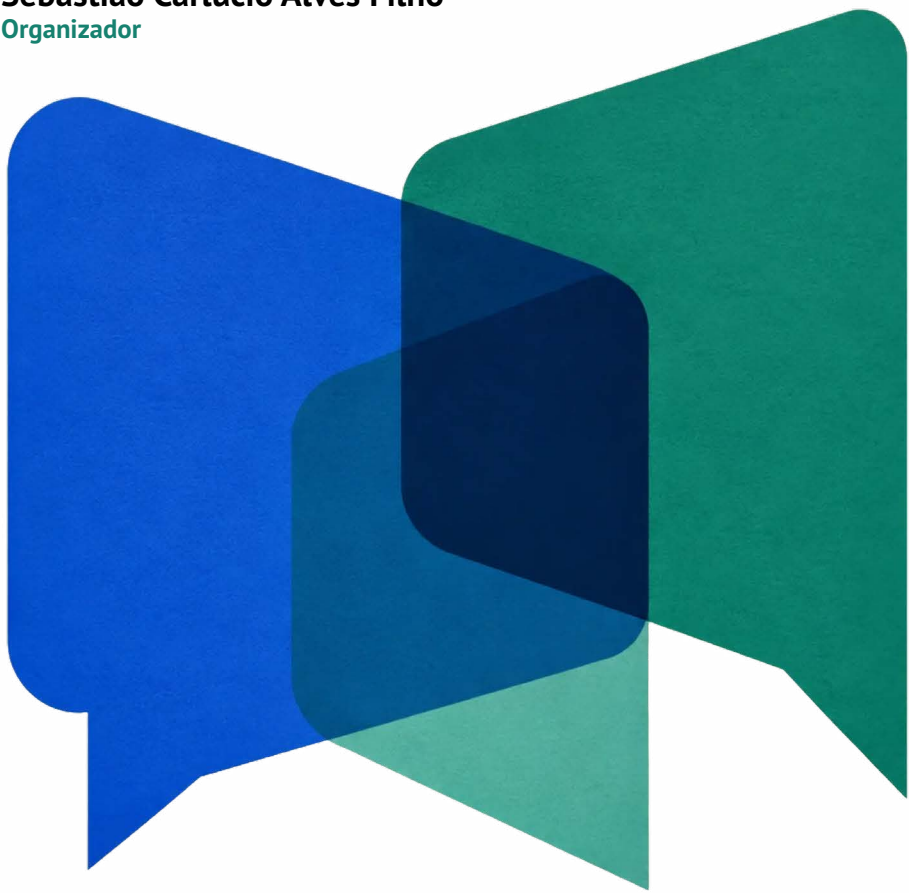
Ensino de Língua Inglesa

diálogos e perspectivas

Sebastião Carlúcio Alves Filho
Organizador



GUARÁ

A474e

Alves Filho, Sebastião Carlúcio (org.)
Ensino de Língua Inglesa: Diálogos e Perspectivas [recurso eletrônico] / Organizador: Sebastião Carlúcio Alves Filho. - - Cuiabá-MT: Guará Editora, 2026.

ISBN 978-65-84310-22-3

1. Língua Inglesa. 2. Ensino de Línguas. 3. Ensino de Inglês. 4. Ensino de Idiomas. I. Título.

CDU 811.111:37

Ficha catalográfica elaborada por Douglas Rios (Bibliotecário - CRB1/1610)

Todos os direitos desta edição pertencem exclusivamente à Guará Editora.
É proibida a reprodução, no todo ou em parte, em qualquer tipo de mídia,
sem autorização prévia por escrito da Editora.
Qualquer violação estará sujeita às sanções previstas em lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões expressas nesta obra.

Ensino de Língua Inglesa

diálogos e perspectivas

Sebastião Carlúcio Alves Filho
Organizador

Copyright © do texto 2026: *Sebastião Carlúcio Alves Filho*
Copyright © da edição 2026: *Guará Editora*
Coordenação Editorial: *Guará Editora*
Revisão: *Sebastião Carlúcio Alves Filho*

Conselho Editorial
Dr. Jackson Antônio Lamounier Camargos Resende (UFMT)
Dr. Leandro Dênis Battirola (UFMT)
Dra. Taciana Mirna Sambrano (UFMT/IFMT)
Dra. Alexcina Oliveira Cirne (Unicap)
Dra. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira (UFMT/Seduc MT)
Dra. Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro (UniGoiás/ Seduc GO)
Dr. Jonatan Costa Gomes (ICEC)
Dra. Érica do Socorro Barbosa Reis (UFPA)
Dr. Tulio Adriano M. Alves Gontijo (UFJ)
Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (UFR)
Dra. Solange Maria de Barros (UFMT)
Dra. Caroline Oliveira Santos de Araújo (UNIVAG)
Dra. Sônia Marta de Oliveira (PUC Minas/ SGO-PBH)
Dra. Rosaline Rocha Lunardi (UFMT)
Dr. Fábio Henrique Baia (UniRV)
Dra. Hélia Vannucchi de Almeida Santos (UFMT)
Ma. Jessica da Graça Bastos Borges (UFMT)
Dra. Izabelly Correia dos Santos Brayner (UPE)
Ms. Douglas de Farias Rios (UNIVAG)
Dr. Lucas Eduardo Marques-Santos (UFCAT)
Dra. Caroline Pereira de Oliveira (UFMT)



GUARÁ EDITORA
www.guaraeditora.com.br/
contato@guaraeditora.com.br
WhatsApp (64) 99604-0121



PREFÁCIO

O desenvolvimento deste livro significa, para mim, reunir diferentes momentos de um percurso acadêmico e profissional que tem sido marcado por uma preocupação recorrente: compreender o ensino de língua inglesa em sua complexidade e refletir sobre as diferentes práticas, concepções e instrumentos que participam dos processos de ensinar e aprender línguas. Por isso, "Ensino de Língua Inglesa: diálogos e perspectivas" não nasceu da reunião ocasional de trabalhos em torno de uma temática comum. Os seis capítulos que compõem este volume estão, de diferentes maneiras, relacionados à minha trajetória como professor e pesquisador e às experiências de pesquisa, orientação, colaboração acadêmica e formação de professores que venho desenvolvendo.

Essa característica explica também a diversidade de vozes presentes na obra. Há, neste volume, um trabalho de minha autoria, pesquisas realizadas sob minha orientação, uma investigação desenvolvida em parceria com uma colega e com a participação de estudantes orientandos e, finalmente, um texto construído a partir das experiências e reflexões de alunos que acompanhei durante o estágio supervisionado. Essa diversidade não representa, contudo, fragmentação. Ao contrário, considero que ela traduz algo que tem se tornado cada vez mais importante em minha maneira de compreender a universidade: a produção de conhecimento não se restringe à pesquisa individual do professor, mas se constrói também no encontro com outros pesquisadores, na orientação de estudantes, na sala de aula e no diálogo permanente entre ensino e pesquisa.

O capítulo que abre o livro, "O Agir Avaliativo no Ensino de Línguas: uma perspectiva interacionista sociodiscursiva", é o texto que mais diretamente recupera minha trajetória como pesquisador. Nele, atualizo e

amplio discussões sobre avaliação que desenvolvi em minha dissertação de mestrado e em minha tese de doutorado. Parto de uma inquietação que continua orientando minhas reflexões: a frequente aproximação entre avaliação e os instrumentos utilizados para realizá-la. Defendo que provas, atividades, trabalhos ou produções dos alunos podem fornecer informações importantes, mas não constituem, por si mesmos, a avaliação. A partir dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, proponho compreender o ato de avaliar como uma ação de linguagem, constituída na interação entre os sujeitos e concretizada nas ações de interpretar, intervir, oferecer devolutivas e tomar decisões que possam contribuir para a continuidade da aprendizagem. Essa discussão permite ainda problematizar concepções classificatórias, diagnósticas, formativas e emancipatórias de avaliação e refletir sobre o papel do professor e do aluno nesse processo.

O segundo capítulo, "A Multimodalidade em Desenhos Infantis como Ferramenta Potencial no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças", de Bárbara Fernandes de Oliveira e minha autoria, resulta de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida sob minha orientação na Universidade Federal de Jataí. O estudo volta-se para a aprendizagem de língua inglesa na infância e investiga o potencial pedagógico de recursos multimodais presentes em desenhos animados. A partir da análise de episódios da série *Alphablocks*, são considerados elementos visuais, sonoros, verbais e gestuais e as maneiras pelas quais sua articulação pode contribuir para a construção de sentidos e para o desenvolvimento de atividades voltadas, entre outros aspectos, à aquisição de vocabulário e à compreensão oral. O capítulo representa, assim, uma aproximação entre multimodalidade, ensino de inglês para crianças e utilização pedagógica de textos que fazem parte do universo audiovisual contemporâneo.

O terceiro capítulo, "Dogme ELT e a Prática Docente: reflexões sobre linguagem emergente, interação e uso de materiais", de Maurício Henrique Furini Silva, foi desenvolvido sob minha supervisão e propõe uma reflexão sobre a abordagem Dogme ELT, também conhecida como *Teaching Unplugged*, e suas possibilidades para o ensino de língua inglesa. O texto discute uma perspectiva de ensino que valoriza a interação entre os participantes da aula, a linguagem que emerge das situações comunicativas e a utilização de materiais em função das necessidades de aprendizagem identificadas durante o processo. Ao abordar as relações entre planejamento, interação e prática docente, o capítulo convida à reflexão sobre o

papel do professor na construção de oportunidades de aprendizagem que considerem as contribuições dos alunos e as situações concretas de uso da língua. A discussão amplia, assim, as perspectivas apresentadas neste volume ao colocar em evidência as escolhas pedagógicas do professor e as possibilidades de organização de um ensino mais sensível às interações que se desenvolvem em sala de aula.

Na sequência, "O livro didático de inglês e a abordagem intercultural em curso de formação de professores de língua inglesa" resulta de um projeto de pesquisa que coordeno em parceria com a professora Tatiana Diello Borges, minha colega no curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí. O capítulo conta também com a participação de Diogo de Freitas Ribeiro Júnior e Isadora Oliveira Gobbi, estudantes que desenvolvem atividades de pesquisa sob nossa orientação e que contribuíram para a elaboração do texto, figurando como coautores. Nesse capítulo, voltamos nosso olhar para a relação entre língua e cultura e, particularmente, para a presença da abordagem intercultural em material didático utilizado na formação de professores de inglês. A análise procura compreender de que maneira as atividades propostas pelo livro didático possibilitam o contato com diferentes perspectivas culturais e estimulam o aprendiz a refletir não apenas sobre a cultura do outro, mas também sobre sua própria realidade. A discussão assume especial relevância no contexto de formação docente, uma vez que as concepções construídas pelos futuros professores durante a graduação poderão repercutir nas práticas que desenvolverão posteriormente na educação básica. Além disso, a construção coletiva do capítulo evidencia a importância da participação dos estudantes em projetos de pesquisa, permitindo-lhes vivenciar diferentes etapas da investigação acadêmica e contribuir para a produção de conhecimento na área.

O quinto capítulo, "Avaliação de Leitura em Língua Inglesa no Enem: uma análise comparativa à luz da BNCC", de Isadora Oliveira Gobbi e minha autoria, também se originou de uma pesquisa de iniciação científica que orientei na UFJ. Nele, voltamo-nos para 50 questões de língua inglesa do Exame Nacional do Ensino Médio, buscando compreender suas aproximações com as orientações da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio. A análise considera cinco categorias (contextualização, reflexão crítica, interculturalidade, multiletramentos e variação linguística) e evidencia que elas aparecem em diferentes proporções e, muitas vezes, articuladas em uma mesma questão. Mais do

que verificar uma correspondência direta entre o exame e o documento curricular, o estudo permite refletir sobre as concepções de língua e leitura materializadas nas questões e sobre as habilidades exigidas dos candidatos.

Encerra o volume o capítulo "Olhares sobre o Ensino de Língua Inglesa na Escola: reflexões a partir do estágio supervisionado", cuja própria autoria traduz a experiência formativa que lhe deu origem. O texto reúne reflexões construídas por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório 1, que ministro no curso de Letras Inglês da UFJ. Adriano Mendes Ribeiro da Silva, Anailson Santos da Costa, Andressa Barcelos de Oliveira, Bárbara Fernandes Oliveira, Eliene dos Santos Silva e Thays Marcelino da Silva figuram, por isso, como autores do capítulo juntamente comigo. Durante o estágio, os licenciandos observaram aulas de língua inglesa em escolas públicas e registraram suas experiências em relatórios, buscando analisá-las à luz das discussões teóricas desenvolvidas na universidade. Ao reunirmos essas experiências no capítulo, discutimos concepções de língua e de aprendizagem e as utilizamos como lentes para compreender as práticas observadas, sem a intenção de classificá-las simplesmente como certas ou erradas.

A presença desse último capítulo tem, para mim, um significado especial dentro da proposta do livro. Se os capítulos anteriores mostram diferentes possibilidades de articulação entre pesquisa e ensino, ele evidencia como a própria sala de aula universitária pode constituir um espaço de produção de conhecimento. Ao reconhecer os estagiários como autores, procuro reconhecer também que aquilo que se produz durante a formação inicial não precisa permanecer restrito à condição de exercício acadêmico realizado para atender às exigências de uma disciplina. As observações, questionamentos e análises dos professores em formação podem constituir conhecimento relevante sobre a escola, a docência e o ensino de línguas.

Desse modo, há também uma trajetória formativa percorrendo as páginas deste volume. De um lado, retomo e atualizo questões que me acompanham desde minha própria formação como pesquisador, como ocorre no capítulo sobre avaliação; de outro, apresento resultados de pesquisas desenvolvidas com estudantes em iniciação científica, de trabalhos produzidos sob minha supervisão, de investigações construídas em colaboração com colegas e estudantes e de reflexões produzidas no contexto da formação inicial de professores. Pesquisa, orientação, parceria

e ensino deixam, assim, de constituir atividades separadas e passam a representar diferentes formas de produzir e compartilhar conhecimento no espaço universitário.

Embora os capítulos se dediquem a objetos distintos (avaliação, multimodalidade, ensino de inglês para crianças, Dogme ELT, interação em sala de aula, interculturalidade, livro didático, leitura no Enem, BNCC, concepções de língua e aprendizagem e estágio supervisionado), reconheço entre eles uma preocupação comum. Em todos, de alguma maneira, está presente o esforço de compreender o ensino de língua inglesa para além da transmissão de estruturas linguísticas. Ensinar e aprender uma língua envolve sujeitos, textos, culturas, diferentes modos de produzir sentidos, processos avaliativos, documentos educacionais, materiais didáticos, experiências sociais e concepções sobre aquilo que significa conhecer e utilizar uma língua.

É justamente nessa pluralidade que encontro o sentido do título "Ensino de Língua Inglesa: diálogos e perspectivas". Os diálogos aqui propostos acontecem entre teorias e práticas, entre universidade e escola, entre documentos oficiais e situações concretas de ensino, entre diferentes modos de significar e, sobretudo, entre pessoas que ocupam diferentes lugares no processo de construção do conhecimento. As perspectivas, por sua vez, permanecem necessariamente plurais: não pretendo, com este volume, apresentar respostas definitivas para os desafios que atravessam o ensino de língua inglesa, mas oferecer possibilidades de leitura, questionamento e reflexão.

Espero, portanto, que os textos reunidos neste livro possam dialogar com professores em formação e em exercício, pesquisadores e demais interessados no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. Mais do que oferecer modelos a serem reproduzidos, desejo que as discussões aqui apresentadas suscitem novas perguntas, outros olhares e novas investigações. Afinal, se há algo que as experiências reunidas neste volume me permitem reafirmar, é que ensinar, pesquisar e formar professores são atividades que se alimentam mutuamente. E é justamente no diálogo entre elas que novas perspectivas podem ser construídas.

Sebastião Carlúcio Alves Filho

SUMÁRIO

1. O Agir Avaliativo no Ensino de Línguas: uma perspectiva interacionista sociodiscursiva **11**
Sebastião Carlúcio Alves Filho

2. A Multimodalidade em Desenhos Infantis como Ferramenta Potencial no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças **32**
Bárbara Fernandes Oliveira
Sebastião Carlúcio Alves Filho

3. Dogme ELT e a Prática Docente: reflexões sobre linguagem emergente, interação e uso de materiais **53**
Maurício Henrique Furini Silva
Sebastião Carlúcio Alves Filho

4. O livro didático de inglês e a abordagem intercultural em curso de formação de professores de língua inglesa **74**
Diogo de Freitas Ribeiro Júnior
Isadora Oliveira Gobbi
Tatiana Diello Borges
Sebastião Carlúcio Alves Filho

5. Avaliação de Leitura em Língua Inglesa no Enem: uma análise comparativa à luz da BNCC **89**
Isadora Oliveira Gobbi
Sebastião Carlúcio Alves Filho

6. Olhares sobre o Ensino de Língua Inglesa na Escola: reflexões a partir do estágio supervisionado **117**
Adriano Mendes Ribeiro da Silva
Anailson Santos da Costa
Andressa Barcelos de Oliveira
Bárbara Fernandes Oliveira
Eliene dos Santos Silva
Thays Marcelino da Silva
Sebastião Carlúcio Alves Filho



O AGIR AVALIATIVO NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Sebastião Carlúcio Alves Filho[1]

Diversos pesquisadores vêm tomando a avaliação como ponto de partida para promover discussões acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas, tanto em contextos de língua materna quanto de língua estrangeira. A despeito da existência dessa literatura, a produção deste capítulo tem justificativa no fato de que, como professor/pesquisador, incomoda-me o conceito de avaliação que normalmente é adotado para a elaboração desses estudos. Dessa forma, considero que ainda não está muito clara a diferença existente entre o que se defende ser avaliação e o que são apenas os instrumentos que colaboram com sua prática. Nesse sentido, Álvares-Méndez (2002, p. 13), comenta que

> todos falam de avaliação, mas cada um conceitua e interpreta esse termo com significados distintos: ou se fazem usos díspares, com fins e intenções diversos, ou então se avalia com pouca variedade de instrumentos, seguindo princípios e normas diferentes, para dar a entender que, em sua aplicação, seguem-se critérios de qualidade.

Nesse sentido, considero importante que o professor esteja seguro do conceito de avaliação que adota para organizar o modo como medeia o

1 Professor do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ), onde ministra disciplinas de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado Obrigatório. É graduado em Letras Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Letras Inglês pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Possui mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Desenvolve estudos nas áreas de Linguística Aplicada e ensino de línguas.

processo de ensino-aprendizagem. É durante a avaliação que o professor, ao interagir com seus alunos, elenca elementos que podem ajudá-lo a delinear as metodologias de ensino adequadas às necessidades encontradas. Estar ciente do conceito de avaliação e de como esta deve ser desenvolvida em sala de aula é relevante, pois "o conhecimento deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que a guia" (Álvarez-Méndez, 2002, p. 29).

Se ato de avaliar configura-se como uma prática que requer conhecimento acerca de seu funcionamento e de seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, como se formam as representações do professor relacionadas à avaliação? Quais são as influências presentes nas metodologias adotadas pelo professor para mediar o processo de ensino- avaliação? Por que o professor faz o que faz, da forma que faz para avaliar seus alunos?

Somos, pois, seres humanos dotados de linguagem, e como tais, é capacidade intrínseca a nós a interação com nossos semelhantes. Somos, a todo momento, locutores e interlocutores, que fazem parte de um sistema no qual "os discursos dos outros vão se tornando nossos discursos, num processo sucessivo de esquecimento de seus autores. Na verdade, apenas repetimos o que já foi dito, num processo inevitável de apropriação de discursos" (Lousada, 2006, p. 36).

É nesse processo de apropriação de discursos que também se constituem as concepções que orientam a prática docente. Ao avaliar, o professor não age de maneira desvinculada das experiências que vivenciou como aluno, da formação que recebeu, das práticas institucionalizadas nos espaços em que atua e dos discursos sobre avaliação com os quais teve contato ao longo de sua trajetória. Suas escolhas, portanto, não são neutras nem surgem de forma isolada: elas se constroem social e historicamente e se materializam nas diferentes formas pelas quais o professor interage com seus alunos e atribui sentidos ao que produzem durante o processo de ensino-aprendizagem.

Essa compreensão permite deslocar a discussão da avaliação de uma perspectiva estritamente técnica, frequentemente centrada nos procedimentos utilizados para verificar a aprendizagem, para uma perspectiva que considere seu caráter interacional. Nessa direção, avaliar não se resume a aplicar uma prova, propor um trabalho, elaborar uma atividade, atribuir

uma nota ou preencher uma ficha de acompanhamento. Tais recursos constituem instrumentos que podem fornecer elementos para a prática avaliativa, mas não se confundem com a avaliação propriamente dita. A avaliação se realiza na ação do professor sobre as informações produzidas por meio desses instrumentos e, sobretudo, nos sentidos construídos a partir delas na interação com os alunos.

Defendo, assim, que a avaliação pode ser compreendida como uma ação de linguagem, uma vez que se constitui nas relações entre sujeitos e se realiza por meio de práticas discursivas nas quais professor e alunos produzem, interpretam e negociam sentidos acerca do processo de ensino-aprendizagem. Ao avaliar, o professor não apenas constata aquilo que o aluno sabe ou não sabe; ele interpreta produções, formula julgamentos, oferece devolutivas, estabelece expectativas, toma decisões e, por meio dessas ações, interfere na própria continuidade da aprendizagem. A linguagem, nessa perspectiva, não funciona apenas como meio pelo qual a avaliação é comunicada, mas participa constitutivamente do próprio ato de avaliar.

Essa distinção é particularmente importante porque a aproximação entre avaliação e instrumento avaliativo pode levar à compreensão de que avaliar corresponde simplesmente a medir ou verificar resultados. Uma prova, por exemplo, não é, por si só, uma avaliação. Ela produz informações que podem ser utilizadas pelo professor em uma prática avaliativa. O que confere caráter avaliativo a essas informações são as ações empreendidas a partir delas: sua interpretação, a interação com o aluno, a produção de feedback, a identificação de necessidades de aprendizagem e as decisões relativas aos caminhos que serão adotados posteriormente no processo de ensino.

Partindo dessas considerações, neste capítulo proponho uma discussão acerca do conceito de avaliação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, buscando problematizar concepções que a reduzem aos instrumentos empregados para sua realização. Interessa-me, sobretudo, discutir a avaliação como uma prática social, discursiva e interacional e, portanto, como uma ação de linguagem. Com esse percurso, pretendo estabelecer as bases teóricas para uma compreensão da avaliação que ultrapasse a simples verificação de resultados e a situe como parte constitutiva do próprio processo de ensino-aprendizagem.

1 O CONCEITO DE AÇÃO DE LINGUAGEM

Partindo dessa compreensão, discutir a avaliação implica considerar que as práticas do professor não se constituem de maneira isolada, mas são atravessadas pelas relações sociais, pelos discursos dos quais ele se apropria e pelas experiências construídas ao longo de sua trajetória. Se avaliar pressupõe interpretar as produções dos alunos, posicionar-se diante delas e, a partir disso, realizar intervenções no processo de ensino-aprendizagem, torna-se necessário compreender essa prática como uma forma de agir situada social e historicamente. É sob essa perspectiva que recorro aos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vez que esse quadro teórico-metodológico permite compreender as condutas humanas a partir das relações entre o sujeito, a linguagem e o meio social, fornecendo, assim, subsídios para a concepção de avaliação como uma ação de linguagem defendida neste capítulo.

O ISD, quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart, tem como objetivo "analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização" (Bronckart, 1999, p. 13). Isso significa que as ações empreendidas pelos seres humanos são o resultado das diversas práticas interativas das quais estes fazem parte todos os dias. O homem se forma, enquanto ser humano dotado de linguagem, a partir das relações que mantém com seus semelhantes nas diversas esferas de interação social das quais participa. Dessa forma, pode-se inferir que estamos em constante transformação, uma vez que as práticas humanas se modificam com o tempo para se adequar ao avanço da sociedade em que vivemos.

Os pesquisadores que adotam o IDS como metodologia de pesquisa sustentam a ideia de que é impossível que se entendam as condutas humanas sem que se leve em consideração o contexto no qual estas foram empreendidas. Todos nós somos permeados pelos elementos que nos rodeiam. Por isso,

> a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, desenvolveram-se formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o feito de) formas de interação de caráter semiótico (Bronckart, 1999, p. 22).

Para que se entenda como se dão os processos de interação, que contribuem para o desenvolvimento do ser humano, Bronckart propõe alguns termos que devem ser utilizados durante sua análise. O autor chama de *agir* "qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo" (Bronckart, 2008, p. 120). Todas as ocorrências do agir decorrem de uma confluência existente entre uma dimensão individual, que todo ser humano carrega consigo, e das interferências que esta sofre do meio social.

Nesse sentido, Bronckart (2008, p. 120) classifica como *atividade* toda "leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionalizadas mobilizadas no nível coletivo", ou seja, todas as interferências sofridas e empreendidas pelo ser humano nos meios sociais nos quais transita. Contudo, quando interagimos uns com os outros, posicionamo-nos em relação às interferências exercidas pelo mundo ao nosso redor. Por isso, nossas práticas individuais são o produto de uma avaliação que nos faz moldar aos nossos interesses particulares, mesmo que inconscientemente, as informações que recebemos do mundo. Ao fruto dessa avaliação Bronckart chama de *ação*. Para o autor,

> As avaliações sociais da atividade incidiriam principalmente sobre a pertinência das condutas dos indivíduos em relação aos parâmetros dos mundos representados [...]. Desse modo, essas avaliações atribuiriam aos indivíduos capacidades (mentais e comportamentais) de agir, assim como intenções e/ou motivações de ordem sociossubjetiva e os dotariam, de um modo mais geral, de uma responsabilidade na realização de uma atividade (Bronckart, 2008, p. 122).

Em síntese, o *agir* é o conjunto de práticas sociais que acontecem a todo momento no mundo em que vivemos. Todas essas práticas apresentam uma característica social (atividade) e uma característica individual (ação).

Tratando-se apenas das interações sociais as quais são mediadas pela linguagem, Bronckart (1999) propõe um estudo que se atenta ao que o autor classifica como *agir linguageiro*. Nesse caso, entende-se que a linguagem "é, primeiramente e, sobretudo, uma atividade (social) específica, ou uma atividade do discurso" (Bronckart, 2008, p. 70). Isso significa que o ISD entende que a linguagem é uma forma de interferir no funcionamento das relações sociais e, consequentemente, o elemento mediador do vínculo

existente entre o homem e o mundo à sua volta. Nesse sentido, "dado que a linguagem é produtora de sentido, ela é, também, necessariamente, constitutiva das unidades representativas do pensamento humano" (Bronckart, 2008, p. 71).

Sobre as ações de linguagem, Bronckart (1999) comenta que estas podem ser observadas em dois níveis: o sociológico, como sendo um recorte de ações sociais que, em determinado momento, é imputado a um ser individual; e o psicológico, como sendo o conhecimento que um indivíduo tem sobre as diversas faces de sua responsabilidade em um processo de intervenção verbal.

> As ações são concebidas como formas que são construídas sob o efeito da reflexibilidade que os protagonistas da atividade têm: quer se trate da reflexibilidade dos observadores externos ou da reflexibilidade dos actantes diretamente envolvidos na atividade (Bronckart, 2008, p. 123-124).

Com base no que foi exposto nesse tópico, concebo que a avaliação, por se tratar de uma ação de linguagem, só pode ocorrer durante as relações entre o nível individual e social do agir, visto que o ser avaliador usa como referência um modelo estipulado socialmente, mas o adapta às necessidades individuais, levando em consideração seus objetivos. Não há ação atemporal ou descontextualizada, por isso, não se pode considerar que a avaliação exista exteriormente às relações interpessoais que são empreendidas todos os dias entres os seres humanos. No próximo tópico desse capítulo, exponho as considerações acerca da avaliação feitas por alguns autores e analiso suas ideias com base na perspectiva teórico-metodológica proposta pelo ISD.

A compreensão da ação de linguagem nesses termos permite estabelecer uma relação mais direta com a avaliação no contexto educacional. Se as ações humanas são situadas e resultam da relação entre as dimensões individuais e sociais do agir, a avaliação não pode ser compreendida como uma prática neutra, autônoma ou meramente técnica. Ao avaliar, o professor age em uma situação social específica, orientado por objetivos e representações construídos ao longo de sua trajetória e, simultaneamente, condicionado por elementos que ultrapassam sua individualidade, tais como as concepções de ensino e aprendizagem que circulam socialmente, as normas institucionais, os documentos oficiais, as práticas escolares e

as expectativas historicamente construídas acerca do papel do professor e do aluno.

Além disso, a avaliação pressupõe necessariamente uma relação entre sujeitos. O professor interpreta aquilo que o aluno produz, confronta essa produção com determinados parâmetros e, a partir dessa interpretação, realiza intervenções que podem assumir diferentes formas: questiona, corrige, comenta, solicita reformulações, atribui conceitos ou notas, fornece feedback e toma decisões acerca da continuidade do processo de ensino-aprendizagem. O aluno, por sua vez, interpreta essas intervenções e responde a elas, seja modificando sua produção, seja construindo novas formas de compreender o objeto de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não se limita à constatação de um resultado, mas se constitui no próprio processo de interação entre os sujeitos envolvidos.

É justamente essa dimensão interacional que possibilita compreender a avaliação como uma ação de linguagem. Se, na perspectiva do ISD, a linguagem constitui uma forma de agir no mundo e sobre o outro, avaliar implica realizar ações linguageiras que produzem efeitos sobre os participantes da interação e sobre o desenvolvimento da própria atividade educacional. Ao dizer que determinada produção está adequada ou inadequada, ao apontar aspectos que precisam ser revistos, ao formular perguntas que conduzem o aluno à reflexão ou ao propor uma nova atividade a partir das dificuldades identificadas, o professor não está simplesmente descrevendo uma realidade preexistente. Por meio da linguagem, ele intervém nessa realidade e participa da construção dos caminhos que o processo de aprendizagem poderá assumir.

Essa perspectiva permite, ainda, estabelecer uma distinção fundamental entre a *ação de avaliar* e os *instrumentos* utilizados para subsidiá-la. Uma prova, uma atividade escrita, uma apresentação oral, um seminário ou qualquer outro instrumento não constitui, isoladamente, uma ação de linguagem avaliativa. Esses instrumentos criam situações nas quais determinadas produções dos alunos podem ser observadas e fornecem elementos a partir dos quais o professor poderá agir. A avaliação emerge quando esses elementos são interpretados pelo professor e passam a orientar intervenções e decisões no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o instrumento pode integrar a prática avaliativa, mas não deve ser tomado como sinônimo da própria avaliação.

No ensino de línguas, essa distinção se torna particularmente relevante, uma vez que o próprio objeto de ensino e aprendizagem é indissociável das práticas de linguagem. Avaliar a aprendizagem de uma língua não significa apenas verificar se o aluno domina determinadas estruturas linguísticas ou se é capaz de fornecer respostas previamente esperadas. Significa observar como ele mobiliza os recursos linguísticos de que dispõe para agir em diferentes situações de comunicação e, a partir dessa observação, empreender ações que contribuam para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. A avaliação passa, dessa maneira, a integrar o próprio processo por meio do qual o aluno aprende a agir linguisticamente nas diferentes situações sociais das quais participa.

Nessa perspectiva, há uma relação entre duas dimensões do agir linguageiro no processo avaliativo: ao mesmo tempo em que o professor avalia as ações de linguagem produzidas pelo aluno, ele próprio realiza ações de linguagem ao avaliá-las. Uma produção oral ou escrita do aprendiz constitui uma forma de agir linguisticamente em determinada situação; a intervenção avaliativa do professor constitui, por sua vez, outra ação de linguagem, produzida em resposta à primeira e orientada por objetivos pedagógicos específicos. A avaliação configura-se, portanto, como um processo essencialmente dialógico, no qual ações de linguagem se sucedem, relacionam-se e podem produzir transformações tanto nas capacidades do aluno quanto nas próprias escolhas didáticas do professor.

Compreender a avaliação dessa maneira implica deslocar o foco do produto para o processo. Mais do que perguntar simplesmente se uma resposta está certa ou errada ou qual nota deve ser atribuída a determinada produção, interessa compreender o que essa produção revela sobre as capacidades já desenvolvidas pelo aluno, quais dificuldades evidencia e quais intervenções podem favorecer seu desenvolvimento. A informação obtida por meio de um instrumento avaliativo adquire, assim, sentido pedagógico quando é incorporada a uma interação e utilizada para orientar novas ações. É nessa dinâmica entre produção, interpretação, intervenção e resposta que a avaliação se concretiza como ação de linguagem.

1. 1 Avaliação como Ação de Linguagem: dos instrumentos à formação e à autonomia

A avaliação participa de diferentes situações da vida cotidiana. Ao apreciar uma produção cultural, refletir sobre uma experiência ou decidir como agir diante de determinada circunstância, interpretamos informações e construímos posicionamentos que orientam nossas ações. No contexto escolar, entretanto, essa prática assume uma configuração institucional específica: relaciona-se aos objetivos de ensino, às expectativas de aprendizagem, aos critérios adotados e às decisões que interferem na trajetória dos alunos. Compreender a avaliação da aprendizagem exige, portanto, considerar tanto as concepções que a fundamentam quanto as relações nas quais se realiza.

Diversos pesquisadores têm contribuído para ampliar as discussões acerca da avaliação e de seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Apesar dessas contribuições, considero necessário problematizar a recorrente aproximação entre o ato de avaliar e os instrumentos empregados para realizá-lo. Em muitas práticas escolares, provas, exercícios e trabalhos são denominados avaliações, como se a aplicação de uma tarefa e a atribuição de uma nota fossem suficientes para caracterizar o processo avaliativo. Essa identificação tende a deslocar a atenção das ações dos sujeitos para os recursos utilizados, dificultando a compreensão daquilo que efetivamente constitui a avaliação.

Na perspectiva defendida neste capítulo, a avaliação da aprendizagem é compreendida como uma ação de linguagem situada, constituída na interação entre sujeitos e orientada à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos podem fornecer informações relevantes para essa ação, mas não a realizam de maneira autônoma. Avaliar envolve interpretar produções, explicitar critérios, discutir dificuldades, formular devolutivas e tomar decisões que criem condições para o desenvolvimento do aluno. É a articulação dessas ações, e não a simples existência de uma prova ou de um registro de desempenho, que confere sentido pedagógico ao processo avaliativo.

Essa distinção orienta a discussão das concepções usualmente denominadas classificatória, diagnóstica, formativa e emancipatória. Retomo essas denominações porque permitem reconhecer diferentes finalidades atribuídas à avaliação na literatura e nas práticas escolares. Entretanto, não

as considero propriedades intrínsecas de determinados instrumentos. Uma mesma tarefa pode integrar práticas com finalidades distintas, conforme os critérios adotados, a participação dos sujeitos e o encaminhamento dado às informações produzidas. Por isso, interessa discutir como essas concepções se concretizam no agir dos participantes e em que medida contribuem para a aprendizagem e a autonomia.

1.1.1 Classificação, notas e limites da verificação

A chamada avaliação classificatória caracteriza-se pela centralidade da mensuração do desempenho e da distribuição dos alunos segundo resultados obtidos. Nessa lógica, a atividade pode encerrar-se com a correção das respostas, a atribuição de uma nota e o registro de uma condição de aprovação ou reprovação. O resultado passa a definir a posição do aluno em relação a um padrão, sem necessariamente orientar intervenções que o ajudem a compreender suas dificuldades ou a desenvolver novas capacidades.

Álvarez-Méndez (2002, p. 30) critica uma perspectiva na qual "tenta-se controlar experimental e externamente ao sujeito que aprende, o seu desenvolvimento e a predição dos resultados, separando meios de fins". Essa crítica permite questionar práticas que tratam a aprendizagem como um resultado inteiramente capturável por procedimentos de verificação. Quando a atenção se concentra exclusivamente na resposta esperada, corre-se o risco de desconsiderar os percursos pelos quais o aluno construiu sua interpretação e as condições em que realizou a tarefa.

Luckesi (2002) distingue a aprendizagem ativa e inteligível de uma aprendizagem baseada na retenção de informações sem sua compreensão. Essa distinção é relevante para analisar tarefas que exigem apenas a reprodução do conteúdo apresentado pelo professor ou pelo livro didático. Nessas situações, um desempenho satisfatório pode evidenciar a capacidade de recordar determinadas informações, mas não permite concluir, por si só, que o aluno consiga mobilizá-las em outras circunstâncias. Da mesma forma, um resultado insatisfatório não autoriza uma conclusão abrangente sobre suas capacidades, pois pode estar relacionado às exigências específicas da tarefa e às condições de sua realização.

A crítica à reprodução de conteúdos também pode ser relacionada às reflexões de Freire (1987), que condena a concepção bancária de educação.

Nessa concepção, criticada pelo autor, o conhecimento é tratado como algo que o professor deposita e que o aluno deve receber e conservar, reduzindo sua participação à recepção e à reprodução das informações. Ao exigir a devolução do conteúdo nos mesmos termos em que foi apresentado, uma prática de verificação pode reproduzir essa lógica. A crítica freireana permite, assim, problematizar práticas escolares que privilegiam a reprodução em detrimento da compreensão e da construção do conhecimento. Essa aproximação não implica atribuir a Freire uma tipologia específica de avaliação, mas reconhecer que a concepção de ensino adotada pelo professor também orienta o modo como ele interpreta e avalia a aprendizagem.

No ensino de línguas, essa questão se torna evidente quando o desempenho em exercícios de reprodução de regras é tomado como representação suficiente da capacidade de usar a língua. Identificar uma estrutura gramatical ou recordar uma terminologia pode integrar a aprendizagem, mas não equivale, necessariamente, a mobilizar recursos linguísticos para compreender textos, construir posicionamentos e participar de situações de interação. O problema não está na presença de questões sobre estruturas linguísticas, mas na redução do objeto avaliado a esse tipo de desempenho e na ausência de intervenções que relacionem tais conhecimentos às práticas de linguagem.

Também é necessário distinguir a função administrativa da nota de seu significado pedagógico. Notas podem sintetizar desempenhos observados e atender a exigências institucionais, mas não constituem uma representação exata ou completa dos conhecimentos de um indivíduo. Hadji (2001, p. 27) observa que a "ideia de que a avaliação é uma medida do desempenho dos alunos está [...] enraizada na mente dos professores e, frequentemente, na dos alunos". Essa associação favorece a transformação de resultados circunstanciais em julgamentos sobre os sujeitos, como ocorre quando se classificam alunos como bons ou ruins a partir de suas notas.

Weiss (1991, p. 205) também permite problematizar a utilização dos resultados como "uma base quase científica para fazer um julgamento sobre as capacidades das pessoas". A nota pode registrar aspectos de uma produção, mas não substitui a interpretação do que o aluno realizou, das dificuldades encontradas e dos apoios necessários. Seu valor para o pro-

cesso de ensino-aprendizagem depende das relações que se estabelecem entre esse registro e as ações posteriores.

Defendo, assim, que classificação e avaliação da aprendizagem não devem ser tomadas como sinônimos. A classificação constitui uma operação que pode integrar procedimentos institucionais, inclusive processos seletivos, cujas finalidades precisam ser distinguidas das finalidades pedagógicas da sala de aula. Quando uma prática escolar se encerra na distribuição de resultados, ela não realiza a avaliação orientada à aprendizagem que proponho neste capítulo. Isso não significa que seus resultados sejam inutilizáveis: eles podem tornar-se ponto de partida para ações avaliativas, desde que sejam interpretados e incorporados à interação pedagógica.

1.1.2 Do diagnóstico à regulação da aprendizagem

A perspectiva diagnóstica desloca a atenção da posição atribuída ao aluno para a compreensão de suas aprendizagens e dificuldades. Em vez de utilizar as informações apenas para estabelecer uma classificação, busca-se reconhecer o que o aluno já consegue realizar, quais obstáculos encontra e quais condições podem favorecer a continuidade de seu desenvolvimento. O diagnóstico adquire relevância quando orienta decisões sobre o ensino e permite rever os caminhos adotados.

Miras e Solé (1990) relacionam a avaliação à obtenção de informações pertinentes, à apreciação dessas informações segundo critérios e à tomada de decisões. Luckesi (2002, p. 85), por sua vez, afirma que “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. Essas formulações permitem reconhecer a importância do vínculo entre conhecer uma situação e agir sobre ela. A produção de informações não constitui um fim em si mesma: integra um processo cujo sentido depende do encaminhamento pedagógico que recebe.

A partir da concepção de avaliação como ação de linguagem, proponho explicitar a relação entre os instrumentos que fornecem informações e as ações pelas quais essas informações são interpretadas e utilizadas. Essa distinção não exige reduzir as formulações desses autores a uma discussão sobre instrumentos. Permite, antes, destacar que a obtenção de dados, sua interpretação e a tomada de decisões são momentos relacionados, mas não equivalentes. A avaliação compreende o movimento pelo qual os sujeitos

atribuem significado às evidências e as incorporam à continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

O diagnóstico pode contribuir para enfrentar práticas de exclusão, pois possibilita tratar a dificuldade como uma condição sobre a qual se pode intervir. O aluno deixa de ser identificado exclusivamente por um resultado e passa a ser considerado em seu percurso de aprendizagem. Entretanto, identificar dificuldades não garante, por si só, que sejam criadas condições para enfrentá-las. Se o professor apenas registra o que falta e repete os mesmos procedimentos, o diagnóstico pode permanecer restrito a uma descrição, sem orientar mudanças efetivas na prática pedagógica.

Também é necessário questionar os parâmetros que orientam essa identificação. A existência de objetivos comuns não implica desconsiderar as trajetórias individuais ou exigir que todos aprendam pelos mesmos caminhos. Conforme Bronckart (2008), a história de constituição de cada pessoa participa das condições de novas aprendizagens. Assim, a interpretação das produções dos alunos precisa considerar experiências, conhecimentos e formas de participação que não se deixam reduzir a um padrão único de resposta.

Essas questões aproximam a discussão diagnóstica da dimensão formativa da avaliação. Embora relacionadas, diagnóstico e formação não precisam ser apresentados como etapas de uma sucessão histórica em que uma concepção simplesmente substitui a outra. O diagnóstico pode ocorrer em diferentes momentos e integrar um processo formativo, desde que as informações obtidas sejam utilizadas para orientar intervenções, acompanhar seus efeitos e reorganizar o ensino. O caráter formativo decorre dessa dinâmica de regulação, e não da denominação atribuída à atividade.

Na concepção que defendo, a formação constitui uma finalidade central da avaliação da aprendizagem. Por essa razão, a expressão *avaliação formativa* explicita uma dimensão que considero constitutiva do ato de avaliar em sua acepção pedagógica. Isso não elimina a utilidade da expressão na literatura, sobretudo para distingui-la de outras práticas institucionais, mas reforça a necessidade de examinar o que efetivamente se faz com as informações produzidas. Um instrumento chamado formativo pode ser utilizado apenas para atribuir notas, assim como uma prova convencional pode integrar um processo de interpretação, devolutiva e revisão.

Uma atividade de leitura ilustra essa diferença. Ao propor a localização de informações explícitas em um texto, o professor pode limitar-se a contabilizar respostas corretas e incorretas. Pode, também, solicitar que os alunos expliquem como chegaram às respostas, indiquem os trechos que sustentam suas interpretações e comparem diferentes percursos de leitura. No segundo caso, a tarefa fornece elementos para intervenções que tornam visíveis as estratégias utilizadas e ajudam a enfrentar as dificuldades encontradas. A dimensão avaliativa se constitui no modo como essas produções são discutidas e retomadas.

No ensino de língua inglesa, o professor pode observar, por exemplo, que uma resposta inadequada decorre da interpretação de um pronome, de uma inferência não sustentada pelo texto ou da dificuldade de compreender a finalidade do gênero. Essas situações requerem intervenções diferentes. A simples indicação de erro não explicita o problema; a interação avaliativa pode ajudar o aluno a reconhecê-lo e a desenvolver estratégias para lidar com novas situações. Ao mesmo tempo, fornece ao professor elementos para reconsiderar suas escolhas didáticas.

1.1.3 Mediação, ação de linguagem e aprendizagem

A relação entre avaliação e desenvolvimento pode ser aprofundada por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), discutido por Vygotsky (1996). Esse conceito remete à distância entre aquilo que o aluno consegue realizar de maneira independente e aquilo que consegue realizar com orientação ou colaboração. Sua contribuição para a presente discussão consiste em evidenciar que observar apenas o desempenho autônomo pode ser insuficiente para compreender as possibilidades de aprendizagem que se manifestam na interação.

Nessa perspectiva, avaliar envolve considerar tanto as capacidades já desenvolvidas quanto aquelas que podem ser mobilizadas com apoio. O professor pode formular perguntas, oferecer pistas, organizar atividades colaborativas e acompanhar como o aluno responde a essas formas de mediação. Essas intervenções permitem compreender aspectos do processo que uma nota isolada não revela e orientar ações que favoreçam uma participação progressivamente mais autônoma.

Entretanto, não se deve confundir a intenção de promover aprendizagem com a garantia de um resultado imediato. Uma ação avaliativa pode

criar condições de desenvolvimento sem que seus efeitos sejam imediatamente observáveis. A aprendizagem depende de múltiplas condições e pode demandar novas intervenções. Por isso, compreender a avaliação como ação de linguagem não significa afirmar que toda ação linguageira produz aprendizagem ou que a ausência de progresso imediato comprova a inexistência de avaliação. O que caracteriza a concepção aqui defendida é a orientação pedagógica das ações e o acompanhamento de seus efeitos no percurso dos alunos.

Retomando a discussão do agir em Bronckart (2006, 2008), interessa reconhecer os sujeitos envolvidos, as razões que orientam suas ações e os efeitos que pretendem produzir. No processo avaliativo, o professor interpreta uma situação de aprendizagem e intervém a partir de objetivos pedagógicos, de representações sobre o ensino e de condições institucionais específicas. O aluno também interpreta essa intervenção, posiciona-se diante dela e pode reformular sua produção. As ações não se explicam apenas pelo instrumento empregado, mas pelas relações entre os participantes e pelo contexto em que ocorrem.

A linguagem participa constitutivamente desse processo. Ao explicitar um critério, comentar uma produção ou solicitar uma reformulação, o professor não apenas comunica um resultado previamente estabelecido: realiza intervenções que podem modificar a compreensão do aluno sobre sua própria aprendizagem. O aluno, por sua vez, pode questionar uma interpretação, justificar uma escolha ou reconhecer a necessidade de rever seu texto. A avaliação se constitui nesse movimento de produção e interpretação de sentidos.

Essa compreensão permite distinguir o instrumento da ação sem ignorar a dimensão discursiva dos próprios instrumentos. Uma prova ou uma proposta de produção textual é elaborada por sujeitos, dirige-se a interlocutores e organiza determinadas possibilidades de resposta. Ela pode, portanto, materializar ações de linguagem. Contudo, sua existência e aplicação não equivalem à totalidade do processo avaliativo. O sentido pedagógico da tarefa depende também da maneira pela qual suas produções são interpretadas, discutidas e retomadas.

Assim, instrumentos não produzem apenas dados quantitativos: podem fornecer textos, justificativas, perguntas, registros de participação e outros elementos qualitativos. Tampouco toda avaliação exige uma prova

ou ficha previamente elaborada. Uma conversa sobre uma dificuldade de leitura, a revisão compartilhada de um texto ou a retomada de uma produção oral pode integrar ações avaliativas. A distinção relevante está entre os recursos que organizam ou registram a atividade e o agir dos sujeitos que os utiliza para compreender e orientar a aprendizagem.

O mesmo princípio se aplica aos ambientes digitais. A interação avaliativa pode ocorrer presencialmente ou por meio de comentários escritos, mensagens, gravações e encontros on-line. Sua realização não depende da presença física simultânea, mas das possibilidades de interpretação, resposta e continuidade oferecidas aos participantes. Por isso, o uso de uma plataforma não garante nem impede a avaliação como ação de linguagem; é necessário examinar como seus recursos são incorporados às relações pedagógicas.

1.1.4 Emancipação e participação do aluno

A discussão sobre a avaliação não se encerra na identificação de dificuldades e na reorganização das ações do professor. É necessário considerar também a participação do aluno na compreensão de seu percurso e na tomada de decisões sobre a própria aprendizagem. Nesse ponto, a perspectiva emancipatória contribui para ampliar o debate, relacionando a avaliação à autonomia, à consciência crítica e à possibilidade de agir sobre a realidade.

Saul (2001, p. 61) caracteriza a avaliação emancipatória como "um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando a transformá-la". Embora essa proposta tenha sido formulada no âmbito da avaliação de programas educacionais e sociais, retomo seus princípios para discutir a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Essa aproximação não pressupõe uma transposição direta entre os dois contextos; permite interrogar em que medida as práticas avaliativas favorecem a participação dos sujeitos e a compreensão crítica das condições em que aprendem.

Sob essa perspectiva, o aluno não deve ocupar apenas a posição de destinatário das decisões do professor. Antunes (2006, p. 163) problematiza uma organização em que o aluno "é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz". Quando somente o professor define os critérios, interpreta os resultados e determina os encaminhamentos, limitam-se as oportunidades de o aluno

aprender a apreciar suas próprias produções e a assumir responsabilidade por suas escolhas.

Essa configuração pode ser relacionada à imagem do professor como detentor exclusivo do saber e à tradição de práticas escolares centradas na identificação de inadequações. Bohn (2013, p. 80) sintetiza essa imagem ao mencionar a função de "mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental". Uma avaliação orientada à formação e à autonomia exige rever essa relação, criando condições para que o aluno compreenda os critérios, dialogue sobre os resultados e participe da elaboração de caminhos para continuar aprendendo.

A autoavaliação e a avaliação entre pares podem contribuir para esse processo, desde que sejam acompanhadas de critérios compreensíveis e de oportunidades de reflexão. Não se trata apenas de pedir ao aluno que atribua uma nota a si mesmo ou a um colega. Trata-se de ajudá-lo a reconhecer objetivos, analisar escolhas, justificar apreciações e decidir o que precisa ser revisto. Como argumenta Antunes (2006), a participação no papel de avaliador pode favorecer a autonomia necessária à atuação crítica e responsável.

No ensino de línguas, essa participação pode ocorrer quando os alunos analisam a adequação de seus textos à situação comunicativa, discutem a clareza de uma apresentação oral ou observam as estratégias empregadas em uma atividade de compreensão. Ao revisar uma produção escrita, por exemplo, podem considerar quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e como as escolhas linguísticas contribuem para realizá-la. A avaliação passa a relacionar o conhecimento sobre a língua às possibilidades de agir por meio dela.

A perspectiva emancipatória, assim compreendida, não se opõe necessariamente ao diagnóstico nem representa uma etapa que o substitui. O diagnóstico pode contribuir para a autonomia quando é compartilhado e discutido com o aluno; a regulação pode assumir uma orientação emancipatória quando ele participa das decisões sobre seu percurso. O limite surge quando a identificação das dificuldades serve exclusivamente para ajustar todos a um modelo único, sem permitir que compreendam os objetivos, questionem os critérios ou mobilizem o que aprendem em situações relevantes.

Essa discussão se aproxima da aprendizagem ativa apresentada por Luckesi (2002) e da compreensão de ensino defendida por Freire (1996). Em ambos os casos, interessa superar a imagem do aluno como receptor de informações. Os conteúdos são apropriados a partir das experiências dos sujeitos e de sua participação nas atividades. A ação docente precisa criar condições para essa apropriação, e a avaliação deve acompanhar como ela ocorre, reconhecendo que produções diferentes podem expressar percursos legítimos de aprendizagem.

Reconhecer essa diversidade não significa abandonar os objetivos de ensino ou tratar todas as respostas como igualmente adequadas. Significa tornar os critérios explícitos, distinguir dificuldades de escolhas justificáveis e considerar o contexto em que cada produção se realiza. A autonomia se desenvolve quando o aluno compreende as razões das apreciações e pode mobilizar esse conhecimento para orientar novas ações, em vez de depender continuamente de uma indicação externa de acerto ou erro.

1.2 A avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas

A articulação entre as discussões anteriores permite compreender a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo, intersubjetivo e situado. Sua realização envolve a produção de informações, a interpretação dessas informações e as intervenções pelas quais os sujeitos procuram orientar a continuidade da aprendizagem. A classificação, o diagnóstico e os registros de desempenho podem integrar esse processo, mas não o esgotam. Seu sentido depende das finalidades que orientam o agir e das oportunidades de participação e desenvolvimento que são criadas.

Nesse quadro, a função do professor não se reduz à aplicação de instrumentos ou à identificação dos erros do aluno. Avaliar também implica examinar a própria prática: a pertinência das tarefas, a clareza das orientações, os apoios oferecidos e a adequação dos critérios aos objetivos de ensino. As dificuldades observadas não devem ser atribuídas automaticamente ao aprendiz, pois podem revelar a necessidade de reorganizar as condições em que a aprendizagem é proposta.

No ensino de línguas, essa concepção evidencia uma relação particular: o professor avalia ações de linguagem dos alunos por meio de outras ações de linguagem. As produções orais e escritas, as interpretações de textos e as formas de participação fornecem elementos para intervenções

que podem ampliar as capacidades de compreender e produzir sentidos. O objeto da avaliação e o modo pelo qual ela se realiza encontram-se, portanto, vinculados ao agir linguageiro dos participantes.

Defendo, por fim, que distinguir avaliação e instrumento avaliativo é fundamental para compreender esse processo e para discutir a formação docente. A qualidade da prática não pode ser deduzida apenas do formato da tarefa, da presença de notas ou da denominação empregada. Ela precisa ser examinada nas ações pelas quais professor e alunos interpretam produções, discutem critérios, reconhecem necessidades e reorganizam seus percursos. É nesse agir situado, orientado à aprendizagem e à ampliação da autonomia, que a avaliação se constitui como ação de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procurei discutir a avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas, tomando como ponto de partida a necessidade de distingui-la dos instrumentos utilizados para sua realização. Com base na perspectiva do ISD, defendi que a avaliação pode ser compreendida como uma ação de linguagem situada, constituída nas relações entre os sujeitos e orientada por objetivos, representações e condições social e historicamente construídos. Avaliar, nessa perspectiva, envolve interpretar produções, discutir critérios, formular devolutivas e tomar decisões que contribuam para a continuidade da aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação, por si só, não realizam esse processo. Provas, atividades, seminários e produções orais ou escritas podem fornecer informações relevantes, mas o sentido pedagógico dessas informações se constitui nas ações empreendidas por professor e alunos. Uma tarefa elaborada com uma intenção formativa pode ser utilizada exclusivamente para atribuir uma nota, sem que seus resultados sejam discutidos ou retomados. Em contrapartida, uma prova utilizada inicialmente para classificar desempenhos pode fornecer elementos para intervenções que ajudem os alunos a compreender suas dificuldades e a desenvolver novas capacidades. O formato do instrumento, portanto, não determina o modo como a avaliação será realizada.

Essa compreensão permite reconsiderar as relações entre classificação, diagnóstico, formação e emancipação. Mais do que identificar a

denominação atribuída a uma atividade, importa examinar as finalidades que orientam seu uso e os encaminhamentos dados às produções dos alunos. A classificação não deve encerrar o percurso pedagógico; o diagnóstico precisa orientar intervenções; a dimensão formativa requer acompanhamento e regulação; e a orientação emancipatória pressupõe oportunidades para que o aluno participe da compreensão e da condução de sua aprendizagem. Essas dimensões podem se articular, desde que as informações produzidas sejam incorporadas a um processo de interação e reflexão.

Compreendida como ação de linguagem, a avaliação também não pode ser reduzida à decisão unilateral do professor diante dos resultados de um instrumento. O aluno participa desse processo ao interpretar as devolutivas, justificar suas escolhas, questionar apreciações, revisar produções e avaliar seu próprio percurso. A ampliação dessa participação contribui para que ele compreenda os critérios e desenvolva condições de orientar suas ações com maior autonomia. Ao professor cabe organizar e mediar essas oportunidades, acompanhando as respostas dos alunos e reconsiderando, quando necessário, suas próprias escolhas didáticas.

Para o professor de línguas, essas considerações assumem particular relevância, pois a linguagem constitui tanto o objeto de ensino quanto uma dimensão constitutiva da prática avaliativa. Ao avaliar uma produção oral ou escrita, uma interpretação de texto ou a participação em uma interação, o professor aprecia formas de agir linguisticamente e, por meio de suas intervenções, pode contribuir para seu desenvolvimento. Isso exige considerar as situações de comunicação, os interlocutores, as finalidades e os recursos mobilizados pelos alunos, relacionando o conhecimento das estruturas linguísticas às possibilidades de construir sentidos e participar de práticas sociais.

Nesse contexto, a nota ou a indicação de acerto e erro oferece uma compreensão limitada da aprendizagem quando tomada isoladamente. É necessário investigar o que as produções revelam sobre as estratégias utilizadas, as capacidades já desenvolvidas e os apoios de que o aluno necessita. A avaliação pode, assim, tornar visíveis aspectos do percurso que não se expressam em um resultado quantitativo e orientar intervenções adequadas às diferentes necessidades. Seus efeitos, contudo, nem sempre

são imediatos, o que reforça a importância da continuidade do acompanhamento e da revisão das condições oferecidas para aprender.

Por essas razões, considero fundamental que a formação do professor de línguas contemple a discussão das concepções de avaliação e de sua relação com o agir docente. Saber elaborar instrumentos é importante, mas também é necessário compreender como interpretar as informações produzidas, construir critérios pertinentes, oferecer devolutivas e envolver os alunos no processo. Essa reflexão permite ao professor reconhecer que suas ações avaliativas são orientadas por representações provenientes de sua trajetória, de sua formação e das práticas institucionais das quais participa, tornando possível examinar criticamente essas influências.

Defendo, portanto, que a avaliação se constitui no agir linguageiro pelo qual professor e alunos atribuem sentidos às produções e reorganizam os caminhos da aprendizagem. Os resultados dos instrumentos integram as informações interpretadas nesse agir, em articulação com os conhecimentos, as experiências e as representações dos participantes. Distinguir esses recursos da ação de avaliar permite compreender com maior precisão a responsabilidade pedagógica dos sujeitos e construir práticas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades de linguagem, a participação e a autonomia dos alunos.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In. MOITA-LOPES, L. P. Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. 1ª ed. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem:** discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOUSADA, E. O texto como produção social. In: DAMIANOVIC, M. C. **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

MIRAS, M., SOLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem. In. COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

WEISS, D. **Motivação e resultado:** como obter o melhor de sua equipe. São Paulo: Nobel, 1991.



A MULTIMODALIDADE EM DESENHOS INFANTIS COMO FERRAMENTA POTENCIAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Bárbara Fernandes de Oliveira[1]
Sebastião Carlúcio Alves Filho

O ensino de língua inglesa tem se tornado cada vez mais presente nos anos iniciais da educação básica. Esse movimento relaciona-se à perspectiva, defendida por diversos estudiosos, de que quanto mais cedo se inicia o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, maiores tendem a ser as possibilidades de desenvolvimento linguístico ao longo do tempo. Embora esse debate ainda demande maior aprofundamento científico no que se refere à influência da idade na aprendizagem, é fundamental reconhecer que o professor de língua inglesa deve adequar sua metodologia à realidade e às especificidades de seus estudantes. Não é adequado, por exemplo, planejar aulas para alunos em nível intermediário com base na mesma abordagem utilizada para grupos avançados, tampouco ensinar crianças por meio de atividades concebidas para jovens e adultos.

Dessa forma, no contexto do ensino de inglês para o público infantil, é comum a adoção de metodologias que tornem a aprendizagem mais lúdica e significativa. Entre essas práticas, destacam-se atividades que mobilizam diferentes modalidades de linguagem para favorecer a compreensão dos alunos. Nesse cenário, conforme orienta Monteiro (2020, p. 7), a dinâmica de construção do conhecimento, "se dá através de processos cognitivos de seleção e de organização, através dos quais o aprendiz se engaja, com o

1 Aluna de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ).

objetivo de construir sentido a partir da pluralidade de mensagens a que está exposto". Ainda que a autora trate especificamente de temas científicos, a definição apresentada também pode ser estendida ao processo de aprendizagem de uma nova língua.

A partir dessa pluralidade de mensagens, o aprendiz desenvolve percepções sobre o objeto de estudo por meio de diferentes canais semióticos, o que contribui para a elaboração de materiais mais compreensíveis e dinâmicos. Essa abordagem tende a atrair a atenção dos estudantes e a favorecer uma experiência positiva de aprendizagem, marcada pela confiança e pela chamada "alegria de aprender". Dessa forma, na era digital, em que mídias e internet fazem parte da rotina de muitas crianças, os desenhos animados configuram-se como um recurso promissor. Tais produções frequentemente combinam elementos visuais, musicais, auditivos e verbais, possibilitando a imersão do aprendiz no novo idioma através de uma experiência multimodal.

Nesse contexto, o presente trabalho propõe a análise de episódios da série de desenho animado infantil *Alphablocks*, com o objetivo de investigar como os elementos multimodais presentes em desenhos infantis podem ser explorados no ensino e na aprendizagem de língua inglesa. De maneira mais específica, busca-se analisar como essas produções combinam diferentes modos semióticos, como imagens, sons, linguagem verbal e gestos, na construção de significados; identificar estratégias pedagógicas que possam ser desenvolvidas a partir do uso de desenhos infantis no ensino de inglês; e avaliar o potencial desses recursos para auxiliar na aquisição de vocabulário e na compreensão oral em língua inglesa.

A ênfase do trabalho recai sobre a descrição e a categorização dos elementos multimodais (visuais, sonoros, verbais e gestuais) presentes na série e sobre seu potencial pedagógico. Não se realiza, portanto, a análise de aulas nem da aplicação prática desses recursos em contexto escolar, mas sim a investigação de como tais elementos, presentes na própria estrutura do desenho, podem ser mobilizados didaticamente no processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se, contudo, que a efetiva utilização desses recursos em sala de aula e seus impactos no desenvolvimento linguístico dos alunos poderão constituir objeto de investigações futuras.

A relevância deste estudo reside na compreensão da multimodalidade como a articulação de diferentes recursos semióticos, tais como imagens,

textos, sons, gestos e movimentos, na construção de sentidos. Conforme afirmam Kress e Van Leeuwen (1996, p. 28 apud *Ribeiro*, 2016), "todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para seu significado". À luz dessa perspectiva, o estudo se volta para a identificação e análise desses modos na série *Alphablocks*, buscando evidenciar seu potencial pedagógico para o ensino de língua inglesa para crianças.

Para atingir os objetivos apresentados, o trabalho está organizado em cinco capítulos. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico, no qual se discutem os fundamentos da multimodalidade e seus benefícios para o ensino, bem como o uso da tecnologia como aliada no processo educativo. No segundo capítulo, são explicitados os objetivos da pesquisa. O terceiro descreve a metodologia adotada. No quarto, realiza-se a análise de dados a partir de episódios da primeira temporada do desenho *Alphablocks*, nos quais foram identificados elementos multimodais que evidenciam a efetividade do recurso analisado. Por fim, explicitam-se as considerações finais, com a síntese e as conclusões do estudo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresenta-se o percurso teórico que fundamenta a análise dos dados em questão. Inicialmente, são discutidas as especificidades do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças, considerando suas particularidades cognitivas e pedagógicas. Em seguida, aborda-se a multimodalidade como um recurso potencialmente eficaz para a aprendizagem de línguas, destacando suas contribuições teóricas e didáticas. Por fim, discute-se o uso de mídias no ensino de línguas estrangeiras, enfatizando suas implicações para a prática pedagógica.

1.1 Características do ensino de língua inglesa para crianças

O ensino de língua estrangeira para crianças tem se expandido de forma acelerada, o que implica um aumento significativo na procura por cursos, aulas e materiais didáticos voltados a esse público. Dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue[2] (ABEBI) indicam que, apenas em 2023, a demanda por modelos de ensino de um segundo idioma cresceu

2 Disponível em: https://abebi.com.br/bilinguismo-no-brasil/ Acesso em: 16 de fevereiro de 2026.

63%. Esse cenário revela uma preocupação crescente das famílias em preparar as crianças para um contexto social e profissional no qual o domínio de uma língua adicional constitui diferencial competitivo. Conforme destaca Carvalho (2022, p. 26),

> à medida que as oportunidades se esgotam, os países em desenvolvimento precisarão se concentrar mais na educação, tanto para crianças quanto para adultos, se quiserem aproveitar as oportunidades de comércio internacional e desenvolver indústrias do setor de serviços.

Nesse sentido, o conhecimento de língua inglesa pode favorecer a inserção no mercado de trabalho, ampliando as possibilidades de acesso a empregos com melhores remunerações e a universidades internacionais (Aquino; Tonelli, 2013).

Vale salientar que, do ponto de vista cognitivo, a aquisição da linguagem na infância ocorreria de forma natural, visto que muitos autores defendem a existência de uma capacidade inata para o desenvolvimento linguístico. Essa predisposição pode contribuir para a aprendizagem de uma segunda língua, especialmente quando considerada à luz das contribuições de Piaget (1976) sobre o desenvolvimento infantil. O autor sistematiza esse processo por meio dos conceitos de organização, adaptação, assimilação, acomodação e equilibração.

A organização refere-se à interação com o meio por meio de movimentos coordenados e respostas articuladas. A adaptação ocorre a partir da assimilação e da acomodação de estímulos, implicando transformações nas estruturas cognitivas para ajustá-las ao ambiente. A assimilação consiste na incorporação de novos conhecimentos aos esquemas já existentes, enquanto a acomodação envolve a modificação desses esquemas diante de novas experiências. A equilibração, por sua vez, corresponde à busca de equilíbrio entre assimilação e acomodação (Castro, 2006; Xavier, 2010). Assim, para que o processo de aprendizagem se efetive (inclusive no caso de uma segunda língua) a criança precisa desempenhar papel ativo, relacionando o que vivencia ao seu entorno e reorganizando seus esquemas cognitivos à medida que se apropria de novos saberes.

De acordo com os estudos de Piaget (1976), a aprendizagem pode ocorrer de duas formas: por meio da experiência empírica, relacionada à percepção e à experimentação, e por meio da coordenação de ações,

associada à linguagem. É a partir dessas ações que a criança desenvolve suas capacidades perceptivas e estrutura seus comportamentos de maneira progressivamente mais lógica e organizada.

Nesse contexto, atividades lúdicas assumem papel relevante. Conforme Almeida (2007), as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Desse modo, a utilização de recursos como desenhos animados pode proporcionar experiências significativas de aprendizagem para além da sala de aula, permitindo que a criança se mantenha imersa no idioma por intermédio de estratégias que tornam o processo menos cansativo e mais envolvente. Além disso, segundo Brown (2015), quanto maior a exposição da criança ao conteúdo, maior tende a ser a retenção do que está sendo aprendido. O autor ressalta ainda que a motivação constitui fator determinante na aprendizagem de uma língua estrangeira, contribuindo para que sua aquisição ocorra de forma mais efetiva.

1.2 Multimodalidade e ensino de inglês para crianças: implicações para a análise de desenhos animados

Quando se desloca a discussão sobre multimodalidade para o ensino de inglês para crianças, torna-se ainda mais evidente a insuficiência de uma abordagem centrada exclusivamente no código linguístico. Diferentemente de contextos voltados para aprendizes adultos, a aprendizagem infantil é fortemente mediada por estímulos visuais, sonoros e corporais, o que torna os textos audiovisuais (como desenhos animados) espaços privilegiados de construção de sentido. Como afirma Araújo (2019, p. 15), "na construção de sentidos, os modos semióticos se integram, possibilitando-nos afirmar que todo texto é multimodal", o que reforça a pertinência de considerar tais recursos no contexto educacional.

À luz de Kress e Van Leeuwen (1996), o desenho animado pode ser compreendido como um texto multimodal complexo, no qual imagem, cor, movimento, enquadramento e linguagem verbal operam de maneira integrada. As cores, por exemplo, não são meramente decorativas: elas contribuem para a construção de atmosferas emocionais, para a identificação de personagens e para a organização da atenção do espectador.

Do mesmo modo, enquadramentos e expressões faciais funcionam como recursos semióticos que orientam a interpretação.

Sob a perspectiva da semiótica social proposta por Kress (2010), cada um desses modos possui potencialidades específicas para representar significados. No contexto do ensino de inglês para crianças, as expressões faciais exageradas das personagens, a entonação marcada da fala, os efeitos sonoros e a repetição rítmica de estruturas linguísticas não apenas acompanham o texto verbal, mas ajudam a torná-lo compreensível mesmo quando o input linguístico ainda não é totalmente dominado pelo aprendiz. Nesse sentido, a circulação de textos multimodais na contemporaneidade também demanda competências específicas de leitura e interpretação, pois, como enfatiza Araújo (2019, p. 16), "o surgimento e a circulação de textos multimodais em diferentes instâncias sociais exigem de cada um de nós competência para ler e entender esses recursos semióticos".

Essa característica dialoga diretamente com o que Jewitt (2008) afirma sobre a natureza multimodal da aprendizagem. Em uma aula que utiliza um desenho infantil como recurso pedagógico, as crianças não estão apenas "ouvindo inglês"; elas estão interpretando gestos, cores, movimentos, trilhas sonoras e padrões de interação. A compreensão emerge da articulação desses diferentes modos, e não exclusivamente da decodificação lexical ou gramatical. Sob essa perspectiva, pensar o ensino de inglês para crianças implica também reconhecer a importância dos multiletramentos. Como observa Dionísio (2014, p. 41),

> multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramento devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias.

No caso específico da aprendizagem de língua estrangeira, Li *et al.* (2022) apontam que a integração de múltiplos modos amplia as possibilidades de engajamento e compreensão. Para crianças em processo inicial de aprendizagem, os elementos visuais e sonoros funcionam como suportes semióticos que reduzem a carga cognitiva associada ao *input* linguístico. Uma expressão facial de surpresa, acompanhada de uma interjeição em

inglês, permite que a criança associe forma linguística e significado mesmo antes de dominar plenamente o vocabulário.

Nesse sentido, a análise do desenho infantil enquanto objeto de estudo não se restringe à identificação de palavras ou estruturas gramaticais, mas envolve a investigação de como diferentes recursos semióticos atuam de maneira integrada na construção de sentidos. Isso implica observar de que modo as cores contribuem para a produção de significados afetivos e situacionais, como os sons e as trilhas sonoras reforçam emoções e ações, e de que forma as expressões faciais e os gestos oferecem pistas pragmáticas fundamentais para a interpretação. Além disso, é necessário considerar como o ritmo e a repetição favorecem a memorização e o reconhecimento de padrões linguísticos, bem como compreender que a articulação entre os diversos modos gera uma redundância semiótica que facilita a compreensão e amplia as possibilidades de aprendizagem.

A multimodalidade, portanto, não atua apenas como recurso estético, mas como mecanismo estruturante da aprendizagem. Ao analisar o desenho sob essa perspectiva, demonstra-se que a aprendizagem de inglês ocorre em uma ecologia semiótica integrada, na qual diferentes modos compensam, reforçam ou expandem o significado do texto verbal.

Além disso, essa abordagem permite problematizar a noção de *input* linguístico tradicionalmente centrada na forma verbal. No contexto infantil, o *input* é multimodal por natureza. Ignorar os modos não verbais seria desconsiderar parte significativa do processo de construção de sentido e das práticas de multiletramento que permeiam o cotidiano das crianças.

Assim, a presença da multimodalidade no ensino de inglês para crianças não deve ser vista como recurso auxiliar, mas como condição constitutiva do próprio processo de aprendizagem. O desenho animado, enquanto texto multimodal, exemplifica de maneira clara como diferentes recursos semióticos se articulam para mediar a aquisição da língua estrangeira, em consonância com a compreensão de que todo texto é atravessado por múltiplos modos de significação.

1.3 O uso de mídias no ensino de línguas estrangeiras como estímulo ao multiletramento

Nas últimas décadas, mídias e tecnologias têm ocupado espaço crescente nos ambientes acadêmicos, sobretudo em razão de seu potencial

para a elaboração de materiais pedagógicos mais dinâmicos e acessíveis. Conforme afirma Oliveira (2022, p. 93) "a tecnologia fornece aos alunos informações de fácil acesso, aprendizado acelerado e oportunidades divertidas para praticar o que aprendem". Nesse contexto, o uso de recursos tecnológicos pode facilitar a captação da atenção dos estudantes e ampliar as possibilidades metodológicas do docente, inclusive no ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, por meio da utilização de desenhos animados e outros produtos midiáticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 241) também reconhece o valor dos elementos multimodais de caráter midiático ao destacar que eles "constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas". Dessa forma, a incorporação de recursos tecnológicos ao ensino possibilita a exploração de aspectos linguísticos que, sem esse suporte, poderiam permanecer pouco desenvolvidos no processo de aprendizagem.

Em vista disso, considerando que a prática oral é componente fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira, o uso de desenhos animados que incentivem os espectadores a repetir palavras e expressões previamente apresentadas pode contribuir para um estudo mais dinâmico e lúdico. Quando adequadamente selecionados e contextualizados pelo professor, esses recursos favorecem a imersão linguística e ampliam as oportunidades de interação significativa com a língua-alvo.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, é descrita a metodologia empregada no desenvolvimento desta investigação, assim como o *corpus* objeto de análise. Convém, portanto, destacar que se trata de uma pesquisa documental, visto que foram examinadas apenas as composições de dados presentes em cada episódio da primeira temporada do desenho *Alphablocks*, em que se procedeu ao cálculo qualitativo e quantitativo da frequência com que determinados elementos multimodais apareciam nos episódios.

2.1 Apresentação dos dados

Alphablocks é uma série animada infantil concebida com o propósito de apoiar o processo de alfabetização em língua inglesa, especialmente no que se refere à consciência fonológica e à relação entre grafema e fonema. A proposta pedagógica do programa estrutura-se a partir da exploração sistemática de recursos multimodais, articulando elementos visuais, sonoros, verbais e cinéticos. As letras do alfabeto são personificadas e transformadas em personagens que interagem entre si, formando palavras que, por sua vez, ganham representação imagética na tela. Essa dinâmica favorece a associação entre forma escrita, realização fonética e significado, contribuindo para uma aprendizagem contextualizada e significativa. Conforme divulgado por seus produtores[3], a série foi desenvolvida com a participação de especialistas em alfabetização e se encontra alinhada às diretrizes do Early Years Foundation Stage (EYFS) e do currículo Key Stage (KS), o que reforça seu caráter pedagógico estruturado.

A organização do programa se distribui em cinco níveis (ou temporadas), concebidos de maneira progressiva e cumulativa. No primeiro nível, prioriza-se o reconhecimento e a produção dos sons correspondentes a cada letra do alfabeto, com ênfase na consciência fonêmica. O segundo nível amplia esse repertório ao introduzir letras menos frequentes, consolidando o domínio do sistema alfabético. No terceiro, são apresentados dígrafos (como sh, ch, oo e ee) destacando a relação entre combinações gráficas específicas e seus respectivos valores sonoros. O quarto nível se concentra nos encontros consonantais, isto é, combinações de consoantes que mantêm seus sons individuais quando articuladas em sequência, promovendo maior complexidade na formação de palavras. Por fim, o quinto nível aborda as diferentes possibilidades de pronúncia das vogais longas, enfatizando as distinções entre representação ortográfica e realização fonética.

Essa progressão evidencia uma proposta metodológica que integra ludicidade e sistematicidade, permitindo que o desenvolvimento das habilidades linguísticas ocorra de forma gradual, estruturada e apoiada em múltiplos modos semióticos.

3 **Fonte:** https://www.aardman.com/distribution/alphablocks/

2.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de cunho descritivo-interpretativista, situado no campo da Linguística Aplicada (LA), com foco na análise multimodal de textos audiovisuais voltados ao ensino de língua inglesa para crianças. O objetivo central consistiu em investigar de que modo diferentes recursos semióticos (verbais, visuais e sonoros) articulam-se na construção de sentidos no desenho animado *Alphablocks*, especialmente no que se refere à formação de palavras e ao desenvolvimento da consciência fonológica.

O corpus da pesquisa foi constituído por episódios selecionados da série, com recorte específico de cenas (frames) que evidenciam a formação de palavras por meio da junção e substituição de letras (por exemplo, *bed*/*red* e *band*). A seleção dos excertos deu-se de forma intencional, priorizando sequências que demonstrassem claramente a integração entre grafia, pronúncia, imagem, cor, movimento e entonação.

Os dados foram coletados por meio de capturas de tela (*print screens*) das cenas analisadas, as quais foram organizadas e numeradas como figuras ao longo do trabalho. A análise se fundamentou nos pressupostos da teoria da multimodalidade, considerando que todos os modos semióticos presentes em um texto contribuem para a produção de significado. Assim, cada frame foi examinado a partir de categorias analíticas previamente definidas, tais como: (i) modo verbal (grafia da palavra e legendas), (ii) modo sonoro (pronúncia dos fonemas, entonação e efeitos sonoros), (iii) modo visual (cores, expressões faciais, gestos, enquadramento e transformação imagética) e (iv) articulação entre modos.

O procedimento analítico consistiu na descrição detalhada das cenas selecionadas, seguida de interpretação à luz do referencial teórico adotado, buscando identificar como os recursos multimodais potencializam a aprendizagem da língua inglesa, especialmente no que se refere à consciência fonêmica, à associação entre forma e significado e à contextualização pragmática do vocabulário.

Por se tratar de análise de material audiovisual de domínio público e não envolver participantes humanos, a pesquisa não demandou procedimentos éticos específicos. O foco recaiu exclusivamente sobre a materialidade semiótica dos episódios e suas possíveis implicações pedagógicas. Assim, para a análise dos dados, foram estabelecidos critérios analíticos

que contemplam esses diferentes modos e suas formas de articulação no material analisado. O quadro a seguir apresenta os critérios multimodais utilizados na análise, bem como as perguntas norteadoras que orientaram a observação dos dados e o potencial pedagógico desses elementos para o ensino de língua inglesa.

Quadro 1: Critérios multimodais de análise e seu potencial pedagógico para o ensino de língua inglesa.

Critério multimodal	**Pergunta norteadora de análise**	**Potencial pedagógico para o ensino de inglês**
Modo verbal (grafia da palavra e legendas)	De que maneira os recursos verbais, especialmente a grafia das palavras e a presença de legendas, contribuem para a construção de significado no texto multimodal? Há correspondência entre a forma escrita apresentada e os demais modos semióticos mobilizados na cena?	Possibilita a associação entre forma escrita e significado, contribuindo para o desenvolvimento da consciência ortográfica e lexical em língua inglesa. Além disso, favorece a familiarização dos aprendizes com padrões grafêmicos da língua e pode apoiar o reconhecimento visual de palavras.
Modo sonoro (pronúncia dos fonemas, entonação e efeitos sonoros)	De que forma os recursos sonoros, como a realização fonética dos fonemas, a entonação e os efeitos sonoros, participam da construção de sentido? Esses elementos destacam ou reforçam aspectos fonológicos relevantes da língua inglesa?	Contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo que os aprendizes percebam a relação entre grafemas e fonemas, bem como aspectos prosódicos da língua, como ritmo e entonação. Isso pode favorecer a aprendizagem da pronúncia e a percepção auditiva dos sons do inglês.
Modo visual (cores, expressões faciais, gestos, enquadramento e transformação imagética)	De que modo os recursos visuais, como cores, expressões faciais, gestos, enquadramento e transformações imagéticas, colaboram para a construção de significado? Esses elementos reforçam, complementam ou expandem as informações apresentadas nos modos verbal e sonoro?	Oferece suporte semiótico adicional para a compreensão do conteúdo linguístico, favorecendo a construção de significado por meio de pistas visuais. Esse recurso pode facilitar a aprendizagem de vocabulário e promover maior engajamento dos aprendizes no processo de aprendizagem da língua.
Articulação entre modos	Como os diferentes modos semióticos (verbal, sonoro e visual) se articulam na produção de significado no texto multimodal? A integração entre esses modos potencializa a compreensão do conteúdo linguístico apresentado?	Favorece processos de aprendizagem baseados na integração multimodal, permitindo que os aprendizes estabeleçam relações entre som, grafia e imagem. Essa articulação pode potencializar a compreensão, a memorização e a apropriação de elementos linguísticos da língua inglesa.

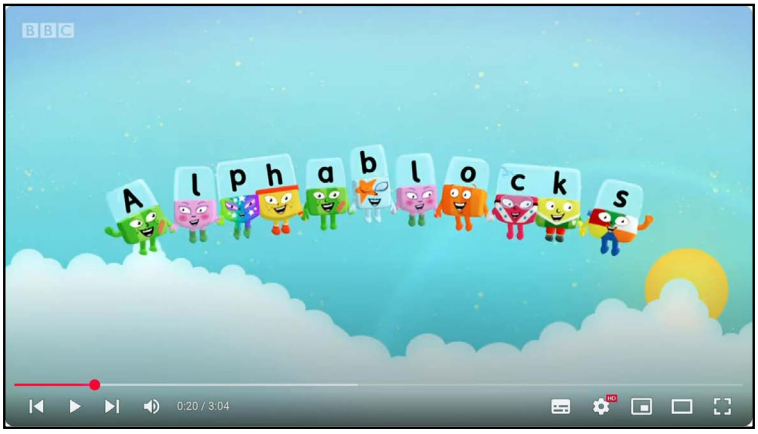
Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 1 sistematiza os modos semióticos considerados (verbal, sonoro e visual) bem como os elementos observados em cada um deles e suas respectivas funções na construção de sentidos. Tal organização tem como finalidade explicitar os critérios que orientaram a leitura dos frames selecionados, garantindo maior rigor analítico, sistematicidade e transparência metodológica na investigação da articulação multimodal presente nos episódios analisados.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, observou-se que a grande maioria das ocorrências de multimodalidade nos episódios do programa infantil analisado está relacionada ao modo sonoro, especialmente no que diz respeito à pronúncia dos fonemas, à entonação e ao uso de efeitos sonoros. Assim, a análise voltou-se para a forma como esses recursos acústicos são mobilizados na construção de significado e na apresentação dos elementos linguísticos. A observação desses aspectos permitiu identificar de que maneira os recursos sonoros podem contribuir para o processo de aprendizagem de língua por crianças. A seguir, apresenta-se um exemplo considerado representativo dessa categoria analítica.

Figura 1: Cena do episódio analisado utilizada como exemplo na análise (*Alphablocks* temporada 1, Episódio 2)



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=iOorq_gIFcs&list=PLWEkypmV5IJ1muZHfyrG8RoyikVknEhen&index=2

No frame de abertura do desenho animado *Alphablocks*, observa-se a disposição sequencial das letras que compõem o título da série, apresentadas sob a forma de personagens antropomorfizados. Cada letra é representada visualmente como um bloco dotado de rosto, membros e expressões faciais, configurando um processo de personificação que atribui agência às unidades gráficas do sistema alfabético. Esse recurso ultrapassa a dimensão estética, pois transforma grafemas em participantes de uma narrativa visual, favorecendo sua identificação e memorização por parte do público infantil. Ao conferir às letras características humanas, o desenho estabelece uma relação afetiva com o espectador, aspecto relevante no ensino de língua estrangeira para crianças.

Do ponto de vista composicional, determinadas combinações gráficas (como "ph" e "ck") aparecem integradas espacialmente, sugerindo visualmente sua unidade funcional. Essa representação reforça a noção de dígrafo, isto é, duas letras que correspondem a um único som. Ao apresentar essas combinações como blocos coesos, o desenho explicita, no plano visual, uma regularidade fonológica da língua inglesa. Há, portanto, convergência entre modo visual e modo fonético, na qual a forma gráfica antecipa e apoia a realização sonora. Em contexto pedagógico, tal recurso pode ser explorado pelo professor para explicitar a ideia de "duas letras, um som", pausando o vídeo, destacando a unidade gráfica e promovendo atividades de reconhecimento auditivo e formação de novas palavras com a mesma estrutura. A visualização concreta da junção facilita a compreensão de um fenômeno que, em abordagens exclusivamente verbais, poderia se mostrar mais abstrato para a criança.

Sob a perspectiva da multimodalidade, verifica-se um processo de redundância semiótica: o que é indicado visualmente (a junção das letras) é reforçado auditivamente quando os sons correspondentes são pronunciados. Essa sobreposição de modos reduz a carga cognitiva do aprendiz iniciante, uma vez que o significado não depende exclusivamente da decodificação auditiva. A imagem atua como suporte interpretativo e pode ser mobilizada didaticamente para consolidar a relação grafema-fonema, seja por meio de exercícios de repetição, seja pela comparação entre palavras que apresentam ou não determinadas combinações sonoras.

A trilha sonora desempenha igualmente papel central na construção de sentido. A música de abertura apresenta estrutura rítmica marcada e

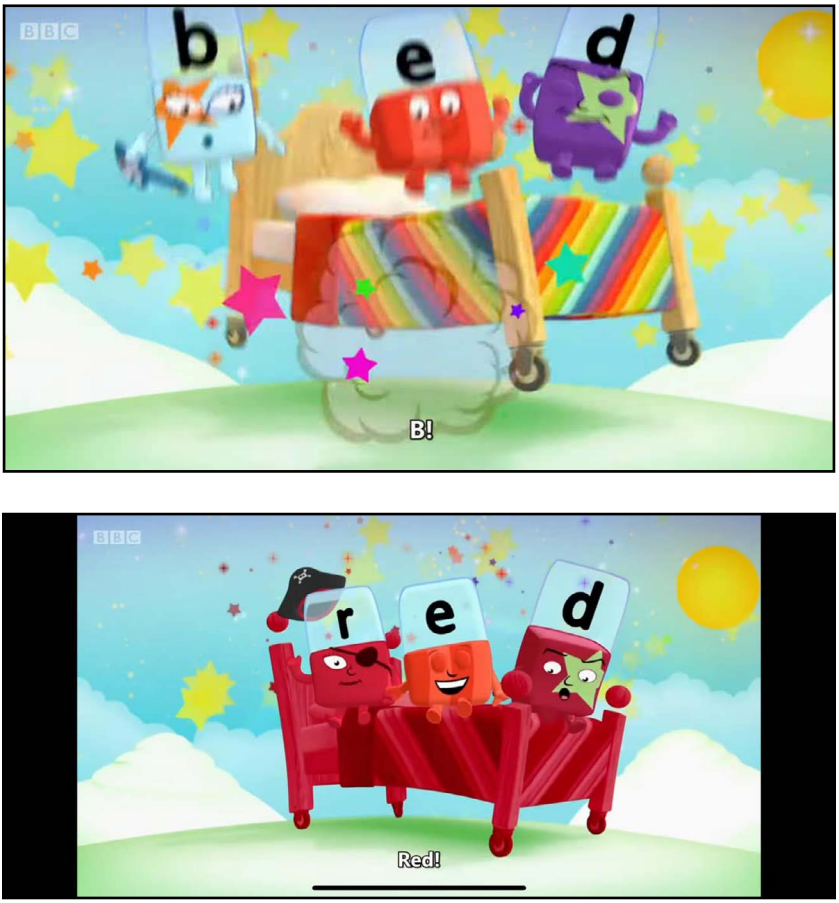
repetição de enunciados como *we can laugh* e *we can sing*. Quando tais expressões são entoadas, as ações correspondentes são simultaneamente representadas por meio de gestos e expressões faciais dos personagens. A sincronização entre fala, música e movimento cria forte coesão intermodal, ancorando o significado verbal em representações visuais e cinéticas. Do ponto de vista didático, essa articulação pode ser explorada para o ensino de verbos de ação, permitindo que o professor associe forma verbal e gesto, incentive a repetição rítmica das estruturas e promova variações sintáticas a partir do padrão *we can* + verbo. A associação entre linguagem e movimento se aproxima de abordagens que valorizam a resposta física total, favorecendo a internalização do conteúdo por meio da ação corporal.

Adicionalmente, o uso de cores vibrantes, a disposição linear das letras e o enquadramento centralizado conferem saliência visual aos elementos principais, orientando a atenção do espectador e organizando a informação de maneira hierarquizada. Esse controle composicional pode servir de modelo para atividades em que o professor destaque visualmente letras ou combinações específicas no quadro ou em materiais impressos, reproduzindo a lógica de focalização presente no desenho.

Em síntese, o frame analisado evidencia que a proposta pedagógica do desenho se estrutura na integração sistemática de recursos visuais, sonoros, musicais e gestuais. A multimodalidade não atua como elemento acessório, mas como princípio organizador da experiência de aprendizagem. Ao reconhecer como esses modos se articulam na construção de sentido, o professor pode mobilizá-los de maneira consciente em sala de aula, explorando a relação entre grafia, som e significado de forma contextualizada, lúdica e cognitivamente acessível, ainda que a efetiva implementação dessas estratégias constitua objeto para investigações futuras.

No que se refere ao modo verbal, especialmente no que diz respeito à grafia das palavras e ao uso de legendas, observa-se que esses elementos também desempenham papel relevante na construção de significado no material analisado. Nesse sentido, buscou-se compreender de que maneira os recursos verbais contribuem para a apresentação do vocabulário em língua inglesa e para a compreensão do conteúdo por parte do público infantil. A seguir, apresenta-se um exemplo representativo dessa categoria analítica.

Figura 02: Cena do episódio analisado utilizada como exemplo na análise (*Alphablocks*, temporada 1, episódio 1)



Fonte: https://youtu.be/iOorq_gIFcs?feature=shared

Nos frames apresentados, observa-se uma sequência narrativa que explicita de maneira exemplar o funcionamento articulado entre grafia, som e significado. As letras "b", "e" e "d" aparecem inicialmente como personagens individualizados que, ao se aproximarem e se organizarem linearmente, formam a palavra *bed*. No exato momento em que a unidade lexical se consolida graficamente, ocorre simultaneamente a emergência de um referente visual (a imagem de uma cama) estabelecendo correspondência direta entre forma escrita e objeto representado. Tal operação configura um processo de iconicidade semiótica: o signo verbal transforma-se

imediatamente em representação imagética, eliminando a necessidade de mediação tradutória.

Essa transformação não ocorre de maneira estática, mas dinâmica. A palavra formada deixa de ser apenas uma sequência de letras e passa a integrar a cena como objeto tridimensional funcional. A cama não apenas aparece, mas se torna cenário da ação subsequente. Esse procedimento amplia o potencial representacional da palavra, pois o léxico é inserido em contexto narrativo, reforçando sua significação por meio da ação.

Na sequência, verifica-se um processo de substituição grafêmica: a letra "b" é retirada e substituída pela letra "r", formando a palavra *red*. Essa alteração mínima no plano ortográfico desencadeia uma mudança semântica imediata, evidenciada pela transformação cromática do objeto, que passa a apresentar a cor vermelha. O desenho explicita, assim, o princípio da substituição fonêmica e suas implicações semânticas. A modificação de um único grafema altera não apenas a forma sonora da palavra, mas seu significado. Trata-se de uma representação multimodal da noção de *minimal pair*[4], ainda que em nível inicial.

Do ponto de vista fonético, observa-se que cada letra emite seu som individual antes da formação da palavra, segmentando o *input* auditivo. Posteriormente, a palavra completa é pronunciada de forma contínua. Esse movimento da segmentação à fusão modela explicitamente o processo de *blending*[5], aspecto central para o desenvolvimento da consciência fonológica. Nesse percurso, o aprendiz é exposto tanto à unidade mínima da língua (o fonema), quanto à unidade lexical completa, em um encadeamento progressivo sustentado por diferentes recursos semióticos.

Observa-se, nesse processo, a articulação entre múltiplos modos, entre eles o visual, relacionado à formação gráfica da palavra; o sonoro, evidenciado pela emissão dos fonemas e pela leitura da palavra; o cromático, marcado pela mudança de cor como recurso de destaque semântico; o cinético, associado ao movimento de substituição da letra; e o narrativo, responsável por integrar a palavra ao enredo apresentado. Essa conver-

4 Um *minimal pair* consiste em um par de palavras que se diferenciam por apenas um único fonema, sendo essa diferença responsável pela mudança de significado entre elas (Roach, 2009).

5 Em *blending*, ocorre a formação de uma nova palavra a partir da combinação de partes de duas ou mais palavras, resultando em um único item lexical que reúne elementos de cada termo original (Bauer, 2006).

gência cria redundância semiótica, reduzindo a ambiguidade e facilitando a construção de sentido.

Do ponto de vista pedagógico, essa sequência oferece múltiplas possibilidades de exploração em sala de aula. O professor pode, por exemplo, pausar o vídeo no momento da substituição da letra e questionar os alunos sobre o que mudou (som, letra e significado), promovendo a percepção da relação sistemática entre forma e sentido. A transformação de *bed* em *red* pode ser utilizada para introduzir atividades de manipulação fonêmica, incentivando os alunos a experimentar outras substituições iniciais (b → r, b → l etc.), favorecendo a compreensão de como pequenas alterações produzem novas palavras.

Além disso, a mudança cromática imediata funciona como reforço visual do significado lexical, o que pode ser aproveitado para atividades que integrem vocabulário de cores, leitura inicial e formação de palavras. O professor pode solicitar que os alunos construam palavras fisicamente (com cartões de letras) e alterem apenas a letra inicial, observando as mudanças de significado, reproduzindo a lógica multimodal apresentada no desenho.

A sequência também evidencia como o desenho modela explicitamente o processo de decodificação: primeiro, a identificação dos sons individuais; em seguida, a fusão; por fim, a associação com o referente visual. Essa organização pode servir de base para práticas pedagógicas estruturadas de consciência fonológica e leitura inicial, especialmente em contextos de inglês como língua estrangeira, nos quais a correspondência grafema/fonema nem sempre é transparente.

Em síntese, os frames analisados demonstram que o desenho não apenas apresenta vocabulário, mas encena visual e sonoramente os mecanismos internos da língua. A multimodalidade atua como princípio estruturador da aprendizagem, permitindo que a criança observe, ouça e visualize a relação entre forma escrita, realização fonética e significado semântico em um mesmo evento comunicativo. Ao compreender essa engrenagem semiótica, o professor pode mobilizar o material de maneira mais consciente e sistemática no ensino de língua inglesa para crianças.

No que diz respeito ao modo visual, a análise considera elementos como cores, expressões faciais, gestos, enquadramento e transformações imagéticas, entendidos como recursos relevantes na construção de signi-

ficados no texto audiovisual. Esses elementos não apenas acompanham a apresentação do conteúdo linguístico, mas também contribuem para orientar a atenção do espectador e para reforçar aspectos semânticos e discursivos da cena. Nesse contexto, observa-se de que maneira tais recursos visuais são mobilizados no material analisado e quais possibilidades pedagógicas podem emergir de sua utilização. A seguir, apresenta-se um exemplo representativo dessa categoria analítica.

Figura 03: Cena do episódio analisado utilizada como exemplo na análise (*Alphablocks*, temporada 1, episódio 8)



Fonte: https://youtu.be/a66tASvv2bM?feature=shared

No frame apresentado, observa-se a formação da palavra *band*, composta pelas letras “b”, “a”, “n” e “d”, que aparecem caracterizadas como integrantes de uma banda musical, cada uma portando um instrumento (guitarra, microfone, baquetas e bateria). A constituição da palavra não apenas produz um significado lexical, mas desencadeia uma representação visual coerente com esse significado, isto é, a própria palavra materializa-se na cena por meio da performance musical das letras-personagens. Tal recurso evidencia, mais uma vez, a articulação entre modo verbal (grafia da palavra), modo sonoro (pronúncia dos fonemas e sons dos instrumentos) e modo visual (expressões faciais, gestos, instrumentos e cenário), configurando um exemplo consistente de construção multimodal de sentido.

No que se refere aos gestos e às expressões, nota-se que, após a produção de ruído excessivo pelos integrantes da *band*, a letra “b” assume uma postura de autoridade, com expressão facial de irritação e corpo inclinado

à frente, ordenando em voz alta: *QUIET*!. O uso de caixa alta na legenda reforça visualmente a intensidade do enunciado, marcando-o como um grito e evidenciando, no plano gráfico, a prosódia empregada na fala. Em contraste, a frase subsequente (*There's no need to shout*) aparece sem destaque tipográfico, representando uma fala em tom mais baixo e controlado. Essa diferença gráfica na legenda constitui, por si só, um recurso multimodal que auxilia a criança a compreender nuances pragmáticas, como volume de voz, intenção comunicativa e hierarquia discursiva.

Além disso, a cena contribui para o ensino contextualizado de vocabulário e de atos de fala. O termo *quiet* é apresentado não como tradução isolada, mas como comando situado em uma interação específica, permitindo que a criança associe forma linguística, entonação e situação comunicativa. Paralelamente, as expressões faciais das letras (susto, irritação, surpresa) colaboram para a aprendizagem implícita de emoções e atitudes (como *angry*, *scared*, *happy*), ampliando o repertório lexical de maneira integrada à narrativa.

Do ponto de vista pedagógico, esse tipo de sequência oferece múltiplas possibilidades de exploração em sala de aula. O professor pode, por exemplo, trabalhar a formação de palavras por meio da substituição de letras (como em *bed*/*red* e *band*), enfatizando a consciência fonêmica; pode ainda explorar comandos e regras de convivência em inglês (*quiet*, *listen*, *stop*), associando-os a gestos e encenações. A dramatização da cena pelos alunos, com variação de entonação e intensidade de voz, pode favorecer o desenvolvimento da competência fonológica e pragmática. Outrossim, a análise comparativa entre o que é dito em voz alta e o que aparece graficamente em destaque permite discutir como diferentes modos semióticos constroem sentidos complementares, incentivando uma postura mais crítica e atenta diante de textos audiovisuais.

Assim, a cena evidencia que, em *Alphablocks*, a aprendizagem da língua inglesa ocorre por meio da integração entre som, imagem, movimento, grafia e emoção, reforçando a ideia de que todos os modos presentes no texto multimodal contribuem ativamente para a construção de significado e para o desenvolvimento linguístico da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar de que modo a multimodalidade presente em desenhos infantis pode ser compreendida como ferramenta potencializadora do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças. Fundamentado em pressupostos da LA e dos estudos sobre multimodalidade, o trabalho partiu da compreensão de que a construção de sentidos, em contextos contemporâneos, ocorre por meio da articulação entre diferentes modos semióticos (verbal, visual, sonoro e gestual), os quais, quando integrados, podem favorecer o processamento linguístico e cognitivo do aprendiz.

A análise dos dados evidenciou que os desenhos infantis constituem um gênero multimodal particularmente produtivo no ensino de língua inglesa, uma vez que a convergência entre imagem, movimento, trilha sonora, entonação e expressões faciais contribui para a construção de significados mesmo quando o repertório lexical do aprendiz ainda é limitado. Observou-se que os elementos visuais funcionam como suporte interpretativo, reduzindo a sobrecarga cognitiva e possibilitando inferências contextuais que auxiliam na compreensão global do enunciado. Desse modo, a multimodalidade atua como mediadora do *input* linguístico, tornando-o mais acessível e significativo.

Além disso, constatou-se que a repetição de estruturas linguísticas em contextos narrativos previsíveis favorece a internalização de padrões sintático-lexicais, enquanto os recursos prosódicos (como ritmo, entonação e pausas) contribuem para o desenvolvimento da competência fonológica. A dimensão afetiva também se mostrou relevante, uma vez que o caráter lúdico dos desenhos pode promover maior engajamento, fator diretamente relacionado à motivação e à disposição para a aprendizagem.

No que se refere à utilização da produção vinculada à BBC, destacam-se vantagens específicas para aprendizes não falantes de inglês, independentemente de sua língua materna. Entre essas vantagens, observam-se: (i) a exposição a uma variedade de inglês amplamente reconhecida internacionalmente; (ii) a qualidade editorial e pedagógica dos materiais, que tendem a apresentar linguagem clara, contextualizada e adequada à faixa etária; (iii) a pronúncia nítida e o controle prosódico característicos de produções cuidadosamente roteirizadas; e (iv) a preocupação com conteúdos culturalmente responsáveis e acessíveis. Tais aspectos contribuem para

a oferta de um *input* linguístico confiável e consistente, favorecendo tanto a compreensão quanto a formação de modelos linguísticos socialmente legitimados.

Em síntese, as discussões empreendidas reforçam que a integração consciente de materiais multimodais no planejamento pedagógico pode ampliar as possibilidades de aprendizagem da língua inglesa na infância, sobretudo quando tais materiais são selecionados com critérios linguísticos, culturais e didáticos bem definidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Língua portuguesa e ludicidade:** ensinar brincando não é brincar de ensinar. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALPHABLOCKS - How it works. Disponível em: https://www.learningblocks.tv/alphablocks/how-it-works. Acesso em: 11 fev. 2026. *(sem autor)*

AQUINO, A. L.; TONELLI, J. R. A. **Ensino de língua inglesa para crianças:** um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. Revelli, v. 9, n. 4, p. 58–76, dez. 2017.

BAUER, L. **English word-formation.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching.** 6. ed. White Plains: Pearson Education, 2015.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. In: JEWITT, C (org.). **Multimodality and literacy in school classrooms.** London: Routledge, 2008.

KRESS, G; VAN-LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** London: Routledge, 2010.

LI, W; YU, J; ZHANG, Z; LIU, X. **Dual Coding or Cognitive Load? Exploring the Effect of Multimodal Input on English as a Foreign Language Learners' Vocabulary Learning.** Frontiers in Psychology, v. 13, 2022.

OLIVEIRA, J. M. Uma análise do uso da tecnologia na educação: entenda os benefícios e desafios. **Interfaces do Conhecimento**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2022. Disponível em: https://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php/revistainterfaces/article/view/726. Acesso em: 8 fev. 2026.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ROACH, Peter. **English phonetics and phonology:** a practical course. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.



DOGME ELT E A PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM EMERGENTE, INTERAÇÃO E USO DE MATERIAIS

Maurício Henrique Furini Silva[6]
Sebastião Carlúcio Alves Filho

A experiência em sala de aula frequentemente nos coloca diante de situações que nos levam a questionar nossas próprias concepções sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Em minha trajetória como professor de inglês, algumas dessas situações foram particularmente significativas, sobretudo por evidenciarem uma possível distância entre os conteúdos ensinados e as necessidades comunicativas dos estudantes. Uma delas ocorreu logo no início de minha carreira docente, quando ouvi de um aluno uma afirmação que, embora aparentemente simples, despertou inquietações que passaram a acompanhar minha prática pedagógica: "Professor, eu não sei falar, mas me pergunta qualquer coisa sobre gramática que eu sei!"

Naquela ocasião, recém-chegado à sala de aula, havia conseguido um emprego em uma escola de idiomas na cidade onde morava. Não sabia muito bem o que estava fazendo, mas sabia que precisava do dinheiro e que tinha algum conhecimento de língua inglesa.

Era minha primeira aula, em uma turma de adolescentes. Para mim, tratava-se de uma estreia; para eles, da reta final de um percurso de aprendizagem, uma vez que estavam prestes a concluir o curso. A rotatividade de professores naquela instituição era grande e eu, provavelmente, era o

6 Professor de inglês, palestrante e formador de professores, com certificação em *Teacher Training* pelo *Trinity College London* e certificações pelas universidades de Cambridge e Arizona State. Dedica-se ao estudo e à divulgação da abordagem Dogme ELT, tendo estudado com Scott Thornbury e participado de eventos e atividades de formação docente sobre o tema.

sexto ou sétimo professor da turma. “Eles já devem saber falar inglês a essa altura”, pensei. Ingenuidade minha.

Ao tentar iniciar uma conversa em inglês, deparei-me com o silêncio e com algumas expressões de confusão. Foi nesse momento que compreendi melhor o alcance da afirmação daquele aluno: ele conseguia falar sobre regras gramaticais, mas não se sentia capaz de participar de uma interação em inglês.

Acredito que aquela tenha sido minha primeira inquietação em relação ao ensino de línguas. Naquele momento, ainda não possuía o repertório teórico necessário para compreender e discutir o problema, mas percebia que havia algo de inadequado na maneira como o ensino era conduzido. Minha preocupação não se limitava às salas de aula lotadas ou à pouca atenção dedicada às experiências dos estudantes. Incomodava-me, sobretudo, o fato de que os conteúdos gramaticais eram frequentemente ensinados sem que fossem consideradas as necessidades reais de aprendizagem dos alunos.

Apesar dessas inquietações, continuei seguindo a rotina estabelecida: a cada semana, um novo exercício do livro didático; a cada três semanas, um novo tópico gramatical. Em alguns momentos, surpreendia-me pensando: “Por que estou ensinando isso, afinal?”. Suspeito que meus alunos, em determinadas ocasiões, também se fizessem a mesma pergunta.

Com o passar do tempo, por meio de tentativas, erros e reflexões sobre minha própria prática, comecei a perceber que minhas aulas mais produtivas eram aquelas em que eu reagia às demandas dos estudantes. A palavra “reagir” é particularmente importante nesse contexto, pois sugere uma mudança na maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem: em vez de considerar o aluno apenas como destinatário de conteúdos previamente selecionados, passei a reconhecê-lo como participante ativo na construção do conhecimento. Suas experiências, seus interesses, suas dúvidas e suas necessidades linguísticas constituíam, muitas vezes, os recursos mais significativos disponíveis em sala de aula.

Entretanto, havia um problema: aquilo não correspondia ao que eu havia aprendido a considerar a maneira “correta” de ensinar. Embora percebesse que as aulas nas quais deixava temporariamente o material didático de lado eram frequentemente mais produtivas, essa prática parecia contrariar os modelos de planejamento e condução das aulas com os quais

eu estava familiarizado. Diante dessa contradição, questionava-me se estava, de fato, desenvolvendo uma prática pedagógica adequada.

Foi durante minha primeira certificação na área de ensino de inglês, o TESOL[7], que tive contato com um movimento denominado "Dogme ELT[8]". Confesso que, inicialmente, o nome despertou minha curiosidade. Entretanto, o que mais me chamou a atenção foi perceber que muitas das inquietações que acompanhavam minha trajetória docente já haviam sido discutidas por outros professores e pesquisadores. Pela primeira vez, encontrei uma perspectiva de ensino que parecia dialogar diretamente com as experiências que eu vinha construindo em sala de aula.

Esse encontro despertou meu interesse em compreender os princípios do Dogme ELT e investigar suas possibilidades de aplicação no ensino de língua inglesa. Mais do que conhecer uma nova proposta pedagógica, interessava-me compreender de que maneira uma prática orientada pelas interações e necessidades dos estudantes poderia contribuir para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

É a partir dessa trajetória que se desenvolve o presente capítulo, cujo objetivo é refletir sobre as possibilidades e os desafios da utilização dos princípios do Dogme ELT no ensino de língua inglesa, tomando como referência minha experiência docente. Para tanto, inicialmente, apresento os fundamentos teóricos dessa perspectiva, destacando sua origem, seus princípios e algumas concepções frequentemente associadas ao movimento. Posteriormente, discuto experiências vivenciadas em minha prática pedagógica, buscando estabelecer relações entre os pressupostos do Dogme ELT e as situações concretas de ensino.

Ao revisitar essas experiências, não pretendo sugerir que toda aula deva acontecer sem planejamento ou que a conversação, isoladamente, resolva os desafios do ensino de línguas. Interessa-me, sobretudo, refletir sobre as decisões que o professor toma quando percebe que as necessidades de seus estudantes não coincidem inteiramente com o que estava previsto. É nessa tensão entre planejamento e interação que situo a discussão desenvolvida a seguir.

7 *Teaching English to Speakers of Other Languages* (Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas).

8 *English Language Teaching* (Ensino de Língua Inglesa).

1 DAS ORIGENS CINEMATOGRÁFICAS AO DOGME ELT

Em 1995, na Dinamarca, dois cineastas elaboraram, em aproximadamente 45 minutos, um manifesto que viria a influenciar, de maneira inesperada, as discussões sobre o ensino de línguas alguns anos mais tarde. Lars von Trier e Thomas Vinterberg foram os responsáveis pelo Manifesto Dogma 95, que estabelecia um conjunto de regras para a produção cinematográfica, com o objetivo de se contrapor às convenções do cinema hollywoodiano e resgatar uma estética mais espontânea, centrada nas situações e nos acontecimentos retratados.

Embora sua origem esteja relacionada ao cinema, os princípios do Dogma 95 despertaram o interesse de profissionais de outras áreas, entre eles o pesquisador Scott Thornbury, que identificou nesse movimento uma oportunidade de questionar determinadas convenções do ensino de inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language* - EFL).

Em 2000, Thornbury publicou o artigo *A Dogma for EFL*, no qual propôs uma reflexão sobre o excesso de materiais e recursos utilizados nas aulas de inglês, bem como sobre a centralidade atribuída a planejamentos previamente estabelecidos. Para o autor, a preocupação excessiva com a utilização desses recursos poderia afastar o ensino daquilo que deveria constituir um de seus elementos fundamentais: a comunicação significativa entre os participantes da aula.

Ao questionar essa realidade, Thornbury (2000, p. 2) afirma:

> [...] *where is the story? Where is the inner life of the student in all this? Where is real communication? More often than not, it is buried under an avalanche of photocopies, visual aids, transparencies, MTV clips. Somewhere in there we lost the plot*[9].

O questionamento apresentado pelo autor remete a uma preocupação que também marcou minha experiência inicial como professor: em meio à necessidade de cumprir conteúdos, seguir livros didáticos e utilizar diferentes recursos pedagógicos, até que ponto as experiências e necessidades dos estudantes permanecem no centro do processo de ensino-aprendizagem?

9 "Onde está a história? Onde fica a vida interior do aluno em meio a tudo isso? Onde está a comunicação verdadeira? Na maioria das vezes, ela se encontra soterrada sob uma avalanche de fotocópias, recursos visuais, transparências e clipes da MTV. Em algum ponto desse processo, perdemos o fio da meada" (tradução nossa).

Nove anos após a publicação desse artigo, Thornbury, em parceria com Luke Meddings, publicou o livro *Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching* (Meddings; Thornbury, 2009). A obra sistematiza os princípios do Dogme ELT e apresenta possibilidades de sua utilização no ensino de inglês.

De acordo com Meddings e Thornbury (2009, p. 8-21), essa perspectiva de ensino está fundamentada em três princípios:

> 1. *Teaching should be conversation-driven*: o ensino deve ser orientado pela conversação;
>
> 2. *Teaching should be materials-light*: o ensino deve priorizar o uso reduzido de materiais;
>
> 3. *Teaching should focus on emergent language*: o ensino deve concentrar-se na linguagem emergente.

Esses princípios encontram-se inter-relacionados e propõem uma organização das aulas na qual as interações entre os participantes assumem papel central. A seguir, discuto cada um deles, buscando explicitar suas implicações para a prática docente.

1.1 A conversação como elemento central do ensino

O primeiro princípio do Dogme ELT estabelece que o ensino deve ser orientado pela conversação (*conversation-driven*). Nessa perspectiva, a interação entre professores e estudantes não constitui apenas uma oportunidade para praticar conteúdos linguísticos previamente apresentados, mas também um espaço no qual novas necessidades de aprendizagem podem surgir.

Meddings e Thornbury (2009, p. 8) afirmam que "*naturally occurring talk is a sufficiently fertile context for language development*[10]". Em outras palavras, os autores compreendem que as interações espontâneas oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento da linguagem.

Ao discutirem o papel da conversação, os pesquisadores destacam cinco características: *Conversation is language at work*; *Conversation is discourse; Conversation is interactive*; *Conversation scaffolds learning*; e *Conversation promotes socialization* (Meddings; Thornbury, 2009, p. 8-10).

10 "A fala que ocorre naturalmente constitui um contexto suficientemente fértil para o desenvolvimento da linguagem" (tradução nossa).

Essas características permitem compreender que a conversação não se limita à prática oral de estruturas linguísticas. Trata-se de uma atividade na qual os participantes utilizam a língua para construir sentidos, negociar significados, estabelecer relações e participar de situações comunicativas.

Sob essa perspectiva, a sala de aula passa a ser compreendida como um espaço de interação no qual os estudantes podem mobilizar seus conhecimentos e suas experiências para participar da construção do processo de aprendizagem. Isso não significa que o professor deixe de desempenhar um papel importante. Ao contrário, sua atuação torna-se fundamental para favorecer as interações, identificar necessidades linguísticas e criar condições para que os estudantes ampliem seus recursos de comunicação.

Esse princípio ajuda a compreender por que, em minha experiência docente, as aulas nas quais eu respondia às demandas dos estudantes frequentemente se mostravam mais produtivas. Nessas situações, os conteúdos trabalhados não surgiam exclusivamente de um planejamento prévio, mas também das necessidades identificadas durante as interações.

Isso também exige reconhecer que nem toda conversa se transforma automaticamente em aprendizagem. Uma interação pode ser interessante do ponto de vista pessoal e, ainda assim, oferecer poucas oportunidades de ampliação do repertório linguístico. O desafio docente está em escutar o que os alunos dizem, identificar possibilidades de trabalho com a língua e decidir quando intervir sem interromper desnecessariamente o fluxo da comunicação.

1.2 A linguagem emergente e as necessidades dos estudantes

Se a conversação constitui um dos elementos centrais do Dogme ELT, ela também desempenha outra função importante: possibilitar que os conteúdos linguísticos a serem trabalhados surjam das próprias interações em sala de aula.

É nesse contexto que se insere o conceito de *emergent language*, ou linguagem emergente.

De acordo com Richard Chinn e Danny Norrington-Davies, na obra *Working with Emergent Language*, o termo pode ser definido da seguinte maneira: "*The unplanned language that is needed or produced by the lear-*

ner during meaning-focused interaction is emergent language[11]" (Chinn; Norrington-Davies, 2023, p. 8).

A definição apresentada pelos autores destaca que a linguagem emergente corresponde àquela que não foi necessariamente prevista no planejamento da aula, mas que surge das necessidades comunicativas dos estudantes durante interações orientadas para a construção de sentidos.

Nesse caso, o professor precisa estar atento à linguagem produzida pelos alunos, identificando dificuldades, dúvidas e possibilidades de ampliação de seus conhecimentos linguísticos. Assim, em vez de trabalhar exclusivamente com estruturas gramaticais selecionadas antecipadamente, pode explorar aspectos da língua que se tornam relevantes a partir das situações comunicativas vivenciadas em sala de aula.

Isso não significa abandonar o ensino de gramática ou deixar de planejar as aulas. Significa reconhecer que o planejamento não precisa determinar, de maneira rígida, todos os conteúdos que serão abordados. A interação pode revelar necessidades que não haviam sido previstas e que, justamente por estarem relacionadas às tentativas de comunicação dos estudantes, oferecem oportunidades significativas de aprendizagem.

Essa concepção aproxima-se das inquietações que apresentei na introdução deste capítulo. Quando questionava a necessidade de ensinar determinados tópicos gramaticais, minha preocupação não estava relacionada à importância da gramática em si, mas à ausência de uma relação clara entre os conteúdos apresentados e as necessidades dos alunos.

A noção de linguagem emergente oferece, portanto, uma possibilidade de compreender o ensino de conteúdos linguísticos a partir de sua relevância para a comunicação, sem pressupor que todos os estudantes devam apresentar as mesmas necessidades no mesmo momento.

Vejo, portanto, a linguagem emergente menos como um conteúdo que aparece por acaso e mais como uma oportunidade que precisa ser reconhecida e trabalhada. A necessidade de uma palavra, uma reformulação ou uma estratégia discursiva pode surgir durante a conversa, mas sua transformação em aprendizagem depende das escolhas do professor e da participação dos estudantes.

11 "A linguagem não planejada, necessária ou produzida pelo aprendiz durante uma interação voltada para o significado, é a linguagem emergente" (tradução nossa).

1.3 O princípio *materials-light* e o papel dos materiais didáticos

O terceiro princípio do Dogme ELT refere-se ao uso reduzido de materiais didáticos (*materials-light*). Trata-se, possivelmente, de um dos aspectos que mais despertam dúvidas sobre essa perspectiva de ensino, especialmente porque pode ser interpretado como uma rejeição completa aos livros didáticos e às tecnologias educacionais.

Entretanto, é importante estabelecer uma distinção: o Dogme ELT não propõe necessariamente um ensino sem materiais (*materials-free*), mas questiona a dependência excessiva de recursos previamente elaborados, sobretudo quando sua utilização reduz as oportunidades de interação significativa entre os estudantes.

Essa distinção é apresentada por Meddings e Thornbury (2009, p.12), ao afirmarem:

> *It is worth emphasising at this point that a Dogme approach is not anti-materials nor anti-technology per se. What it rejects are those kinds of materials and aids that don't conform with the kinds of principles outlined earlier. Materials that might just conform to these principles would be those that support the establishment of a local discourse community, and which foster the joint construction of knowledge, mainly through mediated talk*[12].

Como se observa, a crítica dos autores não se dirige à existência dos materiais didáticos ou ao uso de tecnologias, mas à maneira como esses recursos são incorporados às práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, os materiais podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, desde que favoreçam a interação, a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento de situações comunicativas significativas.

Isso implica compreender que o livro didático não precisa ser o elemento responsável por determinar todas as etapas da aula. O professor pode utilizá-lo como um recurso, selecionando, adaptando ou deixando de lado determinadas atividades conforme as necessidades identificadas durante o processo de ensino.

12 "Vale ressaltar, neste ponto, que a abordagem Dogme não é, por si só, contrária a materiais ou à tecnologia. O que ela rejeita são aqueles tipos de materiais e recursos que não se alinham aos princípios apresentados anteriormente. Materiais que, por outro lado, poderiam estar em consonância com tais princípios seriam aqueles que favorecem a criação de uma comunidade discursiva local e que promovem a construção conjunta de conhecimento, principalmente por meio de interações mediadas pela fala" (tradução nossa).

É importante ressaltar, ainda, que o Dogme ELT não constitui um movimento contrário ao ensino de gramática. Sua crítica está relacionada, principalmente, à organização de conteúdos gramaticais em sequências previamente determinadas, frequentemente desvinculadas das necessidades comunicativas dos estudantes.

Nesse contexto, surge a expressão *grammar McNuggets*, utilizada para criticar a apresentação de estruturas gramaticais como unidades isoladas e previamente selecionadas para o ensino. Essa crítica pode ser observada no seguinte excerto:

> *Of course, materials could provide a stimulus for real communication and conversation, and many textbook writers include discussion and personalisation tasks to this end. But, more often than not, these good intentions are subverted by the not-so-hidden agenda of most ELT materials: to teach grammar - or rather, to promote the delivery and consumption of 'grammar McNuggets,' i.e., pre-selected, pre-graded, (pre-digested?) grammatical items such as the present continuous or the past perfect, irrespective of any perceived need, relevance, or utility*[13] (Meddings; Thornbury, 2009, p. 12).

A expressão evidencia uma crítica à fragmentação do ensino de gramática e à apresentação de conteúdos linguísticos como elementos que devem ser ensinados em uma ordem fixa, independentemente de sua relevância para os estudantes.

Assim, o princípio *materials-light* não deve ser compreendido como uma orientação para eliminar recursos pedagógicos, mas como um convite à reflexão sobre sua função no processo de ensino-aprendizagem. A questão central deixa de ser a quantidade de materiais utilizados e passa a ser a contribuição que eles oferecem para a construção de experiências comunicativas significativas.

Essa distinção é importante também para evitar que o princípio *materials-light* seja interpretado como uma medida quantitativa. Não se trata de contar quantas páginas, imagens ou vídeos utilizei, mas de perguntar se

13 "É claro que os materiais poderiam servir de estímulo para uma comunicação e conversação reais, e muitos autores de livros didáticos incluem, com esse propósito, atividades de discussão e personalização. Contudo, na maioria das vezes, essas boas intenções acabam sendo subvertidas por um objetivo - nem tão oculto assim - presente na maior parte dos materiais de ensino de inglês: o de ensinar gramática - ou, melhor dizendo, o de promover a oferta e o consumo de 'gramática em porções pré-prontas' (estilo *fast-food*), isto é, itens gramaticais pré-selecionados, graduados (e talvez até pré-digeridos?), como o *present continuous* ou o *past perfect*, independentemente de qualquer necessidade, relevância ou utilidade percebida" (tradução nossa).

esses recursos serviram à comunicação ou se a comunicação foi organizada apenas para justificar seu uso.

1.4 Dogme ELT: método, abordagem ou filosofia de ensino?

Ao longo desta discussão, tenho utilizado o termo "movimento" para me referir ao Dogme ELT. Essa escolha não é casual, pois considero importante distinguir essa perspectiva de um método de ensino estruturado em procedimentos e etapas previamente definidos.

Embora apresente princípios que podem orientar a prática pedagógica, o Dogme ELT não estabelece uma sequência fixa de atividades nem determina que todas as aulas devam seguir um mesmo modelo. Sua proposta está relacionada, sobretudo, à maneira como o professor compreende o ensino, as interações em sala de aula e o papel dos estudantes na construção da aprendizagem.

Essa questão também surgiu durante uma entrevista (publicada em meu perfil pessoal no *instagram*) que tive a oportunidade de realizar com Scott Thornbury, em 2025. Ao perguntar ao pesquisador qual seria a denominação mais adequada para o Dogme ELT, ouvi a seguinte resposta: "*Dogme is a way of being a teacher*".

A afirmação, que pode ser traduzida como "Dogme é uma maneira de ser professor", contribui para compreender essa perspectiva para além de um conjunto de técnicas ou procedimentos didáticos. Mais do que indicar atividades específicas, o Dogme ELT propõe uma postura docente caracterizada pela atenção às necessidades dos estudantes, pela valorização das interações e pela disposição para adaptar o planejamento às situações que surgem durante as aulas.

Por essa razão, neste capítulo, compreendo o Dogme ELT como uma filosofia de ensino, ou um movimento pedagógico, cujos princípios podem orientar decisões e práticas docentes sem necessariamente constituir um método fechado.

Essa compreensão é especialmente relevante para a análise de minha própria experiência, uma vez que permite discutir o Dogme ELT não como um modelo a ser reproduzido integralmente, mas como uma perspectiva a partir da qual é possível refletir sobre escolhas pedagógicas, desafios e

possibilidades que emergem da prática cotidiana do professor de língua inglesa.

No livro *30 Language Teaching Methods*, Scott Thornbury utiliza o termo *Dogme moment* para se referir à possibilidade de os princípios do Dogme se manifestarem em momentos específicos da prática docente, inclusive em aulas orientadas por outras abordagens (Thornbury, 2017). Essa noção me parece particularmente produtiva porque evita a falsa escolha entre seguir integralmente o Dogme ou abandoná-lo. Mesmo quando utilizo um material previamente selecionado, posso reconhecer uma oportunidade de interação não planejada e reorganizar a aula a partir dela.

2 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA E PERCURSO DO RELATO

Há cerca de cinco anos, passei a trabalhar exclusivamente com estudantes de níveis intermediários e avançados de inglês e a atuar de forma autônoma. Essa decisão esteve relacionada a dois fatores principais: a liberdade para desenvolver uma prática pedagógica alinhada às minhas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, mesmo quando isso não representa a alternativa mais lucrativa, e o interesse em auxiliar estudantes que enfrentam um dos desafios mais complexos do desenvolvimento linguístico: o platô de aprendizagem, caracterizado pela percepção de que o progresso se torna menos evidente à medida que se alcançam níveis mais elevados de proficiência.

O recorte discutido neste capítulo corresponde, portanto, à minha atuação com estudantes de inglês de níveis intermediário e avançado em aulas particulares e grupos reduzidos. Trata-se de um contexto específico, no qual disponho de relativa autonomia para ajustar o percurso das aulas. Essa condição influencia as possibilidades de trabalho com a linguagem emergente e precisa ser considerada antes de transportar as experiências aqui relatadas para turmas numerosas ou instituições com programas rigidamente definidos.

Trabalho com aulas particulares e turmas pequenas, buscando oferecer um acompanhamento mais individualizado e feedback detalhado. Quanto aos recursos utilizados, priorizo materiais autênticos, isto é, materiais que não foram produzidos especificamente para o ensino de

línguas. De acordo com o British Council ([s.d]), materiais autênticos são aqueles "*written with native speakers, not language learners, in mind*[14]".

Esses materiais incluem artigos sobre temas de interesse geral e comentários publicados em vídeos nas redes sociais, entre outros exemplos. Seu uso permite explorar diferentes manifestações da língua em contextos reais de comunicação, incluindo formas mais espontâneas e menos editadas de uso do inglês.

É a partir da análise desses materiais e da linguagem que emerge tanto das dúvidas dos estudantes quanto de suas tentativas de mobilizar os conhecimentos adquiridos que se desenvolve o trabalho linguístico em sala de aula. Essa prática está alinhada à concepção de um *syllabus* orientado pelo uso e responsivo às necessidades comunicativas dos alunos (*usage-driven and responsive syllabus*), conforme proposto por Meddings e Thornbury (2009). Essa prática também se relaciona ao conceito de *process syllabus*, definido por Meddings e Thornbury (2009, p. 17) da seguinte maneira: "*a process syllabus is a syllabus that grows organically out of the needs and interests of the learners: there are no pre-selected goals or specifications of content. It is also a negotiated syllabus*[15]" (Meddings; Thornbury, 2009, p. 17).

Os episódios apresentados neste capítulo foram selecionados a partir de registros que realizo ao longo de minha prática docente, os quais utilizo como instrumento de organização e planejamento das aulas. Nesses registros, reúno observações sobre as interações em sala de aula, as necessidades linguísticas identificadas e as decisões pedagógicas tomadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Para este relato, retomei algumas dessas anotações, selecionando situações que permitem estabelecer relações entre minha experiência como professor de língua inglesa e os princípios do Dogme ELT, especialmente no que se refere à linguagem emergente, à centralidade da conversação e ao uso de materiais didáticos.Também preservo a identidade dos estudantes ao não apresentar informações pessoais que permitam identificá-los.

14 "elaborado pensando em falantes nativos, e não em estudantes de idiomas" (tradução nossa).

15 "Um programa de ensino baseado em processos é aquele que se desenvolve organicamente a partir das necessidades e dos interesses dos aprendizes: não há metas pré-selecionadas nem especificações de conteúdo. Trata-se, também, de um programa de ensino negociado" (tradução nossa).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS EXPERIÊNCIAS

Nesta seção, discuto situações concretas de minha prática docente à luz dos princípios apresentados anteriormente. Meu interesse não é demonstrar que cada atividade foi um exemplo perfeito de Dogme ELT, mas compreender que decisões tomei, quais necessidades dos estudantes procurei atender e que limites encontrei nesse processo.

3.1 Feedback e linguagem emergente: para além da correção de erros

Nas seções anteriores, discuti a importância de responder à linguagem emergente em sala de aula, isto é, à linguagem que surge durante as interações e cujas necessidades de ensino nem sempre podem ser antecipadas no planejamento. Entretanto, como esse processo pode ser conduzido de maneira efetiva?

Para isso, é necessário que o professor mobilize uma série de conhecimentos e habilidades, o que nos leva a uma possível limitação do Dogme ELT. Considerando que nem todos os professores de língua inglesa apresentam o mesmo nível de proficiência linguística ou de conhecimento sobre o funcionamento da língua, até que ponto podemos pressupor que todos sejam capazes de identificar, analisar e trabalhar adequadamente a linguagem produzida pelos estudantes?

Essa questão ganha relevância quando consideramos os dados apresentados por Cronquist e Fiszbein (2017). Em um levantamento realizado em 2016 com aproximadamente 2.000 professores de inglês de três estados brasileiros, 40,6% dos participantes obtiveram nível A1 e 29,9% atingiram o nível A2, enquanto apenas 5,9% alcançaram níveis entre B2 e C2. Embora os resultados se restrinjam aos participantes avaliados e não possam ser generalizados para todos os professores de inglês do país, eles evidenciam desafios relacionados à proficiência linguística nesse contexto.

Entre as habilidades necessárias para trabalhar com a linguagem emergente, conforme Cronquist e Fiszbein (2017, p. 50), destacam-se:

- Identificar aspectos relevantes da linguagem produzida pelos estudantes, incluindo erros, lacunas linguísticas, usos bem-sucedidos da língua, escolhas lexicais, aspectos de pronúncia e características discursivas.

- Tomar decisões pedagógicas fundamentadas durante a aula, selecionando os aspectos linguísticos que merecem atenção em determinado momento.
- Mobilizar conhecimentos linguísticos sólidos para explicar, exemplificar, reformular ou ampliar as produções dos estudantes.
- Oferecer suporte ao desenvolvimento linguístico por meio de perguntas, pistas, reformulações e estratégias de descoberta guiada.
- Transformar a linguagem produzida pelos estudantes em material de ensino, aproveitando as oportunidades de aprendizagem que surgem durante as interações.

Na prática, essas habilidades precisam ser mobilizadas em poucos segundos. Ao ouvir uma produção inesperada, tenho de decidir se vale a pena interromper, reformular, registrar a expressão para retomá-la mais tarde ou simplesmente deixar a interação prosseguir. Não existe uma resposta única: o momento da aula, o objetivo comunicativo e as necessidades daquele estudante influenciam a escolha. É justamente por isso que compreendo o trabalho com linguagem emergente como uma forma exigente de atuação docente, e não como uma alternativa mais simples ao planejamento.

Essas considerações também me levam a refletir sobre minha própria prática. Entre os diversos falantes de nível intermediário e avançado que acompanhei ao longo dos últimos anos, a reclamação mais recorrente é a falta de naturalidade, ou a sensação de que há algo errado com seu inglês. Naturalmente, muitos alunos e professores recorrem à identificação de erros e buscam fazer com que a fala do aluno se alinhe o máximo possível à gramática normativa. Mas e quando não há erro a ser corrigido? E quando uma frase está perfeitamente adequada do ponto de vista gramatical e, ainda assim, permanece a sensação de que algo está fora do lugar?

Hill (2000, p. 49) argumenta que "*lack of collocational competence forces students into grammatical mistakes because they create longer utterances because they do not know the collocations which express precisely what they want to say*[16]". Logo, nessas situações, precisei pensar no feedback para além do óbvio. Quando um aluno chega à aula e me diz algo como *"I am a person who always has an opinion about everything*[17]*"*, não

16 "A falta de competência em colocações leva os alunos a cometer erros gramaticais, pois eles acabam produzindo enunciados mais longos por não conhecerem as colocações que expressam, com precisão, aquilo que desejam dizer" (tradução nossa).

17 "Sou uma pessoa que sempre tem uma opinião sobre tudo" (tradução nossa).

posso dizer que a frase está errada. No entanto, perco a oportunidade de apresentar uma alternativa mais concisa e convencional, como *"I'm very opinionated*[18]*"*. Portanto, o feedback muitas vezes também envolve olhar para as possibilidades não exploradas: não apenas para o que o aluno disse, mas para o que ele poderia ter dito.

Nesse exemplo, o ponto central não é substituir uma frase gramaticalmente adequada por outra supostamente obrigatória. A primeira formulação comunica a ideia com clareza; a segunda oferece uma possibilidade lexical mais condensada. Ao apresentar essa alternativa, posso chamar a atenção do estudante para escolhas de vocabulário, efeitos de sentido e adequação ao contexto, ampliando seu repertório sem tratar a produção inicial como um fracasso. É esse deslocamento, da correção para a ampliação de possibilidades expressivas, que considero particularmente produtivo.

Ainda nessa linha de pensamento, alguns alunos podem recorrer repetidamente às mesmas estruturas linguísticas sem perceber. Embora isso não caracterize necessariamente um erro, essa repetição pode limitar a ampliação de seu repertório linguístico e dificultar uma expressão mais variada e natural.

Como exemplo, uma das alunas que acompanhei ao longo dos últimos anos, apesar de apresentar um inglês bastante fluido e preciso, parecia recorrer quase exclusivamente ao verbo *think* para expressar suas opiniões. Após observar a recorrência de expressões como *"I think"*, passamos a explorar outras possibilidades, como *"I believe"*, *"In my view"*, *"As far as I'm concerned"*, *"I'd argue that"* e *"I'm convinced that"*, a fim de ampliar seu repertório e ajudá-la a expressar suas ideias com maior variedade e precisão.

O mesmo cuidado vale para as expressões de opinião. Não basta oferecer uma lista de equivalentes de *I think*, como se todas pudessem ser usadas indiscriminadamente. Algumas sinalizam maior convicção, outras introduzem uma posição mais pessoal ou mais argumentativa. O trabalho pedagógico precisa considerar essas diferenças e criar oportunidades para que a estudante escolha entre elas em função do que deseja comunicar. O episódio mostra, assim, que a linguagem emergente não se restringe à

18 "Tenho opiniões muito firmes" (tradução nossa).

identificação de erros: pode nascer da percepção de um repertório ainda pouco diversificado.

Por último, cabe destacar os resultados positivos que obtive ao incorporar à minha prática docente um *feedback* que também evidencia os aspectos bem-sucedidos da produção dos alunos. Trata-se de valorizar não apenas os erros cometidos, mas também os acertos, os aspectos linguísticos que o aluno já domina e aqueles em relação aos quais demonstra progresso. Essa perspectiva inclui, ainda, reconhecer o esforço e o comprometimento dos estudantes, como a iniciativa de reservar tempo para estudar inglês mesmo diante de uma rotina exaustiva.

Reconheço, contudo, um limite importante desses exemplos: a observação de uma necessidade e a apresentação de alternativas não comprovam, por si, que houve aprendizagem duradoura. Para sustentar essa conclusão, seria necessário acompanhar como os estudantes passaram a utilizar essas formas em outras situações. O que posso afirmar a partir de minha experiência é que esse tipo de feedback abre oportunidades para tornar visíveis escolhas linguísticas que poderiam permanecer despercebidas.

3.2 Às vezes, nossas melhores lições envolvem o mínimo de materiais.

A utilização de uma quantidade reduzida de materiais didáticos, um dos princípios do Dogme ELT, também se mostrou produtiva em algumas situações de minha prática docente. Essa perspectiva é reforçada por Thornbury (2025), que, em uma publicação em seu perfil no Twitter, afirma que "*sometimes, our best lessons involve the fewest materials*[19]". É importante ressaltar, contudo, que essas aulas não foram desprovidas de materiais, mas utilizaram apenas os recursos necessários para estimular a produção linguística e favorecer o surgimento da linguagem emergente.

Como mencionado anteriormente, minhas aulas utilizam, em grande parte, materiais autênticos. Entre as fontes mais ricas desse tipo de material, destaco as interações entre usuários nas redes sociais, que oferecem exemplos de usos da língua em situações reais de comunicação. Algumas de minhas aulas, por exemplo, partiram de capturas de tela de comentários em vídeos do YouTube ou de discussões em publicações do Instagram, utilizados como ponto de partida para a interação entre os estudantes e

19 "Às vezes, nossas melhores lições envolvem o mínimo de materiais" (tradução nossa).

para a exploração das necessidades linguísticas surgidas durante essas interações.

Esses materiais permitem explorar diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto, analisar como a língua se manifesta de maneiras distintas conforme o contexto de uso (por exemplo, em um artigo jornalístico ou em uma seção de comentários) e observar características próprias da comunicação on-line, incluindo seu vocabulário, suas convenções e seus usos linguísticos particulares.

Há, entretanto, uma distinção que considero essencial: utilizar um comentário do YouTube ou uma publicação do Instagram não torna a aula automaticamente orientada pelo Dogme ELT. Esses materiais podem ser empregados de maneira tão rígida quanto uma página de livro didático. O que os aproxima dos princípios discutidos é a possibilidade de servirem como ponto de partida para conversas nas quais os estudantes formulem questões, negociem sentidos e revelem necessidades linguísticas que não estavam integralmente previstas.

Ainda sob a perspectiva de priorizar materiais autênticos e reduzir seu uso ao estritamente necessário, cabe destacar o potencial pedagógico da análise de imagens como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades linguísticas. Mesmo recursos visuais aparentemente simples podem suscitar discussões, mobilizar conhecimentos prévios e dar origem a oportunidades de aprendizagem a partir da linguagem que emerge das interações em sala de aula.

Em uma das minhas aulas, apresentei uma fotografia de duas adolescentes aparentemente entediadas, tirada em meados dos anos 2000. A imagem serviu como ponto de partida para uma discussão que levou ao surgimento de questões como: De que maneira a tecnologia transformou nossa relação com o tédio? Existe algum benefício em sentir tédio? Estamos nos tornando menos tolerantes ao tédio?

O interesse pedagógico dessa experiência não estava apenas na fotografia ou nas perguntas em si. A imagem permitiu que os estudantes relacionassem um objeto aparentemente simples às próprias experiências com tecnologia, tempo livre e tédio. A partir daí, meu papel não era conduzir todos a uma resposta previamente esperada, mas sustentar a discussão e perceber quais recursos linguísticos seriam necessários para expressar opiniões, comparar experiências e justificar argumentos.

Esse exemplo também me lembra que uma atividade comunicativa não é necessariamente uma atividade Dogme. Se eu utilizasse a fotografia apenas para praticar uma estrutura gramatical já escolhida, a conversa poderia funcionar como exercício de aplicação. O aspecto mais próximo do Dogme aparece quando aceito que a interação modifique o percurso previsto e utilizo a linguagem produzida pelos estudantes como referência para minhas intervenções.

Por fim, cabe destacar o potencial pedagógico de perguntas que estimulem a reflexão e a troca de perspectivas. Algumas das interações mais produtivas que tive com meus alunos surgiram a partir de questões complexas e universais, como: o dinheiro traz felicidade? O que significa ter sucesso? As redes sociais contribuem para aproximar as pessoas ou intensificam seu distanciamento?

Por abordarem questões presentes na experiência humana, essas perguntas permitem que os estudantes mobilizem seus conhecimentos prévios, expressem opiniões, apresentem argumentos e confrontem diferentes perspectivas. Nesse processo, a língua deixa de ser apenas o objeto de estudo e passa a constituir um meio para a construção e a negociação de significados.

A linguagem que emerge dessas interações torna-se, assim, uma oportunidade para identificar necessidades linguísticas que talvez não fossem previstas no planejamento inicial.

Ao reunir esses exemplos, percebo que a redução de materiais é uma consequência possível de uma escolha pedagógica mais ampla: dar espaço às pessoas que participam da aula. Isso não significa que toda interação espontânea seja produtiva ou que recursos didáticos sejam dispensáveis. Significa reconhecer que uma pergunta bem formulada, uma imagem ou uma dúvida trazida pelo estudante pode oferecer um ponto de partida suficiente para uma aula rica, desde que o professor consiga acompanhar e explorar as oportunidades de aprendizagem que surgem.

Antes de passar às considerações finais, retomo uma reflexão de Meddings e Thornbury (2009) que sintetiza um princípio central do Dogme ELT: reconhecer os estudantes, antes de tudo, como indivíduos, considerando suas experiências, interesses e perspectivas como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, "*Think of your class as people first, and as language learners second. Show interest in them and*

their lives. If you allow this to drive your teaching, the language they need as learners will follow[20]" (Meddings; Thornbury, 2009, p. 35).

3.3 Possibilidades e limites de uma prática responsiva

As experiências relatadas neste capítulo me levaram a valorizar a flexibilidade, mas também a reconhecer seus custos. Trabalhar com linguagem emergente exige atenção constante, repertório linguístico e segurança para tomar decisões sem dispor de todas as respostas antecipadamente. Quando não sei explicar imediatamente uma escolha lexical ou um aspecto gramatical, preciso reconhecer esse limite, buscar uma resposta fundamentada e retomar a questão com o estudante. A postura responsiva não elimina a necessidade de estudo e preparação; ao contrário, torna essas exigências ainda mais evidentes.

Também não posso ignorar que trabalho em condições relativamente favoráveis à personalização: aulas particulares, grupos pequenos e maior autonomia sobre conteúdos e materiais. Em turmas numerosas, com carga horária reduzida e exigências curriculares rígidas, talvez não seja possível organizar toda a aula a partir das demandas que emergem das interações. Ainda assim, a noção de *Dogme moment* me parece oferecer uma alternativa: mesmo dentro de um planejamento estabelecido, o professor pode reconhecer momentos em que vale a pena acolher uma pergunta, explorar uma formulação inesperada ou ampliar uma conversa que se mostrou relevante para os estudantes.

Por isso, não vejo o Dogme ELT como uma oposição simples entre livro didático e liberdade, gramática e comunicação ou planejamento e improvisação. O que está em discussão é o lugar atribuído às experiências dos estudantes nas decisões pedagógicas. Uma aula planejada pode ser responsiva, assim como uma aula com poucos materiais pode deixar de ouvir os alunos. Essa constatação me ajuda a olhar para o Dogme menos como uma lista de procedimentos e mais como um compromisso de atenção à linguagem e às pessoas.

20 "Enxergue os alunos da sua turma, antes de tudo, como pessoas, e só depois como aprendizes de um idioma. Demonstre interesse por eles e por suas vidas. Se você permitir que isso norteie a sua prática docente, o idioma de que eles precisam, enquanto aprendizes, virá naturalmente" (tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo apresentar o contexto histórico do Dogme ELT, discutir seus principais pilares e relacioná-los à minha experiência docente. Foram explorados conceitos como linguagem emergente, ensino orientado pela conversação e uso mínimo de materiais, considerando suas implicações para a prática pedagógica. Além disso, foram discutidas as potencialidades e limitações da abordagem, bem como a possibilidade de integrar seus princípios a métodos e abordagens preexistentes, reconhecendo que sua adoção não pressupõe necessariamente o abandono de outras práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que o Dogme ELT foi desenvolvido em um contexto educacional cujas características nem sempre correspondem às condições encontradas no ensino de línguas no Brasil. Ademais, as práticas aqui discutidas foram aplicadas predominantemente em aulas particulares e turmas reduzidas, o que impõe a necessidade de considerar as particularidades de outros contextos educacionais ao avaliar a viabilidade de sua implementação.

Aprofundar meus conhecimentos sobre o Dogme ELT ampliou meu repertório teórico e me permitiu articular com maior clareza os questionamentos que surgiam em minha prática docente, bem como fundamentar as decisões pedagógicas tomadas em sala de aula.

Concluo, portanto, que o Dogme ELT não representa uma fórmula universal para o ensino de línguas, mas uma perspectiva que pode contribuir para uma prática docente mais consciente, reflexiva e sensível às necessidades dos estudantes.

Ao analisar as situações relatadas, percebo que a contribuição mais significativa dessa perspectiva para minha prática não foi a redução da quantidade de materiais, mas a mudança no modo de observar o que acontece durante a aula. Passei a considerar não apenas os erros que precisavam ser corrigidos, mas também as possibilidades de expressão ainda não exploradas, as perguntas que surgiam espontaneamente e os temas que mobilizavam os estudantes.

Ao mesmo tempo, reconheço que os episódios discutidos têm alcance limitado: foram selecionados a partir de minha experiência em um contexto específico e não permitem afirmar que todos os estudantes aprenderiam

mais por meio dessa perspectiva. Aprofundar essa discussão exigiria registros sistemáticos das interações e acompanhamento das produções dos alunos ao longo do tempo. Essas limitações, contudo, não anulam o valor do relato; ajudam a situar com mais precisão o que ele pode oferecer.

Se há uma ideia que gostaria que permanecesse ao final deste capítulo, é a de que ensinar não se resume a executar aquilo que foi previsto. Planejar continua sendo importante, assim como conhecer a língua, selecionar recursos e acompanhar a aprendizagem. Mas também é preciso estar disposto a escutar os estudantes e reconhecer que, muitas vezes, o momento mais significativo da aula é justamente aquele que não estava no plano.

REFERÊNCIAS

BRITISH COUNCIL. **Authentic:** Teaching English, [s. d.]. Disponível em: https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/teaching-knowledge-database/c/authentic. Acesso em: 23 out. 2026.

CHINN, Richard; NORRINGTON-DAVIES, Danny. **Working with emergent language**. Peaslake: Delta Publishing, 2023.

HENRIQUE, Maurício. **Entrevista com Scott Thornbury**. Instagram, 6 dez. 2025. 1 vídeo (reel). Disponível em: https://www.instagram.com/reel/DR7BK_TDnAf/. Acesso em: 23 out. 2026.

HILL, Jimmie. Revising priorities: from grammatical failure to collocational success. In: LEWIS, Michael (org.). **Teaching collocation**: further developments in the lexical approach. Hove: Language Teaching Publications, 2000. p. 47-69.

MEDDINGS, Luke; THORNBURY, Scott. **Teaching unplugged**: Dogme in English language teaching. Peaslake: Delta Publishing, 2009.

THORNBURY, Scott. So, not to put too fine a point on it, Dogme ELT evolved out of the fairly unremarkable observation that sometimes our best classes involve the fewest materials […]. **X** (antigo Twitter): Twitter, @thornburyscott, 26 dez. 2025. Publicação não disponível; registro preservado em captura de tela.

THORNBURY, Scott. A Dogma for EFL. **IATEFL Issues**, n. 153, p. 2, fev./mar. 2000.

THORNBURY, Scott. **30 language teaching methods**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

THORNBURY, Scott. **Scott Thornbury's 30 language teaching methods**. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.



O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS E A ABORDAGEM INTERCULTURAL EM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Diogo de Freitas Ribeiro Júnior[1]
Isadora Oliveira Gobbi[2]
Tatiana Diello Borges[3]
Sebastião Carlúcio Alves Filho

O ensino de línguas estrangeiras não se restringe à aprendizagem de estruturas gramaticais, itens lexicais ou habilidades comunicativas, uma vez que aprender uma língua implica também entrar em contato com diferentes formas de compreender, interpretar e representar o mundo. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pode constituir um espaço privilegiado para o desenvolvimento de reflexões acerca das relações entre língua, cultura e sociedade, sobretudo quando orientado por uma perspectiva intercultural.

Na interculturalidade, busca-se estabelecer uma ponte de reflexão e aprendizagem em relação às culturas associadas à língua estrangeira, ao mesmo tempo em que se preserva e respeita a identidade cultural do aluno (Dagios; Tortato, 2010; Borges, 2021). Assim, ter em conta a cultura que o

1 Aluno de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ).

2 Aluna de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ).

3 Professora do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Graduada em Secretariado Executivo Trilíngue pela UFV e em Letras Inglês pela UFG, mestre em Linguística Aplicada pela UFMG e doutora em Estudos Linguísticos pela UFG. Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada, com ênfase no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, na formação de professores e na interculturalidade.

estudante carrega consigo e as relações que podem ser estabelecidas entre ela e as diferentes culturas com as quais entra em contato constitui uma das características fundamentais da abordagem intercultural. Trata-se, portanto, de compreender o ensino de línguas para além da transmissão de conhecimentos linguísticos, reconhecendo que a aprendizagem envolve também a construção de sentidos, o reconhecimento de diferenças e a reflexão sobre valores, comportamentos e práticas sociais. Nessa perspectiva, conforme Jin e Cortazzi (1998, p. 123 *apud* Moreira; Figueiredo, 2012, p. 154),

> professores e alunos [...] necessitam desenvolver uma atitude baseada no desejo de aprender, entender e apreciar a outra cultura sem uma perda da sua própria posição social, papel ou identidade cultural.

A abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de línguas pressupõe, desse modo, uma formação que contemple não apenas o desenvolvimento da competência linguística, mas também a capacidade de compreender, interpretar e negociar significados em situações de interação marcadas pela diversidade cultural. Isso implica preparar os estudantes para reconhecer diferentes perspectivas, questionar concepções naturalizadas e estabelecer relações com sujeitos que possuem experiências, valores e práticas socioculturais distintos dos seus. Nesse contexto, torna-se relevante a formação de falantes interculturais, entendidos como "um mediador entre culturas diferentes" (Domingo; Marinho, 2013, p. 3) capaz de compreender "as intenções comunicativas de seus interlocutores, possibilitando a negociação bem-sucedida na interação intercultural" (Alves, 2019, p. 8) e pensar "sobre as diferenças entre suas culturas nacionais e as outras, entendendo a complexidade e a fragmentação interna desse construto e evitando os estereótipos e os reducionismos" (Porcellato, 2013, p. 121).

Entretanto, a construção de um ensino de língua inglesa orientado por essa perspectiva não depende apenas do reconhecimento da importância da interculturalidade. É necessário considerar, também, os recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, especialmente os materiais didáticos, que frequentemente desempenham papel central na seleção, organização e apresentação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Como bem pontuado por Ricarte, Ferreira e Silvestre (2025, p. 147-148), os livros didáticos (LDs) são,

> ferramentas centrais para o processo educativo [e] permanece [m] como o recurso mais empregado no ensino de línguas nas escolas brasileiras, [que] devem promover um ensino que estimule posturas críticas, priorizando uma abordagem reflexiva e significativa, [e] deveriam integrar múltiplas perspectivas culturais que permitam aos/às estudantes perceber as interconexões globais e, ao mesmo tempo, valorizar os saberes locais.

Embora possam contribuir para o desenvolvimento de uma consciência intercultural, os materiais didáticos também podem apresentar representações limitadas, generalizantes ou estereotipadas de determinadas culturas e comunidades linguísticas (Alves, 2022). Daí, o papel fundamental que o professor interculturalmente formado assume na análise das representações culturais e linguísticas presentes nesses materiais (Paulino, 2009). A formação acadêmica intercultural do docente pode oferecer instrumentos para reconhecer representações estereotipadas, problematizar a valorização de determinadas variedades linguísticas e avaliar a pertinência das atividades para os objetivos estabelecidos e as particularidades socioculturais de seus alunos.

Com o exposto, neste capítulo, apresentarmos os resultados de um trabalho desenvolvido na Prática como Componente Curricular, que teve como objetivo verificar se há presença da abordagem intercultural no livro de língua inglesa (e, em caso afirmativo, de que forma se manifesta) utilizado, na ocasião de realização da pesquisa, no Centro de Línguas de uma universidade federal. A escolha por este contexto deu-se em virtude do fato de este se caracterizar igualmente como um ambiente de formação/atuação dos discentes do curso de Letras Inglês, professores em formação.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem intercultural se estabelece como o pressuposto teórico do presente trabalho. A relação entre língua e cultura constitui uma dimensão fundamental do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, uma vez que as práticas linguísticas não se desenvolvem de maneira dissociada dos contextos sociais, históricos e culturais nos quais

estão inseridas. Nesse sentido, aprender uma língua não significa apenas apropriar-se de estruturas gramaticais e recursos lexicais, mas também entrar em contato com diferentes formas de produzir sentidos, construir identidades e estabelecer relações sociais. Essa compreensão permite reconhecer a importância de perspectivas de ensino que considerem a diversidade cultural e promovam a reflexão crítica acerca das relações entre língua, cultura e sociedade.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao estabelecer orientações para o ensino de língua inglesa na educação básica, reconhece a dimensão intercultural como um dos eixos estruturantes desse componente curricular. Segundo o documento,

> O eixo dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (Brasil, 2018, p. 247).

A concepção apresentada pela BNCC permite compreender as culturas não como conjuntos estáticos e homogêneos de características compartilhadas por determinados grupos, mas como construções dinâmicas, continuamente transformadas pelas interações entre sujeitos e comunidades. Sob essa perspectiva, o ensino de língua inglesa pode constituir um espaço de problematização de representações culturais cristalizadas, contribuindo para que os estudantes reconheçam a pluralidade de experiências, identidades e práticas sociais associadas aos diferentes contextos de uso da língua.

Nessa direção, Dagios e Tortato (2010, p. 44) afirmam que "é [a] capacidade de voltar um olhar crítico para nossas próprias vidas e a vida de quem é diferente de nós que precisamos exercitar com nossos alunos, ampliando assim nossa visão de mundo". A reflexão proposta pelas autoras evidencia que a interculturalidade não se limita ao conhecimento de costumes, tradições ou manifestações culturais de outros povos. Trata-se, sobretudo, do desenvolvimento de uma postura reflexiva que possibilite aos sujeitos reconhecer e questionar suas próprias referências culturais, ao mesmo tempo em que procuram compreender aquelas que orientam as experiências de outros indivíduos. Entendimento também compartilhado

por Alves (2019, p. 7), ao asseverar que a interculturalidade almeja "estimular a reflexão sobre a cultura alvo e, também, sobre a cultura nativa".

Nesse sentido, Batista (2010) e Dagios e Tortato (2010) contribuem para a compreensão da interculturalidade como um processo que envolve interação, comunicação e construção de sentidos entre sujeitos pertencentes a diferentes contextos socioculturais. No âmbito do ensino de línguas, essa perspectiva pressupõe a criação de oportunidades para que os estudantes estabeleçam relações entre suas experiências e aquelas apresentadas ao longo do processo de aprendizagem, reconhecendo tanto as diferenças quanto as aproximações existentes entre diferentes grupos sociais.

A valorização das experiências culturais dos estudantes assume, portanto, papel relevante nesse processo. Considerar os conhecimentos, as vivências e as referências socioculturais que os alunos trazem para a sala de aula pode favorecer a construção de relações mais significativas com os conteúdos estudados. Nessa direção, as discussões de Goulart, Lago e Ferreira (2012) e Kovalek (2013) oferecem subsídios para refletir sobre a importância da representatividade e aproximação entre os conteúdos de ensino e as experiências dos aprendizes.

Entretanto, é importante destacar que reconhecer a cultura do estudante não significa restringir o ensino àquilo que já lhe é familiar. Ao contrário, uma abordagem intercultural deve possibilitar o contato com diferentes realidades, promovendo oportunidades para que o aluno amplie seus repertórios culturais e, simultaneamente, reflita sobre suas próprias experiências. Dessa forma, a aprendizagem pode constituir um movimento de aproximação e distanciamento crítico, no qual o contato com outras perspectivas contribui tanto para a compreensão do outro quanto para a problematização de concepções anteriormente naturalizadas.

Faz-se importante mencionar ainda a respeito desta abordagem as contribuições da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) para a formação de estudantes capazes de compreender, interpretar e problematizar diferentes perspectivas culturais.

A CCI, conforme discutida por Byram (1997), refere-se à capacidade de estabelecer relações entre diferentes culturas, interpretar práticas e perspectivas socioculturais e atuar como mediador em situações de interação intercultural. Essa competência pressupõe não apenas conhecimentos

sobre outras culturas, mas também a capacidade de analisar criticamente a própria realidade cultural, reconhecendo que valores, crenças e comportamentos são social e historicamente construídos, e não características naturais ou universais dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento da CCI envolve um movimento reflexivo por meio do qual o aprendiz passa a compreender que sua maneira de interpretar o mundo constitui uma entre diferentes possibilidades. Isso implica reconhecer que as próprias referências culturais não são neutras e que o contato com outras perspectivas pode contribuir para a revisão de concepções, a superação de preconceitos e a construção de relações pautadas pelo respeito à diversidade.

Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 11-14) apresentam cinco componentes que integram a CCI: *atitudes, conhecimentos, habilidades de interpretar e relacionar, habilidades de descobrir e interagir* e *consciência cultural crítica*.

O primeiro componente, *atitudes*, refere-se à disposição para compreender outras perspectivas culturais, relativizando as próprias crenças, valores e comportamentos. Envolve a capacidade de descentralizar-se, reconhecendo que as práticas e concepções consideradas naturais em determinado contexto podem ser interpretadas de maneira distinta por sujeitos pertencentes a outros grupos sociais.

O segundo componente, *conhecimentos*, compreende o entendimento de grupos sociais, de suas práticas culturais e dos processos envolvidos nas interações entre indivíduos de diferentes contextos socioculturais. Não se trata apenas de acumular informações sobre costumes e tradições, mas de compreender como determinadas práticas são constituídas e interpretadas socialmente.

O terceiro componente, *habilidades de interpretar e relacionar*, diz respeito à capacidade de compreender documentos, acontecimentos ou manifestações culturais de outros contextos, estabelecendo relações com as próprias referências culturais. Esse processo permite que os estudantes identifiquem aproximações e diferenças entre experiências socioculturais, evitando interpretações fundamentadas exclusivamente em seus próprios valores.

O quarto componente, *habilidades de descobrir e interagir*, envolve a capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre práticas culturais e

mobilizá-los em situações concretas de comunicação. Pressupõe, portanto, a disposição para aprender durante as interações e para lidar com situações nas quais os conhecimentos previamente construídos podem se mostrar insuficientes.

Por fim, o quinto componente, *consciência cultural crítica*, refere-se à capacidade de avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos culturais, tanto da própria cultura quanto de outras, com base em critérios explicitados. Esse componente assume particular importância para uma perspectiva intercultural de ensino, uma vez que ultrapassa o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, possibilitando também a problematização de preconceitos, estereótipos e relações de poder que atravessam as interações sociais.

Embora apresentados separadamente, esses componentes devem ser compreendidos de maneira articulada, pois o desenvolvimento da competência intercultural envolve a mobilização conjunta de atitudes, conhecimentos e habilidades em diferentes situações de interação. No contexto educacional, isso significa que o ensino de língua inglesa pode contribuir para a formação de sujeitos capazes não apenas de utilizar a língua em situações comunicativas, mas também de interpretar criticamente os sentidos culturais produzidos nessas interações.

De modo sucinto, conforme Oliveira (2007, p. 162),

> É preciso que o ensino da língua inglesa desenvolva a competência comunicativa intercultural dos alunos, para que eles possam entender melhor sua própria cultura no sentido restrito e, dessa forma, entender e respeitar a diversidade cultural existente na sala de aula e no encontro com outros indivíduos de origens as mais diferentes.

Nesse sentido, o desenvolvimento da CCI pressupõe uma prática pedagógica que ultrapasse a apresentação de informações sobre diferentes culturas, favorecendo situações de aprendizagem nas quais os estudantes possam relacionar suas próprias experiências às de outros sujeitos, questionar concepções naturalizadas e refletir criticamente sobre a diversidade cultural. Entretanto, para que essa formação se efetive, é necessário considerar não apenas o reconhecimento das diferenças, mas também as relações de poder e as desigualdades que atravessam as interações entre

culturas, aspecto que permite ampliar a discussão a partir das contribuições da interculturalidade crítica.

2 METODOLOGIA

Considerando nosso objetivo de investigar a presença da abordagem intercultural em materiais didáticos destinados ao ensino de língua inglesa, voltamo-nos à análise de conteúdos e atividades de um livro didático, buscando identificar de que maneira as questões culturais são contempladas e quais possibilidades oferecem para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfico-documental, de cunho qualitativo (Alves, 2022), tendo como objeto de análise o livro *English File*, de nível pré-intermediário, de autoria de Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Paul Seligson, publicado pela editora Oxford.

O referido livro possui 167 páginas, distribuídas em 12 unidades, que contemplam conteúdos de gramática, vocabulário, pronúncia, leitura, compreensão e produção oral (*listening* e *speaking*), escrita e inglês cotidiano. Ao final da obra, encontram-se as seções complementares *Tapescripts*, com as transcrições das atividades de compreensão auditiva; *Grammar Bank*; *Vocabulary Bank*; *Sound Bank*; *Communication*, destinada à ampliação da prática de conteúdos abordados nas unidades; e *Irregular Verbs*, que apresenta uma lista de verbos irregulares.

Para delimitar o corpus da investigação, selecionamos as unidades 1 a 4 do referido livro, com o propósito de verificar se a abordagem intercultural se faz presente nos conteúdos e nas atividades propostas e, em caso afirmativo, de que maneira se manifesta.

Na análise dessas unidades, buscamos ultrapassar a simples identificação de referências a diferentes culturas, considerando também a forma como elas são apresentadas e as possibilidades de reflexão intercultural que oferecem. Dessa maneira, procuramos compreender em que medida as propostas do material se aproximam de uma perspectiva de ensino que reconheça a diversidade cultural e favoreça a reflexão sobre as relações entre língua e cultura.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados analisados das quatro primeiras unidades do livro *English File: Pre-Intermediate* foi possível perceber indícios de uma abordagem intercultural em todas elas, em pelo menos uma de suas partes (as unidades se dividem em partes A, B e C).

Iniciamos nossas considerações apresentando os dados referentes à Unidade 1ª ("*Where are you from?*"). Na seção de *Vocabulary and Speaking,* são feitas perguntas aos estudantes sobre suas famílias, seus trabalhos, estudos, lazer e passatempos, bem como sobre suas cidades e seus países/estados de origem. Na seção de *Grammar*, que tem como foco a formação de perguntas em inglês, são feitas questões relacionadas às preferências dos alunos como, por exemplo, tipos de bebidas (café ou chá), horários de dormir durante a semana (cedo ou tarde), acesso às redes sociais, hábitos sobre a refeição de café da manhã, passeios e filmes. É possível notar o caráter intercultural nesses exercícios, na medida em que estabelecem conexão entre o tema estudado e a vida cotidiana dos estudantes, o que proporciona, assim, reflexão sobre suas próprias realidades (Dagios; Tortato, 2010).

Na Unidade 1C, intitulada "*Mr. and Mrs. Clark and Percy*", também se verificam traços da abordagem intercultural em algumas de suas atividades. Por exemplo, no último exercício da seção de *Pronunciation*, os alunos devem conversar em pares sobre questões que focam em seus gostos em relação às vestimentas no trabalho, tempo livre, na universidade/escola, em passeios. Essas questões retratam individualidades, pois como alguém se veste diz muito sobre as especificidades da cultura de cada um, uma das características da interculturalidade na área de ensino-aprendizagem de línguas. Ainda nessa Unidade, na seção de *Speaking*, os estudantes, em grupos pequenos, devem discutir questões relacionadas às suas preferências artísticas, especificamente sobre a arte da pintura como, por exemplo, "Você tem uma pintura favorita? Qual? Pode descrevê-la?" e "Você tem um pintor favorito? Quem?". Nessas perguntas, nota-se a presença do componente intercultural, no sentido de que algo que atrai o aprendiz artisticamente deve minimamente representar características, indubitavelmente, pessoais e culturais dele. Dessa forma, observam-se nessas atividades a consideração e o respeito à cultura de origem dos aprendizes, um dos focos da abordagem intercultural (Alves, 2019; Borges, 2021).

Iniciando a análise da Unidade 2, verificamos nas partes A ("*Right place, wrong person*") e B ("*The story behind the photo*") traços da abordagem intercultural. Na 2A, que tem como tema 'férias', na seção de *Vocabulary*, há dois exercícios que abordam essa temática levando em consideração o aluno e sua cultura de origem ao pedir, por exemplo, que este escreva cinco coisas que gosta de fazer quando está de férias e discuta com um colega sobre como seriam suas férias de verão perfeitas. Também na seção de *Reading and Speaking* verifica-se a presença da abordagem intercultural. Ao solicitar aos alunos que conversem em pares sobre se já tiveram férias de que não gostaram muito e o que aconteceu, a atividade estabelece uma relação entre o assunto que será abordado no texto e as experiências anteriores dos estudantes, dando-lhes voz, assim, para que se expressem, considerando suas realidades. Na Unidade 2B, por sua vez, na seção de *Speaking and Writing*, que tem como tema 'fotografias históricas', é possível verificar igualmente essa consideração da cultura de origem do aprendiz, uma vez que a atividade pergunta, por exemplo, se ele conhece fotografias históricas famosas e quem ou o que elas retratam. Para realizar essa atividade, o aluno pode recorrer a seu conhecimento cultural próprio, refletindo, assim, sobre seu contexto local.

No que diz respeito à análise da Unidade 3A, nomeada "*Plans and Dreams*", as seções de *Vocabulary* e *Reading*, que têm como temática 'aeroportos', possuem exercícios com características interculturais. Na primeira, é perguntado ao estudante quando foi a última vez que ele esteve em um aeroporto e o motivo de ter ido lá (viajar para onde ou quem encontrar?). Nessa atividade, é possível notar a presença da abordagem intercultural, uma vez que o tema estudado na unidade, aeroportos, é relacionado a questões culturais referentes à realidade do estudante. No *Reading*, antes de realizar a leitura do texto, o aprendiz é perguntado se há aeroportos perto de onde ele mora, sobre como o aeroporto é, e o que se pode fazer lá enquanto se espera por um voo. Podemos considerar que esses exercícios apresentam um viés intercultural, pois, ao tratarem da temática 'aeroportos', os quais mudam de uma região para outra, o aluno traz para a sala de aula características de sua localidade e, da mesma forma, conhece outras.

É importante mencionar ainda, sobre a Unidade 3A, o fato de que, após as atividades de *Pronunciation and Speaking*, o estudante é direcionado para a seção de *Communication* (presente nas páginas finais do livro, que, como vimos na Metodologia, provê uma prática expandida de alguns

tópicos tratados nas unidades) e solicitado que dialogue com um colega sobre seus planos, o que estabelece, assim, relação com o tópico gramatical estudado "futuro - *be going to*" e sua vida, realidade, um dos propósitos da perspectiva intercultural no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

Na Unidade 3B (*Let's meet again*), uma das atividades da seção *Pronunciation and Speaking* solicita aos alunos que escrevam sobre suas atividades diárias. Essa proposta apresenta uma possibilidade de abordagem intercultural, uma vez que permite trazer para a sala de aula experiências pessoais dos estudantes, cujas rotinas podem variar conforme seus contextos socioculturais. Ainda na Unidade 3B, na seção de *Writing*, o aluno é solicitado a escrever um e-mail informal sobre planos de viagens. Neste caso, também se verifica a presença do componente intercultural, pois cada planejamento de viagem difere de acordo com a cultura da pessoa e a cultura do local que será visitado.

Por fim, apresentamos nossa análise da Unidade 4. Na 4A, intitulada "*Parents and Teenagers*", destacam-se três atividades que promovem uma abordagem intercultural. O primeiro exercício na seção de *Reading* apresenta uma definição da palavra 'adolescente', "uma pessoa entre 13 e 19 anos", e questiona se há uma palavra equivalente na língua materna do aluno para descrever um indivíduo dessa idade. Esse questionamento não apenas explora diferenças linguísticas, mas também incentiva os estudantes a considerarem como diferentes culturas e línguas reconhecem essa faixa etária. Ainda nessa seção, os aprendizes devem ler um artigo no qual são apresentados alguns hábitos irritantes que tanto adolescentes quanto pais possuem. A última atividade pergunta: "Algum dos hábitos dos pais ou adolescentes irrita *você*? Quais?". Vemos que esse exercício permite estabelecer comparações entre culturas e, principalmente, para responder a essas perguntas, o aluno terá que refletir sobre seu próprio contexto sociocultural, sua realidade, cultura de origem. Por fim, no *Listening*, é apresentado um programa de rádio sobre adolescentes que ajudam a cuidar de outras pessoas (membros da família, por exemplo) que possuem algum tipo de doença, física ou mental. A última atividade questiona o estudante se ele conhece algum adolescente como os mencionados no áudio e o que eles fazem. Essas perguntas igualmente possibilitam comparações e contrastes entre culturas, no tocante à questão de adolescência e cuidados familiares, e reflexões sobre o contexto, a realidade nos quais o aluno se insere.

Na Unidade 4B ("*Fashion and Shopping*") a primeira atividade da seção de *Reading* solicita que os alunos, em pares, escrevam os nomes de três estilistas, suas nacionalidades, se confeccionam mais roupas masculinas ou femininas e que tipos de roupas suas empresas produzem. Esse exercício pode proporcionar também, com o auxílio do professor interculturalmente instruído, como vimos na introdução deste capítulo, a valorização da cultura de origem dos estudantes, em relação ao tema da Unidade ('moda'), os quais podem, por exemplo, mencionar igualmente estilistas de suas cidades, seus estados/países e não apenas estrangeiros.

Por último, na Unidade 4C, nomeada "*Lost Weekend*", na seção de *Reading*, que apresenta os resultados de uma pesquisa conduzida no Reino Unido sobre 'fim de semana', após realizada a leitura, é perguntado ao aluno se uma pesquisa sobre este tema fosse realizada em seu país de origem teria resultados similares. A atividade estimula o estudante a pensar sobre sua realidade, seus hábitos relacionados à 'fim de semana', não apenas nos relacionados aos do Reino Unido, valorizando, assim, sua identidade também, uma das preocupações da abordagem intercultural na área de ensino-aprendizagem de línguas. Ainda nessa Unidade, na seção de *Speaking*, os alunos devem trabalhar em pares, entrevistando uns aos outros sobre o tema 'fim de semana'. Verifica-se, assim, neste exercício uma atenção em trazer o aluno para a realidade da temática abordada, incentivando-o e encorajando-o a falar sobre seu modo de viver, levando em consideração, dessa forma, sua cultura de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste capítulo procurou evidenciar que o ensino de língua inglesa, quando orientado por uma perspectiva intercultural, preza pelo reconhecimento e respeito à cultura do outro, concomitantemente à sua própria. Em relação à CCI, suas contribuições permitiram destacar a importância de atitudes, conhecimentos e habilidades relacionados à interpretação e reflexão sobre práticas socioculturais. No tocante aos materiais didáticos, especificamente os LDs, viu-se que são recursos pedagógicos importantes, mas não são neutros, o que reforça a relevância de o docente ser interculturalmente formado, pois a formação acadêmica pode subsidiar critérios de análise e decisões pedagógicas, enquanto a experiência profissional contribui para relacionar esses co-

nhecimentos às necessidades dos estudantes e às condições concretas de ensino.

Por fim, com base na análise das unidades 1 a 4 do livro *English File*: *Pre-Intermediate*, foi possível constatar que há uma presença significativa da abordagem intercultural ao longo das seções A, B e C de cada unidade. A abordagem intercultural se manifesta através de atividades que conectam diretamente os temas estudados com a vida cotidiana e as experiências culturais dos estudantes. Esse vínculo é estabelecido de maneira cuidadosa, incentivando os alunos a refletirem sobre suas próprias realidades enquanto aprendem inglês. Em várias seções, como *Vocabulary and Speaking*, *Grammar*, *Pronunciation*, *Reading and Speaking* e *Speaking and Writing*, observa-se a inclusão de questões que exploram não apenas o idioma em si, mas também as preferências pessoais, hábitos culturais e experiências individuais dos alunos. Por exemplo, ao discutir sobre férias perfeitas, fotografias históricas, aeroportos e planos para o futuro, o livro incorpora elementos que permitem aos estudantes compartilhar e valorizar suas próprias origens culturais.

Além disso, atividades como as discussões em grupo sobre arte e pintura e a análise comparativa de hábitos de fim de semana entre diferentes culturas, demonstram um esforço recorrente para promover a consciência e sensibilidade intercultural. Estas práticas não só enriquecem o aprendizado linguístico, mas também promovem o respeito mútuo e a compreensão das diferenças culturais. Portanto, ao examinar a questão da interculturalidade no *English File: Pre-Intermediate* nota-se claramente a utilização de uma variedade de estratégias para integrar esses aspectos culturais de forma significativa. A abordagem intercultural, assim, não apenas auxilia os alunos, professores em formação, a desenvolver suas habilidades linguísticas, mas também os prepara para atuar em sala de aula com maior conhecimento acerca do tema e de maneira mais respeitosa em um mundo cada vez mais globalizado. Como bem expressam Siqueira e Sousa (2014, p. 41):

> Para dar conta da realidade cada vez mais plural em que vivemos, o professor, no caso de língua inglesa, precisa ao menos orientar-se por uma abordagem de base intercultural, fundada em atitudes democráticas e de acolhimento às diferenças, assim como cercar-se de uma firme crença em práticas dialógicas que venham

> explorar e valorizar a diversidade inerente a toda e qualquer sala de aula.

Embora os resultados da análise evidenciem a presença de conteúdos e atividades que contemplam a abordagem intercultural no livro didático analisado, é importante ressaltar que a atuação do professor de língua inglesa é fundamental para que essa abordagem seja efetivamente desenvolvida em sala de aula. Isso porque a presença desses elementos no material, por si só, não garante a promoção de uma reflexão crítica sobre as diferenças culturais, sendo necessária uma mediação docente que favoreça o diálogo, a valorização das experiências dos estudantes e o reconhecimento da diversidade cultural. Nesse sentido, consideramos que o *English File: Pre-Intermediate* apresenta possibilidades significativas para o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural, especialmente no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa. Cabe, portanto, ao professor explorar essas possibilidades de maneira crítica e contextualizada, de modo que o ensino da língua ultrapasse o desenvolvimento de habilidades linguísticas e contribua também para a formação de sujeitos capazes de compreender, respeitar e dialogar com diferentes realidades culturais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Naiara Gama. **O livro didático de língua inglesa**: reflexões sobre conhecimento linguístico e alfabetização científica. 2022. 64f. Monografia de Especialização (Especialização em Educação Científica e Popularização das Ciências) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu, Catu, 2022.

ALVES, Polyanna Castro Rocha. A interculturalidade nas aulas de inglês: por uma reorientação do ensino de cultura. In: Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, 2019, Caetité. **Anais** [...]. Caetité: UNEB, 2019. p. 1-10.

BATISTA, Marcos dos Reis. A Abordagem (inter)cultural no ensino-aprendizagem de português brasileiro língua estrangeira - análise de uma unidade didática. **Revista Saberes Letras: Linguística, Literatura, Ensino**, Vitória, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2010.

BORGES, Tatiana. Diello. Analisando a abordagem intercultural em unidades de livro utilizado no curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí. In: XVII Semana de Licenciatura, 2021, Jataí. **Anais** [...]. Jataí: Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, 2021. p. 72-76.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BYRAM, Michael. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** Great Britain: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**. Strasbourg: Council of Euroupe, 2002.

DAGIOS, Marcele; TORTATO, Caroline. O livro didático público de inglês: uma análise da abordagem intercultural das propostas de leitura. **Revista X**, Curitiba, v. 1, p. 39-50, 2010.

DOMINGO, Luciana Contreira; MARINHO, Daiane Araújo. Formação intercultural docente: o espaço fronteiriço como cenário. In: I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade, 2013, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. p. 1-6.

GOULART, Daniel de Lima; LAGO, Neuda Alves do.; FERREIRA, Maria Cristina Faria Dalacorte. A questão intercultural no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa: desenvolvendo a sensibilidade intercultural. In: III Congresso Internacional de História da UFG/Jataí, 2012. Jataí. **Anais** [...]. Jataí: Universidade Federal de Goiás, Câmpus Jataí. 2012. p. 1-6.

KOVALEK, Olena. Aspectos (inter) culturais na análise de atividades de um livro didático de língua inglesa vinculada à proposta de mudanças. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 783-797, 2013.

LATHAM-KOENIG, Christina; OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul. **English File**: Pre-intermediate Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MOREIRA, Thami Amarilis Straiotto; FIGUEREDO, Carla Janaína. A Importância do Componente Intercultural na Prática Docente de Línguas Estrangeiras. **Revista Gláuks**, Viçosa, v. 12, n. 1, p. 147-168, 2012.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PAULINO, Suzana Ferreira. **Interculturalismo e Ensino de Língua Inglesa**: é na tua língua que falo, mas é na minha língua que te compreendo. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centros de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

PORCELLATO, Adriana Mendes. A Competência Intercultural nos Livros Didáticos de LEs: uma comparação entre materiais de inglês e de italiano. In: CARVALHO, Gisele de; ROCHA, Décio; VASCONCELLOS, Zinda. **Linguagem**: teoria, análise e aplicações (7). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras/UERJ, 2013. p. 107-123.

RICARTE, Juliana Monteiro da Silva; FERREIRA, Fernanda Caiado da Costa; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Aproximações e distanciamentos da interculturalidade crítica na coleção Teláris Essencial Inglês. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 28, n. 2, p. 143-153, 2025.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; SOUSA, Juliana da Silva. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 50, p. 31-64, 2014.

AVALIAÇÃO DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA NO ENEM: UMA ANÁLISE COMPARATIVA À LUZ DA BNCC

Isadora Oliveira Gobbi
Sebastião Carlúcio Alves Filho

Os documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira desempenham papel fundamental na organização dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que estabelecem princípios, diretrizes e expectativas de aprendizagem que subsidiam o trabalho docente. Embora os professores, com base em sua formação acadêmica e experiência profissional, disponham de autonomia para definir os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam suas práticas pedagógicas, a atuação docente não se desenvolve de maneira dissociada das orientações curriculares e normativas que regulamentam a educação nacional. Nesse sentido, tais documentos constituem importantes referências para a seleção dos conteúdos, a definição dos objetivos de ensino e a organização das práticas pedagógicas.

Além de orientarem o planejamento e a execução do trabalho docente, esses documentos estabelecem parâmetros que se relacionam aos processos de avaliação da aprendizagem, especialmente às avaliações externas de larga escala. No contexto educacional brasileiro, espera-se que as diretrizes curriculares contribuam para a democratização do acesso ao conhecimento, assegurando condições mais equitativas de aprendizagem a estudantes de diferentes regiões e contextos socioeconômicos. Entretanto, a concretização desse propósito envolve não apenas a definição de orientações curriculares, mas também a coerência entre aquilo que se propõe ensinar, as práticas

pedagógicas desenvolvidas nas escolas e os conhecimentos e habilidades efetivamente contemplados nos instrumentos de avaliação.

É nesse contexto que se insere a avaliação da leitura em língua inglesa no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), objeto de interesse desta investigação. Enquanto instrumento de avaliação em larga escala, o exame constitui um espaço privilegiado para investigar como determinadas concepções de língua, leitura e aprendizagem são materializadas em questões destinadas aos estudantes concluintes da educação básica. Sua análise, em articulação com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), permite examinar as aproximações e os distanciamentos entre as habilidades de leitura efetivamente avaliadas e as competências e habilidades previstas para o ensino de língua inglesa no ensino médio. Essa relação é particularmente relevante porque a avaliação, para além de sua função de aferição de conhecimentos, pode produzir implicações para as práticas de ensino e para as experiências formativas dos estudantes.

Diante dessas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar comparativamente as habilidades de leitura em língua inglesa avaliadas no Enem e aquelas previstas pela BNCC para o ensino médio, buscando identificar convergências, divergências e possíveis implicações pedagógicas dessa relação. Para tanto, a investigação é orientada pela seguinte pergunta: Em que medida as habilidades de leitura em língua inglesa avaliadas no Enem se aproximam ou se distanciam das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC para o ensino médio, e quais são as possíveis implicações dessa relação para a formação dos estudantes em língua inglesa?

Para alcançar o objetivo proposto, a investigação, de natureza qualitativa e fundamentada em análise documental, compreendeu dois movimentos analíticos complementares. Inicialmente, foram examinadas as orientações da BNCC relativas ao ensino de língua inglesa na educação básica, com ênfase nas competências e habilidades previstas para o ensino médio. Em seguida, foram analisadas as questões de leitura e interpretação em língua inglesa das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem, aplicadas nos últimos cinco anos que compõem o recorte temporal da pesquisa.

Para orientar o exame do *corpus*, foram estabelecidos critérios de análise que possibilitaram sistematizar a identificação e a interpretação dos aspectos linguísticos, discursivos e das habilidades de leitura mobilizadas

nas questões. A partir desses critérios, buscou-se estabelecer relações entre as exigências das questões do exame e as orientações curriculares da BNCC, de modo a fundamentar as considerações acerca das aproximações, dos distanciamentos e das possíveis implicações pedagógicas identificadas.

A discussão proposta neste capítulo parte do entendimento de que a articulação entre documentos curriculares e instrumentos de avaliação constitui um aspecto relevante para a compreensão das práticas de ensino e aprendizagem de línguas na educação básica. Nesse sentido, a análise das relações entre as orientações da BNCC e as questões de leitura em língua inglesa do Enem busca contribuir para a reflexão sobre as concepções de leitura e de ensino de língua que permeiam esses dois instrumentos. Para fundamentar essa discussão, apresenta-se, inicialmente, o referencial teórico que sustenta a investigação, abordando aspectos relacionados ao ensino de língua inglesa, às orientações curriculares para a educação básica e à avaliação da leitura em língua estrangeira. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos e a análise do corpus, seguidos da discussão dos resultados e das considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, estão reunidos os referenciais teóricos utilizados para a análise das atividades presentes nas provas do Enem que compõem o *corpus* desta investigação. Inicialmente, apresentamos uma breve descrição da BNCC e de seus impactos no ensino de língua inglesa na educação básica. Em seguida, discorremos sobre a avaliação da leitura em língua inglesa seguida de um histórico sobre o Enem como instrumento de avaliação em larga escala.

1.1 A BNCC e o ensino de língua inglesa na educação básica

A BNCC constitui um documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido no próprio documento, a BNCC busca assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, em consonância com as orientações estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação[1] (PNE).

1 **Disponível em:** https://www.gov.br/mec/pt-br/pne

Destinada à educação escolar, a Base fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos voltados à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2018).

No ensino médio, as orientações da BNCC para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão fundamentadas em uma concepção ampliada de linguagem, compreendida em sua dimensão social, cultural, histórica e política. Nessa perspectiva, o ensino de línguas não se restringe ao domínio de estruturas linguísticas, mas envolve a participação dos estudantes em diferentes práticas de linguagem, por meio das quais produzem, negociam e interpretam sentidos em contextos sociais diversos. A proposta busca, portanto, desenvolver a capacidade dos estudantes de mobilizar diferentes linguagens na recepção e na produção de discursos em distintos campos de atuação social e em diferentes mídias (BNCC, 2018).

Essa concepção também se manifesta na maneira como a BNCC aborda as relações entre língua, cultura e identidade. O documento propõe que os estudantes compreendam os processos identitários, as relações de poder e os conflitos que atravessam as práticas sociais de linguagem, reconhecendo a diversidade e a pluralidade de perspectivas. Nesse sentido, o ensino de língua inglesa deve contribuir para a ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes e para o desenvolvimento de uma postura crítica diante das diferentes formas de produção e circulação de sentidos. A dimensão intercultural, nesse contexto, assume relevância, uma vez que o contato com diferentes formas de expressão linguística e cultural pode favorecer a compreensão da diversidade e a ampliação das possibilidades de interpretação da realidade (BNCC, 2018).

A BNCC também compreende as línguas como fenômenos geopolíticos, históricos, culturais e sociais, caracterizados pela heterogeneidade e pela variação. Essa perspectiva desloca o ensino de língua inglesa de uma abordagem centrada exclusivamente na transmissão de uma variedade linguística tomada como modelo para uma compreensão da língua em sua multiplicidade de usos e contextos. Ao reconhecer o caráter identitário das práticas linguísticas, o documento também propõe o enfrentamento do preconceito linguístico e de outras formas de discriminação, articulando o ensino de línguas a questões relacionadas à diversidade, à cidadania e aos Direitos Humanos (BNCC, 2018).

Outro aspecto relevante da proposta está relacionado ao desenvolvimento do protagonismo e da autoria dos estudantes. A Base orienta que diferentes linguagens sejam mobilizadas de maneira crítica, criativa, ética e colaborativa, possibilitando a participação dos estudantes em contextos pessoais e coletivos. Essa orientação se estende às práticas de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais, que são concebidas não apenas em sua dimensão técnica, mas também em seus aspectos críticos, criativos, éticos e estéticos. Dessa forma, as práticas digitais passam a integrar o conjunto de experiências por meio das quais os estudantes produzem e interpretam sentidos e participam de diferentes esferas da vida social (BNCC, 2018).

No que se refere especificamente ao ensino de língua inglesa, essas orientações apontam para uma perspectiva que ultrapassa a compreensão da língua como um sistema autônomo de regras e estruturas. O inglês é apresentado como uma língua de circulação global, atravessada por diferentes culturas, identidades, relações de poder e formas de participação social. Consequentemente, o desenvolvimento da competência linguística deve estar articulado à capacidade de compreender e produzir sentidos em diferentes situações comunicativas, considerando os contextos sociais e culturais nos quais as práticas de linguagem se realizam (BNCC, 2018).

Nesse sentido, as competências e habilidades previstas pela BNCC constituem referências para a organização das experiências de ensino e aprendizagem no ensino médio. Mais do que estabelecer uma relação direta de conteúdos a serem transmitidos, o documento define aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos estudantes e orienta a construção dos currículos e das práticas pedagógicas. Essa distinção é particularmente relevante para a presente investigação, uma vez que permite compreender a BNCC não apenas como um documento prescritivo, mas como uma referência curricular a partir da qual podem ser analisadas as concepções de língua, linguagem e leitura que orientam a formação esperada dos estudantes.

No caso da leitura em língua inglesa, tais orientações permitem questionar quais práticas de compreensão textual são valorizadas e quais conhecimentos e habilidades são mobilizados para que o estudante possa construir sentidos a partir de diferentes textos e contextos. Desse modo, a análise das orientações da BNCC constitui uma etapa fundamental para a investigação desenvolvida neste capítulo, uma vez que fornece os parâ-

metros a partir dos quais serão posteriormente examinadas as questões de língua inglesa presentes nas provas do Enem.

1.2 A avaliação de leitura em língua inglesa

A avaliação da leitura em língua inglesa envolve a compreensão dos processos por meio dos quais o leitor constrói sentidos a partir de um texto, mobilizando diferentes conhecimentos e estratégias de leitura. Entre essas estratégias, destacam-se a antecipação de sentidos, a realização de inferências, o reconhecimento do contexto de produção e circulação do texto, a identificação de informações explícitas e implícitas e a construção do significado de itens lexicais a partir do contexto. Nessa perspectiva, a avaliação da leitura não deve se restringir à verificação do domínio de vocabulário ou de estruturas gramaticais, mas considerar a capacidade do leitor de articular conhecimentos linguísticos, discursivos, culturais e de mundo na construção de sentidos.

Essa concepção aproxima-se de uma perspectiva interativa de leitura, segundo a qual a compreensão textual resulta da relação estabelecida entre o leitor, o texto e os conhecimentos mobilizados durante o processo de leitura. Nessa direção, Porfírio (2014) compreende a leitura em língua estrangeira como um processo de construção de sentidos que ultrapassa o reconhecimento dos elementos linguísticos presentes no texto, envolvendo também a mobilização de conhecimentos prévios, experiências de mundo e referências socioculturais do leitor. A partir dessa perspectiva, ler em uma língua adicional não significa simplesmente decodificar palavras ou realizar a tradução de enunciados, mas construir interpretações considerando as características linguísticas e discursivas do texto, bem como os conhecimentos prévios e o contexto no qual a leitura se realiza.

No âmbito do ensino de língua inglesa, Oliveira (2015) também destaca a leitura como uma das habilidades fundamentais a serem desenvolvidas e avaliadas, chamando atenção para os diferentes processos envolvidos na compreensão textual. O autor discute um conjunto de micro-habilidades de leitura, entre as quais se encontram a identificação de ideias principais e secundárias, a localização de informações específicas, o reconhecimento de padrões linguísticos e a realização de inferências. Essas habilidades não se apresentam necessariamente de forma isolada, uma vez que a compreensão

de um texto pode exigir a mobilização simultânea de diferentes recursos e estratégias.

Entre as estratégias que podem contribuir para a construção de sentidos, Oliveira (2015) destaca ainda a etapa de pré-leitura, durante a qual o leitor pode observar elementos como título, subtítulo e imagens, quando presentes, além de estabelecer objetivos para a leitura. A ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses a partir desses elementos podem contribuir para a compreensão do texto e orientar a leitura subsequente. Em contextos de avaliação, portanto, a análise dos elementos que antecedem ou acompanham o texto pode constituir um recurso importante para a construção de sentidos, especialmente quando esses elementos fornecem informações relevantes sobre o tema, o gênero discursivo ou o contexto de produção.

A avaliação da leitura deve, portanto, considerar a diversidade de processos mobilizados pelo leitor durante a compreensão textual. Além da capacidade de localizar informações explícitas, o estudante pode ser solicitado a estabelecer relações entre diferentes partes do texto, inferir informações, interpretar sentidos produzidos por escolhas linguísticas e discursivas e articular informações textuais a conhecimentos prévios. O conhecimento lexical e o reconhecimento de estruturas sintáticas também podem contribuir para a compreensão, embora seu papel deva ser analisado em relação aos demais recursos mobilizados durante a leitura, e não como finalidade exclusiva da avaliação.

Outro aspecto relevante para a discussão da avaliação em língua inglesa é o conceito de *washback*, utilizado para descrever os efeitos que os processos e instrumentos de avaliação podem produzir sobre o ensino e a aprendizagem. Conforme discutido por Oliveira (2015), as características de uma avaliação podem repercutir nas práticas pedagógicas, influenciando, por exemplo, os conteúdos privilegiados, as atividades desenvolvidas e as estratégias de preparação dos estudantes. Nesse sentido, avaliações de larga escala podem adquirir importância para além do momento específico de sua aplicação, uma vez que suas características podem repercutir sobre as práticas de ensino que as antecedem.

No contexto do ensino médio brasileiro, essa discussão é particularmente relevante em razão da presença do Enem como uma avaliação de larga escala que integra o processo de acesso ao ensino superior. As

características dos itens de língua inglesa presentes no exame podem, nesse sentido, constituir uma referência para a compreensão das habilidades de leitura que são valorizadas nesse instrumento avaliativo. Entretanto, a existência de possíveis relações entre as habilidades trabalhadas em sala de aula e aquelas mobilizadas pelo exame precisa ser investigada a partir da análise de seu corpus, não podendo ser presumida apenas com base nas características gerais atribuídas ao Enem.

Desse modo, compreender as concepções de leitura e as habilidades envolvidas em sua avaliação constitui uma etapa necessária para a análise desenvolvida neste capítulo. A partir desse referencial, torna-se possível examinar de maneira mais sistemática as questões de língua inglesa do Enem, identificando quais habilidades e estratégias de leitura são mobilizadas pelos itens e, posteriormente, estabelecendo relações entre essas características e as orientações previstas pela BNCC para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio.

1.3 O Enem como instrumento de avaliação

Conforme informações disponibilizadas no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira[2] (Inep), o Enem foi instituído em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), sob a responsabilidade do Inep, com o objetivo inicial de avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica. A partir de 2009, o exame passou por uma reformulação e ampliou suas funções, tornando-se também um importante mecanismo de acesso à educação superior. Atualmente, seus resultados podem ser utilizados em processos de seleção por meio de programas como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), além de serem aceitos por instituições de educação superior portuguesas que mantêm acordos com o Inep.

A configuração atual do exame compreende quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. A prova é composta por 180 questões objetivas, distribuídas entre as quatro áreas, e por uma redação. No primeiro dia de aplicação, são

2 **Disponível em:** https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico Acesso em: 26/10/2026

realizadas as provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e a redação; no segundo dia, são aplicadas as provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Na área de Linguagens, o participante responde às questões de língua estrangeira correspondente à opção realizada no momento da inscrição, podendo escolher entre inglês e espanhol.

A trajetória do Enem revela, portanto, uma ampliação de suas funções no sistema educacional brasileiro. De instrumento inicialmente voltado à avaliação do desempenho individual ao final da educação básica, o exame passou a desempenhar também uma função relevante nos processos de acesso à educação superior. Paralelamente, seus resultados podem subsidiar estudos e indicadores educacionais e, a partir de 2026, passaram a integrar também as estratégias de avaliação da qualidade do ensino médio no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

1.3.1 Avaliação em larga escala

As avaliações em larga escala constituem instrumentos de avaliação educacional elaborados para produzir informações sobre o desempenho de um número amplo de estudantes, geralmente a partir de procedimentos padronizados de aplicação, correção e análise. Diferentemente das avaliações realizadas no cotidiano escolar, que são elaboradas e conduzidas pelos professores ou pelas próprias instituições de ensino com finalidades relacionadas ao acompanhamento da aprendizagem, as avaliações externas são desenvolvidas por agentes ou instituições que não participam diretamente do processo pedagógico em uma determinada escola. Segundo o Inep, as avaliações em larga escala distinguem-se das avaliações internas justamente por serem elaboradas por órgãos externos às instituições escolares e por possibilitarem análises que ultrapassam o âmbito de uma turma ou de uma escola específica.

Nesse contexto, Bonamino e Sousa (2012) destacam que as avaliações em larga escala podem assumir diferentes finalidades, que variam conforme as concepções de avaliação e os usos atribuídos aos resultados obtidos. As autoras identificam diferentes gerações dessas avaliações no contexto brasileiro, evidenciando que, embora inicialmente estivessem voltadas à produção de diagnósticos sobre a qualidade da educação, passaram

também a incorporar mecanismos de responsabilização das instituições escolares e de seus profissionais.

Nessa mesma direção, Freitas (2004) discute a consolidação da avaliação da educação básica no Brasil como parte da atuação do Estado na regulação dos sistemas educacionais, evidenciando sua relação com a produção de informações destinadas a orientar as políticas públicas. A partir dessas perspectivas, compreende-se que as avaliações em larga escala não se restringem à aferição do desempenho dos estudantes, uma vez que seus resultados também podem subsidiar decisões relacionadas à organização, ao acompanhamento e à gestão dos sistemas educacionais.

Assim, a utilização de instrumentos padronizados permite reunir informações de diferentes grupos e contextos educacionais, possibilitando a construção de diagnósticos mais amplos acerca do desempenho dos estudantes. Os dados produzidos por essas avaliações podem ser utilizados para a elaboração de estudos, indicadores e políticas educacionais, embora não substituam as avaliações realizadas no contexto da sala de aula. Enquanto a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo professor pode acompanhar de maneira contínua o percurso de determinado estudante e orientar intervenções pedagógicas específicas, as avaliações externas em larga escala buscam produzir informações comparáveis sobre grupos mais amplos de participantes.

Nesse sentido, o Enem pode ser compreendido como um instrumento de avaliação em larga escala por apresentar características próprias desse tipo de avaliação: possui abrangência nacional, utiliza procedimentos padronizados de aplicação e correção e mobiliza uma matriz de referência para orientar a elaboração de seus itens. Desde a reformulação de 2009, o exame é estruturado em quatro áreas do conhecimento, cada uma composta por uma prova objetiva de 45 questões, além da redação.

A classificação do Enem como avaliação em larga escala é relevante para a presente investigação porque permite compreendê-lo para além de sua função de exame individual. As questões que compõem suas provas materializam determinadas concepções acerca dos conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes tenham desenvolvido ao final da educação básica. No caso da língua inglesa, a análise dos itens pode, portanto, contribuir para identificar quais práticas de leitura, estratégias de compreensão e conhecimentos linguísticos e discursivos são

mobilizados pelo exame. Essa análise se torna particularmente significativa quando colocada em diálogo com as orientações curriculares da BNCC, uma vez que permite investigar em que medida as habilidades de leitura demandadas pelo exame se aproximam ou se distanciam daquelas previstas para o ensino de língua inglesa no ensino médio.

2 METODOLOGIA

Para a realização da investigação, foram estabelecidas cinco categorias de análise, elaboradas a partir das competências e habilidades previstas pela BNCC para o ensino de língua inglesa no ensino médio. A escolha da BNCC como referência analítica justifica-se por seu caráter normativo e por sua função de orientar a definição das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes da educação básica. Nesse sentido, o estabelecimento de categorias fundamentadas no documento possibilitou examinar as relações entre as habilidades previstas para o ensino de língua inglesa e aquelas mobilizadas nas questões do Enem. As 50 questões que compõem o *corpus* foram analisadas individualmente e classificadas em uma ou mais categorias, considerando-se suas características, os conhecimentos e habilidades mobilizados e as práticas de linguagem demandadas para sua resolução. Esse procedimento permitiu sistematizar a análise do corpus e identificar aproximações e distanciamentos entre as orientações da BNCC e as habilidades de leitura efetivamente mobilizadas nas questões examinadas.

Quadro 1 – Categorias e critérios de análise das questões de língua inglesa do Enem

CATEGORIA	CRITÉRIO DE ANÁLISE / DEFINIÇÃO OPERACIONAL
1. Interculturalidade	Questões que mobilizam conhecimentos e práticas de linguagem relacionados ao contato entre diferentes culturas, identidades e modos de vida. Consideram-se elementos que possibilitam reconhecer, interpretar ou relacionar diferentes perspectivas culturais, bem como refletir sobre diversidade, identidade e alteridade.
2. Variação linguística	Questões que mobilizam aspectos relacionados à heterogeneidade e à variação da língua inglesa, considerando diferentes regiões geográficas, grupos sociais, faixas etárias, níveis de escolaridade, situações comunicativas ou contextos de uso.

CATEGORIA	CRITÉRIO DE ANÁLISE / DEFINIÇÃO OPERACIONAL
3. Multiletramento	Questões que mobilizam diferentes linguagens, semioses e formas de produção de sentidos, considerando a multiplicidade cultural e semiótica das práticas contemporâneas de linguagem. Incluem-se questões que articulam linguagem verbal, visual, sonora, corporal ou outras formas de representação na construção dos sentidos.
4. Reflexão crítica	Questões que exigem do estudante uma postura analítica e reflexiva diante do texto ou da situação apresentada, ultrapassando a simples localização ou reprodução de informações explícitas. Consideram-se questões que demandam a interpretação de perspectivas, valores, posicionamentos, relações de poder, problemas sociais ou outras questões presentes nos textos.
5. Contextualização	Questões que apresentam os textos inseridos em contextos de produção e circulação social, fornecendo elementos que permitem compreender a situação comunicativa em que o texto se insere. Consideram-se aspectos como gênero discursivo, finalidade, público-alvo, contexto de circulação e relação do texto com práticas sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na BNCC e nos referenciais teóricos adotados na pesquisa.

A partir dos critérios apresentados no Quadro 1, cada uma das 50 questões que compõem o corpus foi analisada individualmente, considerando-se o texto-base, o enunciado e as alternativas de resposta. Uma mesma questão poderia ser classificada em mais de uma categoria, sempre que apresentasse elementos que atendessem aos critérios estabelecidos para diferentes categorias. A classificação considerou não apenas a temática abordada nas questões, mas, sobretudo, as habilidades de leitura e as práticas de linguagem mobilizadas para a construção dos sentidos. Desse modo, buscou-se identificar quais aspectos relacionados à **interculturalidade**, à **variação linguística**, aos **multiletramentos**, à **reflexão crítica** e à **contextualização** estavam efetivamente presentes nas questões analisadas. No capítulo dedicado à análise dos dados, serão apresentadas e discutidas questões consideradas representativas de cada uma das categorias, de modo a exemplificar os aspectos identificados no *corpus* e aprofundar a discussão sobre as relações entre as características das questões do Enem e as orientações da BNCC para o ensino de língua inglesa no ensino médio.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentadas as análises de questões consideradas representativas do *corpus*, com o objetivo de evidenciar como as categorias

de análise estabelecidas na metodologia se manifestam nas questões de língua inglesa do Enem. Busca-se, a partir desses exemplos, discutir as habilidades de leitura e as práticas de linguagem mobilizadas nas questões, bem como estabelecer relações entre os aspectos identificados e as orientações da BNCC.

A primeira questão analisada apresenta elementos relacionados à **Interculturalidade**.

Figura 1: Questão de língua inglesa Enem 2022



QUESTÃO 01

As my official bio reads, I was made in Cuba, assembled in Spain, and imported to the United States — meaning my mother, seven months pregnant, and the rest of my family arrived as exiles from Cuba to Madrid, where I was born. Less than two months later, we emigrated once more and settled in New York City, then eventually in Miami, where I was raised and educated. Although technically we lived in the United States, the Cuban community was culturally insular in Miami during the 1970s, bonded together by the trauma of exile. What's more, it seemed that practically everyone was Cuban: my teachers, my classmates, the mechanic, the bus driver. I didn't grow up feeling different or treated as a minority. The few kids who got picked on in my grade school were the ones with freckles and funny last names like Dawson and O'Neil.

BLANCO, R. Disponível em: http://edition.cnn.com. Acesso em: 9 dez. 2017 (adaptado).

Ao relatar suas vivências, o autor destaca o(a)

A) qualidade da educação formal em Miami.
B) prestígio da cultura cubana nos Estados Unidos.
C) oportunidade de qualificação profissional em Miami.
D) cenário da integração de cubanos nos Estados Unidos.
E) fortalecimento do elo familiar em comunidades estadunidenses.

Fonte: Brasil, 2022, p. 02)

A questão apresenta um excerto autobiográfico de Richard Blanco, no qual o autor relata experiências de sua infância em Miami, após a migração de sua família cubana para os Estados Unidos. Ao reconstruir suas vivências, Blanco destaca a presença expressiva da comunidade cubana no ambiente em que cresceu, constituído por professores, colegas e outros membros que

compartilhavam origens culturais e experiências relacionadas ao exílio. O relato evidencia, assim, que sua infância foi marcada pelo pertencimento a uma comunidade culturalmente vinculada a Cuba, embora situada em território estadunidense.

A questão enquadra-se na categoria **Interculturalidade**, uma vez que mobiliza aspectos relacionados à identidade cultural, ao pertencimento e à experiência de deslocamento entre diferentes contextos socioculturais. A narrativa permite observar como a origem cultural e as experiências migratórias participam da construção das identidades, bem como compreender que o pertencimento cultural não se limita necessariamente às fronteiras geográficas de um país. Nesse sentido, a experiência narrada por Blanco evidencia a coexistência de referências culturais cubanas em um contexto social estadunidense, sem que o autor apresente sua identidade de origem como incompatível com o lugar em que foi criado.

Essa interpretação pode ser relacionada à concepção de identidade cultural discutida por Stuart Hall (2006), para quem as identidades não são fixas ou imutáveis, mas constituídas historicamente e atravessadas por processos de transformação e identificação. A experiência de Blanco permite refletir sobre a relação entre identidade, deslocamento e pertencimento, aspectos relevantes para uma abordagem intercultural do ensino de língua inglesa, na medida em que possibilitam reconhecer diferentes experiências culturais e questionar concepções homogêneas de identidade nacional.

No que se refere às alternativas, a alternativa D, que destaca o "cenário da integração de cubanos nos Estados Unidos", é a que melhor sintetiza o aspecto enfatizado no relato. O autor evidencia a presença e a inserção da comunidade cubana em Miami, destacando a constituição de um espaço de convivência marcado por referências culturais compartilhadas. As alternativas A e C não encontram sustentação no texto, uma vez que não são discutidas, respectivamente, a qualidade da educação formal ou as oportunidades de qualificação profissional. A alternativa B também não corresponde ao foco do excerto, pois o autor não aborda o prestígio ou a superioridade da cultura cubana. Por fim, embora o relato mencione sua família, a alternativa E desloca o foco para o fortalecimento dos vínculos familiares, enquanto a narrativa enfatiza principalmente a experiência de pertencimento à comunidade cubana em Miami.

Desse modo, a questão exige que o estudante interprete informações do texto e reconheça a relação entre identidade cultural, experiência migratória e inserção social, mobilizando conhecimentos que ultrapassam a compreensão estritamente lexical do texto em língua inglesa.

Na segunda categoria, **Variação Linguística** foram enquadradas 20% das questões presentes no corpus da análise. A atividade a seguir é um exemplo:

Figura 2: Questão de língua inglesa Enem 2021, reaplicação.



Fonte: Brasil (2021, p. 02)

A questão apresenta um *cartoon* em que duas personagens, embora se comuniquem em língua inglesa, não conseguem estabelecer uma compreensão mútua em razão das variedades linguísticas mobilizadas na interação. Na fala *Please, mate, bung us some dosh for the dog and*

bone!, são empregados itens lexicais e expressões coloquiais associados a determinados usos do inglês britânico, como *mate*, *dosh* e *dog and bone*. Esta última expressão constitui um exemplo de *rhyming slang*, em que *dog and bone* é utilizado em referência a *phone*. A segunda personagem, por não compartilhar esse repertório linguístico, afirma não compreender o interlocutor, embora ambos estejam utilizando a língua inglesa.

A questão apresenta, portanto, de maneira bastante explícita, a categoria **Variação linguística**, uma vez que a construção do sentido depende do reconhecimento da heterogeneidade da língua inglesa. O problema de comunicação representado no *cartoon* não resulta do emprego incorreto da língua, mas da utilização de formas linguísticas pertencentes a repertórios distintos. Dessa maneira, a questão contrapõe-se à concepção de língua como um sistema homogêneo e evidencia que os usos linguísticos podem variar em função de fatores geográficos, sociais, culturais e situacionais.

Essa compreensão é fundamental para a resolução da questão, uma vez que a alternativa A, "usam variedades distintas da língua inglesa", reconhece a variação como constitutiva da língua. As demais alternativas partem de interpretações que associam a diferença linguística a erro, inadequação, dificuldade de aprendizagem ou resistência à mudança, aspectos que não encontram sustentação no texto. A questão exige, portanto, que o estudante compreenda que diferenças entre variedades de uma mesma língua não podem ser automaticamente interpretadas como desvios em relação a uma única forma considerada correta.

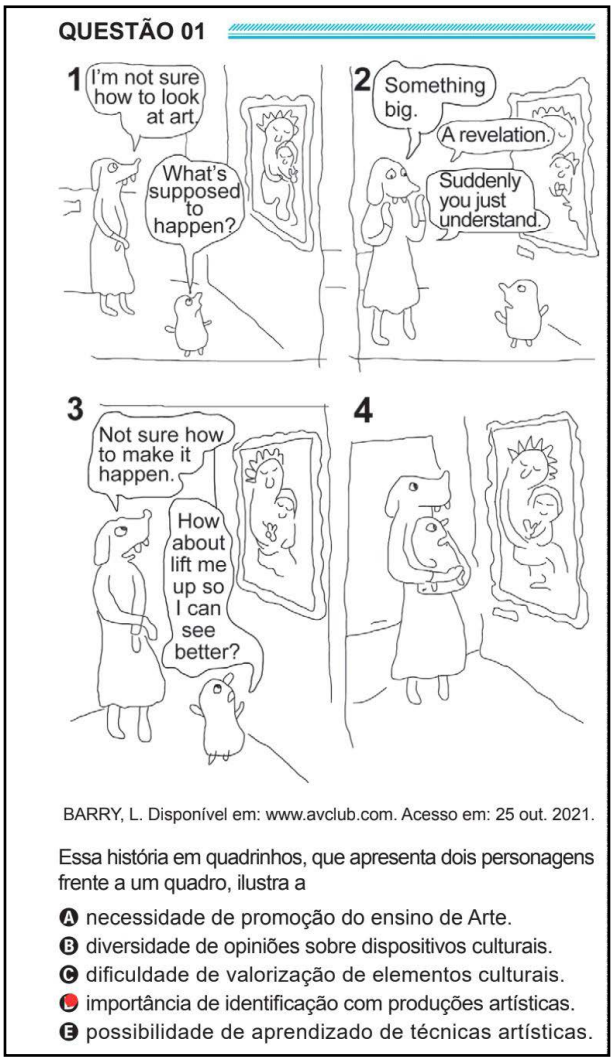
Essa perspectiva pode ser relacionada às discussões de Bagno (2007) acerca da heterogeneidade linguística e da necessidade de compreender a variação como fenômeno inerente às línguas. Sob essa perspectiva, diferentes formas de uso da língua estão relacionadas às comunidades de falantes e aos contextos socioculturais em que são produzidas, não devendo ser analisadas exclusivamente a partir de uma oposição entre formas "corretas" e "incorretas".

Além da **Variação linguística**, a questão também apresenta elementos relacionados ao **Multiletramento** e à **Contextualização**. O sentido não é construído exclusivamente a partir das falas dos personagens, mas da articulação entre a linguagem verbal e os elementos visuais característicos do gênero *cartoon*, como a representação dos interlocutores e a organização do diálogo em balões. Ao mesmo tempo, os usos linguísticos

são apresentados em uma situação comunicativa contextualizada, na qual a incompreensão entre os personagens constitui o elemento central para a interpretação do texto. Desse modo, a questão evidencia a articulação entre diferentes categorias estabelecidas para a análise do corpus, demonstrando que elas podem se manifestar simultaneamente em um mesmo item.

A terceira categoria, **multiletramentos**, contém 40% das questões analisadas. A atividade a seguir é um exemplo do que foi considerado para uma questão se enquadrar nessa categoria.

Figura 3: Questão de língua inglesa Enem 2024 - Reaplicação



Fonte: Brasil (2024, p. 02)

A questão apresenta uma história em quadrinhos na qual duas personagens observam uma obra de arte e refletem sobre a maneira como devem se relacionar com ela. Inicialmente, uma das personagens demonstra insegurança ao afirmar "*I'm not sure how to look at art*", enquanto o outro sugere que a experiência de contemplação deveria provocar algo significativo, como uma revelação ou uma compreensão repentina. No

terceiro quadrinho, entretanto, essa expectativa adquire um sentido literal e humorístico quando a personagem menor pede para ser levantada para que possa enxergar melhor a obra. No último quadro, a aproximação física entre o personagem e a pintura estabelece uma identificação visual entre ambos, reforçando o efeito de humor e contribuindo para a construção do sentido da narrativa.

A questão apresenta elementos relacionados à categoria **multiletramento**, uma vez que a compreensão da história em quadrinhos depende da articulação entre diferentes recursos semióticos. O sentido não é construído apenas pelas falas dos personagens, mas pela relação entre linguagem verbal, imagens, gestos, enquadramento e sequência narrativa. Particularmente no último quadrinho, a ausência de fala torna os elementos visuais fundamentais para que o leitor compreenda o desfecho: ao ser colocado diante da pintura, a personagem passa a ocupar uma posição que evidencia sua semelhança com a figura representada na obra. A identificação mencionada na alternativa correta, portanto, precisa ser inferida a partir da articulação entre os elementos verbais e visuais da história.

Essa característica aproxima a questão da perspectiva dos **multiletramentos** discutida por Rojo (2012), segundo a qual as práticas contemporâneas de produção e compreensão de sentidos envolvem diferentes linguagens, modos e recursos semióticos. Nessa perspectiva, a leitura não se restringe à decodificação da linguagem verbal, mas envolve a capacidade de estabelecer relações entre diferentes formas de representação e compreender como elas participam conjuntamente da produção de sentidos. Na questão analisada, caso o estudante considere apenas o conteúdo verbal dos balões, parte importante do efeito produzido pela narrativa (especialmente o desfecho visual) não será plenamente compreendida.

A alternativa D, "importância de identificação com produções artísticas", é a que melhor sintetiza o sentido construído pela história em quadrinhos. A identificação não é explicitamente declarada pelos personagens, mas construída visualmente no último quadro, quando a aproximação da personagem à pintura evidencia a relação entre ambos. As demais alternativas direcionam a interpretação para aspectos que não constituem o foco da narrativa, como a promoção do ensino de Arte, a divergência de opiniões sobre dispositivos culturais, a dificuldade de valorização da cultura ou a aprendizagem de técnicas artísticas.

Além dos **multiletramentos**, é possível identificar na questão a categoria **contextualização**, uma vez que os recursos linguísticos e visuais estão inseridos em uma situação comunicativa específica e integram um gênero discursivo reconhecível, a história em quadrinhos. A interpretação exige que o leitor considere as características desse gênero e acompanhe a progressão narrativa entre os quatro quadros para compreender o efeito de humor e chegar à resposta esperada.

A quarta categoria **reflexão crítica** enquadra em 80% das questões. A atividade a seguir é um exemplo do que foi considerado para uma questão que se enquadra nessa categoria.

Figura 4: Questão de língua inglesa Enem 2021



Fonte: Brasil (2021, p. 03)

A questão apresenta um cartum em que uma personagem afirma: *My desire to be well-informed is currently at odds with my desire to remain sane*. A construção *at odds with*, destacada no enunciado, estabelece uma relação de incompatibilidade entre dois desejos da personagem: manter-se bem-informada e, ao mesmo tempo, preservar sua sanidade. O efeito de humor decorre justamente da apresentação desses dois anseios como circunstancialmente difíceis de conciliar.

A alternativa B, "dificuldade de conciliar diferentes anseios", sintetiza essa relação de oposição. Para chegar à resposta, o estudante precisa compreender o sentido assumido pela expressão *at odds with* no contexto e perceber a relação semântica estabelecida entre as duas partes do enunciado. As demais alternativas introduzem elementos que não encontram sustentação no cartum, como a confiabilidade das informações, o domínio de novas tecnologias, a imparcialidade ou a preferência por notícias positivas.

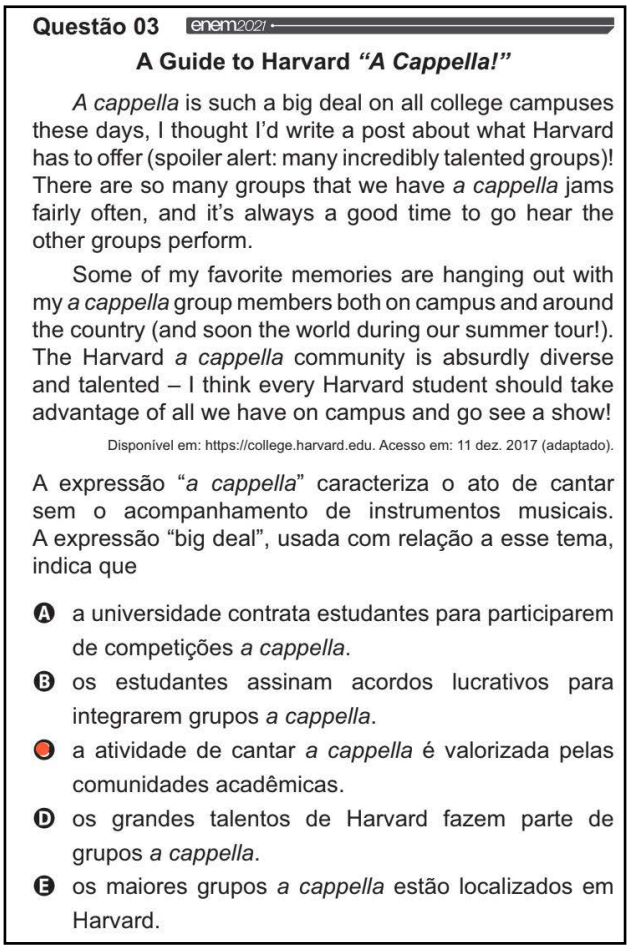
A questão pode ser relacionada à categoria **reflexão crítica**, uma vez que o humor do *cartoon* possibilita problematizar a relação entre o acesso à informação e seus possíveis efeitos sobre os indivíduos. A afirmação da personagem não apresenta o ato de manter-se informado como necessariamente positivo, mas estabelece uma tensão entre esse desejo e a preservação do próprio bem-estar. Dessa forma, para além da compreensão linguística da expressão *at odds with*, o texto possibilita uma reflexão sobre práticas sociais relacionadas ao consumo de informações e sobre as contradições que podem emergir dessas práticas.

Essa dimensão pode ser aproximada da perspectiva de Freire (1996), segundo a qual a leitura não se restringe à decodificação da palavra, mas envolve a compreensão crítica da realidade e das relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Nessa perspectiva, o cartum pode favorecer uma leitura que ultrapasse o reconhecimento do significado linguístico da expressão destacada e considere a crítica social construída pelo humor.

Também é possível identificar elementos da categoria **contextualização**, uma vez que a expressão *at odds with* não é apresentada de forma isolada, mas inserida em uma situação comunicativa na qual seu significado pode ser inferido a partir da relação estabelecida entre os dois desejos expressos pela personagem. O item, portanto, avalia o conhecimento linguístico em articulação com o contexto de uso, e não simplesmente o reconhecimento descontextualizado do significado de uma expressão.

Na quinta categoria, **contextualização**, foram enquadradas 100% das questões. A questão a seguir é um exemplo:

Figura 1: Questão de língua inglesa Enem 2021 – Reaplicação



Questão 03 enem2021

A Guide to Harvard *"A Cappella!"*

A cappella is such a big deal on all college campuses these days, I thought I'd write a post about what Harvard has to offer (spoiler alert: many incredibly talented groups)! There are so many groups that we have *a cappella* jams fairly often, and it's always a good time to go hear the other groups perform.

Some of my favorite memories are hanging out with my *a cappella* group members both on campus and around the country (and soon the world during our summer tour!). The Harvard *a cappella* community is absurdly diverse and talented – I think every Harvard student should take advantage of all we have on campus and go see a show!

Disponível em: https://college.harvard.edu. Acesso em: 11 dez. 2017 (adaptado).

A expressão "*a cappella*" caracteriza o ato de cantar sem o acompanhamento de instrumentos musicais. A expressão "big deal", usada com relação a esse tema, indica que

A) a universidade contrata estudantes para participarem de competições *a cappella*.
B) os estudantes assinam acordos lucrativos para integrarem grupos *a cappella*.
C) a atividade de cantar *a cappella* é valorizada pelas comunidades acadêmicas.
D) os grandes talentos de Harvard fazem parte de grupos *a cappella*.
E) os maiores grupos *a cappella* estão localizados em Harvard.

Fonte: Brasil (2021, p. 03)

A questão apresenta um texto sobre a presença e a relevância de grupos a *cappella* no contexto universitário, particularmente na Universidade Harvard. O item concentra-se na interpretação da expressão *big deal*, cujo significado não pode ser estabelecido adequadamente a partir da tradução isolada das palavras que a constituem. Para compreender seu sentido no texto, o estudante precisa considerar o contexto em que a expressão é empregada e relacioná-la às demais informações apresentadas, como a existência de diversos grupos a *cappella*, a realização frequente de apresentações e a participação desses grupos na vida universitária.

Nesse sentido, a questão apresenta de forma evidente a categoria **contextualização**, pois avalia a compreensão de uma expressão linguística a partir de seu uso em uma situação discursiva específica. Em vez de solicitar o reconhecimento de um significado lexical descontextualizado, o item exige que o estudante mobilize informações presentes no texto para inferir o sentido assumido por *big deal* naquele contexto. A expressão indica a importância atribuída à prática de cantar a *cappella* no ambiente universitário, interpretação que conduz à alternativa C, segundo a qual "a atividade de cantar a *cappella* é valorizada pelas comunidades acadêmicas".

As demais alternativas apresentam informações que não encontram sustentação no texto. Não há referência à contratação de estudantes para competições, como propõe a alternativa A, nem à existência de acordos lucrativos para participação nos grupos, como afirma a alternativa B. Embora o texto mencione a presença de grupos talentosos em Harvard, a alternativa D generaliza essa informação ao afirmar que os grandes talentos da universidade integram esses grupos. Da mesma forma, a alternativa E atribui a Harvard uma posição de destaque em relação a outras universidades que não é estabelecida pelo texto.

A questão pode ser relacionada às discussões de Marcuschi (2008) sobre a compreensão textual e o caráter situado da produção de sentidos. Nessa perspectiva, os sentidos não se encontram exclusivamente nas formas linguísticas tomadas de maneira isolada, mas são construídos na relação entre texto, contexto e conhecimentos mobilizados pelo leitor. A interpretação de *big deal* exemplifica essa relação, uma vez que o estudante precisa considerar o contexto discursivo para compreender o sentido assumido pela expressão no texto.

Desse modo, a questão avalia a capacidade de interpretar a língua inglesa em uso, exigindo que o estudante estabeleça relações entre uma expressão específica e o contexto mais amplo em que ela ocorre. A contextualização constitui, portanto, um elemento central para sua resolução, uma vez que uma leitura estritamente literal de *big deal* não permitiria compreender adequadamente o sentido construído no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das 50 questões de língua inglesa do Enem que compõem o *corpus* desta investigação permitiu identificar aproximações entre as habi-

lidades de leitura mobilizadas pelo exame e as orientações da BNCC para o ensino de língua inglesa no ensino médio. Os resultados evidenciam, contudo, que essa relação não ocorre de maneira uniforme entre as diferentes categorias estabelecidas para a investigação. **contextualização**, **reflexão crítica**, **interculturalidade**, **multiletramentos** e **variação linguística** aparecem em proporções distintas e, em diversos casos, articulam-se em uma mesma questão, o que demonstra a complexidade das práticas de leitura mobilizadas pelo exame.

A **contextualização** foi identificada em 100% das questões analisadas, constituindo a categoria mais recorrente no *corpus*. Esse resultado indica que os itens examinados não apresentam a língua inglesa predominantemente por meio de palavras, expressões ou estruturas linguísticas isoladas. Ao contrário, a compreensão das questões depende da leitura dos textos e da consideração dos contextos em que os recursos linguísticos são empregados. Como observado nas análises, mesmo quando o item focaliza uma expressão específica, seu significado precisa ser construído em relação ao texto e à situação discursiva em que ocorre. Esse resultado aponta para uma concepção de leitura que ultrapassa a simples identificação de elementos linguísticos e atribui relevância à construção contextualizada dos sentidos.

A categoria **reflexão crítica** foi identificada em 80% das questões analisadas. A elevada ocorrência dessa categoria sugere a presença significativa de textos que possibilitam a discussão de questões sociais, culturais e de diferentes perspectivas sobre a realidade. Entretanto, a análise qualitativa demonstrou a necessidade de distinguir entre a presença de uma temática potencialmente crítica e a operação de leitura efetivamente exigida do candidato. Em algumas questões, embora o texto possibilite reflexões mais amplas, a resolução do item pode depender principalmente da compreensão de uma expressão, da realização de uma inferência ou da identificação de uma relação de sentido. Assim, os resultados indicam que a dimensão crítica pode estar presente nos textos selecionados pelo exame sem que, necessariamente, seja mobilizada com a mesma intensidade na tarefa proposta ao candidato.

A **interculturalidade**, identificada em 42% das questões, evidencia a presença de textos que mobilizam diferentes experiências culturais, identidades, formas de pertencimento e contextos sociais. As questões analisadas demonstram que o inglês pode funcionar como meio de acesso

a diferentes realidades socioculturais, ultrapassando uma concepção de ensino centrada exclusivamente nos aspectos formais da língua. Nesse sentido, observa-se uma aproximação com as orientações da BNCC ao compreender a aprendizagem de língua inglesa também como possibilidade de contato com diferentes perspectivas culturais e modos de significar o mundo.

Os **multiletramentos**, presentes em 40% do *corpus*, manifestam-se especialmente nas questões em que a construção dos sentidos depende da articulação entre diferentes recursos semióticos. *Cartoons*, histórias em quadrinhos e outros gêneros multimodais exigem que o candidato estabeleça relações entre linguagem verbal, imagens, organização espacial, gestos e outros elementos envolvidos na produção dos sentidos. A análise demonstrou, entretanto, que a simples presença de recursos visuais não é suficiente para caracterizar uma questão como pertencente a essa categoria. Para sua classificação, considerou-se necessário que diferentes modos semióticos participassem efetivamente do processo de compreensão exigido pelo item. Essa distinção possibilitou uma análise mais precisa da presença dos multiletramentos no exame.

A **variação linguística** foi identificada em 20% das questões, constituindo a categoria menos frequente no corpus. Apesar de sua menor ocorrência quantitativa, os itens classificados nessa categoria apresentam aspectos relevantes para uma concepção heterogênea da língua inglesa, ao evidenciarem diferentes variedades, registros e formas de uso. Em questões como a que apresenta interlocutores utilizando variedades distintas do inglês, a compreensão depende justamente do reconhecimento de que diferenças linguísticas não correspondem necessariamente a erros ou inadequações. A menor frequência dessa categoria, portanto, não permite concluir que ela seja considerada menos importante pelo Enem, mas demonstra que, no recorte analisado, aspectos relacionados à variação linguística foram mobilizados com menor recorrência do que aqueles associados às demais categorias.

A comparação entre as categorias também evidencia que os percentuais não devem ser compreendidos como dimensões independentes ou mutuamente excludentes. Uma mesma questão pode mobilizar, simultaneamente, aspectos relacionados à **contextualização**, aos **multiletramentos**, à **interculturalidade** e à **reflexão crítica**, por exemplo. Essa sobreposição

constitui um resultado relevante da investigação, pois demonstra que as práticas de leitura avaliadas pelo Enem podem articular diferentes conhecimentos e habilidades em uma mesma situação de leitura. Dessa forma, mais importante do que esperar uma distribuição quantitativamente equivalente entre as categorias é compreender como elas se manifestam e se relacionam nas questões analisadas.

À luz desses resultados, é possível identificar pontos de aproximação entre as questões de língua inglesa do Enem e as orientações da BNCC, especialmente no que se refere à valorização da língua em uso, à leitura contextualizada, ao contato com diferentes práticas de linguagem e à presença de textos que mobilizam dimensões sociais e culturais. Ao mesmo tempo, as diferenças de frequência e, principalmente, de profundidade com que determinadas dimensões são exigidas indicam que a relação entre currículo e avaliação não devem ser compreendidas como uma correspondência direta ou integral. A presença de um aspecto previsto pela BNCC no texto-base de uma questão não significa, necessariamente, que a habilidade correspondente seja efetivamente exigida para sua resolução.

Nesse sentido, os resultados reforçam a importância de compreender a avaliação de leitura em língua inglesa para além da verificação de conhecimentos lexicais ou gramaticais. As questões analisadas mobilizam diferentes estratégias de construção de sentidos, como a realização de inferências, a interpretação de expressões em contexto, o reconhecimento de diferentes usos da língua e a articulação entre recursos verbais e não verbais. Para o ensino de língua inglesa, essa constatação aponta para a relevância de práticas pedagógicas que promovam o contato dos estudantes com diferentes gêneros discursivos e situações de uso da língua, sem reduzir a preparação para o Enem ao treinamento de formatos de questões ou à memorização de vocabulário.

Por fim, é necessário considerar os limites desta investigação. As conclusões apresentadas referem-se às 50 questões que constituem o *corpus* selecionado e às categorias analíticas estabelecidas neste estudo, não devendo ser generalizadas automaticamente para todas as edições do Enem ou para todas as dimensões do ensino de língua inglesa previstas pela BNCC. Pesquisas futuras podem ampliar o recorte temporal, analisar outros conjuntos de questões ou investigar de maneira mais aprofundada a relação entre as habilidades efetivamente exigidas pelos itens e aquelas previstas

nos documentos curriculares. Ainda assim, os resultados obtidos permitem compreender de forma mais sistemática como diferentes concepções de língua, leitura e práticas de linguagem se materializam nas questões de língua inglesa do Enem e como elas dialogam, em diferentes graus, com as orientações estabelecidas pela BNCC para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. O que é o ENEM. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: 7 nov. 2025.

BRASIL. **Fazer o Exame Nacional do Ensino Médio** (Enem). Gov.br: serviços do Governo Federal, 19 ago. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/servicos/fazer-o-exame-nacional-do-ensino-medio. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2021: provas e gabaritos**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2021: reaplicação/PPL/segunda oportunidade: provas e gabaritos. Brasília**, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2021. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2022: provas e gabaritos**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2022. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2024: provas e gabaritos. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos/2024. Acesso em: 26 out. 2025.

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

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, 2004. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês:** do planejamento à avaliação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PORFÍRIO, Lucielen. Leitura em língua estrangeira: a importância do conhecimento prévio nas aulas de compreensão textual. **Babel**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 4, n. 1, 2014.

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

OLHARES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Adriano Mendes Ribeiro da Silva[1]
Anailson Santos da Costa[2]
Andressa Barcelos de Oliveira[3]
Bárbara Fernandes Oliveira
Eliene dos Santos Silva[4]
Thays Marcelino da Silva[5]
Sebastião Carlúcio Alves Filho

A formação inicial de professores de línguas envolve diferentes momentos nos quais os futuros docentes têm a oportunidade de articular os conhecimentos teóricos construídos ao longo da graduação às práticas que constituem o cotidiano escolar. Nesse processo, entendo que o estágio supervisionado obrigatório ocupa lugar de destaque, uma vez que possibilita ao licenciando uma aproximação mais direta com a escola e com os diferentes sujeitos, práticas e relações que constituem esse espaço. Mais do que um momento destinado à aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, compreendo o estágio como um espaço de observação, reflexão e construção de conhecimentos acerca da docência e do processo de ensino-aprendizagem.

1 Aluno de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ).
2 Aluno de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ).
3 Aluna de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ).
4 Aluna de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ).
5 Aluna de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ).

No que se refere especificamente à formação de professores de língua inglesa, acredito que a observação do contexto escolar permite que diferentes aspectos discutidos ao longo do curso de licenciatura sejam retomados a partir de situações concretas de ensino. As escolhas feitas pelo professor, as atividades propostas, os materiais utilizados, as formas de interação estabelecidas em sala de aula e os papéis atribuídos ao professor e aos alunos, entre outros aspectos, podem revelar diferentes maneiras de se compreender o que é língua, o que significa ensinar uma língua e como se acredita que sua aprendizagem ocorre. Dessa forma, considero que observar uma aula não significa apenas descrever aquilo que acontece em sala, mas buscar compreender as concepções que, de maneira mais ou menos explícita, orientam as práticas observadas.

É a partir dessa perspectiva que se constrói este capítulo, fruto das reflexões desenvolvidas por meus alunos da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório 1, que ministro no curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Ao longo de um semestre, os licenciandos realizaram atividades de observação em escolas da rede pública de ensino, acompanhando tanto aspectos relacionados ao ambiente e à organização escolar quanto as aulas ministradas por professores de língua inglesa. Durante esse período, solicitei aos alunos que registrassem suas experiências em relatórios de estágio, buscando não apenas descrever as situações observadas, mas também analisá-las à luz das discussões teóricas que realizamos durante nossas aulas.

Como suporte para essas análises, discutimos diferentes concepções de língua e de ensino e aprendizagem, buscando compreender as implicações que elas podem ter para o trabalho desenvolvido em sala de aula. Partimos do entendimento de que a maneira como concebemos a língua está diretamente relacionada à forma como compreendemos seu ensino e sua aprendizagem e, consequentemente, às escolhas que fazemos enquanto professores. Nesse sentido, busquei, durante a disciplina, fazer com que os alunos utilizassem as discussões teóricas não apenas como um conjunto de conceitos a serem aprendidos, mas como instrumentos que lhes permitissem lançar um olhar mais atento para as práticas observadas no contexto escolar.

Esse olhar, contudo, não teve como propósito simplesmente classificar as práticas dos professores observados como adequadas ou inadequadas.

Ao contrário, interessava-nos compreender os pressupostos que poderiam estar relacionados às escolhas feitas em sala de aula e, a partir deles, refletir sobre suas possibilidades e limitações em diferentes contextos de ensino. Consideramos esse movimento particularmente importante na formação inicial, uma vez que permite ao futuro professor observar a prática de outro docente e, ao mesmo tempo, refletir sobre suas próprias concepções acerca da língua, do ensino, da aprendizagem e do papel que pretende assumir em sala de aula.

Os relatos produzidos pelos estagiários e as análises que eles realizaram a partir das situações observadas constituem, portanto, o material que deu origem às reflexões apresentadas neste capítulo. Por essa razão, os estagiários cujos relatos são aqui apresentados também figuram como autores deste texto, em reconhecimento à sua participação na construção das reflexões e dos conhecimentos que nele se materializam. Essa escolha reforça, ainda, o caráter formativo que atribuímos ao estágio supervisionado, compreendido não apenas como espaço de aproximação com a prática docente, mas também como espaço de produção de conhecimentos sobre ela. Ao reunirmos esses relatos e transformá-los neste texto, buscamos colocar em diálogo aquilo que discutimos no contexto da formação inicial de professores e aquilo que os licenciandos encontraram nas escolas durante o período de estágio. Assim, tomamos as experiências relatadas não apenas como registros individuais de uma atividade acadêmica, mas como pontos de partida para uma reflexão mais ampla acerca do ensino de língua inglesa na educação básica.

Diante disso, neste capítulo, temos como objetivo discutir aspectos relacionados ao ensino de língua inglesa na educação básica a partir das observações e análises realizadas por professores em formação durante o estágio supervisionado obrigatório. Para tanto, inicialmente, retomamos brevemente as discussões acerca das concepções de língua e de ensino e aprendizagem que fundamentaram as reflexões desenvolvidas durante a disciplina. Em seguida, apresentamos alguns dos relatos produzidos pelos estagiários, acompanhados das análises construídas a partir das situações observadas, buscando estabelecer relações entre os pressupostos teóricos discutidos em sala de aula e as práticas encontradas no contexto escolar. Com esse percurso, pretendemos tomar a experiência do estágio como ponto de partida para refletir não apenas sobre aquilo que acontece nas aulas de língua inglesa, mas também sobre as concepções que fundamen-

tam essas práticas e sobre os diferentes caminhos possíveis para o ensino da língua na educação básica.

1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: DO SISTEMA À PRÁTICA SOCIAL

Ao discutirmos o ensino de línguas, uma das primeiras questões que precisamos considerar diz respeito à própria maneira como compreendemos a língua. Isso porque diferentes concepções de língua podem levar a diferentes formas de compreender o que significa ensiná-la e aprendê-la e, consequentemente, podem orientar diferentes escolhas realizadas pelo professor em sala de aula. Aquilo que ensinamos, a maneira como organizamos as atividades, os aspectos da língua aos quais atribuímos maior importância e até mesmo aquilo que entendemos como aprendizagem estão, de alguma forma, relacionados à concepção de língua que fundamenta nossa prática.

Durante as aulas de Estágio Supervisionado Obrigatório 1, recorremos principalmente às discussões apresentadas por Kumaravadivelu (2008) e Oliveira (2014) para refletirmos sobre essas diferentes maneiras de compreender a língua e suas possíveis implicações para o ensino de inglês. Kumaravadivelu (2008) apresenta três perspectivas que nos interessam particularmente neste trabalho: língua como sistema, língua como discurso e língua como ideologia. Oliveira (2014), por sua vez, ao discutir diferentes teorias que fundamentam os métodos de ensino de inglês, contrapõe uma concepção estruturalista de língua a uma perspectiva interacionista, contribuindo para compreendermos de que maneira diferentes concepções podem se materializar nas práticas de ensino.

A primeira dessas perspectivas compreende a "língua como sistema". Nessa concepção, ganha destaque o caráter sistemático da língua e a maneira como suas diferentes unidades se organizam e se combinam. Kumaravadivelu (2008) explica que os usuários de uma língua combinam fonemas para formar palavras, palavras para formar sintagmas, sintagmas para formar sentenças e sentenças para produzir textos orais ou escritos, sendo essas diferentes unidades organizadas de acordo com regras próprias e regras de combinação.

Oliveira (2014) relaciona essa maneira de conceber a língua à teoria estruturalista, predominante no início do século XX. Nessa perspectiva, a língua é concebida como um conjunto de estruturas gramaticais organi-

zadas por regras e relacionadas entre si de modo a constituir um sistema. O autor situa a origem dessa concepção nos trabalhos de Ferdinand de Saussure e destaca sua continuidade, ainda que a partir de diferentes pressupostos teóricos, em trabalhos desenvolvidos por linguistas como Leonard Bloomfield, Charles Fries e Noam Chomsky ao longo do século XX.

Quando uma concepção de língua como sistema ocupa lugar central no ensino, é comum que a atenção se volte principalmente para os elementos que constituem esse sistema. Assim, aspectos como estruturas gramaticais, vocabulário, pronúncia e organização sintática podem assumir papel de destaque nas aulas. Do ponto de vista das observações realizadas durante o estágio, essa perspectiva nos permite refletir, por exemplo, sobre práticas nas quais o ensino de língua inglesa se concentra na apresentação de regras gramaticais, na identificação e classificação de estruturas ou na realização de exercícios cujo objetivo principal é manipular determinadas formas linguísticas.

Isso não significa, evidentemente, que o trabalho com os aspectos estruturais da língua não deva fazer parte das aulas de inglês. Afinal, conhecer os recursos linguísticos disponíveis é também parte do processo de aprendizagem de uma língua. A questão que nos interessa é compreender o espaço ocupado por esses elementos no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, se a língua é apresentada apenas como um conjunto de estruturas a serem aprendidas ou se essas estruturas são mobilizadas para a construção de sentidos e para a participação dos alunos em diferentes práticas sociais.

É justamente a necessidade de considerar outros elementos envolvidos nos usos da língua que nos leva a uma segunda maneira de compreendê-la. Oliveira (2014) apresenta, do ponto de vista pedagógico, a concepção "interacionista de língua", segundo a qual a língua é entendida como interação social. Nessa perspectiva, não basta considerar apenas as estruturas linguísticas utilizadas pelos sujeitos. É necessário levar em conta quem fala ou escreve, quem ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos e os contextos nos quais os textos são produzidos e recebidos.

Essa perspectiva se aproxima da discussão de Kumaravadivelu (2008) acerca da "língua como discurso", uma vez que desloca nosso olhar da organização interna do sistema linguístico para a produção de sentidos em situações concretas de uso. A consideração do contexto permite esta-

belecer relações entre as estruturas linguísticas e as condições nas quais elas são utilizadas, chamando nossa atenção para o fato de que produzir e compreender sentidos envolve mais do que conhecer palavras e regras gramaticais isoladamente.

Compreender a língua a partir dessa perspectiva implica reconhecer que as escolhas que fazemos ao utilizá-la estão relacionadas aos sujeitos envolvidos na interação, aos objetivos que buscamos alcançar, ao contexto no qual nos encontramos e às diferentes práticas sociais das quais participamos. Para o ensino de língua inglesa, isso significa deslocar parte da atenção da estrutura linguística em si para aquilo que fazemos com a língua. Ao observarmos uma aula a partir dessa concepção, interessa-nos perceber, entre outros aspectos, se os alunos têm oportunidades de utilizar a língua para construir sentidos, interagir, compreender e produzir textos e participar de situações de comunicação que não se restrinjam à simples manipulação de formas linguísticas.

Entretanto, considerar os sujeitos e os contextos de uso da língua ainda não encerra as possibilidades de compreensão da linguagem. Kumaravadivelu (2008) amplia essa discussão ao apresentar uma terceira perspectiva, a de "língua como ideologia". Nessa concepção, reconhecemos que os usos da linguagem não são neutros, uma vez que estão relacionados às condições sociais, culturais, históricas e políticas nas quais são produzidos. A língua passa, assim, a ser compreendida também como espaço no qual relações de poder, identidades, valores, crenças e desigualdades podem ser construídos, reproduzidos e questionados.

Do ponto de vista educacional, essa perspectiva assume particular importância. Ao discutir as contribuições da análise crítica do discurso para a educação, Kumaravadivelu (2008) chama a atenção para a possibilidade de o ensino de línguas contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das desigualdades sociais e dos discursos que participam de sua construção e manutenção. O ensino de uma língua, nessa perspectiva, não se limita a possibilitar que o aluno conheça seu sistema ou seja capaz de utilizá-la em diferentes situações comunicativas, mas pode também criar condições para que reflita criticamente sobre os discursos com os quais entra em contato e sobre as formas como a linguagem participa da construção da realidade social.

Ao levarmos essa concepção para a observação das aulas de língua inglesa, podemos direcionar nosso olhar para questões que ultrapassam a presença de estruturas gramaticais ou mesmo de situações de comunicação. Podemos nos perguntar, por exemplo, quais textos e discursos circulam na sala de aula, quais sujeitos e grupos sociais são representados nesses textos, quais perspectivas são privilegiadas ou silenciadas e em que medida as atividades propostas possibilitam aos alunos problematizar sentidos, posicionamentos e relações sociais construídos por meio da linguagem.

As perspectivas discutidas por Kumaravadivelu (2008) e Oliveira (2014) nos forneceram, portanto, diferentes lentes para observar as aulas acompanhadas durante o estágio. Não buscamos, contudo, enquadrar cada professor ou cada aula observada em uma única concepção de língua. Entendemos que diferentes concepções podem coexistir nas práticas pedagógicas e que uma mesma aula pode mobilizar diferentes dimensões da língua. Nosso interesse esteve, antes, em identificar quais aspectos pareciam receber maior destaque nas situações observadas e refletir sobre as possíveis implicações dessas escolhas para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Esse exercício foi particularmente importante para o trabalho desenvolvido durante o estágio porque permitiu que os alunos ultrapassassem a descrição daquilo que acontecia em sala de aula. Ao observar uma atividade, uma explicação ou uma interação entre professor e alunos, procuramos nos perguntar não apenas "o que" estava sendo feito, mas também "que maneira de compreender a língua parecia sustentar aquela prática" e quais possibilidades de aprendizagem ela poderia favorecer. Dessa forma, as concepções discutidas nesta seção funcionaram como lentes por meio das quais buscamos compreender e problematizar as experiências vivenciadas no contexto escolar.

2 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Assim como diferentes concepções de língua podem orientar diferentes maneiras de compreender seu ensino, as práticas desenvolvidas em sala de aula também estão relacionadas à forma como compreendemos o processo de aprendizagem. Afinal, as escolhas feitas pelo professor, o papel atribuído aos alunos, os tipos de atividades propostas e as formas

de interação estabelecidas em sala estão, em maior ou menor medida, relacionados àquilo que se entende por aprender. Por essa razão, durante as aulas de Estágio Supervisionado Obrigatório 1, discutimos algumas das principais teorias que buscaram explicar como ocorre a aprendizagem, com especial atenção ao behaviorismo, ao cognitivismo e ao sociointeracionismo.

Antes de discutirmos essas diferentes perspectivas, é importante considerarmos o próprio conceito de aprendizagem. Lefrançois (2009, p. 6) a define como uma "transformação relativamente permanente no potencial de comportamento" decorrente da experiência e que não pode ser explicada por fatores como maturação, cansaço, uso de drogas, lesões ou doenças. A definição chama nossa atenção para dois aspectos importantes: a aprendizagem implica algum tipo de transformação e essa transformação está relacionada às experiências vivenciadas pelo sujeito. As diferentes teorias da aprendizagem, entretanto, divergem quanto à maneira como essa transformação ocorre e, principalmente, quanto aos fatores que a desencadeiam.

Uma das teorias que exerceram grande influência sobre a educação e, particularmente, sobre o ensino de línguas foi o "behaviorismo". De maneira geral, essa perspectiva volta sua atenção para os comportamentos observáveis e procura explicá-los a partir das relações estabelecidas entre estímulos e respostas. Como explica Oliveira (2014), o comportamento é compreendido como uma resposta a determinado estímulo, razão pela qual essa perspectiva ficou também conhecida como modelo S-R, das palavras inglesas *stimulus* e *response*.

A aprendizagem, nessa perspectiva, ocorre por meio da associação entre estímulos e respostas. Hadley (2001) explica que os comportamentos se desenvolvem em cadeias associativas e que aprender consiste, fundamentalmente, na formação de hábitos decorrentes da associação repetida entre determinado estímulo e determinada resposta. A repetição assume, portanto, um papel importante nesse processo, uma vez que contribui para que determinadas respostas sejam aprendidas e se tornem habituais.

Essa concepção atribui grande importância aos fatores externos ao indivíduo na explicação da aprendizagem. Tal posição aparece de maneira bastante enfática no pensamento de John B. Watson, para quem o comportamento humano poderia ser amplamente moldado por meio do controle das experiências às quais o indivíduo fosse submetido. Posteriormente, B.

F. Skinner tornou-se um dos principais representantes do behaviorismo e, como destaca Oliveira (2014), reforçou a ideia de que as causas do comportamento se encontram fora do indivíduo e podem ser objetivamente observadas. Com Skinner, ganha particular importância o papel das consequências do comportamento: respostas seguidas de consequências favoráveis tendem a ser fortalecidas, enquanto outras podem deixar de ocorrer. Nesse sentido, estímulos, respostas e reforços passam a ocupar lugar central na explicação behaviorista da aprendizagem.

Quando levamos esses princípios para o ensino de línguas, podemos compreender a importância atribuída, em determinadas práticas, à repetição, à imitação, à memorização e à formação de hábitos linguísticos. Exercícios de repetição de estruturas, reprodução de modelos fornecidos pelo professor e atividades que buscam levar o aluno à produção de uma resposta previamente esperada podem revelar a influência dessa maneira de compreender a aprendizagem. Nesse contexto, o professor tende a exercer maior controle sobre o processo, fornecendo os estímulos, modelos e reforços considerados necessários para que determinadas respostas sejam aprendidas.

Entretanto, a explicação behaviorista da aprendizagem passou a ser questionada, sobretudo por atribuir pouca importância aos processos mentais envolvidos no ato de aprender e por reservar ao aprendiz um papel predominantemente reativo. Conforme observa Oliveira (2014), alguns pesquisadores passaram a rejeitar tanto essa relativa passividade atribuída ao aprendiz quanto a ideia de que ele pudesse ser compreendido como uma espécie de "tabula rasa". É nesse contexto que ganham espaço as "teorias cognitivistas da aprendizagem", que deslocam a atenção do comportamento observável para os processos que ocorrem internamente no sujeito.

De maneira geral, para o "cognitivismo", aprender envolve processar informações. O aprendiz deixa de ser compreendido apenas como alguém que responde a estímulos externos e passa a ser visto como um sujeito que seleciona, interpreta, organiza, relaciona e armazena informações. A aprendizagem envolve, assim, processos mentais que não podem ser explicados exclusivamente pela observação de comportamentos externos. Oliveira (2014) destaca Donald Hebb como uma figura importante nessa transição, uma vez que, embora ligado inicialmente à tradição behaviorista, passou a direcionar sua atenção para eventos neurológicos internos, contribuindo

para a abertura de caminhos que seriam posteriormente explorados pelas teorias cognitivistas.

Uma das consequências mais importantes desse deslocamento está no reconhecimento de que o aprendiz não chega a uma situação de aprendizagem desprovido de conhecimentos. Aquilo que ele já sabe interfere diretamente na maneira como novas informações são compreendidas e incorporadas. Essa ideia ocupa lugar central no pensamento de Ausubel (1968), para quem o fator mais importante para a aprendizagem é justamente o conhecimento que o aprendiz já possui. Nessa perspectiva, aprender algo novo envolve estabelecer relações entre novas informações e conhecimentos previamente construídos.

Bruner (1966) também enfatiza o papel ativo do indivíduo ao compreender a aprendizagem como um processo que envolve reorganizar e transformar as informações já disponíveis, tornando-as mais úteis diante de novas situações. De maneira semelhante, Piaget (1970) compreende o conhecimento como resultado da ação do sujeito sobre aquilo que busca conhecer. Conhecer, nessa perspectiva, não significa simplesmente receber informações provenientes do ambiente, mas agir sobre elas, transformá-las e construir formas de compreendê-las.

Essas ideias contribuíram para o desenvolvimento de perspectivas "construtivistas" de aprendizagem. Como explica Oliveira (2014), Jean Piaget e Lev Vygotsky tiveram papel fundamental na consolidação dessas perspectivas. Para Piaget, o aprendiz participa ativamente da construção de seus conhecimentos e interpreta situações novas a partir das estruturas e dos conhecimentos que já construiu. Uma criança, por exemplo, não reage a uma situação completamente nova sem recorrer, de alguma maneira, a conhecimentos ou comportamentos anteriormente desenvolvidos. A aprendizagem, portanto, não corresponde à simples recepção de informações transmitidas por outra pessoa, mas envolve um processo ativo de construção.

No contexto do ensino de língua inglesa, uma perspectiva cognitivista nos permite compreender a importância de atividades nas quais o aluno precisa estabelecer relações, formular hipóteses, resolver problemas, recuperar conhecimentos prévios e utilizar estratégias para compreender e produzir a língua. Nessa concepção, mais importante do que simplesmente fornecer um estímulo para obter determinada resposta é criar condições

para que o aluno processe as informações e estabeleça relações entre aquilo que já conhece e aquilo que está aprendendo.

Embora Vygotsky compartilhe com Piaget a ideia de que o aprendiz possui papel ativo na construção de seus conhecimentos, sua teoria atribui especial importância às dimensões sociais, culturais e históricas da aprendizagem. Enquanto Piaget direciona maior atenção aos processos internos de desenvolvimento e à maneira como o indivíduo constrói conhecimento em sua relação com o objeto, Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das relações que estabelecemos com outras pessoas e com os instrumentos culturais disponíveis em determinado contexto. É a partir dessa perspectiva que podemos falar em uma concepção "sociointeracionista de aprendizagem".

Para Vygotsky, a interação social não constitui apenas um elemento que favorece a aprendizagem, mas desempenha papel fundamental no próprio desenvolvimento das funções cognitivas. Aprendemos por meio das relações estabelecidas com outras pessoas e, nesse processo, a linguagem assume papel central. Como lembra Oliveira (2014), ao retomar Vygotsky, a função primordial da fala é justamente a comunicação e o contato social. A linguagem, dessa forma, não é apenas um conteúdo a ser aprendido, mas também um instrumento por meio do qual interagimos e construímos conhecimentos.

Um conceito particularmente importante para compreendermos essa perspectiva é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky distingue aquilo que o indivíduo já consegue realizar de maneira independente daquilo que consegue realizar com a colaboração de alguém mais experiente. A distância entre esses dois níveis constitui a ZDP. Essa concepção chama nossa atenção para o papel que a interação com professores e colegas pode desempenhar na aprendizagem, uma vez que determinadas tarefas que o aprendiz ainda não consegue realizar sozinho podem tornar-se possíveis quando ele recebe auxílio adequado.

Essa ideia possui implicações importantes para o ensino de línguas. O professor deixa de ser compreendido apenas como aquele que transmite informações ou fornece estímulos e passa a desempenhar também o papel de alguém que cria condições para a aprendizagem, oferece suporte e organiza situações nas quais os alunos possam construir conhecimentos por meio da interação. Da mesma forma, a interação entre os próprios

alunos ganha relevância, uma vez que aprender deixa de ser compreendido como um processo exclusivamente individual.

No caso específico da aprendizagem de uma língua estrangeira, Vygotsky também chama a atenção para a relação entre os conhecimentos já construídos pelo aprendiz em sua língua materna e aqueles que passa a construir na nova língua. Conforme destaca Oliveira (2014), conhecimentos e sistemas de significados desenvolvidos na primeira língua podem ser mobilizados durante a aprendizagem de outra. Essa compreensão se distancia, mais uma vez, da ideia de que o aprendiz inicia o processo a partir do zero: ele traz consigo conhecimentos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais que participam da construção das novas aprendizagens.

Behaviorismo, cognitivismo e sociointeracionismo oferecem, portanto, diferentes respostas à questão de como aprendemos. Enquanto o behaviorismo enfatiza a relação entre estímulos, respostas, reforços e formação de hábitos, o cognitivismo direciona nosso olhar para os processos mentais e para o papel ativo do sujeito na organização e construção do conhecimento. O sociointeracionismo, por sua vez, acrescenta a essas discussões a centralidade das relações sociais, culturais e históricas, compreendendo a aprendizagem como um processo que se constrói também na interação com o outro.

Assim como fizemos em relação às concepções de língua, não utilizamos essas teorias durante o estágio com o objetivo de simplesmente classificar uma aula ou um professor como behaviorista, cognitivista ou sociointeracionista. Utilizamos essas diferentes perspectivas como lentes que nos permitiram observar as práticas desenvolvidas em sala de aula e refletir sobre as concepções de aprendizagem que poderiam estar relacionadas a elas. Interessava-nos observar, por exemplo, o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos, o espaço reservado à repetição e à memorização, a mobilização de conhecimentos prévios, as oportunidades de resolução de problemas, os tipos de interação estabelecidos e as possibilidades de colaboração entre os sujeitos.

Dessa forma, as discussões acerca das teorias da aprendizagem contribuíram para que os estagiários pudessem ir além da descrição das atividades observadas e se perguntassem o que essas práticas pareciam pressupor acerca de como um aluno aprende uma língua. Ao relacionarmos essas reflexões às concepções de língua anteriormente discutidas, passa-

mos a contar com elementos que nos permitem compreender de maneira mais ampla as práticas de ensino observadas nas escolas e refletir sobre as diferentes relações que podem ser estabelecidas entre língua, ensino e aprendizagem.

3 ANÁLISE DE ALGUNS RELATOS DAS OBSERVAÇÕES

As discussões acerca das concepções de língua e de aprendizagem apresentadas anteriormente serviram como suporte para que os estagiários pudessem observar as práticas desenvolvidas nas escolas-campo e refletir sobre os diferentes elementos que constituíam as aulas acompanhadas. Mais do que descrever conteúdos, atividades ou comportamentos de professores e alunos, buscamos compreender o que essas práticas poderiam revelar acerca das maneiras de conceber a língua e seu processo de aprendizagem. Para esta discussão, selecionei alguns trechos dos relatórios produzidos pelos alunos que permitem estabelecer relações entre as situações observadas e os pressupostos teóricos discutidos durante a disciplina. É importante ressaltar que não pretendo, a partir de recortes pontuais, classificar os professores ou suas práticas em categorias fixas, mas utilizar as situações relatadas como pontos de partida para refletir sobre diferentes possibilidades de ensino de língua inglesa.

O primeiro relato selecionado descreve uma aula do 8º ano, na qual o trabalho do professor se concentra na apresentação das formas *will* e *going to* para expressar futuro em língua inglesa.

Excerto 01 – Relato do estagiário E1

> Chegando na sala do 8° ano após 10 minutos do início da aula, a professora escrevia no quadro um cabeçalho rotineiro (data em inglês e objetivo da aula) e o conteúdo do dia, que seria a diferença entre *will* e *going to*. Após copiar a definição de cada um, *will* para decisões imediatas e para planos futuros e *going to* para planos e previsões, e alguns exemplos, explicou que para o uso do *going to*" é necessário o uso do verbo "*be*" e também o "*not*" para colocar a frase na forma negativa dependendo do contexto da fala.

Fonte: Relatório de estágio do participante E1 (2026)

No relato, podemos observar uma prática que parece privilegiar uma concepção de "língua como sistema", conforme discutida por Kumaravadivelu (2008). O conteúdo da aula é organizado em torno de duas estruturas utilizadas para fazer referência ao futuro em língua inglesa

(*will* e *be going to*), e a explicação concentra-se nas regras que orientam seus usos e na forma como seus elementos devem ser combinados para a construção de sentenças. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando o estagiário relata que a professora apresenta os usos de cada estrutura e explica a necessidade do verbo *be* na construção com *going to*, bem como a utilização de *not* para a formação de sentenças negativas. A atenção volta-se, portanto, principalmente para a organização interna do sistema linguístico e para as regras que orientam a construção das formas apresentadas.

A prática relatada também se aproxima da concepção estrutural de língua discutida por Oliveira (2014), segundo a qual a língua pode ser compreendida como um conjunto de estruturas gramaticais organizadas a partir de determinadas regras. Embora o relato mencione aspectos relacionados aos sentidos expressos pelas duas formas (como decisões imediatas, planos e previsões), não há, nesse recorte da observação, indicação de que esses usos tenham sido explorados a partir de uma situação de interação ou de textos nos quais *will* e *going to* estivessem sendo efetivamente utilizados para a construção de sentidos. A estrutura linguística parece constituir, assim, não apenas um recurso para a comunicação, mas o próprio objeto central da aula.

Do ponto de vista das concepções de aprendizagem, também podemos identificar alguns elementos que se aproximam de uma perspectiva behaviorista, sobretudo no papel atribuído ao professor e aos alunos nesse momento da aula. A professora apresenta as informações no quadro, fornece definições e exemplos e, em seguida, explica as regras que devem orientar a utilização das estruturas. Aos alunos, nesse trecho específico, parece caber, principalmente, copiar e acompanhar as explicações apresentadas. Há, portanto, uma organização na qual o professor ocupa posição central na apresentação do conhecimento, enquanto há pouca evidência, ao menos no trecho relatado, de participação ativa dos alunos na construção das explicações.

É importante ressaltar, contudo, que a centralidade do professor ou a explicação de uma regra gramatical não são suficientes, por si sós, para caracterizar uma prática como behaviorista. Conforme discutimos anteriormente, o behaviorismo compreende a aprendizagem sobretudo a partir das relações entre estímulos e respostas, da repetição, do reforço e da formação de hábitos. O relato apresentado não fornece informações

suficientes para verificarmos se esses elementos estiveram efetivamente presentes no desenvolvimento da aula. Por essa razão, mais do que classificar a prática observada como behaviorista, podemos afirmar que o papel relativamente passivo atribuído aos alunos nesse momento se distancia de perspectivas cognitivistas e sociointeracionistas, nas quais o aprendiz ocupa posição mais ativa no processo de construção do conhecimento.

Sob uma perspectiva cognitivista, por exemplo, seria possível partir dos conhecimentos que os próprios alunos já possuem sobre as formas de expressar futuro em inglês, apresentar diferentes situações de uso e levá-los a formular hipóteses acerca das diferenças entre *will* e *going to*. Dessa forma, em vez de receberem inicialmente as regras prontas, os alunos poderiam observar exemplos, estabelecer relações entre eles e mobilizar conhecimentos prévios para construir uma compreensão acerca dos usos dessas estruturas. Da mesma maneira, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, essas formas poderiam ser trabalhadas em situações nas quais os alunos precisassem interagir para falar sobre planos, intenções, decisões ou previsões, utilizando a língua para atingir determinados objetivos comunicativos.

A análise desse relato evidencia, portanto, como as concepções de língua e de aprendizagem podem nos ajudar a compreender diferentes escolhas realizadas em sala de aula. No trecho observado, há uma ênfase bastante evidente na dimensão sistêmica da língua, enquanto as possibilidades de construção ativa do conhecimento e de interação entre os aprendizes aparecem de maneira menos perceptível. Isso não significa desconsiderar a importância do conhecimento acerca das estruturas linguísticas. Como discutimos anteriormente, conhecer o funcionamento do sistema também faz parte da aprendizagem de uma língua. A questão que se coloca é se esse conhecimento constitui um fim em si mesmo ou se pode ser mobilizado como recurso para que os alunos compreendam e produzam sentidos em diferentes situações de uso da língua.

Se, no primeiro relato, encontramos uma prática na qual os aspectos sistêmicos da língua ocupam posição de destaque, outras situações observadas pelos estagiários evidenciam diferentes possibilidades de organização do ensino de língua inglesa. O relato apresentado a seguir, também referente a uma turma de 8º ano, descreve uma aula cujo objetivo estava relacionado à compreensão das barreiras que podem interferir na

comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Nesse caso, a observação nos permite ampliar a discussão para aspectos que ultrapassam a organização interna do sistema linguístico e considerar as relações entre língua, cultura, contexto e construção de sentidos.

Excerto 02 – Relato do estagiário E1

> A aula da turma 8º B teve como objetivo examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de diferentes culturas, com foco nas barreiras culturais. [...] A aula começou com a professora explicando o conceito de espaço pessoal e perguntando aos alunos o que eles consideravam como espaço pessoal. Em seguida, solicitou que escrevessem, em português, atitudes que, na opinião deles, demonstram respeito. Logo após, a professora exibiu um vídeo com pessoas de diferentes nacionalidades, as quais apresentavam distintas percepções sobre aspectos culturais de seus países. Durante a exibição, os alunos deveriam anotar informações como a nacionalidade das pessoas, gestos, palavras, comidas típicas e o hino nacional.

Fonte: Relatório de estágio do participante E1 (2026)

Diferentemente do relato anterior, no qual observamos uma ênfase nos aspectos sistêmicos da língua, a prática descrita neste segundo relato parece ampliar o objeto da aula ao propor uma discussão acerca das relações entre língua, cultura e interação social. O próprio objetivo estabelecido para a aula (examinar fatores que podem dificultar o entendimento entre pessoas de diferentes culturas) indica que o trabalho desenvolvido não se restringe à aprendizagem de estruturas linguísticas, mas considera outros elementos envolvidos nos processos de comunicação.

Nesse sentido, a prática observada aproxima-se de uma concepção de língua como discurso, conforme discutida por Kumaravadivelu (2008), e da perspectiva interacionista de língua apresentada por Oliveira (2014). Ao abordar questões como espaço pessoal, respeito, gestos e diferentes percepções culturais, a aula chama a atenção para o fato de que a construção de sentidos não depende apenas do conhecimento do sistema linguístico. Como argumenta Oliveira (2014), compreender a língua como interação implica considerar, além dos sujeitos envolvidos, suas especificidades culturais e os contextos de produção e recepção dos textos. Assim, mesmo que duas pessoas compartilhem determinado código linguístico, diferenças relacionadas às convenções culturais podem interferir na maneira como interpretam comportamentos, gestos e formas de interação.

Alguns elementos do relato também nos permitem estabelecer aproximações com a concepção de língua como ideologia discutida por Kumaravadivelu (2008), sobretudo porque a aula cria possibilidades para que os alunos percebam que diferentes grupos sociais e culturais podem construir maneiras distintas de compreender e agir no mundo. Ao apresentar pessoas de diferentes nacionalidades e discutir diferentes percepções acerca de aspectos culturais, a atividade pode contribuir para o questionamento da ideia de que determinadas formas de comportamento sejam universais ou naturalmente mais adequadas que outras. Entretanto, para que esse trabalho assuma uma dimensão efetivamente crítica, seria necessário ir além da identificação de diferenças culturais e problematizar as relações, valores e possíveis estereótipos envolvidos nessas representações. O relato, isoladamente, não nos permite afirmar até que ponto essa problematização ocorreu.

No que diz respeito às concepções de aprendizagem, um aspecto que chama a atenção é a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos. Antes de apresentar o vídeo, a professora pergunta o que eles compreendem por espaço pessoal e solicita que registrem atitudes que, em suas perspectivas, demonstram respeito. Em vez de iniciar a aula oferecendo definições prontas acerca desses conceitos, a professora parte daquilo que os próprios estudantes já sabem, acreditam ou vivenciam. Essa escolha aproxima-se de uma perspectiva cognitivista de aprendizagem, segundo a qual as novas informações não são simplesmente recebidas pelo aprendiz, mas interpretadas e relacionadas aos conhecimentos que ele já possui. Como vimos a partir de Ausubel (1968), aquilo que o aprendiz já sabe constitui um elemento fundamental para a construção de novas aprendizagens.

A sequência descrita no relato também parece favorecer esse processo. Primeiro, os alunos são convidados a explicitar suas próprias concepções acerca de espaço pessoal e respeito; posteriormente, entram em contato com perspectivas de pessoas de diferentes nacionalidades. Há, portanto, a possibilidade de que as informações apresentadas no vídeo sejam relacionadas às concepções anteriormente mobilizadas, permitindo aos alunos comparar aquilo que já conheciam ou acreditavam com outras formas de compreender determinadas práticas culturais. Nesse movimento, a aprendizagem pode envolver justamente a reorganização ou transformação de conhecimentos anteriormente construídos, aproximando-se da perspectiva cognitivista discutida por Bruner (1966).

Também podemos identificar elementos que se aproximam de uma perspectiva sociointeracionista, principalmente pela importância atribuída à dimensão social e cultural na construção de conhecimentos. A atividade reconhece que os sentidos atribuídos a comportamentos como a proximidade física, os gestos ou as formas de demonstrar respeito são construídos em contextos culturais específicos. Nesse sentido, a aprendizagem não aparece desvinculada das experiências sociais dos sujeitos. Ainda assim, o relato não fornece informações suficientes para afirmarmos que a dinâmica da aula tenha sido propriamente sociointeracionista, uma vez que não sabemos se houve colaboração, negociação de sentidos ou construção conjunta de conhecimentos entre os alunos. Mais uma vez, torna-se importante distinguir o conteúdo social e cultural de uma atividade da concepção de aprendizagem que orienta a maneira como ela é desenvolvida.

Outro aspecto que merece atenção é o uso do português nas respostas solicitadas pela professora. Se considerarmos que o objetivo da atividade estava relacionado à reflexão sobre diferenças culturais, e não especificamente à produção linguística em inglês, o uso da língua materna pode ter permitido que os estudantes mobilizassem conhecimentos e expressassem ideias que talvez não conseguissem formular com a mesma complexidade na língua estrangeira. Essa prática pode ser relacionada à discussão de Vygotsky apresentada por Oliveira (2014), segundo a qual os conhecimentos e sistemas de significados já construídos na língua materna podem participar do processo de aprendizagem de outra língua. Dessa perspectiva, o português não precisa ser compreendido necessariamente como um obstáculo à aprendizagem do inglês, mas pode funcionar como um recurso para a construção de conhecimentos que posteriormente poderão ser mobilizados também na língua estrangeira.

O relato evidencia, portanto, uma prática na qual aspectos culturais, conhecimentos prévios e diferentes formas de compreender o mundo ocupam posição relevante. Se, no relato anterior, a dimensão sistêmica da língua aparecia em primeiro plano, aqui encontramos uma aproximação maior com concepções que compreendem a língua em sua relação com os sujeitos, os contextos e a cultura. Ao mesmo tempo, a mobilização das experiências e conhecimentos dos alunos aponta para uma compreensão mais ativa do processo de aprendizagem. A análise também nos lembra, contudo, que a presença de temas culturais ou sociais não garante, por si só, uma abordagem crítica ou sociointeracionista: é a maneira como esses

temas são problematizados e como os sujeitos participam da construção dos sentidos que nos permite compreender com maior precisão as concepções que atravessam uma determinada prática pedagógica.

Os dois relatos anteriores poderiam, à primeira vista, sugerir uma oposição entre um ensino voltado para as estruturas que constituem o sistema linguístico e outro direcionado à interação, à cultura e à construção de sentidos. Entretanto, como discutimos anteriormente, essas diferentes dimensões da língua não precisam ser compreendidas como necessariamente excludentes. O terceiro relato contribui particularmente para essa reflexão porque apresenta novamente o trabalho com *will* e *going to*, conteúdo também presente na primeira situação analisada, mas descreve uma prática na qual essas estruturas são relacionadas às experiências e expectativas dos próprios alunos. A comparação entre os dois relatos permite, assim, observar como um mesmo conteúdo linguístico pode assumir diferentes funções a depender da maneira como é abordado em sala de aula.

Excerto 03 – Relato do estagiário E1

> Em uma turma do 8º ano, a aula foi iniciada com uma saudação em língua inglesa "*How are you today?",* prática que contribui para a criação de uma rotina de uso do idioma em sala de aula e favorece a exposição dos estudantes à língua-alvo desde o início da aula. Em seguida, a professora solicitou a atividade da aula anterior e deu início ao conteúdo sobre *Future Plans*, abordando o uso das estruturas *will* e *going to*, além de apresentar vocabulário relacionado a profissões e expressões para manifestação de opiniões. [...] As perguntas propostas ("*What are your future plans*?", "*What do you want to be*?", "*Where will you study*?" e "*Are you going to travel*?") incentivam os alunos a relacionarem o conteúdo gramatical com suas próprias experiências e expectativas, mobilizando conhecimentos prévios e favorecendo a construção de significados.

Fonte: Relatório de estágio do participante E1 (2026)

O terceiro relato apresenta novamente o trabalho com as estruturas *will* e *going to*, utilizadas para fazer referência ao futuro em língua inglesa. Entretanto, diferentemente do primeiro relato analisado, essas estruturas não aparecem apenas como objetos de descrição gramatical, mas são também mobilizadas em situações que permitem aos alunos falar sobre suas próprias experiências, expectativas e planos para o futuro. Essa diferença é importante porque evidencia como um mesmo conteúdo linguístico pode ser trabalhado a partir de diferentes perspectivas acerca da língua e de sua aprendizagem.

Por um lado, podemos identificar elementos relacionados à concepção de língua como sistema discutida por Kumaravadivelu (2008). A apresentação das estruturas *will* e *going to*, juntamente com vocabulário relacionado a profissões e expressões utilizadas para manifestar opiniões, pressupõe o trabalho com recursos que constituem o sistema linguístico e que os alunos precisam conhecer para produzir enunciados em língua inglesa. Como discutimos anteriormente, a presença desses elementos não constitui, por si só, uma limitação da prática pedagógica. O conhecimento das estruturas e do vocabulário constitui também parte da aprendizagem de uma língua. O que se torna relevante para nossa análise é observar de que maneira esses recursos são posteriormente mobilizados pelos alunos.

Nesse sentido, as perguntas propostas pela professora ("*What are your future plans?*", "*What do you want to be*?", "*Where will you study*?" e "*Are you going to travel*?") parecem ampliar o trabalho para além da dimensão exclusivamente sistêmica da língua. Ao responder a essas questões, os alunos não precisam apenas demonstrar que conhecem as regras que orientam o emprego das estruturas estudadas, mas utilizá-las para produzir enunciados relacionados às suas próprias vidas. Podemos perceber, portanto, uma aproximação com a concepção interacionista de língua apresentada por Oliveira (2014) e com a compreensão da língua como discurso discutida por Kumaravadivelu (2008), uma vez que as formas linguísticas passam a funcionar como recursos para a produção de sentidos.

O relato permite perceber, assim, que língua como sistema e língua como discurso não precisam ser compreendidas como perspectivas necessariamente excludentes. As estruturas gramaticais continuam presentes e constituem parte importante do conteúdo da aula, mas deixam de representar necessariamente um fim em si mesmas quando são utilizadas para que os alunos expressem sentidos relacionados a seus projetos, desejos e expectativas. Nesse caso, o conhecimento do sistema pode fornecer recursos para a participação dos alunos em práticas de uso da língua.

Do ponto de vista da aprendizagem, também encontramos elementos que podem ser relacionados a uma perspectiva cognitivista. Ao perguntar aos estudantes sobre seus próprios planos, profissões desejadas, locais onde pretendem estudar e possíveis viagens, a professora cria oportunidades para que relacionem as novas estruturas linguísticas a conhecimentos, experiências e expectativas que já possuem. Essa prática se aproxima da

discussão de Ausubel (1968) acerca da importância dos conhecimentos prévios para a aprendizagem. Os alunos não precisam construir primeiro o conceito de "planos para o futuro" para depois aprender a expressá-lo em outra língua; eles já possuem experiências, desejos e conhecimentos relacionados ao tema, que podem servir como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos linguísticos.

Além disso, podemos perceber uma mudança no papel atribuído ao aprendiz em comparação com uma prática centrada exclusivamente na apresentação de regras. Ao responder às perguntas, cada aluno precisa selecionar informações de sua própria experiência e mobilizar os recursos linguísticos estudados para expressá-las. Há, portanto, algum espaço para a construção de respostas que não são inteiramente determinadas pelo professor. Embora as estruturas linguísticas sejam previamente delimitadas, o conteúdo das respostas pode variar de acordo com cada sujeito, o que atribui ao aluno um papel mais ativo na construção dos enunciados.

A saudação em língua inglesa no início da aula também merece atenção. A pergunta "*How are you today*?", quando incorporada à rotina da turma, cria um espaço recorrente para o contato com a língua-alvo e pode contribuir para que determinadas formas de interação em inglês se tornem familiares aos alunos. Entretanto, sua análise depende da maneira como essa rotina é efetivamente desenvolvida. Se a pergunta estiver associada apenas a uma resposta fixa e repetida mecanicamente pelos estudantes, ela pode se aproximar de uma prática baseada na repetição e na formação de hábitos. Se, por outro lado, permitir respostas variadas e algum desenvolvimento da interação a partir daquilo que os alunos dizem, aproxima-se mais claramente de uma compreensão da língua como recurso para interação. O relato, por si só, não fornece informações suficientes para determinarmos qual dessas possibilidades predomina.

Também precisamos ser cautelosos ao relacionar a prática observada ao sociointeracionismo. As perguntas propostas criam oportunidades para que os alunos utilizem a língua para expressar sentidos pessoais, mas isso não significa necessariamente que a aprendizagem tenha ocorrido por meio da interação social. Para uma aproximação mais consistente com a perspectiva vygotskiana, seria importante observar, por exemplo, se os alunos interagiram entre si, se houve colaboração durante a realização das atividades, se a professora ofereceu diferentes formas de suporte diante

das dificuldades encontradas e se os conhecimentos foram construídos por meio dessas interações. Essas informações não estão disponíveis no recorte apresentado.

A situação observada mostra, portanto, como diferentes concepções podem coexistir em uma mesma prática pedagógica. Há uma dimensão sistêmica, representada pelo trabalho explícito com *will*, *going to* e o vocabulário relacionado ao tema, mas esses recursos são também mobilizados para que os alunos expressem sentidos relacionados às suas próprias experiências e expectativas. Do ponto de vista da aprendizagem, a mobilização de conhecimentos prévios e a possibilidade de produzir respostas pessoais aproximam a prática de uma perspectiva cognitivista. Mais do que buscar enquadrar a aula em uma única categoria, o relato nos permite perceber como diferentes maneiras de compreender a língua e a aprendizagem podem se articular em uma mesma situação de ensino.

Destarte, as situações analisadas evidenciam a diversidade de práticas que pode constituir o ensino de língua inglesa na educação básica e, principalmente, mostram que as concepções de língua e de aprendizagem nem sempre se manifestam de maneira isolada ou facilmente delimitável em uma aula. Nos relatos apresentados, encontramos momentos em que a atenção se concentra na organização do sistema linguístico, outros em que aspectos culturais e discursivos assumem maior relevância e, ainda, situações nas quais o trabalho com estruturas gramaticais é articulado à produção de sentidos relacionados às experiências dos próprios alunos. Da mesma forma, as práticas observadas permitem identificar diferentes papéis atribuídos aos aprendizes, ora mais voltados à recepção de informações, ora envolvendo a mobilização de conhecimentos prévios e uma participação mais ativa na construção dos sentidos.

A análise desses relatos reforça, portanto, a importância de não estabelecermos relações automáticas entre determinado conteúdo ou atividade e uma única concepção teórica. Ensinar gramática, por exemplo, não significa necessariamente compreender a língua apenas como sistema, assim como abordar questões culturais não garante, por si só, uma perspectiva crítica ou sociointeracionista de ensino. Mais importante do que identificar a presença de determinado conteúdo é compreender a função que ele assume na aula, a maneira como é abordado e as possibilidades de participação e aprendizagem que são oferecidas aos alunos. Nesse

sentido, as discussões realizadas durante o estágio permitiram transformar a observação das aulas em um exercício de reflexão sobre as escolhas pedagógicas e sobre as diferentes concepções que podem atravessar o ensino de língua inglesa.

Ao retomarmos as experiências vivenciadas nas escolas-campo a partir dessas perspectivas teóricas, não buscamos estabelecer modelos de práticas consideradas certas ou erradas, mas desenvolver um olhar mais atento para a complexidade que caracteriza o trabalho docente. Considero que esse movimento constitui uma das contribuições mais importantes do estágio para a formação inicial de professores: aprender a observar a sala de aula não apenas para reproduzir ou rejeitar aquilo que nela acontece, mas para compreender, questionar e refletir sobre as escolhas que constituem a prática pedagógica e, a partir delas, começar a construir as próprias maneiras de compreender e desenvolver o ensino de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos discutir aspectos relacionados ao ensino de língua inglesa na educação básica a partir das experiências de observação vivenciadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório 1 do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Jataí. Para isso, tomamos como ponto de partida os relatos produzidos pelos estagiários durante o período em que acompanharam o cotidiano das escolas-campo e as aulas de língua inglesa, colocando essas experiências em diálogo com as discussões teóricas realizadas ao longo da disciplina acerca das diferentes concepções de língua e de aprendizagem.

As situações analisadas mostram que olhar para uma aula de língua inglesa envolve muito mais do que identificar os conteúdos ensinados ou descrever as atividades realizadas pelo professor. As escolhas feitas em sala de aula (desde a maneira como determinado conteúdo é apresentado até os papéis atribuídos ao professor e aos alunos) podem estar relacionadas a diferentes formas de compreender a língua e o processo por meio do qual ela é aprendida. Nesse sentido, as concepções de língua como sistema, discurso e ideologia, assim como as perspectivas behaviorista, cognitivista e sociointeracionista de aprendizagem, ofereceram-nos diferentes lentes para interpretar as práticas observadas.

Os relatos também nos permitiram perceber que essas concepções não se manifestam necessariamente de maneira isolada nas práticas pedagógicas. Uma mesma aula pode apresentar elementos relacionados a diferentes perspectivas, assim como um mesmo conteúdo pode assumir funções bastante distintas dependendo da maneira como é trabalhado. O ensino de uma estrutura gramatical, por exemplo, pode limitar-se à apresentação de regras e à manipulação de formas linguísticas, mas pode também fornecer aos alunos recursos para falar sobre suas experiências, interagir e produzir sentidos. Da mesma maneira, a presença de temas sociais ou culturais em uma aula não significa, por si só, que esteja sendo desenvolvida uma perspectiva crítica de ensino. Mais do que identificar conteúdos ou atividades, portanto, torna-se necessário observar o que se faz com eles e quais possibilidades de aprendizagem são construídas a partir deles.

Ao realizarmos esse movimento de análise, buscamos evitar a construção de uma oposição entre práticas consideradas certas ou erradas. As situações observadas precisam ser compreendidas dentro da complexidade que caracteriza o contexto escolar e o próprio trabalho docente. O que procuramos fazer foi utilizar os conceitos discutidos durante a disciplina para formular perguntas sobre aquilo que acontecia em sala de aula: que concepção de língua parece receber maior destaque em determinada atividade? Que papel é atribuído ao aluno? Que oportunidades ele possui para mobilizar conhecimentos prévios, interagir e construir sentidos? Que lugar ocupam as estruturas linguísticas? Que relações são estabelecidas entre língua, cultura e sociedade? Assim, consideramos que aprender a formular essas perguntas é mais produtivo para a formação docente do que simplesmente aprender a atribuir rótulos às práticas observadas.

Cabe destacar, ainda, que a própria construção deste capítulo constitui um desdobramento desse processo formativo. Os estagiários cujos relatos e análises fundamentam as discussões aqui apresentadas participam deste texto também na condição de autores. Essa escolha reconhece que as reflexões construídas ao longo do estágio não constituem apenas dados produzidos por alunos e posteriormente analisados pelo professor da disciplina, mas conhecimentos construídos a partir das experiências, dos olhares e das interpretações dos próprios professores em formação. Ao reunir e ampliar essas reflexões neste capítulo, transformamos uma atividade inicialmente desenvolvida no contexto de uma disciplina de

graduação em uma oportunidade de sistematização e compartilhamento dos conhecimentos produzidos durante a formação inicial.

Nesse sentido, a experiência que deu origem a este capítulo reforça nossa compreensão do estágio supervisionado como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. As discussões teóricas realizadas na universidade ganham novos sentidos quando utilizadas para interpretar situações concretas vivenciadas no contexto escolar; ao mesmo tempo, aquilo que encontramos nas escolas pode nos levar a questionar, ampliar e ressignificar os conceitos discutidos durante a formação. A relação entre teoria e prática deixa, assim, de ser compreendida como um movimento unilateral, no qual primeiro se aprende uma teoria para depois aplicá-la, e passa a constituir um processo de diálogo e reflexão.

Mais do que conhecer diferentes teorias sobre língua, ensino e aprendizagem, formar-se professor envolve desenvolver a capacidade de olhar para a própria prática e para a prática do outro de maneira crítica, reflexiva e teoricamente fundamentada. Ao transformarmos as observações realizadas durante o estágio em objeto de discussão e, posteriormente, nas reflexões que constituem este capítulo, aquilo que inicialmente fazia parte de uma experiência de acompanhamento da realidade escolar tornou-se também uma experiência de produção e compartilhamento de conhecimentos sobre a docência.

Por fim, consideramos que talvez esteja justamente aí uma das contribuições mais importantes do estágio para a formação inicial: aprender a olhar para a sala de aula. Não apenas observar o que o professor ensina ou o que os alunos fazem, mas buscar compreender as concepções, escolhas, possibilidades e limitações que atravessam cada prática. Se ensinar é também fazer escolhas sobre o que entendemos por língua, por aprendizagem e pelo próprio papel da educação, refletir sobre essas escolhas durante a formação inicial pode contribuir para a construção de práticas mais conscientes, fundamentadas e sensíveis aos diferentes contextos nos quais o ensino de língua inglesa acontece.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRUNER, Jerome Seymour. **Uma nova teoria da instrução**. Tradução de Danny M. Quinta. Rio de Janeiro: Bloch, 1966.

HADLEY, Alice Omaggio. **Teaching language in context**. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. New York: Routledge, 2008.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. Tradução de Vera Magyar; revisão técnica de José Fernando B. Lomônaco. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, Luís Amaral. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1970.

DEIXE SUA MARCA, PUBLIQUE COM A GUARÁ



TESES, DISSERTAÇÕES E TCC'S
Adaptamos seu trabalho para publicação,
levando seu trabalho para mais pessoas.



CAPÍTULO DE LIVRO
Transforme seu artigo ou trabalho acadêmico
em um capítulo de livro.



EBOOKS
Publique na versão digital e tenha seu
trabalho disponível em diversos dispositivos.

@guaraeditora
64 9 9604-0121
contato@guaraeditora.com.br
guaraeditora.com.br

9 786584 310223

