

## **Formação de professores(as) de inglês: oralidade na educação linguística crítica** **Undergraduate Letras Course: orality in critical language education**

Marileuza Ascencio Miquelante<sup>1</sup>, Vera Lúcia Lopes Cristovão<sup>2</sup>, Claudia Lopes Pontara<sup>3</sup>  
Unespar/campus Campo Mourão, Universidade Estadual de Londrina/CNPq, Unespar/campus Apucarana

### RESUMO

Apresentamos, neste artigo, um estudo em torno de uma coleção didática desenvolvida por membros do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED). O material, denominado Cleret (Rotas para Educação Linguística Crítica para Professores de Inglês), elaborado com base no Interacionismo Sociodiscursivo, na Didática das Línguas e na Educação Linguística Crítica, agrupa-se em torno de esferas sociais da atividade humana. Nosso principal objetivo é apresentar uma análise dos oito livros que compõem o material, em termos de oralidade. Para isso, utilizamos como categorias de análise as capacidades de linguagem e capacidades docentes. Como conclusão, apresentamos as referidas Rotas no seu potencial como: i) instrumento de mediação em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas; ii) instrumento para desenvolvimento de capacidades docentes para formação de profissionais mais críticos e autônomos.

### PALAVRAS-CHAVE:

formação docente. língua inglesa. oralidade. educação linguística crítica.

### ABSTRACT

This study presents an analysis of the pedagogical collection developed by members of the research group Language and Education (LED). The material called Cleret (Critical Language Education Routes for English Teachers), anchored on the Sociodiscursive Interactionism, Language Didactics and Multiliteracy, uses texts from different social spheres of human activity. We aim at presenting an analysis of the eight books that compose the collection, regarding orality. In order to do so, we use language and teaching capacities as categories of analysis. As a conclusion, we claim that the material (Cleret) has the potential to act as: i) mediation tool for the process of language teaching and learning; ii) too for the development of teaching capacities for a more critical and autonomous Professional Teacher Education.

### KEYWORDS:

Teacher Education; English Language; Critical Language Education.

Recebido em: 15/05/22

Aceito em: 14/07/22

<sup>1</sup> E-mail: [mikelante@gmail.com](mailto:mikelante@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7100-0871>

<sup>2</sup> E-mail: [cristova@uel.br](mailto:cristova@uel.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>

<sup>3</sup> E-mail: [claudia.pontara@unespar.edu.br](mailto:claudia.pontara@unespar.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2619-0282>

## 1. Introdução

O tema deste dossiê “O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade” é subdividido em eixos, sendo um deles o da Formação Docente. Inspiradas pela pergunta “Como são formados(as)/Como formar os(as) professores(as) para o ensino do oral?”, forjamos nosso foco trazendo como objeto de investigação um material produzido para uso em aulas de língua inglesa em cursos de formação de professores(as) de Letras – Inglês e/ou Português/Inglês.

Uma das grandes pesquisadoras no campo de estudos da oralidade, Magalhães (2018), publicou um ensaio que resgata a produção brasileira sobre ensino de oralidade em Língua Portuguesa (língua materna). No texto, com base principalmente em Marcuschi (2001), Magalhães (2018, p. 17) afirma que “[...]fala e escrita são concebidas como modalidades imbricadas em práticas sociais de uso da língua, suficientemente produtivas em função dos contextos. [...] nossas atividades sociais e humanas são mediadas pela escrita e pela fala.” Ancorada nessa definição, a pesquisadora defende que os gêneros orais usados em práticas sociais constituem a interação e possibilitam a atuação social em situações comunicativas pertinentes.

As pesquisas sobre oralidade na formação de professores(as) de inglês têm abordado: i) aspectos referentes à oralidade em língua inglesa por meio da discussão de suas crenças, percepções ou representações (DEITOS, 2015; VARELA; ARAÚJO, SILVA, 2020); ii) a experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, com foco na compreensão e na produção oral dos alunos (CONSOLO; MARTINS; ANCHIETA, 2009); iii) a avaliação da produção oral e seus critérios (QUEVEDO-CAMARGO, 2014) ; iv) a análise de atividades de compreensão e produção textual orais em livros didáticos de língua inglesa do primeiro ano do ensino médio (ZAMBRANO, 2018); v) a formação pedagógica na área de habilidades orais e de pronúncia (PINHO, 2022), entre outros. Nosso trabalho foca em material pedagógico produzido para ser usado na educação linguística em língua inglesa na formação de professores(as).

Neste artigo, analisaremos o potencial das 08 (oito) unidades do material possibilitarem o trabalho com a oralidade, além de, potencialmente, promoverem o desenvolvimento das capacidades de linguagem e dos saberes e capacidades docentes dos(as) estudantes.

Com vistas a fundamentar nossas discussões acerca do material apresentado, na seção seguinte, discutiremos sobre a fundamentação teórica que alicerça nossas análises. Prosseguimos

---

com a apresentação do Percurso Metodológico, seguido da seção em que tratamos das análises e discussões dos dados. Na última seção, sintetizamos nossas análises e considerações acerca do material apresentado, em seu potencial de trabalho com a oralidade, assim como em seu potencial de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem e saberes e capacidades docentes dos(as) estudantes.

## **2. A oralidade nas aulas de língua inglesa no contexto de formação docente**

Discorrer sobre oralidade em língua inglesa como língua adicional/ estrangeira/segunda na Formação de Professores(as) de Língua Inglesa (LI) requer uma conceitualização de seu papel na formação profissional e de seus constituintes.

Para definir a oralidade, é necessário retomarmos algumas noções básicas que são revisitadas por Quevedo-Camargo (2014) em uma trajetória histórica do conceito de competência linguística. Para isso, a autora define termos como competência comunicativa, desempenho linguístico, proficiência linguística, entre outros. A pesquisadora cita Canagarajah (2006, p. 235) que defende a premissa de que “Proficiência é a habilidade de usar a língua inglesa eficientemente para fins, funções e discursos específicos em comunidades específicas”.

Assim como Quevedo-Camargo (2014), também nos ancoramos em uma perspectiva de linguagem como prática social e coadunamos sua proposição de que a aprendizagem e sua avaliação devam ser significativas, fundadas em necessidades comunicativas genuínas, constituída pela construção e negociação de sentidos e sensível à variedade sociolinguística.

A fim de chamarem a atenção para a relevância de critérios para escolha e uso de um método, Varela, Araújo e Silva (2020) revisitam as proposições à oralidade em diferentes métodos e abordagens por entenderem que esses sejam corresponsáveis pela prática pedagógica, calcada em uma visão de língua(gem) e de ensino-aprendizagem. Sem defenderem uma ou outra proposta, os autores refletem sobre a Era Pós-Método e enfatizam que

A condição pós-método está vinculada com o sistema tridimensional do ensino que é constituído de três parâmetros: o parâmetro da particularidade em que a pedagogia pós-método deve ser sensível a um grupo particular de professores que ensinam e de alunos que perseguem metas em contextos institucional e sociocultural particulares; o parâmetro da praticidade que se refere à relação entre teoria e prática; e o parâmetro da possibilidade que diz respeito aos aspectos ideológicos e identitários dos sujeitos envolvidos na situação de ensino e de aprendizagem. (VARELA; ARAÚJO; SILVA, 2020, p. 1261).

---

Assim, uma visão de língua como prática social e esses parâmetros da Era Pós-Método parecem se alinhar a uma visão de educação linguística crítica que adotamos no material produzido - Rotas em Educação Linguística Crítica para professores(as) de inglês. “As *Cleret* reúnem um conjunto de atividades em torno de dois eixos: i) a educação linguística crítica, envolvendo a criticidade e agência no uso da língua inglesa e ii) o percurso formativo, envolvendo saberes e capacidades docentes, bem como letramentos profissionais e digitais” (CORRÊA; CRISTOVÃO, no prelo).

Com relação à educação linguística crítica, pautamo-nos pelos estudos apresentados em obra organizada por Pessoa, Silvestre, Monte Mor (2018), mais especificamente no entendimento de Duboc (2018) em relação ao termo “crítica” na formação docente, articulando à noção de letramento crítico:

[...] a crítica como problematização local, situada, fundada num exercício genealógico (para além, portanto, de mera comparação e contraste de interpretações) em que leituras dissentes são postas cara-a-cara, com vistas à compreensão desse dissenso e, principalmente, os efeitos e implicações para o eu e o outro desse dissenso, num movimento que nos possibilita identificar privilégios e apagamentos (centro e margem, por assim dizer) não mais previstos no texto, mas, sim, emergentes do encontro entre o eu e o outro. (DUBOC, 2018, p. 16)

É com esse entendimento que associamos as capacidades de linguagem (CL) à educação linguística crítica, uma vez que o desenvolvimento de tais capacidades envolve ir para além do texto, problematizando efeitos, implicações, ações e reações que podem emergir do encontro do texto (o outro) com o eu (o/a estudante), sempre voltando-se para agires – sociais, situados, engajados visando a (trans)formações.

Além disso, é também com base em Duboc (2018) que vislumbramos possibilidades de aproximações entre a educação linguística crítica e as capacidades docentes. Ao assumirmos a formação de professores(as) nessa perspectiva crítica, fomentamos espaços para os(as) discentes realizarem práticas pedagógicas situadas, conectando, assim, a teoria e a prática.

Há que se destacar que compreendemos a oralidade como “estritamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais discursivas, tanto no que se refere à sua produção quanto no que diz respeito à sua escuta” (MARCUSCHI, 2014) e não como habilidade, conforme consta nos documentos oficiais (BNCC, 2017). Marcuschi chama a atenção para o fato de que a oralidade envolve, para além da fala, outros elementos (contextos socioculturais, ritmo,

---

entonação, volume, gestualidade, mímica, imagem e até a escrita). A autora, ao tratar da oralidade como objeto de ensino com foco na língua materna, defende que as práticas de ensino da oralidade devem contribuir para o desenvolvimento da proficiência dos(as) estudantes em gêneros orais formais públicos, apontando vários gêneros orais possíveis de serem trabalhados em sala, ao invés da solicitação de atividades em que o(a) estudante simplesmente conversa com o(a) colega, prática realizada espontaneamente em suas ações cotidianas.

Partindo da definição de Marcuschi e coadunando com os estudos de Vigotski (2009) quando o autor trata do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, e com a analogia feita entre o desenvolvimento do conceito espontâneo e o do conceito científico com os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira, destacamos que os(as) proponentes das Cleret compreendem, à esteira desse autor, que a aprendizagem de uma língua estrangeira parte do conhecimento científico, demandando um processo inverso de ensino em relação ao ensino de língua materna. Ou seja, é importante que se inicie “pelo estudo do alfabeto, pela leitura e a escrita, pela construção consciente intencional da frase, pela definição verbal do significado, pelo estudo da gramática” (VIGOTSKI, 2009, p. 352), o que pressupõe a tomada de consciência e a intenção deliberada por aprender, daquele que se insere no processo de ensino-aprendizagem. Tal compreensão vai ao encontro da perspectiva de ensino com base em gêneros a partir dos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, possibilitando o estudo de todos esses elementos de forma articulada.

Hashiguti (2019, p. 42), ao tratar dos aspectos que podem interferir na aprendizagem de LI, aponta a intangibilidade da LI como um dificultador no processo de ensino-aprendizagem dessa língua, uma vez que as práticas pedagógicas tendem a centrar-se mais em um conhecimento formal sobre a língua, deixando de contemplar “práticas languageiras com e na língua para a oralidade”. Nesse sentido, a proposta de trabalho com a oralidade presente nas Cleret pretende inserir os(as) estudantes na compreensão da língua em funcionamento para que possam agir na e pela linguagem, tendo em mente que se faz necessária a adequação às diferentes situações de comunicação e que a mobilização das capacidades de linguagem acontece de maneira imbricada.

No que se refere ao conjunto de atividades organizado de modo a desenvolver tanto as capacidades de linguagem quanto as capacidades docentes, assumimos a proposta da educação linguística crítica (PESSOA, SILVESTRE, MONTE MOR, 2018) porque compreendemos que esta

---

promove a aprendizagem de língua(s) num curso de Formação de Professores(as). Para isso, de forma transversal, as questões políticas, sociais, ideológicas e culturais são constitutivas das diferentes seções do material, promovendo reflexividade, agência, posicionamento crítico e engajamento.

Com relação às capacidades de linguagem, Cristovão e Stutz (2011) esclarecem que:

São as operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigotskiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação). (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011, p.20).

As capacidades de linguagem são constituídas por cinco tipos de operações, a saber, capacidades de significação (CS), capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD) e capacidades multissemióticas (CMS). Com a finalidade de melhor compreender a que se referem cada uma das capacidades de linguagem, apresentamos, no Quadro 1, os critérios correspondentes a cada uma delas.

**Quadro 1:** Capacidades de linguagem e seus respectivos critérios para análise.

Capacidades de linguagem	Critérios para análise	
Capacidades de ação	CA1	Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo.
	CA2	Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação.
	CA3	Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais.
	CA4	Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
	CA5	Considerar o emissor, o receptor, o local, o tempo, o papel social do enunciador e do receptor, instituição social, o objetivo da produção e a função social do texto.
	CA6	Compreender e interagir em situações orais, atendendo as adequações ao gênero.
Capacidades discursivas	CD1	Reconhecer a organização do texto como: <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.
	CD2	Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático.
	CD3	Entender a função da organização do conteúdo naquele texto.
	CD4	Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Capacidades linguístico-discursivas	CLD1	Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
	CLD2	Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores textuais, por exemplo).
	CLD3	Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo).
	CLD4	Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo).
	CLD5	Expandir o vocabulário para permitir melhor compreensão e produção de textos.
	CLD6	Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua.
	CLD7	Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto.
	CLD8	Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.
	CLD9	Reconhecer a modalização (ou não) em um texto.
	CLD10	Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.
	CLD11	Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.
	CLD12	Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).
Capacidades de significação	CS1	Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
	CS2	Construir mapas semânticos.
	CS3	Engajar-se em atividades de linguagem.
	CS4	Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos.
	CS5	Relacionar os aspectos macro com sua realidade.
	CS6	Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem.
	CS7	(Re)conhecer a sócio-história do gênero.
	CS8	Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
Capacidades Multissemióticas	CMS1	Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero.
	CMS2	Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens.
	CMS3	Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos.
	CMS4	Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca.
	CMS5	Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero

Fonte: as autoras, adaptado de Cristovão e Stutz (2011), Lenharo (2016).

Apresentadas as cinco capacidades de linguagem, é necessário frisar que elas não são e não podem ser vistas como estanques, como fases/etapas de um conjunto de atividades. Ao contrário, elas são complementares, são combinadas em busca de significações para o que se lê, se escreve, ouve ou fala.

Além do conceito das capacidades de linguagem, o material em análise neste artigo também se organiza a partir do conceito de saberes e capacidades docentes. Com base na perspectiva teórica que adotamos, entendemos que os termos saberes e capacidades docentes vêm ao encontro do que propõe Libâneo(2015), bem como Hofstetter e Schneuwly (2009) ao tratarem do conhecimento disciplinar/conhecimento pedagógico (LIBÂNEO, 2015), saberes a ensinar/ para ensinar (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009). Saberes e capacidades docentes, portanto, abrangem operações psíquicas já existentes ou a serem construídas ou ainda aperfeiçoadas em relação a um fazer docente crítico /autoral /reflexivo /colaborativo / técnico-científico / transformador tanto em seu contexto micro (sua sala de aula, sua escola) quanto macro (todo o entorno histórica e culturalmente construído).

O Quadro 2 apresenta os saberes a ensinar e para ensinar com suas respectivas capacidades docentes.

**Quadro 2:** Saberes e capacidades docentes.

	<b>Saberes para Ensinar (Saberes Teórico-Crítico-Contextuais)</b>	<b>Saberes a Ensinar (Saberes Disciplinar-Teórico-Práticos)</b>
	<p>1CPE - Reconhecer o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de uma concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.</p> <p>2CPE - Estar aberto ao diálogo, demonstrando uma ampla visão do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica.</p> <p>3CPE - Analisar criticamente as Diretrizes Curriculares da Educação Nacionais e Estaduais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para a prática docente.</p> <p>4CPE - Dominar referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e proposição de ações didático-pedagógicas.</p> <p>5CPE - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.</p> <p>6CPE - Promover e facilitar relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade.</p> <p>7CPE - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, religiosa, entre outras.</p>	<p>1CAE - Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, em relação a/ao:</p> <p>1.1 Processos históricos de formação da língua inglesa.</p> <p>1.2 Aspectos fonológicos, morfossintáticos e léxico-gramaticais da língua inglesa.</p> <p>1.3 Aspectos pragmático-discursivos da língua inglesa.</p> <p>1.4 Uso da língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, considerando as relações entre cultura e linguagem e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais.</p> <p>1.5 Diversidade linguística do inglês e seus aspectos geopolíticos.</p> <p>2CAE - Acompanhar as transformações do conhecimento humano e científico.</p> <p>3CAE - Promover espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso.</p> <p>4CAE - Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem.</p> <p>5CAE - Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural.</p> <p>6CAE - Fazer uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.</p>

<b>Capacidades docentes</b>	<p>8CPE - Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais sobre processos de ensinar e de aprender, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras.</p> <p>9CPE - Participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a produção, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico, políticas públicas, projetos e programas educacionais.</p> <p>10CPE - Oportunizar condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia</p> <p>11CPE - Oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais.</p> <p>12CPE - Comprometer-se com um projeto social, político e ético que contribua para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos, reconhecendo e valorizando a diversidade social e linguística nos variados espaços de construção de sentidos, nas variadas práticas sociais.</p>	<p>7CAE - Utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos.</p> <p>8CAE - Ter domínio dos conteúdos básicos de sua disciplina que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio.</p> <p>9CAE - Ter domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos científicos para os diferentes níveis de ensino – transposição didática.</p> <p>10CAE - Planificar aulas em consonância com os documentos oficiais, os objetivos, os documentos oficiais, o contexto, as necessidades, interesses e nível do estudante, o período de ensino, as capacidades a serem desenvolvidas, os tópicos de ensino (conteúdo).</p> <p>11CAE - Avaliar, produzir e implementar materiais didáticos e propostas metodológicas de ensino e aprendizagem da língua inglesa e suas literaturas para os diferentes níveis de ensino.</p> <p>12CAE - Ter conhecimento teórico acerca da função, instrumentos e critérios de avaliação, para que possa propor atividades avaliativas com foco nas diferentes práticas (oralidade, leitura e escrita).</p> <p>13CAE - Produzir instrumentos e critérios de avaliação variados e adequados ao contexto e ao nível do estudante.</p> <p>14CAE - Utilizar grades e escalas de avaliação de referência em nível institucional/nacional/internacional.</p> <p>15CAE - Promover avaliações pelos pares e autoavaliação.</p> <p>16CAE - Acompanhar o desempenho dos estudantes.</p> <p>17CAE - Analisar os erros dos estudantes, identificar as possíveis causas e providenciar feedback construtivo a fim de que os possíveis obstáculos de aprendizagem sejam superados.</p> <p>18CAE - Utilizar os resultados das avaliações como parâmetro para novas ações.</p> <p>19CAE - Avaliar e implementar criticamente a proposta das diretrizes curriculares para o ensino de língua inglesa na Educação Básica.</p>
-----------------------------	--	--

Fonte: As autoras, adaptado de Cristovão, Miquelante, Francescon (2020, p. 476-477)

Como que em uma engrenagem, as atividades propostas em cada uma das Cleret trazem à tona as possibilidades de serem contemplados saberes e capacidades docentes. De forma que, mais do que apenas uma formação conteudista, essa formação possa ser capaz de criar espaços para uma educação linguística crítica, contemplando aspectos teórico-científico-metodológicos e de pesquisa, voltados à inovação, reflexividade, (re)conhecimento dos diversos contextos educacionais com vistas a (trans)formações desses mesmos contextos.

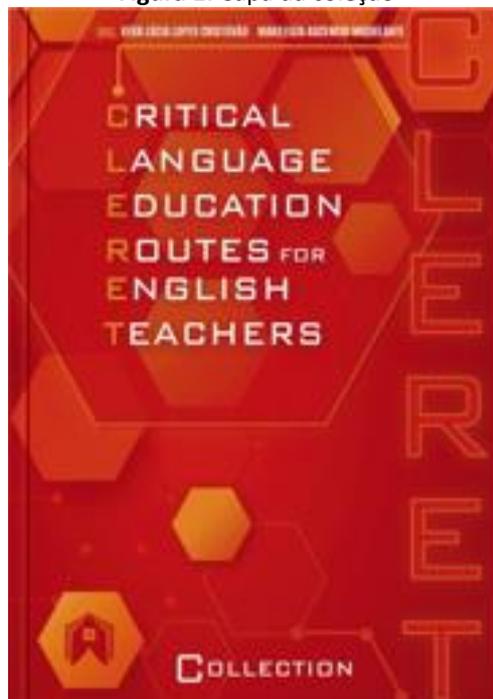
A seguir, apresentamos o percurso metodológico seguido por nós para a realização deste estudo.

### 3. Percurso metodológico

A coleção Cleret<sup>4</sup> constitui-se como *corpus* de base documental para este estudo<sup>5</sup>, que coaduna, majoritariamente, com a abordagem qualitativa, uma vez que procuramos atribuir significados aos dados analisados. Contudo, também, apoiamo-nos em análises de cunho quantitativo por termos como intuito mostrar e explicar alguns dados relevantes para nosso estudo.

A Figura 1 apresenta a capa da coleção foco de análise neste artigo.

Figura 1: Capa da coleção



Fonte: Editorial Casa

É importante apontar que, como já discutido e defendido por diferentes autores brasileiros, as Cleret, mesmo estando vinculadas ao ISD e à Didática das Línguas, não mantêm a estrutura de base da sequência didática, a qual centra-se em um único gênero. Dessa forma, a coleção é produzida a partir dos princípios ilustrados na Figura 2.

---

<sup>4</sup> A coleção, CLERET - Critical Language Education Routes for English Teachers, é composta por oito volumes e foi produzida por nove integrantes do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED)/UEL que tem como coordenadora a professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão.

<sup>5</sup> Em CRISTOVÃO; MIQUELANTE; FRANCESCON (2020) há um detalhamento sobre o contexto de produção e os contextos de implementação das CLERET. Esse texto está disponível em <http://www.revel.inf.br/files/dfe8bde5ab620bf90dd2ca7f908bd102.pdf>

---

**Figura 2:** Princípios norteadores para produção das Cleret.

Fonte: Cristovão, Miquelante, Francescon (2020, p. 476-477)

As Cleret foram produzidas com o intuito central de promover agires sociais com a linguagem, demonstrando, com isso, a concepção de língua(gem) assumida pelos(as) autores(as) do material, a saber, língua(gem) como prática social. A partir desses conceitos centrais, cada uma das Cleret foi organizada a partir de quatro princípios norteadores: i) os multiletramentos, ii) o agir docente, iii) o uso e estudo da língua, iv) o estatuto do inglês como língua franca, os quais se entrelaçam em uma perspectiva da educação linguística crítica e do ensino de línguas com base em gêneros de texto, objetivando o desenvolvimento das capacidades de linguagem e dos saberes e capacidades docentes dos(as) estudantes.

As categorias de análise neste estudo correspondem a conceitos norteadores expostos no referencial teórico, quais sejam, os saberes e capacidades docentes e as capacidades de linguagem.

Com relação aos critérios de análise referentes aos saberes docentes (a ensinar e para ensinar), apoiamos-nos nas capacidades docentes correspondentes a cada saber. Já em relação às capacidades de linguagem, os critérios foram as operações de linguagem elencadas em cada uma das capacidades.

Prosseguimos apresentando as análises e discussões dos dados deste estudo.

#### **4. Análises e discussões**

Apoiando-se nas ressignificações de estudiosos do grupo de pesquisa Linguagem e Educação e, também, na Educação Linguística Crítica e nos princípios da Figura 2, as Cleret se constituem de gênero(s) central(is) e gêneros periféricos que dão suporte ao desenvolvimento da(s) temática(s) em foco. Em relação aos gêneros orais, os(as) autores(as) das Cleret os compreendem como instrumentos de mediação para a interação entre os diferentes sujeitos do contexto de sala de aula e, mesmo sem haver um detalhamento nos comandos sobre a forma de se abordar a recepção dos textos, é esperado que o(a) professor(a) formador(a), atento às bases epistemológicas e teóricas do material, chame a atenção para as condições de produção e recepção dos textos, bem como para as esferas de atividades humana em que os gêneros em foco podem circular, inclusive, discutindo e mostrando para os(as) estudantes as alterações que ocorrem na função social desses gêneros quando são transpostos para a sala de aula.

Isso posto, esclarecemos que os volumes das Cleret se organizam de acordo com os seguintes elementos: i. esferas de atividades humanas; ii. agir social; iii. gêneros; iv. mídia/meio de circulação; v. temas; vi. aspectos léxico-gramaticais e práticas em pronúncia; vii. letramentos digitais; viii. letramentos profissionais; ix. dimensão intercultural; x. práxis: construindo saberes docentes e xi. instrumentos avaliativos<sup>6</sup>. O Quadro 3 apresenta essa organização.

---

6 Diferentes artigos (alguns já publicados e outros ainda no prelo ou submetidos) trazem um quadro síntese da organização das Cleret ou de algumas delas. São eles: CRISTOVÃO, MIQUELANTE, FRANCESCON (2020); CORRÊA, CRISTOVÃO (no prelo); TREVISANI, PONTARA (no prelo); BACK, BEATO-CANATO, CRISTOVÃO, FRANCESCON (no prelo).

---

**Quadro 3:** Organização macro das 8 CLERET

TÍTULOS DA CLERET	ESFERAS DE ATIVIDADE HUMANA	GÊNEROS	AGIRES SOCIAIS
<i>About me: identifying myself in digital media and other areas of life</i> <sup>7</sup> (Cleret 1)	Digital e Acadêmica	Apresentação pessoal (formal e informal oral); perfil pessoal escrito ( <i>LinkedIn Summary</i> )	Apresentar-se para estudantes e professores do Ensino Superior e em uma rede social profissional ( <i>LinkedIn</i> )
<i>For the love of graffiti: engaging on accessibility and art</i> <sup>8</sup> (Cleret 2)	Artístico-cultural	Grafite e audiodescrição	Produzir audiodescrição de arte grafite
<i>Translation Portfolio: transcreating a poem</i> <sup>9</sup> (Cleret 3)	Artística e acadêmica	Poema; Biografia, Seção <i>About us</i> de um site, Verbetes	Produzir zine com poema traduzido
<i>Voices from the aboriginals: telling legends and oral Stories</i> <sup>10</sup> (Cleret 4)	Histórico-Cultural	Lendas e Histórias orais	Produzir podcast narrando lenda ou história oral indígena brasileira
<i>Online Travel Guide: Environment, Tourism, Sustainability</i> <sup>11</sup> (Cleret 5)	Comercial e Publicitária Produção e Consumo	Guia turístico <i>online</i> e Infográfico	Produzir infográfico, expondo dados turísticos e ambientais e <i>Pechakucha</i>
<i>“Winning the world”: problematizing international scholarships /experiences</i> <sup>12</sup> (Cleret 6)	Cotidiano e Trabalho	Editais, formulários, currículo, <i>résumé</i> e Carta de motivação/intenção	Candidatar-se a bolsa (de estágio no exterior)
<i>Gender and Diversity: Taking a stand towards equity</i> <sup>13</sup> (Cleret 7)	Ético-cidadã e Midiática	Comentários no <i>Facebook</i>	Produzir um comentário em um vídeo no <i>Facebook</i> .
<i>Globalization, Neoliberalism and Critical Pedagogy: diving into critical concepts for Education</i> <sup>14</sup> (Cleret 8)	Escolar e acadêmica	Verbetes enciclopédico	Criar um verbete relacionado a conceitos interligados a educação crítica e transformação social

Fonte: as autoras.

A diversidade de esferas e gêneros na coleção vai ao encontro da defesa de seus(suas) autores(as) de que o processo de aprendizagem de Língua Inglesa deve ser significativo, trazendo

<sup>7</sup> Autoras: Vera Lúcia Lopes Cristovão; Marileuza Ascencio Miquelante.

<sup>8</sup> Autores/as: Felipe Ferreira Trevisan; Lucas Mateus Giacometti de Freitas; Débora Cristina Monteiro Pena; Vera Lúcia Lopes Cristovão.

<sup>9</sup> Autores/as: Lucas Mateus Giacometti de Freitas; Vera Lúcia Lopes Cristovão

<sup>10</sup> Autoras: Vera Lúcia Lopes Cristovão; Paula Kracker Francescon.

<sup>11</sup> Autoras: Marileuza Ascencio Miquelante; Vera Lúcia Lopes Cristovão.

<sup>12</sup> Autoras: Paula Kracker Francescon; Vera Lúcia Lopes Cristovão.

<sup>13</sup> Autores/as: Débora Cristina Monteiro Pena; Felipe Ferreira Trevisan; Vera Lúcia Lopes Cristovão.

<sup>14</sup> Autoras: Ana Paula Trevisani; Claudia Lopes Pontara; Francini Percinoto Polisel Corrêa; Vera Lúcia Lopes Cristovão.

conteúdos sociais e culturais, bem como deve contribuir para que os(as) estudantes possam mobilizar as capacidades de linguagem, o que lhes oportuniza interagir em diferentes momentos, em atividades orais, acerca de temáticas variadas, conforme indicadas nos títulos.

Quanto ao agir social, os(as) estudantes produzirão textos orais e escritos. As análises revelam um foco maior em gêneros escritos o que pode ser justificado pelo fato de que os agires sociais são produzidos para extrapolar os “muros da escola” e, por estarmos em um país, em que a comunicação oral de nossos estudantes, em língua inglesa, ocorre, potencialmente, por meio das interações oportunizadas pelas novas tecnologias digitais (CYPRIANO, 2022). Diante disso, centramos esforços em contribuir para com o desenvolvimento das capacidades orais dos(as) estudantes em práticas de sala de aula, de acordo com o exemplificado.

Considerando que as Cleret foram produzidas para o curso de Letras/Inglês, coadunamos com o apontado por Cypriano (2022, p. 24) quanto ao esperado da prática docente do(a) professor(a), pela BNCC, quando for trabalhar o eixo da oralidade. Também concordamos com a autora, no que diz respeito a necessidade de avaliar se o número de professores é suficiente para prover o trabalho esperado pelos documentos oficiais e, caso não seja, ela recomenda como premente a promoção de formação e capacitação de docentes com o intuito de que se apropriem de conhecimentos que lhes permitam trabalhar o eixo da oralidade não de forma isolada, mas sim articulado aos demais eixos (Leitura, Escrita, Conhecimento Linguístico, Dimensão Intercultural). Nas Cleret em análise, é notória a intenção de se trabalhar com a oralidade e a escrita sem marcar uma polarização entre essas duas modalidades. Ilustramos, com a Figura 3, essa perspectiva de trabalho com o processo de produção da apresentação pessoal da Cleret 1 que acontece da seguinte forma: escuta, resposta oral, escrita das respostas, gravação da produção inicial, feedback do(a) professor(a), revisão e refacção<sup>15</sup>, apresentação ao grupo (produção final).

---

<sup>15</sup> Na apresentação das Cleret (p.5) esclarecemos que no processo de produção oral, adotamos o termo refacção para a etapa em que o(a) estudante, com base no *feedback do(a) professor(a)*, fará a revisão e a regravação.

---

Figura 3: Exemplos de atividades de oralidade da Cleret 1.

**Initial production of your self-presentation**

**b.** After watching the video:

- i.** Answer the questions Alex asks you orally with your personal information and write your answers down.
- ii.** Record an audio or a video presenting yourself. Use the answers you gave to the previous activity to do that. Send your audio or video as required by your professor. Remember: the interlocutors will be your classmates and your professor.

**Revising and editing your self-presentation**

**4.** Bearing in mind Bryan's explanation and based on your professor's feedback, listen to the first production of your personal presentation and use the following criteria to revise and edit your oral text:

- Full name
- Age
- Marital status
- City
- Place of work (if you work)
- Job (if you work)
- Likes
- Dislikes
- Vocabulary
- Pronunciation
- Grammar features
- Fluency
- General content presentation

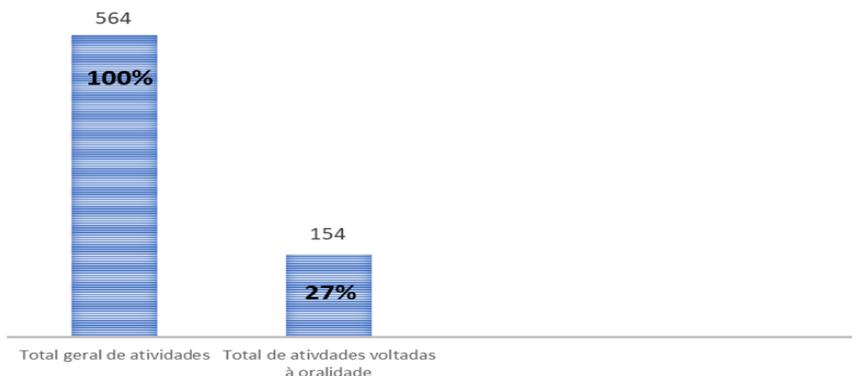
**6.** It is time to present yourself to your classmates and your professor.

You have already studied the way you can behave and dress when in a self-presentation and also the content you can use to present yourself to your classmates or to others. Based on that, it is time to prepare an interesting way to present yourself to your group. How would you like them to perceive you? Be creative! Use pictures, sounds, etc.

Fonte: Cristovão, Miquelante (2021).

Selecionamos, como recorte para este estudo, as atividades que pudessem envolver os(as) estudantes em interações orais, não nos atendo apenas à compreensão e produção dos gêneros orais centrais da Cleret. Como resultado da seleção e das análises, identificamos e ilustramos, conforme Gráfico 1, o número total de atividades de cada uma das Cleret e o número de atividades que convocam os(as) estudantes a realizarem interações orais. Tal opção se deu pelo fato de que as Cleret foram produzidas com o intuito de atender estudantes de diferentes contextos e com diferentes capacidades para realizar as interações propostas.

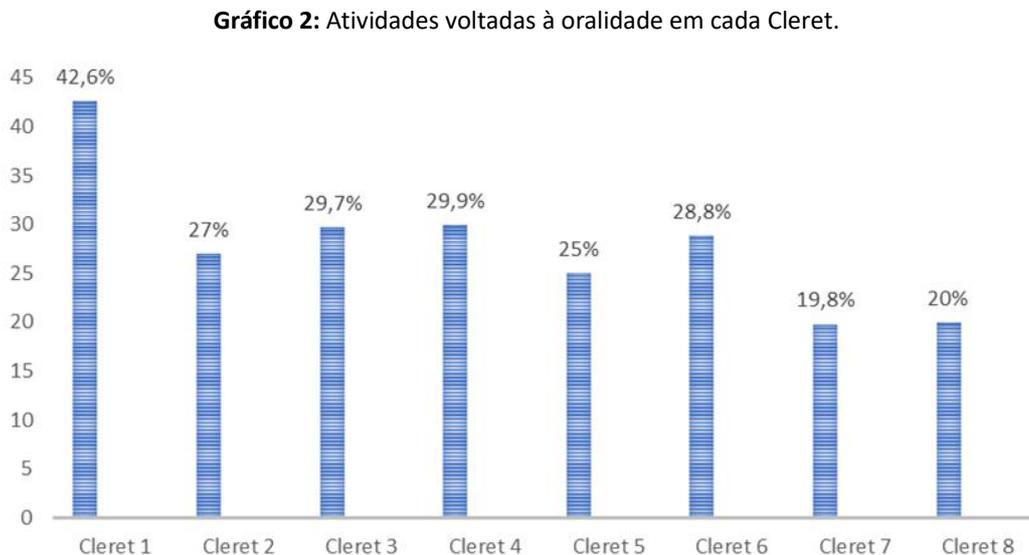
Gráfico 1: Total de atividades nas 8 Cleret que compõem a coleção.



Fonte: as autoras.

A comparação entre a porcentagem referente ao total de atividades e a daquelas voltadas à oralidade parece revelar um tratamento não equânime entre a oralidade e os demais focos. Se considerarmos os diferentes eixos já apresentados (i. esferas de atividades humanas; ii. agir social; iii. gêneros; iv. mídia/meio de circulação; v. temas; vi. aspectos léxico-gramaticais e práticas em pronúncia; vii. letramentos digitais; viii. letramentos profissionais; ix. dimensão intercultural; x. práxis: construindo saberes docentes e xi. instrumentos avaliativos), nossa avaliação é que a porcentagem de 27% demonstra haver trabalho específico em torno da oralidade. Na sequência, ao comentarmos os tipos de atividades, podemos fazer melhor apreciação da qualidade de tal porcentagem.

O Gráfico 2 apresenta o número de atividades voltadas à oralidade em cada uma das Cleret.



Fonte: as autoras.

Das oito Cleret produzidas, duas delas têm gêneros orais como eixo central, a de auto apresentação em vídeo (Cleret 1) e a de histórias orais indígenas (Cleret 4). A Cleret 2 que propõe a audiodescrição de Grafite está voltada para o uso do aplicativo no celular. Há uma orientação de, opcionalmente, gravar-se a audiodescrição e disponibilizá-la no site do grupo de pesquisa<sup>16</sup> e a Cleret 5 com foco no turismo e meio ambiente propõe uma apresentação de um ponto turístico de sua cidade ou país, no formato de Pechakucha<sup>17</sup>. As demais privilegiam práticas letradas mediadas

<sup>16</sup> <https://www.linguagemeeeducacao.com/>

<sup>17</sup> PechaKucha, também conhecida como Apresentação 20X20, é um formato de apresentação em que o conteúdo pode ser fácil, eficiente e informalmente mostrado. O participante apresentará vinte



**POST-READING.**

**5.** Discuss the following questions with a classmate:

- Do you think the way graffiti art has developed in the USA is different from the way it has happened in your country? Why?
- How do those pieces of art (in activity 1) make you feel when you see them?
- Has your opinion about graffiti (expressed in activity 3-d) changed? If so, how?
- What can the following headlines reveal about the way some Brazilian people see graffiti?



**2.** The following links give access to different videos from YouTube. "A" is a documentary and "B", a short talk. Both of them address Neoliberalism. Watch the videos and answer questions **a)**, **b)** and **c)**.

**A**



<https://www.youtube.com/watch?v=t41rEqYpB1I>

**B**



[https://www.youtube.com/watch?v=th3KE\\_H27hs](https://www.youtube.com/watch?v=th3KE_H27hs)

**3.** Prepare a short video for YouTube (3' to 5') with a partner. Follow the guidelines in **a)**, **b)**, **c)** and **d)**.

**a)** Choose a particular topic (term) related to Neoliberalism and Globalization, considering the following aspects:

- The context of production of the encyclopedia entry (who, when, where, what for, whom to and how) and other relevant information from the context.
- The main ideas of the encyclopedia entry.
- An analysis of its organization (how information is organized).
- You are supposed to make use of visual aids (such as projector, images, internet and so on).

**b)** Before you record and post your video, study and practise **Steps 1 to 3**

- Spot key words in your text, check for their pronunciation and practise saying them to your partner.
- For every sentence, spot the content words and underline their stressed syllables.
- Finally, confer rhythm to your sentence by placing emphasis only on the stressed syllables you underlined in 2. Practice every sentence with your partner as if you were singing them.

Fonte: Cleret 2, Cleret 4, Cleret 5, Cleret 7, Cleret 8.

Os comandos ilustrativos de atividades com foco na interação oral, que não específicas ao gênero em foco em cada Cleret, revelam a frequência de alguns verbos, indicando algumas das ações a serem realizadas pelos(a) estudantes, objetivando contribuir para o desenvolvimento de sua produção discursiva, tais como: *ask, answer, discuss, express opinion, give impressions, interview, listen to, present, record, report, share, talk to, tell, watch*. As atividades de oralidade mais recorrentes com uso transversal são as apresentações resultantes de busca de informações/dados, a partilha de experiências, as discussões sobre um tema, as trocas de perguntas e respostas para preenchimento de um questionário ou quiz. A mais recorrente seria a proposta de discussão voltadas para o desenvolvimento da criticidade por meio da problematização.

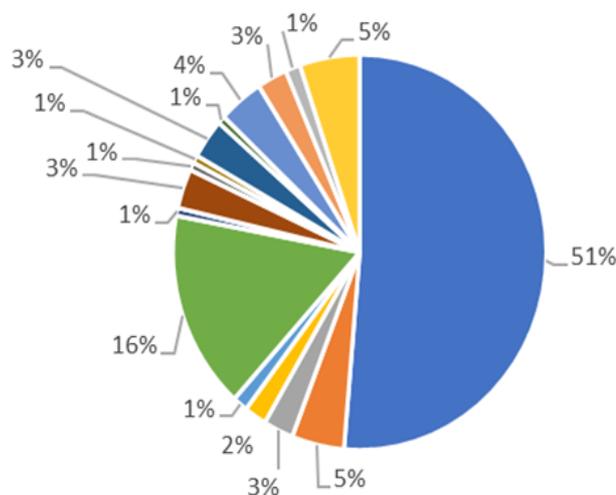
Para além dessas interações e da compreensão e produção de gêneros orais, as Cleret trazem uma seção intitulada *Pronunciation Practice* na qual são abordadas questões relativas aos alfabetos fonético e fonológico; fonemas e morfemas suprasegmentais; tonicidade nas palavras; transcrições; tonicidade nas frases (rima e *linking sounds*); sons surdos e sonoros; pronúncias do morfema *-ed* em verbos regulares; diferentes padrões de pronúncia na língua inglesa; inteligibilidade na pronúncia da LI como Língua Franca, sons consonantais; soletração (sons surdos e sonoros) pronúncia de encontros consonantais.

Cumprido destacar, ainda, que os gêneros orais, solicitados nas produções, estão em

consonância com o gênero central de cada uma das Cleret, apresentam-se de maneira situada e são concebidas como práticas sociais interativas. Cientes de que “um dizer” nunca se repete, algumas das produções orais são realizadas por meio de gravações em diferentes mídias, para que possamos acompanhar o processo de produção, uma vez que intentamos contribuir, por meio das atividades das Cleret, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e das capacidades docentes. Apoiadas em Hashiguti (2019), reafirmamos a relevância de produções orais gravadas, visto que tais atividades permitem ao(a) estudante ouvir a si mesmo e, pelo distanciamento e apontamentos do(a) professor(a) e/ou colega, poder, no momento da escuta, colocar-se como ouvinte de “um outro”, demandando dele(a) uma postura avaliativa crítica e atenta de seu dizer.

Salientamos que, mesmo cientes de que em um curso de formação inicial de professores o desenvolvimento das capacidades de linguagem e das capacidades docentes acontecem imbricadas, no que tange às capacidades de linguagem, as análises dos comandos de atividades das oito Cleret, com foco na oralidade, seja na compreensão ou produção oral, apontam para a potencialidade em mobilizá-las de maneira articulada (MIQUELANTE, 2020; PONTARA, 2021), mesmo que em alguns momentos seja percebido um destaque na mobilização entre uma ou outra, conforme ilustrado no Gráfico 3.

**Gráfico 3:** Capacidades de linguagem nas atividades voltadas à oralidade.



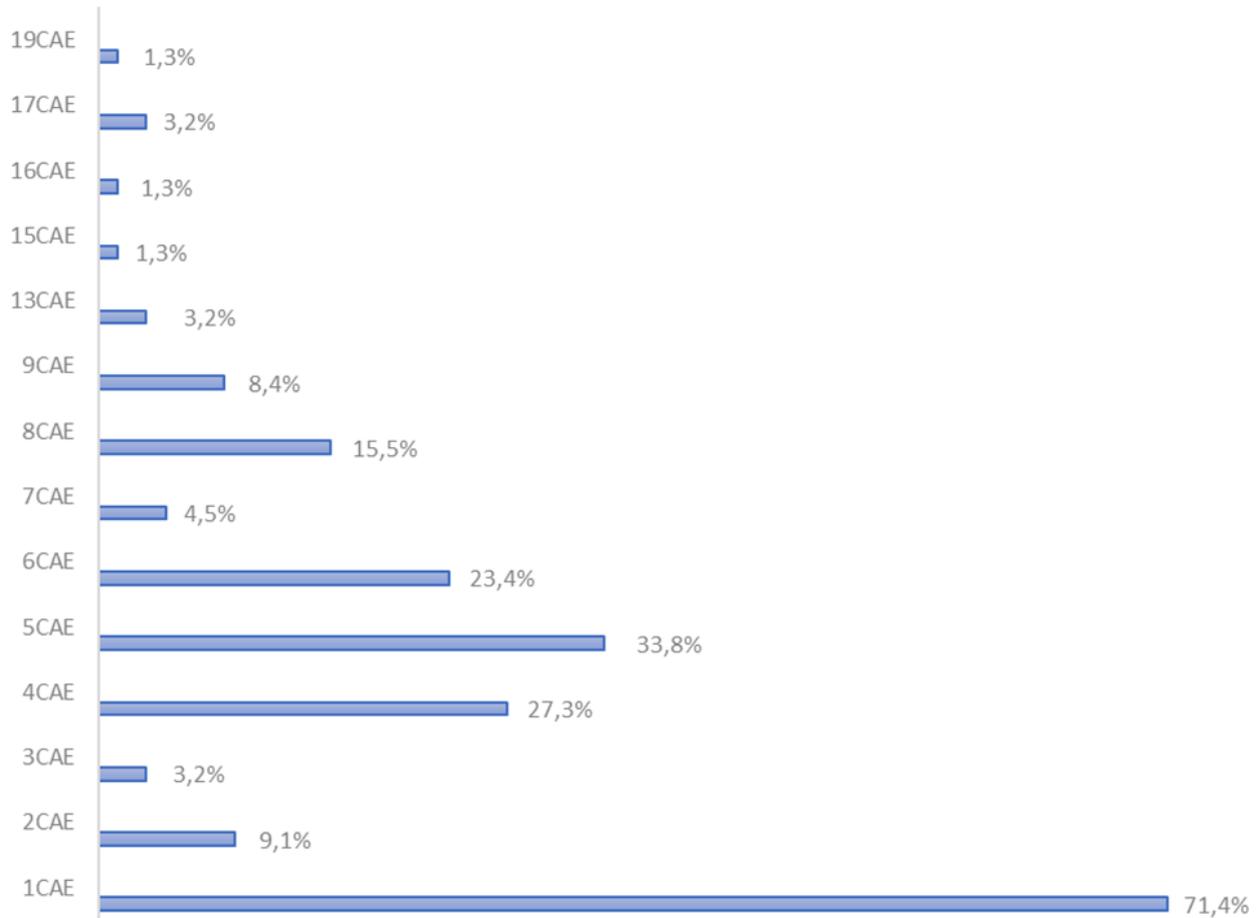
Fonte: as autoras.

O total de 51% de atividades articulando operações languageiras que podem promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem de forma engrenada aliada aos 16% de três tipos (aquelas da dimensão contextual junto com a que se refere aos recursos linguísticos), totalizando 67%, comprovam uma proposta voltada à educação linguística crítica, materializando atividades com base nos princípios norteadores apresentados na Figura 2, e adequada a uma abordagem com base em gêneros.

Em algumas das atividades, há indicação para a leitura da transcrição ou da legenda, ressaltamos que tais indicações não objetivam efetuar o apagamento do que se relaciona ao gênero oral, mas sim, compreendemos que por se tratar da Língua Inglesa, o contato com a transcrição pode ajudar os(as) estudantes a construírem sentidos, auxiliando-os(as) na compreensão dos gestos, expressões faciais, tom de voz, entre outros elementos do estilo (MARCUSCHI, 2014; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). Embora não tenhamos focado nas formas de apresentação de uma transcrição que, de acordo com Storto e Brait (2020), são classificadas como “fonética (para estudo dos fonemas); grafemática (para estudo da oralidade); ortográfica (para estudos da retextualização), compreendemos que, por se tratar do ensino e aprendizagem de uma língua adicional, contato com a transcrição ou atividades que requerem dos(as) estudantes reconhecimento do que se ouve pode contribuir para a redução dos impedimentos inerentes ao processo de fala e escuta. Dessa forma, as Cleret apresentam atividades de compreensão e produção oral, como já mencionado, fazendo uso de diferentes mídias, tendo em mente que, assim, é oportunizado aos(as) estudantes o contato e a percepção dos elementos constitutivos de diferentes gêneros orais.

Outro aspecto de análise da coleção Cleret recai sobre sua potencialidade em promover o trabalho com saberes e capacidades docentes tendo em vista que se trata de um material proposto para o contexto de formação de professores(as). O Gráfico 4 apresenta as capacidades docentes a ensinar presentes nas 154 atividades voltadas à oralidade.

---

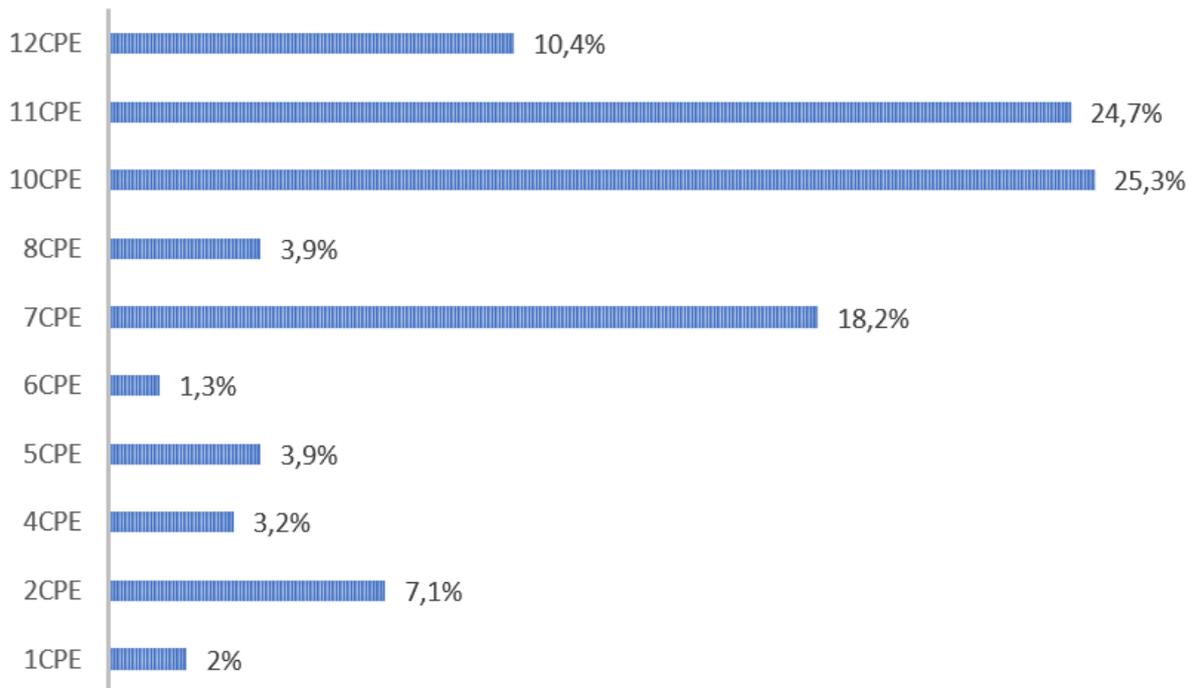
**Gráfico 4:** Saberes docentes a ensinar e suas capacidades.

Fonte: as autoras.

A porcentagem de 71,4% de atividades relacionadas à 1CAE (Dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano), aliada aos 33,8% de 5CAE (Ser capaz de realizar a reflexividade tendo em conta os conhecimentos científicos e a vivência da realidade social e cultural) e aos 27,3% de 4CAE (Possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade por meio da linguagem) denotam a potencialidade do material constituir-se em um instrumento de mediação que trata das questões específicas sobre “o ensinar” em suas inter-relações com processos de reflexividade e criticidade, com vistas a contextualizar esse “ato de ensinar”, o qual não se dá de forma idealizada e descolada dos contextos socioculturais reais em que esses(as) futuros(as) profissionais poderão vir a atuar.

A seguir, o Gráfico 5 retrata as capacidades docentes para ensinar presentes nas atividades voltadas à oralidade.

**Gráfico 5:** Saberes docentes para ensinar e suas capacidades.



Fonte: as autoras.

Em consonância com os dados do Gráfico 4, os resultados do Gráfico 5 indicam uma complementaridade e uma ênfase quanto à perspectiva crítica, reflexiva e contextualizada do material. Os 25,3% relacionados ao 10CPE (Oportunizar condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia), aliados aos 24,7% do 11CPE (Oportunizar práticas pedagógicas em consonância com as mudanças educacionais e sociais) e aos 18,2% do 7CPE (Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, religiosa, entre outras) apontam para o potencial das Cleret se diferenciarem de outros materiais didáticos para formação docente voltados, majoritariamente, para questões técnicas e conteudistas.

Na Figura 5, apresentamos uma sequência de atividades extraída da seção intitulada *Synthesis*, da *Cleret 3*, as quais ilustram a potencialidade de mobilização das cinco capacidades de linguagem articuladas, bem como das capacidades docentes, em especial, da 11CPE.

**Figura 5:** Exemplos de atividades contemplando articulação entre as capacidades de linguagem e as capacidades docentes

a) You are going to watch five short episodes of a series about “Teaching practices and translanguaging pedagogy” and later write a short synthesis of each one. Before we start, elicit possible ideas and points that might appear in the series?

b) Access Cuny-Nys initiative website and watch the first episode, named *Getting Acquainted* (2’20) and use the space provided to write your synthesis. After you finish, compare it with a partner.

Link: <https://www.cuny-nysieb.org/teaching-bilinguals-webseries/>

g) Discuss in groups which teaching practice was most significant to you and how the information provided in the series might positively affect your future teaching practices.

Fonte: *Cleret 3* – Editorial Casa.

Ao serem convocados(as) a assistirem cinco episódios curtos sobre *Teaching practices and translanguaging pedagogy*, é tida como necessária a mobilização das cinco capacidades de linguagem para que o estudante possa ver, ouvir, construir sentidos e ter uma atitude responsiva frente ao que assistiu. De forma articulada ao discutido, na letra g, da Figura 5, propõe-se uma relação com a realidade do(a) futuro(a) professor(a) ao promover a reflexividade sobre o uso da translinguagem no contexto de formação inicial.

A seguir, trazemos nossas considerações acerca do estudo foco deste artigo.

### Considerações finais

Baseamo-nos na premissa de que formar professoras(es) de língua inglesa para atuarem na Educação Básica e em outros contextos requer o domínio de saberes diversos e o desenvolvimento de capacidades de linguagem e docentes. Por isso, alguns membros do grupo Linguagem e Educação

se dedicaram a produzir um material pedagógico para mediar o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em cursos de Letras Inglês e/ou Português/Inglês. Neste artigo, propusemo-nos a analisar a proposta de trabalho com oralidade nas Cleret produzidas.

Nossa pesquisa é eminentemente qualitativa, do tipo interpretativista, com categorias de análise vindas da literatura sobre capacidades de linguagem e saberes a ensinar e para ensinar com suas respectivas capacidades. Também fizemos balanços quantitativos para evidenciar as estatísticas em torno das atividades envolvendo oralidade. Por meio dessas análises, concluímos que os(as) autores(as) da coleção apresentam uma proposta significativamente adequada aos pressupostos teórico-metodológicos que defendem uma educação linguística crítica voltada para o desenvolvimento da agência, criticidade, problematização e participação cidadã.

Inegavelmente, há desafios. Após tantos anos de ensino em torno de funções ou situações comunicativas simuladas, uma proposta inovadora como essa pode causar estranhamento e resistência. Por exemplo, não incluímos situações de ficcionalização em que funções da língua do contexto do cotidiano (giving directions, ordering food, etc.) fossem objeto de ensino. Assim, formadoras (es) devem incluir tais conteúdos à medida que forem pertinentes para a aprendizagem. No contexto de uma das autoras, o grupo de docentes propõe um curso ou acampamento de imersão em língua inglesa em que esses conteúdos passam a ser necessários para a convivência social.

Por fim, registramos que os(as) autores(as) das Cleret planejaram e produziram o material orientados(as) por suas bases epistemológicas e teóricas, contudo, compreendemos e esperamos que o(a) professor(a) formador(a) seja capaz de construir e desconstruir as propostas de atividades, com base em seu contexto, em suas orientações epistemológicas e teóricas e em sua autonomia, juntamente com seus estudantes, visto que essa coleção se propõe a ser mais um instrumento de mediação para sua prática docente.

---

**Referências:**

BACK, R.; BEATO-CANATO, A.P.M.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FRANCESCON, P. K. *Voices from the aboriginals: uma resposta do sul a favor de sulear a educação linguística*. No prelo.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: mar. 2019.

CANAGARAJAH, S. Interview. In.: R. Rubdy and M. Saraceni (eds). *English in the world: global rules, global roles*. London: *Continuum*. 2006, p. 202-212.

CONSOLO, D. A.; MARTINS, M. J.; ANCHIETA, P. P. Desenvolvimento de habilidades orais em Língua Inglesa no curso de Letras: uma experiência. *Em Aberto*, v. 22, p. 31-45, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2406>. Acesso em: 23 de fev. 2022.

CORRÊA, F.P.P; CRISTOVÃO, V.L.L. *Rotas para Educação Linguística Crítica como ferramentas de mediação em cursos de formação de professores(as) de Língua Inglesa*. (no prelo)

CYPRIANO, A.P.T.M. Documentos oficiais e oralidade em língua adicional no ensino básico. In: PINHO, J. R. D. *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras* (Org.). 1a. ed. São Paulo: Parábola, 2022. v. 1. 176 p.

CRISTOVÃO, V.L.L.; MIQUELANTE, M. A.; FRANCESCON, P. K. *Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente*. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

DEITOS, G. L. Aspectos referentes ao desenvolvimento da oralidade em língua inglesa do professor em formação e em serviço. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná - UFPR.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores (Org.) (trad e org Roxane Rojo). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUBOC, A.P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R.R; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MOR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. pp. 11-24. [recurso digital]. Formato: epub. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas\\_criticas.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas_criticas.pdf?dl=0). Acesso em: 10 de fev. 2019.

HASHIGUTI, S.T. Prática de oralidade em língua inglesa como língua estrangeira num curso de Letras a distância. In: HASHIGUTI, S.T., BRITO, C.C.P., and RIBAS, F.C., eds. *Escuta crítica: formação docente em Letras presencial e a distância* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 33-58. e-Classe series. Educação à distância series, vol. 1. ISBN: 978-85-7078-504-6. <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978->

---

85-7078-504-6

MAGALHÃES, T. G. Oralidade e ensino de Língua Portuguesa no Brasil: Uma leitura. In: MAGALHÃES, T. G. (Org.). *Oralidade e ensino de Língua Portuguesa*. 1 ed. Campinas: Editora Pontes, 2018, p. 15-38.

MARCUSCHI, B. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores - Oralidade. Belo Horizonte - MG: Editora da UFMG, 2014 (Glossário Ceale - verbete "Oralidade"). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/> Acesso em 10 de mar. 2022.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

MIQUELANTE, M.A. *Saberes necessários à formação docente: articulação desafiadora a partir de sequência de formação, de ensino e didática como instrumentos mediadores*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

PESSOA, R.R; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MOR, W. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. 1. ed. - São Paulo: Pá de Palavra, 2018. [recurso digital]. Formato: epub. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas\\_criticas.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/eo4eq91g8fv6658/Perspectivas_criticas.pdf?dl=0). Acesso em: 10 de fev. 2019.

PINHO, J. R. D. *A oralidade no ensino de línguas estrangeiras*. 1a. ed. São Paulo: Parábola, 2022. v. 1. 176 p.

PONTARA, C.L. *Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes*. 2021. 535 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Org.) *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 245-272.

STORTO, L.J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 62, 00 (out. 2020), e020015. DOI:<https://doi.org/10.20396/cel.v62i0.8656922>.

VARELA, L. M.; ARAÚJO, M. B. O.; SILVA, M. G. Crenças de professores acerca da oralidade em língua inglesa: “o que os professores conhecem” e “o que os pressupostos teóricos apontam” sobre o ensino–aprendizagem da oralidade em aulas de línguas estrangeiras? *Revista Philologus*, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020, P. 1255-1266.

---

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZAMBRANO, T. P. B. *Análise de atividades de oralidade em livros didáticos de língua inglesa*. 2018. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa. Universidade Federal de Campina Grande. 2018. 45p.

---