

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC - SP**

**AIRTON PRETINI JUNIOR**

**ENUNCIADOS NARRATIVOS E PERFORMÁTICOS NO ENSINO-  
APRENDIZAGEM COM BASE EM ATIVIDADES SOCIAIS: A  
RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**MESTRADO EM LINGUISTICA APLICADA E ESTUDOS DA  
LINGUAGEM**

**São Paulo  
2011**

AIRTON PRETINI JUNIOR

**ENUNCIADOS NARRATIVOS E PERFORMÁTICOS NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE EM ATIVIDADES  
SOCIAIS: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali.

LAEL – PUC-SP  
2011

AIRTON PRETINI JUNIOR

**ENUNCIADOS PERFORMÁTICOS E NARRATIVOS NO  
ENSINO-APRENDIZAGEM COM BASE EM ATIVIDADES  
SOCIAIS: A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

Banca Examinadora:

---

---

---

Aprovação em: São Paulo, SP, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIAS E DEDICAÇÕES**

---

Dri, meu apoio e esteio, minha companheira, meu amor.

Deco e Ana, meus amados filhos, os construtores e proprietários do meu coração, as criaturas mais lindas do mundo.

Mamãe, meu porto seguro, mulher corajosa e inteligente, que eu admiro e amo muito.

Irmãs, amigas e inspiradoras, me lembrando sempre do orgulho que tenho de vir de onde vim e ser quem sou. Nossa 'mafia' é linda e única, é um privilégio fazer parte dela.

Pi, parceira de conversas e de vida, avó merecedora da veneração que meus filhos têm por ela.

Lu, parceira, amiga, confidente, incentivadora, mesmo sabendo que este trabalho me levaria pra longe. Não há homenagem suficiente para tudo o que você fez por mim.

Fê, que me irrita, me incomoda, me tira o chão, me cutuca, me questiona, me responde, me apóia, me incentiva, me faz crescer.

Este trabalho é de vocês, por vocês e pra vocês.



Queridos parceiros,

Nossos sorrisos dizem tudo, não acham? Nossa viagem me ensina, me emociona e me transforma. Ah, que orgulho tenho de ter participado da construção das carreiras brilhantes de vocês. Que esse quarteto fantástico se reúna de novo em breve, para mais transformações e mais emoções.

## **PARCERIAS, AMIZADES E OBRIGADOS**

---

À Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, minha orientadora, pelo apoio, incentivo e oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

À Profa. Dra. Maria Cecília de Camargo Magalhães, Ciça querida, por todos os ensinamentos e pelo olhar carinhoso em um momento muito difícil. Obrigado por prestar atenção, Ciça!

Aos docentes do LAEL, em especial à Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, que primeiro cutucou meu estado de 'tudo saber'.

Companheiros de LAEL: quite a journey, isn't it? Vocês foram todos sempre muito tolerantes e acolhedores, e eu os agradeço muito. Tenho sim que mencionar algumas pessoas que o destino trouxe para mais perto de mim, mas tenho-os todos em meu coração:

- Letícia, confidente e parceira, obrigado!
- Tê, Di e Bel, o trio Sabin, que bom trabalhar com vocês!
- Cris Meaney, parceira das antigas, grande inspiração.
- Monica Lemos, por seu meu exemplo e incentivo.
- Monica Guerra, pelo grande apoio e pelo exemplo de força e determinação.
- Elvira, pelos exemplos e ajuda.
- Gabi, companheira querida, confidente e ombro amigo.
- Dani Gazzotti, confidente virtual e companheira de boas cervejadas.
- Dani Zanela, minha preciosa leitora, grande parceira.
- Niltão, paciente ouvinte dos meus surtos, amigo querido, invejo tua cultura!

Vivi, parceira de primeira viagem, quanto aprendi contigo!! Obrigado por tudo.

Edna Carmo, menina danada, ainda vai brilhar muito!

Malu, sempre paciente e tentando ajudar, obrigado por tudo.

Danilo Hernandez e Clarissa Buzinaro, obrigado pelas provocações tão potentes e pela honestidade. Dan, um obrigado especial pra você, pela 'quinta-feira' definitiva.

Agradeço à CAPES, pelo apoio financeiro que me permitiu concluir o trabalho.

## Descrevendo o PAC...

*“De modo diferente dos artistas de circo, que fazem piruetas, mágicas, equilíbrios impossíveis para o comum dos mortais, nossa especialidade nem era chamativa nem desconhecida do público que nos esperava. Ao contrário, nossas linguagens – da fala ao gesto, do olhar ao texto, do som à imagem – eram de uso corrente, ainda que se apresentassem com um pouco mais ou menos de fluência e brilho, dependendo do artista. Talvez por isso tivéssemos de nos empenhar para não sermos apenas referendados ou, quem sabe, reverenciados pela platéia. Nesse volteio, aliás, estava o tanto de profissionais que precisávamos ser, sem alarde. Frequentemente trabalhávamos com o óbvio, mas sempre desejando provocar reações diferentes, dissonantes até: da dúvida à incomodidade diante de evidências. Acho mesmo que, ironicamente, era contando com esse mal-estar que chegávamos a cada praça. E da resposta a essa provocação dependia nosso sucesso.*

*Encerrado o show, nosso recado se diluía ou se avolumava em cada um que ficava, retomando seu cotidiano enquanto desmontávamos o circo. E, por mais que nos soubéssemos transitórios, restava sempre o desejo de termos sido marcantes.”*

Maria Helena Martins

## RESUMO

---

Este trabalho tem por objetivo compreender criticamente a relação teoria-prática na formação de professores para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, e a forma como ações de formação podem transformar tal relação. O estudo está fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1933-1935/1934, LEONTIEV, 1977-1978; ENGSTRÖM, 1987-1999), que, por sua vez, apóia-se na concepção sócio-histórico-cultural de aprendizagem-e-desenvolvimento (VYGOTSKY, 1933, 1935; HOLZMAN, 1997-2009; MORAN & JOHN STEINER, 2003), bem como na compreensão dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1981). Apóiam também este trabalho os conceitos de *sentido* e *significado* (VYGOTSKY, 1933-1935, LEONTIEV, 1977-1978) e *Zona de Desenvolvimento Proximal* (VYGOTSKY, 1987; NEWMAN & HOLZMAN, 2002; JANTZEN, 2009; HOLZMAN, 1997). Para entender a ‘interação, tensão, transformação e síntese’ (MORAN & JOHN STEINER, 2003, pg. 62) de *sentidos* e *significados* na construção de conhecimento, adotou-se a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2009) como metodologia. O trabalho de formação de professores que possibilitou a investigação se desenvolveu nas atividades do Grupo Gestor (LIBERALI e WOLFFOWITZ SANCHEZ, 2008) formado pelo pesquisador, atuando como formador, e três alunos-professores, que está inserido no projeto Oficinas Temáticas: Educação Multicultural do Programa Ação Cidadã, braço de extensão do grupo de pesquisa Linguagem e Atividade em Contextos Escolares. Os dados foram produzidos e coletados por meio de gravações em áudio e vídeo, transcritas e analisadas, e trocas de e-mails entre os participantes. Na perspectiva da Linguística Aplicada, que vê a vida social e os processos de mudança contemporâneos como ‘centralmente e essencialmente mediados pela linguagem<sup>1</sup>’ (FAIRCLOUGH, 1997, pg. 3), esses dados foram analisados à luz de categorias que buscam enxergar a produção de conhecimento na argumentação (LIBERALI, 2006-2010). As análises apontam a importância do repertório experiencial para a produção criativa de *significados compartilhados* e *enunciados performáticos* na formação de professores.

**Palavras-chave:** formação de professores, Atividade Social, Linguística Aplicada

---

<sup>1</sup> Tradução minha do original: *centrally and essentially linguistically mediated*

## ABSTRACT

---

This paper aims at a critical understanding of the theory-practice relationship in the teacher education for curricula based on Social Activities, and also of how teacher education actions can transform such relationship. This study is founded on the Social-Historical-Cultural Activity Theory (VYGOTSKY, 1933-1935/1934, LEONTIEV, 1977-1978; ENGESTRÖM, 1987-1999), which is in itself based on the social-historical-cultural conception of learning-and-developing (VYGOTSKY, 1933, 1935; HOLZMAN, 1997-2009; MORAN & JOHN STEINER, 2003), and also on the dialogical conception of language (BAKHTIN, 1981). This paper is also grounded on the concepts of *sense* and *meaning* (VYGOTSKY, 1933-1935, LEONTIEV, 1977-1978) and *Zone of Proximal Development*. (VYGOTSKY, 1987; NEWMAN & HOLZMAN, 2002; JANTZEN, 2009; HOLZMAN, 1997). To understand the 'interaction, tension, transformation and synthesis' (MORAN & JOHN STEINER, 2003, pg. 62) of *sense* and *meaning* in the production of knowledge, the perspective of the Critical Collaborative Research (MAGALHÃES, 2009) was adopted as the methodological frame. The teacher education project that enabled this investigation took place within the activities of the Managerial Group (LIBERALI e WOLFFOWITZ SANCHEZ, 2008) formed by the researcher, acting as teacher educator, and three student-teachers, which is part of a project called Thematic Workshops: Multicultural Education in the Citizenship in Action Program, an extension program within the Language in Activity in School Context research group. The data were produced through audio recordings, which were transcribed and analysed. Within the perspective of Applied Linguistics, which understands social life and the contemporary processes of change as 'centrally and essentially mediated by language' (FAIRCLOUGH, 1997, pg. 3), these data were analysed to the light of categories that aim at verifying the production of knowledge through argumentation. (LIBERALI, 2006-2010). The analyses show the importance of a repertoire of experiences for the creative production of *shared meanings* and *performative utterances* in teacher education.

**Keywords:** teacher education, Social Activity, Applied Linguistics

# ÍNDICE

---

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS .....	12
INTRODUÇÃO .....	14
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Saber-para-fazer: base teórico-filosófica .....	29
1.1 A constituição do homem na interação – a base spinozana-marxista .....	30
1.2 Sentidos e significados – interação e mediação .....	31
1.3 Imaginação, produção criativa e desenvolvimento .....	34
1.4 A linguagem como artefato mediador de criatividade .....	38
1.5 Atividade humana e agência .....	40
1.6 O engajamento na atividade .....	42
1.7 Conceitos científicos e cotidianos e a Zona de Desenvolvimento Proximal ..	44
1.8 Brincadeira e <i>performance</i> como instrumento-e-resultado de ZPDs .....	48
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Saber-para-fazer e Saber-fazer: ensinar, aprender e formar em Cadeia Criativa .....	51
2.1 As comunidades/contextos de formação de professores .....	52
2.2 As atividades sociais de formação de professores .....	56
2.3 A atividade social Ensino-Aprendizagem com base em Atividades Sociais ..	63
2.4 A Cadeia Criativa de ensino-aprendizagem como atividades sociais em rede .....	77
<b>CAPÍTULO 3</b>	
Saber-fazer a partir de Saber-para-fazer: desenvolvimento de Capacidades de Enunciação Performático-Agenciais .....	86
3.1 O objeto da atividade social ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais .....	86
3.2 A organização dos materiais para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais .....	93
3.3 Capacidades de linguagem .....	98
3.4 Capacidades de enunciação performático-agenciais .....	102
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Discussão teórico-metodológica .....	109
4.1 A LA como epistemologia de ‘atividades revolucionárias’ .....	109
4.2 A Colaboração Crítica organizando as interações .....	113
4.3 Argumentação construindo conhecimento .....	115
4.4 Tipos de argumentos .....	119
4.5 Categorias de análise e discussão .....	122
4.6 Questões de credibilidade .....	127
<b>CAPÍTULO 5</b>	
Análise e discussão dos dados .....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	167
ANEXOS .....	171

## ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

---

Figura 1: Exemplo de Atividade Social organizando intervenção curricular (in MELLO FREIRE, 2010, pg. 50) .....	21
Figura 2: Representação gráfica da atividade humana orientada por um objeto e mediada por um instrumento.....	33
Figura 3: Representação do ciclo de produção criativa e desenvolvimento segundo Moran e John-Steiner (2003, pg. 62).....	36
Figura 4: O PAC e seus segmentos .....	53
Figura 5: Ilustração da rede de atividades de ensino-aprendizagem (in ENGESTROM, 1987, pg. 85) .....	78
Figura 6: Imagem retirada de vídeo, coletado em <a href="http://www.youtube.com/watch?v=8Au1Hjh0jNM">http://www.youtube.com/watch?v=8Au1Hjh0jNM</a> .....	94
Figura 7: Imagem de menu do restaurante <i>Friday's</i> , extraída de <a href="http://www.tgifridays.com/menus/Menu.aspx">http://www.tgifridays.com/menus/Menu.aspx</a> .....	96
Figura 8: Imagem de vídeo, extraído de <a href="http://www.youtube.com/watch?v=J5Mp09grPpk">http://www.youtube.com/watch?v=J5Mp09grPpk</a> .....	97
Figura 9: Alunos-professores <i>performando</i> como professores .....	103
Figura 10: Alunos-professores <i>performando</i> clientes em um restaurante .....	104
Figura 11: Alunos e alunos-professores <i>performando</i> garçom e clientes em restaurante.....	104
Quadro 1: Descrição de planejamentos de unidades prevendo ação em situações sociais (in MIRANDA, 2003, pg 46) .....	17
Quadro 2: Conteúdos trabalhados no programa educacional organizado a partir da Atividade Social <i>Viajar a Paris para participar do programa Star Academy</i> . Reproduzido de MELLO FREIRE, 2010, pg. 79 .....	22
Quadro 3: Esquema da Teoria da Atividade segundo Engeström (1999) .....	41
Quadro 4: Quadro organizador dos componentes da atividade social (Liberali, 2009, pg. 18).....	41
Quadro 5: Quadro descritivo da atividade social RECOP .....	57
Quadro 6: Quadro descritivo da atividade social REFOP .....	62
Quadro 7: Quadro descritivo da atividade social EAAS .....	70
Quadro 8: Quadro descritivo da atividade social <i>Ir a um restaurante</i> .....	72
Quadro 9: Ilustração de como uma Atividade Social é objeto de outra .....	73
Quadro 10: Quadro descritivo das relações transdisciplinares dentro das Oficinas Temáticas.....	76
Quadro 11: Quadro descritivo da relação dos objetos das atividades sociais de formação e ensino-aprendizagem.....	80
Quadro 12: Quadro descritivo de Cadeia Criativa de atividades.....	82
Quadro 13: Quadro descritivo das ações da Atividade Social <i>Participar de processo seletivo para emprego</i> .....	87
Quadro 14: Quadro descritivo das ações da Atividade Social <i>Ir ao cinema</i> .....	88
Quadro 15: Quadro descritivo da Atividade Social <i>Ir a um restaurante</i> .....	88
Quadro 16: Quadro descritivo das ações e gêneros da Atividade Social <i>Ir ao cinema</i> .....	90
Quadro 17: Quadro descritivo das ações e gêneros da Atividade Social <i>Ir a um restaurante</i> .....	91

Quadro 18: Quadro descritivo de materiais utilizados nas Oficinas Temáticas ...	96
Quadro 19: Quadro descritivo de tipos de organização textual (in LIBERALI, 2009, pg. 22).....	100
Quadro 20: Quadro descritivo de trabalho com <i>capacidades de linguagem</i> .....	102
Quadro 21: Quadro-síntese de orientações teórico-práticas para o desenvolvimento de <i>capacidades de enunciação performático-agenciais</i> nas Oficinas Temáticas em Língua Internacional.....	108
Quadro 22: Esquema de H. Lübe sobre a realização de interesses (in GUTIÉRREZ, 2005, pg. 28).....	117
Quadro 23: Quadro-síntese de tipos de argumentos.....	124
Quadro 24: Quadro-síntese de marcas da relação e modos de encadeamento...	125
Excerto 1: Demonstração do processo de escolha de materiais (in SHIMOURA, 2005, pg. 49).....	18
Excerto 2: Excerto de transcrição da REFOP de 08/10/2010.....	94
Excerto 3: Exemplificação da realização prática de <i>capacidades de linguagem</i> .	101
Excerto 4: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento (1).....	130
Excerto 5: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento (2).....	130
Excerto 6: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento (3).....	130
Excerto 7: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento com devolutiva de aluno-professor (1) .....	131
Excerto 8: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento com devolutiva de aluno-professor (2) .....	131

## INTRODUÇÃO

---

Este trabalho tem por objetivo compreender criticamente a relação teoria-prática na formação de professores para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, e como ações de formação podem transformar tal relação. Para iniciar o percurso que me permitirá satisfazê-lo, uso esta introdução para contextualizá-lo e historicizá-lo.

Magalhães (2009) discorre brevemente sobre os resultados insuficientes obtidos pelos alunos da educação pública brasileira em exames avaliativos e propõe uma reflexão sobre a escola que queremos, ou que precisamos ter. Uma escola que seja uma 'comunidade que compartilhe a produção de *significados*<sup>2</sup> sobre práticas didáticas que tenham função social' (pg. 54). E que práticas são essas? Saviani (1996) diz que 'o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, *em cada indivíduo singular*, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens' (prefácio). Duarte (1996) destaca o papel de 'mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo' (pg. 1) que tem o processo educativo escolar, dizendo ainda que, quando essa mediação torna o aluno consciente de sua relação com as tais esferas não-cotidianas, 'ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos, de nível superior.' (pg. 2). É desse carecimento, dessa necessidade não-satisfeita, que se alimenta a atividade humana, segundo o materialismo histórico de Marx.

Este trabalho, em consonância com a perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, nasce de um 'carecimento', de uma necessidade. Em 2007, celebrei 15 anos de trabalho em um instituto de línguas, como professor de inglês e coordenador. Construí uma carreira sólida, da qual muito me orgulho, mas a proximidade dos 40 anos me fez parar e refletir sobre a pouca variedade de experiências da qual minha carreira era composta. Este cenário despertou também questionamentos em relação ao quadro teórico-metodológico que organiza o trabalho do instituto.

---

<sup>2</sup> As palavras *significado* e *significados*, sempre que grafadas em itálico, referem-se ao conceito vygotskiano.

Minha percepção à época era de que eu apresentava aos alunos a língua inglesa em compartimentos fechados dentro de roteiros pré-estabelecidos, e os treinava para a reprodução desses modelos em variadas situações de comunicação. “Fulano, você é o A, e sicrano, você é o B. Façam a conversa em pares.” Essa consigna, tão comum por tanto tempo em meu contexto de trabalho, vinha acompanhada de outras frases que marcavam a intenção reproducionista de currículos e práticas, como ‘ouça e repita’, ‘siga o modelo’ e ‘agora é sua vez, seja o A.’ Como que antevendo os pressupostos teóricos nos quais ancoraria a o percurso de reflexão sobre minha prática, percebia mais e mais que, por melhor que preparasse minhas aulas (e sempre o fiz) e considerasse meus alunos nessa preparação (o que achava que fazia), nunca os sentia plenamente implicados no processo. Não falo aqui de envolvimento ou dedicação nas categorias que mais comumente descrevem esses estados (não faltar às aulas, fazer lição de casa, mostrar-se participativo e interessado); falo da noção spinozana de desejo, aquele que é consciente e concretamente constituído e é o motor da atividade humana. Spinoza (1677/2003) entende o desejo como a vontade que tomou corpo, pois aquele que a sente tem noção concreta do produto final de sua ação e, portanto, nela se implica consciente e integralmente. Meu incômodo não embasado teoricamente elaborava justamente essas questões: Quem é A? Quem é B? Do que e por que conversam? Por que sinto meus alunos ‘flanando’ pelos conteúdos e materiais, num estado crítico de não-pertencimento? Por que tanta dificuldade de interagir em situações tão óbvias, como falar ao telefone ou comprar um presente? Por que, enfim, o não aprendizado em uma situação tão ideal para tal?

Iniciei um percurso de pesquisa por conta própria, focando no professor e suas afetividades baseado em Codo (1999) e na elaboração do conceito de resiliência por Gomes da Costa (2001), que subsidiou uma outra prática, mais tolerante e acolhedora, e deu estofamento teórico a uma sensação de há muito tempo: professores afetam, inexoravelmente. O cuidado nos planejamentos e planos de aula serve a, mais do que garantir o ensino-aprendizagem do conteúdo, procurar que professores afetem positivamente a seus alunos.

Do que consta esse cuidado? Voltando a Spinoza, lemos em Merçon (2009) que ‘dois seres humanos comparados um ao outro não possuem a mesma aptidão para ser afetado: eles não são afetados pelas mesmas coisas, ou não são afetados da mesma maneira pelas mesmas coisas, pois as relações que os compõem nunca são as mesmas.’ (pg. 42). Currículos, materiais e práticas didáticas que afetem positivamente a professores e alunos devem, portanto, contemplar diferenças. Materiais didáticos de inglês como língua estrangeira refletem, via de regra, uma organização curricular que ora atende às exigências de exames internacionais, ora traz um recorte de ação no mundo feito por autores, editores e editoras, em sua imensa maioria estrangeiros. Eu observava meus alunos lidando com os conteúdos, em geral enunciados apresentados como funções da linguagem, e o questionamento continuava: Será que esse rapaz já foi a um aeroporto? Será que ele já fez um check-in na vida? Já viu alguém fazendo? Check-ins são todos iguais? Será que isso faz algum sentido para ele? Por que sinto que os enunciados são repetidos e não ‘vividos’? As pesquisas que vinha fazendo mostravam-se insuficientes para dar conta desses questionamentos. A Profa. Ms. Monica Lemos, ex-aluna e colega de trabalho à época, falava bastante de sua orientadora, a Profa. Dra. Fernanda Liberali. Interessei-me pelo tipo de trabalho feito no grupo de pesquisa ao qual ela pertencia, o LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), e comecei a frequentar os grupos de discussão, para em 2009 ingressar como aluno regular.

O LACE encontra na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VYGOTSKY, 1933-1935/1934, LEONTIEV, 1977-1978; ENGSTRÖM, 1987-1999) o quadro teórico-metodológico que organiza a investigação da “*constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos*”<sup>3</sup> e *significados em Educação*”, focalizando principalmente em trabalhos de intervenção educacional com vistas à formação de professores e alunos críticos e colaborativos. É profícua a produção de trabalhos sobre esse tema (LESSA, LIBERALI e FIDALGO, 2005; LIBERALI, 1997 a 2010; LIBERALI, LESSA, FIDALGO e MAGALHÃES, 2007; MAGALHÃES, 1996 a

---

<sup>3</sup> Os termos *sentido* e *sentidos*, sempre que grafados em itálico, referem-se ao conceito vygotkiano.

2009; MAGALHÃES e CELANI, 2005; MAGALHÃES e FIDALGO, 2008; MAGALHÃES e MACHADO, 2002; MIASCOVSKY, 2008; SCHETTINI, 2006; FUGA, 2009; MEANEY, 2009; RODRIGUES, 2010; MELLO FREIRE, 2010; entre outros). Em todos eles, a TASHC apóia a investigação da atividade ensino-aprendizagem, ou seja, como professores, alunos, coordenadores, diretores e formadores implicam-se em seus papéis e como a interação entre eles produz conhecimento. Ainda é muito pouca, porém, a produção de trabalhos que tenham a TASHC como, de acordo com Rocha (2008), base da concepção do objeto de ensino-aprendizagem.

Em Miranda (2003) e Shimoura (2005), ambas trabalhando em projetos de ensino-aprendizagem de inglês coordenados por Fernanda Liberali, vemos algumas indicações de ações educativas estruturadas em torno de atividades sociais, ou seja, propondo que alunos *brinquem*<sup>4</sup>(VYGOTSKY, 1933/1984) de exercer papéis da ‘vida que se vive’ (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) que normalmente não exerceriam, como podemos ver nas ilustrações abaixo:

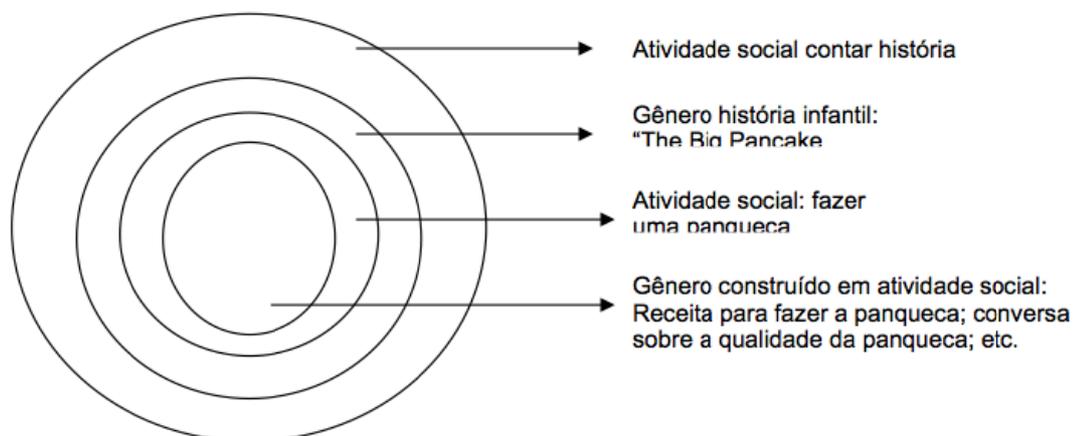
**Quadro 1 – Descrição do planejamento das unidades (1º, 2º e 3º bimestres de 2001)**

Livro - unidade	Situação Social	Conhecimento Textual <sup>25</sup>	Conhecimento Sistêmico
Conto de fadas 1. Hansel and Gretel	- brincar de construir uma cidade.	- descrever os tipos de casa da cidade.	Vocabulário: - tipos de casa; - condição social; - comandos; - cores; - família.
2. Wizard of Oz	- viajar para outra cidade.	- apresentar-se; - fazer perguntas sobre os dados pessoais de outras pessoas.	- perguntas e respostas (informações pessoais); - números ordinais; - partes do corpo (voc).
3. Beauty and the Beast	- fazer compras em uma livraria; - participar de uma refeição.	- texto (diálogo) de compra e venda de livros; - diálogo enfatizando boas maneiras à mesa (refeição).	- perguntas dos diferentes atores da compra e venda dos livros; - vocabulário de móveis da casa e utensílios de mesa (tipos de talheres, prato, copo, etc); - e expressões de boas maneiras.

**Quadro 1: Descrição de planejamentos de unidades prevendo ação em situações sociais (in MIRANDA, 2003, pg 46)**

<sup>4</sup> O verbo *brincar* e suas conjugações, como também o substantivo *brincadeira*, sempre que grafados em itálico, referem-se ao conceito vygotkiano.

**Gráfico 2: Movimento do trabalho realizado com a história infantil “The Big Pancake”<sup>7</sup>**



**Gráfico 1: Movimento de trabalho relacionando gêneros a atividades sociais (in SHIMOURA, 2005, pg 45)**

Verifica-se no gráfico que os *gêneros*<sup>5</sup> do discurso (BAKHTIN, 1979/2003) que são objeto do trabalho com as crianças constroem-se a partir da atividade social que consta do livro escolhido para o trabalho com as crianças. Tal escolha não se deu por conta de uma atividade social previamente determinada, mas por critérios outros, a saber:

- a) livros com histórias originais: procuramos trabalhar com a versão original das histórias para possibilitar o trabalho com o emocional da criança. Um dos objetivos de uma história é antecipar situações e emoções para que a criança vivencie determinadas sensações e sentimentos;
- b) textos curtos para serem contados mais rapidamente porque o tempo de atenção e de concentração das crianças é curto;
- c) livros ilustrados com desenhos grandes e coloridos que pudessem ser vistos de longe para chamar a atenção das crianças;
- d) livros que não fossem muito caros, pois cada criança compraria quatro livros por ano – um por bimestre;
- e) histórias escolhidas de acordo com a faixa etária e interesses das crianças. As histórias são classificadas por faixa etária, dependendo da idade, a criança é exposta a diferentes situações e sentimentos.

**Excerto 1: Demonstração do processo de escolha de materiais (in SHIMOURA, 2005, pg. 49)**

<sup>5</sup> Os termos *gênero*, *gênero oral*, *gênero escrito*, *gênero primário* e *gênero secundário*, sempre que grafados em itálico, referem-se ao conceito elaborado por Bakhtin (1979/2003)

Como demonstra o excerto de Shimoura (2005), originalidade, preço, tamanho e adequação à faixa etária eram os critérios que norteavam a escolha de materiais, sendo o trabalho com a atividade social uma consequência desta escolha e não o orientador, como demonstra o Gráfico 1. Uma última citação deste trabalho descreve o trabalho feito com os professores a partir das histórias infantis e ilustra a realização prática do movimento demonstrado no Gráfico 1 e dos critérios listados no Excerto 1:

*“Primeiramente, discutimos, com os professores, as histórias infantis como gênero, para que entendessem o que era a história infantil e seus movimentos. Trabalhamos com as personagens, o contexto, os conflitos, soluções, heróis, elementos mágicos, linguagem, etc. Mas, além desse trabalho, ao focar o conteúdo das histórias, selecionamos alguma atividade social, presente na história, que tivesse relação com a vida dos alunos. Por exemplo, em “A Bela e a Fera” há uma cena em que as personagens principais se encontram para um jantar, as perguntas que fizemos aos professores foram: “Esta é uma atividade social? Como as personagens das histórias infantis agem nesse momento? Como agimos durante um jantar? Como é a conversa durante um jantar? Como se pede ou se passa a comida? Qual o gênero que realiza isso?”. Esses espaços para reflexão propiciaram aos professores relacionar as atividades sociais que as histórias apresentavam e sua relevância para o trabalho com determinados grupos de crianças. Essas atividades sociais eram, então, transferidas para a realidade das crianças, seu mundo, sua vida. Afinal, as histórias infantis fazem parte do mundo das crianças, ela é um gênero conhecido na língua materna, bem como conversas à mesa, durante um jantar.”*

(in SHIMOURA, 2005, pgs 47 e 48.)

Em resumo esquemático, a sequência de trabalho descrita pela autora consta de:

- a) Aproximação ao gênero: personagens, contexto, conflito, soluções, heróis, etc;
- b) Enfoque no conteúdo das histórias e, a partir deste, a sugestão do enfoque em uma determinada atividade social.

Liberali (2009), em sua obra pioneira *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*, lança as bases para a inversão do construto descrito

acima, propondo que a Atividade Social<sup>6</sup> seja não mais a consequência de materiais escolhidos ou uma oportunidade de enfoque apresentada por determinadas histórias, mas a matriz da organização curricular. Nesta proposta, a análise de necessidades e vontades do público, que é o procedimento sugerido por Miranda (2003) para iniciar o planejamento de uma intervenção educacional, resulta primeiramente não na escolha de livros e materiais, mas na escolha da Atividade Social cuja realização satisfaça necessidades mais prementes de um determinado grupo ou cujo objeto seja 'desejado' (SPINOZA, 1677/2003) por ele. Entendendo que 'na base de toda atividade humana, está o desejo de alcançar meios de satisfazer suas necessidades' (LIBERALI, 2009, pg. 12), o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais cria 'carecimentos' (DUARTE, 1996) em cuja satisfação esperamos ver alunos e professores envolvidos. A título de ilustração, apresento aqui a estrutura da Atividade Social que organizou o currículo do trabalho que Mello Freire (2010, pg. 50) conduziu em um instituto de São Paulo:

---

<sup>6</sup> O termo Atividade(s) Social (Sociais) será grafado em letra maiúscula sempre que se referir ao organizador curricular, conforme proposto por Liberali (2009).

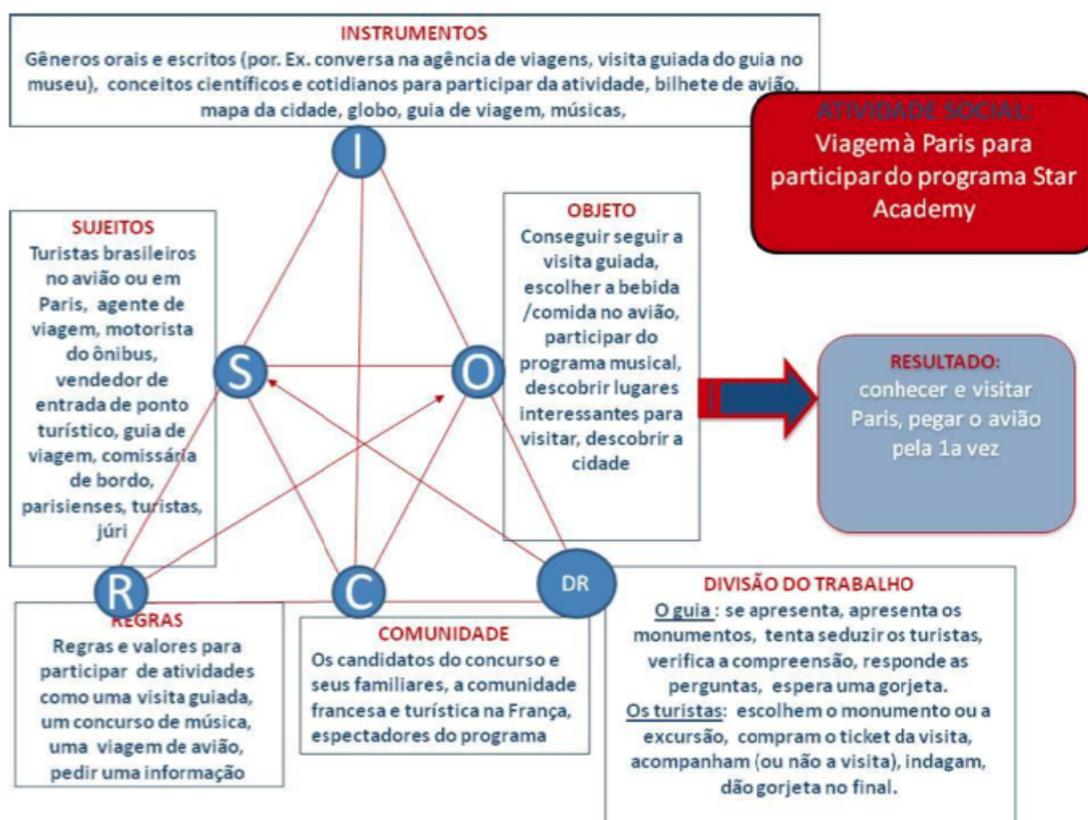


Figura 1: Exemplo de Atividade Social organizando intervenção curricular (in MELLO FREIRE, 2010, pg. 50)

Assim descritos e organizados, os objetivos relativos à Atividade Social *Viagem a Paris para participar do programa Star Academy* orientam a definição e a caracterização dos outros componentes da Atividade Social (sujeitos, regras, instrumentos, divisão de trabalho e comunidade). Definidos e caracterizados, estes componentes orientam a organização de conteúdos a serem trabalhados nas aulas, como demonstra o Quadro 2:

Conteúdos trabalhados:	
1	Formular questões pessoais e respondê-las (pronomes interrogativos, verbos)
2	Apresentar-se, dizer sua idade (os números, vocabulário das profissões)
3	Falar de suas emoções e estado de espírito (adjetivos)
4	Expressar-se no presente (verbos no presente do Indicativo)
5	Localizar-se no espaço (preposições de lugar, pontos cardeais)
6	Descrever um local, uma cidade, um país (verbos, pronomes demonstrativos)
7	Analisar meios de se chegar a um lugar em função de sua localização geográfica e compará-los de acordo com tempo do trajeto (horas, meios de transporte, distâncias)

**Quadro 2: Conteúdos trabalhados no programa educacional organizado a partir da Atividade Social *Viajar a Paris para participar do programa Star Academy*. Reproduzido de MELLO FREIRE, 2010, pg. 79**

O trabalho de Mello Freire (2010), descrito acima, foi desenvolvido como uma das Oficinas Temáticas em Educação Multicultural do Programa Ação Cidadã (PAC), um dos projetos de extensão do LACE. Participei do mesmo programa em dois momentos, sempre com currículos baseados em Atividades Sociais. No 2º semestre de 2009, fui parceiro da prof. Viviane Klen-Alves em um trabalho com adolescentes e jovens adultos carentes em uma instituição que acolhe estas pessoas e as oferece formação extra-curricular no contra-período escolar. Este trabalho organizou-se a partir da Atividade Social *Candidatar-se a um emprego*. A construção de minha *performance*<sup>7</sup> (HOLZMAN, 1997/2009) de professor neste novo quadro foi um trabalho árduo. Tinha construído uma carreira em um construto onde a escrita do 'script' do professor era responsabilidade não dele mas de outros, e sempre havia modelos prontos para imitar. A confrontação desta perspectiva com a perspectiva crítico-reflexiva do LACE foi, confesso, bastante dolorosa para mim, mas também profundamente transformadora. Colhemos dados preciosos à época, mas, ao analisá-los, percebi que prof.

<sup>7</sup> O termo *performance*, grafado em itálico neste trabalho, refere-se sempre ao conceito de Holzman (1997).

Viviane e eu construímos o processo todo em parceria de iguais, não permitindo distinguir com precisão quem exercia o papel de formador, e portanto decidi gerar mais dados.

No segundo momento, que gerou os dados desta pesquisa, trabalhei exclusivamente como formador de um grupo de 3 alunos-professores no 2º semestre de 2010. Estas Oficinas Temáticas organizavam-se a partir da Atividade Social *Ir a um restaurante*, e tinham como alunas um grupo de professoras de uma creche em São Paulo. Neste projeto, a experiência anterior somou-se a dois fatores importantes: a carga de leitura decorrente das disciplinas do mestrado, naturalmente maior após um ano, em minha nova ocupação, como coordenador da área de Língua Estrangeira de uma escola que organiza seus currículos da área com base em Atividades Sociais. Os dados evidenciam a distância que alunos-professores apresentam entre o que chamo neste trabalho de *Saber-para-fazer*, ou seja, o conhecimento das teorias que informam determinadas práticas em determinados contextos, e o *Saber-fazer*, que neste trabalho define conceitos de prática didática que aplicam e/ou são concebidos a partir das teorias do *Saber-para-fazer*. É fato que muito deste incômodo constrói-se a partir de minha herança de tantos anos de instituto de língua, onde o *Saber-para-fazer* é preocupação relativamente recente e o *Saber-fazer* sempre foi a estrela dos programas de formação. Os quais, aliás, nem assim chamados são: ‘treinamento’ é a palavra usada. Pertencço a uma casta de professores de Língua Estrangeira para quem o único conhecimento realmente importante é a Língua Estrangeira em si, reproduzida o mais fielmente possível ao padrão nativo, e que desenvolveu-se focada no *Saber-fazer* aprendido na ‘raça’, sem grandes aportes teóricos e apoiado, como já mencionei anteriormente, em ‘scripts’ de ação escritos por outros. Fui sempre ‘ensinado a fazer’, e confesso que inicialmente concebi meu trabalho como formador da mesma forma.

Entendi a imensidão do desafio que o trabalho de formação analisado nesta pesquisa representava para mim quando ingenuamente me dei conta que não havia um ‘script’ a ser seguido, e que o *Saber-fazer* que eu tanto queria construir com os alunos-professores só faria sentido estruturado a partir de um *Saber-para-fazer*. Saber estabelecer esta relação teoria-prática mostrou-se o principal desafio da formação que me propus a fazer, e portanto

tornou-se o foco desta investigação. A criação de categorias de análise que me permitissem realizar a investigação gerou também a necessidade de avançar na conceituação teórica dos conceitos da prática didática em currículos baseados em Atividades Sociais, como descrevo a seguir.

Liberali (2009) afirma que, no que concerne a linguagem, a participação dos sujeitos na atividade social depende da apropriação de determinados *gêneros orais e escritos* (BAKHTIN, 1979/2003) comuns às ações dessa atividade, e cujo uso permite a troca de informações, o compartilhamento de *sentidos* e a produção de novos *significados*; a satisfação da necessidade que gerou a atividade depende desta interação verbal. Marcuschi (2005), baseado em Bakhtin, afirma que os *gêneros* 'são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas; caracterizam-se ... enquanto atividades<sup>8</sup> sócio-discursivas', pois são 'fenômenos sócio-históricos e culturalmente sensíveis.' (pg. 29). Apropriar-se de um gênero significa, portanto, entender a historicidade e a cultura imbricadas tanto em sua elaboração como em sua enunciação. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho didático com gêneros depende de que os alunos desenvolvam *capacidades de linguagem*. Verificar como a prática didática alavanca o desenvolvimento dessas *capacidades* constitui-se em categoria bastante potente para a análise do trabalho dos professores, pois o conceito abarca as três dimensões das interações verbais: como produções sócio-histórico-culturais (*capacidades de ação*), como regularidades discursivas (*capacidades discursivas*) e como regularidades léxico-sintático-estruturais (*capacidades linguístico-discursivas*).

Na mesma obra, Liberali (2009) destaca a importância que Vygotsky atribui à *brincadeira* e ao *brincar* na 'forma com que os sujeitos... participam e apropriam-se da cultura de um determinado grupo social' (pg. 19). A prática de *performance*, como elaborada por Holzman (1997/2009), oferece aos participantes a oportunidade de *brincarem* de exercer os papéis da 'vida que se vive' (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) na sua integralidade, ou seja, como situações de representação simbólica de experiências reais, com seus conflitos, tensões, concordâncias e discordâncias, expressos não só por meio

---

<sup>8</sup> O termo *atividade* nesta situação representa seu significado dicionarizado, sem vínculo com a TASHC.

de enunciados verbais mas também por gestos, atitudes, sentimentos e posturas, requerendo portanto o desenvolvimento de capacidades outras que as *de linguagem*. Em seus estudos sobre criatividade e imaginação, Vygotsky demonstra como estas são dependentes do repertório experiencial e sensorio: quanto mais experiências e vivências uma pessoa tiver, mais se desenvolve seu potencial criativo. Os planejamentos de ensino-aprendizagem com currículos estruturados com base em Atividades Sociais devem, portanto, prever práticas que permitam a construção de tal repertório de experiências e vivências tão necessário à participação nas *performances*. A literatura hoje disponível sobre essa forma de estruturar currículos ainda não propõe uma categoria que abarque a totalidade de competências e habilidades necessárias à participação nas ações da 'vida que se vive' (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) por meio das *performances*.

Holzman (2010), discutindo o desenvolvimento na primeira infância, coloca que crianças, ao tentar imitar/representar/reproduzir/*performar* o outro, acabam por ter de exercer papéis e realizar ações além do repertório já construído, sendo portanto impelidas a irem além de si e do que já podem fazer. A noção do 'ir além de si' é essencial ao conceito vygotkiano de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, a *ZPD*. Neste raciocínio, a autora usa o termo *ZPD performatória* analogamente ao *brincar* vygotkiano, destacando seu potencial desenvolvidor e sua importância na infância, fase em que os recursos de expressão simbólica, notadamente os verbo-linguísticos, ainda estão em fase de desenvolvimento. Gestos, expressões faciais e padrões comportamentais exercem, nessa fase, o papel de instrumentos mediadores da interação humana que será exercido pela linguagem verbal mais tarde. Quando chega essa fase, o *narrar* vai ocupando gradativamente o lugar do *performar* nas interações sócio-histórico-culturais que constituem os sujeitos. Entendendo que a condição de representar simbolicamente sua existência é marca exclusiva do humano e é o que o diferencia dos outros animais, o advento do *narrar* marca um estágio de suma importância no desenvolvimento humano. É da base da teoria vygotkiana sobre a formação sócio-histórico-cultural da consciência humana o entendimento do papel fundamental da linguagem como instrumento deste desenvolvimento; a

conceituação de gêneros, as ‘atividades<sup>9</sup> sócio-discursivas’ de que fala Marcuschi (2005), deriva desse entendimento e o fundamenta. É impossível, portanto, separar o ato de enunciação verbal da vida concreta do homem. É fato também, porém, que podendo ‘falar sobre’ si e o outro, podendo registrar e comunicar verbalmente experiências e sensações, sujeitos vão deixando de ‘se colocar no lugar do outro’, de experimentar a vida do outro e aprender com ela. Holzman usa os termos *speaking as narrative* e *speaking as performance* para designar as duas formas de externalização; este trabalho sugere os termos *enunciado narrativo* e *enunciado performático* como termos e categorias de análise. Segundo Holzman (2010), *enunciar performaticamente* poderia, portanto, recuperar o potencial de desenvolvimento da *ZPD performática*, tendo o *enunciado narrativo* como ponto de partida desse processo de ‘ir além’.

É este olhar para a ação no mundo como instrumento-e-resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 2001) de desenvolvimento que diferencia o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais de outras perspectivas de organização curricular: no caso específico do projeto Oficinas Temáticas em Educação Multicultural, *lócus* da investigação deste trabalho e ilustrado nesta Introdução a partir de Mello Freire (2010), o conhecimento científico Língua Estrangeira, os exemplos de ação na vida trazidos pelos professores, e as reflexões sobre esses agires, são os *enunciados narrativos* e *performáticos* que fundamentam o *enunciar performático* dos alunos.

*Enunciar*, tanto *narrativa* como *performaticamente*, entendido como expressão e recriação da vida concreta do homem, depende da ‘interação, tensão, transformação e síntese’ (MORAN & JOHN STEINER, 2003, pg. 62) de *sentidos* e *significados* (VYGOTSKY, 1933-1935, LEONTIEV, 1977-1978). Na perspectiva da TASHC, a transformação de *sentidos* para criação de novos *significados* é um dos instrumentos para a obtenção dos resultados esperados de uma determinada atividade social na qual determinados sujeitos estão engajados. Estando inserido nesta perspectiva, este trabalho concebeu e organizou os processos de formação de professores e planejamento didático como atividades sociais, chamadas *Reunião com a*

---

<sup>9</sup> O termo *atividade* nesta situação representa seu *significado* dicionarizado, sem vínculo com a TASHC.

*Coordenação do Projeto, Reunião de Formação e Planejamento e Ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais*, abreviadas respectivamente como RECOP, REFOP e EAAS. Os sujeitos destas atividades, formadores e alunos-professores, *enunciaram* tanto *narrativa* como *performativamente*, discorrendo e discutindo sobre teorias e princípios de prática didática e relacionando um ao outro em maior ou menor medida a partir das discussões, ou seja, transformando o *narrar* em *performar* e vice-versa. Esta pesquisa concentra sua investigação nos *enunciados narrativos* e *performativos* apresentados nas REFOPs, e em que medida as ações de formação conduzidas nas REFOPs transformam a relação teoria-prática.

Esta pesquisa vem então contribuir para os estudos de formação de professores para o planejamento de intervenções educacionais tendo Atividades Sociais como elementos estruturantes de matrizes curriculares, respondendo às seguintes perguntas:

- a) Como se apresenta a relação teoria-prática sobre o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais nas *Reuniões de Formação e Planejamento*?
- b) Esta relação se transforma? Como?

Como já explicitado anteriormente, o projeto de intervenção educacional que gerou os dados analisados neste trabalho é parte do segmento Oficinas Temáticas em Educação Multicultural do Programa Ação Cidadã (PAC), um dos projetos de extensão do LACE. Participaram do projeto o pesquisador, que atuou como formador, e três estudantes de Letras, alunos-professores, que planejaram e ministraram as aulas. O recorte de dados da pesquisa são as transcrições de 04 REFOPs.

Este trabalho se apóia na TASHC e no conceito de ZPD (VYGOTSKY, 1934/1987; NEWMAN e HOLZMAN, 2002; MAGALHÃES, 2009) para entender consciência e conhecimento como produtos sócio-histórico-culturais. O Capítulo 1 aporta a base teórico-filosófica desses conceitos e, ao discorrer sobre a produção criativa (MORAN e JOHN-STEINER, 2003) de *significados* (VYGOTSKY, 1934/1987) define o que este trabalho entende por *aprendizado* (VYGOTSKY, 1987; HOLZMAN, 1997). Faço também neste Capítulo uma discussão sobre o entendimento vygotskiano de *criatividade* (VYGOTSKY, 1933/1988), ressaltando a importância da construção de

repertório para a produção criativa. Esta conceituação fundamenta os conceitos de *brincadeira* (VYGOTSKY, 1933/1984) e *performance* (HOLZMAN, 1997/2009)

O Capítulo 2 cuida de relacionar a teoria à formação que é objeto de estudo aqui, descrevendo seu contexto e a Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006/2010) de atividades sociais em rede (ENGESTRÖM, 1999) de formação nas quais os participantes se implicaram para sua realização. Discorre também sobre a estruturação de uma atividade social de ensino-aprendizagem que tem uma Atividade Social como objeto e matriz de organização curricular, descrevendo os procedimentos organizacionais que orientam planejamentos e preparações.

O Capítulo 3 discute os aspectos práticos de organização e planejamento didático para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, definindo as *capacidades* que se constituem como objeto de ensino-aprendizagem.

O Capítulo 4 situa a pesquisa na perspectiva da Linguística Aplicada, define como a Colaboração Crítica organiza as interações com fins criativos e explica como a argumentação cumpre o papel de verificar as produções criativas e transformações dos sujeitos por meio da linguagem. Neste Capítulo são também apresentadas as categorias de análise e discussão, que permitirão responder às perguntas de pesquisa.

O Capítulo 5 analisa excertos dos dados coletados a partir das categorias de argumentação, e discute o que é evidenciado.

Encerro este trabalho com minhas considerações finais.

## **CAPÍTULO 1**

### **Saber-para-fazer: base teórico-filosófica**

---

O entendimento da *enunciação*, tanto *narrativa* como *performática*, como instrumento-e-resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 2001) da condição humana de transformar a si e a seu entorno para a satisfação de necessidades fundamenta-se teórico-filosoficamente na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). A TASHC é o produto dos estudos de vários teóricos, entre eles Vygotsky e, com base nele, Leontiev e Engeström (entre outros), cujos trabalhos propõem entender o homem, como ele se constitui e se relaciona com o outro e com o mundo tendo como base o materialismo histórico de Marx (1845-46/2006), que entende que a existência humana é instrumento-e-resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 2001) de seu engajamento em atividades ‘revolucionárias’ (MARX e ENGELS, 1845-46/2006), isto é, atividades mediadas por ferramentas e instrumentos que tem por objeto e resultado a transformação do próprio homem e seu entorno, visando à satisfação de e motivado por suas necessidades. Este trabalho entende essas atividades como sistemas produtores e transformadores de conhecimento, como quadro teórico-metodológico e também como objeto que orienta o ensino-aprendizagem, visando a uma participação mais efetiva na vida social. Faço neste capítulo um percurso que pretende demonstrar em que bases teórico-filosóficas este trabalho entende a formação social da consciência, como o homem apreende, reproduz e produz conhecimento, a estrutura da atividade humana e como o homem se engaja nela. Apresento também uma discussão sobre imaginação e criatividade como produtos sócio-histórico-culturais, e sua influência na participação tanto em *brincadeiras* na perspectiva vygotskiana como em *performances* (HOLZMAN, 1997/2009)

---

## A constituição do homem na interação – a base spinozana-marxista

Algumas das principais marcas do materialismo histórico na concepção marxista, como a não-transcendência da existência humana<sup>10</sup>, a unidade mente-corpo<sup>11</sup> e a concepção do humano na interação encontram suas raízes na perspectiva monista da filosofia spinozana. Baruch de Spinoza, filósofo holandês que viveu no século XVII, orientou sua obra à oposição a Rene Descartes, questionando por exemplo a separação que este faz de corpo e mente. Para Spinoza, há uma só substância, uma só natureza constituída por inúmeros atributos, que exprimem, de formas diferentes, sua única essência, eterna e infinita. Embora Spinoza utilize o nome ‘Deus’ para se referir a essa substância, esse deus não é transcendente ou o criador do mundo, mas ‘um deus no mundo, um deus que coincide com os processos produtores de tudo o que há’. (MERÇON, 2009, pg. 38). Corpo e mente são expressões de dois dos atributos da substância, ‘extensão’ e ‘pensamento’, e são uma coisa só. A manutenção da existência desta unidade corpo-mente depende das trocas que ela faz com outras unidades, com outros corpos. Nas palavras de Marx e Engels (1845-46/2006), ‘a consciência da necessidade de manter relações com os outros indivíduos marca o começo da consciência do homem de que vive, de fato, em sociedade’ (pg. 38). Marx e Engels apontam também que:

*“A produção de idéias, de representações e da consciência está, em princípio, diretamente ligada à atividade material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material.”*

(MARX e ENGELS, 1845-46/2006, pg. 25)

---

<sup>10</sup> “Os homens sempre formaram ideias falsas sobre si mesmos, sobre como são ou deveriam ser. Instituíram as suas relações em função das suas representações de Deus, do homem normal, etc. Foram dominados por estes produtos de sua cabeça e curvaram-se diante de suas criaturas, mesmo sendo os criadores. Devemos libertá-los dos sonhos, das ideias, dos dogmas, do imaginário sob cujo jugo ficaram presos. Devem revoltar-se contra o domínio das ideias.” (MARX e ENGELS, 1845-46/2006, pg. 11)

<sup>11</sup> “A consciência não pode ser mais do que o Ser Consciente e o Ser dos Homens é o seu processo da vida real.” (MARX e ENGELS, 1845-46/2006, pg. 26)

Esta primeira seção expôs as bases teórico-filosóficas que explicam o entendimento da constituição dos sujeitos na interação no quadro da TASHC. A seção a seguir discorre sobre os estudos de Vygotsky sobre a formação social da consciência e o papel dos artefatos mediadores nessa formação.

## 1.2

---

### **Sentidos e significados – interação e mediação**

Apoiado nesse entendimento da interação como elemento constitutivo do humano, o psicólogo russo Lev Vygotsky formula, em um artigo chamado “A consciência como um problema da psicologia do comportamento” (1925/1996) uma teoria de formação da consciência humana, sugerindo que esta se forma de ‘fora para dentro’, ou seja, é no reconhecimento da existência do outro que reconheço minha própria, é tomando consciência do outro que tomo consciência de mim mesmo. Ainda no artigo citado acima, Vygotsky já fala da ‘experiência duplicada’, que trata da capacidade humana de elaborar uma determinada atividade mentalmente antes de executá-la, e também das experiências históricas e sociais, que permitem que, em exemplo do próprio Vygotsky, que alguém que nunca foi ao Saara conheça sobre ele alimentando-se de informação na experiência do outro.

Vygotsky desenvolveu uma série de estudos para re-elaborar a teoria elaborada por Jean Piaget sobre a fala egocêntrica, conseguindo provar que esta não desaparece, como afirma Piaget, mas sim desenvolve-se em uma nova forma de fala, a qual ele deu o nome de fala interior. Ao contrário do que se pode pensar, a fala interior não é uma fala sem som ou um processo puramente intrapsicológico; é na verdade uma fala que se externaliza em sintaxe e estrutura mais simples, capaz de estabelecer comunicação plena pois é apoiada pelo contexto. Em outras palavras, é um código de comunicação verbal construído a partir da internalização da fala externa; como é construído, portanto, a partir da interação das falas de si e do outro, carrega as visões, verdades e formas de ver o mundo de um determinado grupo social ou comunidade.

Essa carga social e cultural é que permite que o usuário da fala interior se faça entender com tão pouco; ao questionar qualquer pessoa sobre querer um sorvete, a resposta ‘sim, eu quero’ pode, por exemplo no Brasil, vir como ‘claro’, ‘hã-hã’, ‘demorô’ ou um simples ‘sim’. É do entendimento da importância dessa carga sócio-histórico-cultural na compreensão do que se diz que derivam os conceitos de *sentido* e *significado*. Segundo Vygotsky, o *sentido* predomina sobre o *significado*; enquanto o *sentido* é ‘a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência’ e é ‘um todo complexo, fluido e dinâmico’, com ‘várias zonas de estabilidade desigual’, o *significado* é somente ‘uma dessas zonas, a mais estável e precisa’, somente ‘uma pedra’ na construção desse edifício plural, fluido e dependente do contexto que é o *sentido*.

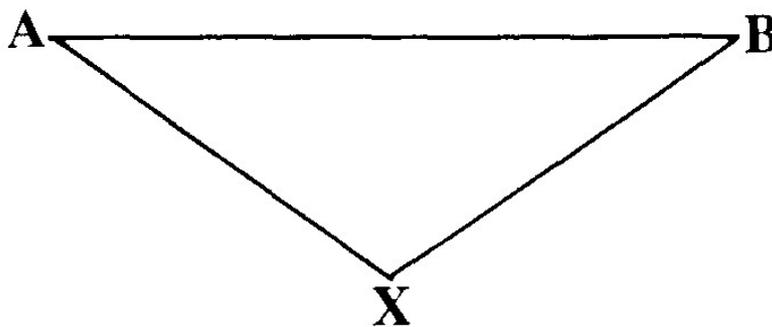
A discussão proposta por Leontiev (1977) trata do movimento, da ‘vida dupla’ da significação: o *significado*, em sua ‘existência objetiva’, é produzido pela sociedade, influencia o desenvolvimento da linguagem e a formação da consciência; ele ‘obedece às leis sócio-históricas e ao mesmo tempo à lógica interna de seu desenvolvimento’. Em sua ‘segunda vida’, porém, ele é recriado pelo indivíduo, que o impinge sua história, suas experiências e seu ‘tecido sensório’, individualizando-o e ‘subjetivando-o’, sem perder sua natureza sócio-histórica. Dentro do entendimento vygotskiano de formação de consciência do interpsicológico para o intrapsicológico, esses novos *significados* tendem a se tornar *sentidos*, que serão novamente negociados com outros interlocutores para construção de outros *significados*, numa cadeia infinita de produção de novos entendimentos do outro, novos entendimentos do mundo, novos conceitos. Leontiev (1977) afirma também que:

*‘a consciência individual, como uma forma especificamente humana de reflexão subjetiva da realidade objetiva, só pode ser entendida como fruto daquelas relações e mediações que surgem no curso do estabelecimento e desenvolvimento da sociedade’*

(LEONTIEV, 1977, pg. 5)

As relações e mediações mencionada acima são objetivadas nas experiências sócio-histórico-culturais, e se estabelecem pelo uso do que Vygotsky (1984/2008) define como ferramentas ou instrumentos psicológicos,

que 'destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, assim como a técnica se destina ao domínio dos processos da natureza' (pg. 93). Estudando os processos mentais humanos, e como o homem orienta suas ações, Vygotsky propõe a quebra do paradigma estímulo-resposta, afirmando que o estímulo externo pode ser tanto o objeto que orienta o comportamento humano como o meio pelo qual ele externaliza seu comportamento. Ele então propõe o que é considerada a primeira representação gráfica da atividade humana orientada por um objeto e mediada por um instrumento, conforme a Figura 2 abaixo:



**Figura 2: Representação gráfica da atividade humana orientada por um objeto e mediada por um instrumento.**

As linguagens, sejam verbais, visuais ou numéricas, são atributos exclusivamente humanos e são tanto ferramentas como resultados das relações entre os homens, pois se prestam à tomada de consciência do entorno e, a partir dela, da elaboração das necessidades que são o motor da atividade humana.

As discussões apresentadas nesta seção conceituam a formação da consciência humana como um evento sócio-histórico-cultural, e definem o papel dos sistemas simbólicos, mais evidentemente da linguagem verbal, como artefatos mediadores da criação da vida humana. A próxima seção define e explica a perspectiva vygotkiana de imaginação e criatividade como produtos sócio-histórico-culturais, essencial para o entendimento de como este trabalho define ensino-aprendizagem.

---

### Imaginação, produção criativa e desenvolvimento

Segundo Vygotsky (1934/2004), duas características do cérebro humano fundamentam o processo criativo: sua plasticidade, ou seja, sua condição de se transformar mantendo traços da forma original, e sua capacidade de combinar e recombinar impressões e memórias. Ao mesmo tempo que cumpre a função de armazenar imagens, sons, memórias e experiências, o cérebro humano é capaz de recombinar os elementos desses sistemas simbólicos, criando novas representações e novas leituras desses elementos e sistemas, e até novos sistemas. Esta é, de acordo com Vygotsky, a origem físico-fisiológica da criatividade humana, e de sua capacidade de antever, antecipar e planejar ações futuras, e, ao fazer isso, criar e recriar seu presente. Dando corpo às suas críticas às escolas de psicologia vigentes na época, ele questiona algumas noções comuns relativas à atividade criativa do homem: a noção de que criatividade seja atributo de uns poucos privilegiados, 'gênios, pessoas talentosas, que produzem obras de arte grandiosas, são responsáveis por descobertas científicas importantes ou promovem avanços tecnológicos' (1934/2004, pg. 10), e também a noção de que imaginação seja 'um momento de repouso e diversão da mente' (1934/2004, pg. 7). Para refutá-las, Vygotsky elucida associações entre imaginação e realidade, e a partir delas elabora algumas leis regulatórias do processo criativo.

Imaginação e realidade associam-se primeiramente na dependência que a primeira tem da segunda; os elementos que o cérebro humano combina e recombina criativamente são tirados da realidade, de todos os tipos de experiências e impressões prévias. Dessa associação depreende-se a primeira lei: a atividade criativa e imaginativa depende e está relacionada à 'riqueza e variedade de experiências prévias de uma pessoa' (VYGOTSKY, 1934/2004, pg. 14). Esvazia-se aqui, portanto, a noção que relaciona criatividade a atributos fisiológicos ou genéticos, e evidencia-se mais uma vez o caráter sócio-histórico-cultural da existência humana.

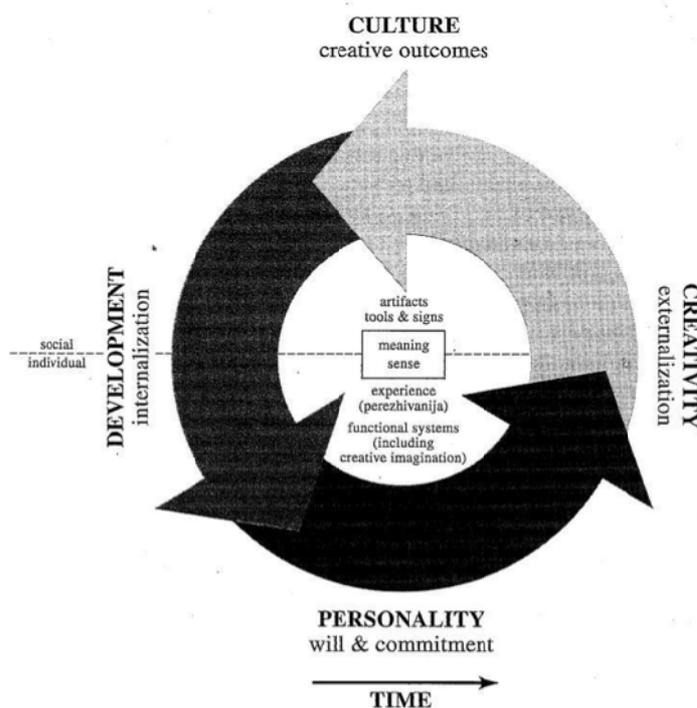
A segunda associação entre imaginação e realidade entende a

primeira não como unidirecional, mas como cíclica: a condição humana de representar simbolicamente experiências e vivências permite que estas alavanquem a criatividade, mas também que esta amplie o repertório experiencial de uma pessoa, imaginando o que não se pode ver e criando conceitos acerca do que lhe é narrado ou descrito. Pode-se afirmar que ensino-aprendizagem, em suas formas curricularizadas e escolarizadas, não aconteceria sem essas relações; atendo-se ao contexto deste trabalho, a simples noção de que pessoas diferentes em países diferentes falam línguas diferentes não se construiria naqueles que nunca tiveram a oportunidade de sair do país.

A relação entre emoções e suas representações simbólicas é a terceira associação entre realidade e imaginação, também descrita de forma cíclica. Vygotsky afirma que já na época havia o entendimento de que 'cada sentimento não tem somente uma expressão física externa, mas também uma expressão interna associada à escolha de pensamentos, imagens e impressões' (1934/2004, pg. 18), em um fenômeno chamado 'expressão dupla' do sentimento. Assim, emoções e sentimentos guiam as recombinações dos variados sistemas simbólicos que os representam para expressarem-se, por exemplo, através de músicas, imagens, sons e textos. Ao mesmo tempo, a condição de recriar a realidade através da imaginação também dispara transformações no repertório sensorial e emocional de uma pessoa. O ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais apóia-se nessa condição para oferecer aos participantes, principalmente nos contextos menos favorecidos dos projetos do PAC, oportunidades de imaginar e experimentar novos papéis e novas vidas, numa tentativa de transformar, por exemplo, conformismo em questionamento, desalento em esperança.

A quarta associação suporta tanto a teoria de transformação de *sentidos* em *significados* proposta por Vygotsky e Leontiev, como o conceito bakhtiniano de dialogismo. Em essência, esta associação entende que a fantasia humana é capaz de criar algo absolutamente novo, nunca visto antes e sem correspondência com qualquer coisa existente, re combinando o que já existe; uma vez que esta criação seja externalizada, ou materializada, ela torna-se um objeto existente, podendo mediar a transformação de outros objetos.

Moran e John-Steiner (2003) abarcam a recorrente noção cíclica do processo criativo e a expandem, definindo-a como ‘interação, tensão, transformação e síntese de escalas temporais que correm em paralelo: o ato criativo, a vida criativa e o desenvolvimento histórico-cultural.’ (pg. 62)<sup>12</sup>. Esse ciclo de criação-desenvolvimento é demonstrado na Figura 3 abaixo:



**Figura 3: Representação do ciclo de produção criativa e desenvolvimento segundo Moran e John-Steiner (2003, pg. 62)**

Como demonstra o ciclo representado na Figura 3, a interação permite a troca de *sentidos*; o repertório sensório e experiencial de cada indivíduo, seus valores e verdades são os elementos que tensionam e colocam em cheque os *sentidos* do outro, adaptando-os e transformando-os. Os *sentidos* transformados (*significados*) que resultam dessa transformação são devolvidos à interação, na forma de ‘idéias compartilhadas, crenças, conhecimento, emoções e cultura’ (MORAN e JOHN-STEINER, pg. 63), que serão novamente engajados em tensões dialéticas para a produção de mais novos *significados*. Por ser resultado de interação, e, portanto, de experiências e vivências, o processo criativo e seu produto transformam tanto

<sup>12</sup> Tradução minha do original: “...as interaction, tension, transformation, and synthesis over the parallel timescales of the creative act, the creative life, and historical cultural development.”

quem cria como quem é exposto ao produto da criação. Em consonância com o princípio da *práxis* marxista, o produto criativo é ao mesmo tempo instrumento-e-resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 2001) do desenvolvimento humano.

Na elaboração original de Vygotsky (1983), extraída de Veresov (2005), a chamada ‘lei genética geral do desenvolvimento criativo’ é declarada assim:

*“...qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece no palco<sup>13</sup> duas vezes, isto é, em dois planos<sup>14</sup>. Aparece primeiramente no plano social e depois no plano psicológico. Primeiramente entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois dentro da criança como uma categoria intrapsicológica.<sup>15</sup>”*

(VYGOTSKY, 1983, in VERESOV, 2005, pg. 37)

Veresov (2005) compara a redação apresentada acima com outras traduções e redações, e afirma que as palavras *palco*<sup>16</sup> e *planos* não são metáforas ao acaso. A palavra *palco* refere-se, em russo, a seu *sentido* como conhecido no universo do teatro, a arena onde atores *performam*. Um palco divide-se em duas partes, a ‘boca de cena’, onde a movimentação principal dos atores acontece, e o segundo plano, onde ocorrem as ações secundárias da trama. Na análise de Veresov, os eventos de interação, os interpsicológicos, acontecem na ‘boca de cena’, enquanto que os eventos de criação e recriação de *sentidos* e *significados*, os intrapsicológicos, acontecem no segundo plano; a metáfora do palco, em síntese, mantém a lógica da perspectiva monista spinozana, declarando os processos inter e intrapsicológicos não como dois níveis de desenvolvimento mas como dois planos de um mesmo palco, ‘duas dimensões de um mesmo evento<sup>17</sup>’ (VERESOV, 2005, pg. 40). Com base nas relações expostas acima, Veresov

---

<sup>13</sup> Grifo meu

<sup>14</sup> Grifo meu

<sup>15</sup> Tradução minha do original: “...any function in the child’s cultural development appears on stage twice, that is, on two planes. It firstly appears on the social plane and then on a psychological plane. Firstly among people as an inter-psychological category and then within the child as an intra-psychological category.”

<sup>16</sup> A palavra *palco*, quando grifada em itálico, refere-se ao conceito vygotkiano.

<sup>17</sup> Tradução minha do original: “two dimensions of one event”

afirma que a ligação das ideias e da obra de Vygotsky com a cultura, as artes e a filosofia russas ‘não pode ser subestimada’<sup>18</sup> (pg. 40).

Holzman (1997) apóia-se nesse entendimento monista para afirmar que ‘a unidade dialética aprendizado/instrução-levando-a-desenvolvimento desenvolve-se como um todo’<sup>19</sup> (pg. 58). Nesta perspectiva, aprendizagem e desenvolvimento não são entendidos como unidades em separado ou que dependem uma da outra para acontecer.

#### 1.4

---

### A linguagem como artefato mediador de criatividade

Partindo da mesma visão sócio-histórico-cultural de desenvolvimento a partir da interação, Bakhtin e seu círculo estudam o papel da linguagem verbal como principal artefato mediador desse desenvolvimento. A perspectiva que formulam, conhecida como *dialogismo*, subverte o entendimento de estruturalistas como Saussure de que *falantes* falam e *ouvintes* ouvem. Ela entende que a linguagem, produto sócio-histórico-cultural, se organiza em enunciados, unidades de significação mais complexas, e que a compreensão desses enunciados passa fundamentalmente pelo outro e sua leitura do mundo. Para Bakhtin<sup>20</sup>, compreender é ‘dialogar’ ativamente com o enunciado do outro, atribuindo a ele elementos/palavras/imagens do meu repertório e, assim, construindo novos *significados* pela interação, *significados* esses que mantêm traços dos *sentidos* que continham inicialmente. Analogamente à perspectiva vygotskiana de formação de consciência através da internalização e externalização, Bakhtin afirma que:

*“Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é*

---

<sup>18</sup> Tradução minha do original: “*should not be underestimated*”

<sup>19</sup> Tradução minha do original: “*The dialectical unity learning/instruction-leading-development develops as a whole.*”

<sup>20</sup> A partir deste ponto, Bakhtin, seu círculo e demais co-autores serão citados somente como Bakhtin.

*por aí que se opera a junção com discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra.”*

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1992)

Bakhtin afirma ainda que, por serem sempre construídos em interação, os *sentidos* que um sujeito traz à interação são sempre previamente permeados dos *sentidos* e *significados* construídos em interações prévias, sejam elas interações orais, interações com textos vários (jornais, revistas, livros) ou simplesmente referências sócio-histórico-culturais construídas ao longo do tempo. O conceito de *polifonia* depreende-se desse entendimento de que discurso de um é, na verdade, o discurso de vários, construído e reconstruído nas interações. Para Bakhtin (1934/35 – 1975/88, pg. 139), ‘a todo instante se encontra nas conversas “uma citação” ou “uma referência” àquilo que disse uma determinada pessoa, ao que “se diz” ou àquilo “que todos dizem”’. Os discursos de formação de professores, principalmente no contexto do PAC, são essencialmente polifônicos; os participantes trazem para as discussões as vozes das teorias, pessoas e experiências que influenciaram seus percursos anteriores. A inserção dessas vozes nos discursos presta-se a confrontar, refutar, complementar ou avaliar o discurso do outro e o próprio.

Considerando os diferentes contextos onde interações ocorrem, há a possibilidade de, por conta de questões de hierarquia ou políticas, os *sentidos* trazidos à interação serem considerados os únicos a serem aceitos, sem possibilidade de submetê-los à tensão dialética de que falam Moran e John-Steiner. A esses *sentidos*, Bakhtin dá o nome de *discurso de autoridade*, a ser assimilado como se apresenta. Quando há o tensionamento dialético dos *sentidos*, ou seja, quando os *sentidos* trazidos à interação são colocados em cheque, adaptados e transformados, e, portanto, causando transformações nos envolvidos na interação, produz-se o que Bakhtin chama de *discurso internamente persuasivo* (BAKHTIN, 1934-35). Na perspectiva deste trabalho, a produção, por parte de alunos, alunos-professores e professores-formadores, de *discursos internamente persuasivos* a partir de *sentidos* e conceitos apresentados em atividades de formação e aulas, pode ser considerado sinônimo de aprendizado.

---

### Atividade humana e agência

Entendendo, portanto, que é na interação que o homem se constitui, gera e apreende conhecimento, é preciso entender como esta interação se origina e se organiza. É da base do materialismo histórico entender que, para ser e fazer a História, o homem tem de ter condições de viver. Esta condição de vida é resultado da satisfação de necessidades, que ocorre através da transformação do entorno, por meio de instrumentos criados para esse fim. Afetar e ser afetado, transformar e ser transformado, são as duas ‘faces inseparáveis’ (MERÇON, 2009, pg. 41), os dois aspectos que definem a potência de ação de um corpo e, portanto, sua existência, de acordo com Spinoza. Marx e Engels (1845-46/2006) falam também de um ‘sistema de laços materiais entre os homens, o qual é condicionado pelas necessidades e pelo modo da produção’ (pg. 37).

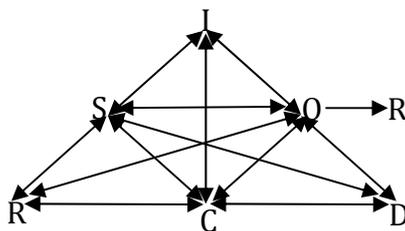
O conceito de *agência*, como apresentado por Vygotsky, descreve o uso de ferramentas e modos de produção para ‘alcançar a redefinição de uma situação<sup>21</sup>’ (in ENGESTROM, 1999, pg. 27). Sánchez Vázquez (2007) amplia essa discussão, afirmando que ‘a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo’ (pg. 220).

Leontiev (1977) afirma que a atividade humana não pode ser vista em separado das relações e da vida em sociedade. A forma com que as sociedades se organizam, seus valores e regras são determinantes para a atividade humana, sendo esta ‘um sistema que obedece ao sistema de relações da sociedade. Se fora dessas relações, a atividade humana não existe.’ (pg. 2). Tendo sido originado em uma sociedade baseada no trabalho e em sua divisão, o conceito de atividade motivada por um objeto tem de levar em consideração que os vários participantes terão seus papéis e serão responsáveis por resultados parciais, que na coletividade se unem em um resultado total. Engeström (1999) coloca que ‘o problema com essa

---

<sup>21</sup> Tradução minha do original: “*to reach a redefinition of a situation*”

representação clássica é não explicar completamente a natureza social e colaborativa' (pg. 30)<sup>22</sup> das ações humanas, e propõe uma representação que abarca a totalidade desse universo de relações, conforme Figura 2:



Quadro3: Esquema da Teoria da Atividade segundo Engeström (1999)

O triângulo original se mantém; o destaque que se dá é na rede de relações que sustenta e influencia a atividade, cujos componentes Liberali (2009) explicita no quadro a seguir.

Quadro organizador dos componentes da atividade social	
<b>Sujeitos</b>	São aqueles que reagem em relação ao motivo e realizam a atividade.
<b>Comunidade</b>	São aqueles que compartilham a atividade por meio da divisão de trabalho.
<b>Divisão de trabalho</b>	São ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos da atividade.
<b>Objeto</b>	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
<b>Regras</b>	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
<b>Artefatos/ instrumentos/ ferramentas</b>	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário; revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (NEWMAN e HOLZMAN, 2002)

Quadro4: Quadro organizador dos componentes da atividade social (Liberali, 2009, pg. 18)

<sup>22</sup> Tradução minha do original: "The problem with this classical representation is that it does not fully explicate the societal and collaborative nature..."

As atividades sociais das quais este trabalho e seus componentes foram objetos serão descritas em mais detalhe no Capítulo 2.

A seção que se encerra definiu o conceito de atividade humana e como ela se organiza. A próxima seção tratará dos aspectos que influenciam o engajamento dos sujeitos na atividade.

## 1.6

---

### O engajamento na atividade

De acordo com a filosofia spinozana, a existência humana é marcada pela condição, ou melhor, pela potência com a qual as unidades corpo-mente afetam as outras e se deixam afetar por elas. A essa potência Spinoza dá o nome de *conatus*. O *conatus* de um corpo aumenta ou diminui de acordo com o tipo de interação na qual ele se encontra engajado, ou melhor, do tipo de ‘causa’ que move a ação. Cabe aqui uma citação mais extensa da *Ética* de Spinoza, explicando a questão das causas:

*I – Chamo “causa adequada” aquela cujo efeito pode ser claro e distintamente compreendido por ela; chamo “causa inadequada” ou parcial aquela cujo efeito não pode ser conhecido por ela só.*

*II – Digo que somos ativos [agimos] quando se produz em nós ou fora de nós qualquer coisa de que somos a causa adequada, isto é (definição precedente), quando, em nós ou fora de nós, decorre da nossa natureza alguma coisa que se pode conhecer clara e distintamente tão-somente pela nossa natureza. Ao contrário, digo que somos passivos quando se faz em nós alguma coisa ou que se segue da nossa Natureza alguma coisa de que só parcialmente somos causa.*

*III – Por paixões entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou reduzida, assim como as ideias dessas afecções.*

*Quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, entendo então por paixão uma ação; nos demais casos, o sofrer a ação dessa paixão.*

(in SPINOZA, 1677/2003, pg. 197)

A citação explicita a necessidade de haver consciência da causa, da razão da ação, para que ela ocorra. Merçon (2009) afirma isso textualmente, dizendo que ‘para que ocorra atividade, seria preciso ainda compreender

adequadamente o que faz com que cada um se vincule ao outro' (pg. 47). Paixões, segundo Spinoza, são causas inadequadas, ou afetos passivos, pois demonstram não-conhecimento pleno do próprio corpo e dos outros corpos engajados na transformação. Os afetos ativos, as causas adequadas, advêm do conhecimento pleno do próprio corpo e das relações que o compõem com os outros corpos. A discussão de alienação proposta pelo materialismo histórico segue caminho semelhante: já em seus primeiros manuscritos, Marx (1844)<sup>23</sup> critica severamente a estrutura de trabalho dos operários ingleses durante a Revolução Industrial, afirmando que foram reduzidos a uma condição sub-humana por simplesmente reproduzirem movimentos mecânicos em partes de linhas de produção, sem dominar o todo do processo produtivo, sem produzir suas próprias ferramentas e sem consciência plena do produto final. A definição que ele faz de alienação encontra grande consonância com a questão da potência de Spinoza:

*“O que, então, constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, o fato de que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence à sua natureza intrínseca; em seu trabalho, portanto, ele não se afirma mas, ao contrário, se nega, não sente feliz mas infeliz, não desenvolve livremente sua energia mental e física mas mortifica seu corpo e arruina sua mente. O trabalhador portanto somente se sente ele mesmo fora do trabalho, e no seu trabalho sente-se fora de si. Sente-se em casa quando não está trabalhando, e não sente o mesmo quando está. Seu trabalho, portanto, não é voluntário, mas fruto de coerção; é trabalho forçado. Não é, portanto, a satisfação de uma necessidade; é meramente um meio de satisfazer necessidades externas a ele.”<sup>24</sup>*

(in MARX, 1844, pg. 30)<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Coletado de <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/needs.htm> em 04/03/2011.

<sup>24</sup> Tradução minha da versão em inglês: “What, then, constitutes the alienation of labor? First, the fact that labor is *external* to the worker, i.e., it does not belong to his intrinsic nature; that in his work, therefore, he does not affirm himself but denies himself, does not feel content but unhappy, does not develop freely his physical and mental energy but mortifies his body and ruins his mind. The worker therefore only feels himself outside his work, and in his work feels outside himself. He feels at home when he is not working, and when he is working he does not feel at home. His labor is therefore not voluntary, but coerced; it is *forced labor*. It is therefore not the satisfaction of a need; it is merely a *means* to satisfy needs external to it.”

<sup>25</sup> Edição online, coletada de <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/needs.htm> em 04/03/2011.

Engajar-se em uma atividade sem plena consciência de seu objeto, da parte que lhe cabe nela (a divisão de trabalho) ou das regras que a governam, é, portanto, estar alienado dela. Leontiev (1977) afirma que não existe atividade sem objeto, pois é a realização deste, ou a imagem mental que o homem produz dele, que orienta e alimenta a realização da atividade. Afirma também que 'o fabrico e uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação do trabalho' (1977, pg. 82). Baseada em Leontiev, Liberali (2010) coloca que a atividade é constituída do 'processo dinâmico' (pg. 19) da transformação do objeto bruto, ou seja, da matéria prima, dos *sentidos* iniciais, das primeiras ideias, no objeto idealizado, ou seja, no produto que satisfaça a necessidade daquela coletividade ou nos *significados* compartilhados produzidos em uma discussão. Nesta perspectiva, é possível dizer que a atividade social de formação de professores, chamada neste trabalho de REFOP, tem como objeto idealizado a transformação dos *sentidos* sobre teoria e prática de ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais que os alunos-professores *enunciam narrativamente* em *enunciados performáticos*, ou seja, enunciados que revelem um agir dos professores transformados pelas discussões e reflexões da formação.

## 1.7

---

### **Conceitos científicos e cotidianos e a Zona de Desenvolvimento Proximal**

Tomo como ponto de partida para a discussão deste item uma síntese de alguns conceitos já apresentados neste capítulo:

- Os sujeitos constituem a si e aos demais na interação;
- No âmbito humano, esta interação se organiza na forma de atividades sociais, que se organizam em prol de um objeto previamente idealizado que as orienta, e que realizam as transformações necessárias à obtenção do objeto através da criação e/ou uso de instrumentos/ferramentas, que podem ser físicos ou psicológicos, como a linguagem;

- Sujeitos são participantes plenos de atividades sociais quando têm pleno conhecimento de seu objeto, o que os permite escolher e/ou criar seus instrumentos, entender seu papel na atividade, que regras devem obedecer e em que contexto ocorrem;
- O sujeito, ser sócio-histórico-cultural, apropria-se da vida produzida historicamente, a recria e a produz ao internalizar *sentidos* propostos por outros, tensioná-los dialeticamente ao confrontá-los com suas experiências e valores, e externalizá-los transformados e imbuídos de sua carga sensória e experiencial.

Entender o homem como um ser histórico, inserido em uma comunidade, e que constitui a si e aos outros na interação significa entender que esse homem enxerga o mundo com os olhos histórico-culturais de sua comunidade e processa e decodifica o mundo com o conjunto de crenças, signos e valores nela disponíveis. Ao olhar para o céu e ver um acúmulo de nuvens negras, preparo-me com um bom guarda-chuva e roupas impermeáveis para a chuva iminente. Nada (ou muito pouco) sei sobre a formação dessas nuvens ou o porquê da cor negra, mas sei que elas significam chuva. A esse conhecimento não-sistematizado cientificamente, construído na coletividade, Vygotsky dá o nome de *conceito espontâneo*. Já o *conceito científico* é o conhecimento sistematizado cientificamente e explicado racionalmente. Usemos um exemplo do próprio Vygotsky para ilustrar tal diferença mais claramente:

*“A criança domina, de fato, a gramática de sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas esse domínio é inconsciente, adquirido de forma puramente estrutural, tal como a composição fonética das palavras... A criança usará o tempo verbal correto numa frase, mas não saberá declinar ou conjugar uma palavra quando isso lhe for pedido. Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas, graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente.”*

(in VYGOTSKY, 1934/1987, pg. 127)

A escola, ou o contexto de aprendizagem escolar, é o centro por excelência do *conceito científico*. Chegar a ele não significa anular ou excluir

o *conceito espontâneo*; Vygotsky afirma ser necessário que ‘o desenvolvimento de um *conceito espontâneo* tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um *conceito científico* correlato’ (1987, pg. 135). O desenvolvimento dos conceitos segue direções inversas: enquanto o *conceito espontâneo*, por partir do que é concreto, desenvolve-se em movimento ascendente, o *conceito científico*, por partir do abstrato, desenvolve-se em movimento descendente. Um não existe sem o outro, um não se desenvolve sem outro: o *conceito científico* ‘puxa’ o *espontâneo* para cima, dando-o sustentação teórica e expandindo-o, enquanto o *conceito espontâneo* ‘empurra’ o *científico* para a realidade, tornando-o concreto para o aprendiz. Esses movimentos, porém, não ocorrem espontaneamente ou em nível individual. Hedegaard (1996) traz essa discussão para a prática didática, dizendo que ‘o planejamento do professor deve avançar das leis gerais para a realidade circundante em toda a sua complexidade. A fim de explicar essas leis, o professor deve escolher exemplos concretos que demonstrem os conceitos e leis gerais de forma mais transparente’ (pg. 210), num processo que ela chama de ‘movimento duplo’. Vygotsky também fala dessa questão da colaboração professor-aluno como essencial para a aprendizagem, conforme veremos mais adiante.

A ‘unidade dialética aprendizado/instrução-levando-a-desenvolvimento’ de que fala Holzman (1997), já demonstrada anteriormente, foi primeiro demonstrada por Vygotsky na análise de uma série de estudos feita para provar errônea a tese defendida por, por exemplo, Piaget, de que o aprendizado deve aguardar o desenvolvimento físico-biológico para acontecer. Os experimentos, ao demonstrar que ‘o desenvolvimento dos conceitos científicos ultrapassa o desenvolvimento dos conceitos cotidianos’<sup>26</sup> (VYGOTSKY, 1934/1987, pg. 168), provaram que desenvolvimento e aprendizagem andam juntos e, quando não, é o aprendizado que precede o desenvolvimento e não o contrário. Essa tese é explicada a partir da questão da ‘consciência’ sobre o que se aprende, que é

---

<sup>26</sup> Tradução minha do original (já grifado em itálico): ‘the development of scientific concepts outstrips the development of spontaneous concepts’.

maior no caso dos *conceitos científicos*<sup>27</sup>, e do rápido crescimento nos níveis de desempenho com *conceitos cotidianos* que se verifica como resultado do desenvolvimento progressivo de conceitos científicos. Voltando à questão da colaboração, Vygotsky também explica que:

*“A maturação de conceitos científicos anterior à dos conceitos cotidianos é explicada pela forma única de cooperação entre a criança e o adulto que é o elemento central do processo educacional; é explicada pelo fato de que, neste processo, o conhecimento é transferido à criança em um sistema definitivo. É este também o porquê de tal nível de desenvolvimento de conceitos científicos formar uma zona de possibilidades proximais<sup>28</sup> para o desenvolvimento<sup>29</sup> dos conceitos cotidianos. O conceito científico abre a trilha para o conceito cotidiano. É uma forma de instrução preparatória que leva ao seu desenvolvimento.”<sup>30</sup>*

(in VYGOTSKY, 1934/1987, pg. 169)

A *Zona de Desenvolvimento Proximal*, mais conhecida pela sigla do inglês *ZPD* (Zone of Proximal Development), aquele que, segundo Jantzen (2006), é o conceito vygostkiano mais citado, é normalmente descrita como a diferença entre o que um aprendiz consegue fazer sozinho e o que consegue fazer em cooperação, visão considerada um tanto reducionista por vários autores. Holzman (1997), por exemplo, critica leituras da *ZPD* como uma ferramenta-para-resultado, ou seja, o que é preciso para o que é feito ‘com outros’ possa ser feito ‘sozinho’, numa perspectiva instrumental e dualista. *ZPD*, segundo ela, não é uma zona, mas um ‘espaço de vida’ (pg. 60), o *palco* no qual desenvolvimento acontece para e por causa (instrumento-e-resultado) da interação dos sujeitos em atividade. Nas

---

<sup>27</sup> “O nascimento do conceito espontâneo é geralmente associado ao encontro imediato da criança com as coisas, coisas que frequentemente são explicadas por adultos mas que são de todo modo coisas reais. Somente por meio de um longo processo de desenvolvimento a criança atinge a percepção consciente do objeto, do conceito mesmo, e a capacidade de operar abstratamente com o conceito.” (VYGOTSKY, 1987, pg. 219, apud NEWMAN e HOLZMAN, 2002)

<sup>28</sup> Grifo meu

<sup>29</sup> Grifo meu

<sup>30</sup> Tradução minha do original: “*The earlier maturation of scientific concepts is explained by the unique form of cooperation between the child and the adult that is the central element of the educational process; it is explained by the fact that in this process knowledge is transferred to the child in a definite system. This is also why the level of development of scientific concepts forms a zone of proximal possibilities for the development of everyday concepts. The scientific concept blazes the trail for the everyday concept. It is a form of preparatory instruction which leads to its development.*”

palavras de Holzman (1997), a *ZPD* é, portanto, ‘a atividade relacional de seres humanos criando suas vidas’ (pg. 60). Ainda segundo Holzman, agora em parceria com Newman (2002), a *ZPD* é a ‘unidade sócio-histórica’ (pg. 82) que Vygotsky descobriu para explicar as atividades ‘exclusivamente humanas’ (pg. 82), principalmente aprendizagem e desenvolvimento. Engeström (2009) segue linha semelhante, entendendo a *ZPD* não como uma alavanca para o degrau acima mas como um espaço para múltiplos desenvolvimentos, um ‘território de atividade a ser habitado e explorado’ (pg. 12) em movimentos em múltiplas direções. Magalhães (2009) apóia-se nestes e em outros autores, propondo entender a *ZPD* como ‘uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de novas trilhas (desenvolvimento)’ (pg. 61). Voltando mais especificamente ao contexto escolar: quando o professor associa os *conceitos científicos* à realidade circundante, como preconiza Hedegaard (2006), ele cria uma *ZPD*. Quando o professor, intencionalmente ou não, gera discordâncias, as tensões dialéticas de que falam Moran e John-Steiner (2003) ou as ‘crises de desenvolvimento’ de que fala Jantzen (2006), ele cria uma *ZPD*.

## 1.8

---

### **Brincadeira e *performance* como instrumento-e-resultado de ZPDs**

As oportunidades de imaginar e experimentar novos papéis e novas vidas oferecidas pelo ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais têm, como discutido anteriormente, vinculação com o desenvolvimento da atividade criativa e da imaginação. Como apontado em discussões anteriores, Vygotsky chama de ‘experiência duplicada’ a condição que o humano tem de elaborar uma atividade mentalmente antes de executá-la; o que torna tal experiência possível é a capacidade humana de representar simbolicamente experiências e vivências, e assim elaborar ações no plano das ideias antes de sua realização prática. A representação simbólica é feita através do que Vygotsky chama de ‘artefatos mediadores’, ferramentas ou

instrumentos construídos historicamente por pessoas em interação. A relação que ele estabelece entre a linguagem, o principal desses artefatos mediadores, e o desenvolvimento da representação simbólica é assim definido:

*“A fala liberta a criança da impressão imediata de um objeto. Dá à criança o poder de representar e pensar sobre um objeto que não tenha visto. Dá a criança o poder de se libertar da força das impressões imediatas e ir além de seus limites<sup>31</sup>.”*

(in VYGOTSKY, 1933/1988, pg. 346)

Vygotsky propõe em seus estudos (1933/1988) que, ao contrário do senso comum e dos trabalhos de outros teóricos, a *brincadeira* não é um escape da realidade, ou uma realidade à parte; ao contrário, é na *brincadeira* que a criança faz os primeiros movimentos de construção e reconstrução de *sentidos* e *significados*, apropriando-se assim da cultura e da história de seu grupo. Quando a menina *brinca* de mãe com suas bonecas, quando cabos de vassoura viram cavalos, quando terra e pedras viram receitas deliciosas, a criança está acessando seu repertório de experiências e simbolizando-o com os recursos que tem a seu dispor. É na *brincadeira* também que a criança desenvolve autocontrole e aprende a agir em desacordo a seus desejos. Segundo Vygotsky, a criança sabe que na *brincadeira* a obediência à regra é a garantia da satisfação do objetivo; na *brincadeira*, a regra vira desejo. Nesse agir além de sua idade e de seu entorno imediato, nessa ‘interação entre a imaginação – que liberta – e das regras – que regulam’ (HOLZMAN, 2009, pg. 51), a criança amplia os limites de suas possibilidades, criando uma poderosa *Zona de Desenvolvimento Proximal* que o prepara para a ação futura na vida real.

Holzman (2010) usa o termo *ZPD performatória* para definir esse processo no qual crianças *brincando* fazem coisas que ainda não sabem fazer. O desenvolvimento acontece, portanto, porque na *brincadeira* as

---

<sup>31</sup> Tradução minha do original: “Speech frees the child from the immediate impression of an object. It gives the child the power to represent and think about an object that he has not seen. Speech gives the child the power to free himself from the force of immediate impressions and go beyond their limits.”

crianças ‘são tanto quem são como além, ou diferentes, do que são ao mesmo tempo<sup>32</sup>’ (pg.10). A prática de *performance* que Holzman (1997/2009) aplica em contextos educacionais e terapêuticos amplia essa possibilidade de desenvolvimento para pessoas de qualquer idade; o Capítulo 3 traz uma definição mais detalhada desta prática.

Discutindo a participação de pessoas em sessões de terapia social, modo de terapia que usa *performance* como prática, Holzman (2010) retoma a discussão sobre a unidade dialética ‘fala/pensamento’, argumentando que, na primeira infância, a expressão verbal tem muito de *performance*, pois crianças nessa idade não dispõem de um amplo repertório de recursos verbais, precisando lançar mão de recursos de expressão outros. Isto não impede sua expressão; crianças de poucos meses brincam de falar, pois vêem outros falando. Adultos, por terem repertório verbal e experiencial mais desenvolvido, conseguem fazer o que Holzman (2010) define como *enunciação narrativa*: eles falam sobre coisas, contam histórias e narram fatos, mas toda a responsabilidade de expressão emocional e experiencial é atribuída à palavra. Para criarem oportunidades de crescimento, adultos devem permitir que esses discursos, esses *sentidos* apresentados por e para eles na interação, sejam a ela devolvidos não só como *significados* compartilhados, ainda no plano verbal, mas também em modos de agir transformados pelos discursos. Esse agir transformado a partir de e pelo *enunciado narrativo* do outro, e por ele apoiado, Holzman define como *enunciado performático*.

Este capítulo trouxe o aporte teórico-filosófico que apóia este trabalho. Os capítulos seguintes abordarão as questões prático-metodológicas de planejamento e realização tanto da pesquisa como dos eventos que geraram seus contexto e dados, começando pela exposição das atividades sociais nas quais este trabalho coleta dados e se realiza e pela descrição de como essas atividades, organizadas em rede, geram uma Cadeia Criativa de *significados* compartilhados.

---

<sup>32</sup> Tradução minha do original: “...they are both who they are and beyond, or other, than who they are at the same time.”

## CAPÍTULO 2

### Saber-para-fazer e Saber-fazer: ensinar, aprender e formar em Cadeia Criativa

---

Segundo o dicionário Aulete<sup>33</sup>, 'formar' é 'estruturar(-se) moralmente; amoldar(-se); educar(-se), orientar(-se)'. 'Educar' é explicado pelo mesmo dicionário como o ato de 'transmitir conhecimentos a, instruir'. Ainda no Aulete, 'ensinar' é sinônimo de 'educar', enquanto 'aprender' é definido pelo dicionário Houaiss<sup>34</sup> como 'adquirir conhecimento (de), a partir de estudo; instruir-se'. Estas definições, ainda que expressem fortemente o que Pérez Gomez (2001) chama de perspectiva acadêmica da formação do professor, e portanto oposta à perspectiva crítico-reflexiva que orienta este trabalho, explicitam de qualquer forma a relação entre conhecimento, ensino-aprendizagem, aprendizagem e formação.

Este capítulo cuida de descrever as atividades sociais de formação de professores para a Educação Multicultural com base em Atividades Sociais, aqui denominadas *Reunião com a Coordenação do Projeto (RECOP)* e *Reunião de Formação e Planejamento (REFOP)*, bem como a atividade social *Ensino-Aprendizagem com base em Atividades Sociais (EAAS)*. Descreve também como essas atividades se conectam em rede (ENGSTRÖM, 1987), formando uma Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006/2009) de produção de *significados* compartilhados. Mantendo coerência com a estrutura-mestra da atividade social, que considera comunidade e regras como elementos das relações que fazem a atividade acontecer, começo por descrever as comunidades que servem de lócus e parâmetro para a realização das atividades sociais de formação de professores.

---

<sup>33</sup>[http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=ormar](http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbetes&pesquisa=1&palavra=ormar). Consultado em 25/02/2011

<sup>34</sup><http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbetes=aprender&x=0&y=0&stype=k>. Consultado em 25/02/2011

---

### As comunidades/contextos de formação de professores

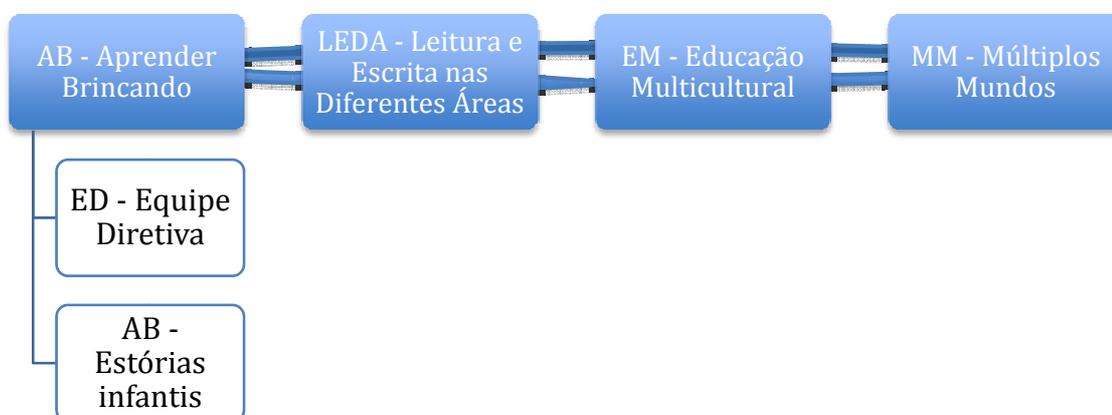
**O LACE** – O grupo de pesquisa LACE – Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, inscrito no CNPq em 2004, focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de *sentidos* e *significados* em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali.<sup>35</sup>

**O Programa Ação Cidadã (PAC)** – O Programa Ação Cidadã, mais conhecido pela sigla PAC, braço de extensão do LACE, vem desde 2002 realizando projetos de intervenção educacional em variados contextos, primordialmente instituições escolares e extramurais atendendo a comunidades menos favorecidas sócio-econômico-culturalmente. De acordo com Schettini (2008), ‘o PAC tem por princípio a construção de uma escola transformadora para uma ação conjunta entre universidade, escola e comunidade, a fim de que sejam estabelecidas novas formas de pensar e agir sobre a educação no Brasil’ (pg. 77). O percurso para este objeto passa por atividades para a compreensão, discussão, transformação e ação referentes ao trabalho dos formadores, coordenadores, professores, diretores, alunos e pais das diferentes instituições envolvidas, pautadas por uma perspectiva de Ação Cidadã. Tendo esse foco, o Programa considerou modos de inserir uma forma inovadora de formação em cadeia por meio de Grupos de Apoio (DANIELS e PARRILLA, 2004) e Grupos Gestores

---

<sup>35</sup> Fonte das informações sobre o LACE: [http://siac-pac.com/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=54](http://siac-pac.com/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=54)

(LIBERALI e WOLFFOWITZ SANCHEZ, 2008) em cada instituição de ensino-aprendizagem participante. A organização em grupos mantém coerência com a perspectiva metodológica crítico-colaborativa que organiza todo o trabalho de pesquisa e extensão feito pelos membros do LACE; pretende-se com esta organização envolver os participantes em parcerias nas quais o conhecimento é construído coletivamente a partir da reflexão sobre a prática, oferecendo oportunidades de transformação a todos os envolvidos. São cinco hoje os projetos de pesquisa e intervenção do PAC:



**Figura 4: O PAC e seus segmentos**

Este projeto se insere no segmento EM – Educação Multicultural.

**2.1.3 - O segmento Educação Multicultural** - Este segmento formou-se originalmente como um braço do Aprender Brincando, e era chamado de Aprender Brincando:Educação Bilíngue, atuando em projetos de educação infantil como o relatado em Wolffowitz Sanchez (2009). Novos projetos surgiram, e com eles a demanda de trabalharmos com faixas etárias diferentes, como adolescentes e adultos. O primeiro destes projetos ocorreu no Instituto Rogacionista Santo Aníbal, durante o ano de 2009, onde conduzimos Oficinas Temáticas em Língua Internacional, doravante chamada

LI<sup>36</sup>(GEEB, 2009/relatório projeto PAC-fase2) para adolescentes e jovens adultos, com aulas em inglês e francês, como relatado em Mello Freire (2010). Outras perspectivas de educação em mais de uma língua surgiram dentro do grupo, como o projeto sobre educação indígena conduzido por Albuquerque de Souza (em andamento). A partir desta demanda mais plural de pesquisa, surgiu no grupo o incômodo de ver, por conta do nome Educação Bilíngue, nossos projetos atrelados a uma ideia de produção de conhecimento que servisse unicamente a o que Mejia (2002) denomina *bilinguismo de elite*, ou seja, uma estrutura educacional que atende a uma elite sócio-econômica, que usa do conhecimento em duas ou mais línguas como instrumento de manutenção e/ou construção de poder, e não como ferramenta de construção identitária ou comunitária. Sendo a elite sócio-econômica o grupo que hoje é a faixa de público que mais se serve dos serviços de educação bilíngue no Brasil, precisaríamos pensar em uma nomenclatura que evidenciasse os propósitos inclusivos do trabalho. Com base nessas questões, e também para que o nome do projeto abarcasse os conceitos de multiculturalidade e de multilinguismo, os membros do EB, reunidos sob a coordenação da Profa Dra. Fernanda Coelho Liberali em 11 de março de 2010, decidiram pela mudança no nome do Projeto para Projeto EM.

Os projetos de EB/EM surgiram a partir da crescente demanda de estudo e formação de professores para uma educação bilíngue que efetivamente se preocupe em produzir conhecimento em línguas outras que não a nativa dos alunos, num espectro bem mais amplo do que aquele que Mejia (2002) chama de *intensificação*, onde a língua estrangeira é tratada como mais um componente curricular que passa ao largo da aprendizagem

---

<sup>36</sup> Segundo Wolffowitz-Sanchez o conceito de LI foi cunhado pelo Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB) fundado em 2008 pela Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (LAEL/PUC-SP). O termo surgiu da necessidade de se redefinir as concepções de línguas faladas no Brasil e no mundo dentro da perspectiva de ensino bilíngue, sendo assim, esse grupo nomeou as línguas reconhecidamente brasileiras como Língua Brasileira de Sinais, Línguas Indígenas Brasileiras, Língua Portuguesa Brasileira. No que diz respeito à língua não nacional aprendida em contexto de educação bilíngue no Brasil, excluindo contextos de educação de indígenas ou de surdos, essa passa a ser denominada LI. O termo LI aparece assim como uma forma de denominar uma língua aprendida em contextos educacionais onde elas são usadas como instrumento de instrução e interação. (in MELLO FREIRE, 2010, pg. 21)

de conteúdos científicos outros. Na definição de Liberali (2011), elaborada a partir dos estudos e discussões feitos nas reuniões do Grupo de Estudos sobre Educação Bilíngue (GEEB), 'educação bilíngue envolve não somente a habilidade de falar mais de uma língua, mas também ter consciência dos aspectos sócias, culturais, históricos, políticos e ideológicos da língua e das culturas envolvidas.' (prelo)<sup>37</sup>. Nos projetos, a LI é entendida como artefato mediador da aprendizagem e constituição do indivíduo e também como conteúdo a ser aprendido, ou seja, como instrumento-e-resultado. Em linhas gerais, o objetivo maior dos projetos do EM, e dos currículos com base em Atividades Sociais como um todo, é proporcionar aos alunos viver vidas que não as deles (HOLZMAN, 1997/2009), e assim apresentar como possíveis perspectivas outras que as apontadas por seu entorno imediato, tendo a LI como instrumento de inserção em um mundo mais amplo e variado e também de aprendizagem de conceitos científicos, de construção de valores e de postura ética e reflexiva. Liberali (2009) detalha os principais focos do projeto:

*Foco no entorno:* Desenvolver as capacidades das crianças e jovens, alunos-professores e pesquisadores-formadores de compreensão da inserção social em LI; permitir a visualização de todos os envolvidos de que a escola é o espaço do conhecimento acumulado por excelência e que esse conhecimento pode ser utilizado para a transformação do entorno.

*Foco na interdisciplinaridade:* Desenvolver projetos interdisciplinares no contexto escolar que permitam que a LI sirva de ferramenta para compreensão de diferentes problemas da realidade em combinação com a LM;

*Foco nos tipos de conhecimento:* Desenvolver o trabalho criativo com os conteúdos específicos das diferentes áreas a partir da discussão da relação entre conhecimentos cotidianos e científicos, em LI;

---

<sup>37</sup> Tradução minha do original: Bilingual education involves the ability not only to speak more than one language, but to be aware of the social, cultural, historical, political and ideological aspects of the language and the cultures involved.

*Foco na cidadania:* Trabalhar a produção de cidadania para toda a comunidade por meio do desenvolvimento e tratamento do conhecimento em LI e de sua divulgação e discussão com os demais membros da comunidade escolar.

Como sugerido no parágrafo introdutório deste capítulo, esta primeira parte descreveu o LACE, o PAC e o projeto Educação Multicultural. Nesta descrição, procurei destacar os princípios teóricos e éticos que norteiam e regulamentam o trabalho nestas comunidades de ensino-aprendizagem. Para dar corpo ao objetivo deste Capítulo, que é descrever como atividades sociais se interconectam em uma Cadeia Criativa (Liberali, 2006/2009) de produção de *significados* compartilhados, descrevo a seguir as atividades sociais *Reunião com a Coordenação do Projeto (RECOP)* e *Reunião de Formação e Planejamento (REFOP)*.

## 2.2

---

### **As atividades sociais de formação de professores**

**A atividade social Reunião com a Coordenação do Projeto (RECOP) -** Nestas reuniões, os membros do grupo são o suporte e o apoio para a resolução de dúvidas e questões que ocorram durante o desenvolvimento do trabalho, em organização inspirada no que Daniels e Parrilla (2004) definem como Grupos de Apoio. Nesta definição, estes grupos são agrupamentos de professores que trabalham em conjunto sobre um tema determinado ou que desenvolvem juntos um mesmo projeto. No contexto desta pesquisa, a atividade social *Reunião com a Coordenação do Projeto* é a reunião feita com todos os participantes que, organizados em Grupos Gestores (LIBERALI e WOLFFOWITZ SANCHEZ, 2008), conduzem projetos em EM naquele momento. A atividade social encontra-se descrita em mais detalhe no quadro abaixo:

A atividade social RECOP – 2o Semestre de 2010	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhamento de avisos gerais e conversas preliminares: questões operacionais (equipamentos, rotinas, instalações); agendamentos, combinados e recombinaados.</li> <li>• Apresentação de planejamentos e aulas dadas, com os respectivos comentários e reflexões.</li> </ul>
Sujeitos	5 agrupamentos, organizados em Grupos Gestores: Ned/Erica; Cris/Janira; Marta/Nilton; Sarah/Andrea; Larissa/Laerte/Vivian/Airton. Coordenadora e formadora: Fernanda Liberali
Objeto	A formação de professores e formadores para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais em uma perspectiva de Educação Multicultural.
Instrumentos	Planejamentos, relatos e vídeos das aulas dadas; análise crítica e reflexão dessas aulas; conversas reflexivas feitas nas reuniões de planejamento e formação dos Grupos Gestores; as teorias que embasam o trabalho educacional com base em Atividades Sociais; discussões para construção de novos <i>significados</i> a partir das análises e reflexões.
Comunidade	A PUC, o LACE, o PAC, as ONGs, pais e comunidade do entorno, APAF
Divisão de Trabalho	Formadores e professores: trazem seus planejamentos, gravações de suas aulas e seus relatos; contribuem para as discussões com seus <i>sentidos</i> ; registram o que é discutido. Coordenadora e formadora: apresenta questões controversas para disparar as discussões. Apresenta teorizações e <i>sentidos</i> sobre os temas em discussão.
Regras	Trazer gravações das aulas e planejamentos; ficar atento e participar das discussões e reflexões; valores dos participantes; as regras das ONGs onde as Oficinas Temáticas se realizam.

**Quadro 5: Quadro descritivo da atividade social RECOP**

O planejamento inicial previa que estas reuniões realizassem em 3/9, 8/9, 22/9, 1/10, 20/10, 12/11, 24/11 e 3/12. Efetivamente realizaram-se reuniões em 03/09, 10/09, 15/10 e 26/11. Não compareci à reunião de 15/10, por estar viajando.

**A atividade social *Reunião de Formação e Planejamento (REFOP)*** - A atividade social *Reunião de Formação e Planejamento*, abreviada aqui como REFOP, é a reunião dos participantes de um projeto educacional, organizados em um tipo de agrupamento que Liberali e Wolffowitz Sanchez (2008) definem como Grupo Gestor, como descrito abaixo:

*‘O Grupo Gestor é um grupo formado por pesquisador-formador, aluno-professor e possíveis professores, que se estrutura para o desenvolvimento colaborativo de propostas para a ação conjunta em sala de aula. Esse grupo se constitui como co-responsável por todas as ações a serem desenvolvidas em sala de aula e na comunidade escolar (a qual inclui alunos, pais, coordenadores, diretores, dentre outros)’*

(in LIBERALI, 2008, pg. 27).

Via de regra, os professores-formadores são alunos de mestrado ou doutorado que usam o projeto EM como lócus de sua coleta de dados, e os alunos-professores são alunos da graduação, normalmente (mas não necessariamente) conduzindo pesquisas de Iniciação Científica. Inicio a descrição da atividade social *Reunião de Formação e Planejamento* no contexto desta pesquisa pela descrição de seus sujeitos, através de breves autobiografias, para depois detalhar a atividade social e suas ações.

### **O formador**

Autobiografia de Airton Pretini Junior, elaborada em 2011.

*Meu nome é Airton, tenho 42 anos de idade, sou casado e tenho dois filhos. Meu engajamento na atividade didática se deu por um motivo não muito nobre mas absolutamente relevante à época: ter dinheiro para as cervejadas com os companheiros da Faculdade de Comunicação Social da Fundação Armando Álvares Penteado, a FAAP, onde me graduei em Publicidade e Propaganda em 1990. Era 1988, meu pai custeava as mensalidades e o material, e não sobrava nada para as saídas com os amigos. Precisava, portanto, de uma forma de ganhar dinheiro que não atrapalhasse meus estudos. Já estudava inglês desde tenros 10 anos;*

*sobrinho, primo e irmão de educadores que sou, dar umas aulinhas de inglês foi o caminho mais tranquilo para atender à minha demanda. Trabalhava só aos sábados de manhã, o que permitia que eu cursasse Letras na USP de manhã e ainda conseguisse um estágio à tarde, para finalmente iniciar a tão sonhada carreira de publicitário. O estágio não aconteceu, e a USP sucumbiu às cervejadas após um semestre. Eu não ia ser professor, pra que acordar cedo e me despencar do Tatuapé para o Butantã de metrô e ônibus?*

*Meu pai faleceu em novembro de 1988, e com ele foi o estado de laissez-faire em que me encontrava. Era agora o 'homem da casa', e apesar de nunca termos tido dificuldades financeiras, era já passada a hora de eu fincar pé profissionalmente. Consegui através de meu tio um emprego em uma agência de publicidade de pequeno porte, que era horivelmente mal administrada e, portanto, não gerava dinheiro. A dificuldade financeira e o pouco prazer que sentia em minhas tarefas aliaram-se poderosamente para dizimar meus sonhos na publicidade. Resistiam bravamente as aulinhas de sábado, e eu gostando cada vez mais delas. Em 1991, um anúncio do CEL LEP, renomado e muito respeitado instituto de línguas em São Paulo, pedia professores de inglês. Sem nada a perder, despenquei-me do Tatuapé para a avenida Cidade Jardim para participar do processo seletivo, sabendo que aquilo não era lugar para um menino do subúrbio. Pois não é que a classe operária foi ao paraíso?*

*Em resumo: monitor em 1992, professor em 1993, coordenador assistente em 1999, coordenador em 2001, sempre movido pela paixão. Paixão pela escola, paixão pela metodologia, pelas pessoas, pelas oportunidades. Voltei à universidade, e me bacharelei em Letras pela PUC-SP em 1995. Ah, a alegria de encontrar uma vocação! Vivi o que acredito terem sido os últimos anos de ouro de institutos de línguas, nos quais essas instituições eram a vanguarda das metodologias e os melhores pagadores. As sucessivas crises econômicas mudaram bastante esse cenário, e tanto os salários como o investimento em desenvolvimento caíram consideravelmente. Ao mesmo tempo, escolas regulares acordaram finalmente para a importância de bons programas de língua estrangeira e*

*começaram a fazer grandes investimentos na área. Ao perceber o movimento do mercado, decidi mover-me com ele.*

*Voltei à PUC em 2003 para a licenciatura, e as boas reflexões nas aulas dispararam inquietudes e insatisfações potentes, que somadas à minha percepção do movimento do mercado montaram a catapulta que me levou, em 2009, ao mestrado, ao PAC e, acima de tudo, à convivência inebriante com Fernanda Liberali.*

### **Os alunos-professores**

Autobiografia de Laerte Centini Neto, elaborada em 2011.

*Sou estudante de letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (sétimo semestre, 2011) com licenciatura em inglês e português/bacharelado em tradução e integrante do grupo de pesquisa LACE, onde atuei em diferentes contextos como: Creche São Geraldo (2008); Instituto Rogacionista Aníbal DiFrancia (2009-2010); Associação Paulista de Apoio à família (2010) e participei de congressos científico, a saber, SIAC (Simpósio Ação Cidadã, em 2008, 2009 e 2010); Bilinglatam (2009) e ISCAR (2010), com o propósito de dar procedimento ao meu projeto de Iniciação Científica "O ensino-aprendizagem bilíngue como proposta de expansão de conhecimento do aluno". Profissionalmente, participei de treinamentos para lecionar inglês em institutos de ensino-aprendizagem como FISK (2008) e Build Up (2009) e trabalhei na última mencionada como professor de inglês (2010).*

Autobiografia de Larissa Correa Martins, elaborada em 2011.

*Sou estudante de Letras: português/inglês e cursando o último ano. Faço Iniciação Científica (IC) no grupo de pesquisa LACE, em que já pesquisei sobre cidadania para educação infantil bilíngue e, atualmente, performance na educação multicultural. Quando ingressei nesse grupo comecei dar aulas e me apaixonei por isto. Tive oportunidade de dar aulas de educação bilíngue para educação infantil (3-4 anos), para adolescentes (14-19 anos) e adultos (20 anos ou mais) nas seguintes instituições conveniadas ao grupo LACE: Creche São Geraldo (2008); Instituto Rogacionista Aníbal*

*DiFrancia (2009-2010); Associação Paulista de Apoio à família (2010). Concluí meus estudos no Colégio Sigmund Freud em 2007 e logo depois ingressei na PUC-SP, fiz inglês na Cultura Inglesa por 6 anos e 1 mês de intercâmbio em Toronto no Instituto Eurocentres, concluí o curso de espanhol na Skill em 2006, e fiz um ano de francês na própria PUC-SP. Pela Iniciação Científica ganhei o prêmio de melhor pesquisa da área de Linguística da PUC no ano 2010 com a pesquisa sobre cidadania e educação infantil bilíngue. Além do prêmio a IC me levou a vários congressos em que pude conhecer melhor as pesquisas e inovações acerca das áreas de linguística/docência/educação, além de apresentar meus trabalhos desenvolvidos junto ao grupo LACE. Dentre os congressos que participei posso citar III Bilinglatam, III CLAFPL, 4º SIAC. Atualmente trabalho como professora particular para uma escola de idiomas e como secretária de uma professora da PUC-SP (também minha orientadora), à qual sou grata por todo crescimento que tive desde que entrei em seu grupo de pesquisa.*

Autobiografia de Vivian Sbravatti Lucio, elaborada em 2011.

*Estudante do curso de Letras Português/Inglês na PUC. Estudei inglês e espanhol na escola de idiomas Fisk, onde também fui monitora e fiz o preparatório para professores, e fiz um mês de curso de inglês no nível “Masters” da escola ELS em San Antonio, no Texas, Estados Unidos. Antes de optar pelo curso de Letras, fui dar aula em uma escola de idiomas, pois queria trabalhar e acabei gostando de estar em sala de aula. Hoje sou aluna de Iniciação Científica, fazendo parte do grupo de pesquisa LEDA, com um projeto para trabalhar no “Hora da Leitura” de uma escola estadual. Ministro aulas de inglês para uma escola de idiomas e faço traduções (inglês-português).*

Descritos os sujeitos, apresento a seguir a atividade social *Reunião de Formação e Planejamento*.

### **A organização da atividade social**

No contexto desta pesquisa, a atividade social *Reunião de Formação e Planejamento* estruturou-se assim:

A atividade social REFOP – 2o Semestre de 2010	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e estudo de teorias</li> <li>• Discussões sobre aplicações práticas das teorias</li> <li>• Reflexões e comentários sobre o trabalho feito/aulas dadas a partir das teorias</li> <li>• Reelaboração de planejamentos e tarefas a partir das discussões</li> </ul>
Sujeitos	Alunos-professores: Larissa/Laerte/Vivian Formador: Airton
Objeto	Formar professores e formador para preparar e administrar Oficinas Temáticas em Educação Multicultural.
Instrumentos	<i>Sentidos</i> sobre o que é uma boa aula; repertório de atividades e dinâmicas de aula; reflexões feitas nas RECOPs; planejamento do semestre; conhecimento científico da Língua Internacional: Inglês; conhecimento cotidiano da Atividade Social objeto do trabalho; as teorias que embasam o trabalho educacional com base em Atividades Sociais; materiais físicos em geral (computador, papel, tesoura, máquina de Xerox, impressora, canetas, lápis, câmera, celular do Airton para gravação das reuniões).
Comunidade	A PUC, o LACE, o PAC, a APAF, a Creche Aconchego II, as alunas
Divisão de Trabalho	Alunos-professores: revezavam-se na preparação das aulas; faziam planejamentos e preparavam materiais; ministravam as aulas; contribuía para as discussões. Formador: comentava os planejamentos e os complementava com dicas, questões controversas e pedidos de reflexão; dava ajudas pontuais durante as aulas; conduzia as reuniões de reflexão sobre o trabalho; sugeria leituras de embasamento teórico.
Regras	Os valores do formador e dos alunos-professores; respeitar o rodízio de execução de planejamentos; comentar os planejamentos e propor mudanças e expansões assim que recebidos; fazer as leituras pedidas; participar ativamente das discussões; respeitar o turno dos colegas nas discussões; pontualidade; as regras da APAF e da Creche Aconchego II.

**Quadro 6: Quadro descritivo da atividade social REFOP**

As REFOPs não representam o todo do trabalho de planejamento e formação realizado: os planejamentos, em sua grande maioria, foram feitos em rodízio pelos alunos-professores individualmente, e enviados por e-mail para comentários e revisões. Como especificado no Quadro 6, as discussões

nas REFOPs levavam eventualmente à reelaboração de planejamentos e tarefas, mas estes não foram feitos nas Reuniões.

## 2.3

---

### **A atividade social Ensino-Aprendizagem com base em Atividades Sociais**

A atividade social *Ensino-Aprendizagem com base em Atividades Sociais* (EAAS) teve como lócus e contexto as Oficinas Temáticas em Educação Multicultural ministradas para as professoras de uma creche em São Paulo, vinculada a uma associação de benemerência de uma escola bilíngue e conveniada com a Prefeitura do Município de São Paulo. Nos parágrafos que seguem descrevo este contexto, e também a atividade social mais detalhadamente.

**A APAF:** A Associação Paulista de Apoio à Família (APAF) foi fundada em outubro de 2004 por um grupo de pais amigos da Stance Dual School, uma escola bilíngue localizada no bairro da Bela Vista. A ideia da Associação originou-se da observação da condição em que vivem as mulheres que habitam o entorno da escola, notadamente em situação de exclusão. A APAF trabalha para a reversão desse quadro, atuando em duas frentes:

- No Espaço Iluminar, oferecendo apoio jurídico, atendimento de saúde e oportunidades de desenvolvimento de competências que permitam a inserção no mercado de trabalho.
- Nas Creches Aconchego I e II, oferecendo atendimento aos filhos dessas mulheres.

**A Creche Aconchego II:** Inaugurada em novembro de 2008, atende filhos de mulheres em situação de risco familiar, com idades entre zero e três anos e onze meses. O grupo de alunos das Oficinas Temáticas era composto de 04 professoras da creche<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Por questões éticas, os nomes das alunas não constarão deste trabalho. A omissão de maiores informações sobre seus perfis e características é intencional, dado que a análise não as têm como foco.

**Questões teórico-práticas do planejamento curricular com base em Atividades Sociais:** Início esta exposição sobre o planejamento do trabalho didático que é objeto desta pesquisa fazendo um breve apanhado<sup>39</sup> de duas visões de língua que levam a estruturar currículos para o trabalho com língua estrangeira, para então contrastá-las com a perspectiva curricular organizada com base em Atividades Sociais:

- O ensino-aprendizagem normativo ou de estruturas organiza o estudo de estruturas gramaticais da língua em uma lógica de níveis de aprendizagem, ou seja, estuda-se primeiro as estruturas consideradas menos complexas, e depois as mais. O principal objetivo aqui é a mecanização das estruturas da língua, sem relação direta com seu uso nas interações.
- No ensino-aprendizagem de funções, a organização curricular parte do recorte que autores de materiais e editoras fazem de situações de comunicação que consideram universais, como 'apresentar-se', 'pedir informações' e 'comprar', e organizam para cada situação um conjunto fechado de frases e expressões, cuja memorização permite a interação dentro das situações. A escolha das frases e expressões que materializam linguisticamente as situações é feita a partir de ferramentas como análise de *corpus*, que detecta a frequência com que palavras e frases são usadas.

Em resumo, as perspectivas acima expostas têm em comum a centralidade na língua como organizador curricular; questões como possíveis usuários, diferentes contextos de uso, relações com outras áreas do conhecimento não são consideradas, como também não o são, via de regra, peculiaridades como a comunidade onde o trabalho se realizará e os alunos com quem o professor trabalhará, questões que, se consideradas, o são somente em planejamentos e planos de aula. O ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais dispara sua organização curricular de uma esfera anterior a estas apresentadas, ou seja, a partir do reconhecimento e entendimento da comunidade onde se realizará o trabalho, tanto a escolar

---

<sup>39</sup> Baseado em Liberali (2009)

como a do entorno; conhecendo as comunidades, é possível detectar as necessidades a serem satisfeitas, e a partir destas definir a própria Atividade Social que será trabalhada, seus componentes e como estes se derivam em objetivos de aprendizagem. Liberali (2009) propõe que a organização dos currículos com base em Atividades Sociais se dê como descrito abaixo:

- a) **Definir a questão ou idéia guia:** Pensar numa questão cuja resposta satisfaça necessidades da comunidade escolar como um todo e cujo processo de elaboração da resposta tenha como produto sujeitos mais conscientes de si, dos valores e regras que regem sua comunidade e mais prontos para nela agirem plenamente.
- b) **Determinar a Atividade Social:** Definir que recorte da 'vida que se vive' (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) oferece a oportunidade de os alunos se 'imaginarem' (VYGOTSKY, 1934/2004) exercendo papéis sociais que nunca exerceram antes, e que lhes são/serão relevantes.
- c) **Definir as expectativas:** Diagnosticar o ponto de partida e pensar em onde se pode chegar com o trabalho, o que se quer ensinar e o que se quer que seja aprendido.
- d) **Delimitar o trabalho transdisciplinar:** Pensar na contribuição das várias áreas do conhecimento para a construção da resposta da questão guia.
- e) **Desenvolver os procedimentos metodológicos:** Pensar nos mecanismos e estratégias que trarão à tona os conhecimentos cotidianos dos alunos e os tornarão carentes e desejosos dos conhecimentos científicos a serem trabalhados. Pensar em formas de trabalho que desenvolvam capacidades de leitura e processamento de mundo.
- f) **Avaliar:** Pensar em formas de aferir o produto da atividade que permitam que o aluno se perceba agindo mais plenamente.

**g) Organização do material para o trabalho nas Atividades Sociais:**

Pensar em materiais que sejam excertos da 'vida que se vive' (MARX e ENGELS, 1845-46/2006), que permitam que os alunos vejam nesses materiais o conhecimento em ação e sua aplicabilidade.

Esta seção cuidará de descrever os itens de **a** a **d**; os item **e** e **g** serão discutidos em mais detalhe no próximo Capítulo. Já o item **f** não mereceu atenção especial no contexto deste trabalho; a percepção que as alunas tinham de si mesmas nos momentos de produção e prática nos bastavam como momentos avaliativos, e estes, portanto, não foram planejados formalmente. Seguem as descrições:

**a) Definir a questão ou idéia guia:** A definição da questão guia para os projetos do PAC em 2010 é fruto das discussões nas RECOPs ocorridas no segundo semestre de 2009. A tônica desses encontros foi definir uma temática que desse conta das necessidades das comunidades, de oferecer oportunidades de ampliação de modos de agir e também dos pilares que sustentam o trabalho do PAC, que na definição de Liberali, Magalhães, Fidalgo e Lessa (2006) são 'a centralidade na e da linguagem, a perspectiva de cidadania como condição legal e como atividade desejável, a ação colaborativa como geradora da construção de conhecimento e de si, e a formação dentro de um paradigma crítico.'(pg. 2). Os parágrafos que seguem detalham o entendimento dessa condição de cidadania e o que se entende e pretende como ação cidadã dentro do PAC.

*Condição legal e atividade desejável* são as duas condições de cidadania propostas por Kymlicka e Norman (1997). Ao explicar a diferença entre as duas, Gentili (2007) coloca que a primeira é *concedida*, ou seja, há um estado constituído por um conjunto de leis e regras que prevêm determinados direitos a seus cidadãos. Votar, ter documentos ou acesso ao sistema de saúde são exemplos dessa condição legal. Numa proposta educacional fincada na visão do aprendiz como ser sócio-histórico pleno de capacidade de agir na vida, tal condição é limitante, posto que é imposta e não construída. Ao querer a cidadania como atividade desejável como

produto de seu trabalho educacional, o PAC pretende que a sala de aula seja um espaço onde a cidadania seja construída como ‘um espaço de valores, de ações e de instituições nas quais se garantem condições efetivas de igualdade que permitem o mútuo reconhecimento dos sujeitos como membros de uma comunidade de iguais’ (Gentili, 2007, pg. 73). A *agência* dos envolvidos nesta perspectiva, entendida como a redefinição de uma situação através do uso de artefatos mediadores, que é como Vygotsky a define, orienta-se não só para ‘construir e transformar independentemente a própria atividade de vida de alguém<sup>40</sup>’, como preconiza Davydov (2003, pg. 63), mas também para a construção e transformação de todos os envolvidos e de seu entorno.

Moita Lopes (2006) aponta que um caminho possível para a agenda contemporânea das pesquisas em Linguística Aplicada, caso deste trabalho, é ‘um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta’ (pg. 90) em um ‘mundo mais veloz, de discursos que atravessam o globo em um piscar de olhos no chamado tempo real, ... que nos possibilitam ser e ver outros virtualmente’ (pg. 91). O grande legado da tecnologia, que permite esse intercâmbio instantâneo e veloz, é ‘a possibilidade de experimentar a vida dos outros para além da vida local’ (pg. 92). As discussões nas reuniões dos Grupos Gestores giraram em torno dos possíveis desejos despertados nos participantes ao imaginarem-se nas vidas de outros.

Graças ao apoio da APAF, a realidade da Creche Aconchego II, quando contrastada com a configuração de ‘lugar da pobreza simbólica’ (SARLO, 2000, pg. 12) das escolas públicas brasileiras, é uma condição de privilégio. A escola é limpa, pintada em cores alegres, dispõe de recursos técnicos e tecnológicos suficientes para realizar um bom trabalho com as crianças que atende. Nesse sentido, a própria escola já é um espaço onde alunos e professores, pertencentes a contextos menos privilegiados, podem imaginar uma vida diferente das deles, uma vida que os leva além das necessidades essenciais de sobrevivência, com acesso à arte e cultura. Um

---

40 Tradução minha do original: “*construct and transform independently one’s own life activity*”

membro do grupo associou esta questão à música *Comida*, do grupo Titãs, cuja letra reproduzo abaixo:

*Bebida é água!  
Comida é pasto!  
Você tem sede de que?  
Você tem fome de que?...*

*A gente não quer só comida  
A gente quer comida  
Diversão e arte  
A gente não quer só comida  
A gente quer saída*

*Para qualquer parte...  
A gente não quer só comida  
A gente quer bebida  
Diversão, balé  
A gente não quer só comida  
A gente quer a vida  
Como a vida quer...*

*Bebida é água!  
Comida é pasto!  
Você tem sede de que?  
Você tem fome de que?...*

*A gente não quer só comer  
A gente quer comer  
E quer fazer amor  
A gente não quer só comer  
A gente quer prazer  
Prá aliviar a dor...*

*A gente não quer  
Só dinheiro  
A gente quer dinheiro  
E felicidade  
A gente não quer  
Só dinheiro  
A gente quer inteiro  
E não pela metade...*

*Diversão e arte  
Para qualquer parte  
Diversão, balé  
Como a vida quer  
Desejo, necessidade, vontade  
Necessidade, desejo, eh!  
Necessidade, vontade, eh!  
Necessidade...*

(ANTUNES, FROMER & BRITTO, 1987)

Tendo a música como inspiração, os educadores do PAC reunidos na RECOP definiram a questão-guia para os projetos de 2010: *A gente não quer só comida!*

**b) Definição da Atividade Social:** Ao Grupo Gestor formado por este pesquisador, atuando como formador, e os alunos-professores Larissa, Laerte e Vivian foi destinado o grupo formado por educadoras da creche, como descrito anteriormente neste Capítulo. Tendo todos os sujeitos definidos, é possível agora ilustrar a atividade social *Ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais*, através do Quadro abaixo:

A atividade social EAAS – 2o Semestre de 2010	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exibição de vídeos para contextualização e modelo de ação na vida</li> <li>• Explicações e demonstrações</li> <li>• Escuta e repetição de palavras e frases</li> <li>• Prática das capacidades para participação na Atividade Social</li> </ul>
Sujeitos	Alunos-professores: Larissa/Laerte/Vivian Formador: Airton Alunas
Objeto	Desenvolver nos alunos participantes das Oficinas Temáticas em Língua Internacional capacidades para participação em Língua Internacional em uma determinada Atividade Social.
Instrumentos	<i>Sentidos</i> sobre o que é uma boa aula; repertório de atividades e dinâmicas de aula; reflexões feitas nas RECOPs; reflexões feitas nas REFOPs; planejamento do semestre; planejamento da aula; conhecimento científico da Língua Internacional: Inglês; conhecimento cotidiano da Atividade Social objeto do trabalho; as teorias que embasam o trabalho educacional com base em Atividades Sociais; materiais físicos em geral (computador, papel, canetas, lápis, lousa, giz, fita adesiva, câmera para gravação da aula, visuais em geral); modos de organizar a linguagem na condução e realização da aula.
Comunidade	A PUC, o LACE, o PAC, a APAF, a Creche Aconchego II.

Divisão de Trabalho	<p>Alunos-professores: colocavam o planejamento em prática, propondo tarefas, montando contextos, resolvendo questionamentos e dúvidas, fazendo <i>performances</i>.</p> <p>Alunas: envolviam-se nas propostas dos professores, engajavam-se nas <i>performances</i>, contribuía com seus saberes para a construção de novos saberes.</p> <p>Formador: observava as aulas, dava sugestões, sugeria outras formas de encaminhamento.</p>
Regras	<p>Gravação de todas as aulas; valores de alunos, professores e formador; as regras da APAF e da Creche Aconchego II; as regras da Língua Internacional nas <i>performances</i>; uso somente de LI nas <i>performances</i>, sendo proibido o uso da língua mãe; uso somente de LI por parte dos professores.</p>

**Quadro 7: Quadro descritivo da atividade social EAAS**

A partir da definição da questão-guia, identificamos as seguintes necessidades e prescrições para orientar nosso trabalho, baseados no contexto de nosso grupo<sup>41</sup>:

- **NECESSIDADES :**
  - **Inserir-se em novos contextos por meio da Língua Internacional**
- **PRESCRIÇÕES / DESAFIOS DO PROFESSOR:**
  - **‘Desalienar’ a língua inglesa para o grupo:** as participantes das Oficinas tinham muito pouco conhecimento prévio da LI, e viam esta condição de comunicar-se na LI como algo muito distante, um privilégio de pessoas mais abastadas.
  - **Integrar seu conhecimento de mundo ao trabalho com os conteúdos:** fazer acontecer o ‘movimento duplo’

<sup>41</sup> Mulheres de 20 a 50 anos, educadoras, moradoras de regiões menos privilegiadas da cidade de São Paulo.

de *conhecimentos cotidianos e científicos*<sup>42</sup> preconizado por Hedegaard (1996), planejando exemplos e contextos de uso da LI que sejam claros e relevantes para as participantes.

- **Uma só aula por semana:** a carga horária total do semestre giraria em torno de 12 horas, tempo bastante restrito.

Tendo esses dados como base, tratamos de pensar no recorte da ‘vida que se vive’ (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) que oferecesse a oportunidade de os alunos ‘imaginarem-se’ (VYGOTSKY, 1934/2004) exercendo papéis sociais que lhes fossem relevantes. Entendendo Oficinas Temáticas como ‘uma situação de ensino-aprendizagem de duração definida, que tem **suas atividades** definidas a partir de TEMA que responde a uma necessidade diagnosticada do grupo e tem como **produto** transformar o agir dos sujeitos nela envolvidos’, na definição de Aranha e Pretini<sup>43</sup> (2010), pensamos que a atividade social *Ir a um restaurante* nos permitiria:

- Oferecer às alunas oportunidade de participação em uma atividade de lazer;
- Contar com *conhecimento cotidiano* e de modos de agir que nos permitiria uma integração mais fácil aos conteúdos.

Apresento no Quadro a seguir a constituição da Atividade Social *Ir a um restaurante*, como planejado na REFOP de 14 de agosto de 2010. O quadro original está disponível para consulta nos anexos, e foi aqui reformatado por questões de unidade e clareza.

---

<sup>42</sup> Esta pesquisa entende *conhecimentos cotidianos e científicos* como sinônimos de *conceitos cotidianos e científicos*, usando um ou outro termo indistintivamente.

<sup>43</sup> Elaborada em troca de emails dentro do grupo de discussão do grupo LACE.

A Atividade Social <i>Ir a um restaurante</i> – 2o Semestre de 2010	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher onde ir</li> <li>• Convidar pessoas para um restaurante</li> <li>• Escolher dentre os itens do menu (bebidas, comidas e sobremesa)</li> <li>• Dirimir dúvidas</li> <li>• Anotar pedidos</li> <li>• Reclamar do que não está bom</li> <li>• Conduzir conflitos (reclamações, pedidos errados, mosca na sopa, descontentamentos em geral)</li> <li>• Elogiar o que está bom</li> <li>• Pagar</li> </ul>
Sujeitos	Clientes, garçons, cozinheiros.
Objeto	Participar ativamente da atividade social <i>Ir a um restaurante</i> , em todos os seus papéis.
Instrumentos	Dinheiro, acomodações (ambiente, cadeiras, mesas), alimentos e ingredientes, talheres e pratos, toalhas, cardápio, comanda, conta, menus, resenhas dos restaurantes, conversas entre garçom e cliente, conversa para fazer reserva, conversas entre clientes.
Comunidade	As localidades onde se encontram os restaurantes, os clientes, suas famílias e amigos.
Divisão de Trabalho	Clientes pedem, clientes reclamam, clientes elogiam, clientes comem, clientes pagam, garçons atendem e lidam com os clientes, cozinheiros cozinham.
Regras	Código de etiqueta, pagamento, higiene, pontualidade.

**Quadro 8: Quadro descritivo da atividade social *Ir a um restaurante***

A Figura a seguir ilustra como a Atividade Social *Ir a um restaurante* se constitui como objeto da atividade social ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais.

A atividade social EAAS – 2o semestre de 2010	
Objeto	Desenvolver nos alunos participantes das Oficinas Temáticas em Língua Internacional capacidades para <b>participação em Língua Internacional em uma determinada Atividade Social.</b>



A Atividade Social <i>Ir a um restaurante</i> – 2o Semestre de 2010	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher onde ir</li> <li>• Convidar pessoas para um restaurante</li> <li>• Recepcionar clientes</li> <li>• Escolher os itens do menu (bebidas, comidas e sobremesa)</li> <li>• Dirimir dúvidas</li> <li>• Anotar pedidos</li> <li>• Reclamar do que não está bom</li> <li>• Conduzir conflitos (reclamações, pedidos errados, mosca na sopa, descontentamentos em geral)</li> <li>• Elogiar o que está bom</li> <li>• Pagar</li> </ul>
Sujeitos	Cientes, garçons, cozinheiros.
Objeto	<b>Participar ativamente da atividade social <i>Ir a um restaurante</i>, em todos os seus papéis.</b>
Instrumentos	Dinheiro, acomodações (ambiente, cadeiras, mesas), alimentos e ingredientes, talheres e pratos, toalhas, cardápio, comanda, conta, menus, resenhas dos restaurantes, conversas entre garçom e cliente, conversa para fazer reserva, conversas entre clientes.
Comunidade	As localidades onde se encontram os restaurantes, os clientes, suas famílias e amigos.
Divisão de Trabalho	Cientes pedem, clientes reclamam, clientes elogiam, clientes comem, clientes pagam, garçons atendem e lidam com os clientes, cozinheiros cozinham.
Regras	Código de etiqueta, pagamento, higiene, pontualidade.

**Quadro 9: Ilustração de como uma Atividade Social é objeto de outra**



b. Análise, interpretação

Ordenar frases e sentenças nos diálogos; classificar vocabulário em categorias específicas (adjetivos que descrevem qualidades positivas e negativas de restaurantes, por exemplo)

c. Reflexão, avaliação e aplicação

Posturas adequadas e inadequadas de profissionais e clientes em restaurantes; reflexão sobre preferências alimentares.

**d) Delimitação do trabalho transdisciplinar:** Engeström (1996), ao discutir a questão da encapsulação da aprendizagem escolar, fala da 'multidão espantosa de fenômenos naturais e sociais encontrados pelos alunos fora da escola' (pg. 186). Uma atividade de ensino-aprendizagem pensada para a ação na 'vida que se vive' deve estruturar-se para oferecer ao aluno oportunidades de viver essa multiplicidade, não como compartimentos estanques e separados, mas como óculos multifocais que permitem ler, decodificar, criticar e reconstruir o mundo com base no conhecimento científico. A transdisciplinaridade é, portanto, peça chave na montagem desses óculos, pois, na definição de D'Ambrosio (2000), transdisciplinaridade 'é uma postura transcultural de respeito pelas diferenças; de solidariedade na satisfação das necessidades fundamentais, e de busca de uma convivência harmoniosa com a natureza'.

O trabalho na Creche Aconchego II guardou algumas peculiaridades, se comparado a um contexto escolar padrão:

- a. Sendo uma creche, tem seu corpo didático formado exclusivamente por estudantes e bacharéis em Pedagogia. Não tivemos, portanto, oportunidade de interação com professores de outras áreas.
- b. Os alunos-professores e o professor formador têm formação em Letras, com foco profissional no ensino-

aprendizagem de inglês como língua estrangeira em institutos de língua.

O planejamento de interações com outras áreas do conhecimento, portanto, teve-se à tentativamente satisfazer as necessidades mais prementes da participação na Atividade Social proposta, como ilustra o quadro abaixo:

<b>MATEMÁTICA</b>
soma; divisão; porcentagem
<b>CIÊNCIAS</b>
pirâmide alimentar; detectar comida imprópria para consumo
<b>SOCIAL STUDIES</b>
contextualizar comidas brasileiras típicas

**Quadro 10: Quadro descritivo das relações transdisciplinares dentro das Oficinas Temáticas**

As atividades sociais que compõem este trabalho foram descritas separadamente, para melhor exposição de seus contextos e componentes. O conceito de atividades sociais em rede, descrito na próxima seção, dá pistas de como essas atividades se relacionam e fornece a base para a conceituação de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006/2009),

## 2.4

---

### A Cadeia Criativa de ensino-aprendizagem como atividades sociais em rede

Duarte (2007) reafirma o lugar da escola na construção de conhecimento, julgando-a necessária tanto para a 'reprodução dos indivíduos na vida cotidiana (o trabalho educativo como atividade orgânica da vida cotidiana), quanto à participação desses indivíduos na produção e reprodução das esferas não-cotidianas (o trabalho educativo como atividade não-cotidiana)' (pg. 51). Ele afirma ainda que o trabalho educacional, ou seja, ensino-aprendizagem organizado como uma atividade, satisfaz à necessidade que se tem de tanto produzir e reproduzir o ser social como produzir e reproduzir indivíduos singulares. De acordo com Davydov (1982, pg. 39, in ENGESTRÖM, 1987, pg. 85), 'o objeto da atividade ensino-aprendizagem é uma *relação teórica com a realidade*<sup>46</sup>. Engestrom (1987) abarca as teses acima descritas, definindo o objeto da atividade ensino-aprendizagem da seguinte forma:

*“O objeto da atividade ensino-aprendizagem é a prática produtiva social, ou a vida-mundo social, em toda sua complexidade e diversidade. A prática produtiva, ou a atividade central, existe na sua forma dominante atual assim como em formas mais avançadas historicamente e também em formas já ultrapassadas. A atividade ensino-aprendizagem faz da interação dessas formas, isto é, o desenvolvimento histórico de sistemas de atividade, seu objeto.”<sup>47</sup>*

(in ENGESTRÖM, 1987, pg. 85)

Engeström explica que a produção sócio-histórico-cultural do homem é produto de atividades sociais. Cientistas produzem ciência, artistas

---

<sup>46</sup> Grifo no original

<sup>47</sup> Tradução minha do original: “The object of learning activity is the societal productive practice, or the social life-world, in its full diversity and complexity. The productive practice, or the central activity, exists in its presently dominant form as well as in its historically more advanced and earlier, already surpassed forms. Learning activity makes the interaction of these forms, i.e., the historical development of activity systems, its object.”

produzem arte, músicos produzem música; a humanidade precisa desses conceitos, teses, ideias e técnicas, para tanto reproduzi-los a outros e, portanto, garantir a manutenção da historicidade já produzida, mas também para produzir, criar uma nova história, que gera novas necessidades, e, portanto, novas atividades, num contínuo ciclo de expansão. Ele representou graficamente esse processo, conforme figura abaixo:

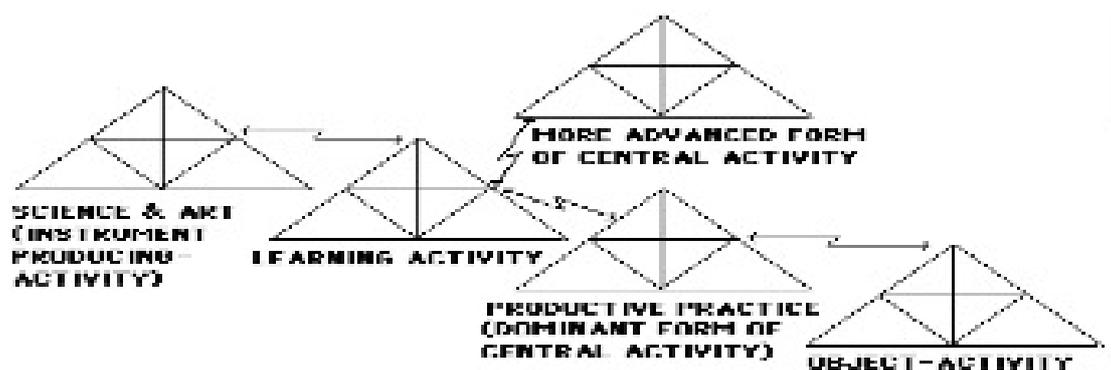


Figura 5: Ilustração da rede de atividades de ensino-aprendizagem (in ENGESTROM, 1987, pg. 85)

A atividade social ‘produção material e conceitual em ciência e arte’<sup>48</sup> produz as ideias, conceitos e técnicas que servem de instrumentos para a atividade ensino-aprendizagem, que tem por objetos primordiais a prática produtiva como é conhecida, em sua forma dominante, e, entendendo que *sentidos* são dialeticamente transformados e externalizados, também formas mais avançadas desta prática. Sendo atividades sociais no entendimento do materialismo histórico, as práticas produtivas que são o objeto da atividade ensino-aprendizagem organizam-se para a satisfação das necessidades da ‘vida que se vive’ (MARX e ENGELS, 2006, pg. 26) de um determinado grupo. O ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais tem como ponto de partida a detecção dessas necessidades, para, a partir delas, definir a Atividade Social que, por ser objeto da atividade social ensino-aprendizagem, orienta seus sujeitos e torna-se a ‘causa adequada’ (SPINOZA, 1677/2003, pg. 197) que os engaja na atividade

Vimos no Capítulo 1 deste trabalho que o quadro teórico-metodológico da TASHC entende que a atividade social se caracteriza por seu caráter

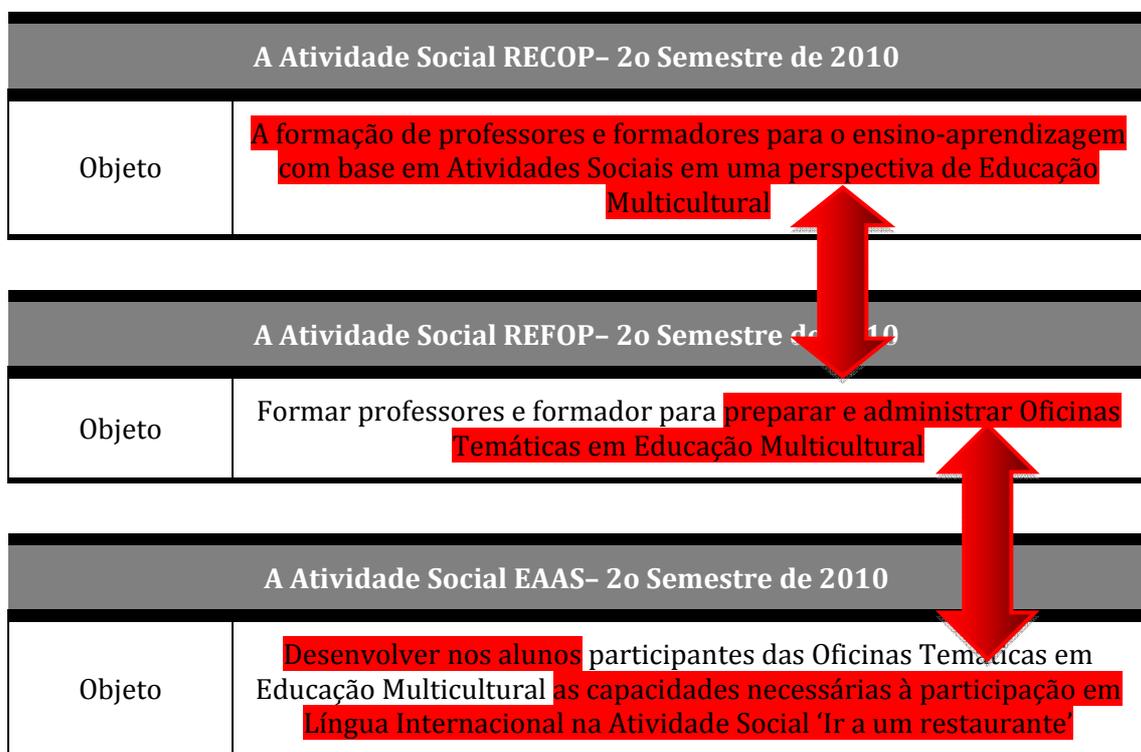
<sup>48</sup> Nome sugerido por mim, para adequação ao conceito de atividade social como entendido no quadro da TASHC e explicitado no Capítulo 1.

revolucionário: indivíduos nela engajados criam e recriam sua vida e sua história ao criar e usar artefatos mediadores para a transformação de seu entorno, visando à satisfação de suas necessidades. Vimos também que o engajamento na atividade depende da plena consciência de seu objeto, da parte que cabe a cada sujeito nela (a divisão de trabalho) e das regras que a governam. Ao explicar como a atividade social ensino-aprendizagem faz uso do que é produzido pela atividade social 'produção material e conceitual em ciência e arte', Engeström (1987) coloca que os produtos desta última somente 'tornam-se utilizáveis pela atividade social ensino-aprendizagem quando recriados e retrabalhados para tornarem-se representações mais econômicas, ou estilizadas'<sup>49</sup> (pg. 86) da produção original das ciências e da arte. Esta realidade da relação entre ciência e arte e ensino-aprendizagem, quando vista aos olhos da TASHC, traz evidências para o entendimento de que os sujeitos da atividade social 'produção material e conceitual em ciência e arte' engajam-se em suas atividades para satisfazer necessidades outras que não a produção de instrumentos para a atividade social ensino-aprendizagem, visto que, segundo Engeström, os produtos originais só servem a esta última se adaptados e recriados. Neste ponto de vista, a relação entre as atividades sociais 'produção material e conceitual em ciência e arte' e ensino-aprendizagem não é intencional. Para Sanchez Vazquez (2007), a atividade humana está intrinsecamente ligada a atos dirigidos a um objeto para transformá-lo, como resultado de um ideal ou fim, considerado como ponto de partida. O resultado-fim da atividade social 'produção material e conceitual em ciência e arte' satisfaz a necessidade de seus sujeitos, mas não a necessidade dos sujeitos da atividade social ensino-aprendizagem, pois tal resultado foi orientado para outro fim. Esta necessidade de transformação do objeto original gera, portanto, outra atividade, esta sim intencional, na qual sujeitos tomam por ponto de partida o resultado de uma atividade anterior e transformam-no para adequá-lo às suas necessidades, combinando e recombinando os 'processos simbólicos, afetivos, práticos, sociais, motores e intelectuais da vida humana' (STETSENKO, 2004).

---

<sup>49</sup> Tradução minha do original: "...become usable for learning activity only as they are recreated and reworked into more economical, as if stylized, representations..."

Vygotsky (1933/2008) aponta que a condição de promover 'experiências duplicadas', ou seja, de imaginar e de planejar o futuro, é exclusiva do humano e é o que o caracteriza. Partindo dessa concepção, Davydov (1990, pg.75, in LIBERALI, 2010) define atividade como o modo como os humanos transformam propositalmente a realidade natural e social. Uma análise dos imbricamentos das atividades sociais de formação de professores e ensino-aprendizagem descritas no Capítulo 2 dá pistas de que, diferentemente da rede de relações não-intencionais definida por Engeström, o caráter de intencionalidade da atividade pode expandir-se para além dos limites de uma atividade singular, considerando uma outra atividade já na elaboração de seus objetos:



**Quadro 11: Quadro descritivo da relação dos objetos das atividades sociais de formação e ensino-aprendizagem**

Como demonstrado no Quadro 11, a satisfação da necessidade que orienta a atividade social RECOP antevê também a satisfação da necessidade que orienta a atividade social REFOP, que também abarca em seu objeto o objeto de outra atividade social, a EAAS. Os parágrafos que seguem explicam como esses objetos intencionalmente imbricados orientam

a produção criativa dos sujeitos nas atividades sociais de formação de professores descritas no Capítulo 2.

Vygotsky (1933/2008) e, com base nele, Moran e John-Steiner (2003), apontam que a produção criativa do homem, e, portanto, seu desenvolvimento, parte dos *sentidos* compartilhados por sujeitos em interação, que são colocados em cheque pelos repertórios sensórios, experienciais e valorais dos envolvidos; neste confronto, esses *sentidos* são transformados em novos *significados* compartilhados e são devolvidos à interação, na forma de 'idéias compartilhadas, crenças, conhecimento, emoções e cultura' (MORAN e JOHN-STEINER, 2003, pg. 63), que serão novamente engajados em tensões dialéticas para a produção de outros novos *significados*. A transformação dos produtos da atividade social 'produção material e conceitual em ciência e arte' para uso na atividade social ensino-aprendizagem, descrito anteriormente com base em Engeström, é resultado deste confronto e recriação de *significados*; porém, como também demonstrado anteriormente, os sujeitos da atividade social 'produção material e conceitual em ciência e arte' não estão implicados nesta transformação, pois o objeto desta satisfaz a necessidade de outros sujeitos.

O Quadro 12 ilustra e exemplifica como os *significados* compartilhados produzidos nas atividades sociais de formação de professores alimentam a produção de *significados* umas das outras, justificando e mantendo o imbricamento dos objetos ilustrado pelo Quadro 11. As cores usadas prestam-se a especificar os movimentos de produção, organizados da seguinte forma:

- Estão marcados em amarelo os movimentos reuniões-para-aulas;
- Estão marcados em verde os movimentos inter-reuniões;
- Estão marcados em vermelho os movimentos aulas-para-reuniões.

A atividade social EAAS – 2o Semestre de 2010	
Instrumentos	<i>Sentidos</i> sobre o que é uma boa aula; repertório de atividades e dinâmicas de aula; reflexões feitas nas RECOPs; reflexões feitas nas REFOPs; planejamento do semestre; planejamento da aula; conhecimento científico da Língua Internacional: Inglês; conhecimento cotidiano da Atividade Social objeto do trabalho; as teorias que embasam o trabalho educacional com base em Atividades Sociais; materiais físicos em geral (computador, papel, canetas, lápis, lousa, giz, fita adesiva, câmera para gravação da aula, visuais em geral); modos de organizar a linguagem na condução e realização da aula.
Regras	Gravação de todas as aulas; valores de alunos, professores e formador; as regras da APAF e da Creche Aconchego II; as regras da Língua Internacional nas performances; uso somente de LI nas performances, sendo proibido o uso da língua mãe; uso somente de LI por parte dos professores.
A atividade social RECOP- 2o Semestre de 2010	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhamento de avisos gerais e conversas preliminares: questões operacionais (equipamentos, rotinas, instalações); agendamentos combinados e recombinações.</li> <li>• Apresentação de planejamentos e aulas dadas, com os respectivos comentários e reflexões.</li> </ul>
A atividade social REFOP- 2o Semestre de 2010	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação e estudo de teorias</li> <li>• Discussões sobre aplicações práticas das teorias</li> <li>• Reflexões e comentários sobre o trabalho feito/aulas dadas a partir das teorias</li> <li>• Reelaboração de planejamentos e tarefas a partir das discussões</li> </ul>
Instrumentos	<i>Sentidos</i> sobre o que é uma boa aula; repertório de atividades e dinâmicas de aula; reflexões feitas na RECOP; planejamento do semestre; conhecimento científico da Língua Internacional: Inglês; conhecimento cotidiano da Atividade Social 'Ir a um restaurante'; as teorias que embasam o trabalho educacional com base em Atividades Sociais; materiais físicos em geral (computador, papel, tesoura, máquina de Xerox, impressora, canetas, lápis, câmera, celular do Airton para gravação das reuniões).

Quadro 12: Quadro descritivo de Cadeia Criativa de atividades

Como ilustra o Quadro 12, a reelaboração de planejamentos, uma ação da atividade social REFOP, gera instrumentos para a atividade social EAAS. A ação dos alunos-professores em aula, impingindo suas marcas pessoais e repertórios ao previsto no planejamento, é registrada em vídeo-gravações, que são exibidas nas RECOPs. Nas reuniões, a ação dos alunos-professores, inspirada pelo planejamento mas marcada por seus repertórios sensório-experienciais, é confrontada com o planejamento, disparando reflexões sobre como a elaboração de planejamentos efetivamente apóia a ação do professor, e como esta ação reflete o planejado.

O produto criativo desta reflexão, feita com e em várias vozes<sup>50</sup>, torna-se instrumento da atividade social REFOP, transformando o planejar das aulas, o agir dos professores e disparando necessidades de estudo e formação. As leituras feitas para suprir essas necessidades, as discussões e reflexões resultantes das reuniões, tornam-se instrumentos da atividade social REFOP, gerando um resultado ‘planejamento’ diferente dos anteriores, que orientará um ‘agir do professor’ diferente do anterior, cujo registro em vídeo gerará discussões diferentes das anteriores na atividade social RECOP, e assim por diante.

Explicar a criação, recriação e transformação de *significados* compartilhados e para atividades sociais intencionalmente relacionadas é a necessidade que gerou a formulação do conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006/2009). Guerra (2010) faz a seguinte afirmação para explicar a produção de *significados* em Cadeias Criativas de formação de educadores:

*“A formação de educadores em Cadeia Criativa (Liberali, 2006) pode possibilitar o compartilhamento de conhecimentos, em que a criatividade é demonstrada, uma vez que na produção em cadeia podem-se manter traços dos significados compartilhados desde a primeira atividade.”*

(in GUERRA, 2010, pg. 16.)

---

<sup>50</sup> Inspirado no conceito de *polifonia* de Bakhtin, explicitado no Capítulo 1

Segundo Fuga (2009), a Cadeia Criativa retoma a questão do homem criando e recriando coletivamente suas condições de vida através de 'ações combinadas e interdependentes, parcerias e divisão de trabalho concretizadas em suas comunidades, para que se possa buscar um resultado comum a todos os envolvidos' (pg. 47).

A pergunta disparada pela afirmação de Fuga (2009), portanto, é: qual é o 'resultado comum', o resultado compartilhado da Cadeia Criativa de atividades sociais de formação de professores e ensino-aprendizagem que ilustra e alimenta esta pesquisa?

Algumas palavras presentes nas descrições dos objetos das atividades, como apresentadas no Quadro 12, dão pistas de como esta pergunta pode ser respondida: 'formação', 'formar', 'ensino-aprendizagem', 'educação', 'desenvolver'. Na conceituação de Holzman (1997), descrita no Capítulo 1, as ações de aprender, ensinar-instruir e desenvolver são dialeticamente imbricadas em uma unidade na qual desenvolvimento é o resultado, e ensinar-aprender o percurso para esse resultado.

Também em definição de Holzman (1997), desenvolvimento acontece para e por causa (instrumento-e-resultado) da interação do homem em atividade, que acontece em um 'espaço de vida' (pg. 60) ao qual ela relaciona com e nomeia como o conceito vygotskiano de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, a *ZPD*. Quando analisada à luz desta conceituação, a Cadeia Criativa de atividades ilustrada neste trabalho é esse 'espaço de vida', a *Zona* onde ocorre, na definição coletiva do grupo LACE, o movimento ecológico-colaborativo de transformação mútua e contínua do que somos no que nos tornamos. Neste movimento, pesquisadores *performam* formadores, que criam movimentos de transformação nos quais alunos *performam* professores, que criam movimentos de transformação nos quais alunos *performam* papéis vários da vida concreta do homem.

Na perspectiva da Linguística Aplicada, a verificação das transformações descritas acima se dá através da análise e discussão das enunciações verbais que as medeiam, daí a importância de considerarmos os *enunciados narrativos*. No quadro teórico-metodológico do ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, a verificação dessas transformações se dá na observação da participação de alunos e professores

nas *performances*, chamando à análise os *enunciados performáticos*. Na lógica da perspectiva monista spinozana, os aspectos interpsicológicos, realizados na interação verbal, e intrapsicológicos não são dois níveis de desenvolvimento, mas dois planos de um mesmo *palco*, ‘duas dimensões de um mesmo evento<sup>51</sup>’ (VERESOV, 2005, pg. 40).

Portanto, para definir o resultado compartilhado da Cadeia Criativa de atividades sociais de formação de professores e ensino-aprendizagem que ilustra e alimenta esta pesquisa, retomo a discussão da Introdução deste trabalho: a Cadeia Criativa de atividades sociais de formação de professores e ensino-aprendizagem pretende como resultado compartilhado um imbricamento cíclico do *Saber-para-fazer* e o *Saber-fazer*. Parte do *Saber-para-fazer* esperado como resultado desta Cadeia Criativa encontra-se na base teórico-filosófica, apresentada no Capítulo 1; este Capítulo 2 já apresenta alguns imbricamentos do *Saber-para-fazer* e o *Saber-fazer*, discutindo as questões teórico-práticas de planejamento curricular com base em Atividades Sociais.

Para fechar esse ciclo, organizo no próximo Capítulo o *Saber-fazer* a partir do *Saber-para-fazer*, definindo as capacidades e competências que esperamos ver desenvolvidas nos alunos dos programas com base em Atividades Sociais e as capacidades e competências que se espera de professores para tais programas. Estas definições permitirão descrever os *enunciados narrativos* e *performáticos* que se esperam dos alunos-professores, que serão as categorias de análise e interpretação que permitirão responder às perguntas desta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

---

---

<sup>51</sup> Tradução minha do original: “two dimensions of one event”

## **Saber-fazer a partir de Saber-para-fazer: desenvolvimento de Capacidades de Enunciação Performático-Agenciais**

---

Este Capítulo discute as categorias teórico-práticas disponíveis para planejamento e análise do ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, e propõe também novas categorias para dar conta da totalidade das relações. Para tanto, amplia a discussão sobre o objeto da atividade social ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, apresentado esquematicamente no capítulo anterior.

### **3.1**

---

#### **O objeto da atividade social ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais**

Tanto Engeström (1987) como Davydov afirmam e descrevem a estreita relação entre a 'vida que se vive' (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) e a atividade social ensino-aprendizagem, definindo como objeto desta a 'prática produtiva social' (pg. 85), ou seja, a condição de participação em atividades sociais mais centrais de uma determinada comunidade, como, por exemplo, o trabalho. A especificidade da atividade social ensino-aprendizagem que tem por objeto a participação em uma Atividade Social fundamenta-se no mesmo princípio que explica a particularidade do conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006/2009) em relação ao sistema de atividades proposto por Engeström (1987): a intencionalidade. O recorte amplo de 'prática produtiva social' especifica-se, segundo Liberali (2009), em um 'conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo' (pg. 11).

O ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais organiza seus currículos de forma a promover o desenvolvimento de capacidades e

competências<sup>52</sup> que viabilizem a participação dos sujeitos-alunos em uma prática social determinada. Em consonância com o conceito de *ZPD*, que define como este trabalho entende desenvolvimento, esta prática pretende ampliar suas potencialidades de ação no mundo e os permitir transformarem-se do que são naquilo que se tornam.

As práticas sociais propostas nos currículos podem ser entendidas como produtivas em sentido mais material e concreto ou em sentido mais conceitual, dependendo das diferentes esferas nas quais aconteçam: da produção industrial, do trabalho intelectual, da diversão ou da arte, citando algumas. Esta diferenciação de esferas das Atividades Sociais é exemplificada em Liberali (2009): na esfera do trabalho, tanto intelectual como material, uma Atividade Social possível é '*Participar de processo seletivo para emprego*', objeto de Oficinas Temáticas ministradas por este pesquisador e a prof. Viviane Klen-Alves em 2009, que teve a participação nas seguintes ações como objeto de ensino-aprendizagem:

<i>A Atividade Social Participar de processo seletivo para emprego</i>
Ações
Preencher ficha de candidato
Participar de entrevista seletiva
Apresentar-se no primeiro dia de trabalho

**Quadro 13: Quadro descritivo das ações da Atividade Social *Participar de processo seletivo para emprego***

Na esfera de diversão e arte, uma Atividade Social possível é '*Ir ao cinema*', que organiza o currículo de inglês em um determinado trimestre em uma escola da Grande São Paulo, como descrito pelos professores Clarissa Buzinaro e Antonio Perale. Neste caso, o objeto de ensino-aprendizagem é a participação nas ações descritas no quadro a seguir:

---

<sup>52</sup> As palavras *capacidades* e *competências* são usadas aqui em seus significados dicionarizados, sem vínculo com um quadro teórico-metodológico específico.

<b>A Atividade Social <i>Ir ao cinema</i></b>	
Ações	
Convidar alguém	Decidir que filme assistir
Comprar ingresso	Assistir ao filme

**Quadro 14: Quadro descritivo das ações da Atividade Social *Ir ao cinema***

Retomando o exposto no Capítulo anterior, a Atividade Social objeto do trabalho realizado na Creche Aconchego II, *Ir a um restaurante*, foi assim organizada:

<b>A Atividade Social <i>Ir a um restaurante</i> - 2o Semestre de 2010</b>	
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher onde ir</li> <li>• Convidar pessoas para um restaurante</li> <li>• Escolher dentre os itens do menu (bebidas, comidas e sobremesa)</li> <li>• Dirimir dúvidas</li> <li>• Anotar pedidos</li> <li>• Reclamar do que não está bom</li> <li>• Conduzir conflitos (reclamações, pedidos errados, mosca na sopa, descontentamentos em geral)</li> <li>• Elogiar o que está bom</li> <li>• Pagar</li> </ul>
Sujeitos	Clientes, garçons, cozinheiros.
Objeto	Participar ativamente da atividade social <i>Ir a um restaurante</i> , em todos os seus papéis.
Instrumentos	Dinheiro, acomodações (ambiente, cadeiras, mesas), alimentos e ingredientes, talheres e pratos, toalhas, cardápio, comanda, conta, menus, resenhas dos restaurantes, conversas entre garçom e cliente, conversa para fazer reserva, conversas entre clientes.
Comunidade	As localidades onde se encontram os restaurantes, os clientes, suas famílias e amigos.
Divisão de Trabalho	Clientes pedem, clientes reclamam, clientes elogiam, clientes comem, clientes pagam, garçons atendem e lidam com os clientes, cozinheiros cozinham.
Regras	Código de etiqueta, pagamento, higiene, pontualidade.

**Quadro 15: Quadro descritivo da Atividade Social *Ir a um restaurante***

Liberali (2009) explica que este objeto de ensino-aprendizagem, a participação nas ações de uma determinada Atividade Social, organiza-se didaticamente a partir da definição dos potenciais cognitivos e dos *conhecimentos cotidianos* e *científicos* que formam a base deste objeto (pg. 17). Nos exemplos apresentados nos Quadros 13 e 14, e também nas Oficinas Temáticas que são o foco deste trabalho, a LI, aqui o inglês, é o *conhecimento científico* que se constitui como instrumento-e-objeto (NEWMAN e HOLZMAN, 2002) das interações e do ensino-aprendizagem.

Além da questão das interações verbais, há de se considerar que, na base da oferta de transformar quem são naquilo que podem tornar-se, os sujeitos-alunos podem ser chamados a agir em ações da ‘vida que se vive’ (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) das quais não possuirão repertório ou conhecimento cotidiano algum; segundo Vygotsky (1933/1988), a falta de repertório inviabiliza a participação na *brincadeira* de ser quem não somos, como discutido no Capítulo 1. Assim, atitudes, posturas e modos de agir, componentes que, via de regra, perpassam currículos das várias áreas do conhecimento, assumem nos currículos com base em Atividades Sociais um status de *conhecimentos científicos*, que necessitam acessar e desenvolver capacidades e potenciais cognitivos específicos. Faço a seguir uma exposição mais detalhada de como esses dois aspectos de participação na Atividade Social se estruturam teoricamente e na prática didática.

Nos currículos com base em Atividades Sociais, a organização do *conhecimento científico* LI, aqui o inglês, é feito em consonância com a relação entre a ‘vida que se vive’ (MARX e ENGELS, 2006) e a atividade social ensino-aprendizagem. Dolz e Schneuwly (2004) entendem que os sujeitos de uma determinada comunidade tomam como instrumento de suas interações verbais as ‘aquisições acumuladas’ por aquele grupo social ‘no curso da história’ (pg. 51). Tais aquisições se organizam em modelos discursivos relativamente estáveis, que se cristalizam por conta da recorrência de seu uso em determinados grupos sociais. Na conceituação de Bakhtin (1953/1979), esses modelos discursivos se configuram como *gêneros*. Dolz e Schneuwly (2004) propõem a noção de *gêneros* como

modalidade organizativa de língua como *conhecimento científico* escolar, a partir da seguinte definição:

- *Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;*
- *Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;*
- *A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.*

(in DOLZ e SCHNEWLY, 2004, pg. 25)

Os Quadros 13, 14 e 15 exemplificaram sistemas de ações de atividades sociais. No entendimento de Bazerman (2004), os *gêneros* que dão concretude linguística à ação do sujeito em atividade também se organizam em um sistema, que é ‘responsável pela formação, transformação e manutenção dessa atividade’ (LIBERALI, 2008). Nesse sistema, os *gêneros* estão inter-relacionados e interagem uns com os outros. O Quadro 16 exemplifica a constituição de um sistema de *gêneros* materializando linguisticamente ações de uma atividade:

<b>Atividade Social: <i>Ir ao cinema</i></b>	
<b>Ações</b>	<b>Gêneros</b>
Convidar alguém	Conversa (pessoal e telefônica) para convidar alguém.
Decidir que filme assistir	Resenhas Pôsteres Conversa para tomada de decisão
Comprar ingresso	Ingresso Conversa para compra de ingresso
Assistir ao filme	Sinais e alertas de segurança dentro do cinema

**Quadro 16: Quadro descritivo das ações e gêneros da Atividade Social *Ir ao cinema***

Dentro de um sistema de *gêneros*, há aqueles usados em situações mais cotidianas e espontâneas, normalmente em interações orais, e aqueles mais próprios de situações sociais mais elaboradas e complexas, apresentados mais frequentemente em textos escritos. Bakhtin (1953/1979) nomeia estes dois grupos, respectivamente, *gêneros primários* e *gêneros secundários*. O quadro que segue ilustra as definições e apresenta o sistema de *gêneros* trabalhados nas Oficinas Temáticas realizadas na Creche Aconchego II:

Atividade Social: Ir ao restaurante		
Ações	Gêneros	
	Primários	Secundários
Escolher onde ir	Conversa para tomada de decisão	Resenhas de restaurantes; anúncios de restaurantes
Convidar pessoas para um restaurante	Conversa para convidar para ir ao restaurante	_____
Fazer reservas	Conversa para fazer reserva	_____
Recepcionar clientes	Conversa para recepcionar clientes	_____
Escolher os itens do menu (bebidas, comidas e sobremesa) Anotar pedidos Dirimir dúvidas	Conversa para tomada de pedido	Menu
Conduzir conflitos (reclamações, pedidos errados, mosca na sopa, descontentamentos em geral) Elogiar o que está bom	Conversa para expressão de opinião	_____
Pagar	Conversa para pedido de conta / pagamento	_____

Quadro 17: Quadro descritivo das ações e gêneros da Atividade Social *Ir a um restaurante*

A pouca incidência de *gêneros secundários* nessa Atividade Social é característica dela: os textos *resenha*, *anúncio* e *menu* apoiam o processo decisório do frequentador de restaurantes, mas não são, via de regra, produzidos por ele. É possível sim, a título de prática, sugerir que alunos *performem* críticos de restaurantes e produzam *resenhas*; dado o pouco tempo didático de que dispunhamos, decidimos por não realizar este tipo de tarefa.

No que concerne atitudes e posturas, o trabalho realizado nas Oficinas Temáticas na Creche Aconchego II, por estar baseado em uma Atividade Social bastante cotidiana, *Ir a um restaurante*, não representou grandes desafios às alunas. Por isso, o trabalho nesta esfera focou nas questões de polidez e adequação aos diferentes papéis. Seu perfil sócio-econômico nos indicou que uma ação que poderia não ser muito usual em seu universo seria *fazer reservas*, ação que é via de regra mais usual em restaurantes com perfil de clientes de classes mais privilegiadas. Participar desta ação, ou seja, *brincar* de fazer reservas, exigiria portanto um cuidado maior no planejamento, a partir do exposto a seguir.

Na conceituação proposta por Vygotsky (1933/2004), aqui apresentada como resumo da discussão no Capítulo 1, as possibilidades de participação na *brincadeira* são determinadas pela condição que seus participantes têm de se imaginarem em situações que não são reais. Ainda segundo Vygotsky, imaginação e criatividade não são atributos físico-fisiológicos ou genéticos, mas sim consequência direta do repertório experiencial e sensorial de cada um. Vygotsky relaciona educação e criatividade da seguinte forma:

*“A implicação disto para a educação é que, se quisermos construir uma base relativamente forte para a criatividade de uma criança, o que devemos fazer é ampliar o repertório de experiências que a oferecemos. Se todas as outras condições forem iguais, quanto mais uma criança vê, ouve e experiencia, mais ela sabe e assimila, mais elementos de realidade ela terá em sua experiência, e mais produtiva será a operação de sua imaginação.”<sup>53</sup>”*

(in VYGOTSKY, 1933/2004, pg.15)

Tomando esta afirmação como base, o desafio teórico-prático para o professor que trabalha com currículos organizados a partir de Atividades Sociais pode ser organizado em duas frentes, que naturalmente se imbricam:

- Organizar os materiais, como descrito no item **g** da seção 3 do Capítulo 2.
- Planejar aulas que abarquem a complexidade de exigências do quadro teórico-metodológico.

As seções seguintes cuidam de explicitar estes itens.

## 3.2

---

### **A organização dos materiais para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais**

O excerto abaixo, extraído da REFOP ocorrida em 08 de outubro de 2010, ilustra e dá pistas sobre a problemática de organização de materiais para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais:

**A: Airton / La: Larissa / Lt: Laerte / V: Vivian**

*A: Descrevam pra mim um pouquinho o... o... o... auxílio que o vídeo proporcionou no processo.*

*Lt: Ah, o vídeo, (La: Ah, ele...) a nossa intenção era (La: Era...) mostrar um trecho da vida real, né?*

---

<sup>53</sup> Tradução minha do original: *“The implication of this for education is that, if we want to build a relatively strong foundation for a child’s creativity, what we must do is broaden the experiences we provide him with. All else being equal, the more a child sees, hears, and experiences, the more he knows and assimilates, the more elements of reality he will have in his experience, and the more productive will be the operation of his imagination.”*

La: É.

A: Tá. E eu quero que vocês comentem sobre o produto final, assim, sobre quão efetivamente ele fez isso.

La: Eu acho que não fez, porque elas não conseguiram compreender o vídeo, e por ser uma pegadinha não era uma coisa muito normal de se acontecer, alguém reservar um restaurante estando do lado da recepcionista.

A: Hummmm... O que era o vídeo, Larissa?

La: Reservando um... um...

A: Não, você falou uma outra palavra, o que que era o vídeo, era uma?

V: Pegadinha.

La: Pegadinha.

#### Excerto 2: Excerto de transcrição da REFOP de 08/10/2010

Como descrito no excerto, a intenção do vídeo era dar às alunas das Oficinas Temáticas exemplos de como se fazem reservas em um restaurante, situação que, como exposto anteriormente, mereceria um cuidado maior no planejamento. Os comentários dos professores evidenciam a inadequação do vídeo, por apresentar um exemplo artificial da situação: o vídeo foi extraído de um programa de 'pegadinhas' americano chamado *Candid Camera*, e a situação resume-se a uma reserva feita por telefone, mas dentro do restaurante, a poucos metros da recepcionista, como ilustra a figura abaixo:



Figura 6: Imagem retirada de vídeo, coletado em <http://www.youtube.com/watch?v=8Au1Hih0jNM>

Este e outros relatos de experiência de professores trabalhando com currículos organizados com base em Atividades Sociais, tanto nas atividades do PAC como em contextos escolares mais formais, apontam que a seleção e preparação de materiais é provavelmente o item do trabalho no qual o pioneirismo desta proposta se evidencia mais. Como discutido na Introdução deste trabalho, materiais de inglês como língua estrangeira refletem, via de regra, uma organização curricular que ora atende às exigências de exames internacionais, ora traz um recorte de ação no mundo feito por autores, editores e editoras, em sua imensa maioria estrangeiros. Estes, portanto, podem servir a tarefas mais sistematizadoras de gramática, por exemplo, mas não como excertos da ‘vida que se vive’ (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) que permitam que os alunos construam o repertório de experiências que, segundo Vygotsky (2004), viabiliza sua condição de participação nas *performances* das ações da Atividade Social.

É raro, portanto, encontrar materiais adequados no mercado editorial padrão. Considerando todas estas questões, selecionar e organizar materiais para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais requer muita pesquisa, feita sob um critério bastante importante: a *não-artificialidade*. Neste entendimento, deve-se evitar o uso de textos e filmes preparados para fins didáticos, sejam os disponíveis no mercado ou preparados pelos professores. O quadro a seguir parte das fontes sugeridas por Liberali (2009, pg. 25) para explicitar os tipos de materiais usados com mais frequência nas Oficinas Temáticas da Creche Aconchego II:

Quadro de organização de materiais
<p>Internet - a grande fonte de materiais, por sua facilidade e rapidez. Dela extraímos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vídeos, especialmente do YouTube, para ilustrar as ações da ‘vida que se vive’; <ul style="list-style-type: none"> <li>• menus de restaurantes em inglês</li> </ul> </li> <li>• descrições de situações vividas em restaurantes <ul style="list-style-type: none"> <li>• imagens descritivas de comidas e bebidas</li> <li>• resenhas de restaurantes</li> </ul> </li> </ul>
<p>Filmes de entretenimento – cenas de filmes onde ações da Atividade Social <i>Ir a um restaurante</i> se realizam, como por exemplo o desenho <i>Ratatouille</i>.</p>

Revistas – imagens de comidas e bebidas e resenhas de restaurantes.

**Quadro 18: Quadro descritivo de materiais utilizados nas Oficinas Temáticas**

A imagem abaixo, extraída do site americano do restaurante *Friday's*, foi utilizada como exemplo de menu:

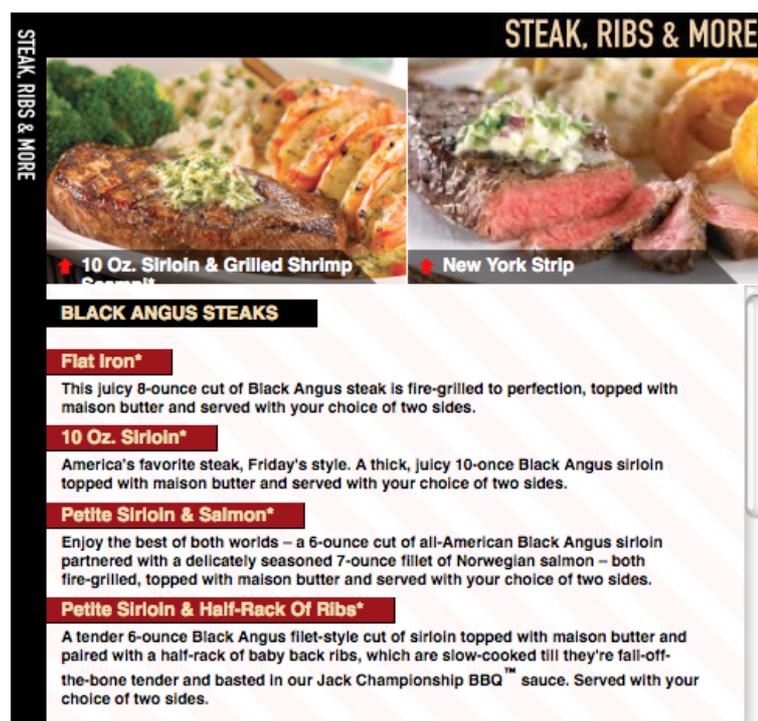


Figura 7: Imagem de menu do restaurante *Friday's*, extraída de <http://www.tgifridays.com/menus/Menus.aspx>

No que concerne atitudes e posturas, o vídeo ilustrado a seguir mostrou uma possível situação entre um garçom e um cliente:



Figura 8: Imagem de vídeo, extraído de <http://www.youtube.com/watch?v=J5Mp09grPpk>

O vídeo se chama “*Para morrer de rir – cena de restaurante*”<sup>54</sup>, e nele o ator Jerry Lewis tem de lidar com uma garçonete excessivamente detalhista e lenta. Materiais como este disparam discussões sobre atitudes, posturas e valores, gerando Cadeias Criativas de novas formas de ação na vida.

Trabalhar didaticamente os aspectos da interação verbal e dos exemplos de agir na ‘vida que se vive’(MARX e ENGELS, 1845-46/2006) separadamente, como vem sendo feito neste Capítulo, pode incorrer em um conflito conceitual. Como discuto extensivamente neste trabalho, consciência, criatividade, ensino-aprendizagem e aprendizagem são produtos sócio-histórico-culturais, frutos de interações que tem a linguagem, principalmente a enunciação verbal, como artefato mediador. Em definição de Holzman (1997), baseada em Vygotsky, falar/pensar formam uma ‘unidade dialética’ (pg. 66). As capacidades e condições de interação verbal e de ação no mundo não podem, portanto, ser analisadas em separado. Os princípios teóricos das *capacidades de linguagem*, como descritos por Dolz e Schneuwly (2004), são uma categoria de *Saber-para-fazer* essencial para planejar os *enunciados performáticos*, o *Saber-fazer* dos alunos-professores.

---

<sup>54</sup> Tradução minha do original: “*Cracking up movie – restaurant scene*”

Após conceituar as *capacidades de linguagem*, o que faço a seguir, discuto e proponho o conceito de *capacidades de enunciação performático-agenciais*, que abarca as *de linguagem* e define mais precisamente o resultado esperado da atividade social EAAS, que por conseguinte orienta todo o planejar e o agir dos alunos-professores e do pesquisador-formador.

### 3.3

---

#### Capacidades de linguagem

Liberali (2009) define que a materialidade linguística da participação dos sujeitos nas atividades da 'vida que se vive' (MARX e ENGELS, 2006) se dá através da produção, compreensão, interpretação e memorização de um determinado conjunto de *gêneros*, organizados em sistema (Bazerman, 2004). Os *gêneros* que se esperam produzidos, compreendidos, interpretados e memorizados pelas alunas das Oficinas Temáticas descritas neste trabalho estão ilustrados no Quadro 17.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, in DOLZ e SCHNEWLY, 2004, pg. 52) propõem um aporte metodológico para apropriação de *gêneros* baseado no desenvolvimento de *capacidades de linguagem*, que abarcam as operações de estudo e prática de *gêneros*, considerando os textos enquanto produtos sócio-histórico-culturais e como materialidade linguística. Tais *capacidades* dividem-se em três tipos:

- *Capacidades de ação* - As *capacidades de ação* referem-se aos conhecimentos e condições de relação e analogia que dão conta do texto como produto sócio-histórico-cultural, como por exemplo:
  - Reconhecer e entender: o conteúdo temático do texto; o lugar e o momento onde o texto é produzido/a interação acontece; os papéis sociais exercidos pelos envolvidos na produção/interação; o lugar social e o objetivo da produção/interação.

- Acessar repertórios sensórios, experienciais e valorais dos envolvidos, que podem ser solicitados para a compreensão de um texto.
- *Capacidades discursivas* – As *capacidades discursivas* dão conta dos níveis mais amplos da materialidade linguística dos textos, permitindo ao sujeito ‘compreender como organizar o discurso para alcançar o objetivo enunciativo dentro do contexto específico em que está situado’ (LIBERALI, 2009, pg. 26). As unidades de análise dessas capacidades são:
  - O plano geral do texto: a forma como o produtor do texto constrói as informações do conteúdo temático.
  - Os tipos de discurso: analisa quão implicados ou autônomos, próximos ou distantes estão os sujeitos de seus textos, levando em conta as diferentes ordens (do narrar, do expor, do argumentar, do descrever e do relatar).
  - A organização sequencial dos textos: as fases e/ou movimentos que se sucedem nos diferentes tipos de organização textual, conforme quadro elaborado por Liberali (1999) baseada em Bronckart (1997):

Tipo de organização	Objetivo	Fases/movimentos
Narrativas	Contar uma história sustentada por um processo de intriga.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial</li> <li>• Complicação</li> <li>• Ações</li> <li>• Resoluções</li> <li>• Situação final</li> <li>• (Avaliação)</li> <li>• (Moral)</li> </ul>
Argumentativas	Convencer ou persuadir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Premissas (tese)</li> <li>• Apoio argumentativo</li> <li>• Contra-argumentação</li> <li>• Negociação/conclusão</li> </ul>
Explicativas	Esclarecer um aspecto problemático ou difícil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatação inicial</li> <li>• Problematização</li> <li>• Explicação</li> <li>• Conclusão</li> <li>• (Avaliação)</li> </ul>
Descritivas	Fazer entender ou visualizar um objeto ou um conceito.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tópico</li> <li>• Características do tópico</li> <li>• Colocação na relação de tempo</li> <li>• Colocação na relação com outros tópicos</li> <li>• Reformulação</li> </ul>
Descritivas de ações	Fazer ver as ações desenvolvidas para alcançar macroações.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contextualização</li> <li>• Ações</li> <li>• (Avaliação)</li> </ul>
Dialogais	Estabelecer trocas entre dois ou mais participantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura</li> <li>• Troca de turnos</li> <li>• Fechamento</li> </ul>

- *Capacidades linguístico-discursivas* – As capacidades linguístico-discursivas referem-se ao que Dolz e Schneuwly (2004) definem como ‘as operações psicolinguísticas’ que organizam o emprego de ‘unidades linguísticas’ (pg. 52) em textos. Os mecanismos que operacionalizam o uso destas unidades linguísticas são:
  - Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal.
  - Mecanismos enunciativos; expressões de modalização, as operações de construção de enunciações, funções de linguagem e as escolhas lexicais.

A exemplificação feita por Liberali (2009) ilustra a realização prática das capacidades de linguagem:

- Para a compreensão escrita: reconhecer as razões para ler capas de revistas; reconhecer leitores mais prováveis de determinada revista; localizar informações explícitas (título, data, local, manchetes, subtítulos, preço); relacionar imagem e texto; avaliar abordagem dos fatos nas capas de revistas;
- Para a análise e a reflexão sobre aspectos linguístico-discursivos: identificar elementos da estrutura composicional da capa de revista (cabeçalho, manchetes); identificar expressões referentes a títulos, data, local e preço; reconhecer vocabulário específico ao tipo de revista; reconhecer a estrutura de frases afirmativas e negativas (tempo presente simples e passado simples) para a elaboração de manchetes; reconhecer a posição de substantivo-adjetivo nas manchetes.

**Excerto 3: Exemplificação da realização prática de *capacidades de linguagem***

O trabalho feito com o excerto de menu do restaurante *Friday's*, ilustrado na Figura 7, é exemplificado no quadro abaixo:

Organização do trabalho com o gênero <i>menu</i>	
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde foi publicado este texto?</li> <li>• Onde textos como este podem ser encontrados?</li> <li>• Quem lê este texto? Em que situação?</li> </ul>
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que tipo de texto é este?</li> <li>• Que características o diferem de outros textos?</li> <li>• Qual a função das imagens aqui?</li> <li>• O texto é dividido em partes ou seções? Quais?</li> </ul> <p>Que tamanho têm os textos em cada seção?</p>

<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que classe de palavras é mais recorrente nos textos, adjetivos, substantivos ou verbos? A recorrência é intencional? Por quê?</li> <li>• Qual tempo verbal é mais recorrente? Por quê?</li> </ul> <p>Há grande incidência de frases com sujeito-verbo-objeto? Por que (não)?</p>
--	---

**Quadro 20: Quadro descritivo de trabalho com *capacidades de linguagem***

Em síntese, o aporte metodológico sugerido por Dolz, Pasquier e Schneuwly permite que professores que trabalham com currículos que organizam o *conhecimento científico* 'língua' em *gêneros* enxerguem as dimensões de que precisam cuidar para viabilizar a apropriação dos *gêneros* de interesse. Estas dimensões, porém, restringem-se aos textos; mais precisamente, a textos sendo estudados isoladamente. Já vimos que, no ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, os *gêneros* se organizam em sistemas, e cada sistema materializa linguisticamente a ação de determinados sujeitos em uma Atividade Social. Vimos também que a ação na Atividade Social depende de repertórios outros além do verbal, que também precisam ser organizados didática e metodologicamente; é desta organização que trata a próxima seção.

### 3.4

---

#### **Capacidades de enunciação performático-agenciais**

A prática de *performance* que Holzman (1997/2009) aplica em contextos educacionais e terapêuticos, como brevemente discutido no Capítulo 1, é a categoria metodológica que oferece *ZPDs* a pessoas de qualquer idade, ou seja, oportunidades de criação e recriação das vidas presente e futura, como fazem crianças quando, no entendimento vygotskiano, *brincam* de serem quem não são. A rede de relações entre todos esses conceitos pode se explicar da seguinte forma:

*“Brincar, entendido como performance, é ser quem você não é. Performance, entendida como promotora de desenvolvimento, é criar quem você é sendo quem você não é. Desenvolvimento, entendido como uma atividade relacional, envolve a contínua criação de palcos (ZPDs) nos quais as pessoas performam ‘a si mesmos’ através da incorporação do ‘outro’<sup>55</sup>.”*

(in HOLZMAN, 1997, pg. 73)

No *palco* (VYGOTSKY, 1983, pg. 145) das *performances*, alunos e professores de cursos e programas baseados em Atividades Sociais *brincam* de ser quem não são, para poderem criar quem são e quem serão. As fotos abaixo mostram alguns exemplos:



**Figura 9: Alunos-professores *performando* como professores**

---

<sup>55</sup> Tradução minha do original: “Play, understood as performance, is being who you are not. Performance, understood as developmental, is creating who you are by being who you are not. Development, understood as relational activity, involves the continuous creating of stages (ZPDs) on which one performs ‘oneself’ through incorporating ‘the other’”.



**Figura 10: Alunos-professores *performando* clientes em um restaurante**



**Figura 11: Alunos e alunos-professores *performando* garçom e clientes em restaurante.**

Nas *performances* ilustradas acima, os alunos-professores e alunos das Oficinas Temáticas em Língua Internacional usaram o *palco* oferecido para:

- *brincar* de professores, como na Figura 9;
- *brincar* de clientes e garçons, como nas Figuras 10 e 11.

Para Holzman (2009), a *performance* pode ser realizada com roteiro ou improvisada. No conjunto das práticas do ensino-aprendizagem com base

em Atividades Sociais, um uso possível da *performance* improvisada, ou seja, o momento no qual sujeitos engajam-se na *brincadeira* com os *sentidos* que possuem sobre ela, é o que Holzman (2009) chama de *performance diagnóstica*, e é via de regra utilizada para que professores consigam aferir que *conhecimentos cotidianos* e repertório sensório-experiencial os alunos já possuem. É interessante que, no percurso entre este diagnóstico e as *performances* feitas mais adiante no processo, nas quais os alunos percebiam-se efetivos participantes das ações da ‘vida que se vive’ (MARX e ENGELS, 1845-46/2006), o professor preveja vários momentos de prática mais focada no *conhecimento científico* do que nos aspectos atitudinais e posturais. Nestes momentos, chamados no contexto desta pesquisa de *role plays*, privilegia-se o contato sistemático com os conteúdos previstos no planejamento curricular; no caso das Oficinas Temáticas analisadas neste trabalho, este conteúdo é a LI-ínglês.

Via de regra, *role plays* são conduzidos com apoio de um roteiro, por vezes físico (impresso em papel, por exemplo), ao qual os alunos podem se referir para garantir sua participação. Através da realização dos *role plays*, cria-se condições para que os alunos compreendam, memorizem, interpretem e produzam os gêneros previstos no planejamento curricular. *Role plays* também são usados como momentos de viver os vários papéis possíveis dentro de uma determinada Atividade Social. Assim, quando novamente chamados a *performar* as ações da Atividade Social que organiza o currículo sendo trabalhado, os alunos podem dela participar tendo não mais um roteiro como instrumento mas um repertório de formas de agir, tanto linguisticamente como atitudinalmente, como instrumento de sua participação e resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 2002) da atividade social ensino-aprendizagem.

Na conceituação de Holzman, a *performance* se apresenta como uma prática baseada em um quadro teórico-metodológico, mas não é organizada como um princípio de prática didática. A aplicabilidade didática do conceito requer essa organização, para que o professor tenha uma referência de como proceder, sobre a qual ele pode criar.

Em breve síntese das discussões já realizadas neste Capítulo, o desafio dos educadores que trabalham com currículos com base em Atividades Sociais é planejar aulas e tarefas que permitam ‘a efetiva participação em atividades da “vida que se vive” (MARX E ENGELS, 1845-46/2006)’ (LIBERALI, 2009, pg. 11). Esta participação requer desenvolver capacidades que permitam *enunciar* tanto *narrativa* como *performativamente*. A lista apresentada a seguir retoma questões de planejamento e prática didática, mencionadas ao longo deste trabalho, que mereceram atenção nos planejamentos feitos para as aulas ministradas nas Oficinas Temáticas:

- Procuramos orientar a escolha dos materiais pela não-artificialidade;
- Procuramos orientar a escolha de materiais para que trouxessem exemplos de textos, atitudes e posturas que ilustrassem pessoas em ação na vida real, permitindo a construção dos modos de agir na Atividade Social e também da *agência* dos envolvidos. As Figuras 7 e 8 exemplificaram algumas destas escolhas;
- Procuramos orientar o uso dos materiais, ou seja, os encaminhamentos didáticos e tarefas a serem desenvolvidas nas aulas, para que abarcassem momentos de prática e uso dos *conhecimentos cotidianos* e *científicos* previstos como objeto do trabalho, permitindo a construção do repertório para participação nas *performances* e, por conseguinte, na vida real. Procurei também incorporar à prática didática dos alunos-professores alguns procedimentos de uso recorrente no ensino de inglês como língua estrangeira, e que acredito serem potentes:
  - *escuta e repetição para prática de pronúncia;*
  - *prática de elementos linguístico-discursivos em contextos da ‘vida que se vive (role plays):*
  - *prática sistematizadora de conteúdos gramaticais,*
  - *prática de estratégias de leitura e escrita;*

- o performances *variadas*, com cada aluno exercendo *vários papéis em vários diferentes contextos*.

Como analisado anteriormente neste Capítulo, as *capacidades de linguagem*, como descritas por Dolz e Schneuwly (2004), não dão conta de todos os aspectos descritos acima, gerando a necessidade de criação de uma nova categoria metodológica, em processo descrito a seguir.

A participação efetiva em uma Atividade Social como objeto de ensino-aprendizagem depende, como definido acima, de que professores proporcionem a seus alunos condições de *enunciar* tanto *narrativamente* como *performaticamente*. Planejar a prática didática para o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*, como descrito na seção 3.3, viabiliza a participação dos alunos nas ações da Atividade Social no que concerne a interação verbal, ou seja, a *enunciação narrativa*. A preparação para a *enunciação performática*, que envolve os exemplos de atitudes, posturas e agires, também precisa ser organizada didaticamente.

Como este trabalho entende que falar/pensar formam uma 'unidade dialética' (HOLZMAN, 1997, pg. 66), interagir verbalmente e agir também devem ser considerados uma coisa só. Para fins de organização didática e metodológica, proponho a categoria teórico-prática *capacidades de enunciação performático-agenciais*, almejando abarcar os dois aspectos. O quadro abaixo reúne e sintetiza as orientações teórico-práticas (o *Saber-para-fazer* o *Saber-fazer*) usadas neste trabalho para o desenvolvimento das *capacidades de enunciação performático-agenciais*; a investigação de como tais orientações se apresentam e se relacionam nos *enunciados performáticos* e *narrativos* dos alunos-professores e formador é o que permitirá responder às perguntas de pesquisa.

<p><b>Quadro teórico-filosófico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujeitos se constituem sócio-histórico-culturalmente, na e por causa da interação com o outro.</li> <li>• A construção de conhecimento se dá através do compartilhamento de <i>sentidos</i>, que tensionados e transformados produzem novos <i>significados</i>.</li> <li>• Dois tipos de conhecimento: <i>conhecimento cotidiano</i> e <i>conhecimento científico</i>.</li> <li>• O 'duplo movimento': do <i>conhecimento cotidiano</i> para o <i>científico</i> e vice-versa.</li> <li>• A produção criativa depende de repertório, e se dá através da 'interação, tensão, transformação e síntese' de <i>sentidos significados</i> na construção de conhecimento.</li> <li>• O conceito de <i>gênero</i> como materialidade linguística sócio-histórico-cultural.</li> <li>• O conceito de <i>capacidades de linguagem</i> como organizador do trabalho didático com <i>gêneros</i>.</li> </ul>	<p><b>Escolha de Materiais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos retirados dos materiais disponíveis nas várias atividades da vida, que exemplifiquem os <i>gêneros primários</i> e <i>secundários</i> utilizados nas diferentes ações da Atividade Social.</li> <li>• Vídeos e cenas de filmes de entretenimento, que exemplifiquem e ilustrem os modos de agir dos vários papéis dos sujeitos de uma determinada Atividade Social.</li> <li>• Livros de leitura e paradidáticos, para fins de repertório e conceituação.</li> <li>• Exercícios dos diferentes níveis linguísticos (morfológico, semântico, sintático e discursivo), que permitam práticas sistematizadoras das estruturas de língua.</li> </ul>	<p><b>Aspectos práticos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar em textos, tanto orais como escritos: o conteúdo temático do texto; o lugar e o momento onde o texto é produzido/a interação acontece; os papéis sociais exercidos pelos envolvidos na produção/interação; o lugar social e o objetivo da produção/interação. Acessar repertórios sensoriais, experienciais e valorais dos envolvidos, que podem ser solicitados para a compreensão de um texto.</li> <li>• Analisar os textos nos seguintes níveis: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O plano geral do texto: a forma como o produtor do texto constrói as informações do conteúdo temático.</li> <li>○ Os tipos de discurso: analisa quão implicados ou autônomos, próximos ou distantes estão os sujeitos de seus textos, levando em conta as diferentes ordens (do narrar, do expor, do argumentar, do descrever e do relatar).</li> <li>○ A organização sequencial dos textos: as fases e/ou movimentos que sequenciam os diferentes tipos de organização textual.</li> <li>○ Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal.</li> <li>○ Mecanismos enunciativos: expressões de modalização, as operações de construção de enunciações, funções de linguagem e as escolhas lexicais. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizar, a partir do trabalho com o nível acima: escuta e repetição para prática de pronúncia, prática sistematizadora de conteúdos gramaticais, prática de estratégias de leitura e escrita;</li> <li>▪ Propor formas de registro de <i>conteúdos científicos</i> construídos e explorados (funções, vocabulário, estruturas discursivas, enunciativas e gramaticais).</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Mostrar e explorar vários exemplos desses textos em uso em situações da 'vida que se vive';</li> <li>• A partir dos exemplos e ilustrações dos modos de agir dos sujeitos de uma determinada Atividade Social, realizar simulações de ação na vida, os <i>role plays</i>, exercícios nos quais os planos da enunciação verbal e das atitudes e posturas se unem.</li> <li>• Discutir, a partir de materiais e da vida real dos alunos, formas de transformar o que é considerado problemático ou insuficiente, tanto em nível individual como coletivo, ampliando a condição de <i>agência</i> dos envolvidos.</li> <li>• Incorporar as questões de <i>agência</i> discutidas nos <i>role plays</i>.</li> <li>• Oferecer várias oportunidades de <i>performance</i> dos diferentes papéis, em diferentes situações e contextos.</li> </ul>
---	---	--

**Quadro 21: Quadro-síntese de orientações teórico-práticas para o desenvolvimento de capacidades de enunciação performático-agenciais nas Oficinas Temáticas em Língua Internacional**

## CAPÍTULO 4

### Discussão teórico-metodológica

---

Este Capítulo apresenta as bases teóricas, filosóficas e metodológicas nas quais a linguagem, principal artefato mediador da produção de conhecimento na perspectiva da TASHC, configura-se como o material de análise que fornece subsídios para responder às perguntas da investigação conduzida neste trabalho. Defino primeiramente a Linguística Aplicada como base teórico-filosófica da metodologia desta pesquisa. Em seguida, apresento a perspectiva da Colaboração Crítica, sob a qual esta pesquisa organizou-se metodologicamente. Na seção seguinte, discuto o papel da argumentação na produção de conhecimento. Para finalizar, defino as categorias de análise e discussão que permitirão investigar as interações entre os sujeitos, com vistas a responder as perguntas de pesquisa.

#### 4.1

---

##### A LA como epistemologia de ‘atividades revolucionárias’

“Nós que a fazemos sabemos o que ela é.<sup>56</sup>” Escolho esta afirmação de Pit Corder, citada em Celani (1992), para iniciar a discussão sobre a conceituação do que é Linguística Aplicada, questão que marca os estudos da área desde sempre. Uma definição do próprio Pit Corder, apresentada no volume ‘On The Scope of Applied Linguistics’ (KAPLAN (org.), 1978) resume a visão vigente à época: ‘linguística aplicada (LA) é um conjunto de atividades relacionadas ou técnicas que medeiam a relação das várias abordagens teóricas de linguagem humana por um lado e as atividades práticas de *ensino-aprendizagem de línguas* do outro<sup>57</sup>’. No mesmo volume, Campbell, Krashen e Palmer corroboram a linha que caracteriza a LA como o mediador entre a linguística teórica e a prática de ensino-aprendizagem de ou relacionado à linguagem, mais especificamente ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso, por exemplo, de Krashen.

---

<sup>56</sup> Tradução minha

<sup>57</sup> Tradução minha

Ainda em Kaplan (1978), porém, encontramos algumas das sementes que geraram os debates e discussões da LA contemporânea. Gomes de Matos já fala do uso da LA para a ‘identificação e solução de problemas educacionais e sócio-culturais de natureza linguística<sup>58</sup>’, e a identifica como um ‘campo centrado nos problemas humanos<sup>59</sup>’, enquanto Kaplan usa a metáfora do teatro (‘o ponto no qual todas as artes se encontram e se atualizam<sup>60</sup>’) para indicar os caminhos da transdisciplinaridade.

Em Celani (1992) encontramos algumas interpretações para o termo ‘linguística aplicada’, em uma sequência não necessariamente temporal:

- *Linguística Aplicada entendida como ensino-aprendizagem de línguas*: fruto dos trabalhos de teóricos como Pit Corder e Krashen, tal concepção garantiu apoio inicial ao desenvolvimento da LA e é até hoje uma área profícua de produção científica, mas ao mesmo tempo contribuiu para ‘confundir a questão e situar a própria LA em um plano secundário’ (pg.17)
- *Linguística Aplicada entendida como consumo, e não como produção de teorias*: Campbell, Krashen e Palmer, já citados anteriormente, são alguns dos autores que entendem a LA como mediadora entre teorias diversas e quaisquer práticas que tenham a linguagem como objeto de trabalho e/ou pesquisa.
- *Linguística Aplicada entendida como área interdisciplinar*: entendimento construído a partir de trabalhos como os de Kaplan, Crystal e Ingram, todos da primeira metade da década de 1980, já enxerga a LA como campo autônomo de investigação, que contribui na identificação e solução de problemas do homem através de estudos da linguagem.

A partir destas definições iniciais, pesquisadores da área vem evoluindo e reconstruindo a definição da epistemologia da Linguística Aplicada. Motta Roth e Marcuzzo (2008), indicam que a LA ‘se define por ter,

---

<sup>58</sup> Tradução minha

<sup>59</sup> Tradução minha

<sup>60</sup> Tradução minha

nos problemas linguísticos de impacto social, seu objeto de investigação e, no seu caráter eminentemente discursivo e transdisciplinar, sua caracterização teórico metodológica.’ (pg. 33). Celani (1998) discorre sobre a LA em uma visão transdisciplinar e coloca que a ‘a preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina.’ (pg. 133). Já Pennycook (2001), definindo o escopo do que ele chama de LA crítica, a define como ‘uma área de trabalho que lida com o uso da linguagem em ambientes profissionais, tradução, patologias da fala, letramento e ensino-aprendizagem de línguas<sup>61</sup>’, afirmando ainda que ‘não é simplesmente a aplicação de conhecimento linguístico a tais contextos<sup>62</sup>’. Fairclough vê a vida social e os processos de mudança contemporâneos como ‘centralmente e essencialmente mediados pela linguagem<sup>63</sup>’ (pg. 3). Moita Lopes e Fabrício (2006) enxergam o mundo de forma semelhante, apoiado que está: no consumo como elemento construtor de identidades; no tráfego intenso de informações e conceitos, descaracterizando saberes e gostares locais e impondo as tendências impostas pelas culturas e regimes político-economicamente mais poderosos; na desvalorização do espaço público; na hegemonia cultural do Ocidente rico; na democracia do Primeiro Mundo que se sustenta ao ‘terceirizar’ para outros países seu ‘lado sujo’; na produção de conhecimento calcada na hegemonia cultural, que não olha o diferente e não ouve outras vozes. Com base nestas definições, este trabalho entende que a LA investiga o homem e sua interação com o mundo, estudando seu agir no mundo através da linguagem e alimentando a investigação com a interação entre os estudos da linguagem e aportes teóricos de qualquer área do conhecimento humano. É social, política e transdisciplinar e consegue, assim, identificar problemas, propor soluções e disparar processos de transformação. O desafio da LA do século XXI é, portanto, dirigir seu foco de ação a esse mundo e nele produzir ciência que permita entendê-lo criticamente através da linguagem, e da análise propor

---

<sup>61</sup> Tradução minha

<sup>62</sup> Tradução minha

<sup>63</sup> Tradução minha

caminhos de transformação. O projeto Educação Multicultural alia-se à agenda contemporânea da LA, pois:

- Utiliza a língua internacional não como instrumento de transmissão cultural ou de promoção de hegemonia, mas como instrumento-e-resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 2001) da transformação dos envolvidos;
- Propõe uma formação de professores que, segundo Liberali (2011), não se baseia na reprodução de um *discurso de autoridade* (BAKHTIN, 1934/35 – 1975/88) semelhante ao que expus na Introdução deste trabalho, no qual *sentidos* que se tem sobre o *Saber-fazer* do professor são transmitidos de cima para baixo. Pelo contrário, aposta na arena de diferenças que se forma com a reunião de profissionais de educação com formações e experiências muito diversas. As diversas vozes que lutam nessa enunciação geram os conflitos cuja resolução é a necessidade que move a atividade de formação. A linguagem atua aqui como artefato mediador que permite o compartilhamento e a negociação dos *sentidos*, e permite concretizar os *significados* compartilhados resultantes da negociação.

Os momentos de planejamento e discussão teórico-metodológica e reflexiva, as RECOPs e REFOPs descritas no Capítulo 2, foram os *loci* das atividades ‘revolucionárias’ (MARX e ENGELS, 1844-45/2006) nas quais este pesquisador-formador e os alunos-professores implicaram-se crítico-colaborativamente, *enunciando narrativamente e performaticamente* seus *sentidos* sobre as orientações teórico-práticas do ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, relacionando-as, questionando-as e transformando-as em novos *enunciados*, tanto *narrativos* como *performáticos*. A análise da materialidade linguística desses momentos me permite entender como criação e transformação ocorreram, e também pensar em ‘outras maneiras de ação e de utilização da linguagem’ (MEANEY, 2009, pg. 69) das quais formadores para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais possam lançar mão.

---

### A Colaboração Crítica organizando as interações

Este estudo aponta recorrentemente a plena participação dos sujeitos como um dos objetivos, se não o principal, da atividade social ensino-aprendizagem. Como demonstrado no Capítulo 2, os momentos de formação de professores, as REFOPs, caracterizam-se também como uma atividade social de ensino-aprendizagem, no sentido de que também tem como objeto idealizado a produção de novos *significados* compartilhados a partir dos *sentidos* que professores em formação trazem às discussões. Para permitir a plena participação dos sujeitos alunos-professores nas reuniões de formação, é preciso garantir que elas se configurem como espaços onde, no conceito de Schön (1998/2000), todos os participantes tenham condições de expor seus *sentidos* e, através da discussão sobre eles, transformá-los em novos *significados*. Apresento a seguir os modos de agir descritos por Schön (1998) para contextos de ensino-aprendizagem

De acordo com Schön (1998/2000) a característica fundamental do ensino-aprendizagem é que a prática conduz à criação de um conhecimento específico que está ligado à ação. Isso quer dizer que os professores aprendem, a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade. Tal discussão levou o autor a criar o conceito de reflexão-na-ação, isto é, a reflexão feita durante a ação, que pressupõe uma compreensão daquilo que está sendo feito e uma imediata reorganização da ação.

Schön, ao considerar a relação entre formador e professor, apresentou dois modos de agir, frutos da interação existente no contexto de ensino-aprendizagem- aprendizagem. No Modelo 1, há um jogo em que está implícito o ganhar e o perder, sendo o formador beneficiado pela noção de poder institucional existente, o que pode gerar atitudes defensivas, em que um se defende do outro. Neste modelo, os indivíduos ficam impedidos de colocarem seus pontos de vista, suas dúvidas, suas sugestões. De modo diferente, no Modelo 2, os indivíduos interagem de forma a colocarem suas dúvidas e sugestões, testam suas hipóteses, compartilham seus conhecimentos. Este modelo favorece a reflexão, pois existe um ambiente de

colaboração em que a confiança é o elemento que assegura a troca entre os sujeitos participantes da ação.

Ao considerar o modelo 2 de Schön, a idéia de colaboração é, aqui, compreendida como igualdade de oportunidades para que todos participem da atividade trazendo seus *sentidos* e *significados* sobre as questões escolares (MAGALHÃES, 1996). Entendo que, nesta concepção, igualdade não queira dizer simetria de conhecimento sobre as teorias de ensino-aprendizagem, da mesma forma que não implica que a noção de poder deixe de existir. Em consonância com o entendimento do conceito de *ZPD*, podemos fazer mais em colaboração do que sozinhos.

Colaboração, portanto, não significa aceitar a palavra do outro, abdicar de sua forma de pensar e agir ou não se contrapor ao outro para evitar conflitos. A colaboração está em que cada indivíduo traga para a atividade seu agir e pensar. Embora a idéia de conflito pareça se opor à noção de colaboração, é no conflito que se dá o encontro desses indivíduos, cada um com seus diferentes saberes e agires; é no conflito que está a base para a produção colaborativa do conhecimento.

Para Liberali (2007b.), a colaboração está diretamente relacionada à idéia de se criar conflitos cognitivos socialmente situados. John-Steiner (2000, pg.40) traz para a colaboração a idéia de complementaridade, ou seja, o *sentido* de colaboração inclui a concepção de que a “complementaridade é consequência de uma realidade básica e frequentemente ignorada. Cada indivíduo realiza apenas uma parte de seu potencial humano que pode ser alcançado em um determinado período histórico”. Desta forma, a complementaridade está no encontro de dois ou mais indivíduos com experiências de vida e saberes diferentes de modo a criar uma tensão dinâmica e produtiva entre suas idéias. Quando esses indivíduos, em colaboração, constroem o conhecimento, eles expandem suas possibilidades, pois a colaboração dá a eles a oportunidade de transcender, como indivíduo, seu próprio conhecimento e suas limitações.

---

### Argumentação construindo conhecimento

A afirmação de Magalhães (2009), citada na Introdução deste trabalho, coloca que um caminho possível para a transformação da escola é torná-la uma 'comunidade que compartilhe a produção de *significados* sobre práticas didáticas que tenham função social' (pg. 54). O percurso descrito neste trabalho permite afirmar que currículos com base em Atividades Sociais, almejando oferecer a seus participantes oportunidades de envisionar possibilidades além das suas, fornecem subsídios para práticas didáticas com função social. A formação de professores em Cadeia Criativa, como descrita no Capítulo 2, configurou-se como o *palco* onde o tensionamento dialético dos *sentidos* trazidos procurou transformá-los em, mais do que *significados* compartilhados, em *enunciados performáticos*. Estudar o tensionamento, criação e transformação de *sentidos* e *significados* a partir da linguagem requer um aporte teórico que entenda os discursos como essencialmente intencionais; as teorias da argumentação cumprem esse papel.

Os estudos sobre argumentação fundam-se na organização feita por Aristóteles para entender o uso da linguagem para convencer e persuadir. Para o filósofo grego, em discussão feita em Reboul (1998/2004), a realização verbal de tais ações organizam-se em uma parte afetiva, que considera o papel que um orador deve assumir (*etos*) para causar determinadas emoções e reações em sua platéia (*patos*), e uma parte lógica, fundada no raciocínio (*logos*). A esta organização, Aristóteles dá o nome de *retórica*. Os teóricos da argumentação a associam à parte lógica da retórica, como exposto a seguir.

Este trabalho aponta recorrentemente a presença do raciocínio dialético na produção criativa e na construção de conhecimento. Reboul (1998/2004), baseado em Aristóteles, define dialética como 'um jogo cujo objetivo consiste em provar ou refutar uma tese respeitando-se as regras de raciocínio' (pg. 32). Vencer o jogo dialético depende de mostrar que

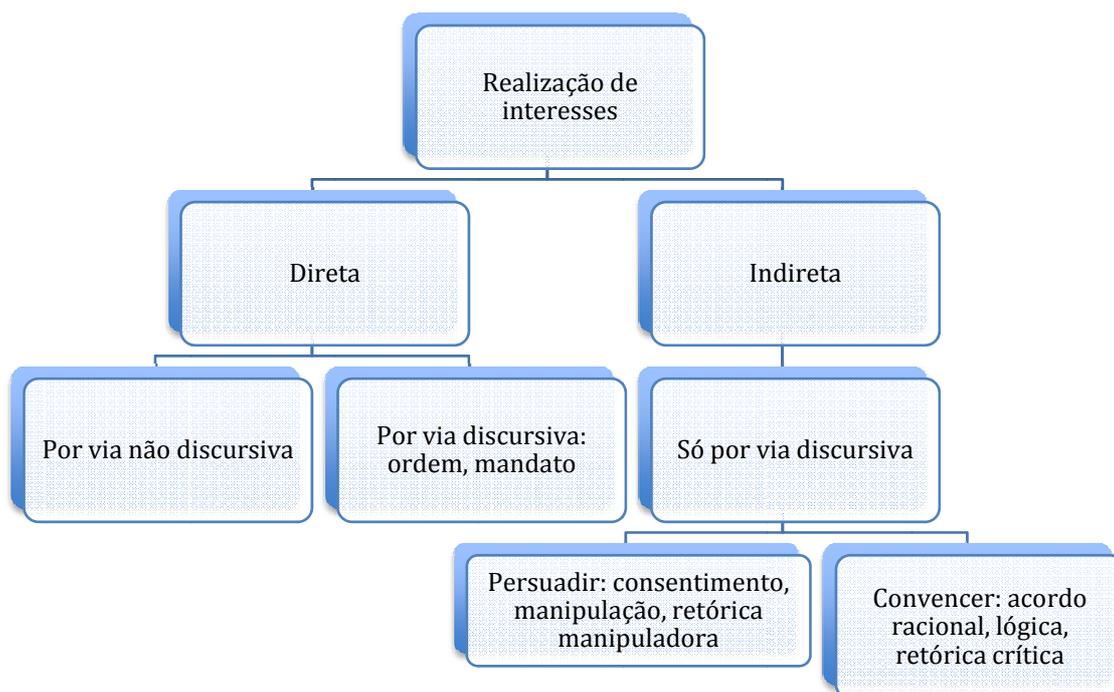
raciocinou-se bem, sem desrespeitar as regras do raciocínio, utilizando todos os argumentos a seu alcance. Não importa se esse argumentos estejam corretos ou sejam verdadeiros; é a dialética que faz a ‘passagem do falso ao verdadeiro’ (REBOUL, 1998/2004, pg. 31). Baseada no jogo mental, dialética é a parte lógica (*logos*) da retórica, sua ‘parte argumentativa’ (pg. 37), segundo Reboul. Os estudos sobre argumentação são a base, portanto, do estudo da dialética como raciocínio que apóia a produção de conhecimento.

Liberali (2006, 2007 e 2008) relaciona a estrutura crítico-colaborativa dos trabalhos de formação do LACE ao jogo dialético-argumentativo descrito acima, organizando uma lista de ações verbais que descrevem os modos de participação dos envolvidos nos momentos de formação. Rodrigues (2010) organiza um quadro sintético destes modos de participação, que reproduzo abaixo:

Quadro síntese de Marcas da Relação		
<b>Marcas da Relação</b>	Questionamento	Apresenta as questões contidas nas discussões e o modo como elas foram conduzidas pelo seu locutor.
	Exemplificação	Consiste em afirmações sobre a prática, a fim de tornar uma fala anterior mais compreensível, por meio de exemplos.
	Instruções	Visa mostrar as diretrizes, os comandos, as orientações, presentes em momentos de discussão.
	Retomada de falas anteriores	Refere-se ao uso de vozes, de pessoas presentes ou não naquele momento, para dar sustentação à fala do orador.
	Colocação de problemas para a discussão	Destaca as premissas contidas nas falas dos interlocutores que demonstrem ou possibilitem a exposição de problemas existentes para serem discutidos.

(in RODRIGUES, 2010, pg. 89)

Para Abreu (1999), argumentar não significa desprezar as questões afetivas. Segundo o autor, a argumentação gerencia o embate entre a construção no campo das ideias, o *convencer*, e a construção mais emocional, que impulsiona a ação do outro pela sensibilização, o *persuadir*. Qualquer que seja a escolha ou a predominância, o importante é entender que a argumentação é sempre intencional, visando ao que Lübe chama de 'realização de interesses' (in GUTIÉRREZ, 2005, pg. 28). Segundo o autor, interesses podem realizar-se de duas formas: diretamente, quando existem condições hierárquicas e/ou de força para que a vontade um prevaleça, sem confronto ou discordância, ou indiretamente, quando tais condições não existirem, não puderem ser usadas ou não forem usadas por opção dos envolvidos. Neste caso, Lübe aponta que o interesse só se realiza por via discursiva. O quadro abaixo ilustra o esquema:



**Quadro 22: Esquema de H. Lübe sobre a realização de interesses (in GUTIÉRREZ, 2005, pg. 28)**

Em consonância com a compreensão dialógica da linguagem que norteia este trabalho, argumenta-se para o outro e por causa do outro, na tentativa de corroborar ou refutar suas teses, de concordar ou convencê-lo do contrário. Para Mosca (2004), argumentar é 'uma forma particular de interação, em que se confrontam pontos de vista diferentes para se chegar a

uma nova construção' (pg. 5). A Cadeia Criativa de atividades (LIBERALI, 2006-2009) é em si uma arena argumentativa: o agir dos sujeitos nos vários contextos de formação e ensino-aprendizagem é, como ilustrado no Capítulo 2, recorrentemente transformado pelos *significados* compartilhados produzidos nas Reuniões e outros momentos de discussão. O relato desse agir transformado, colocado em um outro momento de discussão, guardará traços dos *significados* que o transformaram, mas será em si um novo *significado* compartilhado, que será transformado quando devolvido à arena argumentativa. Nesse entendimento de produção de conhecimento, o conceito de 'verdade' é na verdade suscetível ao lugar, ao momento, aos sujeitos envolvidos. Meaney (2009) discute esta questão, e conclui que, por ser construída sócio-histórico-culturalmente, como o são os sujeitos e todo seu conhecimento no entendimento desta pesquisa, a 'verdade' é o que aparenta ser em cada contexto. É, portanto, não absoluta mas 'verossímil', é o que nos parece verdadeiro; tal qual o *significado*, como conceituado por Vygotsky, a verossimilhança é construída a partir do confronto e transformação de *sentidos* trazidos à interação. Desta analogia, Meaney (2009) elabora o que considero a definição de argumentação que melhor explica sua função para este trabalho:

*“...defino argumentação como um instrumento discursivo que, através de diferentes técnicas, permite conhecer, confrontar e transformar os sentidos dos sujeitos envolvidos em uma determinada atividade discursiva, produzindo, embora momentaneamente, um significado comum, verossímil a todos.”*

(in MEANEY, 2009, pg. 56)

A organização de modos de encadeamento da argumentação proposta por Liberali (2010) permite perceber como o conhecimento, confrontamento e transformação dos *sentidos* dos sujeitos envolvidos ocorre na arena argumentativa. As **questões controversas** (Mosca, 2005) disparam o confrontamento e o tensionamento dos *sentidos*. Têm a função de questionar o valor de verdade dos argumentos apresentados até então e, a partir da dúvida levantada, levar à reflexão crítica; **questões controversas** podem ocorrer, mais especificamente, na forma de **pedidos**, que podem ser: **de esclarecimento, de definição, de exemplificação, de explicação** e de

**sustentação**. Esta pesquisa vê a necessidade de acrescentar uma forma de **pedido** à esta lista: o **pedido de relação**.

Em resposta às **questões controversas**, seja em forma de **pedidos** ou não, os sujeitos envolvidos apresentam seus diferentes **pontos de vista**, partilhando seus saberes e vivências; o **contra-argumento** defende ou refuta uma tese, questionando também o valor de verdade de um argumento mas apresentando um outro em contraponto; este jogo dialético-argumentativo pode resultar em **conclusões**, que simplesmente sintetizam a discussão e não necessariamente implicam em um agir diferente por parte dos envolvidos, ou um **acordo**, que leva ao posicionamento diante das situações de conflito e conseqüentemente à tomada de medidas e busca de soluções<sup>64</sup>.

Tendo definido o papel da argumentação na produção de conhecimento no contexto desta pesquisa, defino a seguir os tipos de argumentos e, na Seção 5, as categorias argumentativas que ajudarão a ilustrar como a relação teoria-prática no ensino-aprendizagem com base em Atividades sociais é enunciada, tanto *narrativa* como *performativamente*, e como tal relação é transformada nas ações de formação.

#### 4.4

---

### Tipos de argumentos

A classificação proposta por Aristóteles para organizar os tipos de argumentos procura demonstrar em que medida eles se apóiam no lógico (*logos*) ou no afetivo (*etos* e *patos*) para convencer e/ou persuadir. Os entimemas, mais fundados no apoio em conhecimento e no raciocínio lógico, são argumentos dedutivos que contém pelo menos uma premissa não formulada, habitualmente designada por premissa implícita. Pode-se também dizer que se trata de uma premissa subentendida ou oculta. Há o raciocínio do 'isto, logo aquilo', mas não necessariamente a estrutura formal. Já os exemplos, que podem aparecer em forma de generalizações, analogias e argumentos de autoridade, são argumentos indutivos que lançam mão do que tanto o orador como a platéia entendem como 'real' para sustentar a

---

<sup>64</sup> Baseado em Rodrigues (2010)

argumentação. Tanto os entimemas como os exemplos dependem de alguns fatores para garantir sua eficácia:

- Combinação certa entre seus tipos;
- Adequação ao contexto de produção.

Perelman e Olbrechts-Tyteca fazem em seu “Tratado da Argumentação: A Nova Retórica” (TA) uma expansão da classificação original de Aristóteles, dividindo os argumentos em quatro grupos: os argumentos quase-lógicos, os baseados na estrutura do real, os que fundamentam a estrutura do real e os que dissociam noções. Reboul faz uma releitura do TA, condensando e realocando argumentos dentro dos grupos propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca. Assim, a comparação, por exemplo, tida como um argumento quase-lógico no TA, é interpretada como um argumento que funda a estrutura do real por Reboul, sob a alegação de que ‘o que se mede é sempre empírico’ (pg. 183). Já Abreu (2005) reduz a dois os grupos originalmente propostos pela TA, excluindo a dissociação das noções e agrupando os baseados na e os que fundamentam a estrutura do real. Face à variedade de entendimentos possíveis, a apresentação esquemática dos tipos de argumentos que segue, elaborada com base nas propostas de Meaney (2009), Rodrigues (2010) e Guerra (2010) não será classificada em grupos, visto que visa somente a explicitar a escolha de argumentos para a análise dos eventos deste trabalho.

- **Referência ou argumento de referência:** apóia-se em outras vozes para corroborar ou refutar uma ideia ou um argumento. Tem como base o argumento de autoridade, comumente utilizado no discurso jurídico. Os tipos utilizados neste trabalho são aqueles que fazem referência a:
  - **Hierarquia:** a voz do outro é colocada como algo a ser seguido, ou não, em função de sua posição hierárquica.
  - **Teorias:** citações, literais ou não, de conceitos teóricos concernentes ao contexto da discussão.
  - **Fontes:** precisam ser fidedignas pelo grupo.
  - **Parceiros:** apoiar-se no que disse ou fez um igual para legitimar um ponto de vista.

- **Argumentos pragmáticos:** estabelecem relação de causalidade ou finalidade entre duas ideias que se sucedem no tempo.
- **Exemplos:** referem-se a fatos ou casos anteriores para confirmar ou negar a tese.
- **Ilustrações:** invenções ou exemplos fictícios.
- **Comparações:** objetiva apresentar constatações de fato. Podem ocorrer por oposição (o bom e o mau aluno), por ordenamento (é melhor aluno do que) e por comparação quantitativa (comparação de notas dos alunos).
- **Analogias:** traçam relações de semelhança entre termos de gêneros diferentes
- **Compatibilidade ou incompatibilidade:** consiste em mostrar que uma ideia ou argumento é compatível ou não com a tese. Se usamos um argumento do próprio interlocutor para mostrar-lhe a incompatibilidade com sua tese, temos a **autofagia**.
- **Definição:** é considerada um argumento na definição de Reboul (1998/2004), que afirma que definições 'impõem um determinado *sentido*, geralmente em detrimento de outros' (pg. 173). A definição é usada neste trabalho em 3 subclassificações diferentes:
  - **Definição:** expressa algo a partir de suas características observáveis
  - **Definição expressiva:** define-se algo a partir de uma visão subjetiva
  - **Definição normativa:** baseia-se em uma convenção estabelecida a priori em um determinado contexto
- **Causalidade:** Objetiva, a partir de um acontecimento, aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o justificaria ou um efeito que dele resultaria.

Esta seção definiu e apresentou os tipos de argumentos utilizados para analisar a materialidade linguística do processo de formação de professores que é objeto desta pesquisa. A próxima seção cuida de

relacionar esta tipologia argumentativa aos *enunciados narrativos* e *performáticos* apresentados nas REFOPs e também às orientações teórico-práticas para o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, apresentadas no Quadro 21, criando assim as categorias de análise e discussão que responderão às perguntas de pesquisa.

## 4.5

---

### Categorias de análise e discussão

Como exposto na Introdução deste trabalho, seu foco é investigar, através da materialidade linguística dos *enunciados narrativos* e *performáticos*, a relação teoria-prática (o *Saber-para-fazer* e o *Saber-fazer*) apresentada pelos alunos-professores e pelo formador nas REPOFs. O foco da investigação organiza-se nas seguintes perguntas:

- a) Como se apresenta a relação teoria-prática sobre o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais nas *Reuniões de Formação e Planejamento*?
- b) Esta relação se transforma? Como?

Para responder à primeira pergunta, as análises verificarão:

- A ocorrência de *enunciados narrativos*, apresentados na forma de **argumentos** que fizessem **referência a teoria**, seja na forma de citação literal de conceitos, seja na reprodução de orientações teórico-práticas como as que constam do Quadro 21.
- A ocorrência de *enunciados performáticos*, apresentados na forma de **argumentos de definição** que apresentem traços de **normatividade**, ou seja, *enunciados* que ilustrem o agir do professor informado/orientado tanto pelo quadro teórico-filosófico exposto neste trabalho, quanto pelas orientações teórico-práticas que constam do Quadro 21.

Para responder à segunda pergunta, as análises procurarão verificar:

- A ocorrência de *enunciados performáticos*, apresentados na forma de **argumentos de definição** que apresentem traços de

**normatividade**, ou seja, *enunciados* que ilustrem o agir do professor informado/orientado tanto pelo quadro teórico-filosófico exposto neste trabalho, quanto pelas orientações teórico-práticas que constam do Quadro 21. No caso da segunda pergunta, as análises procurarão verificar se a ocorrência desses *enunciados* se deu a partir das discussões ocorridas nas REFOPs.

- A ocorrência de *enunciados narrativos*, na forma de **argumentos de analogia, de exemplo ou de comparação**, que, por não serem **referências a teorias**, possam indicar a produção de *significados* compartilhados a partir dos *sentidos* apresentados sobre o quadro teórico-filosófico exposto neste trabalho e as orientações teórico-práticas que constam do Quadro 21.

O quadro-síntese de tipos de argumentos a seguir organiza as categorias de análise que responderão às perguntas:

Quadro-síntese de tipos de argumentos			
Tipos de Argumentos	Descrição		Exemplos
De Referência	Teorias	Citações, literais ou não, de conceitos teóricos concernentes ao contexto da discussão.	<i>Que é o conhecimento que eu tenho de mundo, e o conhecimento que a gente vai trazer pro aluno de novo, usando o conhecimento cotidiano dele...</i>
Pragmático	Estabelecem relação de causalidade ou finalidade entre duas ideias que se sucedem no tempo.		<i>a gente passou o conhecimento de fazer o convite em inglês, por isso que eu acho que não tem necessidade da folhinha</i>
De Exemplo	Menciona um fato ou caso anterior para confirmar ou negar a tese		<i>Eles vão conhecer as comidas, é, escolher um restaurante, convidar alguém, fazer uma reserva, chegar a um restaurante, fazer o pedido...</i>
De Comparação	Objetiva apresentar constatações de fato. Podem ocorrer por oposição (o bom e o mau aluno), por ordenamento (é melhor aluno do que) e por comparação quantitativa (comparação de notas dos alunos)		<i>É uma ação, mas que não se entende sozinha, porque elas não tem o conhecimento linguístico.</i>
De Analogia	Traça relações de semelhanças entre termos de gêneros diferentes		<i>Isso lembra muito conhecimento prévio, mas tudo bem. Não deixa de ser.</i>

De Definição	Definição	Expressa algo a partir de suas características observáveis.	<i>Saber o que é um garçom.</i>
	Definição expressiva	Define-se algo a partir de uma visão subjetiva.	<i>Tem que entender a teoria.</i>
	Definição normativa	Baseia-se em uma convenção estabelecida a priori em um determinado contexto.	<i>Como que aquele gênero pode transformar a vida dela na sociedade, porque gêneros são práticas sociais.</i>

**Quadro 23: Quadro-síntese de tipos de argumentos**

Para responder ao item ‘como?’ da segunda pergunta, as análises serão feitas com base nas **marcas da relação** e nos **modos de articulação** da argumentação. Estas categorias possibilitarão verificar como ocorreu o processo cíclico de ‘interação, tensão, transformação e síntese’ (MORAN & JOHN STEINER, 2003, pg. 62) de *sentidos* e *significados* na construção de conhecimento. Organizo as categorias de análise para este item no quadro-síntese a seguir:

Quadro-síntese de marcas da relação e modos de encadeamento					
Marcas da relação	Definição	Exemplos	Modos de encadeamento	Definição	Exemplos
Questionamento	Apresenta as questões contidas nas discussões e como elas foram conduzidas pelo seu locutor.	A: <i>Vocês, como professoras, na verdade, eu quero que vocês pensem um pouquinho, por exemplo, é, como é que essa situação do papel se relaciona com a teoria da construção do conhecimento de Vygotsky, e eu quero que vocês pensem no papel de vocês na administração dessa situação.</i>	Questões controversas	Tem a função de questionar o valor de verdade dos argumentos apresentados até então e, a partir da dúvida levantada, levar à reflexão crítica.	<i>Vocês, como professoras, na verdade, eu quero que vocês pensem um pouquinho, por exemplo, é, como é que essa situação do papel se relaciona com a teoria da construção do conhecimento de Vygotsky</i>

Exemplificação	Consiste e em afirmações sobre a prática, a fim de tornar uma fala anterior mais compreensível, por meio de exemplos.	<i>Lt: A gente pegou o Airton e uma amiga da Taís que não sabia absolutamente nada de inglês... La: Da Viviane, que chamava Taís... Lt: É, e aí eles simularam uma compra de roupa. Vocês performaram...</i>	Pontos de vista	Saberes e vivências partilhados na discussão.	<i>É, mas no mundo não acontece isso</i>
Instruções	Visa mostrar as diretrizes, comandos, orientações, presentes em momentos de discussão.	<i>Lt: Tudo bem. Então. A gente chega, elas colocam numa determinada ordem na mesinha, né? La: É. Lt: Elas fazem isso individualmente ou em grupo? La: A gente tinha pensado individual...</i>	Contra-argumentos	Defendem ou refutam uma tese, questionando também o valor de verdade de um argumento mas apresentando um outro em contraponto.	<i>Mas eu acho que isso serviu pra mostrar pra elas que dá pra ter o diálogo, mesmo elas não sabendo o inglês, com alguém que fala inglês e que elas entendiam, é, alguma...</i>
Retomada de falas anteriores	Refere-se ao uso de vozes, de pessoas presentes ou não naquele momento, para dar sustentação à fala do orador.	<i>A: E por que que eu perguntei isso? Por que, por que surgiu essa discussão, vocês lembram? La: Foi perguntar... foi alguma coisa de alguma atividade que a gente tinha elaborado. A: Que atividade que era? La: Num lembro...</i>	Acordo	Leva ao posicionamento diante das situações de conflito e consequentemente à tomada de medidas e busca de soluções.	<i>Porque tem que contextualizar</i>
Colocação de problemas para a discussão	Destaca as premissas contidas nas falas dos interlocutores que demonstrem ou possibilitem a exposição de problemas existentes para serem discutidos.	<i>A: Hã, essa discussão toda surgiu porque vocês estavam, você, você estava relatando pra mim da sua, sua, insistência com as, com as suas alunas de não usarem... La: O papelzinho na performance.</i>	Conclusão	Sintetiza a discussão e não necessariamente implica em um agir diferente por parte dos envolvidos.	<i>Isso lembra muito conhecimento prévio, mas tudo bem. Não deixa de ser.</i>

**Quadro 24: Quadro-síntese de marcas da relação e modos de encadeamento**

Faço uso também dos tipos de **pedidos**, como exposto na seção anterior.

## Procedimentos de produção e coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram produzidos pelo pesquisador-formador e pelos três alunos-professores, já identificados e descritos no Capítulo 2, durante o 2º semestre de 2010. São quatro as fontes de dados:

- As gravações em áudio das REFOPs, que ocorreram nas dependências do LAEL, com exceção da reunião de 02/11/10, que ocorreu em minha casa.
- Os planejamentos das aulas, comentados por mim e revistos pelos alunos-professores.
- Os emails trocados durante o processo, tanto para envio dos planejamentos como para troca de informações.
- Gravações em vídeo das aulas ministradas.

À época do início do projeto, eu estava em meu 2º semestre de trabalho em uma escola da Grande São Paulo, acomodando-me a uma nova realidade e com uma demanda de trabalho bastante grande. Para acomodar o projeto de formação e preparação das Oficinas Temáticas a esta condição, imaginei inicialmente conduzi-lo prioritariamente a distância, através da troca de emails com os alunos professores. Estes se encarregariam do planejamento das aulas em sistema de rodízio (um a cada semana), os enviariam a mim e eu faria apontamentos, sugestões e comentários.

Os planejamentos das duas primeiras aulas evidenciaram minha pouca experiência como formador, visto que os alunos-professores não conseguiam criar novos *significados* a partir de meus apontamentos, ou seja, minhas intervenções não disparavam transformações na prática deles. A partir da detecção desta condição, decidimos nos organizar para promover as REFOPs, e termos, portanto, *loci* de discussão mais potentes. Os planejamentos continuaram a ser produzidos e comentados por mim eletronicamente; as devolutivas dos alunos-professores, porém, passaram a ser feitas nas REFOPs. Os emails e planejamentos, portanto, ilustram a necessidade da formação, como será feito no Capítulo seguinte, mas não

evidenciam os movimentos da relação teoria-prática que interessam a esta pesquisa, e, portanto, não serão considerados como dados.

Foram gravadas 9 REFOPs. Destas, foram descartadas as que trataram unicamente de questões procedimentais ou de questões teóricas. Após esta seleção, foram transcritas as ocorridas em 01/10, 08/10, 18/11 e 25/11. Os excertos selecionados para análise e discussão procuram ilustrar os *enunciados narrativos* e *performáticos* que os alunos-professores e o pesquisador-formador utilizam para trazer seus *sentidos* sobre a relação teoria-prática, e também momentos no qual há traços de transformação de tal relação.

#### 4.6

---

### Questões de credibilidade

Todas as fases deste trabalho foram acompanhadas em orientações individuais, o que garantiu que os encaminhamentos propostos estivessem em consonância com os princípios da ética acadêmica. Os dados e suas análises foram apresentados em seções de pré-qualificação a outros pesquisadores do grupo LACE, e suas críticas, comentários e sugestões contribuíram para que eu revisse o tratamento dos dados.

Versões anteriores deste trabalho foram apresentadas em eventos nacionais e internacionais, a saber:

- III Bilinglatam, congresso internacional sobre educação bilíngue promovido em São Paulo em 2009;
- 2º, 3º e 4º Simpósio Ação Cidadã, promovido pelo grupo LACE nos anos de 2008, 2009 e 2010;
- XXIII Spring Conference, promovida pela APLIESP em 2009.

Os alunos-professores, também membros do grupo de pesquisa, estavam cientes dos procedimentos de produção, coleta e análise de dados, o que os permitiu assinar o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Permitiram também que seus nomes fossem usados livremente nas análises e conclusões deste trabalho.

O trabalho já em andamento e com os dados coletados foi submetido à aprovação do Comitê de Ética desta universidade, e foi aprovado sem ressalvas. O documento comprovando o parecer deste comitê encontra-se em anexo.

No Capítulo a seguir, contextualizo a coleta e seleção de dados e discuto a organização das sequências, para a seguir analisá-las e discuti-las.

## CAPÍTULO 5

### Análise e discussão dos dados

---

Este Capítulo inicia-se com uma breve contextualização da produção destes dados, para a seguir apresentar as sequências que serão analisadas e discutidas

Versões iniciais deste trabalho, com diferentes perguntas de pesquisa, continham excertos de todas as fontes (gravações em áudio, emails e vídeos). Na fase de qualificação, as perguntas concentravam a investigação na transformação de *enunciados narrativos* em *enunciados performáticos*. Para respondê-las, eu havia organizado uma amostragem de dados que partia dos planejamentos e e-mails, entendendo estes como *enunciados narrativos*, observava alguns excertos das REPOFs, contendo tanto *enunciados narrativos* como *enunciados performáticos*, e analisava um pequeno excerto de aula, entendido como *enunciado performático*. A partir da definição do foco na relação teoria-prática, verifiquei que os excertos das transcrições das REFOPs apresentavam movimentos mais ricos de apresentação e transformação de tal relação, e decidi portanto neles concentrar as análises e discussões. Explico a seguir esse processo de decisão em mais detalhe.

Como relatei tanto na Introdução deste trabalho como em minha biografia, publicada no Capítulo 2, sou professor de inglês há mais de 20 anos, e na maior parte deles exerci a profissão em contextos que valorizam muito o *Saber-fazer* do professor. Relatei também que concebi este trabalho de formação inicialmente como um 'ensinar a fazer'. As informações constantes das biografias de Larissa Martins e Laerte Centini, também publicadas no Capítulo 2, indicam que, antes deste trabalho que desenvolvemos juntos, eles já haviam traçado um percurso potente de pesquisa e, em menor medida, de docência dentro dos projetos do PAC.

Com base neste entendimento, iniciamos a preparação das Oficinas Temáticas em processo não-presencial, no qual planejamentos eram feitos por um dos alunos-professores e enviados ao grupo, para comentários e

ajustes. A sequência de imagens que se segue, reproduzindo excertos do primeiro planejamento, ilustra como tal processo se deu no início:

Tô confuso! O que vcs pretendem aqui: ensinar língua, conversar sobre ação na vida, os dois, o quê afinal? Como não sei que video vcs vão usar, vou palpitar às cegas: o que entendo que vai acontecer aqui é reclamar a um garçom pq a comida não está boa. Assim sendo, não estamos falando de likes and dislikes e sim de complaining at a restaurant. Toquem o video, peçam que alunos prestem atenção em como as pessoas estão agindo e extraiam a lingua com cuidado. Não exijam demais deles em termos de entender o que está no video, pois pode ser muito frustrante pra eles.

**Excerto 4: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento (1)**

Hipótese 2: o video mostra pessoas emitindo suas opiniões sobre comida em geral. Se for isso, aí a pergunta não é se a food is OK or not, mas sim se you like this food or not. Esqueçam tudo que falei sobre garçom e restaurante: peguem as figures da atividade anterior, finjam que estão comendo e façam caras de gostar e não gostar. Venham então com a pergunta: 'how do I say what I feel in English?', e então mostrem o video com o vocabulário.

**Excerto 5: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento (2)**

Os Excertos 4 E 5 ilustram o tom prescritivo de meus comentários no início do processo. O foco no *Saber-fazer* é claro, dada a sequência de instruções meramente operacionais. Terminei meus comentários a esse planejamento convidando os alunos-professores a refletirem sobre alguns itens, como ilustra o excerto abaixo:

Falta declarar mais precisamente no planning:

- Que ação de vida eles estarão mais aptos a fazer ao final da aula;
- Os itens lexicais que serão foco da aula;
- As funções que serão trabalhadas;
- As formas de registro do léxico e funções que serão trabalhados (na lousa pra eles copiarem? Em um worksheet a parte?)

**Excerto 6: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento (3)**

Tomando por base de análise a coluna 'Práticas' do quadro-síntese de orientações, apresentado no Capítulo 3 e reproduzido no Capítulo 4, verificamos que as recomendações acima, apesar da referência à teoria do ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, através do questionamento sobre a ação da vida que se pretende que os alunos possam participar, focam majoritariamente no *Saber-fazer* do professor. Entendia então que seria possível conduzir o processo assim, considerando as experiências anteriores de Larissa e Laerte. Ilustro abaixo as devolutivas que recebi das demandas feitas ao final do planejamento:

Falta declarar mais precisamente no planning:

- Que ação de vida eles estarão mais aptos a fazer ao final da aula; demonstrar que comidas gostam ou não
- Os itens lexicais que serão foco da aula; *i like and i don't like??*
- As funções que serão trabalhadas;?????
- As formas de registro do léxico e funções que serão trabalhados (na lousa pra eles copiarem? Em um worksheet a parte?) ???

**Excerto 7: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento com devolutiva de aluno-professor (1)**

Falta declarar mais precisamente no planning:

- Que ação de vida eles estarão mais aptos a fazer ao final da aula; demonstrar que comidas gostam ou não
- Os itens lexicais que serão foco da aula; *i like and i don't like??* Nomes de pratos e ingredients em ingles, números (para dizer as idades).
- As funções que serão trabalhadas: *my name is ....., I am... years old, I like .... I don't like ...*
- As formas de registro do léxico e funções que serão trabalhados (na lousa pra eles copiarem? Em um worksheet a parte?) ???

**Excerto 8: Excerto de intervenção do professor-formador no primeiro planejamento com devolutiva de aluno-professor (2)**

O Excerto 7 traz a intervenção de Larissa, e o 8 as intervenções de Laerte a partir das de Larissa. Minhas demandas são de alguma forma atendidas; alguns aspectos, porém, chamam a atenção:

- O uso que Larissa faz de pontos de interrogação denota o não entendimento do que estava sendo pedido;
- Laerte indica itens lexicais (*Nomes de pratos e ingredients em ingles, números (para dizer as idades)*) e funções (*my name is ..., I am... years old, I like .... I don't like ...*). A ação da vida pretendida para a aula, porém, não menciona a necessidade de informar nomes e idades; fiquei, portanto, confuso em relação à sua intenção no planejamento.

O planejamento da aula seguinte ocorreu em moldes bastante semelhantes, permitindo verificar que uma formação que permitisse aos alunos-professores relacionar teoria e prática mais potentemente não poderia ser feita de forma não-presencial. Começamos as REFOPs em 10/09/10, pretendendo fazê-las quinzenalmente. A partir de 01/10/10, elas passaram a ser semanais, exceto pelo dia 12/11/10, quando estávamos todos no Simpósio Ação Cidadã em Fortaleza. Os excertos analisados foram extraídos das reuniões de 01/10, 08/10, 18/11 e 25/11, e foram escolhidos por conterem momentos mais definidos de discussão e exemplificação da relação teoria-prática, e permitem, portanto, responder às perguntas de pesquisa:

- c) Como se apresenta a relação teoria-prática sobre o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais nas *Reuniões de Formação e Planejamento*?
- d) Esta relação se transforma? Como?

Para melhor relacionar os dados às categorias de discussão deste trabalho, apresentadas no Quadro 21 do Capítulo anterior, organizo as sequências por tópicos teórico-práticos, da seguinte forma:

- Sequência 1: Conhecimentos cotidianos e científicos
- Sequência 2: Escolha de materiais e o objeto da atividade social ensino-aprendizagem
- Sequência 3: Gêneros como materialidade linguística e aspectos da prática pedagógica.

Em cada sequência, privilegia-se a análise dos momentos nos quais teoria e prática se relacionam, ou nos *enunciados* dos alunos-professores, ou nas intervenções do pesquisador-formador; alguns excertos serão usados

também a título de ilustração e contextualização das discussões. Os excertos com trechos analisados serão **emoldurados**; os usados somente como ilustração serão **emoldurados e sombreados em cinza**. Os trechos analisados serão **sombreados em cinza**, e serão destacados durante as análises e discussões. As categorias de análise serão destacadas em **negrito**, sem distinção entre as **marcas da relação**, os **modos de encadeamento** e os **tipos de argumentos**. Os nomes dos alunos-professores e do pesquisador-formador serão usados livremente; nos excertos, serão designados através das seguintes abreviações:

- A – Airton (pesquisador-formador)
- La – Larissa
- Lt – Laerte
- V - Vivian

### **Sequência 1: Conhecimentos cotidianos e científicos.**

Esta sequência inicia-se com excertos da REFOP de 01/10, nosso segundo encontro presencial. Larissa e Vivian estavam presentes. Eu não havia assistido à aula anterior, e esta não havia sido gravada. Iniciamos a reunião, portanto, com Larissa descrevendo a aula. Ela inicia relatando o encaminhamento feito para a realização de uma *performance* da ação 'fazer reservas'. Larissa reporta um desconforto das alunas com sua proposta de que participassem do exercício sem o apoio de um roteiro impresso em papel. Alunas alegaram que não se sentiam preparadas para participar da *performance* sem portar o roteiro em mãos, pois não tinham conhecimento linguístico suficiente para tal. O excerto abaixo apresenta como o relato foi discutido.

#### Excerto 1.1

A: Vocês, como professoras, na verdade, eu quero que vocês pensem um pouquinho, por exemplo, é, como é que essa situação do papel se relaciona com a teoria da construção do conhecimento do Vygotsky, e eu quero que vocês pensem no papel de vocês na administração dessa situação.

La: Então, foi meio complicado, assim, falando de como a gente agiu nessa situação. Foi complicado porque eu optei por não ter essa discussão em português, eu continuei no inglês porque fazia parte da aula, então era mais complicado de elas entenderem o propósito da, não da bronca, mas de apontar que não se usa o papel na vida real sendo que eu tava falando em inglês. Mas eu acho que isso serviu pra mostrar pra elas que dá pra ter o diálogo, mesmo elas não sabendo o inglês, com alguém que fala inglês e que elas entendiam, é, alguma...

Início a discussão **colocando um problema para discussão**, apresentando duas **questões controversas**: **como é que essa situação do papel se relaciona com a teoria da construção do conhecimento do Vygotsky e pensem no papel de vocês na administração dessa situação**. A primeira **questão** apresenta-se na forma de um **pedido de relação** entre os conceitos vygotkianos de *conhecimento científico* e *espontâneo* e a situação reportada por Larissa; a segunda apresenta-se na forma de um **pedido de esclarecimento**, visando a convidar os professores a elaborarem sobre seu agir. A referência explícita ao conceito vygotkiano intencionava a acessar conhecimentos que eu supunha prévios para os alunos-professores; através do estabelecimento da relação entre o fato e a teoria, eu acreditava poder criar uma *ZPD* que levasse as professoras a entenderem o desconforto das alunas e a repensarem o encaminhamento.

Na apresentação de seu **ponto de vista**, Larissa sustenta o uso do inglês por meio do **argumento de definição normativa** **porque fazia parte da aula**, baseado na convenção, mencionada nas regras da atividade social EAAS no Capítulo 2, de que os professores devem usar somente a Língua Internacional em sua comunicação com os alunos das Oficinas; por estar com a aula em andamento, Larissa decide, portanto, que não deve usar português, para manter o 'combinado' com os colegas formadores e alunos-professores. O argumento usado por Larissa para sustentar sua insistência em que alunas participassem da tarefa sem o apoio do roteiro, **apontar que não se usa o papel na vida real**, é também um **argumento de referência à**

**teoria**, mais precisamente ao conceito de *performance* como concebido por Holzman (1997/2009) em oposição ao conceito de *role play*.

As sustentações escolhidas por Larissa dão indícios de seus *sentidos* sobre a relação teoria-prática: ela *enuncia narrativamente* aspectos teórico-práticos do ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, e os usa para apoiar e justificar seus *enunciados narrativos* no papel de professora. Os argumentos utilizados, porém, não estabelecem relação direta com os conceitos de *conhecimento cotidiano* e *científico*, como eu havia solicitado em meu questionamento. **Retomei**, então, minha **fala anterior**, solicitando novamente que Larissa e Vivian discorressem sobre os conceitos vygotskianos. Larissa apresenta sua resposta da seguinte forma:

Excerto 1.2

La: Que é o conhecimento que eu tenho de mundo, e o conhecimento que a gente vai trazer pro aluno de novo, usando o conhecimento cotidiano dele...

O **argumento de referência a teoria** que Larissa *enuncia narrativamente*, **Que é o conhecimento que eu tenho de mundo, e o conhecimento que a gente vai trazer pro aluno de novo**, explicita os *sentidos* que ela tem sobre o conceito objeto do questionamento. A afirmação que se segue, **usando o conhecimento cotidiano dele...**, é enunciado como um **argumento pragmático**, estabelecendo uma relação de causalidade que pode ser definida assim: *o conhecimento científico é construído com base/por causa do conhecimento cotidiano*. A mesma afirmação pode ser entendida como um **argumento de referência a teoria**, explicando como *conhecimento cotidiano* e *científico* se relacionam mutuamente, no que Hedegaard (1996) chama de 'movimento duplo'. Considerando que o conceito objeto de meu **questionamento** havia sido enunciado, reiterarei meu **pedido de relação** entre o conceito e o evento ocorrido em sala. Larissa toma a palavra e faz a seguinte colocação:

### Excerto 1.3

La: Ah, não sei... Eu acho que é assim, elas sabem o que é fazer um convite em português e a gente passou o conhecimento de fazer o convite em inglês, por isso que eu acho que não tem necessidade da folhinha porque é uma coisa que elas já conhecem, o que muda é a... a estrutura é a mesma, as divisões de educação, de grau de formalidade, é a mesma, por isso que me incomodou elas usarem a folhinha. Bom, se bem que fui eu mesma que mandou elas usarem a folha.

Larissa estrutura seu **ponto de vista** em três **argumentos de definição normativa**. O primeiro, *elas sabem o que é fazer um convite em português*, define um conhecimento que é entendido como *cotidiano*, mesmo sem ter sido concretamente aferido até aquele momento. O segundo, *a gente passou o conhecimento de fazer o convite em inglês*, define como concluído seu trabalho como professora. O terceiro, *é uma coisa que elas já conhecem*, sustenta tanto o primeiro como o segundo, reiterando que as alunas possuem tanto o *conhecimento cotidiano* ‘fazer um convite’, como o *conhecimento científico* ‘formas de convidar em inglês’ e estabelecendo a **relação** que eu havia **pedido**.

Os argumentos usados por Larissa podem também ser relacionados **pragmaticamente**, como exposto a seguir:

- *Elas sabem o que é fazer um convite em português,*
- *A gente passou o conhecimento de fazer um convite em inglês,*
- *É uma coisa que elas já conhecem,*

*PORTANTO elas não precisam usar a folhinha na performance.*

Esta sequência de argumentos dá pistas de que a principal intenção de Larissa na apresentação de seu **ponto de vista** é, na verdade, **contra-argumentar** a alegação das alunas de que não é possível realizar a tarefa sem a ajuda do roteiro em papel, e sustentar a concretude das suas ações.

A discussão foi retomada na REFOP de 08/10. Larissa, Laerte e Vivian estavam presentes. Larissa novamente descreveu a situação que havia ocorrido na aula de 24/09, relatando o desconforto das alunas na tentativa de

participar da *performance* sem um roteiro em papel. Após breve discussão sobre como atividades sociais se estruturam em ações, concentrei o foco na ação 'convidar para ir ao restaurante' e fiz um **questionamento** mais específico:

#### Excerto 1.4

A: Eu quero saber, assim, em que momento você... em que momento e como, hã, o repertório cotidi... o, o conhecimento cotidiano desta ação foi acessado?

La: No momento que elas pediram.

Minha intenção com o **pedido de esclarecimento** feito, em que momento e como, hã, o repertório cotidi... o, o conhecimento cotidiano desta ação foi acessado?, é estreitar a relação entre teoria e prática, almejando ainda que os alunos-professores elaborassem um pouco mais sobre o percurso entre o primeiro contato com o *conhecimento científico* e a efetiva condição de participação em uma *performance*. A resposta apresentada por Larissa, No momento que elas pediram, é um *enunciado narrativo* que sustenta o *enunciado performático* produzido na aula de duas formas diferentes:

- Como **argumento de referência** que toma as alunas como **parceiras**, apoiando-se no pedido delas para justificar sua ação;
- Como **argumento pragmático**, expresso através da relação *elas pediram, portanto eu acessei*.

Por ainda não perceber traços de um agir orientado pelo conceito de 'movimento duplo' (HEDEGAARD, 1996) nos *enunciados performáticos* dos alunos-professores, **questionei-os** mais uma vez:

#### Excerto 1.5

A: Hum. E esse momento que elas pediram foi quando, foi antes ou depois de vocês mostrarem os papéis com as coisas pra elas?

La: Depois.

A: Hum. Então já não era mais conhecimento cotidiano, você concorda?

Lt: Hum, é.

O **pedido de esclarecimento** feito desta vez, **E esse momento que elas pediram foi quando, foi antes ou depois de vocês mostrarem os papéis com as coisas pra elas?**, reduziu propositadamente as opções de resposta. Interessava-me saber se efetivamente o *conhecimento cotidiano* das alunas havia sido de alguma forma acessado antes do primeiro contato com o *conhecimento científico*. A resposta de Larissa sustenta minha tese de que o agir dos alunos-professores não estava orientado pelo entendimento da relação entre os dois tipos de *conhecimento*. Incomodado pelo fato de que a discussão vinha se estendendo desde o encontro passado, fiz uso de um **argumento de definição normativa**: **já não era mais conhecimento cotidiano**. Entendido como um saber não sistematizado cientificamente, como o defini no Capítulo 1 com base em Vygotsky (1933-34/1987), o *conhecimento cotidiano* é a expressão dos *sentidos* sócio-histórico-culturalmente construídos pelos sujeitos. A interação com outros *conhecimentos*, tanto *cotidianos* como *científicos*, transforma estes *sentidos* iniciais e gera novos *significados*. Com base neste raciocínio, o *conhecimento* apresentado pelas alunas após a interação com o roteiro preparado pelos professores não poderia mais ser considerado *cotidiano*.

Após tomar a iniciativa de responder a meu **questionamento** pelo grupo, Laerte declara que tem dificuldade em entender os conceitos de *conhecimento cotidiano* e *científico*. Organizo então uma sequência de **exemplificação**, ilustrada abaixo:

#### Ilustração 1.1

A: É... Ouve, lá fora. O que que você tá ouvindo?

Lt: Passos

A: Não, em termos assim de condições climáticas.

(Larissa faz barulho de vento)

Lt: Vento.

A: O vento.

La: Isso significa?

Lt: Ah, tá.

A: O quê?

La: O quê?

Lt: Putz... Tá ventando.

La: Não, mas, o vento igual frio, calor, chuva, tempestade, furacão...

Lt: Sol... O que eu vejo, não me faz pensar que está frio.

A: Entendi.

Lt: E o calor também.

A: Sim, mas se você olha pro céu, por exemplo, e você vê nuvens pretas?

Lt: Vai chover.

A: Hum. Por quê?

Lt: Porque a nuvem tá preta.

A: E por que que a nuvem tá preta?

Lt: Porque tá cheia d'água.

A: Como é que essa água chegou lá?

Lt: Vapor, se transformando.

A: Tá, e por que que a nuvem é preta?

La: Se a água é transparente?

V: Poluição.

(risadas)

La: E por que que a poluição é preta?

A: Tudo bem que é assim, as tempestades da pré-história também eram de céu preto, mas tudo bem, era poluição, sei lá, do bafo dos dinossauros.

Lt: Exatamente...

A: Você entendeu que a gente chegou num ponto...

(ruído)

A: Você entendeu que a gente chegou num ponto que é o seguinte, céu preto 'equals to' chuva.

Lt: Então difere muito do conhecimento científico.

A: Não, não difere, porque isso é fato, entendeu? Isso é fato e é constituído por você.

Lt: Um-hum.

A: Você entendeu? É porque as fórmulas físico-químicas que descrevem a evaporação da água, etc, isso não nos interessa agora, mas você sabe que a nuvem preta... Então, isso é conhecimento cotidiano.

Para retomar o processo de relacionar teoria à prática, trouxe ao grupo o conceito de *performance diagnóstica*, por conta de sua estreita relação com os *conhecimentos cotidianos*. Laerte elabora sobre o conceito objeto da discussão, como demonstra o excerto abaixo:

#### Excerto 1.6

Lt: Performance diagnóstica, a partir da performance?

A: Assim, o que que nós tamos discutindo? Você me disse o quê, que provavelmente 'não fizemos isso'.

V: Eu acho que não.

A: Acessar o conhecimento cotidiano delas em relação à situação 'convidar'. Aí eu dei um conceito pra vocês, 'diagnostic performance', e eu quero que vocês tentem juntar uma coisa com a outra.

Lt: Pensar até onde elas sabem... A gente vê elas falando só pra ver que... se elas conhecem alguma coisa?

La: Oh!

Lt: Isso lembra muito conhecimento prévio, mas tudo bem. Não deixa de ser.

A: E o conhecimento prévio, o que que é?

Lt: O cotidiano.

A: 'Exactly!'

Lt: Ahhh...

Laerte inicia sua participação com um **pedido de explicação** mais detalhada do conceito que eu havia trazido à discussão: **Performance diagnóstica, a partir da performance?**. Faço então duas **retomadas de falas anteriores**: a primeira, expressa através dos trechos **Você me disse o quê, que provavelmente 'não fizemos isso'** e **Acessar o conhecimento cotidiano delas em relação à situação 'convidar'**, refere-se à declaração inicial de Laerte de que o acesso ao *conhecimento cotidiano* das alunas não havia sido feito; a

segunda, expressa através do trecho **Aí eu dei um conceito pra vocês, 'diagnostic performance', e eu quero que vocês tentem juntar uma coisa com a outra**, refaz o **pedido de relação** entre os conceitos de *conhecimento cotidiano* e *performance diagnóstica*. Laerte apresenta seu **ponto de vista** por meio de um **argumento de definição**, **Pensar até onde elas sabem... A gente vê elas falando só pra ver que... se elas conhecem alguma coisa?**. Classifico a **definição** aqui apresentada como **subjetiva**, pois Laerte estava sendo apresentado ao conceito pela primeira vez, e não tinha, portanto, outros referenciais teóricos para basear sua elaboração. Minha hipótese é de que sua elaboração construiu-se a partir da palavra *diagnóstica*, a partir de seu significado dicionarizado 'que serve para identificar ou caracterizar'<sup>65</sup>

A partir do entendimento do termo *performance diagnóstica*, Laerte apresenta uma **conclusão** através de um **argumento de analogia**, **Isso lembra muito conhecimento prévio, mas tudo bem. Não deixa de ser.**, relacionando a *performance diagnóstica* ao conceito de *conhecimento prévio*. Mesmo considerando o risco de erro conceitual, pois o termo pode referir-se a outras linhas de pesquisa e outras interpretações<sup>66</sup>, a relação de analogia proposta por Laerte é coerente quando entendemos *prévio* como o conhecimento que o aluno adquire antes de participar da atividade social ensino-aprendizagem em questão. O **questionamento** que faço em seguida é um **pedido de definição**, **E o conhecimento prévio, o que que é?**, que na verdade acaba por sustentar a tese de Laerte por dirigi-lo à resposta correta.

O último excerto desta primeira sequência é extraído da REFOP de 25/11. Larissa, Laerte e Vivian estavam presentes. Sendo esta a reunião de preparação da última aula, estávamos todos mais relaxados e tranquilos. Iniciei a reunião com uma breve retomada das discussões da reunião anterior, e logo passamos à discussão do planejamento. O excerto analisado foi retirado do momento no qual os professores discutiam como organizar a *performance* da ação 'pedir a conta/pagar' que eles fariam para exemplificá-la

---

<sup>65</sup> Coletado de <http://dictionary.reference.com/browse/diagnostic> em 24/08/2011. Tradução minha do original: 'serving to identify or characterize'. A consulta do termo em inglês se deve à origem do termo: *diagnostic performance* (Holzman, 2009).

<sup>66</sup> O conhecimento prévio conceituado por Ausubel (2003, pg. 85) 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.

às alunas. Em meio à discussão, Larissa **coloca um problema para discussão**, como demonstrado abaixo:

Excerto 1.7

La: Eu tenho um comentário sobre a performance nossa. Eu acho que a gente não pode simplesmente tipo, sentar na mesa e fazer, 'waiter, waiter, could you come here, please?'

A: Hum.

La: Eu acho que tem que fazer pelo menos um... dar um... por um comecinho pra elas, tipo... comendo, e aí põe a mão pra atrás, coisa assim, tipo 'ah, eu acabei de comer'.

Lt: Ah, tá.

La: E aí eu agora acabei de comer, e eu faço o quê?

Lt: Contextualização.

La: É. A gente não pode simplesmente sentar na mesa e fazer, 'waiter, the bill, please'.

A: Por que, Larissa?

La: Porque, se fizer só isso, elas não vão entender.

A: Por que não?

V: Porque tem que contextualizar.

La: Porque tá num... Tá, tá jogado, (Lt: Tá recortado.) não tá dentro da atividade, é, (A: Tá.) não tá no conjunto da atividade. É uma ação, mas que não se entende sozinha, porque elas não tem o conhecimento linguístico.

Larissa e Vivian apresentam seus **pontos de vista** através de 5 trechos:

- a gente não pode simplesmente tipo, sentar na mesa e fazer, 'waiter, waiter, could you come here, please?'
- tem que fazer pelo menos um... dar um... por um comecinho pra elas, tipo... comendo, e aí põe a mão pra atrás, coisa assim, tipo 'ah, eu acabei de comer'.
- Porque, se fizer só isso, elas não vão entender.
- Porque tem que contextualizar.

- É uma ação, mas que não se entende sozinha, porque elas não tem o conhecimento linguístico.

Quando recortados do diálogo, os trechos evidenciam o percurso de **argumentação pragmática** que Larissa estabelece para sustentar seu **ponto de vista**:

- *A ação de 'pedir a conta' não se entende sozinha, pois as alunas não têm o conhecimento linguístico. Não podemos, portanto, simplesmente sentar na mesa e fazer 'waiter, waiter, could you come here please?', pois se fizermos só isso elas não vão entender. Temos, portanto, de fazer pelo menos um comecinho pra elas, tipo comendo e aí por a mão para trás.*

O percurso argumentativo é sustentado também, em outra análise, pelo **acordo** expresso por Vivian através de um **argumento de definição normativa**, **Porque tem que contextualizar**, e um **argumento de ilustração**, **Eu acho que tem que fazer pelo menos um... dar um... por um comecinho pra eles, tipo... comendo, e aí põe a mão pra atrás, coisa assim, tipo 'ah, eu acabei de comer'**. Larissa expressa, através do **argumento de ilustração**, sua preocupação em garantir que as alunas entendam que a *performance* dos professores refere-se à ação 'pedir a conta/pagar'. A **ilustração** de Larissa sugere o uso de gestual que evidencie o final da refeição, momento no qual clientes de um restaurante convencionalmente pedem a conta. A partir deste entendimento, justifico analisar o trecho **Porque tem que contextualizar** como um **argumento de referência a teoria** de *conhecimentos cotidianos e científicos*, e também ao conceito do 'movimento duplo' (HEDEGAARD, 1996): Larissa propõe acessar um *conhecimento* de convenção sócio-histórico-cultural, portanto *cotidiano*, para deixar clara a intenção da *performance* dos professores e preparar as alunas para o trabalho com o *conhecimento científico gênero primário* 'conversa para pedir conta/pagamento', como declarado no Quadro X do Capítulo 3.

Os excertos analisados nesta primeira sequência demonstram que os alunos-professores, Larissa em especial, construíram *sentidos* sobre os

conceitos de *conhecimento cotidiano* e *científico* e ‘movimento duplo’ (HEDEGAARD, 2006). Os *enunciados narrativos* de Larissa, no excerto 1.2, e de Laerte, no excerto 1.6, evidenciam tais *sentidos*. Minha intenção durante as discussões foi construir *significados compartilhados* a partir destes *sentidos* através da relação teoria-prática, permitindo assim que os *enunciados performáticos* dos professores fossem transformados por esse processo de construção de conhecimento. Dos 7 excertos analisados, somente o excerto 1.7 relata, como analisado acima, um *enunciado performático* de Larissa contendo traços dos *significados* construídos nas discussões teóricas, exemplificadas pelos excertos 1.5, 1.6 e pela ilustração 1.1.

## **Sequência 2 – A escolha de materiais**

Os excertos analisados nesta sequência foram extraídos da REFOP de 08/10. Larissa, Laerte e Vivian estavam presentes. Como exposto na primeira sequência, a reunião de 08/10 iniciou-se com a retomada da discussão feita na REFOP de 01/10, analisando o desconforto das alunas com a proposta da atividade ‘sem papel’ encaminhada na aula de 25/09. Larissa e Vivian relatam que o vídeo escolhido para ilustrar a ação ‘fazer reservas’ estava com o áudio muito ruim, e portanto não foi possível encaminhar a tarefa sem o uso do roteiro, como planejado inicialmente. O excerto abaixo contém a primeira parte da discussão sobre o vídeo:

### **Excerto 2.1**

A: Descrevam pra mim um pouquinho o... o... o... auxílio que o vídeo proporcionou no processo.

Lt: Ah, o vídeo, (La: Ah, ele...) a nossa intenção era (La: Era...) mostrar um trecho da vida real, né?

La: É.

A: Tá. E eu quero que vocês comentem sobre o produto final, assim, sobre quão efetivamente ele fez isso.

La: Eu acho que não fez, porque elas não conseguiram compreender o vídeo, e por ser uma pegadinha não era uma coisa muito normal de se acontecer, alguém reservar um restaurante estando do lado da recepcionista.

A: Hummmm... O que era o vídeo, Larissa?

La: Reservando um... um...

A: Não, você falou uma outra palavra, o que que era o vídeo, era uma?

V: Pegadinha.

La: Pegadinha.

A: Uma pegadinha... Aí nós temos um problema, né, meus amiguinhos? Temos um problema, assim, de que ordem? (pausa de 3 segundos) Pra que que servem os vídeos, qual é a intenção dos vídeos?

V: Didática.

A: Didática? Em que medida, dentro do quadro da atividade social?

La: Ele é um instrumento...

A: Um instrumento do quê?

V: De aprendizagem...

La: Mediador pra construção do conhecimento científico de como se reserva um restaurante em inglês.

A: Tá, tá. E o que mais?

(pausa de 4 segundos)

La: Introduzir o tópico que ia ser falado naquela aula?

A: Ummm... O que mais?

(pausa de 6 segundos)

La: Não sei.

Início a discussão apresentando uma **questão controversa** expressa por um **pedido de esclarecimento**, **Descrevam pra mim um pouquinho o... o... o... auxílio que o vídeo proporcionou no processo,** sobre como o vídeo havia auxiliado no processo de ensino-aprendizagem. O **argumento** através do qual Laerte apresenta seu **ponto de vista**, **Ah, o vídeo,** (La: Ah, ele...) a nossa **intenção era (La: Era...) mostrar um trecho da vida real, né?,** faz uma **referência a teoria**, mais precisamente à orientação teórico-prática em relação ao uso de vídeos e filmes como exemplos de modos de agir de sujeitos na 'vida que se vive'. Tendo em vista os relatos anteriores, que indicavam o insucesso da tarefa, apresentei outra **questão controversa** através de um **pedido de esclarecimento**, **E eu quero que vocês comentem sobre o produto final, assim,**

sobre quão efetivamente ele fez isso. Larissa apresenta seu **ponto de vista** na forma de um trecho mais longo, que contém um **contra-argumento**, **Eu acho que não fez**, sustentado por dois **argumentos pragmáticos**, **porque elas não conseguiram compreender o vídeo e por ser uma pegadinha não era uma coisa muito normal de se acontecer**. Este segundo **argumento**, declarando que ‘pegadinhas’ não acontecem normalmente e, portanto, não são amostra convencional da ação na vida real, pode também ser entendido como um **argumento de definição normativa** que sustenta o **ponto de vista** apresentado por Laerte anteriormente.

Decidi elaborar um pouco mais a relação do vídeo com a proposta da tarefa, destacando primeiramente o fato do vídeo ser uma ‘pegadinha’ e **pedindo**, através da **questão controversa** **Pra que que servem os vídeos, qual é a intenção dos vídeos?**, que os professores **relacionassem** o uso do vídeo com o quadro teórico-prático do ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais. Considerei o **ponto de vista** apresentado por Vivian, **Didática**, muito generalista, e apresentei outra **questão controversa**, **Em que medida, dentro do quadro da atividade social?**. Larissa apresenta seu **ponto de vista** através de um **argumento de definição normativa**, afirmando que o vídeo é um instrumento **Mediador pra construção do conhecimento científico de como se reserva um restaurante em inglês**. Este **argumento** carrega também algumas **referências a teorias**:

- O uso de ferramentas ou instrumentos psicológicos como mediadores da atividade humana, como discutido na seção 1.2 do Capítulo 1;
- O conceito de *conhecimento cotidiano e científico*, já abordado e discutido neste Capítulo;
- A orientação teórico-prática de uso de excertos da ‘vida que se vive’ para exemplificar tanto os modos de agir como os *gêneros primários e secundários* necessários à participação nas ações.

O **ponto de vista** apresentado por Larissa não me satisfez, e continuei o **questionamento**. Larissa fez mais uma tentativa de respondê-lo, para em seguida desistir da discussão, como ilustrado abaixo:

## Ilustração 2.1

A: Tá, tá. E o que mais?

(pausa de 4 segundos)

La: Introduzir o tópico que ia ser falado naquela aula?

A: Ummm... O que mais?

(pausa de 6 segundos)

La: Não sei.

Como eu ainda considerava a discussão inconclusiva, referenciei a discussão com conceitos que acreditei fossem mais familiares aos alunos-professores, como ilustra o excerto a seguir:

### Excerto 2.1

A: Qual é o objetivo da, qual é o objeto idealizado, né, da atividade social ensino-aprendizagem que tem por objeto a atividade social 'ir ao restaurante'?

Lt: Ensinar os alunos a...

La: Ensinar através de uma ação real no que o uso da língua torna-se objetivo, na atividade dele?

A **questão controversa** que apresento, **Qual é o objetivo da, qual é o objeto idealizado, né, da atividade social ensino-aprendizagem que tem por objeto a atividade social 'ir ao restaurante'?**, faz um **pedido de definição**. Por fazer **referência** explícita à **teoria** que organiza os currículos com base em Atividades Sociais, levantando a questão do objeto da atividade social ensino-aprendizagem como discutido nos Capítulos 2 e 3, meu **pedido** indica que espero uma **definição normativa**, baseada nesta discussão teórica. O **ponto de vista** apresentado por Larissa, **Ensinar através de uma ação real no que o uso da língua torna-se objetivo, na atividade dele**, carrega aspectos presentes no quadro de orientações teórico-práticas apresentado anteriormente:

- Organizar o currículo e os conteúdos a partir das ações dos sujeitos na 'vida que se vive';

- Ter a Língua Internacional como o *conhecimento científico* objeto da atividade social ensino-aprendizagem;
- Ter a Língua Internacional como instrumento-e-objeto (NEWMAN e HOLZMAN, 2001) da participação dos sujeitos nas ações da 'vida que se vive'.

O próximo excerto apresenta o final da discussão:

### Excerto 2.3

A: Tá, então a gente tá ensinando língua?

La: Não.

Lt: A gente tá ensinando na língua.

La: Língua.

A: Tá. Ensinando o quê, na língua?

Lt: Como... Quais as palavras... não quais palavras, mas a linguagem presente no dia-a-dia de um frequentador (V: Como se portar naquela situação.) de um restaurante, é.

A: A linguagem? E?

La: E a ação dele no mundo, né?

A: E a ação dele no mundo.

La: Ele como agente.

A: Tá, então... Então é assim, am, no que que, no, do que nos serve o vídeo então?

Lt: Mostrar um exemplo.

A: De?

Lt: Dessa ação.

A: Dessa ação no mundo.

Lt: Um-hum.

A: No caso, esse...

V: É, mas no mundo não acontece isso.

Lt: Um-hum.

A: O que que não acontece no mundo?

La: Alguém reservar...

V: A pegadinha.

La: É. (Lt aplaude)

Em resposta à minha **questão controversa**, **Tá, então a gente tá ensinando língua?**, Laerte apresenta o **contra-argumento** **A gente tá ensinando na língua**. O uso da preposição **na** permite retomar discussões realizadas no Capítulo 2, para explicar como ela marca uma diferença de perspectivas: a **questão** que coloquei situa o *conhecimento científico* Língua Internacional em uma perspectiva consonante ao que Mejia (2000) chama de *intensificação*, ou seja, onde a língua estrangeira é tratada como mais um componente curricular que passa ao largo da aprendizagem de conteúdos científicos outros, sendo o único objeto da atividade social ensino-aprendizagem. Ensinar *na* língua, como afirma Laerte, é uma **referência a teoria** construída conjuntamente, tanto no GEEB como nas formações do PAC, que entende educação bilíngue como lócus de produção de conhecimento em línguas outras que não a nativa dos alunos, e não só ensino-aprendizagem da língua em si.

Larissa complementa o **ponto de vista** de Laerte com dois **argumentos de referência à teoria**, **E a ação dele no mundo, né?** e **Ele como agente**, fazendo referência ao caráter transformador do agir dos sujeitos que orienta o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais.

Retomo a questão inicial sobre o vídeo, tendo os **pontos de vista** de Laerte e Vivian encerrando a discussão. Os **argumentos** apresentados por Laerte, **Mostrar um exemplo** e **Dessa ação**, formam juntos uma **definição normativa** que remetem novamente à **referência a teoria** feita pelo próprio Laerte no início da discussão, afirmando que vídeos são usados como exemplos de agir na 'vida que se vive'. Já o **ponto de vista** apresentado por Vivian, nos trechos **É, mas no mundo não acontece isso** e **A pegadinha**, retoma, quase que repetindo, o **argumento de referência à teoria** apresentado por Larissa no início da discussão, no qual ela identifica o problema da 'pegadinha' como exemplificação do agir dos sujeitos na vida.

Em resumo, a análise dos **argumentos** apresentados por Larissa ainda no excerto 2.1 evidenciou sua condição de *enunciar* tanto *narrativa* como *performativamente* o papel do vídeo no processo. Retiro do Quadro 21 a seguinte orientação em relação a vídeos:

- Vídeos e cenas de filmes de entretenimento, que exemplifiquem e ilustrem os modos de agir dos vários papéis dos sujeitos de uma determinada Atividade Social.

Como exposto na análise do trecho, Larissa pôde identificar que o vídeo apresentado não era bom exemplo dos *gêneros* necessários à ação das alunas, e também não exemplificava convencionalmente o agir dos sujeitos, por ser uma ‘pegadinha’. A relação teoria-prática estabeleceu-se, portanto, a contento, por provocar transformação no agir da professora. Isto posto, minha decisão de continuar a discussão é questionável, visto que as análises também demonstraram que os **argumentos de referência e definição** apresentados por Laerte e Vivian ao final da discussão simplesmente repetiram o que já havia sido dito.

É possível discutir minha decisão de continuar a discussão a partir dos valores e regras do contexto de trabalho no qual me fiz professor, discutidos na Introdução deste trabalho e em minha biografia. Eles evidenciam a importância da reprodução fiel de um ‘roteiro’ escrito por outros, tanto por parte de alunos como por parte de professores. Relacionando meu histórico ao esquema de realização de interesses proposto por Lübe (in GUTIÉRREZ, 2005, pg. 28), citado no Capítulo 4, é possível afirmar que o caminho de reflexão que propus se deu, na verdade, de forma discursiva mas por via direta, através da imposição de um discurso de autoridade (BAKHTIN, 1934/35 – 1975/88). Portanto, o fato de eu ter provocado a desnecessária repetição da conceituação desejada dá pistas de que eu esperava que os alunos-professores ‘recitassem’ a resposta que eu havia ‘roteirizado’ para a discussão sobre a utilidade do vídeo, não conseguindo interpretar os *enunciados narrativos e performáticos* de Larissa.

### **Sequência 3 – Gêneros como materialidade linguística e a prática didática**

Os excertos analisados nesta sequência foram extraídos da REFOP de 18/11. Estavam presentes Larissa, Laerte e Vivian. Não havíamos nos reunido na semana anterior, por conta do SIAC em Fortaleza, e Larissa não havia comparecido à reunião de 05/11 por ter ido apresentar-se no III

Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Língua, o CLAFPL.

A discussão da REFOP de 05/11 versou sobre as experiências profissionais anteriores de Laerte e Vivian e sua influência em suas *performances* de professores. Iniciamos a REFOP de 18/11 retomando brevemente as discussões da reunião anterior, e pedindo que Laerte e Vivian descrevessem a aula de 05/11, visto que Larissa não havia estado lá. Em seguida às descrições, recuperamos conceitualmente a organização curricular pelas ações da ‘vida que se vive’ e a concretude linguística do agir dos sujeitos através dos *gêneros*. A partir do resgate dos conceitos, sugeri que os professores pensassem um pouco sobre o trabalho com *gêneros* em sala de aula, como ilustra o excerto abaixo:

#### Excerto 3.1

A: Sim, tá, e aí, metodologicamente, isso que eu tô querendo dizer, eu tenho os gêneros na mão...

La: A gente apresenta os gêneros.

A: A gente apresenta, muito bem, e o que é apresentar, Larissa?

La: A gente fala sobre esse gênero e procura saber, ou pelo menos deveríamos procurar saber o que eles sabem sobre esse gênero, e a partir do que eles sabem, é, preencher as lacunas que faltam.

(pausa de 3 segundos)

A: E é o professor que faz isso?

La: Não necessariamente só o professor.

A: Hum. Tá bom. Tá bom, a gente apresentou o gênero. Gênero pessoa, pessoa gênero, *Nice to meet you, Nice to meet you too*. E aí?

Lt: E aí, o que acontece?

La: Pode falar, Vivian.

(La, V e Lt falam juntos, impossível entender)

Lt: Bom, tem que entender como que aquele gênero pode ser... Como que aquele gênero pode transformar a vida dela na sociedade, porque gêneros são práticas sociais.

A: São.

Lt: E elas... As alunas, cada aluna, os professores devem ensinar os alunos isso.

A: Isso é prática de gênero ou é teoria de gênero?

Lt: Isso é prática de gênero. Se a gente fala de gênero como prática social...

La: Se ele tá perguntando é porque é teoria.

A: Ouça o que você tá falando....

Lt: Não, não, não, tá certo. Teoria.

A: Tá. E o que que vocês, e o que que vocês acham que a gente objetiva dentro desse programa? A teoria ou a prática do gênero?

La: A prática.

A: Tá. E como é que essa prática do gênero se encaminha?

La: Praticando.

A: *How?*

(pausa de 4 segundos)

V: Tem que entender a teoria.

La: Não necessariamente tem que entender a teoria pra praticar o gênero. A gente circula em vários gêneros que a gente necessariamente não entende.

A: (Inaudível) *Good answer*. A gente circula por vários gêneros cuja constituição a gente nunca parou pra pensar, é exatamente isso. Tá, pensando na língua estrangeira então, o que que é esse praticar o gênero?

La: Viver esse gênero (A: Viver esse gênero. Muito bem.) através da performance.

A: Então eu apresento o gênero e vivo o gênero. Estes são os dois passos.

(pausa de 3 segundos)

La: Não, não necessariamente, não, acho que nem necessariamente, não é. Deve ter alguma coisa aí no meio que eu não vou conseguir...

Lt: Eu não sabia que tinham passos pra essas coisas...

La: ...a gente não tá conseguindo observar.

V: Eu acho que não, é (inaudível) experienciar antes de praticar... Tipo, você apresenta, e elas tem que aprender a viver aquilo antes de fazer. Não?

Início a conversa **colocando um problema para discussão** através de um **pedido de explicação**, e aí, metodologicamente, isso que eu tô querendo dizer, eu tenho os gêneros na mão..., que solicita aos alunos-professores que elaborem sobre os aspectos práticos de ensino-

aprendizagem de *gêneros*. Larissa apresenta seu **ponto de vista**, marcado pelo ação ‘apresentar o *gênero*’. O verbo ‘apresentar’ tem como sinônimos, entre outros, os verbos ‘mostrar’, ‘exibir’, ‘tornar público’<sup>67</sup>, ações que, via de regra, implicam seus sujeitos (quem mostra, quem exhibe), mas não seus objetos, ou seja, quem vê ou assiste. O quadro teórico-metodológico da TASHC entende ensino-aprendizagem como uma atividade social, produzida coletivamente através da interação de seus sujeitos, tendo instrumentos psicológicos como a linguagem como artefatos mediadores. Pensar em conduzir uma tarefa de ensino-aprendizagem em uma perspectiva de ‘apresentar’ é, portanto, incoerente com o entendimento de ensino-aprendizagem deste trabalho.

Incomodado com o uso do verbo ‘apresentar’, questionei seu uso, através da **questão controversa** expressa pelo **pedido de explicação** e o **que é apresentar, Larissa?**. Larissa apresentou seu **ponto de vista** através do **argumento** **A gente fala sobre esse gênero e procura saber, ou pelo menos deveríamos procurar saber o que eles sabem sobre esse gênero, e a partir do que eles sabem, é, preencher as lacunas que faltam.** Classifico este **argumento** como de **definição normativa**, pois Larissa define o agir do professor baseada na conceituação do ‘movimento duplo’ (HEDEGAARD, 1996): ao *procurar saber o que alunos sabem sobre esse gênero*, ela propõe acessar os *conhecimentos científicos* dos alunos, sugerindo também que eventuais *lacunas* de conhecimento diagnosticadas sejam *preenchidas* com *conhecimento científico*. Outra marca do trecho apresentado por Larissa é relatar um agir do professor informado por teoria, podendo portanto ser classificado como um *enunciado performático*. Chamo mais uma vez, porém, a atenção para a escolha lexical de Larissa, no trecho ‘fala sobre o gênero’: ‘falar’, em oposição a ‘conversar’, por exemplo, é um verbo que, como ‘apresentar’, só implica o sujeito e desconsidera o objeto, neste caso o ouvinte.

Laerte apresenta seu **contra-argumento**, **Bom, tem que entender como que aquele gênero pode ser... Como que aquele gênero pode transformar a vida dela na sociedade, porque gêneros são práticas sociais.**, na forma de um

---

<sup>67</sup> Coletado em <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=apresentar&styp=k> em 25/08/11

**argumento de referência à teoria:** *gêneros* são, como declara Marcuschi (2005), 'práticas sociais'. A transformação dos sujeitos através dos *gêneros*, porém, como sugere Laerte, denota confusão conceitual: a possibilidade de desenvolvimento proporcionado pelas *performances* se concretiza quando sujeitos percebem-se capazes de serem outros, e assim irem além do que são. Entendendo *gêneros* como a concretude da comunicação, é correto afirmar que são instrumentos de transformação, dado o papel mediador essencial que tem a linguagem, mas o *gênero* sozinho não sustenta o todo da transformação. A criação da categoria *capacidades de enunciação performático-agenciais*, proposta por este trabalho, vem atender a essa necessidade de organizar este conjunto de capacidades, de enunciação verbal e atitudinais, que se espera desenvolver nos alunos de currículos organizados a partir de Atividades Sociais. O *enunciado* de Laerte circula por conceitos teóricos, mas não relata um *Saber-fazer* transformado por essa teoria, e é portanto classificado como um *enunciado narrativo*.

Redireciono a discussão para poder aferir os *sentidos* que eles têm sobre encaminhamentos de prática de *gêneros* em sala de aula, visando a compreensão, interpretação, produção e memorização destes *gêneros*, como preconiza Liberali (2009). Apresento então a **questão controversa** **Então eu apresento o gênero e vivo o gênero. Estes são os dois passos, pedindo** que os alunos-professores **sustentassem** ou não meu **argumento**. Larissa e Laerte reconhecem que estes passos não bastam, como demonstrado pelos trechos **Deve ter alguma coisa aí no meio que eu não vou conseguir...**, **Eu não sabia que tinham passos pra essas coisas...** e **...a gente não tá conseguindo observar**, mas não conseguem elaborar seus argumentos com mais precisão.

Para contextualizar a intervenção ilustrada a seguir, reproduzo aqui um dos princípios de formação docente de Freire (1991/2006) que foram apresentados no Capítulo 4. Segundo o educador brasileiro, 'o educador é o sujeito da própria prática, e cabe a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano'. A discussão sobre o conceito vygotskiano de criatividade, feita no Capítulo 1, aponta a importância da construção de repertório, pois é dele que depende a produção criativa dos sujeitos. Os argumentos apresentados por Larissa e Laerte na discussão sobre práticas

didáticas com *gêneros*, somados à discussão sobre falta de repertório realizada na REFOP de 05/11, me inspiraram a pensar em uma forma de repertoriar os professores das práticas que eles apontam não conhecer. Conduzi, então, a *performance* improvisada ilustrada abaixo:

### Ilustração 3.1

A: Então vamos lá. Todo mundo. Vocês entenderam, sigam minha, minha mão, um-hum? Um-hum. Certo? (La, V e Lt: Um-hum) Muito bem, eu quero ir nessa direção, o que que eu digo, o que que é 'vous ête arrivée'?

La: Ah, esqueci.

A: Vejam aqui.

V: Não, 'gauche' é pro outro lado.

La: É... (V: É com 'd'?) É com 'd' que começa.

Lt: Tourner... Tourner a drôt?

A: Droit.

Lt: Droit.

A: Então, vamos lá. Tourner. (La, Lt e V: Tourner) Tourner. (La, Lt e V: Tourner) Tourner a droit. (La, Lt e V: Tourner a droit.) Tourner a droit. (La, Lt e V: Tourner a droit.) Vamos lá, pessoal, com a mão, tourner a droit. (La, Lt e V: Tourner a droit.) Again, tourner a droit. (La, Lt e V: Tourner a droit.) OK, e pra cá? (La: Tourner a.../ V: Tourner a gauche.) Tourner a gauche. Vamos lá. Gauche. (La, Lt e V: Gauche.) Gauche. (La, Lt e V: Gauche.) Tournez a gauche. (La, Lt e V: Tournez a gauche.) Tournez a gauche. (La, Lt e V: Tournez a gauche.) Muito bem, então vamos lá. Qu'est-ce que c'est?

La e Lt: La route.

A: L'autoroute. Autoroute. C'est grand, c'est grand, plus de automobiles. Comprend?

V: Um-hum.

A: So...

La: Tournez a droit.

A: L'autoroute. Qu'est-ce que c'est? Prenez la sortie.

Lt: Pré... não.

A: Prenez la sortie.

La: Cancelar?

A: Non. Autoroute? (La: Um-hum) Tu comprend, autoroute? Muy bien. Sortie 1, sortie 2, sortie 3, sortie 4... Sortie 4, sortie 3, sortie 2, sortie 1.

V: Saída?

La: Saída...

(Airton aplaude)

A: Prenez la sortie.

La: Pegue a saída.

A: Prenez la sortie.

La: Um-hum

A: So, écoutez, écoutez et repetez s'il vous plait. Prenez la sortie. (La, Lt e V: Prenez la sortie.) Prenez (La, Lt e V: Prenez) Prenez la sortie. (La, Lt e V: Prenez la sortie.) Ahm, so. (pausa de 20 segundos) Here, here, just turn around and face the other wall over there. Pra cá, (inaudível). Now, turn around. Good. Ah, estan listos?

La, Lt e V: Si.

A: OK. Tourner a gauche. Nah, ahm, andez a little bit, walk a little bit and tourner a gauche. OK? Tourner a droite. Prenez la sortie. Yeeeeaaaahhhh (Airton aplaude)

Lt: This is a dream come true.

(risadas)

A: Muito bem. Now, quem quer ser o GPS? Vivian, muito bem! (risadas) (inaudível) Vamos lá. Vivian, você vai ter que nos encaminhar para a lanchonete, OK?

V: Vamos lá.

A: Então vai.

(risadas)

La: Vai!

V: Do nada?

A: É. (La: Daqui.) Daqui, vamos lá. (La: Daqui.)

V: A gente vai pra fora?

A: É.

V: Prenez la sortie.

A: Prenez la sortie.

(pausa de 1:47. Alunos e professor saem da sala para a atividade)

Procurei, com a intervenção descrita acima, *performar* aos alunos-professores exemplos de ações da atividade social Ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais, descritas no quadro-síntese de orientações teórico-práticas reproduzido no Capítulo 4. Algumas das ações *performadas* são: *escuta e repetição para prática de pronúncia, realizar simulações de ação na vida, os role plays, práticas nas quais os planos da enunciação verbal e das atitudes e posturas se unem*. A *performance* foi conduzida majoritariamente em francês, para que a troca de papéis, eles como alunos de um programa conduzido em uma língua que não dominavam, e eu como professor, se desse o mais autenticamente possível.

Para atingir o objetivo de discutir o trabalho didático com *gêneros*, reuni os alunos-professores ao final da *performance* e retomei a conversa:

### Excerto 3.2

A: Não, isso tá muito... Não, descreve mais metodologicamente mesmo, o, o, o, o que, como esse processo se deu.

La: Você mos... Você performou um momento de ser, de estar em um carro com GPS, (A: Tá.) depois procurou ver se a gente tinha entendido a sua performance, o que a gente sabia da sua performance, aí você sistematizou o gênero, apresentou o gênero de uma forma concreta...

A: Que que, o que que é apresentar o gênero de uma forma concreta?

La: Descrever o gênero, tornar o gênero oral em gênero escrito. Posso dizer assim?

A: Não, porque ele continua sendo um gênero oral, é, é um... não, ele é um gênero sim, ele é um gênero, porque ele é um... não...

Lt: Você recortou...

A: É, eu recortei. Registrar não significa tornar ele um gênero escrito, (La: Tá.) né, porque, assim, uma conversa não vira uma carta, né.

La: Você concret... você só concretizou ele.

A: Tá, e como é que foi essa concretização? Contem pra mim.

La: Você...

V: Foi na lousa, descreveu...

La: É...

V: Na verdade, fez um gesto, perguntou o que era, e em forma de falando ou não falando, descreveu na lousa, e fez a gente repetir, e fazer o gesto também.

A: E fazer o gesto também. Exatamente. Ou seja, a gente foi fazendo o quê, o que que era essa coisa que eu ia pedindo pra vocês fazerem? Que eu ia fazendo gestos e fazendo e falando pra vocês fazerem também?

La: Ah, pôs a gente em contato com o gênero.

O **pedido de explicação** que faço para retomar a discussão, **descreve mais metodologicamente mesmo, o, o, o, o que, como esse processo se deu**, pede explicitamente que o foco da descrição seja no *Saber-fazer*, ou seja, no meu agir como professor. Larissa e Vivian elaboraram seus **pontos de vista** com os *significados* que haviam elaborado a partir das discussões nas REFOPs, somadas ao repertório de experiências de cada uma:

- Larissa: no trecho **Você performou um momento de ser, de estar em um carro com GPS, (A: Tá.) depois procurou ver se a gente tinha entendido a sua performance, o que a gente sabia da sua performance, aí você sistematizou o gênero, apresentou o gênero de uma forma concreta...**, apresenta **argumentos** classificáveis como **de definição**, por apresentarem *sentidos* elaborados a partir do que é observável. Estes **argumentos** apresentam também traços de **normatividade**, pois algumas das escolhas lexicais de Larissa, por exemplo *performance*, *sistematizar*, *gênero*, referem-se a conceitos teóricos organizadores do trabalho com Atividades Sociais.
- Vivian: no trecho **fez um gesto, perguntou o que era, e em forma de falando ou não falando, descreveu na lousa, e fez a gente repetir, e fazer o gesto também**, apresenta também **argumentos de definição**. Aqui, porém, não há traços claros de **normatividade**, pois não há referências diretas aos

conceitos teóricos do quadro teórico-prático do ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais.

Volto ao **argumento** de Larissa para destacar o uso repetido do verbo ‘apresentar’. Pelos mesmos motivos descritos na análise anterior, apresentei uma **questão polêmica**, na forma do **pedido de definição** *Que que, o que que é apresentar o gênero de uma forma concreta?*. O **ponto de vista** apresentado por Larissa, *Descrever o gênero, tornar o gênero oral em gênero escrito*, pode ser descrito como um **argumento de definição normativa**, visto que faz referência aos conceitos de *gêneros orais* e *gêneros escritos*. Larissa, porém, incorreu em um erro conceitual, que esclareço no **contra-argumento** *Não, porque ele continua sendo um gênero oral*, sustentado pelo **argumento pragmático** *porque, assim, uma conversa não vira uma carta*.

Esta sequência procurou demonstrar os *sentidos* dos alunos-professores sobre a prática didática com *gêneros*, e como os processos conduzidos na formação viabilizaram ou não a produção de novos *significados*. Em linhas gerais, é possível verificar a partir das análises que os *enunciados* de Larissa tendem a ser mais *performáticos* do que os dos colegas, por demonstrarem movimentos de agir transformados pela teoria, enquanto que Laerte e Vivian *enunciaram* conceitos importantes, mas não relataram ou sugeriram um *Saber-fazer* transformado pela teoria, o que caracteriza seus *enunciados* como *narrativos*. O uso recorrente do verbo ‘apresentar’, aliado ao uso do verbo ‘falar’, dão pistas de que Larissa precisa repensar sua prática docente, no sentido de implicar seus alunos na preparação de suas aulas.

Esta análise procurou responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como se apresenta a relação teoria-prática sobre o ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais nas *Reuniões de Formação e Planejamento*?
- b) Esta relação se transforma? Como?

Para responder à primeira pergunta, as análises buscaram identificar:

- A ocorrência de *enunciados narrativos*, apresentados na forma de **argumentos** que fizessem **referência a teoria**, seja na forma de citação literal de conceitos, seja na reprodução de

orientações teórico-práticas como as que constam do Quadro 21.

- A ocorrência de *enunciados performáticos*, apresentados na forma de **argumentos de definição** que mostrassem traços de **normatividade**, ou seja, *enunciados* que ilustrassem o agir do professor informado/orientado tanto pelo quadro teórico-filosófico exposto neste trabalho, quanto pelas orientações teórico-práticas que constam do Quadro 21.

Para responder à segunda pergunta, procurou-se verificar:

- A ocorrência de *enunciados performáticos*, apresentados na forma de **argumentos de definição** que apresentassem traços de **normatividade**, ou seja, *enunciados* que ilustrassem o agir do professor informado/orientado tanto pelo quadro teórico-filosófico exposto neste trabalho, quanto pelas orientações teórico-práticas que constam do Quadro 21. No caso da segunda pergunta, as análises procuraram verificar se a ocorrência desses *enunciados* se deu a partir das discussões ocorridas nas REFOPs.
- A ocorrência de *enunciados narrativos*, na forma de **argumentos de analogia, de exemplo ou de comparação**, que, por não serem **referências a teorias**, pudessem indicar a produção de *significados* compartilhados a partir dos *sentidos* apresentados sobre o quadro teórico-filosófico exposto neste trabalho e as orientações teórico-práticas que constam do Quadro 21.

O item 'como?' da segunda pergunta foi analisado a partir das **marcas da relação** e dos **modos de encadeamento**, como exposto no quadro 24.

As análises demonstraram que, por conta da formação universitária e das experiências anteriores nos projetos do PAC, os alunos-professores, em especial Larissa e Laerte, apresentaram tanto *enunciados narrativos*, na forma de referências a teorias, como *enunciados performáticos*, na forma de definições normativas.

Os *enunciados* de Larissa e Laerte apresentam-se, porém, com diferenças bem marcantes. Larissa apresenta, desde a primeira REFOP analisada, traços evidentes de uma prática informada pela teoria. Mesmo quando relacionou a teoria à prática unicamente para sustentar seu ponto de vista, como no trecho analisado do excerto 1.3, seus *enunciados* carregam posições firmes quanto ao agir do professor, podendo, portanto, ser classificados como *enunciados performáticos*. Laerte apresenta maior incidência de *enunciados narrativos*: demonstra conhecer os conceitos, mas quando chamado a relacioná-los com a prática, ou elaborar uma prática a partir deles, isto não acontece. A partir do exposto, é possível concluir que a forma na qual a relação teoria-prática apresentou-se nas REFOPs variou de acordo com o repertório experiencial e acadêmico de cada aluno-professor.

Para discorrer sobre a eventual transformação da relação teoria-prática nas REFOPs, acredito ser necessário primeiramente discutir brevemente a forma com que conduzi-las. Segundo Liberali (2006b), a formação crítica pode propiciar que todos os envolvidos participem, questionem, pensem, assumam compromissos e que se submetam às críticas de seus valores, normas e direitos, inclusive aqueles tidos como democráticos e justos. O foco na argumentação, pautada nesses critérios, usa a descrição da ação e sua relação com as teorias, como suportes para a construção criativa de novos *significados* sobre a prática docente.

A análise dos dados à luz do esquema de realização de interesses de Lübe, especialmente dos excertos 2.1, 2.2 e 2.3, demonstrou uso do que Lübe chama de 'via direta', como que por ordem ou mandato. O ciclo de produção criativa de *significados*, na definição de Moran e John-Steiner (2003) havia se estabelecido e eu não percebi, pois almejava a ver os professores reproduzindo o roteiro que considerava correto. Penso, a partir desta interpretação, se o tom de 'ordem' ou 'mandato' sob o qual conduzi a realização dos meus interesses não teria calado em certa medida a voz dos alunos-professores.

Mesmo considerando esta condição, é possível sim afirmar que houve transformação dos *sentidos* dos alunos-professores sobre a relação teoria-prática. As análises apontam que apresentei algumas questões controversas, visando a disparar a tensão dos *sentidos* apresentados, e sua consequente

recriação em novos *significados*. A relação que Larissa demonstra no excerto 1.7 é exemplo do processo: após as discussões sobre os conceitos de *conhecimentos cotidianos* e *científicos* e ‘movimento duplo’ (HEDEGAARD, 1996), Larissa elaborou sobre um encaminhamento da *performance* de ilustração da ação ‘pedir a conta/pagar’, identificando a necessidade de acessar o *conhecimento cotidiano* das alunas sobre a ação antes de *performá-la*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Ingressei no programa de Mestrado do LAEL interessado em rever minhas práticas e abrir horizontes profissionais. Como discuti na Introdução deste trabalho, o incômodo com a rigidez curricular e a aparente não implicação dos alunos no contexto de trabalho que tinha à época foram os disparadores de meu ‘carecimento’ (DUARTE, 2006) de voltar a estudar.

Minha inexperiência no fazer de pesquisador, porém, causou percalços importantes. Entrei no programa absolutamente despreparado, tanto teórica como metodologicamente, e por conta disso demorei muito para entender como as teorias estudadas poderiam apoiar uma reflexão sobre a prática. Levei muito tempo também para definir precisamente o foco deste estudo; a discussão sobre o engajamento na atividade, conduzida no Capítulo 1, destaca a importância do conhecimento da causa, da razão de uma atividade, para que seus sujeitos se engajem nela. Com o objetivo da pesquisa definido mais cedo, eu poderia ter organizado a coleta de dados de forma mais orientada.

Os muitos anos em um único contexto profissional também constituíram-se em um complicador importante; meu relacionamento com a escola onde trabalhava pode ser caracterizado como um ‘afeto ativo’, uma ‘causa adequada’, no entendimento spinozano (1677/2003). Eu conhecia e era conhecido, respeitava e era respeitado. Minha visão crítica sobre a organização curricular não afetava o orgulho que tinha (e tenho!) do *Saber-fazer* que construí lá ao longo dos anos. O *conatus* (SPINOZA, 1677/2003) que trouxe para o projeto de formação relatado nesta pesquisa veio, portanto, primeiramente estruturado neste saber, o que com certeza afetou o desenho do objeto idealizado da atividade social REFOP. Como demonstrei na análise do excerto 2.1, e também através da ilustração 3.1, trouxe para a formação a mesma noção de roteiro a ser seguido que criticava no instituto de línguas, esperando dos alunos-professores as ‘respostas corretas’ e desejando ‘ensiná-los a fazer’. Acredito que, se eu tivesse iniciado as análises em meio ao processo, teria sido possível perceber o tom de discurso de autoridade

(BAKHTIN, 1934/35 – 1975/88) que estava impingindo ao processo de formação, e teria portanto conduzido-o de forma mais argumentativa.

As análises também demonstram, porém, que os questionamentos que propus eram informados pelas teorias que sustentam o trabalho educacional com base em Atividades Sociais. Procurei recorrentemente sustentar o *Saber-fazer* que cobrava dos professores com o *Saber-para-fazer* apresentado neste trabalho nos Capítulos 1 e 2, o que permitiu que os alunos-professores produzissem *enunciados narrativos e performáticos*, ou seja, novos *significados* compartilhados, a partir das discussões. Os momentos de crise também foram importantes disparadores de transformação, criando a necessidade de reflexão sobre a prática. A argumentação conduzida nas REFOPs, mesmo marcada por vezes por um discurso de autoridade (BAKHTIN, 1934/35 – 1975/88), cumpriu o papel definido por Meaney (2009) de ser o instrumento discursivo que permite o confronto e tensionamento dos *sentidos* dos sujeitos participantes de uma atividade, e a conseqüente recriação desses *sentidos* em *significados compartilhados*.

Outro aspecto que teria contribuído bastante para dar mais foco ao trabalho de formação seria ter feito um levantamento prévio dos *sentidos* sobre teoria e prática docente que os alunos-professores traziam para o trabalho de formação. Este levantamento teria me permitido definir melhor o escopo de *conhecimentos científicos*, tanto de aporte teórico como de recursos de prática didática, a serem construídos a partir dos *conhecimentos cotidianos* dos professores.

Mesmo considerando percalços e ajustes, acredito que esta pesquisa cumpre o objetivo de contribuir para a formação de professores para o ensino com base em Atividades Sociais, primeiramente por oferecer uma proposta de organização dos saberes necessários à efetiva participação tanto dos sujeitos professores na atividade social Ensino-Aprendizagem com base em Atividades Sociais como dos sujeitos alunos na Atividade Social que organiza o currículo. O conflito de paradigmas brevemente apontado nas análises, tanto a partir de algumas falas dos alunos-professores como da presença de um discurso mais autoritário por parte do formador, também oferece subsídio para que futuros professores e formadores reflitam sobre seus *sentidos*,

valores e crenças sobre educação e os confrontem com o quadro teórico-filosófico-prático do ensino com base em Atividades Sociais.

Este trabalho, como tantos outros, investigou um determinado recorte das questões que permeiam a construção curricular com base em Atividades Sociais. Algumas questões surgidas no processo não puderam ser respondidas, e mereceriam um estudo mais aprofundado. Listo-as aqui, deixando sugestões para investigações futuras:

- Apontei acima que houve uma breve investigação de conflitos de paradigmas. Para que esta investigação se aprofundasse, seria necessário um levantamento mais abrangente de teorias de ensino-aprendizagem, que permitisse criar categorias de análise a serem usadas conjuntamente com as categorias do ensino com base em Atividades Sociais;
- Indiquei acima também que não fiz uma investigação prévia dos *sentidos e conhecimentos cotidianos* sobre educação e trabalho didático que os alunos-professores possuíam no início do projeto. Para sustentar esta investigação, seria necessário fazer um levantamento dos conteúdos programáticos dos currículos de formação de professores nas universidades, tanto de forma mais generalizada como especificamente dos currículos cursados pelos alunos-professores. Assim, o trabalho de pesquisa poderia contribuir com sugestões de ajustes nestes currículos;
- Por questões de tempo e logística, não foram analisados trechos de aulas. Uma próxima etapa possível deste trabalho seria verificar os *enunciados performáticos* dos professores dentro de sala de aula, e verificar neles traços dos *significados* produzidos coletivamente nas reuniões de formação;
- Ainda sobre a análise de aulas, seria possível também investigar a criação de *conatus* (SPINOZA, 1677/2003) dentro de sala de aula, e o conseqüente engajamento dos alunos na Atividade Social proposta para organizar o currículo.

Encerro estas considerações finais reiterando o caráter 'revolucionário' (MARX e ENGELS, 1845-46/2006) da atividade social *Conduzir uma*

*pesquisa de mestrado*. O *Saber-fazer* que trouxe a este programa foi profundamente transformado, através de minha interação com os colegas e professores nas aulas, seminários e congressos, tendo como artefatos mediadores os textos, as teorias, as discussões, as explicações. O resultado concreto que aqui se apresenta, tão diferente do objeto idealizado concebido no início do Mestrado, é na verdade instrumento-e-resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 2001) dessas transformações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BAKHTIN, M/VOLOCHINOV. Tema e Significação na Língua. In: BAKHTIN/VOLOCHINOV (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Editora Hucitec, 1992, p. 188-236
- BAKHTIN, M. (1934-34), *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1975/88
- CODO, W. *Educação: Carinho e Trabalho*. São Paulo, Vozes, 1999.
- D'AMBROSIO, U. *Universidades, transdisciplinaridade e experiência humana*. 2000. Coletado em <http://www.psicologia.org.br/internacional/universidades.htm>
- DAVYDOV, V. V., SLOBODCHIKOV, V. I. & TSUJERMAN, G. A. (2003). The elementary school student as an agent of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(5), 63-76.
- DEL RIO, P & ÁLVAREZ, A. Inside and Outside the Zone of Proximal Development – An Ecofunctional Reading of Vygotsky. In: DANIELS, H. et al. (org.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004.
- DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas, Autores Associados, 2007 (4ª. Ed.)
- ENGESTRÖM, Y. *Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da atividade escolar*. In: DANIELS, H (org.). *Uma Introdução à Vygotsky*. São Paulo, Loyola, 2002.
- ENGESTRÖM, Y. The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In: SANNINO, A. et al. (org.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Nova York, Cambridge University Press, 2009
- ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy, 1987.
- GENTILI, P. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, P; ALENCAR, C. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. São Paulo, Vozes, 2007.
- GOMES DA COSTA, A.C. *A Presença da Pedagogia Teoria e Prática da Ação Socioeducativa*. São Paulo, Global, 2001

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H (org.). *Uma Introdução à Vygotsky*. São Paulo, Loyola, 2002.

HOLZMAN, L. *Schools for growth: radical alternatives to current educational models*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York, Routledge, 2009.

HOLZMAN, L. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone*. Disponível em

[http://www.eastsideinstitute.org/vygotskybibliography/index\\_assets/Vygotskys%20Zone%20of%20Proximal%20Development.pdf](http://www.eastsideinstitute.org/vygotskybibliography/index_assets/Vygotskys%20Zone%20of%20Proximal%20Development.pdf)

HOLZMAN, L. & NEWMAN, F. Three Less Than Connected Discourses. In: STRONG, T & LOCK, A. *Discursive Perspectives in Therapeutic Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

JANTZEN, W. *Towards a new understanding of the 'Zone of Proximal Development'*. Comunicação apresentada na Primeira Conferência do ISCAR, Sevilha, 2005.

LEONTIEV, A. A. Activity and Consciousness. 1977. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>

LIBERALI, F. C. *Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo, Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C. *Cadeia Criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados*. Relatório final de projeto de pesquisa apresentado à CAPES. 2008.

LIBERALI, F. C. *Pre-service bilingual education in Brazil*. 2011 (prelo)

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Campinas, Pontes Editores, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al (orgs). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. São Paulo, Andross, 2009

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al (org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

- MARX, K. *Human Requirements and Division of Labour Under the Rule of Private Property*. 1844. Coletado de <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1844/manuscripts/needs.htm>
- MARX, K; ENGELS, F. (1845-46) *A Ideologia Alemã: Teses Sobre Feuerbach*. São Paulo, Centauro, 2006.
- MEJÍA, A-M. *Power, prestige and bilingualism: International Perspectives on Elite Bilingual Education*. United Kingdom, Multilingual Matters Ltd., 2002.
- MELLO FREIRE, G. B. A. *Conhecer, vivenciar, desejar: "Perejivanie" no ensino em Francês*. Tese de Mestrado. PUC-SP, 2010.
- MERÇON, J. *Aprendizado Ético-Afetivo – uma leitura spinozana da educação*. Camplinas, Alínea, 2009.
- MIRANDA, A. V. *Ensino de Inglês para crianças: a participação de alunos e professora na construção do conhecimento*. Tese de Mestrado. PUC-SP, 2003
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.
- NEWMAN, F & HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. São Paulo, Loyola, 2002.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo, Loyola, 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2001). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Portugal, Dom Quixote, 2001.
- PONTECORVO, C. et al. *Discutindo Se Aprende – interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre, Artmed, 2005
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos-SP, Claraluz, 2008.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. São Paulo, Expressão Popular, 2007.

- SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2000.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, Autores Associados, 2002 (35ª. Ed.)
- SCHETTINI, R. H. *Atividade em Sala de Aula – um dilema muito discutido, mas pouco resolvido*. São Paulo, Andross, 2008.
- SCRUTON, R. *Espinosa*. São Paulo, UNESP, 2000.
- SHIMOURA, A. S. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2005.
- VERESOV, N. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. In *Outlines*, no. 1, 2005. Department of Psychology, University of Copenhagen
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984/2008.
- VYGOTSKY, L. S. (1934) *Imagination and Creativity in Childhood*. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 42, no. 1, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987/2008.
- VYGOTSKY, L. S. (1925) *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. (1934) *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 1*. Nova York, Plenum, 1987.
- WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de professores para educação infantil bilíngue*. Tese de Mestrado. PUC-SP, 2009.

## ANEXOS



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP**  
**SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE**

Protocolo de Pesquisa nº 104/2011

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada: Estudo da Linguagem  
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Fernanda Coelho Liberali  
Autor(a): Airton Pretini Junior

**PARECER** sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado *Formação para o ensino com base em atividades sociais: um percurso*

#### CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

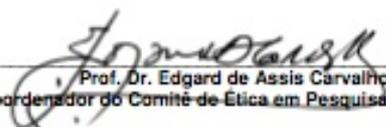
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

#### CONCLUSÃO

Face ao parecer substanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **30/05/2011**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **104/2011**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 30 de maio de 2011.

  
Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Planejamento da aula 1 – 20/08/2010

Social Activity: Going out to a restaurant

Theme: Food Habits

Teachers: Airton, Laerte, Larissa Correa

Coordinator: Dr. Fernanda Coelho Liberali

General Objectives: teach the students how to talk in English in restaurants

Specific Objectives: Introduce to the students, expand their food vocabulary, express likes and dislikes of food.

Vocabulary and functions: formal introductions; food vocabulary; like, don't like, don't mind, hate and love eating.

### 1<sup>st</sup> Introductions

Teachers tell their names, ages and professions their purpose and talk about “Termo de Concessão”. Each student tells (in front of the camera) his or her name, age and profession. Teachers then explain the English classes and how they will be focused on the Social Activity “Going out to a restaurant” and theme “Food Habits”.

2<sup>nd</sup> Food Vocabulary (smiley faces, food pictures) Tentei melhorar , mas não consegui.

Teachers show pictures of different kinds of food (it can be like vegetables, fruits and junky food), asking students to repeat after hearing the teacher. After all the pictures are shown, teachers return to show the picture but without saying the name and students tell it without hearing it.

3<sup>rd</sup> Likes and dislikes (video) Interessante, mas não peguei o propósito.

Teachers then ask the students “how do we say if a food is OK or not OK?”. After hearing the students’ answers, the teacher tell the students that they’re going to show a video of people saying if a food is OK or not OK and ask them to pay attention in: “how do we say if a food is OK or not OK?). After showing the video, we ask the students if they want to hear it again. After the second (or not) presentation, teachers ask students to think and talk with each other for 5 minutes.

The students then answer how we say if a food is OK or not, if the class is not able to say all the expressions, teachers will show the video again and tell them to pay attention to which expression is left. If the students again aren’t able to complete the expressions, teachers do it and to each expression they put smiley in front. Students do a repetition exercise.

#### 4<sup>th</sup> I like/ I don’t like

Teachers show the students some pictures of food and tell them to think about these foods. With a partner, ask them to tell what they like (positive), what they don’t like (negative), what they would eat but they really don’t mind (so,so). Open the discussion to the group and start to “vote” what they like, don’t like and don’t mind. Clue smiley faces according to their votes.

Ask them what kind of restaurant that foods are served and clue orientations on the pictures (fast-food, barraquinha, fancy restaurant, “normal” restaurant).

Them explain that they going to do in the next classes relating this to the activitie.

Social Activity: Going out to a restaurant

Theme: Food Habits

Teachers: Airton, Laerte, Larissa Correa

Coordinator: Dr. Fernanda Coelho Liberali

General Objectives: teach the students how to talk in English in restaurants

Specific Objectives: Introduce to the students, expand their food vocabulary, express likes and dislikes of food.

Meninos, acho que temos uma confusão conceitual aqui. O que vcs colocam como general objectives são objectives da aula ou do curso? Se for da aula, precisaria ser uma aula de umas 15 horas...

Vocabulary and functions: formal(Por que formal? Vcs são jovens, eles são jovens, no need for formality. Mantenham um registro colloquial padrão e tá tudo bem) introductions; food vocabulary; like, don't like, don't mind, hate and love eating.

### 1<sup>st</sup> Introductions

Teachers tell their names, ages and professions. They describe the main objectives of the program and talk about "Termo de Concessão". Each student tells (in front of the camera) his or her name, age and profession. Isso é pra ser prática de língua? É pra ser feito em português? Be more specific! Teachers then explain the English classes Dizendo o quê? Explicando o quê? A logística, a metodologia, o que exatamente? and how they will be focused on the Social Activity "Going out to a restaurant" and theme "Food Habits".

2<sup>nd</sup> Food Vocabulary (smiley faces, food pictures) Tentei melhorar , mas não consegui.

Teachers show pictures of different kinds of food (it can be like vegetables, fruits and junky food), asking students to repeat after hearing the

teacher. After all the pictures are shown, teachers return to show the picture but without saying the name and students tell it without hearing it.

Coloquem os alunos todos de pé e façam um clima de competição gostoso. Digam que agora eles tb serão professores. Expliquem que, a cada figura que vcs mostrarem, eles tem a chance de, se souberem como dizer aquela comida em ingles, correr e pegar a figura para eles e ensinar à sala. Mostrar e repetir pode ser usado no final, para retomar e consolidar.

**3<sup>rd</sup> Likes and dislikes (video)** Interessante, mas não peguei o propósito.

Teachers then ask the students “how do we say if a food is OK or not OK?”. Finjam que estão em um restaurante, os dois sentados na mesa do professor por ex. Finjam que estão comendo. Um de vcs faz uma cara de que não gostou do que comeu, e finge que está chamando o garçom. Quando o ‘garçom’ chega, tentar explicar o que está acontecendo e, óbvio, não conseguir. Daí jogar a bola pros alunos: “What do I say in this situation?” After hearing the students’ answers, the teacher tell the students that they’re going to show a video of people saying if a food is OK or not OK and ask them to pay attention in: “how do we say if a food is OK or not OK?”. After showing the video, we ask the students if they want to hear it again. After the second (or not) presentation, teachers ask students to think and talk with each other for 5 minutes.

The students then answer how we say if a food is OK or not, if the class is not able to say all the expressions, teachers will show the video again and tell them to pay attention to which expression is left. If the students again aren’t able to complete the expressions, teachers do it and to each expression they put smiley in front. Students do a repetition exercise.

Tô confuso! O que vcs pretendem aqui: ensinar língua, conversar sobre ação na vida, os dois, o quê afinal? Como não sei que video vcs vão usar, vou palpitar às cegas: o que entendo que vai acontecer aqui é reclamar a um garçom pq a comida não está boa. Assim sendo, não estamos falando de likes and dislikes e sim de complaining at a restaurant. Toquem o video, peçam que alunos prestem atenção em como as pessoas estão agindo e

extraíam a língua com cuidado. Não exijam demais deles em termos de entender o que está no vídeo, pois pode ser muito frustrante pra eles.

Hipótese 2: o vídeo mostra pessoas emitindo suas opiniões sobre comida em geral. Se for isso, aí a pergunta não é se a food is OK or not, mas sim se you like this food or not. Esqueçam tudo que falei sobre garçom e restaurante: peguem as figures da atividade anterior, finjam que estão comendo e façam caras de gostar e não gostar. Venham então com a pergunta: 'how do I say what I feel in English?', e então mostrem o vídeo com o vocabulário.

#### 4<sup>th</sup> I like/ I don't like

Teachers show the students some pictures of food and tell them to think about these foods. With a partner, ask them to tell what they like (positive), what they don't like (negative), what they would eat but they really don't mind (so,so). Open the discussion to the group and start to "vote" what they like, don't like and don't mind. Clue smiley faces according to their votes.

Ask them what kind of restaurant that foods are served and clue orientations on the pictures (fast-food, barraquinha, fancy restaurant, "normal" restaurant).

Them explain that they going to do in the next classes relating this to the activity.

Falta declarar mais precisamente no planning:

- Que ação de vida eles estarão mais aptos a fazer ao final da aula;
- Os itens lexicais que serão foco da aula;
- As funções que serão trabalhadas;
- As formas de registro do léxico e funções que serão trabalhados (na lousa pra eles copiarem? Em um worksheet a parte?)

Planejamento da aula 1 – 20/08/2010

Social Activity: Going out to a restaurant

Theme: Food Habits

Teachers: Airton, Laerte, Larissa Correa

Coordinator: Dr. Fernanda Coelho Liberali

General Objectives: teach the students how to talk in English in restaurants

Specific Objectives: Introduce to the students, expand their food vocabulary, express likes and dislikes of food.

Meninos, acho que temos uma confusão conceitual aqui. O que vcs colocam como general objectives são objectives da aula ou do curso? Se for da aula, precisaria ser uma aula de umas 15 horas...

Creio que o specific é de aula. Nessa aula será: meeting the students, the social activity and Express likes and dislikes

Vocabulary and functions: formal (Por que formal? Vcs são jovens, eles são jovens, no need for formality. Mantenham um registro colloquial padrão e tá tudo bem)OK introductions; food vocabulary; like, don't like, don't mind, hate and love eating.

1<sup>st</sup> Introductions

Teachers tell their names, ages and professions. They describe the main objectives of the program and talk about "Termo de Concessão". Each student tells (in front of the camera) his or her name, age and profession. Isso é pra ser prática de língua? É pra ser feito em português? Be more specific! They can try in Portuguese and then, we tell how it is English. Teachers then explain the English classes Dizendo o quê? Explicando o quê? A logística, a metodologia, o que exatamente? Creio que a intenção é dizer como vai funcionar as aulas, a "proibição" do português, como vai funcionar o trabalho com performance e atividade social. and how they will be

focused on the Social Activity “Going out to a restaurant” and theme “Food Habits”.

**2<sup>nd</sup> Food Vocabulary (smiley faces, food pictures)** Tentei melhorar , mas não consegui.

Teachers show pictures of different kinds of food (it can be like vegetables, fruits and junky food), asking students to repeat after hearing the teacher. After all the pictures are shown, teachers return to show the picture but without saying the name and students tell it without hearing it.

Coloquem os alunos todos de pé e façam um clima de competição gostoso. Digam que agora eles tb serão professores. Expliquem que, a cada figura que vcs mostrarem, eles tem a chance de, se souberem como dizer aquela comida em ingles, correr e pegar a figura para eles e ensinar à sala. Mostrar e repetir pode ser usado no final, para retomar e consolidar. Vamos manter essa Idea Laerte??? Assim podemos tbm detectar o level de inglês da sala.

**3<sup>rd</sup> Likes and dislikes (video)** Interessante, mas não peguei o propósito.

Teachers then ask the students “how do we say if a food is OK or not OK?”. Finjam que estão em um restaurante, os dois sentados na mesa do professor por ex. Finjam que estão comendo. Um de vcs faz uma cara de que não gostou do que comeu, e finge que está chamando o garçom. Quando o ‘garçom’ chega, tentar explicar o que está acontecendo e, óbvio, não conseguir. Daí jogar a bola pros alunos: “What do I say in this situation?” After hearing the students’ answers, the teacher tell the students that they’re going to show a video of people saying if a food is OK or not OK and ask them to pay attention in: “how do we say if a food is OK or not OK?”. After showing the video, we ask the students if they want to hear it again. After the second (or not) presentation, teachers ask students to think and talk with each other for 5 minutes.

The students then answer how we say if a food is OK or not, if the class is not able to say all the expressions, teachers will show the video again and tell them to pay attention to which expression is left. If the students again aren’t able to complete the expressions, teachers do it and to each expression they put smiley in front. Students do a repetition exercise.

Tô confuso! O que vcs pretendem aqui: ensinar língua, conversar sobre ação na vida, os dois, o quê afinal? Como não sei que video vcs vão usar, vou palpitar às cegas: o que entendo que vai acontecer aqui é reclamar a um garçom pq a comida não está boa. Assim sendo, não estamos falando de likes and dislikes e sim de complaining at a restaurant. Toquem o video, peçam que alunos prestem atenção em como as pessoas estão agindo e extraiam a lingua com cuidado. Não exijam demais deles em termos de entender o que está no video, pois pode ser muito frustrante pra eles.

Hipótese 2: o video mostra pessoas emitindo suas opiniões sobre comida em geral. Se for isso, aí a pergunta não é se a food is OK or not, mas sim se you like this food or not. Esqueçam tudo que falei sobre garçom e restaurante: peguem as figures da atividade anterior, finjam que estão comendo e façam caras de gostar e não gostar. Venham então com a pergunta: 'how do I say what I feel in English?', e então mostrem o video com o vocabulário. Acho que a idéia era essa, mas como o vídeo não vai funcionar, podemos nós mesmos fazer isso com várias figuras (que eu mandei em anexo) e perguntar se eles detectaram o like e don't like. Ai podemos seguir com a atividade seguinte.

#### 4<sup>th</sup> I like/ I don't like

Teachers show the students some pictures of food and tell them to think about these foods. With a partner, ask them to tell what they like (positive), what they don't like (negative), what they would eat but they really don't mind (so,so). Open the discussion to the group and start to "vote" what they like, don't like and don't mind. Clue smiley faces according to their votes.

Ask them what kind of restaurant that foods are served and clue orientations on the pictures (fast-food, barraquinha, fancy restaurant, "normal" restaurant).

Them explain that they going to do in the next classes relating this to the activity.

Falta declarar mais precisamente no planning:

- Que ação de vida eles estarão mais aptos a fazer ao final da aula;demonstrar que comidas gostam ou não

- Os itens lexicais que serão foco da aula; i like and i don't like??
- As funções que serão trabalhadas;?????
- As formas de registro do léxico e funções que serão trabalhados (na lousa pra eles copiarem? Em um worksheet a parte?) ???

Planejamento da aula 1 – 20/08/2010

Social Activity: Going out to a restaurant

Theme: Food Habits

Teachers: Airton, Laerte, Larissa Correa

Coordinator: Dr. Fernanda Coelho Liberali

General Objectives: teach the students how to talk in English in restaurants

Specific Objectives: Introduce to the students, expand their food vocabulary, express likes and dislikes of food.

Meninos, acho que temos uma confusão conceitual aqui. O que vcs colocam como general objectives são objectives da aula ou do curso? Se for da aula, precisaria ser uma aula de umas 15 horas...

Creio que o specific é de aula. Nessa aula será: meeting the students, understanding the social activity and Expressing likes and dislikes

Vocabulary and functions: formal (Por que formal? Vcs são jovens, eles são jovens, no need for formality. Mantenham um registro colloquial padrão e tá tudo bem)OK introductions; food vocabulary; like, don't like, don't mind, hate and love eating.

1<sup>st</sup> Introductions

Teachers tell their names, ages and professions. They describe the main objectives of the program and talk about "Termo de Concessão". Each student tells (in front of the camera) his or her name, age and profession. Isso é pra ser prática de língua? É pra ser feito em português? Be more specific! They can try in Portuguese and then, we tell how it is English. Então sugiro: digam que vcs estão recrutando waiters, e precisam de video files com basic information about them. Quando vcs colocarem basic information no board, perguntem que basic information é essa. Eles com certeza

contribuirão com pelo menos nome e idade. Aí vcs perguntam, 'who knows how to say this in English?' Provavelmente um ou outro saberão. Teachers then explain the English classes Dizendo o quê?Explicando o quê? A logística, a metodologia, o que exatamente? Creio que a intenção é dizer como vai funcionar as aulas, a "proibição" do português, como vai funcionar o trabalho com performance e atividade social.and how they will be focused on the Social Activity "Going out to a restaurant" and theme "Food Habits".

**2<sup>nd</sup> Food Vocabulary (smiley faces, food pictures)**Tentei melhorar , mas não consegui.

Teachers show pictures of different kinds of food (it can be like vegetables, fruits and junky food), asking students to repeat after hearing the teacher. After all the pictures are shown, teachers return to show the picture but without saying the name and students tell it without hearing it.

Coloquem os alunos todos de pé e façam um clima de competição gostoso. Digam que agora eles tb serão professores. Expliquem que, a cada figura que vcs mostrarem, eles tem a chance de, se souberem como dizer aquela comida em ingles, correr e pegar a figura para eles e ensinar à sala. Mostrar e repetir pode ser usado no final, para retomar e consolidar.Vamos manter essa Idea Laerte??? Assim podemos tbm detectar o level de inglês da sala.

**3<sup>rd</sup> Likes and dislikes (video)**Interesente, mas não peguei o propósito.

Teachers then ask the students "how do we say if a food is OK or not OK?". Finjam que estão em um restaurante, os dois sentados na mesa do professor por ex. Finjam que estão comendo. Um de vcs faz uma cara de que não gostou do que comeu, e finge que está chamando o garçom. Quando o 'garçom' chega, tentar explicar o que está acontecendo e, óbvio, não conseguir. Daí jogar a bola pros alunos: "What do I say in this situation?" After hearing the students' answers, the teacher tell the students that they're going to show a video of people saying if a food is OK or not OK and ask them to pay attention in: "how do we say if a food is OK or not OK?). After showing the video, we ask the students if they want to hear it again. After the second (or

not) presentation, teachers ask students to think and talk with each other for 5 minutes.

The students then answer how we say if a food is OK or not, if the class is not able to say all the expressions, teachers will show the video again and tell them to pay attention to which expression is left. If the students again aren't able to complete the expressions, teachers do it and to each expression they put smiley in front. Students do a repetition exercise.

Tô confuso! O que vcs pretendem aqui: ensinar língua, conversar sobre ação na vida, os dois, o quê afinal? Como não sei que video vcs vão usar, vou palpitar às cegas: o que entendo que vai acontecer aqui é reclamar a um garçom pq a comida não está boa. Assim sendo, não estamos falando de likes and dislikes e sim de complaining at a restaurant. Toquem o video, peçam que alunos prestem atenção em como as pessoas estão agindo e extraiam a lingua com cuidado. Não exijam demais deles em termos de entender o que está no video, pois pode ser muito frustrante pra eles.

Hipótese 2: o video mostra pessoas emitindo suas opiniões sobre comida em geral. Se for isso, aí a pergunta não é se a food is OK or not, mas sim se you like this food or not. Esqueçam tudo que falei sobre garçom e restaurante: peguem as figures da atividade anterior, finjam que estão comendo e façam caras de gostar e não gostar. Venham então com a pergunta: 'how do I say what I feel in English?', e então mostrem o video com o vocabulário. Acho que a idéia era essa, mas como o vídeo não vai funcionar, podemos nós mesmos fazer isso com várias figuras (que eu mandei em anexo) e perguntar se eles detectaram o like e don't like. Ai podemos seguir com a atividade seguinte.

#### 4<sup>th</sup> I like/ I don't like

Teachers show the students some pictures of food and tell them to think about these foods. With a partner, ask them to tell what they like (positive), what they don't like (negative), what they would eat but they really don't mind (so,so). Open the discussion to the group and start to "vote" what they like, don't like and don't mind. Clue smiley faces according to their votes.

Ask them what kind of restaurant that foods are served and clue orientations on the pictures (fast-food, barraquinha, fancy restaurant, "normal" restaurant).

Them explain that they going to do in the next classes relating this to the activity.

Falta declarar mais precisamente no planning:

- Que ação de vida eles estarão mais aptos a fazer ao final da aula;demonstrar que comidas gostam ou não
- Os itens lexicais que serão foco da aula;i like and i don't like??Nomes de pratos e ingredients em ingles, números (para dizer as idades).
- As funções que serão trabalhadas: my name is ..., I am... years old, I like .... I don't like ...
- As formas de registro do léxico e funções que serão trabalhados (na lousa pra eles copiarem? Em um worksheet a parte?) ???eles tem de registrar o que estudaram em algum lugar. Como vcs vão organizar esse registro? Vcs vão colocando no board e eles copiam? Vcs vão preparar um worksheet pra eles irem completando? É importante prever isso para administrar o tempo didático de vcs.

## Atividade Social: Ir ao restaurante

### Tema: Hábitos Alimentares (sugestão)

<b>Sujeitos</b>	Clientes, garçons, cozinheiros.
<b>Comunidade</b>	As localidades onde se encontram os restaurantes, os clientes, suas famílias e amigos
<b>Divisão de trabalho</b>	Clientes pedem, clientes reclamam, clientes elogiam, clientes comem, clientes pagam, garçons atendem e lidam com os clientes, cozinheiros cozinham
<b>Objeto</b>	Cliente: Participar plenamente de uma refeição em um restaurante Garçom: atender bem aos clientes, receber boas gorjetas, ser pago Cozinheiro: fazer plenamente o prato e satisfazer o cliente
<b>Regras</b>	Código de etiqueta, pagamento, higiene, pontualidade
<b>Artefatos/ instrumento/ ferramentas</b>	Dinheiro, acomodações (ambiente, cadeiras, mesas), alimentos e ingredientes, talheres e pratos, toalhas, cardápio, comanda, conta,
<b>Resultado</b>	Clientes: sair satisfeito do restaurante, ter as reclamações atendidas Garçom: ser bem sucedido no atendimento ao cliente Cozinheiro: satisfazer as expectativas do cliente ser indicado

### **Ações dentro da atividade:**

#### CLIENTE/ GARÇONS/COZINHEIROS

1. Escolher onde ir
2. Convidar pessoas para um restaurante
3. Recepcionar clientes
4. Escolher os itens do menu (bebidas, comidas e sobremesa)
5. Dirimir dúvidas
6. Anotar pedidos
7. Reclamar do que não está bom
8. Conduzir conflitos (reclamações, pedidos errados, mosca na sopa, descontentamentos em geral)
9. Elogiar o que está bom
10. Pagar

### **Disciplinas**

**INGLÊS** = funções de linguagem (inviting, accepting and refusing, choosing, ordering, expressing opinion, complaining); vocabulário de comida e bebida; tipos de restaurante

**MATEMÁTICA** = soma; divisão; porcentagem

**CIÊNCIAS** = pirâmide alimentar; detectar comida imprópria para consumo

**SOCIAL STUDIES** = contextualizar comidas brasileiras típicas

### **Gêneros orais**

- Conversa para convidar para ir ao restaurante
- Conversa para fazer e anotar pedidos
- Conversa para fazer e atender reclamação
- Conversa entre clientes (small talk)
- Conversa de recepção

### **Gêneros escritos**

- Cardápio/menu
- Resenha de Restaurante
- Receita (ingredients do cardápio)