

ORIGINAL ARTICLE

Para Além do Conceito Cotidiano: a concepção de atividades de ensino-aprendizagem com vistas à (re)conceitualização de apresentações acadêmicas

Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo¹, Leonardo da Silva¹, Nara Vieira da Rocha¹

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

RESUMO

Este estudo investiga a concepção de atividades de ensino-aprendizagem de dois professores para um curso de inglês com foco em apresentações acadêmicas oferecidas pelo programa “Idiomas sem Fronteiras”. Em particular, procura-se desvendar até que ponto tal concepção abriu o caminho para a (re)conceitualização de apresentações acadêmicas ao longo do curso. Apresenta-se a noção vygotskyana de desenvolvimento de conceitos para entender a relação entre conceitos espontâneos e científicos na narração dos professores sobre a sua prática. Essas narrativas sugerem que os professores em questão parecem preocupados com a subjetividade dos alunos bem como com a importância de conceitos cotidianos na construção do conceito científico nas apresentações acadêmicas. Nesse sentido, apesar do fato dos próprios professores não fazerem referência explícita ao desenvolvimento de conceitos, a sua prática pedagógica se organiza para promover a (re)conceitualização de apresentações acadêmicas pelos alunos através do confronto de conceitos espontâneos e científicos.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento de conceitos; Conceitos espontâneos; Conceitos científicos; Apresentações acadêmicas.

Beyond the Everyday Concept: the conception of teaching-learning activities aimed at the (re)conceptualization of academic presentations

ABSTRACT

This study investigates two teachers' conception of teaching and learning activities for an English course focusing on academic presentations offered by the “Languages without Borders” program. Particularly, the aim is to unveil to what extent such conception has opened room for the (re)conceptualization of academic presentations along the course. Vygotsky's notion of concept development is presented so as to understand the relation between spontaneous and scientific concepts in the teachers' narration of their practice. These narratives suggest that the teachers in question seem concerned with the students' subjectivity as well as with the importance of everyday concepts in the construction of the scientific concept of academic presentations. In this sense, despite the fact that the teachers themselves do not make explicit references to concept development, their pedagogical practice is organized so as to promote the students' (re)conceptualization of academic presentations through the confrontation of spontaneous and scientific concepts.

KEYWORDS: Concept development; Spontaneous concepts; Scientific concepts; Academic presentations.

Corresponding Author:

ADRIANA KUERTEN DELLAGNELO
<adrianak@cce.ufsc.br>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), ligado ao processo de internacionalização das universidades brasileiras, tem por objetivo preparar alunos de graduação e pós-graduação para o uso de línguas estrangeiras em contextos acadêmicos com vistas à mobilidade acadêmica internacional. Diante disso, um dos principais objetivos dos professores do Núcleo de inglês do programa na Universidade Federal de Santa Catarina tem sido preparar esses alunos para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas (Richards & Rodgers, 1986) para fins acadêmicos. Desse objetivo inicial, decorre um desafio do programa, não previsto em sua elaboração, qual seja o planejamento de atividades de ensino-aprendizagem para esse fim específico.

Sobre isso, nos debruçamos no presente artigo: busca-se investigar como se deu a concepção de atividades de ensino-aprendizagem de um curso de desenvolvimento de habilidades orais para fins de apresentações acadêmicas. Mais especificamente, buscamos entender se a proposta de atividades didático-pedagógicas propiciou a (re)conceitualização de apresentações acadêmicas. A atenção a esse foco se justifica em razão da necessidade de capacitar estudantes a interagir com pares em eventos de letramento (Street, 1984; Heath, 2001 [1982]) da esfera acadêmica internacional que requerem o uso desse gênero¹.

Para alcançarmos esse fim, empreenderemos, na próxima seção, uma discussão relativa à formação de conceitos com base na perspectiva vygotskiana de desenvolvimento e aprendizagem. De modo particular, pretendemos assinalar a importância de extrapolar o nível do conceito cotidiano, buscando um percurso que leve ao encontro do conceito científico.

2. FORMAÇÃO DE CONCEITOS: PARA ALÉM DO CONCEITO COTIDIANO

Entendemos que um processo educativo pautado no objetivo de capacitar estudantes a produzir apresentações acadêmicas subentende a apropriação de conceitos científicos. Isso porque se estabelece no âmbito acadêmico, espaço em que, em tese, se consolida o processo de apropriação de conceitos.

Dado esse enfoque, discutiremos, nesta seção, o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vygotskiana, em que pese à formação de conceitos e, por implicação, às relações entre conceitos cotidianos e conceitos científicos.

Iniciamos nossa discussão dando destaque à velha díade *teoria e prática*, conhecimentos complementares tradicionalmente tratados de forma dissociada, por vezes suscitando uma hierarquização inexistente entre esses dois domínios, sendo atribuído maior valor à teoria. Sustentamos nossa compreensão em Smagorinsky, Cook, & Johnson (2003), segundo os quais

¹ A compreensão de gênero que perpassa este texto é a de que gêneros textuais/discursivos (usamos essa adjetivação ambivalente cientes de que não há unicidade nos conceitos de “texto” e de “discurso” no âmbito de diferentes teorias) são a materialização de enunciados relativamente estáveis das tantas atividades realizadas socialmente, motivadas por razões funcionais e interativas, e historicizadas ao longo do tempo e do espaço que dão contorno à linguagem (Moritz, M. E., Matielo, R., & Dellagnelo, A. K., 2015).

“all of these postulations [expressões metafóricas que dicotomizam esses dois domínios] position theory and practice as separate domains, with theory the more ethereal and authoritative and practice the more protean and pragmatic” (p. 2).

A noção de *conceitos* proposta por Vygotsky (2007 [1978]) parece invalidar essa binariedade ao conceber o conhecimento como decorrente da integração entre conceitos *espontâneos ou cotidianos* e conceitos *científicos* e ao conferir valor inequívoco e complementar a cada qual desses domínios para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Compreender conceitos como construções culturais sistematizadas e categorizadas nas *palavras* e “internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento” (Oliveira, 1992, p. 28) implica compreender, também, a contribuição dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos para a formação dessas generalizações.

Por conceitos cotidianos, entendemos conceitos desenvolvidos de modo informal, no curso da atividade prática e da interação social cotidiana do indivíduo. Trata-se de um conhecimento empírico, e, portanto, advindo da observação e da experiência prática, comumente alimentado pela experiência pessoal. Esse tipo de conceito é usado e manipulado com facilidade, “sem qualquer consciência de que existe uma coisa chamada ‘conceito’” (Newman; Holzman; 2002, p. 77). Conceitos científicos, por outro lado, são formalmente aprendidos por meio de instrução escolar, “como parte de um sistema de conhecimento; [que] tem definições verbais explícitas” (Newman; Holzman; 2002, p. 77), sendo sua aprendizagem um fenômeno consciente.

Vygotsky (2001 [1934]) valoriza o conceito científico na medida em que, por ser um ato de generalização, categorização, abstração e consciência, é flexível e passível de reaplicação e uso em contextos distintos. O autor pontua, no entanto, que conceitos cotidianos, apesar de estarem presos a situações concretas e não serem facilmente verbalizáveis e reproduzíveis, oferecem suporte para o desenvolvimento de conceitos científicos. O autor também argumenta que conceitos científicos não ancorados em conceitos cotidianos tendem a ser tão abstratos que não são passíveis de serem colocados em prática ou relacionados a alguma situação real. É, portanto, a partir do encontro de conceitos científicos e cotidianos que conceitos propriamente ditos são construídos.

Em outras palavras, a convergência entre conhecimento formal e conhecimento advindo da atividade facultada ao indivíduo reflete uma reflexão que extrapola o nível da experiência, ao mesmo tempo em que oportuniza generalizações, permitindo-o transitar por situações abstratas, assim como aplicar um conceito, de forma consciente e voluntária, em situações novas.

Desse modo, o desenvolvimento dos conceitos cotidianos movimenta-se em sentido ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos faz o caminho inverso, ou seja, descendente. Isso porque o conceito cotidiano cresce em direção à abstração e à generalização, tornando-o recontextualizável e liberando-o de circunstâncias concretas e empíricas, e o conceito científico, a seu turno, move-se em direção à circunstância prática e concreta, tornando-o realizável (Lantolf, 2011, comunicação pessoal).

No que respeita à educação formal que tem lugar no âmbito escolar, Vygotsky (2001 [1934]) alude ao fato de que o ensino baseado somente em princípios e teorias – ou em conceitos científicos – não resulta no desenvolvimento

de um conceito, mas sim na mera aprendizagem de uma palavra nova. Conforme van der Veer & Valsiner (1996), “(...) Vygotsky conclui que o conceito em si e para os outros existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real” (p. 291). Sobre isso, Vygotsky (2007 [1978]) afirma que

direct instruction in concepts is impossible. It is pedagogically fruitless. The teacher who attempts to use this approach achieves nothing but a mindless learning of words, an empty verbalism that simulates or imitates the presence of concepts in the child. Under these conditions, the child learns not the concept but the word, and this word is taken over by the child through memory rather than thought. Such knowledge turns out to be inadequate in any meaningful application. This mode of instruction is the basic defect of the purely scholastic verbal modes of teaching which have been universally condemned. (p. 170)

Na tentativa de promover uma aproximação entre a noção de conceitos de Vygotsky e as discussões promovidas pelo educador brasileiro Paulo Freire (1994), vale aludir à valorização que o educador atribui ao contexto e à realidade do aprendiz, porém com a ressalva de que a prática pedagógica, para promover a libertação em oposição à alienação, não pode prescindir de ir além do escopo da experiência empírica.

No que respeita ao entendimento de que um conceito existe antes de existir para o indivíduo, cumpre-nos destacar a concepção de que o conhecimento é primeiramente social – ou interpsicológico – antes de se tornar individual – ou intrapsicológico –, o que implica inferir que o processo de aprendizagem tem sua origem na interação humana, sendo este um aspecto nodal na teoria vygotskiana. É, portanto, no plano da sociogênese – em que pese a filiação ontogenética do ser humano – que emanam os sentidos; ou seja, é nas relações entre sujeitos que se dá a apropriação do conhecimento.

Depreende-se daí que, no âmbito da educação formal, o processo de ensino incide qualitativamente na aprendizagem, haja vista que “os indivíduos constroem seu próprio sentido a partir dos significados disponíveis socialmente” (Lesnhak, 2014, p. 103), nesse caso, os significados mediados pelo(a) professor(a). Visto isso, o ambiente e a proposta de ensino devem permitir que a natureza social do processo ensino-aprendizagem se manifeste positivamente.

Neste estudo, que tem como foco a concepção de um curso de Inglês com o intuito de ensinar estudantes universitários a fazer apresentações orais acadêmicas, acreditamos que a discussão acerca da formação de conceitos e do caráter social da aprendizagem é nodal. E, por essa razão, é a essa discussão que este artigo se propõe ao investigar a concepção do curso em questão em que pese à (re)conceitualização de apresentações acadêmicas.

3. MÉTODO

Os dados desta pesquisa consistem em relatos escritos por dois ex-professores do núcleo de língua inglesa do IsF na IFES, co-autores do presente artigo, a partir da experiência que tiveram ao planejar e implementar um curso intensivo de quatro semanas voltado ao desenvolvimento de habilidades orais. Esses professores fizeram parte, no ano de 2014, da equipe de oito

professores de língua inglesa do programa e, assim como outros membros da equipe, são licenciados na área de Letras – Língua Inglesa. Além disso, quando o curso mencionado foi desenvolvido, os dois professores já atuavam como professores de Inglês como Língua Estrangeira há, pelo menos, cinco anos.

O curso em questão foi oferecido entre julho e agosto de 2014, com duração total de 16 horas distribuídas em quatro semanas, e, assim como os outros cursos ofertados pelo programa IsF, tinha como público-alvo alunos universitários com intenção de aprimorar suas habilidades linguísticas em língua inglesa, especialmente para fins acadêmicos – participação em mobilidades acadêmicas, eventos científicos internacionais etc. O objetivo do curso era beneficiar alunos que se enquadrassem no perfil de aprendiz de nível iniciante da língua inglesa (classificado como A2 pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas), de acordo com a demanda prevista pelo programa. Tendo em mente esse contexto e as necessidades dos alunos que participariam do curso, os professores partiram dos conhecimentos adquiridos tanto pela sua formação acadêmica quanto pela sua experiência prática de ensino para elaborar um curso que tivesse como foco o desenvolvimento de apresentações orais acadêmicas.

Levando em consideração a dificuldade de encontrar material didático específico para os objetivos propostos, especialmente considerando a carga horária do curso, os professores coletaram material de diversas fontes para, então, elaborar atividades que visassem ao desenvolvimento, por parte dos alunos, das seguintes habilidades: expressar opiniões de forma clara e coerente, usar estratégias para organizar e comunicar suas ideias e realizar apresentações orais em contexto acadêmico. Tendo em vista os objetivos centrais estabelecidos, os professores desenvolveram três módulos de aulas a serem trabalhados de forma integrada e coerente com o intuito de ajudar os alunos no processo de preparação de apresentações orais no âmbito acadêmico. O planejamento das aulas ocorreu entre os meses de junho e julho de 2014, e o material foi revisado ao longo do curso, de acordo com o andamento das aulas, que ocorreram no período entre 14 de julho e 08 de agosto de 2014.

O quadro abaixo apresenta o esboço dos conteúdos e propósitos norteadores do curso, conforme elaborado pelos professores.

Quadro 1: Esboço dos conteúdos e propósitos do curso

<p>MÓDULO 1 “Look up”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar informações gerais e específicas de um vídeo sobre o uso de tecnologias no mundo contemporâneo; • Entrevistar os colegas a respeito de sua relação com as mídias sociais e a tecnologia; • Discutir e refletir sobre a importância da tecnologia e das mídias sociais e apresentar as conclusões para a turma através de uma breve apresentação oral.
<p>MÓDULO 2 “Be a more confident public speaker”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a experiência de realizar uma apresentação oral; • Identificar informações gerais e específicas de um vídeo com dicas sobre como se tornar mais confiante ao falar em público; • Discutir o que (não) se deve fazer em uma apresentação acadêmica; • Criar, em grupos, uma <i>checklist</i> com os aspectos mais importantes de apresentações acadêmicas; • Realizar uma meta-apresentação: apresentar aos colegas sua <i>checklist</i> com as características de uma apresentação acadêmica de sucesso; • Fornecer <i>feedback</i> com relação às apresentações dos colegas.
<p>MÓDULO 3 “Overcoming glossophobia”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um <i>outline</i> de uma apresentação da sua área de estudo; • Apresentar o <i>outline</i> para as colegas; • Fornecer <i>feedback</i> com relação às apresentações dos colegas; • Refletir sobre a importância do uso de conectores nas apresentações orais; • Apresentar sua pesquisa ou área de estudo para os colegas.

Tendo em vista que os resultados dessa experiência mostraram-se satisfatórios e pertinentes em termos de socialização com outros professores e/ou pesquisadores interessados em questões de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, durante os meses de abril e maio de 2015, os professores, em colaboração com a professora coordenadora do Programa IsF/IFES, co-autora deste artigo, revisitaram o conteúdo do curso intensivo de desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral, com vistas a refletir sobre os objetivos que haviam guiado seu planejamento e justificar o uso de cada qual das atividades concebidas.

A partir desse delineamento, os pesquisadores professores do curso sistematizaram, por meio de relatos escritos, as crenças e noções teóricas de ensino e aprendizagem de LE que haviam – explícita ou implicitamente – influenciado e, de alguma forma, permeado suas escolhas no processo de concepção do curso. Em outras palavras, os professores, após reflexão com a sua coordenadora pedagógica, produziram narrativas cujo ponto de partida foi tão somente justificar as atividades propostas para o curso. Essa ação se deu em resposta à pergunta geral de pesquisa que moveu a realização deste artigo: *Como se deu o processo de concepção das atividades de ensino-aprendizagem do Curso “Desenvolvimento de habilidades orais: foco em apresentações acadêmicas”, tendo em vista a (re)conceitualização de apresentações acadêmicas?*

Os relatos citados configuram, portanto, os dados da pesquisa, os quais tanto nos levaram a focalizar nossa seção de revisão de literatura na temática de formação de conceitos quanto nos movem a empreender, em nossa próxima seção, uma discussão pautada na questão da *(re)conceitualização de apresentações acadêmicas*.

Antes disso, no entanto, cumpre-nos tipificar a presente pesquisa. Trata-se de uma investigação qualitativa interpretativista, na medida em que procura entender um aspecto do mundo social em seu contexto de produção (Mason, 1996). Os dados são gerados e interpretados tendo em vista o contexto social em que se deu a pesquisa.

4. RESULTADOS

A partir dos relatos dos professores, foi possível identificar uma série de pressupostos, concepções e prioridades que guiaram o processo de elaboração de atividades de ensino-aprendizagem para ensino de inglês com fins acadêmicos. Apresentaremos os resultados separados em módulos, já que cada um deles continha objetivos específicos – e, portanto, pressupostos pedagógicos específicos, como se pode observar a seguir.

Ao explicar o processo de concepção do primeiro módulo (intitulado “Look up”, conforme quadro da seção anterior), os professores enfatizaram primeiramente uma preocupação em abordar um tema relevante para os alunos, diminuir o nível de ansiedade desses mesmos alunos e revisar aspectos básicos de comunicação em língua inglesa:

(...) trabalhamos com uma atividade de compreensão oral com um vídeo que tratava de um tema relevante (uso da tecnologia na atualidade) para o contexto dos alunos (universitários, alunos de graduação e pós-graduação). Nesta etapa, o vídeo foi apresentado com legendas

(em inglês) para ajudá-los no processo de compreensão. Apesar de reconhecermos que a inclusão de legendas pode caracterizar uma atividade de leitura (e não de compreensão oral), achamos que isso era importante de forma a diminuir o filtro afetivo dos alunos, já que entender um vídeo autêntico em inglês pode ser considerado pelos alunos como algo bastante desafiador. Assim, neste primeiro módulo eles puderam revisar também aspectos linguísticos relacionados à comunicação básica em língua inglesa (fazer perguntas sobre atividades diárias, neste caso relacionadas ao uso da tecnologia). Além disso, eles tiveram que expressar suas opiniões sobre o uso da tecnologia e das mídias sociais.

Assim, embora o objetivo principal da aula fosse a linguagem acadêmica (e, mais especificamente, apresentações orais no contexto acadêmico), os professores expressaram buscar partir do conceito cotidiano dos alunos, fazendo uso de um tema relevante e supostamente conhecido, e partindo de questões linguísticas mais básicas – como é o caso de perguntas e respostas sobre atividades diárias. Além disso, ao invés de partir do pressuposto de que os alunos já deveriam ter determinado conhecimento para o curso, os professores usaram o primeiro módulo para fazer um diagnóstico da turma, como eles explicam no trecho seguinte:

Estas atividades de compreensão e produção serviram também como uma espécie de diagnóstico da turma e serviram, portanto, para que pudéssemos ter uma ideia de dificuldades que os alunos pudessem ter. A partir da identificação de tais dificuldades, pudemos revisar alguns tópicos (por exemplo, como fazer perguntas sobre atividades do cotidiano, como expressar opinião, etc). Tivemos a preocupação, neste sentido, de partir do conhecimento dos próprios alunos sempre que possível.

A preocupação em partir dos conceitos cotidianos dos alunos – a fim de construir o conhecimento novo – parece ter guiado todo o planejamento do curso. Ao final do primeiro módulo, por exemplo, os professores explicam que planejaram uma atividade em que os alunos deveriam apresentar o resultado de suas discussões sobre o uso de tecnologia. Para essa atividade, os alunos não tiveram muitas instruções, já que o objetivo era fazer com que seus conceitos – ou pseudoconceitos ou, ainda, complexos (cf. Smagorinsky, Cook & Johnson, 2003) – sobre apresentações orais acadêmicas pudessem emergir da prática.

(...) o objetivo era partir do que eles entendem por uma apresentação no contexto acadêmico, para então refletir a partir disso nos módulos seguintes. Além disso, partimos das apresentações dos alunos (em que eles tiveram que apresentar opiniões sobre o uso da tecnologia) para demonstrar outras alternativas sobre como expressar opinião em inglês de forma mais acadêmica.

O segundo módulo, chamado “*Be a more confident public speaker*”, se assemelha ao primeiro na medida em que o foco recai no que o aluno deve fazer, o que evidencia uma concepção de ensino centrada no aprendiz (conforme pode-se notar com base nos objetivos específicos apresentados

na seção metodológica deste artigo). Além disso, os professores enfatizaram, ao refletir sobre a concepção deste módulo, a importância do conhecimento cotidiano na construção do conceito de apresentações acadêmicas. Assim, de acordo com suas palavras, “além de apresentar suas avaliações sobre as próprias apresentações e sobre as apresentações dos colegas, eles [os alunos] puderam compartilhar com a turma as experiências que tiveram em sua vida com apresentações.”

Ao apresentar um vídeo informativo sobre falas em público, os professores explicaram que o objetivo era fazer com que os alunos refletissem criticamente sobre tais informações.

Buscamos fazer com que os alunos refletissem sobre as informações contidas no vídeo, posicionando-se sobre elas. A partir disso, pudemos discutir o que deveria ou não ser feito em uma apresentação acadêmica. Nossa função enquanto mediadores foi mais de trazer perguntas para discussão e fazê-los refletir sobre determinados aspectos de uma apresentação. O objetivo era, dessa forma, construir o conhecimento junto com os alunos, sempre fazendo uso de suas opiniões, experiências e conhecimentos de mundo.

Fica evidente, assim, que os referidos professores concebem o processo de (re)conceitualização de apresentações acadêmicas como sendo construído através da justaposição e do confronto entre o conceito cotidiano dos alunos (nomeado pelos professores como “conhecimento prévio”) com o conhecimento novo, de teor mais científico. Houve, ainda, uma preocupação em integrar conhecimento teórico com a prática, o que fica claro na explanação dos professores acerca das atividades finais do segundo módulo:

Com base nas discussões em sala de aula, eles tiveram que criar uma lista, em grupos, contendo os aspectos mais importantes de uma apresentação. Essas *checklists* tiveram que ser apresentadas – logo, tivemos meta-apresentações. Nesse momento, os alunos deveriam fazer uso das ideias das próprias *checklists* e colocá-las em prática durante a sua apresentação. Ao apresentar suas ideias, os alunos puderam confrontar o conhecimento que tinham (seus discursos) com suas práticas (a ação).

Note-se que a elaboração das listas de controle (*checklists*) tanto traz conhecimentos cotidianos à consciência quanto organiza e sistematiza esses conhecimentos, dando a eles condição de cientificidade. Inserido em um momento de reflexão e questionamento, o estudante é capaz de operar sobre as representações que o grupo elicia e, por implicação, de se apropriar delas.

Além disso, o processo de (re)construção do conceito também foi planejado para que ocorresse de forma colaborativa, já que os professores explicam que os alunos deveriam fornecer *feedback* sobre as apresentações dos colegas. Os professores também enfatizam que os alunos deveriam discutir diversas questões em grupos (e inclusive organizar apresentações com seus colegas), o que faz com que a mediação aconteça não somente entre professor e aluno, mas também de aluno para aluno. Interpretamos essa dinâmica dos professores como uma tentativa de promover a (re)conceitualização de apresentações acadêmicas partindo da interação humana – ou seja, no âmbito interpsicológico. Fica evidente, portanto, que, para os docentes em questão,

o processo de desenvolvimento de conceito é visto como uma construção colaborativa que requer, imprescindivelmente, a negociação entre conceitos cotidianos e científicos, o que ocorre no bojo de discussões significativas entre pares e entre alunos e professores.

Ressalte-se, ainda, que, se no primeiro módulo, os professores demonstraram uma preocupação com o nível de ansiedade dos alunos, neste segundo módulo eles mencionaram a importância de levar em conta as diferenças individuais, o que também pode ser visto como relevante se considerarmos que o conceito cotidiano não pode ser desvinculado da subjetividade do indivíduo:

Também buscamos trabalhar com a ideia de diferenças individuais, já que muitos alunos mostraram diferentes perspectivas sobre fazer uma apresentação acadêmica, o que requer o uso de diferentes estratégias; alguns alunos, por exemplo, disseram ser mais tímidos ou ficar mais nervosos durante uma apresentação do que outros.

A preocupação demonstrada pelos professores com relação às diferenças individuais mostra-se relevante para a formação de conceito uma vez que o conceito cotidiano está diretamente relacionado à subjetividade do indivíduo. Assim, importa que haja troca entre pares para que uns conheçam as concepções e estratégias dos outros, de modo que haja soma, confronto e negociação entre, por exemplo, alunos tímidos e extrovertidos.

Já ao relatar o processo de concepção do terceiro e último módulo – “*Overcoming glossophobia*” – (vide tabela da seção “Metodologia”), os professores explicam que, se antes os alunos deveriam fazer apresentações sobre temas comuns e do cotidiano, nessa etapa teriam que pensar em temas mais acadêmicos e complexos: “os alunos deveriam pensar numa apresentação sobre um tema mais acadêmico de sua área de estudo e interesse.” Além de as apresentações desse módulo serem mais complexas, elas também seriam realizadas individualmente. Segundo os professores, as apresentações foram inicialmente realizadas em grupos também como uma forma de diminuir o nível de ansiedade dos alunos:

Acreditamos que o fato de os alunos trabalharem juntos nos dois primeiros módulos ajudaria no processo de ambientação da turma, gerando um clima de confiança mútua para que todos se sentissem confortáveis para apresentar individualmente no último módulo.

Apesar de as apresentações finais acontecerem de forma individual, os professores salientaram que o processo de construção delas foi colaborativo. Isso porque os alunos tiveram que preparar um *outline* (uma espécie de plano com os tópicos principais de suas apresentações) e apresentá-lo à turma:

Após prepararem o *outline*, eles tiveram que apresentá-lo aos colegas. Além de praticarem mais uma vez uma apresentação, esta oportunidade serviu para que os colegas pudessem dar *feedback* sobre o planejamento das apresentações. Dessa forma, as apresentações finais – embora individuais – também foram construídas através de um processo colaborativo.

As discussões em torno desses *outlines* privilegiaram a estrutura geral esperada no gênero ‘apresentações acadêmicas’, de modo que todos soubessem quais os conteúdos que deveriam estar presentes nas apresentações, quais deveriam ser favorecidos, quais brevemente mencionados, dentre outros aspectos relativos a recursos visuais, cores, letras, fonte, etc.

Além disso, os professores relataram a preocupação de mediar tal processo de construção. Isso pode ser observado no relato quando os mesmos mencionam que enfatizaram, para os alunos, a importância de se preparar uma apresentação fluida, coerente e coesa. Dessa forma, os professores explicitaram que, além da interação entre os alunos, a mediação dos professores foi essencial para promover a (re)conceitualização de apresentações acadêmicas. Afinal de contas, os alunos – graduandos e pós-graduandos – já possuíam seus próprios conceitos de apresentações, fortemente ancorados em suas experiências do cotidiano.

Os professores também explicaram que prepararam uma lista de conectivos que poderiam ser utilizados nas apresentações para que todas as seções ou tópicos estivessem claramente conectados. Por fim, as apresentações finais seriam o momento em que os alunos colocariam em prática todos os conhecimentos construídos ao longo do curso.

Também pudemos discutir a importância de fazer uma apresentação fluida, coerente e coesa. Afinal de contas, os itens das *checklists* deveriam estar bem articulados e conectados na apresentação. A partir disso, fornecemos aos alunos algumas dicas de conectivos que poderiam ser utilizados nas apresentações.

A discussão empreendida sobre aspectos de coerência e coesão (e, mais especificamente, sobre o uso dos conectivos para a produção de uma apresentação fluida) evidencia uma preocupação com aspectos discursivos, importantes para a construção de apresentações acadêmicas, ao mesmo tempo em que sinaliza o uso de conhecimentos mais técnico-científicos relativos ao gênero em questão. Fica claro, mais uma vez, uma preocupação dos professores com a articulação entre conceitos cotidianos e científicos e, em última instância, entre teoria e prática, já que os alunos finalizariam o curso com apresentações acadêmicas sobre suas áreas de estudo.

Os dados coletados a partir dos relatos dos professores quanto ao planejamento e à concepção das ações didático-pedagógicas para o curso de apresentações orais – foco do presente estudo – evidencia a preocupação desses sujeitos com a dimensão emocional e intersubjetiva inerente ao processo de ensino-aprendizagem, nesse caso, de apresentações orais de cunho acadêmico. Deprendemos a partir daí atividades desenvolvidas pelos estudantes junto dos professores planejadas de forma a abordar conteúdos relevantes para os primeiros, estimulá-los a refletir e expressar sua opinião sobre tais conteúdos, eliciar os seus conceitos cotidianos sobre apresentações orais, apresentar um texto – em forma de vídeo – informativo sobre o gênero juntamente com a apresentação de questões de língua que o acompanham, e encorajá-los tanto a fazer uma apresentação quanto a dar retorno às apresentações de colegas.

A concepção do curso, portanto, leva-nos a observar uma prática que, ainda que não nomeada pelos professores, organiza-se pedagogicamente de modo

a percorrer um caminho que faculta aos estudantes a (re)conceitualização do conceito de apresentações acadêmicas a partir dos seus conceitos cotidianos e da apresentação formal de conceitos científicos.

5. CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo parecem referendar a importância do confronto entre conceitos cotidianos e científicos – um exercendo influência sobre o outro em um processo de (re)negociação e (re)significação – para o desenvolvimento de conceitos (Vygotsky, 2007; Vygotsky, 2001; Smagorinsky; Cook; Johnson, 2003; Newman; Holzman, 2002; Oliveira, 1992; van der Veer & Valsiner, 1996; Lantolf & Thorne, 2006). Entende-se, assim, que o processo de ensino-aprendizagem que tem por objetivo integrar teoria e prática não deve enfatizar um conceito em detrimento do outro. Ao prescindir desse confronto, corremos um de dois riscos: enfatizar conceitos pautados apenas em crenças e experiências empíricas (impedindo-se, assim, que a transformação da prática ocorra, já que temos apenas uma replicação do mesmo) ou ensinar conceitos abstratos (ou melhor, apenas palavras) que não podem ser aplicados (e, portanto, também não resultam em transformação).

Além disso, é possível concluir que o ensino que busca a (re)conceitualização – neste caso de apresentações acadêmicas – se dá com a produção e não simplesmente com a discussão delas. Assim, os conhecimentos historicizados dos professores, nas situações de interações com os alunos, permitem aos primeiros mobilizar os conceitos científicos que nortearão os passos a serem adotados nas apresentações. O curso analisado por meio dos relatos dos professores foi concebido de modo a promover o encontro entre conceitos cotidianos e científicos na medida em que os primeiros foram eliciados a partir da discussão de conhecimentos prévios e experienciais dos alunos e os últimos, por vídeos informativos sobre apresentações acadêmicas e a construção de uma *checklist* a respeito de pontos típicos do gênero em questão. O curso culminou com apresentações orais de cada um dos estudantes, fazendo-os, assim, engajar-se em atividade metacognitiva na medida em que concebiam suas apresentações.

Fica como implicação deste estudo uma decorrência do Programa IsF na medida em que, para além de seus objetivos, propicia a professores oportunidades de reflexão, de (re)construção de conhecimentos, enfim de formação inicial ou continuada. De certa forma, a experiência de elaboração de material didático – tarefa reconhecidamente desafiadora – requer o encontro de conceitos científicos e cotidianos dos próprios docentes. A reflexão acerca desse processo – oportunizada também por meio do presente estudo – permite a articulação entre teoria e prática dos professores. Nota-se, assim, que o programa IsF, além de capacitar a comunidade universitária, pode servir como instrumento de formação docente (Sarmiento & Kirsch, 2015) ao oportunizar, em ambiente acadêmico, a conexão entre conhecimentos teóricos e práticos. Neste contexto, fica clara a importância de entender o programa como *locus* de fomento tanto à pesquisa quanto ao ensino, contribuindo, em última instância, de forma inovadora, para o avanço do ensino de línguas estrangeiras (neste caso, o inglês) no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Freire, Paulo. 1994. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez; Editora Autores Associados.
- Heath, Shirley Brice. 2001 [1982]. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In Duranti, A. (org.), *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, p. 318-342.
- Lantolf, James & Thorne, Steven. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: OUP.
- Lantolf, James. 2011. *Sociocultural theory and L2 learning*. Curso em Programa de Pós-graduação, Penn State University.
- Lesnhak, Simone. 2014. *O sujeito na relação com o outro por meio da escrita: a apropriação de modos de dizer para inserção profissional na esfera jurídica*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Mason, Jennifer. 1996. *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Moritz, Maria Ester, Matielo, Rafael, & Dellagnelo, Adriana. 2015. Gêneros textuais e produção escrita em livros didáticos de português para estrangeiros: uma análise do livro Muito Prazer – Fale o Português do Brasil. In Rosane Silveira & Ina Emmel (orgs.). *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas: Pontes Editores, p. 33-56.
- Newman, Fred & Holzman, Lois. 2002. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola.
- Oliveira, Martha Kohl. 1993. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. 1986. *Approaches and methods in Language Teaching: A description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Sarmiento, Simone & Kirsch, William. 2015. Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. *Ilha do Desterro* 68 (1), p. 047-059, jan./abr., Florianópolis.
- Smagorinski, Peter, Cook, Leslie Susan, & Johnson Tara Star. 2003. The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers' College Record* 105, p. 1399-1436.
- Street, Brian. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP.
- Veer, R. van der & Valsiner, J. 1996. *Vygotsky: uma síntese*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Vygotsky, Lev S. 2001 [1934]. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev S. 2007 [1978]. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Submitted: 12/06/2015

Accepted: 05/10/2015