



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

APRENDIZAGEM POR DESIGN: OS MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LETRAS/INGLÊS

Luciana Parnaíba de Castro

Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, email: lucianaparnayba@gmail.com

Apesar das transformações – econômicas, sociais, culturais e tecnológicas – que vem ocorrendo no mundo todo e, como não poderia deixar de ser, também no Brasil, o ensino de Língua Inglesa parece não estar acompanhando tais transformações. No entanto, observa-se a preocupação de pesquisadores da linguagem – Pennycook (1998), Kalantzis e Cope (2005), Monte-Mór (2007), Lopes (2013) – com a situação exposta, sugerindo uma mudança de paradigmas do ensino de línguas, capaz de dar conta da demanda advinda das transformações da sociedade e das necessidades dos alunos do século XXI. Dentre as pesquisas atuais nesse âmbito, voltamos o nosso olhar para os estudos de Kalantzis e Cope (2005) com sua teoria *Learning by Design*. O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que forma ocorre o processo de aprendizagem de alunos do curso de Letras (Língua Inglesa) na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, tendo por base a teoria da Aprendizagem por Design. Esperamos que a presente pesquisa nos mostre que os chamados ‘movimentos do conhecimento’ já vem ocorrendo na sala de aula de Estágio dos sujeitos mencionados e que as mudanças que tanto almejamos na área de ensino de Língua Inglesa já venham de fato ocorrendo, para que assim tenhamos futuramente os resultados dos benefícios que essa forma de abordar o ensino de línguas estrangeiras pode proporcionar.

Palavras-chave: Aprendizagem por Design, Processo de Aprendizagem, Estágio Curricular Supervisionado.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu da investigação acerca da teoria da Aprendizagem por Design (doravante APD) desenvolvida por Cope e Kalantzis (2005), teoria essa que, entre outras questões, trata dos chamados ‘movimentos do conhecimento’, que serão explicitados mais adiante.

A teoria é fruto de experimentos conduzidos dentro e fora de sala de aula, tanto na Austrália como na Malásia, a partir do ano de 2003, com o intuito de desenvolver uma transformação curricular e pedagógica que fosse capaz de atender as demandas da sociedade

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

em transformação do século XXI. A APD é, portanto, uma abordagem ao ensino e aprendizagem em diversos âmbitos, atentando para as transformações sociais, sobretudo as tecnológicas, que trouxeram consigo novas formas de comunicação e com isso novas expectativas por parte dos aprendizes em relação a sua aprendizagem escolar, bem como sua aprendizagem para a vida. Isso não implica, no entanto, que o diferencial da APD em relação ao ensino tradicional seja o uso de recursos tecnológicos. O foco da APD são as escolhas pedagógicas dos professores; a tecnologia é apenas uma aliada, presente na vida de professores e aprendizes e que, portanto, não pode ser ignorada.

A APD, portanto, chama a atenção para os ‘movimentos do conhecimento’, que são processos de aprendizagem que ocorrem ou podem ocorrer em sala de aula, a fim de sistematizar o ensino de forma significativa. São eles: o experienciar, o conceitualizar, o analisar e o aplicar. Esses movimentos do conhecimento serão melhor visualizados adiante.

Diante disso, o artigo tem por objetivo detectar os movimentos do conhecimento presentes no Relatório Final de Estágio doravante (RFE) de uma aluna da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Letras/Inglês de uma instituição pública federal, localizada na cidade de Cajazeiras – PB. A pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado sobre os processos de aprendizagem da referida turma, tendo por base a teoria da APD (Cope & Kalantzis, 2005).

Espera-se com a análise desses documentos que os movimentos do conhecimento estejam presentes no relato da estagiária, especialmente aqueles que envolvem não só ações esperadas da mesma, mas também adaptações de sua aprendizagem à realidade daqueles alunos, o que Kumaravadivelu (2012) chama de Princípio da Particularidade (*Principle of Particularity*), que sugere que “uma pedagogia significativa deve ser construída numa interpretação holística de situações particulares” (p. 13), o que também é defendido por Kalantzis e Cope (2005), quando eles falam sobre a atenção que deve ser dada ao contexto no qual os alunos se inserem, bem como às suas subjetividades e heterogeneidade.

CONHECENDO A APRENDIZAGEM POR DESIGN

No contexto do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa tem havido, nos últimos anos, muita preocupação em relação a abordagens de ensino que deem conta das demandas da

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sociedade pós-moderna, que considerem as necessidades dos alunos e sua individualidade (COPE & KALANTZIS, 2005). Nesse sentido, a APD parece abarcar aspectos fundamentais do processo de aprendizagem, quando ela se propõe a valorizar desde as individualidades dos alunos, a escolha do currículo até a forma de ensinar dos professores. Como apontam os autores, o desafio atual é “criar ambientes de aprendizagem que engajem as sensibilidades dos aprendizes que estão cada vez mais imersos em estilos de vida digitais e globais” (2004, p. 38, tradução nossa).

Pedagogia e os ‘movimentos do conhecimento’

Retomando o percurso feito por Kalantzis e Cope (2005), “a educação é o estímulo consciente de aprendizagem em uma comunidade ... Dentro da educação, o currículo é um plano elaborado conscientemente para aprender um determinado conteúdo ... e dentro do currículo, a pedagogia é a aplicação consciente dos processos de conhecimento para a tarefa da aprendizagem” (p. 39). A pedagogia, portanto, se preocupa com a forma através da qual a aprendizagem acontece; ela é, nas palavras dos autores, a ‘microdinâmica da aprendizagem’.

Para entender, portanto, como acontece o processo de aprendizagem ou de aquisição de conhecimento, Kalantzis e Cope nos apresentam quatro formas de saber ou conhecer, quatro processos de aprendizagem ou ‘movimentos do conhecimento’: experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar. Esses ‘movimentos do conhecimento’ surgiram das orientações curriculares da pedagogia de multiletramentos (COPE KALANTZIS, 2000b; KALANTZIS e COPE, 2001b), quais sejam: situated practice, overt instruction, critical framing e transformed practice. (KALANTZIS e COPE, 2004).

Tais processos não necessariamente ocorrem em todo e qualquer ato de ensino, muitas vezes ocorrem apenas um, dois ou três deles. Da mesma forma, eles nem sempre acontecem na ordem mencionada acima, podendo a aprendizagem iniciar pela análise, seguida da experiência, etc. Por fim, é importante salientar que os processos de conhecimento abordados na APD não são algo novo, não são criação dos autores da teoria, são processos que ocorrem naturalmente em qualquer contexto educacional. Os autores enfatizam ainda que a APD não tem como objetivo prescrever uma fórmula pedagógica, a preocupação desses estudiosos é, pois, que os educandos reflitam e tenham consciência sobre a forma através da qual estão



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ensinando, sobre quais processos de conhecimento estão ocorrendo em suas aulas e se esses processos são os mais adequados para seus alunos e seus contextos de vida. Como dizem os autores, a APD não diz aos professores o que eles devem fazer, mas o que eles estão fazendo, o que lhes dá uma escolha, seja para justificar os processos de conhecimento que eles estão utilizando, seja para expandir suas opções de processos de conhecimento em uma dada experiência de aprendizagem.

Experienciar

Este é um processo que, como o nome indica, tem relação com a experiência do aprendiz no mundo real, com coisas e situações da vida diária: experiências pessoais, exposição aos fatos do mundo. Essa experiência, como já foi dito antes, pode ser um processo inconsciente, a forma como nós aprendemos através das relações sociais que vivemos. Porém, na pedagogia, essa experiência ocorre intencionalmente, de forma planejada e sistemática. É algo que pode ser manipulado no ‘design’ da aprendizagem. A forma como cada aprendiz irá reagir, engajar-se e aprender através dessa ‘exposição aos fatos do mundo’ dependerá de suas experiências de vida individuais e suas percepções dos fatos aos quais está sendo exposto. O experienciar pode ocorrer no âmbito do que já é conhecido e do que é novo. Esse processo ou movimento do conhecimento é fundamental para que haja o senso de pertencimento, apontado por Kalantzis e Cope. Ele se baseia na *situated practice* da teoria dos multiletramentos que, por sua vez, tem sua origem no currículo progressivista, que buscava romper com o ensino tradicional e valorizar o conhecimento que os alunos trazem consigo. Sobre isso, Lopes (2013) aponta:

No caso da língua inglesa, especificamente, todo um conhecimento tácito que os alunos de ensino fundamental e médio podem trazer para a sala de aula a partir de suas vivências – por exemplo, com práticas de letramento digital envolvendo direta ou indiretamente o uso dessa língua – tende a ser pouco mobilizado, ou simplesmente desconsiderado, em função de uma estrutura curricular que favorece um sequenciamento linear e descontextualizado de aprendizagem, pautado basicamente em conteúdos gramaticais. (p. 953.).

Esse exemplo de Lopes ilustra bem a atenção que deve ser dada às experiências de vida dos alunos e como elas podem contribuir para sua aprendizagem. No entanto, a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

experiência do professor também é fundamental nesse processo, pois ele vai, juntamente com os alunos, “lapidando” os saberes através das teorias.

Conceitualizar

Tal processo de conhecimento, de acordo com Kalantzis e Cope (2005), “é um processo que envolve o desenvolvimento de conceitos abstratos e generalizados e uma síntese teórica desses conceitos” (p. 65). Assim como o experienciar, o processo de conceptualização divide-se em dois: a conceptualização por nomeação – que se dá através do desenvolvimento de termos abstratos e generalizadores –; e a conceptualização por teorização – um processo no qual nomes conceituais são conectados à uma linguagem de generalização. Esse movimento, como foi visto antes, baseia-se na *overt instruction* da teoria dos multiletramentos. Portanto, seria o processo de aprendizagem mais relacionado ao ensino tradicional e, conseqüentemente, mais criticado por muitos autores. No entanto, após décadas de crítica ao ensino de regras e conceitos, muitos autores perceberam a importância desse processo para a aprendizagem, desde que conduzida de forma contextualizada e significativa.

Para ilustrar esse processo, tomemos como exemplo a pesquisa de Haren (2010), que observou, no processo de experienciar, os conhecimentos dos alunos acerca de recursos tecnológicos (experienciar o conhecido) e compará-los com os recursos aos quais seus pais tiveram acesso na juventude (experienciar o novo). Ao comparar e contrastar as diferenças entre as tecnologias de sua época e da época de seus pais, os alunos estavam formulando conceitos por nomeação, pois juntos os alunos tiraram conclusões e desenvolveram seus pontos de vista acerca dessas diferenças, sem que o professor lhes dissesse quais eram essas diferenças. A conceptualização por teorização ocorreu quando os alunos aplicaram esse novo vocabulário recém-desenvolvido por eles para discutir as diferenças entre as duas realidades mencionadas, tendo agora uma ideia conceitual na qual se basear. Esse tipo de conceptualização é o trampolim para o movimento do conhecimento seguinte, o analítico.

Analisar

O processo de análise, por sua vez, envolve o exame de “elementos constituintes e funcionais de algo, e uma interpretação da lógica subjacente para uma particular porção de conhecimento, ação, objeto ou significado representado” (p. 66). A análise pode ser funcional,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

quando se limita ao exame da função de um determinado objeto de estudo, e pode ser crítica, quando questiona as ‘intenções e interesses humanos’ subjacentes à determinado objeto de estudo. Esse processo de aprendizagem, por sua vez, se baseia no *critical framing* da teoria dos multiletramentos. Ele não busca romper com os processos de aprendizagem do ensino tradicional ou progressista, mas aliar-se a eles para complementar as possibilidades de aprendizagem de alunos.

Observemos, mais uma vez, a pesquisa de Haren (2010), na qual os alunos, no processo analítico, observaram e exploraram vários textos, relacionados ao *Learning Element* (elemento de aprendizagem ou tópico a ser estudado) que abrangia uso da tecnologia, identidades de grupos, cultura popular na mídia e como esses fatores impactam na identidade. Ao analisar os textos funcionalmente, os alunos puderam “focar na linguagem e nas características visuais desses textos” (p. 263). A análise funcional é, pois, livre de julgamentos sobre o porquê das coisas. Ao fazer isso, eles acumulam conhecimentos estruturais para criar, posteriormente, seus próprios textos, o que será feito no processo de aplicação. A análise crítica é feita quando, além de observar características passivamente, os alunos buscam compreender as escolhas dos autores e suas intenções para com os leitores.

Aplicar

Por fim, o presente processo ou movimento de conhecimento “envolve a intervenção ativa no mundo humano e natural” (p. 66), conduzindo à aplicação do que foi experienciado, conceituado e analisado, levando o aprendiz a de fato agir no mundo com os conhecimentos adquiridos. O processo de aplicação pode ocorrer de forma apropriada, quando a aplicação se dá da forma que se espera que ela ocorra, isto é, de forma previsível. Também pode-se aplicar os conhecimentos adquiridos de forma criativa, adaptando o que foi aprendido a contextos e situações novas, dando novos significados e funções. Esse processo de aprendizagem se alinha à *transformed practice* da teoria dos multiletramentos e, assim como o *critical framing*, veio a complementar os processos de aprendizagem existentes, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Haren (2010) diz que “na aprendizagem aplicada, os alunos têm que ir além de reagir e passar a criar e tornar-se produtores de conhecimento” (p. 264). Nesse processo, os alunos



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

apresentaram seus entendimentos do *Learning Element* em diferentes mídias: textos escritos, apresentações em PowerPoint, criação de capas de revista, etc., o que possibilitou que eles de fato criassem algo a partir do que foi aprendido ao longo dos outros movimentos do conhecimento. As diferentes mídias, por sua vez, eram escolhidas pelos alunos, conferindo-lhes agência, dessa forma eles tiveram a possibilidade de produzir seus entendimentos utilizando recursos que condissessem com suas habilidades específicas.

Essa produção, voltada para a mesma disciplina na qual os alunos aprenderam o conteúdo é o que Kalantzis e Cope denominam de ‘aplicar conhecimentos apropriadamente’. Quando os alunos são capazes de transferir tais conhecimentos para outras disciplinas escolares ou outros contextos, mesmo fora da escola, a aplicação ocorre ‘criativamente’.

Para ilustrar mais esse que parece ser o movimento do conhecimento mais desafiador, citamos a pesquisa de Monte Mór (2007), que objetivava observar a capacidade dos alunos de fazer conexões entre mídias diferentes, a saber, salas de bate-papo de relacionamentos e o filme *De olhos bem fechados*, de Stanley Kubrick, que trata de uma sociedade secreta que, embora “presencial”, se assemelha em muitos aspectos à salas de bate-papo de relacionamentos. Ou pelo menos foi essa a asserção feita pela pesquisadora. Ela conclui a pesquisa com o resultado chocante de que nenhum dos participantes viu conexão entre as duas mídias. Sobre tal conclusão, a pesquisadora argumenta:

Uma leitura que se faz desses depoimentos que, no entanto, merece maior expansão, é a de que as respostas e reações dos pesquisados podem refletir uma epistemologia [ou uma educação] que se revela inadequada às necessidades de uma sociedade em rede, como Castells (1999) descreve a nossa sociedade atual. Essa sociedade digital de hoje em dia demanda que as pessoas, indivíduos, cidadãos, trabalhadores, moradores (há uma variedade de termos) não se limitem a ter mentes tipográficas (Castells, 1999) requerendo, portanto, uma epistemologia que desenvolva mentes em rede (Castells, 1999), o que significa que dessas pessoas espera-se que transfiram conhecimentos, façam conexões entre discursos, criem novos sentidos para imagens e linguagens quando quer que seja necessário, que revisem as convenções de comunicação e interações nessas comunicações ou linguagens. (p. 43).

METODOLOGIA

Como foi mencionado na Introdução, esse artigo se trata de parte de uma pesquisa de mestrado, que tem por objetivo analisar os processos de aprendizagem de alunos do curso de

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Letras/Inglês de uma instituição pública federal, localizada na cidade de Cajazeiras – PB. O objetivo deste artigo é, pois, detectar os movimentos do conhecimento presentes no Relatório Final de Estágio (RFE) de uma aluna da disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV (doravante ECS) do referido curso.

Após leitura e análise do RFE, com o intuito de detectar os movimentos do conhecimento no relato da aluna, foi feito um levantamento quantitativo da frequência em que os movimentos aparecem no relato das aulas da estagiária. Após esse levantamento quantitativo, foi feita a análise desses movimentos que se destacavam no relato, a fim de tentar compreender as escolhas da estagiária. Por fim, tiramos conclusões acerca do levantamento conduzido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas de língua inglesa na sala de aula de 3º ano escolhida pela estagiária para realizar seu estágio aconteciam nas segundas-feiras, das 8h30 às 10h20, com um intervalo de 20 minutos das 9h15 às 9h35. Devido à imprevistos, a estagiária B observou apenas 02 aulas (a orientação era que ela observasse pelo menos 04 aulas), que foram ministradas por uma professora substituta, e ministrou 10 aulas, em cinco encontros. Em seu RFE, portanto, ela relata essa pequena experiência de observação e sua contribuição para o estágio, bem como relata as 10 aulas que foram ministradas por ela em 05 dias.

O levantamento feito durante a análise, que buscava a percepção dos movimentos do conhecimento da APD na prática da estagiária, bem como de outras características da APD, trouxe informações interessantes acerca da prática desta. A partir de seu relato, pudemos perceber o movimento conceitualizar:

[1] No dia 09 de maio foram as aulas 7 e 8, para essas aulas levei um exercício de revisão sobre modal verbs and genitive case (RFE, Aulas no 3º ano, p. 8.).

[2] Finalmente liguei tudo e comecei minha aula, expliquei os modal verbs e seus usos, depois fomos ler o texto e tentar encontrar a ideia central ... (RFE, Aulas no 3º ano, p. 7.).

[3] Para esse dia eu levei um livro de casa que tinha toda a parte gramatical bem fácil de explicar e um exercício, resolvi que copiaria tudo no quadro. (RFE, Aulas no 3º ano, p. 8.).

[4] Eles estavam um pouco mais barulhentos e tive que falar sério com eles, pois caso contrário eu não conseguiria dar a aula, **eles se calaram e comecei o exercício, escrevi no quadro porque o arquivo**

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

que eu trouxe no pen drive não abriu para imprimir, então tive que escrever (RFE, Aulas no 3º ano, p. 8, grifo nosso.).

[5] ... nesse momento eles ficaram mais calmos e a maioria copiou o exercício e depois eu dei um tempo para eles responderem. (RFE, Aulas no 3º ano, p. 8.).

Descrevemos os trechos acima como conceitualizar, pois neles predominam movimentos pedagógicos tradicionais, como explicações gramaticais, cópia e resolução de exercícios. No entanto, também evidenciamos a valorização das experiências de vida dos alunos, como nos excertos abaixo:

[6] Nesse exercício eu levei duas questões sobre a cultura escocesa e eles gostaram, perguntei se eles haviam assistido o filme Coração Valente que conta sobre a guerra pela independência da Escócia e muitos tinha assistido. (RFE, Aulas no 3º ano, p. 7.).

[7] ... se você tem uma turma que é sua com certeza dá para fazer um trabalho com mais tempo, que envolva também outros aspectos que muitas vezes influenciam no comportamento dos alunos como saber um pouco sobre a vida deles, etc. (RFE, Aulas no 3º ano, p. 8.).

Os excertos 6 e 7 demonstram que o experienciar ocorrido nas aulas da estagiária foram significativos, pois a valorização do conhecimento dos alunos trazidos para a sala de aula não foi apenas a nível de conteúdos vistos em aulas anteriores, como foi o caso do excerto 1, mas também conteúdos culturais que eles adquirem fora da escola, além de suas individualidades e subjetividades, algo também bastante enfatizado na APD. O ‘experienciar’ se relaciona à condição de aprendizagem apontada por Kalantzis e Cope conhecida como transformação, pois parte-se de conhecimentos pré-existentes, especialmente aqueles que dizem respeito ao mundo real dos alunos, em direção aos novos conhecimentos.

O movimento do conhecimento conhecido como aplicar apropriadamente foi observado em diversos trechos do relato da estagiária e foi feita uma correlação entre as adaptações do Plano de Atividades realizadas pela estagiária e o movimento do conhecimento em pauta. Vejamos alguns excertos que melhor ilustram essa ideia:

[8] Dei um tempo para que eles tentassem encontrar a ideia central dos textos, depois me dei conta que deveria colocar pelo menos no quadro a tradução de algumas palavras para facilitar a tradução dos textos, o que ajudou. (RFE, Aulas no 3º ano, p. 9.).

[9] Outra coisa que vivenciei como diz Douglas Brown é **ter o cuidado na preparação da aula e ser capaz de muda-la se a situação assim nos obrigar**, não prepara uma aula muito longa, nem tão curta e sempre ter um plano B, para o caso de algo sair errado, como foi meu caso quando o arquivo não abriu. (RFE, Posicionamento crítico sobre o estágio, p. 10, grifo nosso).

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Consideramos que os relatos dos excertos 8 e 9 sejam aplicações apropriadas dos conhecimentos adquiridos na disciplina ECS por se tratar, como foi dito acima, de adaptações do plano que levam em conta o contexto real.

Nos tópicos descritos como Posicionamento crítico sobre o estágio e Considerações finais, pudemos perceber uma análise crítica da estagiária acerca da importância de se valorizar as experiências de vida dos alunos, suas subjetividades, bem como a heterogeneidade das salas de aula e até sobre o papel do professor:

[10] Tive durante o estágio duas impressões, a primeira foi que os alunos não sabiam de nada, **mesmo sabendo que cada um trás consigo seu conhecimento de mundo**, mas como eles ficavam calados quando eu fazia uma pergunta **a impressão que eu tinha era de que eles não sabiam**, depois no decorrer do estágio minha visão sobre eles mudou quando fiz perguntas até mesmo a tradução de tal palavra e que a maioria sabia, isso me deixou pensativa e certa de que **o professor tem um compromisso importante para com os seus alunos**, eles querem aprender, mas não qualquer coisa, **eles querem ser motivados**, surpresos e **o professor tem essa responsabilidade** de estar preparado para sua aula. (RFE, Posicionamento crítico sobre o estágio, p. 10, grifo nosso).

[11] ... como diz nos PCN, **cada aluno tem sua bagagem de conhecimento** que nós não fazemos ideia, **só no diálogo podemos ir descobrindo o potencial de nossos alunos**, nunca menosprezando alguém que parece não se dar muito bem em algum aspecto de aprendizado, pois em outros campos esse mesmo aluno pode ser muito bom. (RFE, Considerações finais, p. 11, grifo nosso).

[12] Ainda sobre os PCN, nós enquanto professores devemos observar nossa sala para não correr o risco de nivelar nem por alto nem por baixo os alunos, pois sabemos que não encontraremos uma sala homogênea, com isso não é interessante levar um conteúdo muito difícil nem muito fácil, pois vai terminar beneficiando uns e prejudicando outros. (RFE, Considerações finais, p. 11 e 12).

Essa valorização da experiência de vida dos alunos, sua subjetividade, bem como a heterogeneidade das turmas, e ainda a importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno, é interpretada por nós como uma aplicação apropriada das teorias estudadas e discussões ocorridas na disciplina ECS. A estagiária, de acordo com seu relato, não se deixou abalar pela realidade que ela encontrou na sala de aula. Para ela, esse ‘experienciar o novo’, foi crucial para que ela compreendesse a importância das teorias estudadas em sala (o conhecido) para, a partir daí, formular novas crenças sobre a sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem.

Além da questão do experienciar, o que mais evidenciamos nos excertos 10, 11 e 12 é a análise crítica que a estagiária faz de todas essas questões acima mencionadas: a importância de valorizar o conhecimento dos alunos, a importância da motivação, a atenção à



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

heterogeneidade das turmas. Por fim, a estagiária traz uma crítica a abordagens tradicionais de ensino e a importância da renovação das formas de ensinar e aprender:

[13] É muito tentador continuar a dar aquela aula cristalizada que os professores e alunos estão acostumados, é mais fácil e mais sem compromisso, como vi professores conversando na sala dos professores, um dizia “enquanto eles não se calam eu também não dou aula, se possível fico a aula toda sentado, quem sabe são eles, meu salário eu vou receber do mesmo jeito”. Mas o professor que tem compromisso com sua missão deve tomar o caminho “mais árduo” um dia ele se tornará fácil, com a experiência que se adquiri ao longo do tempo. Temos que repensar esses modelos que já estão mais que ultrapassados. (RFE, Posicionamento crítico sobre o estágio, p. 10.).

[14] Aprendi definitivamente nesse último estágio que o professor tem o compromisso em ser melhor a cada dia e parar com esse discurso ultrapassado de que a culpa é sempre do aluno desinteressado, se ele está desinteressado tem algo errado com sua aula, com sua metodologia, com suas abordagens. (RFE, Considerações finais, p. 12).

A preocupação da estagiária se alinha às propostas da Nova Aprendizagem (KALANTZIS & COPE, 2005), que atentam para as transformações vividas pela sociedade pós-moderna e suas consequentes demandas sociais, bem como se alinha à APD, que busca justamente essa “renovação” do processo de ensino-aprendizagem, não deixando para trás processos de aprendizagem mais tradicionais ou progressistas, mas agregando a eles essa análise crítica dos conhecimentos ensinados e aprendidos, bem como estimulando a transformação desses conhecimentos através de aplicações criativas dos mesmos.

CONCLUSÃO

Como a estagiária aponta em seu relatório, é difícil realizar o trabalho de professor em uma turma com a qual você não terá muito tempo, com alunos que você não conhece, e sem sentir a segurança e a confiança de que você tem autoridade e autonomia naquele ambiente. Muitos dos obstáculos percebidos no relato da estagiária, como ela própria enfatiza, dizem respeito mais a questões institucionais e de tempo do que mesmo relacionadas a língua inglesa ou aos alunos, já que 10 aulas se constituem em pouco tempo para julgar suas atitudes e comportamento. Logo, se referem a questões da própria formação de professores no nosso contexto: a estrutura curricular, o tempo de estágio supervisionado, entre outros fatores. No entanto, a crítica desenvolvida pela estagiária acerca da disciplina é essencial para que sua formação ocorra de modo significativo e esse é justamente um dos movimentos do conhecimento que foram agregados às práticas anteriores de ensino-aprendizagem de línguas: a análise crítica. Ela não se limitou a uma descrição analítica de seu estágio, mas apontou



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

problemas e as mudanças que poderiam ocorrer, contribuindo para o crescimento do processo de estágio.

Outros instrumentos, bem como materiais de outra estagiária, ainda serão analisados para dar continuidade a esta pesquisa. Porém, a partir da análise feita neste artigo, voltaremos nosso olhar para outros reflexos desse processo de análise crítica nos demais instrumentos.

REFERÊNCIAS

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Learning by Design**. Common Ground. Melbourne, 2005.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **“Multiliteracies”**: new literacies, new learning. In: *Pedagogies: an international journal*. Routledge. 2009.

HAREN, Rita Van. **Engaging Learner Diversity through Learning by Design**. *E-Learning and Digital Media*. Vol. 7, N 3, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. **(Re)visioning language teacher education**. In: *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge. 2012.

LOPES, C. R. **Repensando os saberes**: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol. 13, n. 3, p. 941-962. Belo Horizonte, 2013.

MONTE MÓR, W. **Linguagem digital e interpretação**: perspectivas epistemológicas. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. 46 (1): 33-34. Campinas, 2007.

PENNYCOOK, A. **A Linguística Aplicada dos anos 90**: em defesa de uma abordagem crítica. In: *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Inês Signorini, Marilda Cavalcanti (Orgs.). Mercado de Letras. Campinas, 1998.

SUOMINEN, Keiju. **A study on the impact of Learning by Design on student learning**. Tese de doutorado. The Royal Melbourne Institute of Technology University. Melbourne, Australia, 2009. (241 p.).