

INFORMAÇÕES GERAIS DO TRABALHO

Título do Trabalho:

O papel do conhecimento prévio no ensino e aprendizagem de inglês

Autor (es):

Shirlene Bemfica de Oliveira

Coordenadora do Projeto, Doutora em Estudos Linguísticos

Laura Maria de Souza Saldanha

Bolsista, PIBIC Jr., Discente do Ensino Médio Técnico de Automação Industrial

César Felipe da Costa Cruz

Bolsista PIBIC Jr., Discente do Ensino Médio Técnico de Automação Industrial

Ana Luiza Timóteo Alves

Voluntária, do Ensino Médio Técnico de Administração

Palavras-chave:

leitura, escrita, ensino e aprendizagem, língua estrangeira, conhecimentos prévios.

Campus: Ouro Preto

Área do Conhecimento (CNPq): Linguística Aplicada; Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa Escrita Colaborativa no Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras desenvolvida no âmbito das salas de aula do Instituto Federal Minas Gerais Campus Ouro Preto. O projeto apresenta duas frentes: o desenvolvimento lingüístico dos bolsistas e alunos em sala de aula e o aprendizado da língua inglesa por meio das novas tecnologias digitais. O estudo propõe momentos de inserção e experiência dos alunos do Ensino Médio Técnico na prática de pesquisa como princípio educativo que pode favorecer ao desenvolvimento da capacidade crítica e do amadurecimento acadêmico. O foco no desenvolvimento humanístico do aprendiz, do aprimoramento lingüístico e tecnológico advém da Teoria da Aprendizagem Significativa e da abordagem de Multiletramentos que prima por ensinar e aprender Inglês considerando a crescente diversidade linguística e cultural presente mundialmente com o advento da globalização e a multiplicidade de canais, meios ou modos semióticos de comunicação criados a partir de novas tecnologias e mídias sociais (COPE, KALANTZIS, 2000). Essa "virada sociocultural", que se deslocou da mente do indivíduo estritamente para a prática social em que os indivíduos participam de ações para aprender (LANKSHEAR, 1999). A partir dessa perspectiva semiótica, a criatividade, o dinamismo, a inovação, o interesse e a motivação dos produtores de sentido são eminentemente culturais e ideológicos, pois estão relacionados a diferentes visões de mundo de diferentes sujeitos em diferentes contextos e promovem a reapropriação do mundo ao mesmo tempo centro de representação e, portanto, do processo de aprendizagem (COPE; KALANTZIS, 2009). Nesse recorte do trabalho, o objetivo é compreender dentro dessa perspectiva, o papel dos conhecimentos prévios ativados pelos professores em salas de aula de língua inglesa. Os dados deste artigo foram coletados em salas de aula do Ensino Médio do Instituto Federal durante as aulas de idioma. A investigação foi orientada pelas análises nos modos utilizados pelo

professor para construir a interação em sala de aula baseados em Teixeira e Sobral (2010) e os resultados apontam para a necessidade de os professores observarem e refletirem sobre sua prática de sala de aula. Além disso, apontam para a importância do planejamento de aulas considerar o momento de *warm up* ou aquecimento em que o aluno tem a oportunidade de se colocar perante o grupo verbalizando suas opiniões, interagindo e se reconstituindo enquanto um cidadão de direito.

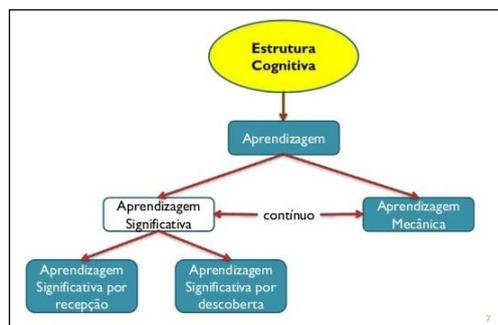
INTRODUÇÃO:

A aprendizagem é significativa para o aluno à medida que o novo conteúdo incorpora-se às estruturas de conhecimento e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Em oposição, na aprendizagem mecânica, o conteúdo se torna repetitivo e sem sentido, uma vez o aluno não consegue atribuir-lhe significado ou usá-lo em outros contextos. Neste caso, as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz (CARREL, P. EISTERHOLD, 1988).

As proposições de Ausubel (1980) partem do pressuposto que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes. Entende-se que essas relações têm um caráter hierárquico, de maneira que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo com o grau de abstração e de generalização. Nesse processo, a nova informação interage à estrutura de conhecimentos específicos, que Ausubel (1968) chama de “subsunção”.

Ausubel explica a Aprendizagem Significativa a partir de dois eixos: aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção. Essa explicação refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do pólo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada (AUSUBEL, 1980), como mostra a figura 2 abaixo:

Figura 2: Estrutura Cognitiva e Aprendizagem Significativa



Fonte: Ausubel (1980)

Efetivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que delimitam como sendo a aprendizagem mais

adequada para ser promovida entre os alunos. Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: Em segundo lugar, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo para o aprendiz: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (AUSUBEL, 1980). A aprendizagem significativa apresenta vantagens essenciais em relação à aprendizagem mecânica: o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo; aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida; uma vez a aprendizagem esquecida, facilita a reaprendizagem.

O Conhecimento Prévio na Aprendizagem Significativa

O conhecimento prévio conceituado por Ausubel (1968) é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende. A teoria da aprendizagem significativa ao estabelecer o conhecimento prévio do indivíduo como referência explícita claramente que este é elemento básico e determinante na organização do ensino.

“Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra isso e ensine-o de acordo” (AUSUBEL, 1980, p. 137).

O que o aluno já sabe, seu conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, ideias, imagens, símbolos), é fundamental para a teoria da aprendizagem significativa, uma vez que se constitui como determinante do processo de aprendizagem, pois é significativo por definição, base para a transformação dos significados lógicos dos materiais de aprendizagem, potencialmente significativos, em significados psicológicos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; AUSUBEL, 1968). A reinterpretação dos conceitos produz e expressa a modificação da estrutura cognitiva. Conceitos são compreendidos como unidades de conhecimento que implicam princípios, teorias e procedimentos. Para Novak (2000, p.36) conceitos são “regularidades percebidas em fatos ou objetos, designados por um rótulo”.

Por isso, a importância atribuída aos conhecimentos e competências já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo que aprende é tão destacada quanto a linguagem e a estrutura conceitual de diferentes corpos de conhecimento objetos de aprendizagem. Nesse processo, tanto a estrutura cognitiva já existente como o novo conhecimento incorporado são modificados, pois influenciam-se mutuamente durante a experiência de aprender significativamente (AUSUBEL, 1980; TAVARES, 2004). KOCH (2002) acredita que o “conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos, de experiências, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social”.

A aprendizagem é, nesse sentido, o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com pessoas. O aprendizado ocorre na interação social, no âmbito da zona proximal. Para compreender adequadamente o desenvolvimento de um indivíduo, devem-se considerar também os níveis de desenvolvimento real e potencial. (VYGOTSKY, 1998).

A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

Na concepção Vygotskyana, todo homem se constitui ser humano pelas relações que estabelece com os outros indivíduos. O indivíduo não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Trata-se de um processo que caminha do plano social (relações interpessoais) para o plano individual (relações intrapessoais). É na troca com outros indivíduos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência fonte. A aprendizagem significativa ocorrerá interligada no contexto sócio histórico do aluno, pois a vivência histórica do mesmo reflete e intervém diretamente no aprendizado do conhecimento. Com isso, entendemos que a aprendizagem dos conceitos deve partir das práticas sociais, evidenciando a necessidade de contextualizar o ensino.

Na Teoria sócio-histórico-cultural Vygotsky (1991), atribui-se a interação social um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, na aprendizagem significativa e no desenvolvimento cultural do indivíduo. Segundo o autor, a aprendizagem se dá primeiramente, em nível social e depois em nível individual. Para Neves (2006, p.40-41), o processo de mediação (*scaffolding*) se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam em uma atividade, possibilitando uma reelaboração ou construção de significados. No caso da aquisição da LE, partindo desta ideia, configura-se nela a qualidade da prática linguística oferecida ao aluno para o desenvolvimento de suas condições de aprendizagem. No entanto, para que o aprendiz adquira o conhecimento, a maneira como este é apresentado ou construído é extremamente importante. Na sala de aula, o professor pode criar meios para mediar o processo, por meio de atividades que primem pela colaboração, a solução de problemas e a comunicação real. Sua intervenção poderá facilitar a construção significativa do conhecimento. O princípio do conhecimento prévio é coerente com qualquer teoria construtivista de aprendizagem ou desenvolvimento cognitivo (Moreira, 2005). Por exemplo, se consideramos o conceito Piagetiano de esquema podemos dizer que na acomodação, seja pela reestruturação de esquemas existentes ou pela construção de novos, a principal influência na variação da aprendizagem são os esquemas já construídos.

No contexto de sala de aula, para a ativação, ancoragem e construção de novos conhecimentos, o professor pode seguir dois princípios norteados: o princípio da diferenciação progressiva e o princípio da reconciliação integrativa. O primeiro propõe que as ideias mais gerais e inclusivas sejam apresentadas primeiramente, para depois serem progressivamente diferenciadas de forma mais detalhada. Isto demonstra a preocupação de que o aprendiz tenha disponível em sua estrutura cognitiva, ideias amplas que poderão incluir ideias concretas (MÔNACO; MÔNACO, 2002). O segundo princípio da reconciliação integrativa propõe que, na apresentação de um novo assunto, o professor procure contrastar as semelhanças e diferenças entre ideias de forma contextualizada. A reconciliação deve ocorrer entre o novo material (organizador) e as ideias previamente aprendidas e já disponíveis e familiares na estrutura cognitiva (MÔNACO; MÔNACO, 2002).

Para Ausubel (1980), a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deveria saber a fim de que o novo material pudesse ser aprendido de forma

significativa. Ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas”. Na verdade, é muito difícil dizer se um determinado material é ou não um organizador prévio, pois isso depende sempre da natureza do material de aprendizagem, do nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz e do seu grau de familiaridade prévia com a tarefa de aprendizagem.

Há duas espécies de organizadores prévios: expositivo, usado quando o conteúdo é inteiramente desconhecido pelo aluno; comparativo usado quando o conjunto de informações a ser transmitido não é completamente novo. Ausubel (1968) enfatiza que os organizadores avançados são diferentes de fichamentos e resumos que simplesmente enfatizam as ideias chave e são apresentados no mesmo nível de abstração e generalidade. A exigência para a construção da estrutura do organizador prévio, é que sejam utilizados os conceitos e proposições básicos organizadores de uma dada disciplina que tenham maior poder explicativo e inclusivo, que sejam passíveis de generalização e relevantes em relação ao conteúdo do assunto daquela disciplina.

Modelo Pedagógico de Mudança Conceitual

A aprendizagem de novos conceitos a partir dos conhecimentos prévios aconteceria por meio da substituição, modificação ou sobreposição das ideias prévias pelo novo conhecimento que estaria sendo proposto. Correspondente a essa visão de aprendizagem, foi elaborado um modelo de ensino para lidar com as concepções dos estudantes, direcionando-os para a aquisição de conceitos científicos: o modelo de mudança conceitual. (CAMPÁNARIO, 2004; GIL PEREZ, 1994; POZO et al., 1991; POSNER et al., 1982)

O conhecimento prévio do aluno é apontado como um ponto de partida, não como um ponto de chegada. Propõe-se que os conteúdos sejam adaptados ao nível da experiência linguística dos alunos e do conhecimento que têm do mundo. Numa crescente escala de complexidade, elementos linguísticos e culturais relativos à língua estrangeira são apresentados, e o aluno une seu conhecimento prévio e incorpora outros, ao mesmo tempo em que vai percebendo os significados embutidos no texto. Essa compreensão só é possível se o professor não estiver preocupado simplesmente com o ensino gramatical e repetitivo. Com isso, é possível permitir uma abertura para um mundo desconhecido, e esse contato não deve ter somente caráter utilitário, mas fazer parte da formação geral do aluno.

Com base na perspectiva discutida acima, propõe-se a análise de aulas de língua inglesa, especificamente os momentos em que a professora utiliza-se da linguagem para ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, discutir as implicações das estratégias utilizadas por ela.

METODOLOGIA:

Esta pesquisa é um estudo de caso qualitativo e interventivo¹, realizado com uma professora / pesquisadora, dois bolsistas e alunos do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal Minas Gerais. A escolha pela pesquisa de cunho qualitativo se justifica, pois, por meio dela, é possível analisar, discutir e interpretar o contexto através do comportamento dos participantes, dos significados das interações sociais e dos fenômenos da sala de aula (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ERICKSON, 1986). O conhecimento construído na

¹ Pesquisa qualitativa interventiva – objetiva organizar uma mudança nas situações indesejadas ou não compreendidas (CHIZZOTTI, 1991, p. 105). No caso deste estudo, ele se caracteriza como interventivo porque a professora / pesquisadora planejou e atuou em sala de aula interferindo no contexto investigado, na abordagem de ensinar e no dia a dia dos alunos participantes.

pesquisa qualitativa não se configura apenas por um agrupamento de dados isolados ligados ou explicados por uma teoria. Neste tipo de pesquisa, todos os participantes fazem parte do processo de construção do conhecimento, colaboram entre si e são centrais para a compreensão dos fenômenos da sala de aula, atribuindo-lhes significados (OLIVEIRA, 2009). Os objetos estudados, neste caso, os turnos da professora e dos alunos, não são nem “inertes e neutros”; mas possuem significados e relações que são estabelecidas pelos participantes durante suas ações (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Na pesquisa de cunho qualitativo, o papel da pesquisadora é crucial. Enquanto professora e pesquisadora deve privar-se de “preconceitos e predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas” (CHIZZOTTI, 1991, p. 82 apud OLIVEIRA, 2009), a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. Esta investigação apresenta características que condizem com os princípios da pesquisa qualitativa e foi desenvolvida em formato de estudo de caso, por ser adequado aos objetivos propostos, por entender que as análises consideram variáveis do contexto estudado, ou seja, a investigação “intensa do ambiente, do status corrente, e das interações no contexto de uma dada unidade social: um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma comunidade”² (BROWN; RODGERS, 2002, p. 21). A escolha do estudo de caso também se justifica por ser uma forma de legitimar um estudo dentro de seu contexto, por poder representar por ele uma multiplicidade de pontos de vista, por oferecer interpretações alternativas e também dados para pesquisas futuras. O estudo de caso pode ser um exemplo, inserido em um contexto mais geral (NUNAN, 1992, p. 75). A maior vantagem do uso desse formato para esta pesquisa é o viés de uma metodologia flexível, isto é, que pode ser realizada ou configurada com ou sem intervenções da pesquisadora. Como observa Nunan (2002, p. 83), em pesquisas dessa natureza, o todo holístico e a natureza dinâmica do caso pode ser compreendido na complexidade. Para este trabalho será apresentado um recorte das análises das aulas filmadas durante o bimestre, especificamente nos momentos em que ocorre a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos.

O modelo de análise das aulas foi baseado em Teixeira e Sobral (2010) a fim de investigar como os conhecimentos trazidos pelos estudantes, previamente à abordagem do conteúdo a ser estudado são gerenciados em sala de aula. É importante ressaltar que, no caso da língua estrangeira, a sequência didática é usada para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral e escrita visando o avanço da interlíngua do aluno por meio dos assuntos discutidos. Apresentaremos um recorte das nove aulas de 1h. e 40 min. filmadas em turmas de primeiro e segundo ano, e transcritos os momentos em que os conhecimentos prévios dos estudantes faziam-se evidentes. Estes momentos foram denominados “*episódios*” conforme orientação de Teixeira & Sobral, (2010).

Foram analisados os episódios caracterizados por “estratégias em que a professora fez emergir, vir à tona os conhecimentos prévios dos estudantes”; os episódios marcados “por estratégias mobilizadas pela professora para enriquecer os conhecimentos apresentados pelos estudantes”; e os episódios em que há uma “articulação entre estratégias voltadas para suscitar e ampliar o que os estudantes já sabiam e sistematizar as informações tratadas ao longo do período” (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010, p. 5). Os episódios foram categorizados de acordo com a postura da professora em relação ao conhecimento dos estudantes:

² Tradução de: “Case study research comprises an intensive study of the background, current status, e environmental interactions of a given social unit: an individual, a group, an institution, or a community (BROWN; RODGERS, 2002, p. 21).

Considera e Não considera os conhecimentos trazidos. Na categoria "*Considera*", estão alocadas todas as situações em que os conhecimentos prévios apresentados são tratados em sala de alguma forma. Ela está dividida em duas subcategorias de acordo com as estratégias que a professora mobiliza para tratar as informações trazidas pelos estudantes: *Suscita* e *Amplia* estas informações. Além disso, apresentamos a categoria "*Não considera os conhecimentos prévios*", envolve aquelas situações em que a professora não utiliza ou ignora o que os estudantes apresentaram e está dividida em duas subcategorias: *Negação* e *Não escuta* (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010, p. 5). O quadro abaixo, criado por Teixeira e Sobral (2010) mostra o resumo da análise da aula:

Quadro 1: Disposição das categorias identificadas nos episódios

Categoria	Subcategoria	Formas de conduzir as atividades
Considera	Suscita	1. Perguntas diretas 2. Frases incompletas
	Amplia	1. Indução 2. Oposição 3. Relação entre conhecimentos 4. sistematização
Não considera	Negação Não escuta	

Fonte: (TEIXEIRA; SOBRAL: 2010, p. 6).

A categoria "*Considera*" foi subdividida em duas subcategorias, respectivamente: "*Suscita*" os conhecimentos prévios e "*Amplia-os*". Na subcategoria "*Suscita*", a mobilização foi feita através de "*perguntas diretas*" e "*frases incompletas*". As perguntas diretas se configuraram em perguntas referenciais ou de demonstração. As perguntas de demonstração ou de exposição – (*display questions*) são perguntas feitas pelo professor para buscar respostas dos alunos (*elicit*) que ele já conhece a resposta. Estas perguntas geram interações típicas do discurso didático e não promovem a negociação de sentido. As perguntas referenciais são abertas, imprevisíveis e feitas pelo professor sem que ele espere uma resposta pré-estabelecida. Este tipo de pergunta gera interações típicas da comunicação social e estimulam a negociação de sentido (TSUI, 1995, p.27). A outra subcategoria, "*Amplia*" os conhecimentos dos estudantes, é feita de quatro maneiras, através da: "*Indução*", "*Oposição*", "*Relação entre conhecimentos*" e "*Sistematização*". Na categoria "*Não considera*" os conhecimentos, a professora mobiliza dois tipos de estratégias diferentes: "*negação*" e "*não escuta*".

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A seguir, serão apresentados os momentos das aulas em que a professora ativou o conhecimento prévio dos alunos. Os resultados apresentados no exemplo 1 são de uma aula do segundo ano em que a unidade didática tratava de cinema. Na tentativa de "*suscita*" os conhecimentos prévios dos estudantes, a professora utilizou formas diferentes de trazer as informações para o debate: a primeira por meio de "*perguntas diretas*" na língua inglesa sobre um determinado assunto, a segunda iniciando frases e dando pausas para que os alunos pudessem completar e a terceira mudando o código para português.

Exemplo 1:



P: **Have you ever watched this movie?**
SS: yes
S? Piratas do Caribe!
P: **Who are these characters? Who is this man here?** (apontando para o personagem central da capa do DVD)
S: the pirate.
S: esse aí é o Johnny Deep!
P: no, **on the movie, on the film, the character is...**
SS: Jack Sparrow (muitos alunos falando ao mesmo tempo)
P: Jack Sparrow, ok this is Jack Sparrow, **what about this one?**
S: Esse daí é o Turner!
S: É o Turner (sobreposição de vozes)
P: **what about this girl here?**
SS: a namorada do Turner
P: **and this...**
S: que é cara ? Esse é o Barbosa
S: (muitos alunos falando ao mesmo tempo)
SS: capitán Barbosa
P: **what about the actors and actress?**
S: Johnny Depp
S: Orlando Bloom
S: Keira Knightley
SS: (muitos alunos falando ao mesmo tempo, gritando os nomes dos personagens e dos atores)
P: today in our activity we are going to focus on these two, the actor And the actress ... you are going to receive their biographies. **Do you understand biography people?**
S: a vida deles
S: life
P: alguns vão receber A e outro B different biographies
S: mais papel, esse daqui não vai recolher não?
P: não é seu pra você estudar you are going to receive two biographies to read, but they are not complete. So you have to create questions to have them completed. Igual aquele modelo anterior com verbo to be, mas agora tem que definir o wh where, when, mas tem algumas perguntas que vão estar no passado simples e outras no presente perfeito e daí eu tenho que ler e entender o gap.

Dados do 2º ano

Nesta atividade, utilizada para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os artistas e sobre o filme, a professora optou por fazer perguntas abertas e frases incompletas em inglês que suscitaram o conhecimento dos alunos sobre o assunto. A interação promoveu a participação dos alunos que entenderam o que a professora estava dizendo na língua inglesa e conseguiram responder aos questionamentos. No entanto, ela ficou no nível das perguntas de demonstração, ou seja, perguntas que ela já sabia a resposta e que não demandavam o uso significativo da língua e nem o raciocínio dos alunos.

No segundo exemplo, dentro da mesma categoria, em uma aula de primeiro ano, a professora inicia a aula mostrando as notas e comentando sobre o desempenho dos alunos. Alguns alunos fazem questionamentos sobre as notas e eles entram em um acordo sobre os resultados. Esta fase da aula dura cerca de 12 minutos. A professora chama a atenção dos alunos para o início da unidade dois na página 20 ativando os conhecimentos prévios dos alunos por meio de perguntas abertas e perguntas de confirmação.

Exemplo 2:

P: **People, take a look at this boy and this girl!**
S: (repete a frase dita pela professora) take a look at this boy and this girl!
P: **Where are they?**
S: um cara feio pra caralho
P: yeah, but **where are they?**



S: *ok, peraí, isso é a (pausa) formatura*
P: *formatura, how can I say formatura in English?*
S: *baile de formatura (sobre posição de vozes)*
S: *ah professora*
P: *ok but how can I say baile de formatura in English? Como é formar, graduar, in English?*
S: *graduate*
P: *so, they are graduating (...) Ok people? Well, according to that boy (apontando para um dos alunos) this couple is celebrating their graduation. In English, the name of this celebration is Prom, ok? Prom is the party, the fest. **What is the difference of a Prom in U.S.A and in Brazil?***
(Alunos em silêncio)
P: *Como é que acontece uma festa de formatura aqui no Brasil?*
S: *tem um baile*
P: *(ecoa) tem um baile, né?*
Ss: *tem baile*
S: *de vez em quando tem baile*
P: **O que acontece em um baile aqui?**
S: *tem dança, tem golo*
S: *lá eles escolhem rei e rainha do baile*
P: **Isso, lá eles escolhem e aqui como é?**
Ss: *não*
S: *ah e lá eles têm que convidar a menina para o baile*
S: *o menino lá tem que convidar a menina pro baile lá (sobreposição de vozes)*
P: *Isso, eles têm que convidar e aqui não né?*
Ss: *não né*
P: *aquí cada um vai por si, né e **quem vai nessa festa de formatura aqui?***
S: *todo mundo*
S: *quem quiser*
P: *quem quiser*
P: *quem vai na formatura? normalmente vão os formandos, os pais dos formandos... quem mais?*
S: *pais*
S: *amigos*
S: *irmãos*
S: *quem pagar*
P: *pois é, quem quiser, e lá como que é?*
S: *só os formandos*
S: *nó que bom*
Ss: *(fazem comentários)*
P: *então, **é um momento do formando, só ele que vai né. E tem um outro ritual que acontece que é o carnation corsage***
S: *o baile dos cornos?*
Ss: *(risos)*
P: **carnation corsage, o que significa isso? O que acontece?** *Não sei se vocês já perceberam nos filmes que os rapazes usam uma flor*
S: *eu já vi fessora*
P: *os rapazes compram um cravo e ele usa esse cravo na lapela e ele dá para a menina que usa preso como uma pulseira, e elas dançam no baile com esta pulseira que é um presente dado pelo companheiro dela e isso é diferente, que tipo de presente as pessoas dão aqui?*
S: *carro*
S: *anel*
P: *é os bem abastados ganham carros*
Ss: *risos*
S: *diploma*
S: *parabéns*
S: *o anel*

Dados do 1º ano

Nesta interação, a professora tenta ativar o conhecimento dos alunos em inglês e é bem sucedida quando faz perguntas simples. No entanto, quando ela faz perguntas abertas que os alunos não entendem, ela rapidamente muda o código para português para manter o piso conversacional e o objetivo de fazer com que os alunos usem o inglês não é bem sucedido. Ela faz uma série de perguntas diretas e abertas

tentando manter o foco da atenção dos alunos no vocabulário a ser aprendido. Os alunos participam da interação, mas a professora centraliza os turnos, dando poucas oportunidades para os alunos.

Nos exemplos acima, as “frases incompletas” foram utilizadas por ambos, a professora e os alunos. Os alunos utilizaram como recurso para demonstrar que não sabiam, que não entenderam ou para pedir ajuda para a professora. Já a docente usou frases incompletas para fazer com que o aluno esforçasse em sua capacidade de trazer uma resposta elaborada e completa. Assim como as “perguntas diretas”, Teixeira e Sobral (2010) afirmam que as “frases incompletas” também expressam a articulação entre as estratégias de ensino e os objetivos de cada aula. A utilização delas, direcionadas para identificar o que os estudantes já sabem, situam tanto o professor quanto o estudante no âmbito do que está sendo ensinado. Por um lado, o professor terá informações acerca do nível de conhecimento da turma e poderá identificar a origem dos conhecimentos prévios dos estudantes - sensorial, social e analógica (POZO et al., 1991) - e, a partir de então, orientar seu trabalho em sala de aula com metodologias e materiais didáticos específicos, a fim de melhor aproximar a nova informação do que já é conhecido pelo estudante. Do ponto de vista do estudante, na medida em que perguntas são feitas sobre o tema, estes têm a oportunidade de saber que tipo de informações deverão mobilizar para desencadear a construção do novo conhecimento a ser estudado.

Além das estratégias direcionadas para suscitar, nos estudantes, o que já sabem, identificamos que, após conseguir com que os alunos apresentem suas concepções, a professora utiliza estratégias para ampliar, enriquecer o que os mesmos já sabem, de quatro maneiras diferentes: “*indução*”, “*oposição*”, “*relação entre conhecimentos*” e “*sistematização*”.

A “*indução*” está relacionada às situações em que a professora direciona a fala dos estudantes para abordagem do conceito, dando indicativos e direcionando as respostas dos estudantes cada vez mais, visando conduzi-los a uma forma de pensar e perceber o conceito em estudo, como mostra o exemplo 3:

Exemplo 3

<p>P: <u>What was weather like? When I ask “what was the weather like” what’s the meaning? O que que eu tô querendo saber?</u></p> <p>A: An?</p> <p>A: O que você gosta?</p> <p>P: Qual é o nome da atividade? Weather.</p> <p>A: Clima?</p> <p>P: Yes. When I say weather, I’m asking about the climate condition. When I say <u>“What was weather like?” What is the meaning?</u></p> <p>A: sei lá</p> <p>A: Qual é o clima ou como está?</p> <p>A: Está</p> <p>P: estava, porque é no passado ai né? Estava o clima. Eu não pergunto ao pé da letra literalmente como estava o clima, “How was the weather”. Então quando eu quero saber como está alguma coisa, eu pergunto What was essa coisa like. Como é que foi a aula do primeiro horário. What was the first class like?</p> <p>A: Horrível.</p> <p style="text-align: right;"><i>Dados do 2º ano</i></p>
--

Nesta interação, observa-se que a professora tenta dar indicativos ou pistas para que os estudantes entendam o vocabulário e descubram a instrução a ser seguida na tarefa proposta. Percebe-se no exemplo que a professora usou também este tipo de estratégia de forma recorrente para chamar a atenção das formas gramaticais, mas a interação agregou outras características, como destacamos no exemplo a seguir:

Exemplo 4



P: E depois vocês têm o chunk, who e with que é complemento e que estava aqui assim (apontando para a palavra with) o que estava faltando? Então como ficou a frase de vocês, who?

A: who were with you?

P: Who were you with? Então com quem você esteve?

A: ah, tem que inverter

P: Eu posso começar com preposição, as perguntas? Não, Então por isso que elas vêm para o final.

A: Por que que o with não pode ficar antes do who ou do you?

P: porque em inglês é igual matemática tem que seguir a formula direitinho cada um no seu lugar, não pode trocar (+) é o wh primeiro, depois o verbo tobe, o sujeito e depois o que sobrar, os complementos.

A: Ah mas na resposta eu falo I am going with you ou I was with you. Aí vem depois né?

P: Isso, na resposta sim. Continuando, você tem o chunk What com o sujeito weather e você tem like também jogadinho para o final, oh. Lembra no início da aula? What e like perguntam 'como' mas like vem no final. O que está faltando?

A: was

A: What was the weather like?

P: Isso

Dados do 2º ano

Percebe-se, neste exemplo, que as falas dos estudantes e da professora assumem uma conotação de revisão, as perguntas são lançadas com o objetivo de enfatizar uma informação já tratada em sala de aula, como uma estratégia de revisão de aulas anteriores. Imaginamos que, com este tipo de estratégia, tenta-se conduzir os estudantes a conhecerem, identificarem e reorganizarem, mentalmente, os conteúdos, construindo, assim, saberes. Em tais estratégias, há o que tem sido denominado de “negociação de significados” (MORTIMER; CARVALHO, 1996).

A “Oposição”, por sua vez, foi utilizada pela professora, para promover conflitos entre os conhecimentos apresentados pelos estudantes, conforme podemos identificar no exemplo 5:

Exemplo 5:

P: Olha só, a primeira lá: “ A secondary diploma “ xiiiiuuuuuu” or equivaled is required”, onde que é?

As: A e B.

P: A e B, então você tem que ter diploma de ensino médio pra entrar no superior. Tá? Segundo “Candidates are selected according to scores and examinations.

As: A e B.

P: Não. Só B. Então esse exame, esse vestibular, né.

A: Então B.

P: Isso só a segunda B.

Dados do 1º Ano

A análise do conflito promovido na oposição dos conhecimentos apresentados pelos estudantes, não é positiva, pois o diálogo entre ambos é em português não estimulando insumos da língua inglesa, para os estudantes, além do fato de que a professora promove o conflito, mas ela própria desfaz logo em seguida. Dessa maneira, os estudantes não são estimulados a refletir qual é o item correto, e somente repete o que a professora disse anteriormente. Pelos exemplos interpretados anteriormente, percebemos que o professor pode utilizar diferentes estratégias para ativar os conhecimentos dos alunos. Mas o que fazer com os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula? Percebemos e aproveitamos o que os nossos alunos dizem em sala de aula? Para responder a essas perguntas transcrevemos os momentos em que a professora reagia ao que os alunos traziam para as discussões.

Teixeira e Sobral (2010) falam da importância de considerar o conhecimento prévio do aluno estabelecendo “relações entre outros conhecimentos”. No exemplo 6 a seguir, a professora aborda os conhecimentos prévios dos estudantes, tentando estabelecer singularidades e complementos entre as informações:

Exemplo 6

P: Number two: Education responsibility of State and Local Government. Então é da responsabilidade do estado e do governo local? In Brazil, whose responsibility is it?
As: Do governo.
As2: Government
P: Do governo? Do governo e do estado local também. DO Estado a responsabilidade é de qual fase? Se a gente for pensar pela lei, a partir da primeira série até a quinta série a responsabilidade é do governo local. Então ó, da Prefeitura a responsabilidade do primeiro ao sexto.
A: Até o terceiro ano é do Estado.
P: Pois é, mas olha, escuta, gente vocês estão falando de duas coisas diferentes. Uma é da responsabilidade outra do que está acontecendo. Pela lei, a responsabilidade do estado cuidar do ensino médio, então deveria ter escolas estaduais para atender o ensino médio. Então olha só, High School is responsibility of State. Só que as prefeituras não dão conta de atender o ensino fundamental, então o estado também atende o ensino fundamental e não é a responsabilidade dele. Em Belo Horizonte já houve esta mudança, porque já tem escola da prefeitura suficiente para atender o ensino fundamental e do Estado para o médio. E o que aconteceu até quando eu estava trabalhando na prefeitura na época, 2007. Houve uma mudança. Aí algumas escolas ficaram vazias até as coisas se ajustarem. Então aqui a responsabilidade é do Estado, só que há uma diferença. O que tem aqui que não tem lá? Desta questão de responsabilidade, de quem é a responsabilidade do ensino técnico aqui no Brasil?
AS: Federal.
P: Federal. Então tem essa diferença né? Technical courses are responsibility of Federal Government .
A: Professora, mas isso é do governo de lá?
P: Não, ainda estamos falando no Brasil. E Nível superior, a gente tem três instâncias aqui dentro. A gente tem as Federais, as Particulares e as Estaduais.
A: Professora, e o nível técnico lá é tipo o quê?
P: Provavelmente, porque o curso técnico depende da necessidade do local né. Então vamos continuar. Number three, educational system in to three levels: elementary, primary education, são iguais?

Dados do 1º ano

No exemplo exposto acima, percebe-se que a professora instiga o conhecimento prévio através de perguntas abertas, e amplia-o expondo novas informações para os alunos para que ocorra a junção do conhecimento prévio como conhecimento exposto, transformando-os em um novo conhecimento consolidando de fato a aprendizagem significativa. Mas há um problema, pois como a aula é de inglês, o ideal seria que a professora insistisse em fazê-la na língua alvo para que servisse de insumo compreensível para os alunos ou que trouxesse insumos mais significativos para a discussão. A aprendizagem de novos conceitos só vai acontecer a partir de conhecimentos prévios, mas com conhecimentos novos desafiantes para que o aluno possa substituir, modificar ou sobrepor as ideias que ele já conhece. O ideal é um modelo de aula que vise a aprendizagem lidando com as concepções dos estudantes, mas direcionando-os para a aquisição de novos conceitos mais científicos: um modelo que proponha uma mudança conceitual (CAMPÁNARIO, 2004; GIL PEREZ, 1994; POZO et al., 1991; POSNER et al., 1982).

O esforço para manter a atenção dos alunos naquilo que a professora considera relevante também é feito por meio da não-consideração do que os estudantes já sabem. Neste sentido, os autores apresentam

duas estratégias: a “*Negação*” e a “*Não escuta*”. Teixeira e Sobral (2010) afirmam que de um modo geral, as subcategorias organizadas a partir das situações em que a professora “*Não considera*” os conhecimentos prévios dos estudantes, aparecem num percentual pequeno em relação ao total das demais categorias. A “*Negação*” envolve as situações em que a professora utiliza advérbios de negação para dar indicativos aos estudantes de que o raciocínio por eles utilizado não condiz com o processo de construção do novo conceito, conforme podemos verificar no exemplo 7 abaixo:

Exemplo 7

P: Number two: Sara is making dinner. She is preparing chicken, and chicken pasta. It's her favorite meal, favorite food.
As: My.
P: Não é “my” não, é da Sara.
As: Her.
P: Her. É a comida favorita da Sara. Her favorite food is chicken pasta.
A: Pasta?
P: Sim, pasta. lasanha, macarrone.

Dados do 1º ano

Neste trecho, podemos observar que o estudante apresenta uma ideia, mas a professora alerta para o fato de que não é este o caminho causando uma reflexão e interpretação gramatical necessária, pelo estudante, para a compreensão do conteúdo. No entanto, na segunda parte quando a professora responde a dúvida do aluno que questiona o significado da palavra inglesa *pasta*, ela está desempenhando um papel importante de ampliar o conhecimento apresentando outros itens lexicais possíveis para a construção de um saber sólido. A “*Não escuta*” foi caracterizada como uma situação em que a professora ouve, mas não dá atenção à fala de uma estudante, apesar de esta fazer uma colocação pertinente na aula, conforme podemos perceber no exemplo abaixo:

Exemplo 9:

P: O que é remain?
(Alunos chutam e outros conversam)
P: Aquilo que fica, que permanece. Então, o que é educação pra Einsten?
A: Eu não entendi “fessora”.
A: É o que permanece...
P: Quando o que?
A: Quando você aprende o que é na escola.

Dados do 1º Ano

No trecho acima, o aluno diz que não entendeu a proposta e a professora ignora-o. Quando esta situação acontece na sala de aula, há uma grande perda de conhecimento tanto para os alunos, quanto para a professora, pois às vezes a dúvida não é somente de um aluno, mas de vários que perdem a oportunidade de expandir conhecimentos, aprender novos e expandir a aprendizagem.

Mediante a apresentação das estratégias mobilizadas pela professora para tratar os conhecimentos prévios dos estudantes, pudemos identificar a estreita relação entre estratégias de ensino e os objetivos de cada aula, assim como a importância que o professor deverá atribuir à natureza dos conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes. Teixeira e Sobral (2010) apontam para a importância da sistematização do

uso dessas estratégias de forma consciente: de buscar formas de ampliar, enriquecer os conhecimentos prévios dos estudantes, pela articulação das diversas informações que circulam em sala e considerá-las relevantes.

CONCLUSÕES:

Os conhecimentos prévios podem ser usados pelo professor como ferramentas de aprendizagem, principalmente para levar o aluno a refletir sobre aspectos formais da língua, para o desenvolvimento habilidade de leitura e do pensamento crítico. A proposta de conscientização de estratégias para suscitar os conhecimentos prévios tem base construtivista, sócio-interacionista e é ancorada pela Teoria da Aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1998). Esse trabalho pode ter foco lingüístico, de forma integrada no desenvolvimento das outras habilidades de compreensão e produção oral e escrita nas aulas de língua inglesa. As estratégias podem ser usadas para promover reflexões sobre os usos da língua dentro de uma diversidade social que leva ao conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUSBEL, D. Educational psychology. A cognitive view. New York.: Holt, Rinchart, and Winston, 1968. Apud: ODOM, L. KELLY, P. V. Making learning meaningful. In: The Science teacher. Wilson Education Abstracts. Apr. 1998. 65, 4.

AUSUBEL, D. P. *et al. Psicologia Educacional*. 2. ed, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias*. Uma Introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

CARREL, P. EISTERHOLD, J. C. Schema theory and ESL reading pedagogy. In: CARREL, P. DEVINE, J. ESKEY, D. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: cambridge University Press, 1988, p. 73-92.

CASCALES, J. A.; SOLANO, E.; LEON, G. The use of concept maps in the teaching of introductory chemistry in engineering schools. International Conference on Engineering Education, Oslo/Norway, August 6-10/2001.

CELCE-MURCIA, M. OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching*. Cap.7 . Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 118-140.

DAVIS, S.J. & WINEK, J. (1989). Improving expository writing by increasing background knowledge. Journal of Reading, December

DIAS, R. *Proposta curricular de Língua estrangeira – Educação Básica (Ensino Médio)*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Minas Gerais, 2005.

DIAS, R. Guia – PNLD. *Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2004.*

FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRABE, W. STOLLER, F. L. Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.) *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 187-203

HYMES, D. On communicative competence. Pride and Holmes, 1972. In: LLOBERA, M. (Trad.) *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995, p.130.

IVIE, S. D. Ausubel's Theory: An approach to teaching higher order thinking skills. The High School Journal, [S.l.], Wilson Education Abstracts, v. 82, n. 1, p. 35-42, Oct/Nov. 1998.

LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (orgs.). O ensino da leitura e produção Textual. Pelotas: Educat, 1999. In LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

LEAHEY, T. HARRIS, R. *Human learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1989, chapter 8. p. 198-224.

LUTTRELL, W.; PARKER, C. High school students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of research in reading*. ISSN 01410423, v. 24, issue 3, 2001, pp. 235-247.

MARZANO, R. J. *Building Background Knowledge for Academic Achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development. Danvers, MA, 2004, p. 1-17. Available at: <http://www.ascd.org/publications/books/104017/chapters/The-Importance-of-Background-Knowledge.aspx> Access on July, 29th 2013.

MÔNACO, R. R. S.; MÔNACO, S. A. S.; Ausubel e a formação de professores. In: SANTOS, A. R. E. *Revista Expressão*. n. 3, ano3, dez. 2002. Disponível em: http://www.fundeg.br/revista/expressao3/prof_sonia_ap_siquelli.htm Acesso em: 10/11/2007.

PIAGET, Jean. *Psychology and epistemology*. New York: Grossman, 1971. Apud: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. In: Guthrie, J. T. (Ed.) *Comprehension and teaching: Research reviews*. International Reading Association, New Haven. 1981. pp. 3-25. Apud: LEFFA, Vilson J. (Compilador). *TELA* (Textos em Lingüística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat 2000.

STRANGMAN, N., & HALL, T. (2004). *Background knowledge*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved [insert date] from http://www.aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/background_knowledge

SQUIRE, J.R. Composing and comprehending: Two sides of the same basic process. *Language Arts*, 60, 581-589. (1983).

WEISBERG, R. 1980s: A change in focus of reading comprehension research: A review of reading/learning disabilities research based on an interactive model of reading. *Learning Disability Quarterly*, 11, 149-159. (1988).

Anexo 1 Participação em Congressos, publicações e/ou pedidos de proteção intelectual:

As publicações e participações em eventos apresentados a seguir foram realizados com base nos textos que estão sendo compilados para o CALIEMT.

Apresentação Oral no 11º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2015. (Congresso). O uso de mapas conceituais na produção escrita em língua inglesa.

Apresentação de Poster / Paineis na Semana de Ciência e Tecnologia do IFMG, 2015. (Feira). Produção Escrita Colaborativa: corpus de aprendizes de língua inglesa.

Apresentação de Poster / Paineis na Semana de Ciência e Tecnologia do IFMG, 2015. (Feira). O uso de mapas conceituais na produção escrita em língua inglesa.

Apresentação de Poster / Paineis na Semana de Ciência e Tecnologia do IFMG, 2015. (Feira). O uso de mapas conceituais na produção escrita em língua inglesa.

X Simpósio de Formação e Profissão Docente SIMPOED, 2015. (Simpósio). Aprender com o outro: análise da produção escrita colaborativa em língua inglesa.

Apresentação Oral no I Seminário Educação, Trabalho e Sociedade, 2014. (Seminário) Ampliando conhecimentos com mapas conceituais no ensino de língua inglesa.

OLIVEIRA, S. B. Iniciação científica júnior: experiências de pesquisas com foco no ensino e aprendizagem de línguas adicionais com uso de corpora In: 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2013, Rio de Janeiro. Anais do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). Rio de Janeiro: Associação de Linguística do Brasil, 2013. v.2. p.1 – 30.

BRAGA, I. M. S.; OLIVEIRA, S. B.; REIS, B. M. O uso de mapas conceituais como ferramenta para a aprendizagem de língua inglesa: do conhecimento prévio à leitura e produção escrita. Semana de Ciência e Tecnologia, 2013.

BRAGA, I. M. S.; OLIVEIRA, S. B.; REIS, B. M. O conhecimento prévio em língua inglesa: um alicerce para a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira moderna. Semana de Ciência e Tecnologia, 2013.

OLIVEIRA, S. B.; ROSSI, A. M. O.; LEITE, G. M. F.; CARMO S, K. O.; OLIVEIRA, T. M. Pacotes Lexicais em corpus de aprendizes do ensino médio In: X Encontro de Linguística de Corpus : aspectos metodológicos dos estudos de corpora, 2012, BELO HORIZONTE. ANAIS DO X ENCONTRO DE LINGÜÍSTICA DE CORPUS ASPECTOS METODOLÓGICOS DOS ESTUDOS DE CORPORA. BELO HORIZONTE: Faculdade de Letras - UFMG, 2012. p. 337 – 363.

OLIVEIRA, S. B.; FORTES, A. R.; SOL, M. T. A. Formulaic sentences versus lexical bundles: Aspectos Lingüísticos da Interlíngua em Corpus de Aprendizes de LE, 2010. (Outra, Apresentação de Trabalho) Referências adicionais : Brasil/Português. Meio de divulgação: Impresso; Local: OURO PRETO; Cidade: MINAS GERAIS; Evento: SEMANA DE CIENCIA E TECNOLOGIA 2010; Inst. promotora/financiadora: Instituto Federal Minas Gerais - Campus Ouro Preto.

17 AILA - The 18th World Congress. COLLABORATIVE WRITING AS AN EDUCATIONAL TOOL TO LEARN ENGLISH IN A PUBLIC SCHOOL. 2017.

I Seminário Educação, Trabalho e Sociedade. Ampliando conhecimentos com mapas conceituais no ensino de língua inglesa. 2014. (Seminário).

I Seminário Interinstitucional de Extensão em Formação de Professores de Línguas: a integração entre formação inicial e continuada. Movimentos de mudança conceitual na educação continuada. 2014. (Seminário).

XII Encontro de Linguística de Corpus. Mapas conceituais como ferramenta para construção de Corpus de Aprendizes de língua inglesa. 2014. (Encontro).

10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Iniciação científica júnior: experiências de pesquisas com foco no ensino e aprendizagem de línguas adicionais com uso de corpora. 2013. (Congresso).

Semana de Ciencia e Tecnologia. O conhecimento prévio em língua inglesa: um alicerce para a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira moderna. 2013. (Outra).

ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE NOVOS LETRAMENTOS. 2012. (Encontro). XI SEMANA DE LETRAS DA UFOP. Práticas de ensino/aprendizagem de inglês por meio de projetos: propostas de um ensino significativo. 2010. (Oficina).

Anexo 2

Publicação em Periódico

OLIVEIRA, S. B. Produção escrita colaborativa: o olhar de aprendizes da língua inglesa sobre a arte. Fórum Linguístico (Online). , 2017. Qualis A2

Anexo 3

Premiações

- Premiação no Seminário Interno de pesquisas do IFMG Campus Ouro Preto em 2016. Segundo lugar na modalidade de comunicação oral e terceiro lugar na modalidade de painel: Produção escrita colaborativa: corpus de aprendizes de língua inglesa sobre arte.

- Premiação no Seminário Interno de pesquisas do IFMG Campus Ouro Preto em 2015. Segundo lugar na modalidade de comunicação oral e terceiro lugar na modalidade de painel: Produção escrita colaborativa: corpus de aprendizes de língua inglesa sobre arte.

- Melhor trabalho de Iniciação Científica apresentado no Seminário Interno de pesquisas do IFMG Campus Ouro Preto em 2014 com a comunicação oral O uso de mapas conceituais na produção escrita em língua inglesa.