

Leandro Capella

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE UM CURSO DE INGLÊS PARA
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O
CONTEXTO CRIADO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo

2015

Leandro Capella

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE UM CURSO DE INGLÊS PARA
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O
CONTEXTO CRIADO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães

SÃO PAULO

2015

BANCA EXAMINADORA

FICHA CATALOGRÁFICA

CAPELLA, Leandro. A Formação do Professor de um Curso de Inglês para Professores da Rede Pública: Reflexão Crítica sobre o contexto criado para Ensino-Aprendizagem. São Paulo, 2015, 196 fls.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte

*À dona Cleuza – o ser humano mais perfeito que conheci - e ao seu Ronaldo – que, em
nossas diferenças, faz com que eu sempre me questione e reflita.*

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa.

À minha orientadora, Cecília Magalhães (Ciça), pela paciência e confiança depositada. Agradeço cada uma de suas palavras de incentivo, broncas e elogios. As orientações criaram um contexto de conflito e compartilhamento que propiciou aprendizagem e desenvolvimento durante a realização deste sonho.

À professora Fernanda Liberali, por cada aula, por cada risada, por cada encorajamento e por cada palavra amiga ou dura. Foi você quem abriu as portas do LAEL para mim. Sempre serei grato.

À professora Alzira Shimoura, cujas orientações foram determinantes para os rumos finais desta pesquisa.

Ao professor Tony Berber, pelo exemplo de profissional e pessoa que é. Uma grande referência para mim.

À professora Beth Brait pelas aulas, pela prontidão e pela amizade. Outra grande referência.

Às professoras Cris Damianovic e Angela Lessa, que prontamente aceitaram o convite para fazer parte da banca examinadora.

À professora Celani pelo interesse e pela boa vontade demonstrada.

Aos demais professores do LAEL-PUC, com quem tive o privilégio de conviver.

À Lizika Goldchleger, pelas orientações, pelo interesse e pela boa vontade demonstrada.

À Maria Lúcia – guardiã do LAEL – e à Márcia – guardiã do CEPRIL.

Aos demais colaboradores da PUC-SP, sempre muito educados e prestativos.

À Larissa – minha “irmã mais nova” – que tornou a minha estadia no LAEL agradável e divertida.

Aos meus amigos de luta - Iris, Hele(nice), Luiz Miguel, casal “Afrícia”, Angélica Miyuki, Jéssika, Fabi, Glauco, Vivi, Francisca, Juliana, Bia, Lucilene, Carla, Samanta e a todos os demais com quem tive o prazer de dividir momentos de aula e orientação.

Às “gêmeas” Camila Dias e Silvia Beraldo, amigas e conselheiras.

À Clarissa pela amizade, pelas conversas de corredor e por seus sorrisos.

A todos do grupo LACE, que me acolheram com enorme carinho.

Às guardiãs do grupo LACE – as queridas Jéssica e Edna.

À queridíssima Bruna Dugnani, ao “brother” Vinicius Nascimento, e aos demais membros do “Círculo de Brait”.

A todos os alunos com quem compartilhei experiências em sala de aula desde 2002, especialmente meus queridos alunos-professores.

A todos os professores e demais colaboradores do espaço escolar, com quem tive o prazer de conviver e aprender ao longo desses anos.

A todos os coordenadores e gerentes com quem trabalhei, pelos conselhos, sugestões e, sobretudo, pela paciência e compreensão em minhas empreitadas acadêmicas.

RESUMO

Esta pesquisa enfoca o planejamento de uma aula, assim como as práticas e ações que ocorreram durante essa aula, em um curso para ensino-aprendizagem de língua inglesa a professores de inglês da rede pública. Em um processo de reflexão crítica, o pesquisador-professor analisa os dados produzidos no planejamento e na áudio gravação da aula em questão para a) investigar quais bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira permearam o planejamento e a organização da aula; b) examinar como se deu a organização da linguagem e a organização de contextos que apoiaram as relações voltadas ao desenvolvimento linguístico dos educandos durante a aula; c) analisar criticamente e propor sugestões de transformação em ambos, planejamento e organização da aula. Para tal, apoiou-se em três pilares teóricos – a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), desenvolvida a partir dos estudos sobre ensino-aprendizagem como discutidos por Vygotsky [1930-1934]; compreensões de linguagem e dos mais recorrentes métodos, metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; bem como discussões sobre o conceito de reflexão crítica (FREIRE, 1970; SMYTH, 1929). Os resultados da análise e interpretação dos dados apontam para uma base estruturalista de linguagem e comportamentalista de ensino-aprendizagem encrustada no modo de agir e pensar do pesquisador-professor, contrariando “quem ele acreditava ser”. Com base nessas compreensões, o pesquisador-professor refletiu criticamente sobre seu agir, propondo sugestões para reorganizar ações e relações que poderiam ter permeado o planejamento e a organização da aula, visando ao ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio de colaboração coletiva entre todos os participantes.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, língua inglesa, TASHC, reflexão crítica

ABSTRACT

This research focuses on a lesson plan as well as the practices and actions that occurred during this lesson in a course of teaching-learning of English language for public school English teachers. In a process of critical reflection, the researcher-teacher interprets and analyzes data produced in the planning and in the audio recording of the lesson in focus to a) investigate which theoretical bases of language and foreign language teaching-learning approaches permeated the planning and the organization of such lesson; b) examine how the organization of language and contexts took place in order to support the relations that aimed at students' language development; c) critically analyze and propose suggestions for transformation in both planning and organization of this lesson. Providing that, this research has three major theoretical foundations – Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) initially developed from the studies of teaching-learning of Vygotsky [1930-1934]; different views of language learning and the most popular methods, methodologies and approaches of teaching-learning foreign languages; Critical Reflection (FREIRE, 1970; SMYTH, 1929). The results of the analysis and interpretation of the data point to a structuralist view of language and behaviorist teaching-learning crusted in both actions and thinking of the researcher-teacher in opposition to "whom he actually believed to be". Based on these comprehensions, by critically reflecting upon his actions, the researcher-teacher makes suggestions for issues that could have permeated the planning and the organization of the lesson concerning teaching-learning of English through collective collaboration among all participants .

Keywords: teaching-learning, English language, CHAT, critical reflection

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC) - ORIGENS E CONCEITOS.....	20
1.1.1 Conceito de Atividade Sócio-Histórico-Cultural - TASHC.....	21
1.1.2 Vygotsky: Conceitos centrais.....	29
1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO.....	40
1.2.1 Reflexão crítica e ensino- aprendizagem.....	40
1.3 LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM.....	52
1.3.1 Bases teóricas sobre linguagem e o ensino-aprendizagem de línguas.....	52
1.3.2 Ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	60
1.4 RESUMO DO CAPÍTULO.....	68
CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	71
2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA.....	71
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	73
2.2.1 O projeto de formação de professores.....	73
2.2.2 A Instituição parceira.....	75
2.2.3 Participantes.....	76

2.2.4 Planejamento curricular do módulo.....	81
2.3 PRODUÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS.....	86
2.3.1 Planejamento da aula.....	86
2.3.2 Legenda da transcrição.....	93
2.4 CATEGORIAS E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	94
2.4.1 Categorias de interpretação dos dados.....	96
2.4.2 Categorias de análise dos dados.....	98
2.5 CREDIBILIDADE DA PESQUISA.....	106
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	108
3.1. AS BASES TEÓRICAS DE LINGUAGEM E DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA QUE APOIAM O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DA AULA.....	108
3.2. AS POSSIBILIDADES PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA CRIADAS NA AULA.....	127
3.3. REPENSANDO O CONTEXTO CRIADO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
ANEXOS.....	156

LISTA DE SIGLAS

1. PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2. Grupo LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
3. COGESP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
4. LAEL-PUC- SP	Programa da Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP
5. TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
6. ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal
7. TPR	<i>Total Physical Response</i>
8. CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
9. PPP	<i>Presentation, Practice and Production</i>
10. TBL	<i>Task-Based Learning</i>
11. CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
12. Ceelt 1	<i>Cambridge English Exam for Language Teachers level 1</i>
13. CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
14. TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
16. InPLA-SIL	Intercâmbio de Pesquisas em Linguística - Seminário Internacional de Linguística
17. ISCAR	International Society for Cultural and Activity Research

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo que representa o ato mediacional de Vygotsky - p. 22 e 24

Figura 2. A estrutura de um sistema de atividade humana - p. 25

Figura 3. Sistema simplificado de atividades interacionais na terceira geração da TASHC - p. 27

Figura 4. As duas faces do signo - p. 54

Figura 5. Representação da dicotomia saussuriana de significado/significante - p.54

Figura 6. Representação do signo “bicicleta” de acordo coma teoria saussuriana - p. 55

Figura 7. Estrutura inicial do curso do projeto COGESP - p. 74

Figura 8. Reestruturação do curso da COGESP em 1998 - p. 75

Figura 9. Reestruturação do curso em 2001 - p.75

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Componentes da Atividade - p. 25-26
- Quadro 2.** Princípios da colaboração - p. 37-38
- Quadro 3.** Papéis do educador e do educando no ensino bancário - p. 42
- Quadro 4.** Características principais da formação de um profissional crítico-reflexivo - p. 45
- Quadro 5.** Questões auxiliares ao educador na descrição de uma aula - p. 47
- Quadro 6.** Questões auxiliares ao educador no ato de Informar - p.48
- Quadro 7.** Perguntas-guia ao ato de Confrontar - p. 49
- Quadro 8.** Questões auxiliares ao educador no ato de Confrontar - p. 50
- Quadro 9.** Questões auxiliares ao educador no ato de Reconstruir - p. 51
- Quadro 10.** Níveis de referência do CEFR para Usuários Básicos - p. 77
- Quadro 11.** Descrição das unidades temáticas do material didático no Módulo 2 - p. 81
- Quadro 12.** Descrição do resumo do conteúdo das aulas do curso - p. 82-85
- Quadro 13.** Planejamento da aula - p. 87-90
- Quadro 14.** Legenda das transcrições - p. 93
- Quadro 15.** Excerto exemplificando o uso da legenda - p. 94
- Quadro 16.** Categorias de interpretação dos dados produzidos - p. 96
- Quadro 17.** Utilização do processo de reflexão crítica na interpretação dos dados - p. 97
- Quadro 18.** Modos de articulação discursiva - p. 100
- Quadro 19.** Exemplo de análise - p. 101
- Quadro 20.** Mecanismos de composição do discurso - p. 101-102
- Quadro 21.** Tipos de Pergunta - p. 103
- Quadro 22.** Categorias de análise - p. 104
- Quadro 23.** Exemplo de ações/procedimentos propostos no planejamento da aula - p. 105
- Quadro 24.** Exemplo de análise - p. 106
- Quadro 25.** Eventos em que o desenvolvimento da pesquisa foi apresentado - p. 107

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender de forma crítica o modo como um pesquisador-professor planejou e organizou uma aula, em um curso pensado para professores de inglês da rede pública de ensino. Está, assim, de forma geral, voltada ao processo crítico-reflexivo do pesquisador-professor em vivenciar suas ações em sala de aula e o contexto criado para ensino-aprendizagem e desenvolvimento linguístico.

Organizado por um projeto entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e uma Instituição de ensino de língua inglesa, a disciplina em foco está voltada ao ensino-aprendizagem e/ou aperfeiçoamento da língua em questão. Nesse contexto, o processo reflexivo do pesquisador-professor da disciplina visa à compreensão crítica do planejamento e das ações da sala de aula, o que traria a possibilidade de reformulação na organização da aula em foco e à produção de novos modos de pensar e agir.

A escolha desse tema surge da necessidade de compreensão do pesquisador-professor quanto a modos de organizar a sala de aula para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento das educandas - professoras de inglês em escolas da rede pública, mas que, em sua maioria, apresentam pouco domínio da língua alvo.

O quadro teórico da presente pesquisa está embasado nas discussões de Freire (1970, 1996); Smyth (1992); Magalhães (2004, 2009, 2010, 2011, 2012); Liberali (2008, 2009, 2011, 2013); Newman e Holzman (1993/2002); nos escritos de Vygotsky [1930-1934]; Leontiev (1977); Engeström (1987, 1999a, 1999b, 2001, 2011) e nas discussões do Grupo de Pesquisa LACE (Linguagem em Atividades do Contexto Escolar), liderado por Magalhães e Liberali. São discussões teóricas que, apoiadas nos escritos de Vygotsky [1930-1934], enfocam a centralidade de relações colaborativo-críticas, em que cada participante possa agir como suporte ao outro na criação de zonas de desenvolvimento. No caso desta pesquisa, esta questão está na apropriação da língua inglesa. Para Vygotsky, a linguagem é o principal instrumento mediador do desenvolvimento humano, ou seja, é nela e por ela que os processos cognitivo-afetivos ocorrem.

Este estudo está inserido nas pesquisas da Linguística Aplicada Crítica, no quadro de ensino-aprendizagem de línguas, como uma “investigação teórica e empírica de problemas do mundo real em que a linguagem ocupa papel central” (BRUMFIT apud DAVIES e ELDER, 2006, p. 3). Como aponta Pennycook (1998, p. 26), a Linguística Aplicada (LA) possui amarras em suas bases positivista e estruturalista, que, em consequência, “acarreta uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto”. Entende a LA como uma pesquisa crítica, base que também apoia esta dissertação.

Esta pesquisa está inserida no Projeto COGESP (*Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo*), um projeto que envolve uma Instituição de ensino de inglês e a PUC-SP, na formação de professores de inglês da rede pública. Goldchleger (2003) enfoca a implementação do Projeto na Instituição parceira e Celani e Collins (2003) descrevem as dificuldades para a sua implementação no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC-SP).

Também com foco na formação de professores de inglês da rede pública, Arruda (2012) estuda, em seu trabalho de Doutorado, as relações estabelecidas em um fórum de discussão do curso *Teacher's Links*, desenvolvido *online* como seguimento do Projeto COGESP. A autora também analisa os tipos de interação e o contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa criado, assim como as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento oral propiciadas pelos fóruns. A base teórico-metodológica de sua discussão está apoiada na perspectiva sócio-histórico-cultural, a mesma em que a presente pesquisa está amparada.

Em contexto diferente, outras dissertações apoiaram esta pesquisa. Por exemplo, a dissertação de Mestrado de Dias (2015), com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) em um contexto de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de inglês oral em crianças, analisa aspectos criativos ou reprodutivos da produção nas interações com a professora. Dias (2015) discutiu em seu quadro teórico três diferentes perspectivas filosóficas da linguagem – estruturalista, inatista e enunciativa. Essa discussão foi importante para esta dissertação, que almeja à criação

de relações que organizem contextos de ensino-aprendizagem propiciadores de desenvolvimento.

Outra dissertação produzida no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) e pertinente ao enfoque da presente pesquisa é a de Oliveira (2011). Apoiada nas ideias de Vygotsky [1930-1934], a pesquisadora estudou a formação crítica do professor de inglês no contexto escolar da escola pública. Oliveira (2011) procurou problematizar, compreender e transformar os papéis do professor e pesquisador na formação do professor de inglês. Também importante, foi a monografia de especialização de Cruz (2013), que trabalhou o processo de reflexão crítica, por meio da descrição de aulas, no contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

A presente pesquisa envolve aspectos similares a todas as pesquisas supracitadas, o que as tornou importantes referências para a sua construção. Difere, todavia, quanto à análise de uma aula em um contexto de ensino-aprendizagem ainda pouco estudado - o Projeto COGESP, voltado a professores de inglês das redes oficiais de ensino - em que o pesquisador e os alunos participantes também são professores. É interessante lembrar que, por esse motivo, o aprendizado da língua e os sentidos e significados quanto aos modos de apropriação da língua são visualizados do prisma de ser professor por todos os participantes diretamente envolvidos, embora com diferentes enfoques - ser professor da disciplina e pesquisador, e ser professor e aluno nesse contexto. Por essa razão, as alunas participantes da pesquisa serão aqui chamadas de alunas-professoras e o professor, de pesquisador-professor.

Outra razão que me motivou a desenvolvê-la foi a necessidade de compreender o empoderamento social trazido pela apropriação da língua inglesa nesse contexto de formação. Isso porque, os alunos-professores de língua inglesa, professores em escolas da rede pública que participam do Projeto, muitas vezes, principalmente nos módulos iniciais, como é a situação desta pesquisa, não dominam o idioma que lecionam. Nessa direção, criar possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento era para mim, pesquisador-professor, de grande importância profissional.

Com base nas discussões acima, esta pesquisa procura investigar o contexto de ensino-aprendizagem construído, bem como os modos pelos quais o pesquisador-

professor planejou e organizou a aula em foco, visando ao desenvolvimento linguístico das alunas-professoras da turma em foco, tendo como objetivos específicos:

1. Investigar as bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua inglesa que apoiaram o planejamento e a organização da aula em questão;
2. Examinar como se deu a organização da linguagem e a organização de contextos que apoiaram as relações entre pesquisador-professor e alunas-professoras voltadas ao desenvolvimento linguístico das alunas-professoras durante a aula;
3. Refletir, com base nos objetivos 1 e 2, que transformações poderiam ser propostas para a criação de contextos que possibilitassem colaboração e desenvolvimento crítico, para o desenvolvimento linguístico das alunas-professoras.

Considerando os objetivos específicos supracitados, a análise dos dados está orientada pelas perguntas abaixo:

1. Que bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira apoiaram o planejamento e a organização da aula em questão?
2. A aula possibilitou a criação de que tipos de contextos e organizações de linguagem para ensino-aprendizagem da língua inglesa?
3. Com base em 1 e 2, que questões precisariam ser revistas, a fim de criar um ambiente de ensino-aprendizagem em que todos os participantes colaborassem coletivamente para o desenvolvimento linguístico das alunas-professoras?

A pesquisa está em consonância com o projeto de pesquisa atual de minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, intitulado *A Escola como Comunidade: linguagem, colaboração e contradição na produção de conhecimento em*

pesquisas no contexto escolar, que tem como objetivo geral “aprofundar a compreensão dos fundamentos dos conceitos de colaboração e de contradição na organização da linguagem, bem como dos modos como são enfocados, em metodologias de pesquisas que se propõem a propiciar compreensão - transformação como um movimento dialético e único, na produção compartilhada de significados”.

Esta dissertação está organizada para, no Capítulo 1 - Fundamentação teórica -, discutir a TASHC e alguns dos conceitos-chave da teoria vygotskyana; o conceito de Reflexão Crítica; o histórico dos estudos sobre a aquisição de linguagem e as suas correntes mais proeminentes; o histórico dos estudos sobre aprendizagem de língua estrangeira e suas principais correntes e métodos.

Capítulo 2 - Pressupostos teórico-metodológicos - Descreve o cenário da pesquisa e a metodologia escolhida para a busca dos resultados almejados, assim como a relação da última com a base teórica em que o estudo se apoia. Primeiramente, apresenta as razões e justificativas teórico-metodológicas da opção pela Pesquisa-Ação. Em seguida, descreve o contexto em que o estudo se deu, buscando detalhar o projeto em questão, a Instituição que ministra os cursos, os participantes de pesquisa e as aulas, e fornecendo informações sobre como a produção de dados se deu. Finaliza apresentando e discutindo as categorias de interpretação e de análise dos dados, para em seguida fornecer argumentos que evidenciam a credibilidade da presente pesquisa.

Capítulo 3 - Análise e discussão dos dados - Descreve e discute o resultado da análise dos dados produzidos com base nos pressupostos teóricos e metodológicos aqui discutidos, procurando responder as perguntas específicas de pesquisa.

As Considerações Finais trazem um panorama geral da pesquisa e as desconstruções e reconstruções dos sentidos e significados do pesquisador-professor, assim como as possíveis contribuições da pesquisa para a comunidade acadêmica e outros grupos que possuam interesse nos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado para discutir inicialmente a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), baseada nas elucidações apresentadas primeiramente por Vygotsky [1930-1934] e seguidas por Leontiev (1977), Engeström (1987,1999a, 1999b, 2001, 2011), entre outros, e as discussões de Magalhães (2009, 2010, 2011, 2012) e Liberali (2008, 2009, 2011, 2013). Em seguida, discuto o conceito de Reflexão Crítica e sua aplicação no ensino-aprendizagem com base em Freire (1970), Smyth (1992) e as discussões de Magalhães (2004) e de Liberali (2008) e o processo de reflexão crítica por meio do método de Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir. Na terceira parte, enfoco o histórico dos estudos sobre a aprendizagem de linguagem e as suas correntes mais proeminentes; a corrente estruturalista (SAUSSURE, 1916/2004), o inatismo (CHOMSKY, 1959), e a perspectiva enunciativa sob a ótica das discussões de Bakhtin/Volochinov (1929/2006). A seguir, amparado em Adamson (2004), Thornbury (2011) e Dias (2015), apresento o histórico dos estudos sobre aprendizagem de língua estrangeira e suas principais correntes e métodos.

1.1 TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASHC) - ORIGENS E CONCEITOS

Esta seção discute o conceito de atividade e outros conceitos centrais da teoria vygotskyana que constituem a base teórica e teórico-metodológica desta pesquisa. Esses conceitos são discutidos sob o prisma de Vygotsky [1930-1934] e de Leontiev (1977), bem como de outros pesquisadores como Engeström (1987,1999a, 1999b, 2001, 2011); Newman e Holzman (1993/2002); Virkkunen (2006); Edwards (2007); Kozulin (2012), e - as líderes do grupo LACE - Magalhães (2009, 2010, 2011, 2012) e Liberali (2008, 2009, 2011, 2013). Procura, também, relacioná-los ao contexto desta pesquisa.

Vygotsky dedicou boa parte de seus estudos à compreensão do desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança e às suas implicações no ensino-

aprendizagem. Conforme explicado por Cole e Scribner (2007) na introdução de *A Formação Social da Mente*, Vygotsky teceu críticas às limitações da psicologia behaviorista contemporânea de sua época, que baseava suas proposições na aprendizagem por meio dos mecanismos de estímulo-resposta. Diferentemente de seus contemporâneos, procurou desenvolver um método de pesquisa amparado no materialismo histórico de Marx e Engels em que “o mecanismo de mudança do desenvolvimento individual ao longo da vida tem sua raiz na sociedade e na cultura” (COLE e SCRIBNER, 2007, p. XXVI).

Na proposição vygotskyana, pessoas são diferentemente constituídas em contextos sócio-culturais próprios e experienciam o mundo de maneira também diversa. Tais fatores afetam diretamente o desenvolvimento dos sujeitos. É importante lembrar que, com base na dialética marxista, os indivíduos são afetados pelo contexto, mas também o afetam em uma relação dialética constante. Dessa forma, o conceito de movimento é central para a constituição dos sujeitos na teoria vygotskyana e, assim, também o conceito de atividade ocupa papel central, tal como pode ser percebido nas discussões abaixo.

1.1.1 CONCEITO DE ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL - TASHC

É importante compreender o papel central do conceito de “atividade” nos estudos de Vygotsky, pois, conforme afirma Kozulin (2002, p. 111), a suposição vygotskyana é de que a atividade socialmente significativa pode explicar a constituição da consciência. O termo “atividade” se faz muitas vezes presente na obra de Vygotsky para definir a maneira pela qual os sujeitos planejam, na relação com outros, a solução de um problema. Com enfoque no desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança e dando à linguagem e à alteridade papéis centrais, Vygotsky utiliza o conceito em diversas ocasiões, como no exemplo abaixo:

"[...] no momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento,

conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social [...] (1930/2007, p. 16)."

O conceito de atividade foi sendo revisto pelos discípulos e seguidores de Vygotsky, especialmente Leontiev (1977). Como aponta Kozulin (2002, p. 111), Vygotsky deu ênfase em sua pesquisa à utilização da linguagem como instrumento mediador da atividade, enquanto Leontiev (1977) procurou descrevê-la por meio das ações e operações - como é explicado adiante. Para Leontiev (1977), a atividade se dá primeiramente na consciência do sujeito, na forma de uma "imagem percebida do objeto" (LEONTIEV, 1977, p. 116), sendo direcionada por ela.

Um avanço em relação aos estudos de Vygotsky é a superação da visão da atividade no modelo vygotskyano da tríade sujeito-objeto mediado por artefatos culturais (ENGESTRÖM, 2011), como aponta a figura abaixo:

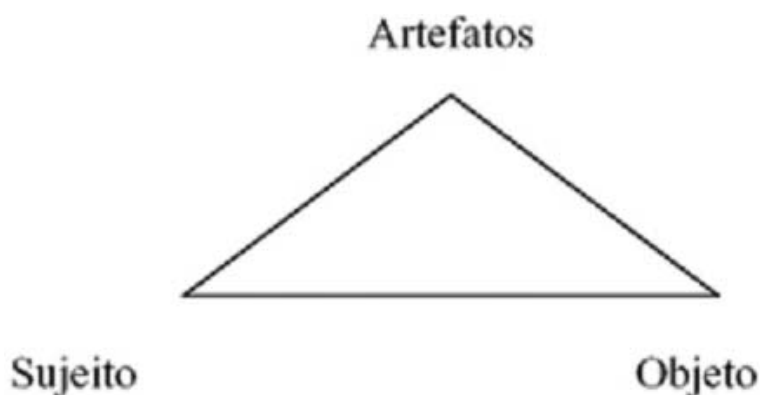


Figura 1. Modelo que representa o ato mediacional de Vygotsky (ENGESTRÖM, 2011, p. 2)

Outro avanço importante de Leontiev (1977) se refere às motivações para a constituição da atividade. Segundo o autor, para que atividade se materialize da idealização para o mundo concreto, deve haver um motivo que possibilite que os sujeitos, no coletivo, voltados a um fim específico, façam o movimento para sua concretização. Com o clássico exemplo da caça coletiva, Leontiev fraciona a atividade (1977, p. 7):

"Vamos assumir que a atividade de uma determinada pessoa seja estimulada por alimento, este é o motivo. No entanto, para satisfazer

esta necessidade, ele precisa realizar ações não diretamente ligadas à obtenção de comida. Por exemplo, um de seus objetivos pode ser construir uma armadilha. Se ele próprio utilizará a armadilha ou a dará a outra pessoa e receberá parte da caça, em ambos os casos sua motivação e seu objetivo não coincidem, exceto em casos específicos".

Com o exemplo da caçada, Leontiev (1977) explica como ações que embora, em um primeiro instante não pareçam diretamente ligadas à atividade, produzem instrumentos e/ou artefatos culturais que sirvam para atingir um fim específico da coletividade – alimentação, roupa etc. Na passagem acima, nota-se a compreensão do pesquisador sobre atividade como um ato do coletivo, produzido por meio de ações dos indivíduos, mas direcionadas a um fim que é do coletivo.

As discussões de Engeström retomam as discussões de Vygotsky sobre a atividade, para, como clarifica Virkkunen (2006), definir o seu caráter desenvolvimental como não-linear, e como seu funcionamento em ciclos expansivos propicia a compreensão de como objeto, resultado, instrumentos e método envolvidos mudam qualitativa e constantemente. Com base em Engeström, Liberali (2009, p. 12), retomando o que já foi discutido acima, aponta que a atividade não é apenas um conjunto de ações e, para que o conjunto seja compreendido como atividade, “é preciso que os sujeitos estejam dirigidos a um fim específico, definidos a partir de uma necessidade percebida”.

A autora segue descrevendo a importância da existência de uma motivação para a atividade e seu caráter coletivo, concordando com as proposições previamente apresentadas por Leontiev: “Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares” (LIBERALI, 2009, p. 12).

Amparado nas explanações acima, procurei destacar a importância desses conceitos na realização desta pesquisa. Nela, o objeto coletivo é o desenvolvimento do inglês por parte dos alunos-professores. Esse objeto surge da necessidade das alunas-professoras de dominarem a língua inglesa para o exercício de sua profissão, ao passo que as propostas didáticas realizadas em sala organizam as relações de linguagem

entre os participantes, alunas-professoras e pesquisador-professor. Discuto, a seguir o conceito de Atividade para Engeström.

O Conceito de Atividade Para Engeström: Teoria Da Atividade Sócio Histórico-Cultural - TASHC

A discussão da Teoria da Atividade-Histórico-Cultural, por Engeström (2001), se constituiu com base nas discussões iniciais de Vygotsky, Leontiev e Luria. Como explicado pelo autor, ela foi iniciada por Lev Vygotsky e teve sua ideia central baseada na mediação. Como já apontado, Engeström utiliza o triângulo da Figura 1 para descrever o ato de mediação, com o sujeito, o objeto e os artefatos mediacionais (físicos e psicológicos) nos vértices. Nota-se que as setas dos vértices do triângulo representam a relação dialógica entre sujeito, objeto e artefatos mediadores, apontando para a relação de interdependência e constante afetação durante a atividade.

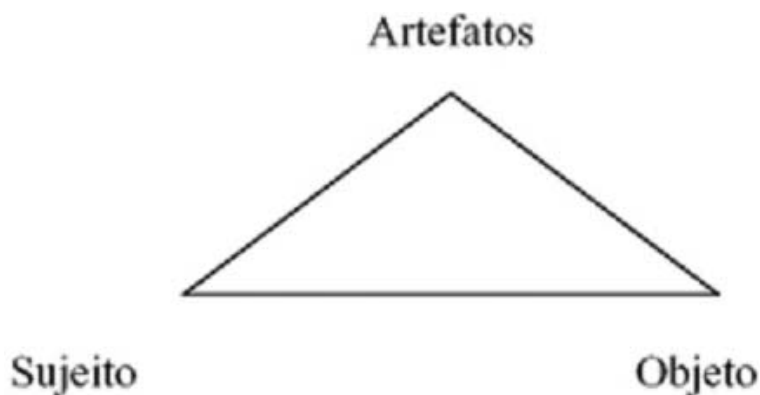


Figura 1. Modelo que representa o ato mediacional de Vygotsky (ENGESTRÖM, 2011, p. 2)

Engeström (2011) observa o caráter revolucionário do conceito de mediação. Ele afirma que, a partir desse prisma, o indivíduo não podia ser mais compreendido fora de seus “meios culturais”, ao passo que a sociedade também não podia mais ser compreendida sem a agência dos indivíduos que fazem uso e produzem artefatos mediacionais.

Sobre as rediscussões feitas pelos discípulos de Vygotsky, especialmente de Leontiev (1977), o autor afirma que a limitação de Vygotsky foi a manutenção do foco no indivíduo como mediação na díade. As discussões de Leontiev (1977) avançam com a visualização coletiva da atividade, que possibilita a construção de um objeto emergente de uma necessidade coletiva, como ilustrado no exemplo leontieviano da caça coletiva supracitado.

Repensando as ideias de Vygotsky [1930-1934] e Leontiev (1977), Engeström (1987) propõe o modelo abaixo para ilustrar a construção do objeto coletivo e seus resultados para explicar a atividade nas discussões de Leontiev:

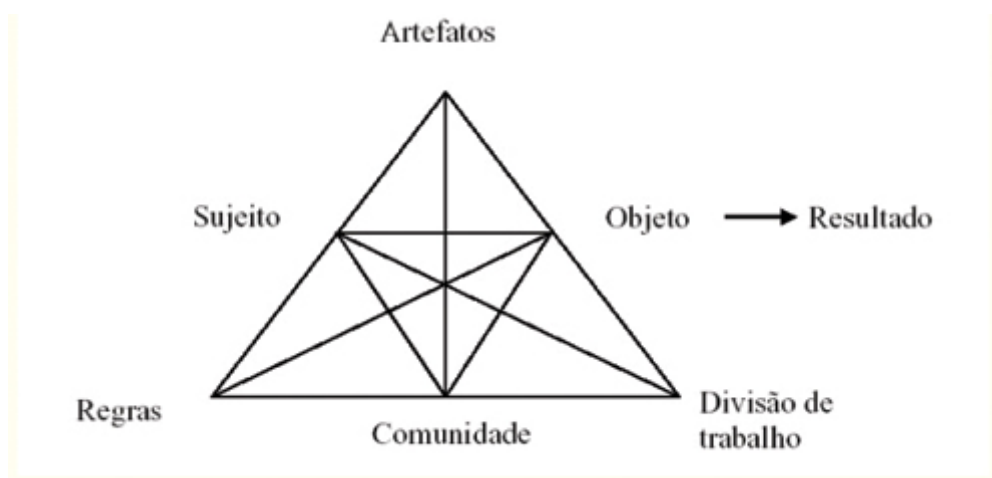


Figura 2. A estrutura de um sistema de atividade humana (ENGESTRÖM, 1987)

Os termos são definidos por Liberali (2009, p. 12) no quadro abaixo:

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizem a atividade
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão do trabalho e das regras
Divisão de trabalho	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 envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, 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 produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas na comunidade.
Artefatos/instrumentos/ferramentas	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 do fim pretendido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (Newman e Holzman, 1993/2002).

Quadro 1. Componentes da Atividade (LIBERALI, 2009, p. 12)

Como é possível notar, a interpretação de Engeström (1987) para a teoria da atividade de Vygotsky [1930-1934] e Leontiev (1977), avança em sua complexidade e detalhamento em relação às ideias iniciais. Percebe-se a visão de que os artefatos mediadores da atividade são diversos - psicológicos, físicos e humanos - e o princípio da necessidade coletiva na construção do objeto, com participação da comunidade e dos sujeitos. As setas representam o caráter volátil e de interdependência na atividade, em que os diversos artefatos mediadores alteram e são alterados pela atividade ao longo de sua realização. Na construção do objeto, novos sentidos e significados são negociados e construídos coletivamente, gerando o resultado da atividade, que é, ao mesmo tempo, coletivo e individual.

Engeström (2001) propõe o modelo abaixo para representar os sistemas de atividades que compartilham algum aspecto do objeto em construção:

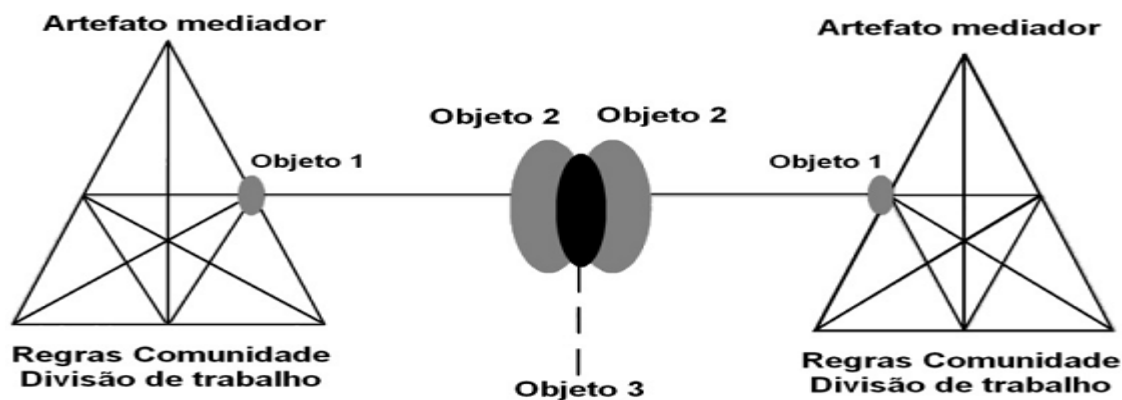


Figura 3. Sistema simplificado de atividades interacionais na terceira geração da TASHC (ENGESTRÖM, 2001)

Nota-se que a interação entre sistemas de atividade (ou a atividade experimentada por diversos pontos de vista) concebe, a partir da intersecção entre dois ou mais objetos, um terceiro objeto. Nesse contexto, o autor também destaca a presença de múltiplas vozes nesse “sistema de atividade”, em uma comunidade com múltiplos pontos de vista, tradições e interesses (ENGESTRÖM, 2001, p. 136). O terceiro princípio para a compreensão de um sistema de atividade descrito é a historicidade, pela qual a atividade somente pode ser compreendida dentro de uma limitação temporal histórica, ou momento em que ela se dá, assim como de seus sujeitos participantes.

Engeström (2001) também cita a importância das contradições para a produção de diferentes sistemas. O autor define contradições como “tensões estruturais historicamente acumuladas em e entre sistemas de atividade” (ENGESTRÖM, 2001, p. 137). Como aponta, contradições diferem de conflitos, uma vez que esses são manifestações de contradição, historicamente produzidas. Por estar apoiado na teoria dialética marxista e em seu materialismo histórico - assim como Vygotsky [1930-1934] e Leontiev (1977) -, Engeström (2001) vê como contradição primária o valor de uso e troca de commodities dentro do capitalismo, ou seja, o valor do trabalho. Para

exemplificar o conceito de contradição dentro um sistema de atividade, o autor discorre sobre a introdução de novas tecnologias em um sistema pré-existente:

"Atividades são sistemas abertos. Quando um sistema de atividade adota um novo elemento exterior (por exemplo, uma nova tecnologia ou um novo objeto), isto geralmente leva a uma contradição secundária, onde um elemento velho (por exemplo, as regras de divisão do trabalho) colide com o novo elemento" (ENGESTRÖM, 2001, p. 137).

O último princípio apontado por Engeström é a possibilidade de transformações expansivas dos sistemas de atividade. Como explanado pelo autor, dentro de

"longos ciclos de transformações qualitativas [...] ao passo que as contradições são agravadas, os participantes começam a questionar e se desviar das normas estabelecidas. Em alguns casos, isto leva a esforços colaborativos. Uma transformação expansiva é alcançada quando o objeto e o motivo da atividade são reconcebidos para englobar um horizonte mais amplo de possibilidades em relação ao sistema de atividade anterior" (ENGESTRÖM, 2001, p. 137).

O conceito de sistema de atividades proposto por Engeström (2011) é importante na presente pesquisa por duas principais razões: a atividade experienciada por múltiplas vozes - pesquisador-professor e cada uma das alunas-professoras, participantes diretos - e o sistema formado por diversos objetos construídos aula a aula. Essa discussão vem ao encontro da proposição de Vygotsky (1935), de que o mundo é experienciado de forma única por cada indivíduo em sua historicidade e, sendo assim, a vivência e as contradições geradas nesse processo servem de combustível para a formação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD)¹ nas práticas orais.

A seguir, apresento conceitos centrais nas relações na atividade como discutidos por Vygotsky.

¹ Também, a sigla ZDP (em português) é comumente utilizada. No entanto, optei por utilizar na pesquisa a sigla em inglês, pois seu uso ainda é mais frequente.

1.1.2 VYGOTSKY: CONCEITOS CENTRAIS

Nesta seção discuto os conceitos centrais da teoria de Vygotsky [1930-1934] pertinentes à presente pesquisa: Sentido e Significado; Objeto e Instrumento - apresentando a diferença entre os conceitos de Instrumento-para-resultado e Instrumento-e-resultado; ZPD e conceitos relacionados, como Mediação, Colaboração e Dupla Estimulação. Os conceitos são discutidos na voz de Vygotsky [1930-1934] e na voz de outros pesquisadores. A escolha dos conceitos se deu por sua importância na teoria vygotskyana e pelo esclarecimento que traz a esta pesquisa.

Sentido e significado

Os conceitos de Sentido e Significado foram utilizados por Vygotsky em seus estudos sobre o desenvolvimento afeto-cognitivo na criança que a diferencia do animal (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 24):

"Um aspecto especial da percepção humana - que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado."

Para Vygotsky (1934/2008), os significados eram generalizações formadas socialmente, servindo como meio de transporte entre o pensamento e a fala. Em suas palavras (p. 150), "o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento".

Tal ideia é reforçada na afirmação de que "o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras" (VYGOTSKY, 1934/2008, p. 170). Para ele, o significado é a alma da palavra como salienta em: "Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável" (p. 150). A mesma compreensão é reforçada mais adiante -

“Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra” (p. 190).

Já os sentidos seriam estabelecidos no pensamento do indivíduo, sendo esses, "percepções categorizadas e não isoladas" (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 24), a partir do contato do indivíduo com o meio exterior e desenvolvidos internamente. Em outras palavras, ao passo que os sentidos formariam a parte interna e pessoal do signo, os significados dariam conta do aspecto exterior e coletivo do signo. É importante que ressaltar a relação dialética entre ambos, se afetando e sendo transformados mutuamente.

Leontiev (1977) também trata da questão dos sentidos e dos significados. Para ele, “os significados são os mais importantes “formadores” da consciência humana” (LEONTIEV, 1977, p. 125). É a partir desses, que o conhecimento de mundo se dá. Para ele, os significados “representam um ideal da existência do mundo objetivo, suas propriedades, conexões e relações, geradas pela prática social cooperativa, transformada e escondida no material da linguagem” (LEONTIEV, 1977, p. 126). Em outras palavras, os significados são construídos historicamente em processo dialético e dialógico e tendem a ser compartilhados em um determinado grupo, diferentemente dos sentidos, abstrações internamente idealizadas. Leontiev (1977) observa que os significados têm vida dupla, uma em seu compartilhamento social e outra na atividade individual, onde assumem caráter único. Durante o processo de internalização, os significados se transformam em sentidos, para depois serem “devolvidos” ao mundo em forma de significado, em devir.

Para entender melhor como Vygotsky (1930/2007) discute a relação entre sentido e significado na constituição dos sujeitos, é importante destacar os conceitos de internalização e externalização que enfocam o movimento de produção de conhecimento entre pessoas, a apropriação pela pessoa e a externalização na relação com outros novamente. Como Vygotsky (1930/2007, p. 56) define, a internalização é “a reconstrução interna de uma operação externa” , que voltará a ser externalizada em um movimento constante. Como exemplo, ele se utiliza do desenvolvimento no gesto de apontar que, primeiramente não passa de uma tentativa da criança de alcançar um

objeto. Porém, ao ser percebido e interpretado por outra pessoa, esse gesto ganha um sentido - um pedido da criança para que o objeto lhe seja entregue. Posteriormente, a criança internaliza essa função e

“ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento externalizado pela criança de pegar transforma-se no ato de apontar” (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 57).

Com esse exemplo, Vygotsky (1930/2007) mostra que o gesto de apontar que, em um primeiro momento, era mera tentativa de alcance a um objeto, adquire um novo sentido, um pedido para que o objeto seja pego.

A relação entre os conceitos trabalhados por Vygotsky estão apoiados em um movimento dialético constante como o movimento dialético que existe entre pensamento e fala, entre a relação intrapessoal e interpessoal, em que ambos se afetam ao passo que são mutuamente afetados. Nesse processo, os sentidos são transformados pela compreensão e o estímulo do outro e reorganizam o padrão de ação, compreensão e de agência. Na presente pesquisa, a discussão sobre sentidos e significados se faz importante, pois a língua em foco é o combustível da relação dialética existente.

Instrumento e objeto

Vygotsky (2007) dá ênfase em seus estudos ao papel central do instrumento ou artefato no processo de mediação durante a atividade. É importante ressaltar que, para o autor, o conceito de instrumento é amplo e se refere a artefatos culturais. Newman e Holzman (1993/2002) discutem a mediação por artefatos culturais como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento, com base nos modos como são enfocados na criação das relações entre participantes e seu objetivo. Por exemplo, um martelo usado para bater um prego é um instrumento para obter um resultado, a que denomina instrumento-para-resultado. Todavia, um objeto mais complexo construído para e durante determinada atividade que resulte em aprendizagem e desenvolvimento, necessita ser organizado como instrumento-e-resultado. Isto é, necessita ser

organizado metodologicamente para criar a possibilidade de apropriação pelos interagentes na produção do objeto.

Nos estudos de Vygotsky [1930-1934], a linguagem ocupa papel de destaque, como artefato cultural, pois é por meio dela que os sujeitos são constituídos e constituem o meio em que vivem. É por meio da linguagem, tratada como artefato cultural, que os sujeitos entram em contato e internalizam objetos das atividades que os constituem. Uma vez que os objetos estejam internalizados e sentidos anteriores sejam repensados, e os significados em discussão conjunta sejam compartilhados, na produção do objeto em foco, eles (os objetos) passarão a mediar a produção de um novo objeto em uma próxima atividade, o que revelaria o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Embora ambos, instrumentos físicos e linguagem, sejam vistos por Vygotsky (1930-1934/2007, 1934/2008) como artefatos culturais mediadores na produção de conhecimento, o autor salienta suas semelhanças e diferenças: “as distinções entre os instrumentos como um meio de trabalho para dominar a natureza, e a linguagem como um meio de interação social, dissolvem-se no conceito geral de artefatos, ou adaptações artificiais” (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 53). Todavia, enquanto os “instrumentos como meio de trabalho” estão dirigidos ao objeto da atividade, a linguagem como “um meio de interação social” enfoca os sujeitos da atividade (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 53). Todavia, Engeström (2001, p. 134) salienta a inseparabilidade entre ambos, explicando que o sujeito participante não pode “mais ser compreendido sem seus meios culturais; e a sociedade não pode mais ser compreendida sem a ação dos indivíduos, os quais usam e produzem artefatos”. Nessa direção, os instrumentos físicos e psicológicos assumem posição central na mediação da atividade, afetam e são afetados pelos sujeitos por meio de relação dialética. Na atividade, instrumentos físicos e linguagem se interrelacionam e se transformam, superando a dicotomia entre ambos. Nessa superação, esses artefatos deixam de ser utilizados para um mero fim, para se tornarem parte integrante do objeto na atividade. Essa ideia vem ao encontro do conceito de instrumento-e-resultado.

Instrumento-e-resultado

Retomando o que já foi salientado, para Newman e Holzman (1993/2002), é importante diferenciar os conceitos de “instrumento-para-resultado” de “instrumento-e-resultado”, pois, enquanto no primeiro caso, os instrumentos são reificados e utilizados para fins únicos, no segundo - instrumento-e-resultado -, o instrumento não se separa da atividade. Para ilustrar essa diferença, Newman e Holzman (1993/2002, p. 51) utilizam o exemplo a seguir:

"Há instrumentos produzidos em massa (martelos, chaves de fenda, serras elétricas etc.) e há instrumentos projetados e produzidos tipicamente por ferramenteiros, isto é, instrumentos específica e exclusivamente projetados e desenvolvidos para auxiliar no desenvolvimento de outros produtos (incluindo, frequentemente, outros instrumentos".

Newman e Holzman (1993/2002) explicam que a diferença entre os instrumentos em massa e os instrumentos produzidos por um ferramenteiro é que, no primeiro caso, são identificados e reconhecidos como para um determinado fim. Já no segundo caso, embora possua um propósito, “ele não é categoricamente distinguível do resultado com seu uso” (NEWMAN E HOLZMAN, 1992/2003, p. 52). Em outras palavras, ele é idealizado e construído, durante a atividade, para a atividade, como um meio e um fim em si mesmo e, ao passo que modela a atividade, acaba se modelando.

Desta forma, o que diferencia o conceito de instrumento-para-resultado e instrumento-e-resultado é que, o segundo carrega a função para qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido historicamente do trabalho coletivo. Assim, trata-se de “um objeto social” que medeia a relação entre o indivíduo e o mundo. Com o seu caráter externo, o instrumento (e o resultado), ao ser utilizado pelo indivíduo que almeja à construção do objeto, se torna parte dele e o modifica ao passo em que é modificado por ele.

Como já discutido, a linguagem exerce papel central enquanto instrumento de mediação e de transformação nas atividades investigadas na pesquisa, o planejamento e a organização de uma aula. Com base nas explicações dadas, a linguagem assume caráter de instrumento-e-resultado, já que é por meio dela que se dará a internalização

do objeto e dos sentidos. Os sentidos, uma vez internalizados por meio das interações entre os sujeitos na atividade, transformam a atividade e o objeto gerador da necessidade em questão. O uso de instrumentos mediadores está relacionado à criação de ZPDs, um dos conceitos vygotskyanos mais difundidos no ensino-aprendizagem, que é discutido a seguir.

Zona de Desenvolvimento Proximal

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é um dos conceitos mais difundidos de Vygotsky no campo de ensino-aprendizagem e sua discussão se torna central na realização desta pesquisa. Primeiramente, cabe a definição do próprio Vygotsky (1930/2007, p. 97) sobre a ZPD como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Como discute Magalhães (2009), a ZPD é um espaço dialético em movimento constante, em que contradições sócio-historicamente construídas geram conflitos e tensões que possibilitam ações colaborativas no envolvimento dos participantes em uma discussão compartilhada. Para a autora, a ZPD necessita ser definida com base na relação de linguagem envolvendo os conceitos de colaboração e contradição possibilitados pela organização argumentativa da linguagem. Sobre o contexto escolar, a autora posiciona a ZPD como:

“a zona em que todos os participantes colaboram na relação teoria e prática, quer seja na discussão das apresentações dos formadores, na criação e no questionamento das unidades produzidas, no questionamento e no levantamento de dúvidas de sentidos, de esclarecimento sobre sentidos, e na criação de novos significados no grupo [...]” (MAGALHÃES, 2009, p. 71).

Outros pesquisadores como, por exemplo, Engeström (2011) também propõem uma definição para ZPD próxima à visão coletiva da atividade: “É a distância entre as ações presentes diárias dos indivíduos e a nova forma histórica da atividade societal, que

pode ser gerada coletivamente como uma solução para os dilemas potencialmente presentes nas ações do dia-a-dia” (ENGESTRÖM, 1987, p. 174).

Para repensar o conceito de ZPD, Lave & Wenger (apud EDWARDS 2007, p. 3) descrevem três compreensões em que o conceito de cultura é mediado por outros:

- uma interpretação “*scaffolding*”, em que a preocupação é ajudar o aprendiz a alcançar um novo entendimento;

- uma interpretação cultural, em que a diferença é vista em termos da distância entre compreensões diárias e científicas, alcançadas por instrução;

- uma interpretação coletivista ou societal, que ressalta a diferença entre compreensões atuais e novas formas de soluções geradas coletivamente para as contradições presentes nessas compreensões atuais.

Edwards (2007) ressalta que, por um lado, as duas primeiras versões possuem abordagem pedagógica e de internalização dos sentidos. A terceira se encontra mais próxima à visão de Leontiev (1977) para a TASHC, enfocando a atividade coletiva e a externalização dos sentidos. Na mesma direção, Magalhães (2009) discute que a interpretação de ZPD como *scaffolding* traz uma compreensão de linguagem como organizada linearmente e a-historicamente.

Magalhães (2011, p. 35), com base em Newman e Holzman, avança ao expandir a abordagem de ZPD, definida como “o espaço “entre os que os participantes são” e “o que os participantes estão em processo de tornar-se””. Nota-se que ao tratar do assunto, a autora não se prende apenas à ideia de conhecimento real e conhecimento potencial, mas também se preocupa com o modo em que os indivíduos se reconstituem ao longo do processo. Nessa direção, Liberali (2008) salienta que o conceito, podendo ser estendido a adultos, tem a tarefa desempenhada por meio de suporte mútuo, com os pares em “interações com igual *status* na colaboração, uma vez que cada qual provê suporte ao outro naqueles aspectos em que possui maior *expertise*”, criando-se então um “contexto de construção conjunta de conhecimento” (LIBERALI, 2008, p. 23).

Dentro das definições propostas e do contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa em que a presente pesquisa se dá, um entendimento amplo da ZPD se faz necessário para que as práticas orais não visem somente preencher o atalho entre

“conhecimento real” e o “conhecimento potencial”, ou seja, o conhecimento e habilidade linguística dos alunos ao começo do curso e o ganho que esses possam vir a alcançar por meio das interações nas aulas. Com base nas discussões de Magalhães (2009, 2011) e de Liberali (2008), há a necessidade da compreensão das relações criadas pela organização da linguagem para que conflitos sejam estabelecidos e propiciem a produção compartilhada de significados. No contexto da presente pesquisa, as aulas são as arenas em que a ZPD é criada e, por meio dela, pode-se examinar “quem esses alunos são” e “quem eles podem tornar-se”, em um ambiente que propicie a colaboração - discutida abaixo - e a construção coletiva do conhecimento.

Ninin (2012, p. 53) trata a ZPD como um “espaço imaterial, não mensurável”. Como coloca a pesquisadora, a ZPD é um espaço polifônico por natureza, com a presença de diferentes vozes e argumentos que, “por meio de interação com o outro, provocam (re)significações nas funções mentais superiores, fazendo emergir o pensamento crítico e impulsionando o desenvolvimento” (NININ, 2012, p. 54). Em outras palavras, a ZPD é formada por múltiplas vozes, em que cada participante conta com a sua própria historicidade e afeta e é afetado pelas relações que se estabelecem. E é por meio dessas relações mútuas que, acredita-se, a aprendizagem/desenvolvimento deve se dar, num movimento contínuo de expressão, negociação e internalização e externalização de sentidos durante as aulas propostas.

Mediação e colaboração

Mediação é um conceito vygotskyano central que apoia todos os outros conceitos, uma vez que está relacionado ao conceito de alteridade na constituição da consciência, isto é, nas relações com outros, mediada por artefatos culturais, como salienta Vygotsky. Ninin (2012, p. 55) define mediação como “um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento”. Nesse contexto, os artefatos culturais têm caráter mediador e podem transformar ambos participantes e objeto ao passo que também são transformados por esses, o que define o processo instrumento-e-resultado (NEWMAN e HOLZMAN, 1993/2002). Dessa forma,

podem produzir as condições necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento. Dentre os instrumentos, a linguagem ocupa papel central [VYGOTSKY, 1930-1934] e organiza as relações estabelecidas durante as práticas propostas.

NININ (2012, p. 62) salienta que um importante aspecto da mediação é a organização de relações que se estruturam pela colaboração, que “ocorre por meio de processos interacionais mediados, em situação social”. A colaboração nesse contexto serve de instrumento mediador para a obtenção de um resultado que não seria possível alcançar individualmente. A colaboração se dá entre os participantes da atividade e é organizada pela linguagem por meio de alguns princípios discutidos por Ninin, no Quadro 2, a seguir:

PRINCÍPIOS DE COLABORAÇÃO	DEFINIÇÃO	PAPÉIS DOS PARTICIPANTES
RESPONSIVIDADE	Cada um assume as diferentes visões que explicitam para o grupo, movendo-se em direção a uma resposta, seja ela em forma de ação ou reflexão	Comprometer-se com a própria participação e com a participação do outro, seja por meio de ação ou reflexão
DELIBERAÇÃO	Cada um oferece argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se firmes em suas posições até que encontrem razões fundamentadas para mudarem de opinião	Buscar por iniciativa própria consensos, com base em argumentos
ALTERIDADE	Cada um desenvolve a capacidade de colocar-se no lugar do outro com valorização, convivendo com as diferenças, reveladas tanto discursivamente quanto pelas habilidades e competências,	Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de vista do outro

	em busca da complementaridade e interdependência	
HUMILDADE E CUIDADO	Cada um deixa de se preocupar com posicionamento pessoais, voltando-se àquilo que for do interesse do grupo	Abandonar posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos
MUTUALIDADE	Cada um percebe a necessidade de que todos participem e tenham assegurado o espaço para se pronunciar	Garantir espaços de pronunciamento e participação
INTERDEPENDÊNCIA	Os participantes se sentem envolvidos uns com os outros, dependentes uns do pensar dos outros, por meio das diferentes vozes que ecoam das práticas sociais desenvolvidas	Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos interacionais

Quadro 2. Princípios da colaboração (NININ, 2012, p. 65 e 67)

Conforme explica Ninin e como salientei anteriormente ao discutir a TASHC, em um trabalho colaborativo, os participantes com seus objetivos individuais, também partilham de objetivos comuns com os outros participantes. A organização colaborativa se dá por meio de relações em que a linguagem da argumentação cria espaços de compartilhamento e possibilita um equilíbrio entre objetivos individuais e objetivos partilhados, uma relação central para a compreensão do conceito de ZPD em que a aprendizagem propicia desenvolvimento.

Discutidos a importância da mediação e da colaboração crítica na criação da ZPD, apresento a seguir outro importante conceito metodológico vygotskyano, a dupla estimulação.

Dupla estimulação

O conceito de Dupla Estimulação é pertinente à presente pesquisa no que concerne à organização metodológica na resolução de tarefas que se encontram além da capacidade momentânea dos sujeitos em foco. No contexto do desenvolvimento de suas pesquisas, com enfoque no desenvolvimento da criança, Vygotsky (1930/2007, p. 81) propõe que a criação e o uso de estímulos artificiais são “um mecanismo essencial dos processos reconstrutivos que ocorre durante o desenvolvimento da criança”. Para o autor, “esses estímulos desempenham um papel auxiliar que permite aos seres humanos dominar seu próprio comportamento, primeiro através de meios externos e posteriormente através de operações internas mais complexas” (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 54). Para ilustrar, ele utiliza o famoso exemplo do nó atado com o intuito de ativar uma lembrança, ou em suas próprias palavras “criando ligações temporárias e dando significado a estímulos previamente neutros” (VYGOTSKY, 1930/2007, p. 54). Nesse caso, o primeiro estímulo é o processo de lembrar (de fazer algo) e o segundo, o nó atado no dedo, um artefato cultural que, com papel auxiliar, adquire um novo significado - um lembrete.

Engeström (2011) destaca a Dupla Estimulação como uma metodologia intervencionista de pesquisa. Ele faz uso das palavras do próprio Vygotsky para esclarecer o conceito, em que uma segunda série de estímulos com uma função especial é oferecida na resolução das tarefas, para, então, se estudar o processo de cumprimento das tarefas por via de meios auxiliares específicos. Essa visão se encaixa ao contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira aqui presente, já que, quando um problema não pode ser resolvido dentro das condições previamente oferecidas, a introdução de um novo artefato cultural - por exemplo, a utilização de um recurso visual para compreensão de um determinado item lexical -, uma nova condição é oferecida para que o problema possa ser solucionado individualmente ou em conjunto. Dessa maneira, o uso da dupla estimulação pode servir a vários propósitos, como por exemplo, a compreensão de um tópico gramatical, para tirar dúvidas, correção, compreensão de uma tarefa etc., servindo de suporte e tornando as práticas

pedagógicas um processo menos centrado no professor e mais um processo coletivo de descoberta.

Na seção, foram discutidos os conceitos vygotskyanos de Sentido e Significado, Objeto e Instrumento, Instrumento-e-Resultado, ZPD, Mediação, Colaboração e Dupla Estimulação, centrais para a compreensão da construção de contextos voltados ao ensino-aprendizagem de línguas.

1.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: O PROCESSO CRÍTICO-REFLEXIVO

Esta seção trata da reflexão crítica nas ações e práticas do educador no contexto de ensino-aprendizagem. As ideias aqui apresentadas estão amparadas em Freire (1970), Smyth (1992) e nas discussões de Magalhães (2004, 2009) e Liberali (2008). Primeiramente, discuto a conceituação de reflexão crítica com base nos autores supracitados para, em seguida, apresentar o processo de reflexão crítica de Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir - proposto por Smyth (1992), com base em Freire (1970) e discutido por Magalhães (2004) e por Liberali (2008) com enfoque na formação crítica de educadores.

1.2.1 REFLEXÃO CRÍTICA E ENSINO-APRENDIZAGEM

As discussões já desenvolvidas são bases centrais para a discussão do conceito de reflexão crítica. Reflexão, como apontado por Smyth (1992), foi inicialmente discutido por Dewey que fez uma distinção histórica entre ação rotineira e ação reflexiva. A primeira não dá importância à realidade social e ao objetivo das ações, e à compreensão sistemática sobre como as ações ocorreram, o que não propicia transformações no modo em que as práticas ocorrem. Já a ação reflexiva é “ativa, persistente e considera cuidadosamente cada princípio ou suposta forma de conhecimento no que concerne o seu embasamento e as futuras consequências que

trará” (DEWEY apud SMYTH, 1992, p. 268)². Em outras palavras, a ação rotineira funciona como um processo automático e repetitivo de uma prática, enquanto na ação reflexiva, todas as variáveis que influam ou possam a vir a influir no processo são atentamente levadas em consideração.

Diferentemente, as discussões de Freire (1970) enfocam um sujeito social que se constitui nas relações dialéticas e dialógicas com outros, o que enfoca a reflexão crítica na relação teoria e prática. Para ele, a reflexão crítica se origina na “práxis”, definida pelo autor como “reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1970, p. 21). Para Freire, reflexão e ação possuem uma relação dialética que possibilita a produção compartilhada de uma nova ação pela compreensão reflexiva da anterior, formando então, um processo de devir – ...ação-reflexão-ação... . Freire (1970) destaca que a reflexão e a ação devem ser realizadas por todos os participantes no contexto de ensino-aprendizagem, cabendo não somente ao professor, mas também aos alunos, participar ativamente e de modo intencional. Por meio do processo de reflexão crítica, evita-se o que o autor cunha de “ensino bancário”.

Para explicar o que é o “ensino bancário”, Freire (1970) utiliza a metáfora dos recipientes, em que os alunos seriam “vasilhas” e o professor o “depositor” do conhecimento. Dessa maneira, no ensino bancário, o professor atua como mero transmissor de conhecimento, e a ação dos educandos se resume a “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1970, p. 33). Sendo assim, no ensino bancário não há criatividade, transformação ou o que o autor chama de “verdadeiro saber”. O Quadro 3 ilustra a crítica feita ao ensino bancário por Freire (1970), mostrando os papéis ocupados pelos educadores e pelos educandos no contexto criticado:

² É importante ressaltar que Dewey enfoca um sujeito individual e uma organização de linguagem unidirecionada e a-histórica.

EDUCADOR	EDUCANDO
O que educa	Os que são educados
O que sabe	Os que não sabem
O que pensa	Os que são pensados
O que diz a palavra	Os que as escutam docilmente
O que disciplina	Os disciplinados
O que opta e prescreve a sua opção	Os que seguem a prescrição
O que atua	Os que têm a ilusão de atuar, na atuação do educador
Escolhe o conteúdo programático	Se adequam a ele
Identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional	Devem se adaptar às determinações do professor
Sujeito do processo	Meros objetos

Quadro 3. Papéis do educador e do educando no ensino bancário (FREIRE, 1970)

Para o autor, o educador humanista e revolucionário, ao contrário do educador bancário, deve se orientar no sentido de humanizar os seus educandos, buscando o pensar autêntico, e não a mera doação de conhecimento. Deve haver uma relação de companheirismo entre educador e educandos, com o espaço aberto para uma relação dialógica em que todos são responsáveis pela construção do conhecimento (FREIRE, 1970 e 1996).

Magalhães (2004) avança na clarificação dessa discussão ao propor a relação entre “uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos” (MAGALHÃES, 2004, p. 47) e uma visão estruturalista de linguagem – que é discutida na terceira seção deste capítulo. Para a autora, os modos pelos quais a linguagem vem sendo tratada no contexto pedagógico não favorecem as desconstruções e quebras de paradigma que permeiam um processo de reflexão crítica, fazendo-se necessário compreender a linguagem que permeia as ações e proposições em sala de aula.

Em contraponto ao ensino bancário, Freire (1970) propõe a educação problematizadora, que, em suas palavras, “não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos [...] mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1970, p. 39). Entende-se que o que o autor chama de “ato cognoscente”, é o ato de real entrega do educador em sua função e consciência de seu papel social como educador revolucionário, que busca não só transferir conhecimento, mas também criar oportunidades para que esse conhecimento seja produzido de forma questionadora e colaborativa. Freire (1970) explica que enquanto a educação bancária serve à dominação, a educação problematizadora serve à liberdade do educando, superando a contradição educador-educando - em que os papéis de ambos se opõem na relação opressor/oprimido. Na proposta de educação problematizadora, o autor afirma que ninguém educa a ninguém, as pessoas se educam nas relações de alteridade, que se dão mediadas pelo mundo e pelos “objetos cognoscíveis”, possíveis geradores de conhecimento e utilizados não somente pelo educador, mas também por educandos.

As discussões de Magalhães (2004) e Liberali (2008) ajudam a compreender o conceito de reflexão e a sua utilização no contexto de ensino-aprendizagem. Liberali traz a discussão de Van Manen (apud Liberali, 2008) quanto a três tipos de reflexão. A primeira delas é a reflexão técnica, em que “o professor estaria preocupado em buscar nas descobertas científicas, em estudos, seminários, conferências etc., respostas para seus problemas do dia-a-dia” (LIBERALI, 2008, p. 32). A autora também ressalta que, na reflexão técnica, a avaliação e/ou mudança da prática se dá a partir de normas da teoria. A crítica a esse enfoque é o fato de que o professor corre o risco de vir a ser “mero técnico capaz de aplicar teorias e técnicas científicas a problemas instrumentais” (LIBERALI, 2008, p. 33). Como aponta Magalhães (2004), o perigo da reflexão transformada em mero praticismo - com a teoria ocupando papel secundário -, é o fato de que as práticas, apoiadas na pedagogia popular ou no empirismo, passam a ocupar papel central nas escolhas de sala de aula, tais quais, “seleção de material e/ou atividades, decisão de quem fala e de quem ouve, de quem sabe e de quem não sabe, em resumo, no currículo enfocado de fato” (MAGALHÃES, 2004, p. 47).

A reflexão prática, diferentemente da primeira, tem enfoque nas necessidades funcionais, ou seja, na compreensão dos fatos que ocorrem nas aulas. Dessa maneira, a reflexão prática tem natureza na resolução de problemas por métodos empíricos, ou “para a prática na prática” (LIBERALI, 2008, p. 34). Como aponta a autora, as discussões pedagógicas se baseiam nas narrativas dos fatos ocorridos durante a aula. Nesse enfoque, a teoria não é utilizada para reflexão, pois tem cunho pragmático apenas, embasado na experiência prática e pelo conhecimento de mundo do educador.

Schön (1987) foi um dos primeiros a ligar o conceito de reflexão à ação, trazendo os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação. A reflexão-na-ação é “o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua” (LIBERALI, 2008, p. 36). Em outras palavras, durante a aula, o professor questiona a sua prática pedagógica em tempo real, refletindo se essa foi ou não efetiva, alterando o seu planejamento de forma pontual ou tomando ciência se deveria ou não ter atuado de outra forma e/ou planejando futuras ações. Já a reflexão-sobre-a-ação é a análise pós-aula das práticas que se deram e do que ocorreu em sala de aula³. A terceira combina as duas anteriores.

De acordo com Liberali (2008), a reflexão prática possui enfoque na realidade concreta dos praticantes, para sua compreensão e transformação. Porém, a limitação dessa visão é a ênfase demasiada em aspectos funcionais, pensando em soluções práticas somente por meio da troca de experiências e com foco no sujeito e na compreensão linear de linguagem. Para Magalhães (2004), o problema do foco excessivo em teorias isoladas do contexto prático de sala aula é que, essas acabam não servindo de base para a reflexão das escolhas feitas pelo professor, tais quais os seus significados nos objetivos propostos e na aprendizagem dos alunos.

A reflexão crítica tem base nas discussões da dialética marxista que apoia as discussões propostas por Freire (1970) e por Smyth (1992), que por sua vez está apoiado nas discussões de Freire sobre a centralidade de relações colaborativo-críticas na constituição de um sujeito capaz de compreender a realidade e o mundo ao seu

³ Schon também fala de reflexão na ação sobre a ação, o que se daria em momentos de formação de professores.

entorno para agir no mundo. Liberali (2008, p. 38) aponta que “a reflexão crítica retoma características tanto da reflexão técnica como da prática; contudo, coloca foco nas questões éticas como centrais”. Nesse prisma, a reflexão crítica se vale de princípios da reflexão técnica e prática e busca superar as limitações supracitadas desses dois enfoques, enfatizando as questões morais e políticas que afetam diretamente a vida dos participantes – no contexto de ensino-aprendizagem; educador, educandos, toda a comunidade escolar envolvida e os possíveis beneficiários de tais reflexões. Retomando as palavras de Freire (1970), na reflexão crítica, ação e reflexão não são dicotomizadas. Também, sendo crítica, a reflexão gera a transformação da realidade.

Nesse contexto, Liberali (2008, p. 38) ressalta que, “ao refletir criticamente, os educadores tornam-se intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade”. A autora lista algumas das características principais da formação de um profissional crítico-reflexivo:

- Menos medidas de desempenho profissional
- Formas de verificar o silenciamento da voz do educador
- Formas de trabalhar com os educadores para que eles descrevam e analisem suas práticas, no sentido de transformar formas autoritárias de agir
- Oportunidades para o educador confrontar práticas negativas do autoritarismo
- Colaboração com os educadores sobre como julgar a posição política das ações
- Formas e desenvolvimento de autoimagem robustas
- Permissão para o engajamento em estudos sobre formas ativas e informadas de agir

Quadro 4. Características principais da formação de um profissional crítico-reflexivo (LIBERALI, 2008)

Com base nessas ideias, o educador conscientemente refuta o autoritarismo de sua posição e o papel de opressor no processo de ensino-aprendizagem, como único detentor do saber. Tampouco os alunos se aceitam no papel de oprimidos, ao passo que a relação opressor-oprimido (FREIRE, 1970) - ainda tão comum no contexto tradicional de ensino-aprendizagem - deixa de existir. Na busca de um método de processo crítico reflexivo, quatro ações são propostas por SMYTH (1992), com base

nas discussões metodológicas de Freire (1970), como já salientado. É importante ressaltar que essas ações não são hierárquicas:

- ✓ Descrever (O que eu faço?);
- ✓ Informar (O que isto significa?);
- ✓ Confrontar (Como me tornei assim?);
- ✓ Reconstruir (Como eu poderia agir de modo diferente?).

Esse processo é de grande importância para fundamentação teórica da presente pesquisa e, por tal razão, é detalhado a seguir.

Descrever

Descrever remete ao processo de narrar os fatos ocorridos de forma simples e pragmática, sem deixar que a narrativa dos fatos seja influenciada por impressões ou valores pessoais do narrador. Como aponta Smyth (1992), é desejável que no ato de descrever, aquele que descreve, evite termos acadêmicos e/ou palavras rebuscadas, mas sim faça uso da linguagem de seu dia-a-dia para que a sua autoria seja genuína. Sobre a importância do processo de descrever no contexto educacional, Smyth (1992) afirma que, ao narrar a ocorrência de situações que causem confusão, perplexidade ou que sejam contraditórias, tal ação ajuda os educadores a organizar suas práticas de ensino-aprendizagem de modo crucial para as suas descobertas e para que esse processo se dê por meio de suas próprias vozes. O autor explica que ao criar um texto descrevendo fatos ocorridos na aula, o professor cria um prelúdio antes de problematizar tais fatos, fornecendo o alicerce para engajá-los na hora de compreender como se constituiu e como pode se repensar.

Liberali (2008) destaca que, ao descrever a aula, o educador deve se atentar à apresentação do contexto em que a aula se insere e as ações que se dão ao longo desta. A autora ressalta a importância de se compreender as principais características do contexto da escola no ato de descrever, tais quais da comunidade em que ela se

insere, os valores da escola e da comunidade escolar e informações sobre a turma em foco. Na descrição das ações em sala, Liberali (2008) sugere que essa descrição pode ser feita por um discurso na primeira pessoa ou no distanciamento trazido pelo discurso na terceira pessoa. O texto deve conter a contextualização da situação da sala de aula e os fatos devem ser narrados de modo linear. A autora sugere algumas perguntas cujas respostas visam facilitar a descrição do contexto da aula e dos fatos ocorridos ao longo dessa:

- Quantos alunos havia na aula?
- Descreva a aula anterior e os planos para a aula seguinte. Como a aula descrita se relaciona com elas?
- Qual foi o assunto da aula? Como foi escolhido?
- Como a apresentação do conteúdo ocorreu? Como foi apresentado o item da aula?
- Que atividades foram desenvolvidas?
- Como os alunos participaram das atividades?
- Que tipo de trabalho foi desenvolvido: grupo, dupla, individual etc.?
- Como o professor trabalhou com o erro?
- Como o professor trabalhou com as respostas dos alunos na atividade X?
- Como trabalhou com o livro?
- Como os alunos atuaram durante a atividade X?
- Como os alunos responderam as questões?
- O que os alunos/professor disseram/fizeram?

Quadro 5. Questões auxiliares ao educador na descrição de uma aula (LIBERALI, 2008, p. 54)

Liberali afirma a importância de se evitar o uso de expressões avaliativas durante a descrição e se procurar o enfoque apenas nos fatos ocorridos. No processo de reflexão crítica, após a descrição dos eventos, o participante crítico-reflexivo passa então, à fase seguinte – o Informar.

Informar

Conforme Smyth (1992), o ato de descrever não tem fim em si mesmo. Pelo contrário, “precede a revelação de princípios mais amplos que informam – conscientemente ou não – as ações de sala de aula” (SMYTH, 1992, p. 297). Informar é o ato de enxergar as ações e práticas nos fatos descritos, procurando compreender o que aconteceu em sala de aula. Nesse momento, o educador revela as suas impressões e suposições sob um olhar teórico. Smyth (1992) aponta que, no Informar, os educadores se engajam na descrição de suas práticas e procuram compreendê-las por meio de suposições marcadas por frases como “parece que [...]”. Liberali (2008) complementa que o ato do Informar busca compreender as teorias construídas pelo participante ao longo de sua historicidade. Sendo assim, de acordo com a autora, embasado em teorias formais, promove-se a busca das raízes sociais das ações por meio de diferentes formas de saber. Em suma, o objetivo do Informar é compreender de forma geral as ações e práticas por meio de teorias e pela discussão dos conceitos que permeiam essas ações. Para auxiliar o desenvolvimento do Informar, Liberali (2008) propõe as seguintes questões:

- Qual foi o foco da apresentação do conteúdo?
- Que objetos/conteúdos foram trabalhados?
- Que tipos de conhecimentos foram tratados: científico, cotidiano, concreto, abstrato, outro?
- Qual a relação dos aprendizes com esse objeto de conhecimento?
- Como foi a postura do professor?
- Qual foi o papel do aluno nessa aula/atividade? Por quê?
- Qual foi o papel do professor nessa aula/atividade? Por quê?
- Como o conhecimento foi trabalhado? Foi transmitido, construído, co-construído? Por quê?
- Qual foi o objetivo das interações?
- Como os processos foram trabalhados?

Quadro 6. Questões auxiliares ao educador no ato de Informar (LIBERALI, 2008, p. 61)

De acordo com Liberali (2008), o Informar é geralmente realizado em terceira pessoa e por meio do presente para a generalização. Ainda conforme a autora, deve-se evitar o uso de rótulos ou negação - por exemplo, dizer que a prática do professor é estruturalista ou que os alunos não tiveram voz durante as aulas.

Confrontar

Conforme Smyth (1992), o ato do Confrontar remete ao questionamento quanto aos interesses a que servem as ações compreendidas, isto é se estão voltadas à manutenção ou à transformação de situações e compreendidas nas ações do Informar. Para Liberali (2008), esses questionamentos buscam compreender os valores que permeiam o agir e o pensar do educador. Como aponta a autora, “é no Confrontar que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores, não necessariamente como preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas” (LIBERALI, 2008, p. 68). O ato do Confrontar leva ao questionamento profundo de valores pessoais, profissionais, pedagógicos e políticos. O uso da palavra “confronto” remete a um embate de forças que, na verdade é o surgimento da contradição entre o “quem eu sou” e o “quem eu quero ser” e de início, pode muitas vezes causar incômodo ao participante do processo crítico-reflexivo, pois ele se vê fora de sua zona de conforto.

Para guiar o ato de Confrontar, Smyth (1992) propõe algumas questões:

- O que minhas práticas dizem sobre minhas assunções e princípios de ensino?
- De onde essas ideias vêm?
- Que práticas sociais estão expressas nessas ideias?
- O que me faz manter minhas teorias?
- A quais visões de poder elas remetem?
- A quais interesses minhas práticas servem?
- O que limita minhas visões sobre o que é possível ser feito no contexto de ensinar-aprender?

Quadro 7. Perguntas-guia ao ato do Confrontar (SMYTH, 1992)

Diretamente ligadas ao contexto de ensino-aprendizagem, Liberali (2008) propõe perguntas de cunho mais prático no auxílio ao educador crítico-reflexivo:

- Como essa aula contribuiu para a formação do aluno?
- Qual a relação entre o conhecimento e a realidade particular do contexto de ensino?
- Como o tipo de conhecimento e interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade do aluno?
- Que visão de homem e de sociedade essa forma de trabalhar ajudou a construir?
- Para que serviu essa aula?
- Como a forma de agir demonstra visões de poder e submissão?
- Qual o papel social da aula?
- Como a aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade na qual vivemos?
- Que interesses a forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiou?

Quadro 8. Questões auxiliares ao educador no ato de Confrontar (LIBERALI, 2008, p. 78)

Após as ações do educador em descrever suas práticas e ações, analisá-las por meio de um quadro teórico e confrontar o “quem eu sou” com o “quem eu quero ser”, deve-se pensar em contextos para que se possa reorganizar essas ações e transformá-las. Retomando as palavras de Freire (1970) reflexão e ação não são dicotimizadas e, se crítica, a reflexão busca a transformação. Sendo assim, a seguir, discuto o processo de transformação das práticas e das ações, o ato de Reconstruir.

Reconstruir

Como coloca Smyth (1992), ser reflexivo não significa apenas especular sobre as suas ações e práticas. Ser reflexivo começa por compreender e analisar a sua realidade para então, superá-la. Liberali (2008) salienta a complexidade da ação de reconstruir, o que nem sempre é compreendido. Segundo a autora, a reconstrução da prática se dá inicialmente por meio do planejamento de mudança por parte do educador. Em suas

palavras (LIBERALI, 2008, p. 80): “Quando pensamos em reconstruir, imaginamos imediatamente novas possibilidades do fazer”. Todavia, reconstruir significa não somente entender e repensar as práticas e as ações, mas compreendê-las de modo holístico, entender quais as razões para que o participante aja de determinada maneira e quais forças atuam na execução desse *modus operandi*. No ato de Reconstruir, o educador crítico-reflexivo busca o empoderamento de si mesmo e de seus educandos.

De acordo com Liberali (2008, p. 82), o ato de Reconstruir está linguisticamente relacionado à “reorganização das ações através de exemplificações, relatos e regulação de comportamento”. Em outras palavras, o discurso está marcado por instruções práticas e sugestões de ações. Como a autora aponta, o texto é dirigido em primeira pessoa ou terceira pessoa e é marcado por verbos no futuro do pretérito ou modalizações que indiquem intenções futuras.

A seguir, algumas perguntas que auxiliam o educador a organizar o ato de Reconstruir:

- Como você organizaria essa aula de outra maneira?
- Como você apresentaria o conteúdo de maneira mais próxima de seus objetivos?
- Que outra postura você adotaria nessa aula/atividade?
- Que papéis você trabalharia em você e com os alunos?

Quadro 9. Questões auxiliares ao educador no ato de Reconstruir (LIBERALI, 2008, p. 82)

É importante salientar que a discussão do conceito de Reflexão Crítica está relacionada às discussões sobre os conceitos de Colaboração e Contradição na organização das relações nas interações entre participantes de uma discussão. Nesse sentido, como ressalta Magalhães (2004, 2009), a linguagem ocupa papel central e sua organização serve de instrumento e resultado no processo reflexivo.

Após abordar o conceito de Reflexão Crítica e apresentar o método de Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir na formação do educador crítico-reflexivo, é importante discutir algumas das principais correntes de ensino-aprendizagem da linguagem. A seção a seguir trata dessa questão.

1.3 LINGUAGEM E ENSINO-APRENDIZAGEM

Discuto nesta seção as principais correntes históricas sobre aquisição/aprendizagem de linguagem no contexto educacional em que esta pesquisa se insere. Em seguida, são apresentados métodos, metodologias e abordagens que permeiam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

1.3.1 BASES TEÓRICAS SOBRE LINGUAGEM E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Discuto aqui, as três correntes teóricas mais difundidas no contexto em que esta pesquisa se dá sobre linguagem: o estruturalismo, baseado nas proposições de Saussure (1916/2004); a teoria linguística inatista de Chomsky (1959) e a teoria enunciativa desenvolvida inicialmente das ideias de Bakhtin/Volochinov (1929/2006) que possui concepções semelhantes à compreensão de aprendizagem vygotskyana. Procuro apresentar alguns dos principais aspectos de cada uma dessas correntes.

Estruturalismo

O estruturalismo foi baseado nas ideias de Saussure (1916/2004) e, como aponta Dias (2015), expandiu-se por diversas áreas. A pesquisadora ressalta a influência da corrente estruturalista nas abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas. Conforme afirmado no prefácio de sua edição brasileira (SALUM, 2004, p. XV), o Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 1916/2004) foi escrito após a morte do pesquisador, em 1913, baseando-se nas anotações de seus alunos. Um dos pontos mais abordados da obra são suas famosas dicotomias – língua/fala; diacronia/sincronia; significado/significante; relação paradigmática/sintagmática; identidade/oposição. Dessas dicotomias, optei por discutir língua/fala, sincronia/diacronia e significado/significante, pois tais conceitos são revistos por uma diferente ótica na perspectiva enunciativa de Bakhtin/Volochinov (1929/2006) e

nos estudos sobre ensino-aprendizagem de Vygotsky [1930-1934] e suas discussões nas vozes de outros pesquisadores. Essas diferentes óticas permeiam as diferentes interpretações de ensino-aprendizagem e, no caso da língua inglesa, afetam diretamente nas escolhas do professor ou em sua ideologia de “bom ensino”. Sendo assim, discuto brevemente as três dicotomias saussurianas supramencionadas para que posteriormente sejam contrastadas com as ideias de outras correntes.

- Língua e Fala

Saussure (1916/2004, p. 24) define língua (*langue*) como “um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável por isso, à escrita, ao alfabeto de surdos-mudos⁴, aos ritos simbólicos [...]”. Para o autor, ela é um “objeto bem definido”, “exterior ao indivíduo”, que “por si só, não pode criá-la” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 22). A fala (*parole*) é enfocada como a parte psíquica da linguagem que não deve ser o objeto dos estudos linguísticos, pois “sua execução jamais é feita pela massa; é sempre individual e dela o indivíduo é feito senhor” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 21).

Assim, na compreensão saussuriana a língua é um fenômeno coletivo que não sofre interferência do indivíduo, visualizado como produto do meio em que se encontra. Embora Saussure reconheça que a língua derive da fala, ele vê a primeira como o objeto de estudos essencial para a linguística devido ao seu caráter estável e coletivo ou em suas palavras: “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 17). Com o claro posicionamento saussuriano de que língua e fala trabalham como entidades independentes, o enfoque dos estudos estruturalistas se deu na primeira, marginalizando a fala a um mero produto subjetivo. Se para Saussure (1916/2004), a língua é um produto pré-determinado, logo o organismo vivo da palavra - o signo - também seria.

⁴ A expressão "surdo-mudo", muito utilizada no passado, é inapropriada, pois uma pessoa surda não é necessariamente muda. São deficiências sem, necessariamente, uma conexão.

- Signo, Significado, Significante

Sobre a especificidade do signo, Saussure (1916/2004, p. 80) diz que “une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”. Ele descreve o signo como a “impressão psíquica” desse som, sendo assim uma entidade de duas faces:



Figura 4: As duas faces do signo (SAUSSURE, p. 80, 1916/2004)

Desta maneira, Saussure (1916/2004, p. 81) designa o conceito por trás do signo como “significado” e a imagem acústica por “significante”, sendo o signo o total dessas duas partes.

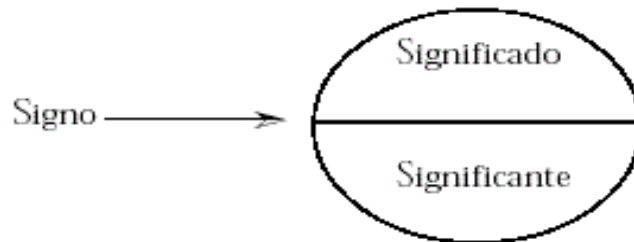


Figura 5. Representação da dicotomia saussuriana de significado/significante

A título de exemplificação, pensemos no signo “bicicleta”. O conceito da bicicleta pode ser definido como um veículo de duas rodas, guiado manualmente e movido pela força motriz realizada nos pedais pela pessoa que a guia. A abstração mental é o “significado” e a imagem acústica da palavra “bicicleta” é o significante. O produto resultante de ambos é o signo em si.

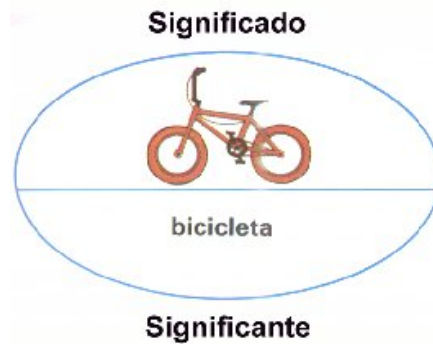


Figura 6. Representação do signo "bicicleta" de acordo com a teoria saussuriana

Para Saussure (1916/2004, p. 81-82), um dos princípios essenciais do signo é a sua arbitrariedade, ou seja, a relação significado/significante é estabelecida por meio de uma convenção social de uma determinada língua. Em outras palavras, a relação de um conceito (significado) e de uma imagem acústica (significante) terá como resultado um signo aceito pela sua comunidade falante. Como aponta o autor, a sociedade recebe a língua "herdada de gerações anteriores" (SAUSSURE, 1916/2004, p. 86), sendo essa, a especificidade imutável do signo. A especificidade de mudança do signo para Saussure (1916/2004) ocorre através do tempo e faz parte do caráter arbitrário do signo: "Uma língua é incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante. É uma das consequências da arbitrariedade do signo" (SAUSSURE, 1916/2004, p. 90). Ou seja, as mudanças no signo ocorrem pelas mesmas convenções sociais que permitem o estabelecimento da relação entre determinado signo/significante. No entanto, Saussure (1916/2004) julga irrelevante para seus estudos linguísticos as mudanças que o signo sofre por conta da temporalidade, como pode ser percebido em sua proposição de sincronia/diacronia.

- Sincronia e Diacronia

Cabe primeiramente definir ambos os conceitos nas palavras de Saussure:

"É sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções. Do mesmo modo, *sincronia* e *diacronia* designarão respectivamente um estado da língua e uma fase da evolução" (SAUSSURE, 1916/2004, p. 96).

Ao afirmar que o falante de uma língua se prende apenas ao aspecto sincrônico da língua, ignorando a sua “sucessão no tempo” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 97), o autor defende que a língua seja estudada dentro desse recorte temporal. Para ele, tal oposição é “absoluta e irreduzível” (SAUSSURE, 1916/2004, p. 98). Dessa maneira, na visão do autor, as transformações sofridas pela língua e o modo que essa é falada em um determinado momento histórico não se relacionam e, por tal razão, os estudos linguísticos devem visualizá-los separadamente.

Mais adiante veremos que embora Bakhtin/Volochinov (1929/2006) reconheça a importância da corrente estruturalista para os estudos linguísticos, ele discorda da essência desse quadro teórico, principalmente em relação ao viés dicotômico utilizado por Saussure (1916/2004). No entanto, antes disso, cabe discutir outra importante corrente, o inatismo.

INATISMO

O inatismo tem sua origem nas ideias apresentadas por Chomsky. Em seu artigo *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior* (1959), que tem como enfoque a crítica ao behaviorismo, principalmente nas questões que envolvem a cognição e a aquisição de linguagem⁵. Conforme aponta Chomsky (1959), a aprendizagem para Skinner se dava por meio de fatores externos consistidos por estímulos e reforçados constantemente.

Dessa maneira, as respostas a esses estímulos eram “reforçadas”, gerando aprendizagem. Embora Chomsky (1959, p. 53) afirme que Skinner tenha reconhecido as dificuldades de identificar um comportamento verbal, ele o critica pelo fato de que Skinner com a “vaga e subjetiva” assunção de que o comportamento verbal é definido como “uma classe das respostas de forma identificável relacionadas funcionalmente a uma ou mais variáveis controladoras”. O autor também ressalta a não existência de um método que comprove as assunções de Skinner.

⁵ É importante ressaltar que, no grupo LACE, adotamos o termo “ensino-aprendizagem de linguagem” ao invés de “aquisição de linguagem”.

Em meio a essas críticas, Chomsky (1959) sugere que, muitas vezes, a aprendizagem da língua se dá por mera observação verbal e não-verbal, sem que haja necessariamente intenção direcionada a esse fim por parte de um adulto. Sendo assim, para Chomsky (1959), deve haver processos mentais de aprendizagem que agem independente de um estímulo externo, de maneira inata, por meio de generalizações gramaticais e sintáticas. Para Chomsky (1959), essa Gramática Universal, que é de, alguma forma, ainda inexplicavelmente internalizada pelo indivíduo, possibilita que o falante nativo compreenda de imediato uma enunciação a qual ainda não havia sido exposto ou, na voz de Dias (2015 p. 26) a partir da exposição que temos à língua por meio do contato social, “marcaríamos os padrões relativos à língua que estamos aprendendo e nos valeríamos criativamente desses padrões para a criação de novas sentenças”.

Em relação às limitações da teoria inatista, Hymes (apud DIAS, 2015, p. 28) salienta que Chomsky desconsidera “aspectos sócio-culturais fundamentais no processo de desenvolvimento de uma língua”. Conforme colocado por Dias, de nada adianta o falante utilizar o seu aparelho cognitivo para a produção de sentenças com coerência gramatical se essas não fazem sentido ao interlocutor.

Com base no que foi até agora apresentado, percebe-se que as duas correntes apresentam limitações - a corrente estruturalista se volta ao estudo da língua e marginaliza a fala e o inatismo ignora os aspectos sociais que envolvem o desenvolvimento da linguagem -, sendo necessário discutir uma corrente de filosofia da linguagem que supere tais limitações. Encontro esse amparo na perspectiva enunciativa, discutida a seguir.

TEORIA ENUNCIATIVA

As bases da corrente enunciativa foram propostas por Bakhtin e seu círculo (1929/2006, 1979/1997). Como explicado por Molon e Vianna (2012, p. 146), utiliza-se a expressão “Círculo de Bakhtin”, pois “para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a

participação de diversos outros intelectuais”. Dentre esses pensadores, Volochinov é certamente um nome de destaque, assinando, entre outras obras, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929/2006), central a esta discussão.

Para entender a teoria enunciativa, é importante, primeiramente, compreender a visão bakhtiniana para o termo “enunciado”, que conforme Molon e Vianna (2012, p. 152), “compreende-se uma fala verbalizada entre sujeitos reais”. É na crítica à visão arbitrária da língua e na crença de que “a realidade fundamental da língua é a interação verbal” (MOLON e VIANNA, 2006, p. 155) que a teoria enunciativa se opõe à visão saussuriana, chamada por Bakhtin/Volochinov (1929/2006) de Objetivismo Abstrato. Na visão bakhtiniana, a língua é de natureza social e “a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 15).

Embora o mérito vanguardista da teoria saussuriana dos estudos linguísticos não seja retirado, a perspectiva enunciativa aponta falhas nas dicotomias língua/fala sincronia/diacronia propostas pelo “Objetivismo Abstrato”. Na perspectiva bakhtiniana, a língua não é um produto de normas fixas e estáveis na consciência do interlocutor. Essa, por outro lado, se utiliza do sistema linguístico como uma abstração realizada por meio de processos cognitivos. A língua é interpretada subjetivamente e os sentidos extraídos não são exatamente uma cópia fiel do que foi dado pelo meio exterior.

Essa crítica à dicotomia língua/fala enfatiza que, nos moldes da teoria enunciativa, língua e fala têm natureza dialética, em que ambos, se interrelacionam afetando e sendo afetadas uma pela outra. Em um recorte mais específico, a língua é um organismo vivo e o sujeito, ao enunciar, participa diretamente do caráter de devir do “sistema” da língua.

Para compreender melhor esse ponto de vista, é importante discutir outra crítica da perspectiva enunciativa ao estruturalismo, a dicotomia sincronia/diacronia. Enquanto a corrente saussuriana defende o caráter sincrônico do sistema da língua, Bakhtin/Volochinov (1929/2006) clama que tal especificidade ocorre apenas na consciência individual, em sua subjetividade. Em suas palavras:

“Dizer que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, possui uma existência objetiva é cometer um grave erro. Mas exprime-se uma relação perfeitamente objetiva quando se diz que língua constitui, relativamente à consciência individual, um sistema de normas imutáveis, que este é o modo de existência da língua para todo o membro de uma comunidade linguística dada” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006, p. 92).

Na perspectiva enunciativa, a língua é um produto coletivo construído de maneira diacrônica e sincrônica. A sincronia é uma norma fixa pertencente somente à consciência individual e se dá historicamente (diacronicamente) em devir por meio das relações eu-outro. Na perspectiva enunciativa, essa relação eu-outro é definida como alteridade, como explicam Magalhães e Oliveira (2011, p. 106):

“o lugar que a figura do outro ocupa no processo interativo. Ou seja, o outro aparece ao mesmo tempo como figura e como fundo na relação com a palavra, como construtor do sujeito, ao mesmo tempo em que construído por ele, numa relação de mútua constituição”.

Para Bakhtin/Volochinov (1929/2006) a arbitrariedade da língua é individual e só existe por meio da relação do sujeito com o meio exterior, que, por sua vez, é produto da individualidade de cada um dos sujeitos pertencentes a esse meio dentro de um panorama sócio-histórico e diacrônico. Desta maneira, pode-se dizer que, se por um lado, o estruturalismo saussuriano está pautado na relação dicotômica de conceitos linguísticos como língua/fala e sincronia/diacronia, entre outros; a filosofia da linguagem proposta pela perspectiva enunciativa visualiza tais conceitos pelo viés dialógico e, eventualmente, dialético, que tem como ponto central as relações enunciativas com base nos contextos específicos. Para melhor representar as relações apresentadas, as barras poderiam dar lugar a "língua e fala", "sincronia e diacronia" etc., derrubando-se o muro que separa tais conceitos e os transformando em uma via de mão dupla.

É importante ressaltar que, embora cronologicamente anterior à perspectiva inatista, o entendimento da teoria bakhtiniana ajuda a superar a questão da omissão da influência sócio-histórica no ensino-aprendizagem de línguas, já que em sua visão, a linguagem é um organismo vivo, um produto inacabado construído socialmente em devir.

Após discutir brevemente as três grandes correntes linguístico-filosóficas mais presentes no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, apresento a seguir algumas das metodologias e métodos mais difundidos em tal contexto. Perceber-se-á que muitos deles são claramente amparados pelas correntes acima discutidas. É importante lembrar que essa discussão é fundamental para entendermos questões que embasam as concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no contexto atual.

1.3.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Esta seção discute os conceitos “método” e “metodologia” no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira - apresenta um panorama histórico e discute os principais métodos e metodologias em que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira foi e é influenciado por. As discussões aqui feitas estão embasadas em Adamson (2004), Thornbury (2011) e Dias (2015).

Método e metodologia

Antes de discutir e apresentar os principais métodos e metodologias que permeiam o ensino de língua estrangeira, é necessário procurar compreender ambos os conceitos, pois conforme posto por Adamson (2004, p. 604), o termo “metodologia” tende a ser utilizado de maneira vaga no ensino-aprendizagem de línguas e é comumente empregado correlativamente a “método” e “pedagogia”. Conforme o autor aponta (2004, p. 604):

"Metodologia denota o estudo de um sistema ou grupo de métodos usados em ensino-aprendizagem, enquanto método é um único grupo de práticas e processos, advindos de teoria e teorização da prática que impactam no currículo, recursos e atividades de ensino-aprendizagem".

Nota-se que na visão do pesquisador, o conceito “método”, se refere a um determinado conjunto de práticas amparadas em determinada linha teórica. O conceito de metodologia abrange o conjunto de processos na construção de um determinado objeto, sendo então mais amplo. Para que não haja dúvidas sobre a diferenciação entre

ambos os conceitos, examinemos a discussão de outro pesquisador sobre o mesmo tema.

Thornbury (2011, p. 186) concorda com o fato de que o termo “metodologia” não esteja claro o bastante e que qualquer discussão sobre o tema envolve também compreender a noção de “método”. O autor (2011, p. 185) define que:

“metodologia é o *como*, mas também implica o *quê*, o *porquê* e o *quem*. Ou seja, as escolhas de atividade do professor, tarefas e experiências de aprendizagem pelas teorias de aprendizagem (implícitas ou explícitas), assim como pelo requerimento de tarefas, estilos de aprendizado e habilidades de seus alunos”.

Embora Thornbury (2011) não utilize as suas próprias palavras para definir “método”, ele o faz na voz de outro pesquisador: “Um método de ensino de línguas é um conjunto único de procedimentos que professores seguem em sala de aula. Métodos são um conjunto de crenças sobre a natureza da língua e do aprendizado” (NUNAN apud THORNBURY, 2011, p. 185).

Dentro das afirmações acima, pode-se consentir sobre a natureza holística do termo “metodologia”, englobando diferentes crenças e visões sobre ensino-aprendizagem. Por outro lado, “método” aparenta possuir uma natureza mais fixa, presa a determinados valores pré-estabelecidos antes de sua utilização prática em sala de aula. Sendo assim, baseado no que aqui foi discutido, métodos se mostram presos a determinadas correntes filosóficas. Já uma metodologia “X”, poderia abraçar diversas correntes e procurar utilizá-las em consonância.

É importante mencionar a crítica de Pennycook (1998) ao que ele chama de “obsessão por modelos e métodos” que existe no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. De acordo com o autor, esses métodos que deveriam ser enfocados como “versões temporárias de conhecimento”, são, pelo contrário, tratados como “teorias completas e adequadas, que podem ser adequadas a diferentes situações” (PENNYCOOK, 1998, p. 31), característica essa do pensamento modernista.

Apresentadas as devidas considerações, cabe agora discutir os métodos, metodologias e abordagens mais difundidos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Principais métodos, metodologias e abordagens

Apresento uma cronologia dos principais métodos, metodologias e abordagens que influenciaram e ainda influenciam o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Procuro também, compreender a influência das correntes linguístico-filosóficas discutidas anteriormente.

De acordo com Adamson (2004), até a primeira metade do século XX, o método de *Grammar Translation* (Tradução Gramatical) predominava dentro do contexto de ensino-aprendizagem de línguas. Sobre os objetivos do método, o pesquisador afirma que eram “instigar rigor intelectual e transmitir valores culturais embutidos a cânones literários para uma nova geração” (ADAMSON, 2004, p. 606). O método priorizava a língua escrita e a compreensão se dava por tradução do tópico linguístico em questão para a língua nativa do aprendiz.

No método de *Grammar Translation*, a competência era buscada pelo caminho inverso, ou seja, da tradução da língua nativa para a língua estrangeira em estudo por meio do entendimento de “seu sistema gramatical, exercícios com foco na forma da língua e memorização de itens lexicais” (ADAMSON, 2004, p. 607). Sobre o desenvolvimento das habilidades orais, o autor afirma que estas se davam por meio de ditados, repetições e leitura em voz alta. Em relação às críticas ao *Grammar Translation*, Adamson (2004), afirma que a limitação prática para o uso da língua estudada na “vida que se vive” já gerava insatisfação no fim do século XIX.

Embasado pelo Movimento Reformista, o *Direct Method* (Método Direto) foi proposto como uma quebra ao paradigma até então dominado pelo *Grammar Translation*. Segundo o pesquisador (ADAMSON, 2004, p. 607), o Método Direto foi explicado por Jespersen (1904) e difundido por Charles Berlitz. Thornbury (2011, p. 186) explica que as aulas no Método Direto se davam por “sequências de perguntas e respostas estendidas, guiadas pelo professor (chamadas de *conversas*) que criavam contexto a um determinado item linguístico.” Thornbury (2011) prossegue explicando que figuras e outras ações eram utilizadas para dar suporte às percepções linguísticas dos alunos, sem o advento da tradução. No Método Direto, o desenvolvimento das

habilidades de fala e a compreensão auditiva precediam a leitura e a escrita (ADAMSON, 2004).

Na segunda metade do século, com a teoria behaviorista de Skinner em alta, o Audiolingualismo obteve destaque. Para Adamson (2004) e Thornbury (2011), o Audiolingualismo tem base estruturalista. De acordo com Dias (2015), o método é ainda utilizado no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e esse:

“deveria acontecer em situações nas quais os comportamentos dos envolvidos sejam responsáveis por criar estímulos necessários para respostas pré-determinadas como certas. Os chamados erros deveriam ser eliminados por meio de reforço da forma correta, por repetições de padrões tidos como aceitáveis” (DIAS, 2015, p. 25).

Como explica Adamson (2004), outra importante contribuição do método audiolingual para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira foi o advento do laboratório de línguas, onde o aluno estudava - e ainda estuda - a língua estrangeira por meio de perguntas guiadas e também por si só. No entanto, Dias (2015) lembra que o método acabou sendo amplamente criticado juntamente ao behaviorismo de Skinner que, como já afirmado na seção anterior, teve em Chomsky (1959) um de seus críticos. Conforme aponta Dias (2015, p. 26), Chomsky “defende que a linguagem não é um hábito estruturado com fundações em repetições de padrões” e tem como especificidade “a inovação por meio da formação de novas sentenças e a criatividade do falante é uma característica fundamental neste processo”.

Percebe-se que as críticas de Chomsky (1959) não atingem apenas ao behaviorismo de Skinner, mas também colocam em cheque o método audiolingual, fundamentado em repetições por meio de *oral drills* (exercícios de repetição), cujo espaço para enunciação é pouco ou quase nulo.

Apesar das críticas, Adamson (2004) lembra que outros métodos que ligavam a psicologia ao ensino-aprendizagem de línguas surgiram nas décadas de 1960 e 1970. Dentre esses, o autor destaca o *Silent Way* (Método Silencioso) e a *Suggestopedia*. Conforme o autor explica, no caso do primeiro, o objetivo é fazer com que os alunos produzam o item linguístico esperado com o mínimo de assistência pela parte do

professor. Para tal, o professor usa tabelas e bloquinhos coloridos com códigos e significados pré-estabelecidos.

Já a *Suggestopedia*, “tomando emprestado princípios da yoga e da psicoterapia [...] procura reduzir as barreiras psicológicas e de ansiedade do aprendiz” (ADAMSON, 2004, p. 608). As aulas nos moldes da *Suggestopedia* são realizadas em um “ambiente de aprendizado relaxante, confortável e cativante, muitas vezes com música ambiente” (ADAMSON, 2004, p. 68). Embora diretamente conectados às teorias psicológicas, esses métodos vieram a sobreviver e escaparam das críticas ao Audiolingualismo por causa de suas abordagens humanistas (THORNBURY, 2011).

Ellis (1997) afirma que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve muito ao ramo da linguística, associado à teoria chomskyana, da Gramática Universal. O autor a explica da seguinte maneira: “a língua é governada por um conjunto de regras de princípios altamente abstratos que fornecem parâmetros que são dados em diferentes configurações em diferentes idiomas” (ELLIS, 1997, p. 95). Thornbury (2011, p.187) aparenta discordar parcialmente e diz que embora a teoria de Chomsky (1959) não tenha tido muito impacto nas teorias de aprendizagem da época, a sua afirmação sobre a gramática gerativa de que “aquisição de linguagem é baseada na descoberta da criança do que, de um ponto de vista formal, é uma teoria abstrata e profunda” está por trás dos métodos naturais surgidos no final da década de 1970 e no começo da década de 1980. Dentre esses, Thornbury (2011), menciona os *Comprehension Approaches* (Abordagens de Compreensão) de Winitz, o *Natural Approach* (Abordagem Natural) de Krashen (1982) e o *Total Physical Response* (TPR) de Asher.

A abordagem de Krashen (1982) ainda é amplamente aceita no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Nela, o autor formula a hipótese do *input* (THORNBURY, 2011; DIAS, 2015), em que “a aquisição ocorre quando, em uma determinada interação, a língua utilizada contém alguma estrutura além do nível de competência do indivíduo e este consegue compreendê-la” (DIAS, 2015, p. 27). De acordo com Krashen (1982), a aquisição da língua ocorre pelo que ele define como “i+1”, em que “i” expressa a sua competência real e “1” o nível a ser alcançado, o *input*. Dias (2015) ressalta que embora a teoria de Krashen (1982) tenha sido muito

comparada às abordagens comunicativas, muitos autores refutam tal assunção. Falemos então dessas abordagens que, conforme Adamson (2004), receberam muita atenção no final do século XX.

Ainda com base numa compreensão cognitivista de apropriação da língua, Adamson (2004) propõe que o *Communicative Approach* (Abordagem Comunicativa) ou *Communicative Language Teaching* (Ensino de Línguas Comunicativo) é, na verdade, um termo “guarda-chuva”, abrangendo uma filosofia subjacente na formação curricular e de métodos de ensino. Conforme aponta o autor, na Abordagem Comunicativa, a língua é vista essencialmente do ponto de vista da prática social e “serve como expressão dos sentidos no nível discursivo” (ADAMSON, 2004, p. 609), em que o fazer sentido é tão importante quanto o estar correto em termos gramaticais.

Conforme explica Thornbury (2011, p. 188), a Abordagem Comunicativa tem suas origens na noção de *communicative competence* (competência comunicativa) cunhada por Hymes, em que o enfoque está no “*quando falar, quando não, assim como, o que falar, com quem, quando, onde e de qual maneira.*” Por ser um termo “guarda chuva”, o *Communicative Language Teaching* (CLT) abrigou diferentes abordagens como o PPP (*Presentation, Practice and Production*) ou abordagem situacional (ADAMSON, 2004; THORNBURY, 2011). Nessa abordagem, os alunos são expostos a uma situação que os guia à compreensão e ao uso de um determinado tópico linguístico. Após o primeiro momento (*Presentation*), os alunos praticam o item linguístico em sua forma estrutural e em nível discursivo (*Practice*), para então utilizá-los em uma tarefa de “vida real” (*Production*).

Outra abordagem ainda muito popular dentro do CLT é o *Lexical Approach* (Abordagem Léxica), de Michael Lewis. Thornbury (2011), explica que, para Lewis (1993), a distinção entre gramática e vocabulário é artificial. O autor prossegue explicando que a *abordagem* de Lewis foi absorvida por diversos cursos para o grande público com grande ênfase aos *lexical chunks* e linguagem formulaica (*collocations*).

Para ilustrar esses dois conceitos no *lexical approach*, pensemos nos verbos “to miss” e “to lose”, que, na língua portuguesa, podem ser ambos traduzidos como

“perder”. Com base no conceito de *collocations*, estes verbos são ligados a objetos que se “colocam” juntamente a eles:

To lose – money, a job, your keys, etc. (Perder dinheiro, o emprego, as chaves etc.);

e

To miss – a train, a flight, a chance, etc.(Perder o trem, o voo, uma oportunidade etc.).

Já sobre o entendimento dos *lexical chunks*, podemos pensar na seguinte frase “*I beg your pardon!*” que, se traduzida ao pé da letra, palavra por palavra, seria compreendida como “Eu imploro o seu perdão!” e, é utilizada na língua inglesa para pedir que a pessoa repita o que ela havia previamente dito.

Embora abrigando abordagens de viés estruturalista - práticas com enfoque na forma, *oral drills* etc. - e também ser comparado ao método de Krashen (1982) - de base chomskyana -, o CLT foi a primeira “grande” abordagem no ensino-aprendizagem de língua estrangeira a pensar na questão da enunciação e comunicação como tão ou mais importante que o “falar corretamente”, com orientação à busca da expressão dos sentidos em nível discursivo e enfoque na língua falada. Atualmente, o CLT continua em voga e abrindo espaço para diversas outras correntes de ensino-aprendizagem.

Pennycook (1998) aparenta criticar o CLT ao comentar sobre o “ensino comunicativo de línguas”. Para o autor, “esses jogos e essas “atividades interativas” vieram a dominar a aula de línguas, levando a uma crescente trivialização da aprendizagem e dos aprendizes de línguas” (PENNYCOOK, 1998, p. 29), uma vez que a organização da linguagem é linear e a-histórica. Ele aponta que embora essa abordagem tenha implicações pedagógicas e sociológicas importantes, deveria também considerar as implicações políticas. De fato, no CLT, a linguagem é geralmente abordada em sua forma “padrão” e privilegia tópicos “seguros” - tópicos tabu inexistem em materiais didáticos voltados à abordagem, provavelmente por questões comerciais.

Mais recentemente, de acordo com Adamson (2004) e Thornbury (2011), abordagens construtivistas e socioculturais amparadas por Bruner (1983) e Vygotsky [1930-1934] têm influenciado o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Dentre

essas, os autores destacam o *Task-Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Tarefa) que, de acordo com Adamson (2004), enfatiza a língua de um ponto de vista holístico e advoga por um currículo centrado no aluno e em métodos de ensino-aprendizagem marcados fortemente pelo trabalho em grupo e atividades autônomas.

É importante lembrar que Vygotsky [1930-1934] não está apoiado em uma abordagem construtivista, mas sócio-histórica e que as relações que propõe são dialógicas e dialéticas e estão relacionadas a uma organização de linguagem que se estrutura por relações colaborativas e pela linguagem da argumentação, em que o estabelecimento de conflito é essencial. Está, dessa forma, salientando uma abordagem de linguagem que não é unidirecionada e a-histórica e também uma compreensão de ensino-aprendizagem que enfoca as relações colaborativo-críticas entre os participantes e não apenas o aluno, ou o professor.

Thornbury (2011) acrescenta que, embora várias versões do *Task-Based Learning* (TBL) tenham sido propostas com maior ou menor foco linguístico, todas elas partem do princípio do “aprender fazendo”, o que também contraria as discussões de Vygotsky sobre ensino-aprendizagem com base na relação teoria e prática, como discutido por Freire (1970), com foco no conceito de práxis.

Outra abordagem comunicativa de natureza sociocultural é o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Como aponta Thornbury (2011, p. 190), em aulas CLIL, “língua e conteúdo curricular são ensinados em conjunto com atenção voltada a ambos, conteúdo e linguagem requeridos.” O ensino-aprendizagem por meio do CLIL é muito difundido em escolas bilíngues, em que alunos estudam disciplinas como História, Ciências, Geografia, entre outras, por meio de uma língua estrangeira (na grande maioria dos casos, a língua inglesa). O autor ressalta que a sua limitação é a dificuldade de implementação, já que os professores das disciplinas precisam ser bilíngues (GRADDOL apud THORNBURY, 2011, p. 190).

Na seção, foram discutidas as grandes vertentes do ensino-aprendizagem de língua estrangeira em ordem cronológica. De início, foi apresentado o primeiro método amplamente difundido, o *Grammar Translation*, seguido pelo seu primeiro grande “crítico”, o Método Direto. Chegando à segunda metade do século XX, discutiu-se o

Audiolingualismo, amparado pelo estruturalismo de Saussure (1916/2004) e o behaviorismo (ou comportamentalismo) de Skinner. Outras abordagens originárias da teoria psicológica como o *Silent Way* e a *Suggestopedia* foram brevemente discutidas, com destaque para o viés humanista não-presente no método audiolingual. Também foi discutida a Abordagem Natural de Krashen (1982), fortemente influenciada pela teoria linguístico-filosófica de Chomsky (1959). A partir da década de 1980, a Abordagem Comunicativa (CLT) assume protagonismo no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A abordagem, de característica abrangente, leva em conta ideias presentes na perspectiva enunciativa bakhtiniana, porém também abriga práticas de cunho estruturalista e inatista. A seção foi finalizada com a discussão sobre TBL e CLIL, abordagens de cunho sócio-interacionista, inadvertidamente apontadas como influenciadas pela psicologia de Bruner (1983) e pelas discussões de Vygotsky [1930-1934].

1.4 RESUMO

O capítulo teórico abordou primeiramente a teoria da atividade como proposta por Vygotsky [1930-1934] e repensada por Leontiev e Engeström. Em seguida, foram apresentados os conceitos chave da teoria vygotskyana para a presente pesquisa – Sentido e Significado; Instrumento e Objeto; Instrumento-e-resultado; ZPD; Mediação; Colaboração e Dupla Estimulação. Com foco na mediação, a língua ocupa papel central nos estudos vygotskyanos, servindo como principal artefato cultural na aprendizagem/desenvolvimento.

Em seguida, discuti o conceito de Reflexão Crítica e a sua aplicação no contexto de ensino-aprendizagem. Amparada em Freire (1970), Smyth (1992), Magalhães (2004, 2009) e Liberali (2008), a reflexão crítica se apresenta como um processo em que o educador buscar conhecer, compreender, questionar e transformar as suas práticas e ações em sala de aula. Essa transformação tem como objetivo a emancipação do educador e dos educandos no ensino-aprendizagem para que todos os participantes assumam protagonismo e estejam conscientes de seu papel como construtores do

saber. Na reflexão crítica, ação e reflexão não se dicotomizam e visam sempre à transformação da ação. Na seção, apresentei a crítica ao “ensino bancário” e a proposta da “educação problematizadora” (FREIRE, 1970); a diferença entre reflexão técnica e reflexão prática e a superação de ambas por meio da reflexão crítica (VAN MANEM apud LIBERALI, 2008); e a proposta de um método de reflexão crítica no processo de formação de educadores críticos-reflexivos - o Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir (SMYTH, 1992; LIBERALI, 2008).

Na terceira parte do capítulo, foram discutidas as três grandes correntes que amparam significativamente o ensino-aprendizagem de língua estrangeira – estruturalismo, inatismo e perspectiva enunciativa. A corrente estruturalista tem como marca de seus estudos linguísticos as famosas dicotomias propostas por Saussure (1916/2004). Optei por abordar 3 delas – língua/fala, sincronia/diacronia e significado/significante. No estruturalismo, os estudos da linguagem se atentam à estrutura da língua e marginalizam a fala. Na corrente inatista, influenciada pelas ideias de Chomsky (1959), processos mentais de aprendizagem agem independentemente de um estímulo externo, por meio de generalizações gramaticais e sintáticas. Para Chomsky (1959), os seres humanos já nascem dotados de uma “gramática universal” que os permite de imediato compreender enunciações a quais nunca haviam sido expostos. A limitação do inatismo é a desconsideração do ambiente social na aprendizagem/desenvolvimento da linguagem. Para superar as limitações das duas correntes supracitadas, discuti a teoria enunciativa de Bakhtin/Volochinov (1929/2006), que contrariamente à visão saussuriana, coloca a fala em posição de protagonismo. Na teoria enunciativa, a língua é um organismo vivo e tem natureza social. Para Bakhtin/Volochinov (1929/2006), a língua não possui caráter arbitrário e deve ser compreendida dentro de seu contexto enunciativo, em que, na interação social, os enunciadores criam sentidos subjetivamente e os negociam socialmente por meio de suas enunciações. Ainda na mesma seção, foram apresentados os métodos, metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que estiveram e/ou ainda estão em voga. A primeira abordagem dominante foi o *Grammar Translation*. Influenciada pela corrente estruturalista, a língua era ensinada-aprendida

por meio da tradução gramatical. Influenciado pela psicologia behaviorista, o Audiolingualismo é até hoje utilizado no ensino-aprendizagem de línguas. Nessa abordagem, a língua é ensinada-aprendida por meio de repetições e exercícios de substituições de itens gramaticais/lexicais, as *substitution drills*. A teoria inatista influenciou algumas abordagens, como o *natural approach* de Krashen (1982). Krashen (1982) cunhou a hipótese do *input*, em que a aquisição de linguagem ocorre quando o aprendiz é exposto a um determinado conteúdo linguístico com um nível de dificuldade acima de sua competência atual ($i + 1$). A abordagem comunicativa (CLT) surgiu nos anos 80 e é, desde então, a abordagem dominante no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Mais que uma abordagem, o CLT é tratado como um termo guarda-chuva por acolher crenças e visões de ensino-aprendizagem advindas de diferentes correntes. De cunho sócio-interacional, o CLT foi a primeira abordagem de ampla aceitação a incorporar as ideias da teoria enunciativa. O avanço dos estudos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira levaram a novas versões do CLT, como o *Task-Based Learning* e o CLIL. No primeiro, o ensino-aprendizagem da língua se dá pela apresentação de uma situação problemática, em que a sua resolução cria esforços colaborativos que levam a aprendizagem/desenvolvimento. O CLIL é o ensino-aprendizagem de outras disciplinas por meio de uma língua estrangeira – frequentemente, a língua inglesa.

CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

O capítulo apresenta aspectos referentes à metodologia e ao ambiente de pesquisa, para salientar como estão atrelados aos fundamentos teóricos aqui discutidos. Início justificando a escolha da Pesquisa-Ação como metodologia de pesquisa, para, a seguir, descrever o contexto em que a pesquisa se deu, fornecendo informações sobre o projeto COGESP, a instituição onde as aulas de inglês ocorreram, o planejamento curricular e os participantes da pesquisa. Finalizo explicando o processo de produção de dados, com a discussão sobre o planejamento e as práticas da aula analisada.

2.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

A presente pesquisa se insere em um contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa para professores da disciplina na rede pública. O pesquisador atua como professor da turma em foco e visa, a partir desta pesquisa, refletir criticamente sobre suas ações e práticas em sala de aula para compreendê-las e transformá-las. Essa transformação almeja à construção do conhecimento como um produto coletivo, aproximando-se da visão vygotskyana de ensino-aprendizagem e distanciando-se do que Freire (1970) cunha de ensino bancário, em que o professor age como mero “depositor” do conhecimento. Também se apoia na necessidade de compreender e transformar os contextos criados para que professores e alunos compartilhem a produção de conhecimento no processo de apropriação da língua inglesa.

Para atingir o objetivo proposto, procurei na Pesquisa-Ação uma metodologia que contemplasse o pesquisador-professor em suas ações e práticas em sala de aula, para a compreensão das mesmas e a possibilidade de transformá-las por meio da reflexão crítica. Como aponta Kincheloe (1997), na pesquisa enquanto atividade cognitiva, os pesquisadores-professores devem tratá-la como um “exercício prático que estende a habilidade potencial do professor para ver, para ouvir e para agir no interesse de seus alunos” (KINCHELOE, 1997, p. 184).

O autor aponta a Pesquisa-Ação como o método adequado na busca de uma compreensão crítico-reflexiva de ensino almejando à emancipação de seus participantes. Em suas palavras, “a Pesquisa-Ação crítica facilita a tentativa para os professores para organizarem-se em comunidades de pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias para eles mesmos e para seus alunos” (KINCHELOE, 1997, p.180). Nesse prisma, a Pesquisa-Ação, com base na reflexão crítica, é um método de oposição e quebra de paradigma para os pesquisadores, “porque ela lhes permite olhar para trás, para ver seu mundo e dar se conta de como eles foram condicionados para vê-los da forma como o fazem” (KINCHELOE, 1997, p. 185). Essa afirmação vem ao encontro do objetivo desta pesquisa, em que, primeiramente, o planejamento de uma aula e as correspondentes ações em sala são descritas, para então, por meio da discussão teórica, procurar tecer críticas e propor sugestões para a reorganização dessa aula em um processo de reflexão crítica.

Kincheloe (1997) apresenta alguns fatores essenciais para que a Pesquisa-Ação seja utilizada:

- Rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade. Os métodos e questões de pesquisa são de natureza política;
- As ações são tomadas de forma consciente e com valor de compromisso por seus participantes;
- Os pesquisadores críticos estão conscientes da construção de sua consciência profissional;
- Levar em consideração os fatores da ordem social dominante que agem contra o caráter emancipatório da pesquisa;
- A pesquisa-ação tem cunho prático e visa transformar a prática.

Em conformidade com as ideias discutidas, procurei alinhar os objetivos da presente pesquisa às premissas da Pesquisa-Ação, principalmente no que concerne ao embasamento teórico crítico-reflexivo e ao fato de que a pesquisa se dá na prática e procura transformar a prática. A seguir, são descritos o contexto da pesquisa e as categorias de análise e de interpretação dos resultados.

2.2. CONTEXTO DE PESQUISA

Esta sessão enfoca informações sobre o projeto de formação contínua em que a pesquisa está inserida, a Instituição em que acontece e seus participantes. Por questão de confidencialidade requerida, não fui autorizado a fornecer informações mais detalhadas sobre o nome e a metodologia adotada na Instituição, tampouco detalhar o currículo do curso.

2.2.1 O PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desenvolvido em parceria entre uma Instituição de ensino de inglês, PUC-SP e a Secretaria de Educação do Estado-COGESP, o Programa de Formação Contínua de Professores de Inglês tem, de acordo com as informações disponíveis sobre o curso no *site* oficial da Instituição, como objetivo oferecer gratuitamente aos professores de inglês da rede pública de ensino a possibilidade de melhorar o seu nível de proficiência da língua inglesa e atualizar as suas práticas pedagógicas.

A primeira parte do programa é ministrada na Instituição e consiste em um curso de inglês visando o aprimoramento linguístico dos alunos-professores participantes. O curso é dividido em seis módulos - Básico 1 e 2; Pré-Intermediário 1 e 2; Intermediário 1 e 2 - de duração semestral, com carga horária de aproximadamente 53 horas/aula por módulo. Até o ano de 2013, 6.137 professores haviam passado pelo curso de aprimoramento linguístico. Até o segundo semestre de 2013, o curso era ministrado em onze filiais espalhadas pela capital e interior de São Paulo, com projeto de expansão.

A segunda parte do curso é desenvolvida no LAEL-PUC-SP. Assim, os alunos que finalizavam o curso de aperfeiçoamento linguístico tinham a opção de participar do curso “Reflexão sobre a ação: O professor ensinando e aprendendo”, com o enfoque em práticas didáticas de ensino-aprendizagem. Em 2009, o curso foi modificado e a PUC-SP passou a oferecer em seu lugar um curso de especialização *lato sensu* em “Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública”. Há também a opção de que os alunos participem de um curso de extensão a distância sobre

práticas reflexivas, denominado *Teacher's Links*. Segundos dados fornecidos pela Instituição parceira da PUC-SP, 2.098 prosseguiram nos cursos de Reflexão sobre a Ação e *Teacher's Links* na PUC-SP.

A idealização do projeto

De acordo com Goldchleger (2003), o Projeto de formação contínua dos docentes de inglês da rede pública do estado de São Paulo ou Projeto COGESP foi idealizado no ano de 1994, quando a Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani, até então vice-presidenta da Instituição parceira e o então diretor de estudos Huw Williams “estruturaram uma proposta de aprimoramento linguístico e profissional dos professores de inglês da rede pública do estado de São Paulo” (GOLDCLHEGER, 2003, p. 62).

A primeira turma do projeto foi formada no segundo semestre de 1995, com 21 alunos matriculados. Goldchleger (2003) aponta que, inicialmente, o curso estava estruturado em três níveis de proficiência dos alunos-professores (a autora utiliza o termo “professores-alunos”) - Básico, Intermediário e Avançado -, “correspondente ao então *Cambridge English Exam for Language Teachers Ceelt level 1*, da Universidade de Cambridge (Ceelt 1)” (GOLDCLHEGER, 2003, p. 62). A autora também ressalta que o conteúdo dos cursos e os procedimentos em aula eram similares aos cursos regulares ministrados na Instituição.



Figura 7. Estrutura inicial do curso do projeto COGESP (GOLDCHLEGER, 2003, p. 63)

Em 1998, quando o curso já possuía 152 alunos matriculados, houve o primeiro encontro entre as equipes da Instituição e do LAEL-PUC-SP, “que tinha como objetivo fazer o trabalho desenvolvido por ambos os parceiros mais bem conhecidos pelas duas equipes” (GOLDCHLEGER, 2003, p. 63). Decorrente desse primeiro encontro, “desencadeou um processo de reflexão na equipe [...]”, resultando na reestruturação do curso (GOLDCHLEGER, 2003, p. 63):

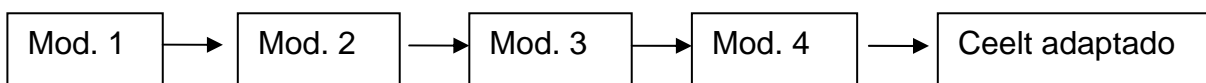


Figura 8. Reestruturação do curso da COGESP em 1998 (GOLDCHLEGER, 2003, p. 63)

Em 1999, quando o número de alunos saltou para 634, houve uma segunda reunião entre representantes da Instituição e do LAEL-PUC-SP e, concluiu-se que “para que houvesse uma melhor compreensão dos papéis que o curso de língua e o de reflexão ocupavam no programa como um todo” (GOLDCHLEGER, 2003, p. 64), dois professores da Instituição começariam a participar semestralmente do curso “Reflexão sobre a ação: O professor ensinando e aprendendo”, na PUC-SP. Também foi acordado que um professor representante de cada uma das três filiais da Instituição em que o curso era ministrado, participaria mensalmente das reuniões da equipe do LAEL-PUC-SP.

Houve então, acréscimo de dois módulos no programa do curso e “uma iniciativa de adaptação do conteúdo dos módulos de língua inglesa ao contexto dos professores da rede” (GOLDCHLEGER, 2003, p. 64). Em 2001, o módulo Ceelt deixou de fazer parte do programa que, até 2014, contava com a seguinte configuração:

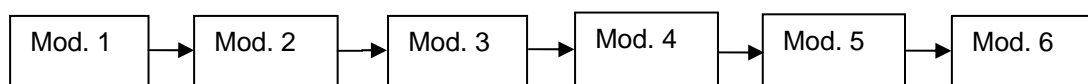


Figura 9. Reestruturação do curso em 2001 (Dados fornecidos pela Instituição)

2.2.2 A INSTITUIÇÃO PARCEIRA

De acordo com as informações obtidas em seu site oficial, a Instituição em foco é uma associação sem fins lucrativos fundada em 1935 e tem por fim o ensino da língua inglesa e a divulgação da cultura britânica. Em 2014, contava com 65.000 alunos espalhados nas 31 unidades no estado de São Paulo e 4 unidades em Santa Catarina e um corpo docente de 400 professores. Ela não é subsidiada por nenhuma organização e os recursos financeiros vêm dos próprios alunos. Os lucros são reinvestidos em instalações, equipamentos e treinamentos. A Instituição tem como missão promover

serviços educacionais e culturais relacionados ao ensino de língua inglesa e contribuir para uma melhor projeção da cultura brasileira no Reino Unido. Seus princípios são estimular e patrocinar eventos culturais, inclusive incorporando tópicos da cultura da língua inglesa nas atividades dos alunos das filiais; distinguir-se pela relevância do trabalho junto à comunidade; incentivar a preservação do meio ambiente; apropriar um percentual do resultado do ano anterior em projetos culturais, bolsas de estudo e apoio à comunidade. Seus valores corporativos são orientação para o cliente, orientação para a educação e cultura, profissionalismo e ética, qualidade, produtividade e orientação para os resultados, aprendizagem e autogerenciamento, crescimento, trabalho em equipe, flexibilidade e iniciativa.

O propósito da Instituição está descrito como: "A aprendizagem da língua inglesa e o conhecimento de uma cultura estrangeira permite que o nosso público atue como cidadão do mundo em um cenário cada vez mais globalizado". Quanto ao espaço físico, as escolas contam com estacionamento próprio, biblioteca, laboratório de multimídia, salas de aula com quadro interativo, projetor e computador conectado à internet. As carteiras são dispostas em forma de semicírculo. A presente pesquisa se deu em um curso que ministrei em uma filial de um bairro da Zona Leste da cidade São Paulo, para um grupo de Módulo 2 (Básico 2) com 15 alunas-professoras.

Como já dito, por questões de confidencialidade, a metodologia da Instituição não pode ser detalhada na presente pesquisa. Porém, é importante informar que as orientações do Departamento Acadêmico da Instituição, tais como os treinamentos de capacitação e programas de treinamento *in-service*, apontam para uma metodologia amparada pelo CLT, discutido anteriormente.

2.2.3 PARTICIPANTES

A turma pesquisada foi formada por 15 alunas-professoras cursando o Módulo 2 (Básico 2), cujo semestre letivo foi dividido em duas aulas semanais de 100 minutos, totalizando 32 aulas ou aproximadamente 53 horas/aula. Para melhor compreender o nível de proficiência na língua inglesa das alunas-professoras, apresento a seguir os

parâmetros adotados pela Instituição para turmas de nível Básico. A tabela abaixo descreve as habilidades esperadas para um aprendiz básico de segunda língua de acordo com os parâmetros estabelecidos no *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR):

Usuário Básico	A2 Consegue compreender frases e expressões usadas com frequência relacionadas às áreas de relevância imediata (ex.: informações pessoais e familiares básicas, compras, geografia local e emprego). É capaz de comunicar de forma simples em tarefas rotineiras que exigem uma troca simples e direta de informações sobre assuntos familiares e de rotina. Pode descrever de modo simples a si mesmo, seu ambiente e áreas de necessidade imediata.
	A1 Consegue compreender e utilizar expressões cotidianas e frases muito básicas visando à satisfação das necessidades concretas. Pode se apresentar aos outros e pode fazer e responder perguntas pessoais tais como onde vivem, as pessoas que conhece e as coisas que possui. Pode se comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e claramente e esteja preparado para ajudar.

Quadro 10. Níveis de referência do CEFR para Usuários Básicos (Adaptado do *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, p. 24)

Nota-se que dentre os dois níveis que descrevem um “Usuário Básico” de língua estrangeira, o nível A2 denota um usuário consideravelmente mais desenvolvido em

relação a um usuário A1. As alunas-professoras da turma descrita em questão estiveram, na maioria das ocasiões, inseridas nessas duas faixas, com algumas delas aproximando-se do nível A2, enquanto outras se inseriam no nível A1, e um terceiro grupo variando com frequência entre uma faixa e outra.

É importante ressaltar que o quadro descrito acima serve de parâmetro apenas para melhor visualização do leitor do contexto em que a pesquisa se deu e que ela não é utilizada para a análise e compreensão dos dados produzidos. Os parâmetros de análise e compreensão da produção serão explanados adiante e foram pensados dentro da proposta teórico-metodológica em que a pesquisa se ampara.

Contexto dos participantes

Os participantes da pesquisa são divididos em duas categorias: o pesquisador-professor e as alunas-professoras do grupo em questão. O grupo de alunas-professoras participantes da pesquisa foi formado por 15 professoras de Inglês da rede pública de ensino, com idade e domínio da língua variada. Uma característica da formação de professores no Brasil é a obtenção da dupla licenciatura na maioria das universidades e faculdades, acarretando um profissional teoricamente apto a lecionar ambas as disciplinas, Inglês e Português, mas que, na realidade, muitas vezes não domina a língua estrangeira.

A seguir, são fornecidas informações mais detalhadas sobre cada um dos participantes da pesquisa. Os nomes das alunas-professoras são fictícios:

Pesquisador-professor:

Leandro atua como docente no ensino de língua inglesa em cursos livres desde 2002, passando por diversas instituições, possuindo experiência no ensino de língua inglesa para todas as idades e níveis de proficiência. Coursou todo o ensino fundamental e o ensino médio em escolas públicas. Bacharel em Administração de Empresas com habilitação em Comércio Exterior, preferiu seguir carreira como docente. Ingressou no

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP em fevereiro de 2013.

Alunas-professoras:

- Rafaela atua com vínculo não-efetivo na rede pública estadual no ensino de Português e Inglês. Tem aproximadamente 30 anos. Embora possuísse dificuldade na realização das tarefas orais, apresentou desempenho dentro do esperado nas atividades escritas. A questão emocional, principalmente o sentimento de não acreditar em seu próprio potencial e não se sentir segura com seu nível de proficiência na língua inglesa, afetava o seu desempenho durante as aulas.

- Geovana tem aproximadamente 25 anos e assim como Rafaela, atua como professora não-efetiva na rede estadual no ensino de Português e Inglês. A aluna apresentou dificuldades durante o curso, quase trancando a matrícula. Seu desempenho pode ser considerado regular, tendo apresentado maior dificuldade nas atividades orais. A questão da insegurança em sua própria capacidade de desenvolvimento inibiu um pouco a aluna durante o curso. Ela deixava claro sua preferência em realizar as tarefas em parceria com Rafaela.

- Vitoria tem aproximadamente 35 anos e atua como Coordenadora Pedagógica na rede municipal. No entanto, estava afastada do trabalho por questões médicas. A aluna, embora possuísse nível de proficiência e conhecimento da língua em foco acima da média geral da turma, demonstrava inibição em praticar as atividades orais em língua inglesa.

- Isis era a aluna mais velha da sala, tendo em torno de 60 anos. Ela atua como professora de Inglês e Português com vínculo efetivo na rede municipal e apresentava grandes dificuldades, principalmente nas atividades orais e no entendimento das regras gramaticais. Por tais razões, Isis era uma aluna que demandava assistência mais próxima.

- Denise tem em torno de 30 anos e atua como professora contratada na rede estadual no ensino de Português e Inglês. A aluna demonstrou bom desempenho durante o curso.

- Valeria tem idade em torno de 35 anos e, como a maioria das demais alunas-professoras, atua como contratada na rede estadual no ensino de Inglês e Português. Como Denise, seu desempenho durante o curso estava dentro da média. As duas são amigas e, por tal razão, costumavam chegar às aulas juntas e sentar-se uma ao lado da outra.

- Silvana tem em torno de 45 anos e também atua como professora contratada no ensino das duas línguas supracitadas. A aluna apresentava dificuldade na realização das tarefas orais e escritas e no entendimento das regras gramaticais discutidas durante a aula. No entanto, a aluna não se sentia insegura durante as práticas orais propostas em sala.

- Erica tem aproximadamente 27 anos e atua na rede estadual com vínculo efetivo no ensino de Português e Inglês, com predominância para a disciplina de Inglês. A aluna-professora demonstrou desempenho acima da média, muitas vezes auxiliando as suas colegas durante as atividades.

- Diana tem em torno de 25 anos e, assim como Erica, apresentava grande desenvoltura nas atividades propostas em relação à média da turma. Ela atua como docente de Português e Inglês na rede municipal, na cidade de Ferraz de Vasconcelos, na Grande São Paulo.

- Ingrid tem em torno de 50 anos e atua como professora de Inglês e Português em regime efetivo na rede estadual. Embora fosse um tanto insegura em relação aos seus conhecimentos, Ingrid era uma aluna com bom desempenho tanto na produção escrita, quanto nas atividades orais.

- Ana tem em torno de 40 anos e atua como contratada no ensino de Português e Inglês da rede estadual. A aluna apresentou desempenho dentro da média durante o curso. Notei que possuía problemas de relacionamento com algumas colegas de classe e pedia para não trabalhar em grupo com elas. A aluna chegou a se transferir para outra filial durante o curso por motivos de acessibilidade, porém, devido à mudança na jornada de trabalho, retornou ao grupo.

- Selena tem em torno de 35 anos e é professora efetiva no ensino de Português e Inglês na rede estadual. Embora tenha se ausentado bastante durante o curso, seu desempenho escrito foi acima da média e sua performance oral dentro do esperado.

- Maria tem em torno de 30 anos e atua com vínculo efetivo na rede estadual, também em Inglês e Português. Durante todo o curso, apresentou desempenho acima da média.

- Nadine tem em torno de 29 anos e atua como professora contratada de Inglês e professora assistente de Português na rede estadual. A aluna possuía conhecimento do idioma e desenvoltura acima do nível da sala, estando sempre dentro do grupo com melhor desempenho nas práticas propostas.

- Luma tem aproximadamente 50 anos e atua como professora contratada de Inglês e Português na rede estadual. A aluna apresentou dificuldades durante todo o curso, somadas a um problema de saúde que fez com ela se ausentasse em muitas aulas.

2.2.4 PLANEJAMENTO CURRICULAR DO MÓDULO

O material didático adotado nos Módulos 1 e 2 do curso é o mesmo – Foley e Hall (2005). No primeiro módulo, o foco está no conteúdo das unidades de 1 a 4. No módulo 2, o foco está nas unidades de 5 a 9. Cada unidade do livro tem um tema diferente e é dividida em três lições. Cada lição é trabalhada em média por duas aulas. Os temas do Módulo 2 são divididos da seguinte maneira:

Unidade	Tema
5	Casa/Lar
6	A vida nas cidades
7	Pessoas
8	Dia-a-dia
9	Cultura

Quadro 11. Descrição das unidades temáticas do material didático no Módulo 2

Para melhor visualização do conteúdo do curso, apresento abaixo um resumo do conteúdo de cada uma das 32 aulas, embora o foco desta pesquisa esteja apenas na AULA 5:

AULA	DESCRIÇÃO
AULA 1	Lição 5.1. Apresentação dos alunos, desenvolvimento de compreensão de leitura
AULA 2	Lição 5.1 Expansão de vocabulário (partes da casa), gramática (<i>there is/there are</i>), prática oral (descrever a sua casa)
AULA 3	Lição 5.2. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (móveis e eletrodomésticos de em uma casa)
AULA 4	Lição 5.2. Revisão do conteúdo da aula anterior, gramática (<i>have got</i>), prática oral (detalhando o interior de uma casa), prática social (alugando uma casa)
AULA 5 Esta foi a única aula analisada, por motivo de problemas na produção de dados	Lição 5.3. Prática oral (falar sobre planos para o Carnaval), desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (<i>very, really, quite</i>), prática oral (descrevendo a sua cidade)
AULA 6	Lição 5.3. Revisão do conteúdo da aula anterior, expansão de vocabulário (descrevendo a paisagem de uma cidade ou país). Esclarecimentos sobre o tema da redação a ser feita em casa (escrever um e-mail descrevendo a sua cidade para um amigo estrangeiro)
AULA 7	Lição 6.1. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (<i>was/were</i>), prática oral (descrevendo lugares que eram

	diferentes no passado)
AULA 8	Lição 6.1. Revisão do conteúdo da aula anterior, gramática (verbos regulares no <i>simple past</i>), prática oral (descrevendo o seu fim de semana), prática social (contando aos colegas de trabalho sobre o seu fim de semana)
AULA 9	Lição 6.2 - Revisão do conteúdo da aula anterior. Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática e prática oral (forma interrogativa do <i>simple past</i>)
AULA 10	Lição 6.2 Revisão do conteúdo da aula anterior, vocabulário (preposições de lugar)
AULA 11	Lição 6.2 Revisão de conteúdo da aula anterior, vocabulário e prática oral (explicando como chegar a um lugar)
AULA 12	Lição 6.3 Revisão de conteúdo da aula anterior, prática de leitura
AULA 13	Lição 6.3. Revisão do conteúdo da aula anterior, prática oral (<i>simple past</i> – afirmativa, interrogativa e negativa), prática social (dar dicas de viagens a um amigo e detalhes sobre o local)
AULA 14	Lição 7.1. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão de leitura, expansão de vocabulário (descrevendo características físicas), prática oral (descrevendo um colega)
AULA 15	Lição 7.2. Revisão do conteúdo da aula anterior, prática oral (descrevendo as características físicas de celebridades), prática social (descrevendo a um colega as características físicas de uma pessoa a ser buscada no aeroporto)
AULA 16	Prova 1

AULA 17	Lição 7.2. <i>Feedback</i> sobre desempenho, desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (pronomes possessivos)
AULA 18	Lição 7.2. Revisão do conteúdo da aula anterior, expansão de vocabulário (números ordinais e meses do ano), prática oral (perguntar o aniversário), prática social (decidir qual presente comprar aos colegas)
AULA 19	Lição 7.3. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática e prática oral (<i>simple past</i> – verbos irregulares)
AULA 20	Lição 8.1. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão de leitura, vocabulário (roupas e acessórios), prática oral (descrevendo como alguém está vestido)
AULA 21	Lição 8.1. Revisão do conteúdo da aula anterior, gramática (advérbios de frequência), prática oral (descrevendo com que frequência você se veste diferentes algumas maneiras), prática social (escrevendo um e-mail para uma consultora de moda pedindo dicas sobre uma situação problemática em relação ao seu vestuário)
AULA 22	Lição 8.2. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática e prática (<i>present continuous</i>)
AULA 23	Unidades 7 e 8 (até 8.2). Revisão do conteúdo das aulas anteriores e prática oral
AULA 24	Lição 8.3. Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (tempo e clima), prática oral (descrevendo o clima em diversas cidades)
AULA 25	Lição 8.3. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática e

	prática oral (<i>simple present X present continuous</i>), prática social (descrevendo a sua rotina e as atividades em seu trabalho)
AULA 26	Lição 9.1. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão de leitura, expansão de vocabulário (adjetivos para descrição), gramática (comparativos)
AULA 27	Lição 9.1. Revisão do conteúdo da aula anterior, prática oral (comparando tipos de mídia, pessoas, cidades etc.), prática social (comparar as condições de trabalho na rede municipal e estadual de ensino)
AULA 28	Lição 9.2. Revisão do conteúdo da aula anterior, desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (superlativos)
AULA 29	Lição 9.2. Revisão do conteúdo da aula anterior, prática oral (superlativos), prática social (escrever uma resenha de um filme)
AULA 30	Atividades preparatórias para a prova final e revisão geral do conteúdo do curso
AULA 31	Avaliação oral (Atividade comunicativa)
AULA 32	Prova 2

Quadro 12. Descrição do resumo do conteúdo das aulas do curso

2.3 PRODUÇÃO DE DADOS E PROCEDIMENTOS

Devido a problemas na produção dos dados, apenas uma aula - AULA 5 – foi áudio gravada e analisada. Foi também analisado o planejamento dessa aula. Para minimizar a perda de aspectos paralinguísticos, a transcrição da aula foi realizada pelo próprio pesquisador-professor.

A seguir é descrito o planejamento da aula e o processo de produção. Na sequência, dois excertos da transcrição ilustram o uso da legenda.

2.3.1 PLANEJAMENTO DA AULA

O plano a seguir se refere à aula 5 da disciplina que, como já apontado, foi a única a ser analisada. No planejamento, há, primeiramente, informações sobre a turma – número de alunos, nível do curso e duração da aula. Em seguida, é apresentado o objetivo da aula, os itens linguísticos e as habilidades a serem trabalhadas, assim como os materiais utilizados.

Ao pensar idealmente a organização da aula, o pesquisador-professor, apoiado na proposta base da disciplina, planejou dividi-la em 5 partes – abertura e prática oral, contextualização, prática de compreensão auditiva, apresentação de tópico gramatical e prática gramatical. O planejamento descreve cada uma dessas partes:

- as ações e procedimentos adotados;
- os padrões de interação a serem escolhidos para cada ação/procedimento;
- os materiais utilizados em cada ação/procedimento;
- a duração prevista de cada ação/procedimento.

Planejamento da aula:

Lição 5

No. de alunos	Nível	Duração
15	Básico 2	100'

Objetivo

Ao final do bloco de aulas, alunos estarão mais aptos a descrever e formular opiniões sobre a sua cidade e/ou país e os costumes locais

Habilidades linguísticas a serem trabalhadas

Compreensão auditiva, prática oral e prática escrita

Itens linguísticos a serem trabalhados

Modifiers (very, quite, really, etc.)

Funções linguísticas: I come from.../Here there are lots of.../It's located in the.../It's a huge and cosmopolitan town...

Materiais utilizados

Livro texto: Total English Elementary, páginas 50 e 51.
Computador e lousa interativa, caderno, lápis/caneta
CD em áudio – Total English Elementary

Parte	Objetivos	Ações/Procedimentos	Tipos de interação	Material	Tempo Estimado
-------	-----------	---------------------	--------------------	----------	----------------

1	Abertura e prática oral	<p>- Mostrar figuras relacionadas ao tema Carnaval e perguntar: <i>"What celebration is this?"</i></p> <p>- Pedir que discutam as seguintes perguntas, após a resposta dos alunos:</p> <p>- <i>Do you like Carnival? Why (not)?</i></p> <p>- <i>What do you usually do at Carnival?</i></p> <p>- <i>Are you traveling this Carnival?</i></p> <p>- <i>Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town? Why (not)?</i></p> <p>- Corrigir o erros e coletar exemplos de "bom inglês"</p>	<p>Professor-alunos</p> <p>Pares</p> <p>Professor-alunos</p>	<p>Lousa Interativa</p> <p>Lousa interativa</p>	15'
2	Contextualização	<p>- Apresentar a pergunta abaixo aos alunos e anotar suas respostas, fazendo as necessárias correções:</p> <p><i>"What's the importance of tourism in your town?"</i></p> <p>- Mostrar aos alunos fotos de 4 possíveis destinos turísticos (Total English p. 50) para elicitare seu conhecimento prévio e criar um motivo para que eles ouçam ao áudio:</p> <p><i>"What can you see in these pictures?"</i></p> <p><i>"Where do you think they are located?"</i></p> <p>- Escrever, na sequência, suas contribuições na lousa</p>	<p>Professor-alunos</p> <p>Professor-alunos</p>	<p>Lousa interativa</p> <p>Livro texto - Total English elementary</p>	10'

3	Prática de compreensão auditiva	<p>- Tocar em áudio para que os alunos ouçam o texto do livro e chequem se o que é ouvido se refere aos lugares que haviam previamente mencionados</p> <p>- Verificar as respostas com alunas comparando em pares, primeiramente</p> <p>- Tocar novamente a passagem para que os alunos completem o quadro em seu livro</p> <p>- Verificar as respostas com alunas trabalhando em pares, primeiramente</p> <p>- Criar contexto para os alunos discutirem a pergunta: "Are there similar places to this in your country? Where exactly?"</p> <p>- Corrigir de erros e coletar exemplos de "bom inglês"</p>	<p>Individualmente</p> <p>Pares Professor-aluno</p> <p>Individualmente</p> <p>Pares Professor aluno</p> <p>Trios</p> <p>Professor- alunos</p>	<p>Livro texto - Total English Elementary Total English Elementary – CD de audio</p> <p>Livro texto - Total English Elementary</p> <p>Total English Elementary - CD de audio</p> <p>Lousa interativa</p> <p>Lousa interativa</p>	30'
---	----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

4	Apresentação de tópico gramatical – Modifiers	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar em áudio para que os alunos ouçam a faixa de audio e completam as sentenças (Ex4 a, p. 50 – Livro texto) - Tirar as dúvidas das alunas sobre o tópico - Criar contexto para que os alunos completem o gráfico no exercício 4b (p. 50 – Livro texto) com os “modifiers” apresentados anteriormente 	<p>Individualmente</p> <p>Professor-alunos</p> <p>Individualmente</p>	<p>Total English Elementary – Livro texto</p> <p>Total English Elementary CD de audio</p> <p>Livro texto - Total English Elementary</p>	15'
5	Prática gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer exercício 5 (livro texto p. 50) – oral e depois escrito - Corrigir - Criar contexto para que os alunos escrevam sentenças similares ao exercício anterior sobre a sua cidade natal – oralmente e depois escrito - Corrigir erros e coletar exemplos de “bom inglês” - Convidar os alunos a apresentar algumas de suas ideias ao grupo - Levantar dúvidas e solicitar dever de casa 	<p>Pares</p> <p>Professor-alunos</p> <p>Trios</p> <p>Professor-alunos</p> <p>Grupo inteiro</p> <p>Professor-aluno</p>	<p>Livro texto- Total English Elementary</p> <p>Alunos utilizam seu próprio material (caderno e caneta/lápis)</p> <p>Lousa Interativa</p>	30'

Quadro 13. Planejamento da aula

Conforme demonstrado no Quadro 13, o objetivo da aula era descrever e formular opiniões sobre a cidade e/ou país dos participantes e os costumes locais. Na unidade anterior - 5.2 -, o enfoque foi a descrição de casas e a tarefa final proposta foi

“alugar uma casa” – uma atividade de *role play*. Já na lição 5.3, o enfoque foi a descrição da cidade/país. Foi a primeira de duas aulas correspondentes à unidade 5.3, intitulada “World Class”. O conteúdo trabalhado na aula se refere à página 50 do livro texto utilizado no curso – Foley e Hall (2005) (anexo 2).

Na primeira parte da aula, foram propostas 3 ações:

- ✓ Mostrar figuras relacionadas ao Carnaval e perguntar às alunas-professoras qual feriado as figuras descrevem;
- ✓ Discutir sobre o Carnaval por meio de 3 perguntas propostas;
- ✓ *Produzir Feedback* com enfoque linguístico.

O objetivo dessa primeira parte era “quebrar o gelo” e praticar o inglês oral por meio de uma discussão temática. A segunda parte da aula procurava criar um contexto para as partes subsequentes. Também foram propostas três ações:

- ✓ Apresentar a questão sobre a importância do turismo na cidade dos participantes;
- ✓ Mostrar as figuras das cidades turísticas apresentadas no livro texto (anexo 2) e pedir que as alunas-professoras tentassem descobrir quais eram esses lugares;
- ✓ Anotar na lousa as hipóteses das alunas.

Essa parte procurava, também, criar uma necessidade real para que as alunas-professoras ouvissem o áudio – verificassem se suas hipóteses estavam certas.

A seguir, a prática de compreensão auditiva foi organizada por meio de seis ações:

- ✓ Escuta do áudio pelas alunas-professoras e verificação da correção das hipóteses levantadas;
- ✓ Verificação de respostas com as alunas-professoras comparando em pares suas hipóteses, primeiramente;
- ✓ Escuta novamente, e execução do exercício 3a, no quadro (vide anexo 2);

- ✓ Verificação de respostas com alunas-professoras comparando em pares, primeiramente;
- ✓ Discussão da pergunta quanto a lugares parecidos no país;
- ✓ *Feedback* com enfoque linguístico.

Na primeira escuta do áudio (anexo 3 - transcrição), o objetivo foi criar um contexto em que as alunas-professoras compreendessem de forma geral o lugar que estava sendo descrito. Na segunda escuta, por outro lado, as alunas-professoras necessitavam ficar atentas às informações específicas contidas no texto que escutavam. Foi proposto que antes da verificação das respostas da atividade, as alunas comparassem suas respostas em pares. A discussão proposta, após escutar a faixa, é conhecida no jargão da área como *post-listening* e tinha como intuito propiciar que as alunas-professoras “reagissem” ao que foi escutado, emitindo opiniões e/ou conectando o conteúdo à sua realidade.

A parte de apresentação de tópico gramatical tinha como *target language* (língua alvo) *modifiers – quite, really, very*. Primeiramente, as alunas professoras ouviriam o áudio referente ao exercício 4a e completariam as sentenças (anexo 2 para o exercício e anexo 4 para a transcrição do áudio). Em seguida, o pesquisador-professor esclareceria as dúvidas de compreensão das alunas-professoras. A seguir, elas fariam o exercício 4b (anexo 2)

A última etapa proposta no planejamento de aula foi a prática do conteúdo apresentado – *modifiers*. As ações a serem enfocadas foram:

- ✓ Alunas-professoras fazem exercício 5 (anexo 2);
- ✓ Pesquisador-professor verifica as respostas;
- ✓ Alunas-professoras criam sentenças similares sobre o seu país;
- ✓ Pesquisador-professor fornece *feedback* com enfoque linguístico;
- ✓ Alunas-professoras apresentam as suas sentenças para o resto do grupo.

Vale ressaltar que foram propostas duas práticas efetivas, a primeira mais restrita e a segunda mais aberta. Em ambas, foi pensado que as alunas-professoras realizassem a atividade oralmente, para, só então, escreverem as respostas.

Na aula seguinte – aula 6 –, o pesquisador-professor planejou dar continuidade ao enfoque em descrição de lugares e emissão de opiniões sobre os lugares descritos. A linguagem trabalhada enfocaria adjetivos de descrição de lugares e a proposta da tarefa final proposta seria a escrita de um e-mail pelas alunas-professoras a um amigo estrangeiro – imaginário ou real – descrevendo sua cidade/país e a melhor época do ano para visitar os lugares descritos.

Após detalhar o planejamento da aula em foco, forneço informações sobre o uso da legenda na transcrição da áudio gravação da aula.

2.3.2 LEGENDA DA TRANSCRIÇÃO

Para a transcrição da aula, foi utilizada a seguinte legenda, no quadro a seguir:

LEANDRO	Turno enunciado pelo pesquisador-professor
NOME DA ALUNA-PROFESSORA (POR EXEMPLO, GEOVANA)	Aluna-professora que enuncia no turno
ALUNAS	Turno com enunciação “em coral” das alunas-professoras
.....	Pausa longa
...	Pausa curta
-----	Início ou fim da entrada do pesquisador-professor nas interações em grupos (pares, trios etc.)
()	Comentários/informações extra sobre a produção de dados no turno
PALAVRAS EM ITÁLICO	Comentários/informações adicionais sobre a produção de dados

Quadro 14. Legenda das transcrições

O excerto abaixo serve de ilustração ao modo pelo qual a legenda foi utilizada:

Leandro: When does Carnival start?
Diana: In Brazil? ...(inaudível)...
Leandro: In Brazil it never finishes?
Ingrid: Eight...eight, né?
Leandro: This year?
Ingrid: É... Friday
Leandro: On Friday, right? Are you traveling?
Valéria: In São Paulo
Leandro: In São Paulo?
Valéria: In Bahia...on January
Leandro: In Bahia the whole year, right?
<i>Risadas</i>

Quadro 15. Excerto exemplificando o uso da legenda

2.4. CATEGORIAS E PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção, são apresentadas e discutidas as categorias de análise e interpretação dos dados produzidos que permearão a análise da presente pesquisa. Foram objetivos específicos da pesquisa:

1. Investigar as bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua inglesa que apoiaram o planejamento e a organização da aula em questão;
2. Examinar como se deu a organização da linguagem e a criação de contextos que apoiaram as relações entre pesquisador-professor e alunas-professoras voltadas ao desenvolvimento linguístico das alunas-professoras durante a aula;

3. Refletir, com base nos objetivos 1 e 2, que transformações poderiam ser propostas para a criação de contextos que possibilitassem colaboração e desenvolvimento crítico, para o desenvolvimento linguístico das alunas-professoras.

Esses objetivos foram operacionalizados pelas seguintes perguntas que direcionaram o estudo:

1. Que bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira apoiaram o planejamento e a organização da aula em questão?

2. A aula possibilitou a criação de que tipos de contextos e organizações de linguagem para ensino-aprendizagem da língua inglesa?

3. Com base em 1 e 2, que questões precisariam ser revistas, a fim de criar um ambiente de ensino-aprendizagem em que todos os participantes colaborassem coletivamente para o desenvolvimento linguístico das alunas-professoras?

Descrevo a seguir as categorias de interpretação e de análise dos dados.

2.4.1 CATEGORIAS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os seguintes conceitos discutidos no primeiro capítulo apoiaram a interpretação dos dados produzidos:

- Reflexão crítica (FREIRE, 1970; SMYTH, 1992; MAGALHÃES, 2004, 2009; LIBERALI, 2008)
- Teorias de linguagem (SAUSSURE, 1916/2004; CHOMSKY, 1959; BAKHTIN/VOLOCHINOV 1929/2006)
- Abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (ADAMSON, 2004; THORNBURY, 2011; DIAS, 2015)
- ZPD (VYGOTSKY, 1930/2007, 1934/2008; ENGESTRÖM, 1987, 1999a, 1999b, 2001, 2011; MAGALHÃES, 2009, 2010, 2011, 2012; LIBERALI, 2008, 2009, 2011, 2013; NININ, 2012 et al.)
- Mediação (VYGOTSKY, 1930/2007, 1934/2008; ENGESTRÖM, 1987, 1999a, 1999b, 2001, 2011; MAGALHÃES, 2009, 2010, 2011, 2012; LIBERALI, 2008, 2009, 2011, 2013; NININ, 2012 et al.)

Quadro 16. Categorias de interpretação dos dados produzidos

Foco das categorias de interpretação:

- ✓ **Reflexão crítica:** compreender os papéis do pesquisador-professor e das alunas-professoras estabelecidos no planejamento e na organização da aula, com base no processo de reflexão crítica – Descrever, Informar, Confrontar, Reconstruir. O objetivo foi visualizar, compreender, tecer críticas e propor sugestões para a transformação no planejamento e na organização da aula, conforme demonstrado no Quadro 17:

PROCESSO DE REFLEXÃO CRÍTICA NA INTERPRETAÇÃO DOS DADOS		
Parte 1 – Abertura e prática oral	DESCREVER	Descrição do plano de aula e narração do excerto referente
	INFORMAR	Compreender a base teórica do planejamento e o que ocorreu na aula por meio do referencial teórico – categorias de interpretação.
	CONFRONTAR	Compreender de forma crítica o planejamento e as práticas e ações da aula, confrontando “quem eu sou” e “quem eu quero ser”.
	TRANSFORMAR	Propor sugestões para a reorganização do planejamento e da organização da aula.

Quadro 17. Utilização do processo de reflexão crítica na interpretação dos dados

- ✓ **Teorias de linguagem:** sentidos e significados atribuídos à linguagem e ao ensino-aprendizagem e desenvolvimento que apoiam o planejamento e a organização da aula pelo pesquisador-professor. Examinar, no planejamento e na aula, evidências das abordagens predominantes na organização da linguagem - estruturalista, inatista, enunciativa;
- ✓ **Abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira** que apoiam o planejamento e a organização da aula pelo pesquisador-professor. Examinar evidências das abordagens predominantes na organização do planejamento e da aula: *Grammar Translation*, Método Direto, Audiolingualismo, Abordagem Comunicativa, e outras. Como já discutido no capítulo teórico, em muitos

casos, há uma relação entre a escolha de abordagem e a base teórica que apoia ensino-aprendizagem e linguagem. Para isso, é importante o foco nos conceitos;

- ✓ **Mediação:** como ocorre organização da linguagem nas relações, no planejamento e na organização da aula;
- ✓ **ZPD:** como o planejamento e a organização da aula possibilitam ou poderiam possibilitar práticas/ações que contribuam para a criação de ZPDs.

2.4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com base em Bronckart (2009), Ninin (2012) e Liberali (2013), os dados foram analisados para examinar a linguagem da argumentação e as relações colaborativas nas dimensões – enunciativa, discursiva e linguística.

Dimensão enunciativa

As características enunciativas “focalizam o contexto em que o evento é realizado, a dialética entre o local, momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos a serem abordados e seus modos concretos de produção e realização” (LIBERALI, 2013, p. 63, com base em DOLZ E SCHNEWVLY, 1996/2004).

De acordo com a autora, o enfoque recai sobre:

- Local e momento de produção;
- Papel dos interlocutores;
- Objetivos da interação;
- Conteúdo temático.

O local e o momento formam a arena em que conflitos de ideias e de opiniões ocorrem. Para tal, isso pode ocorrer por meio de textos em forma de monólogo ou de diálogos, e por meio de contratos implícitos ou explícitos de participação.

O papel dos interlocutores é intercambiável, e os participantes ora atuam como enunciadorees, ora como ouvintes. Nesse intercâmbio, os participantes podem assumir posições distintas como enunciadorees, com base em experiências multiculturais. Quanto ao objetivo da interação, os interlocutores podem assumir posições variadas e ter objetivos distintos. Abaixo, encontram-se alguns dos objetivos citados por Liberali (2013, p.64):

- agradar e comover;
- provocar ou aumentar a adesão a teses que se apresentem;
- suscitar comentário, discussão, argumentação;
- examinar criticamente a argumentação do outro;
- enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos;
- mudar o pensamento do outro;
- reconhecer os próprios erros;
- produzir conhecimento;
- compreender e experimentar diferentes possibilidades.

Bronckart (2009, p. 97) apoia a análise do conteúdo, definido como o resumo ou "conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas".

Dimensão discursiva

Com base em Bronckart (2009) e Liberali (2013), as características discursivas são compreendidas a partir de quatro aspectos centrais:

- Plano organizacional – “se ocupa da compreensão das formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra” (LIBERALI, 2013, p. 66). Na abertura, os participantes têm contato com as regras sócio-comunicativas da interação. No desenvolvimento, o conteúdo temático é construído coletivamente pelos participantes. Após, temos o encerramento da interação;

- A organização temática se apoia na teoria de Pontecorvo (apud Liberali, 2013). Permite observar se houve ou não desenvolvimento do tema em discussão e se o tópico foi ou não pertinente. Como explicado por Liberali (2013, p. 67), “o não desenvolvimento refere-se a uma situação em que há o bloqueio ou interrupção do processo de construção das ideias pelo enunciador ou grupo”. A dimensão de pertinência analisa se o tema foi seguido ou desviado;

- O foco sequencial analisa a relação entre tema e o entrecruzamento discursivo. Tal relação pode ser utilitária e instrucional ou de caráter prático e voltado ao conhecimento cotidiano ou teórico;

- A construção do discurso é analisada pela “forma como ideias, posições, pontos de vista, são apresentados, contrastados, sustentados, acordados” (LIBERALI, 2013, p. 68). Para compreender o entrelaçamento de vozes, a autora propõe a categoria de modos de articulação:

MODOS DE ARTICULAÇÃO DISCURSIVA
Exórdio, abertura de tema ou introdução
Questão controversa
Apresentação de ponto de vista
Espelhamento ou paráfrase
Concordância com ponto de vista
Discordância/contestação de ponto de vista
Negação/refutação de argumento
Acordo ou síntese
Pedido/Apresentação de esclarecimento
Pedido/Apresentação de contra-argumentação
Questões para entrelaçamento de falas
Pedido/apresentação de sustentação

Quadro 18. Modos de articulação discursiva (LIBERALI, 2013)

No excerto abaixo, segue um exemplo em que os modos de articulação discursiva sustentam a análise:

Érica: Mount Everest is very high.
Diana: Very very very high.
Leandro: Is really high. Correção por espelhamento
Érica: Is really high. Espelhamento
Vitoria: Is quite...or Mount Everest is very high? Pedido de esclarecimento
Leandro: Is very high or really high. Apresentação de esclarecimento

Quadro 19. Exemplo de análise

Dimensão linguística

A discussão das características da análise linguística está pautada em Ninin (2012) e Liberali (2013).

Visando amparar a análise linguística, Liberali (2013) aponta alguns mecanismos de composição do discurso:

MECANISMOS DE COMPOSIÇÃO DO DISCURSO
Mecanismos conversacionais: uso de interrogação, pausa, elipse, repetição, complementação, permeabilidade, exclamação
Mecanismos de coesão verbal: “São estudados a partir de três características centrais, a temporalidade – presente/simultaneidade, passado/anterioridade, futuro/posterioridade -, a aspectualidade – duração, frequência e grau de realização de um processo – e os tipos de processo que exprimem – relacionais, materiais, mentais, existenciais, verbais” (HALLIDAY apud LIBERALI 2012)
Mecanismos lexicais: expressões, vocábulos, trocadilhos, palavras com duplo sentido etc. pertinentes à discussão
Mecanismos de coesão nominal – “Designam as conexões de dependência entre os argumentos das propriedades referenciais causando efeito de estabilidade e continuidade” (LIBERALI, 2013, p. 77). Em outras palavras, estabelece relação entre as falas dos diferentes interlocutores

Mecanismos de conexão: Palavras ou expressões que conectam as ideias apresentadas – por exemplo: <i>a seguir, então, porém, ou seja, após, apesar, além do mais</i> etc.
Mecanismos de distribuição de vozes: marca a “pessoa” ao qual o interlocutor denota pertencimento à enunciação (eu <i>acho, nós, você, a gente</i> etc.)
Mecanismos de modalização: Modalização lógica (<i>definitivamente, certamente, talvez</i> etc.), modalização deôntica (<i>pode, deve, poderia, deveria, pode ser</i> etc.), modalização apreciativa (<i>felizmente, infelizmente, ainda bem</i> etc.), modalização pragmática (<i>quis fazer, pode ir, imaginou-se</i>)
Mecanismos de proferição relacionados ao canal auditivo (silêncio, entonação, pausas, timbre de voz etc.)
Mecanismos não-verbais: olhares, gestos, risos, postura etc.
Mecanismos de troca de turnos representam a mudança de um turno ao outro: (<i>É..., então, eu queria dizer que, posso dar minha opinião?, sua vez</i>)

Quadro 20. Mecanismos de composição do discurso

Liberali (2013) também propõe a categoria de mecanismos de interrogação. No entanto, para essa categoria, utilizo o modelo de tipos de pergunta (NININ, 2012), complementado pelas ideias de Liberali (2013):

PERGUNTAS QUANTO AO TIPO	<p>Fechada (induz a um dado tipo de resposta ou restringe o campo de respostas)</p> <p>Ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dependente (de pergunta anterior ou de resposta já dada pelo respondente) – pode ser aberta ou fechada - Secundária/irrelevante (exige que o respondente articule algo ao já perguntado; não contribui diretamente para o desenvolvimento temático, porém, permite a manutenção/descontração na interação – pode ser aberta ou fechada - De esclarecimento (exige explicação ou justificativa) – preferencialmente aberta - Sumarização ou síntese (exige identificação e recuperação das ideias relevantes apresentadas em uma discussão) – preferencialmente aberta
	<p>Aberta (possibilita liberdade na escolha da resposta)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De expansão (possibilita expandir/aprofundar pensamento, avançar no raciocínio; pede mais evidências, clarificação sobre o assunto/raciocínio; permite links com contribuições já apresentadas) – preferencialmente aberta - Polêmica (exige posicionamento sobre temas polêmicos quando discutidos em grupos que divergem) – pode ser aberta ou fechada, mas quando aberta, tende a produzir desdobramentos - Fraudada (induz o respondente) – pode ser aberta ou fechada; aquele que pergunta guia o respondente em direção a uma resposta preexistente.

Quadro 21. Tipos de Pergunta (NININ, 2012, p. 102)

Como demonstrado no Quadro 21, pode se dividir as perguntas em duas grandes categorias – abertas e fechadas. As perguntas fechadas restringem o número de possíveis respostas dos interlocutores. Liberali (2013) as visualiza como perguntas que reduzem as respostas a sim/não ou múltipla escolha. Um exemplo de pergunta fechada presente na proposta no planejamento da aula é *Are you traveling this Carnival?* (Voce vai viajar neste Carnaval?), pois reduz as possíveis respostas a Sim/Não/Talvez/Não sei.

Por outro lado perguntas abertas, “favorecem o entrelaçamento de conhecimento que está em produção na interação” (LIBERALI, 2013, p. 82). Em perguntas abertas, o interlocutor não pode respondê-las com um mero sim/não, levam a respostas pessoais e possibilitam a ampliação de significados partilhados (LIBERALI, 2013). Uma marca das perguntas abertas é o uso de pronomes interrogativos - que, como, onde etc.-, como é notado em outra pergunta extraída do planejamento da aula – *What do you usually do at Carnival?* (O que você costuma fazer no Carnaval?). No caso, a gama de possíveis respostas é abrangente – Fico em casa/Viajo/Saio pra dançar/Descanso/Vou ao sítio etc.

Em conformidade com os objetivos da presente pesquisa e com base nas ideias discutidas na seção, proponho a análise do planejamento da aula e de narração das práticas e ações ocorridas permeando as três dimensões argumentativas supracitadas. Para tal, utilizo as seguintes categorias:

CATEGORIAS DE ANÁLISE
- Objetivos da interação;
- Conteúdo temático;
- Modos de articulação discursiva (exórdio, questão controversa, espelhamento etc.);
- Tipos de pergunta;
- Mecanismos de composição do discurso (conversacionais, modalização, não-verbais etc.)

Quadro 22. Categorias de análise

Para ilustrar, utilizo exemplos de como a análise será realizada. O quadro a seguir se refere a uma ação/procedimento da primeira parte do planejamento de aula:

Fase	Objetivos	Ações/Procedimentos	Tipos de interação	Material	Tempo Estimado
1	Abertura e prática oral	- Mostrar figuras relacionadas ao tema Carnaval e perguntar: “ <i>What celebration is this?</i> ”	Professor-alunos	Lousa Interativa	2’

Quadro 23. Exemplo de ações/procedimentos propostos no planejamento da aula

No plano enunciativo, é possível notar que o objetivo proposto pelo professor pesquisador é a “abertura” e a “prática oral”, o que dá a impressão que as ações aqui propostas visam “abrir a aula” por meio de uma discussão. O conteúdo temático imaginado seria a emissão de opiniões, hábitos e outras informações relativas à celebração.

No âmbito discursivo, aparenta-se que a aula será aberta pela pergunta – *What celebration is this?* (Que celebração é essa?), apoiada em recursos visuais (fotos do Carnaval). Sendo assim, a pergunta que servirá de exórdio/abertura à aula também aparenta ser uma pergunta de esclarecimento, pois o pesquisador-professor procura direcionar as alunas-professoras.

Ainda sobre a primeira pergunta, no plano linguístico, pode se destacar que essa é uma pergunta aberta, formada com o pronome interrogativo *What*.

De uma maneira geral, a ação aparenta servir de apoio à discussão que virá em seguida e, para tal, o pesquisador-professor parece querer engajar as alunas-professoras a construírem conjuntamente o conteúdo da aula. No entanto, com figuras na lousa que representam apenas o Carnaval, a resposta parece bastante óbvia, denotando um desejo do pesquisador-professor a direcionar a aula a um determinado caminho e obter as respostas desejadas, como no Método Direto, em que “sequências de perguntas e respostas estendidas, guiadas pelo professor (chamadas de *conversas*) que criavam contexto a um determinado item linguístico” (THORNBURY, 2011, p. 186).

Uma vez demonstrado como a análise permeará o planejamento de aula, cabe agora discutir como ela se dará na aula em si. Para tal, recorro a um excerto relativo ao momento referente à ação acima proposta:

Leandro: Guys. Look at the pictures. Exórdio - Chama a atenção para que as alunas-professoras olhem as figuras na lousa
Alunas: Carnaval
Leandro: What can you see in the pictures? Pergunta aberta/fraudada
Alunas: Carnaval
Leandro: Carnival, repeat. Correção por meio de modalização deôntica - Uso do imperativo
Alunas: Carnival. Espelhamento - aluna espelha
Leandro: Carnival, ok? When's Carnival? Espelhamento- Avaliação e pergunta aberta
Alunas: Carnival Espelhamento
Leandro: When? Espelhamento da própria pergunta
Ingrid: When? Espelhamento da pergunta do professor

Quadro 24. Exemplo de análise

Exemplificados como se darão os procedimentos de análise para o plano de aula e para os excertos referentes à aula, lembro que a análise será dividida por “fases da aula”, sendo primeiramente analisados plano e excertos referentes à parte 1. Em seguida, o mesmo procedimento será adotado na parte 2 e assim sucessivamente.

2.5 CREDIBILIDADE DA PESQUISA

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP e devidamente autorizada pela Instituição de ensino de inglês, em 25/03/2014, por meio de documento assinado pela gerente da filial em que o curso ocorreu. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado pelo pesquisador-professor e assinado por todas as alunas-professoras participantes do grupo em que a pesquisa se deu.

O desenvolvimento da pesquisa foi apresentado à comunidade acadêmica em diversos eventos em que as análises e a discussão foram questionadas e possibilitaram revisão:

EVENTO	TIPO	ANO	LOCAL
1º Fórum Ação Cidadã	Apresentação de pôster	2013	PUC-SP
Fórum LACE	Apresentação de pôster	2013	PUC-SP
InPLA-SIL	Comunicação oral	2013	UNICSUL-SP
Fórum LACE	Apresentação de pôster	2014	PUC-SP
III ISCAR Brasil e 7º. Simpósio Ação Cidadã	Comunicação oral	2014	FEDUC-SP

Quadro 25. Eventos em que o desenvolvimento da pesquisa foi apresentado

A credibilidade da presente pesquisa também pode ser atestada pela Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, orientadora da pesquisa, que acompanhou o desenvolvimento do trabalho por meio de sessões de orientação realizadas na PUC-SP durante os 5 semestres do curso de Mestrado.

O desenvolvimento da pesquisa também foi discutido em uma sessão de *feedback* realizada no LAEL-PUC em 05/11/2014, com a participação das Profas. Dras. Fernanda Coelho Liberali e Alzira Shimoura. As contribuições feitas foram de grande valia para os rumos finais que este trabalho tomou. Também, foi aprovada em Exame de Qualificação, ocorrido no LAEL-PUC-SP em 30/03/2015. A banca examinadora foi composta pelas Profas. Dras. Fernanda Coelho Liberali e Alzira Shimoura, além de minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nos objetivos específicos e nas perguntas de pesquisa, este capítulo está organizado para discutir:

1. As bases teóricas de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que apoiam o planejamento e a organização da aula;
2. As possibilidades para ensino-aprendizagem da língua inglesa criadas durante a aula por meio da organização da linguagem e dos contextos criados;
3. A discussão crítico-reflexiva da aula com foco em transformações a serem sugeridas para a produção de contextos que possibilitassem o desenvolvimento linguístico das alunas-professoras.

3.1. AS BASES TEÓRICAS DE LINGUAGEM E DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA QUE APOIAM O PLANEJAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DA AULA

Esta seção analisa o planejamento e a organização da aula. Para mais fácil visualização, a análise foi dividida em 5 partes, contemplando cada fase da aula.

Parte 1

Plano de aula

Parte	Objetivos	Ações/Procedimentos	Tipos de interação	Material	Tempo Estimado
1	Abertura e prática oral	<p>1. Mostrar figuras relacionadas ao tema Carnaval e perguntar: <i>“What celebration is this?”</i> (Abertura da aula/pergunta aberta)</p> <p>2. Pedir que discutam as seguintes perguntas, após a resposta dos alunos: - <i>Do you like Carnival? Why (not)?</i> (Pergunta fechada seguida de pedido de esclarecimento) - <i>What do you usually do at Carnival?</i> (Pergunta aberta com pronome) - <i>Are you traveling this Carnival?</i> (Pergunta fechada yes/no) - <i>Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town? Why (not)?</i> (Pergunta fechada seguida de pedido de esclarecimento)</p> <p>3. Corrigir os erros e coletar exemplos de “bom inglês”. (Mecanismos lexicais que denotam enfoque estrutural)</p>	Professor-alunos Pares Professor-alunos	Lousa Interativa Lousa interativa Lousa interativa	15'

O conteúdo temático por meio das perguntas revela foco em opiniões, hábitos e outras informações relativas ao Carnaval, mas também na correção de erros e na criação de possibilidades para o desenvolvimento de inglês correto. O excerto abaixo revela como esse momento foi organizado na aula:

Excerto 1

Leandro: Guys. Look at the pictures Exórdio
Alunas: Carnaval
Leandro: What can you see in the pictures? Pergunta fraudada - Faz a pergunta sobre o que já havia sido respondido
Alunas: Carnaval Resposta das alunas-professoras
Leandro: Carnival, repeat. Modalização deôntica grau alto – Uso de imperativo para prática de pronúncia

Alunas: Carnival. Espelhamento - Alunas-professoras repetem

A primeira parte foi pensada para servir de apoio à discussão que viria em seguida e, para tal, o pesquisador-professor organiza a linguagem para perguntar e avaliar a resposta da aluna. Também, as perguntas são óbvias e a avaliação está, como já apontava o planejamento, no inglês correto, como revela o excerto:

Leandro: What can you see in the pictures?

Alunas: Carnival

Leandro: Carnival, repeat.

Alunas: Carnival.

A organização unidirecionada da linguagem para a tradicional estrutura de: professor pergunta, aluna responde e professor avalia; mostra o desejo do pesquisador-professor em direcionar a aula a um determinado caminho - obter as respostas desejadas, como no Método Direto, em que “sequências de perguntas e respostas estendidas, guiadas pelo professor eram chamadas de *conversas* e criavam contexto a um determinado item linguístico” (THORNBURY, 2011, p.186). Tal suposição é evidenciada no excerto inicial, que está reproduzido acima.

Mesmo após a resposta das alunas-professoras, o pesquisador-professor repete a pergunta, enfocando o procedimento, sem notar que a sua pergunta já havia sido respondida antes mesmo que fosse feita. Outro ponto pertinente é o enfoque na forma da língua, marcado pelo imperativo *repeat* (repitam), claramente buscando a pronúncia esperada. Esse procedimento é típico da abordagem audiolingual - marcada por repetições de palavras e *lexical chunks* que, de acordo com Adamson (2004) e Thornbury (2011), tem base na linguagem do estruturalismo.

O excerto 2, a seguir, prossegue na mesma direção, com a linguagem organizada de forma unidirecionada das perguntas do professor para as respostas das alunas e, novamente, à avaliação pelo professor:

Excerto 2

Leandro: Repeat the questions here guys, please! Do you like Carnival? Modalização deôntica- Pede que as alunas repitam
Alunas: Do you like Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Leandro: What do you usually do at Carnival? Pergunta aberta - Não que as alunas-professoras respondam, mas sim apenas a repitam
Alunas: What do you usually do at Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Leandro: Are you traveling this Carnival? Pergunta fechada - Não espera que as alunas a respondam, mas apenas a repitam
Alunas: Are you traveling this Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Leandro: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town? Pergunta fechada - Não espera que as alunas a respondam, mas apenas a repitam
Alunas: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town?(Não falam ao mesmo tempo) Repetem a pergunta - Espelhamento
Leandro: Do you understand these words, “a good way”? Pedido de esclarecimento
Alunas: A good way Espelhamento - Aparentam não compreender
Leandro:A good manner Refraseamento/Tentativa de esclarecimento
Silêncio Proferição
Leandro: A good manner...a good form Refraseamento/Tentativa de esclarecimento
Alunas: Ahhhhhhhh Interjeição que denota entendimento

O excerto acima revela uma organização voltada unicamente a um foco escolarizado de domínio de estruturas e pronúncia. O pesquisador-professor passa a maioria do tempo pedindo que as alunas-professoras repitam as perguntas da lousa e elas o fazem, de forma mecânica, sem revelar compreensão como revelado no trecho:

Leandro: Do you understand these words, “a good way”?
Alunas: A good way
Leandro:A good manner
Silêncio
Leandro: A good manner...a good form

Alunas: Ahhhhhhhh

A ação do pesquisador-professor visa ajudar as alunas-professoras a se apropriarem da estrutura, uma vez que o foco é na repetição em inglês correto. Tal ação indica que o pesquisador-professor acredita que o ensino-aprendizagem possa se dar pela mera exposição à língua, sem preocupação com sua contextualização social, como na crítica que Dias (2015) faz sobre o inatismo chomskyano e, aqui, na organização da linguagem apoiada na abordagem estruturalista e na compreensão comportamentalista da aprendizagem, em que a repetição é central.

De fato, no plano de aula, as escolhas estão marcadas lexicalmente pelos termos “corrigir os erros” e “bom inglês”, indicando uma abordagem estruturalista de ensino-aprendizagem. O foco do pesquisador-professor nessa ação aparenta estar voltado somente à língua, sem notar se a discussão se desenvolve e se mantém pertinente. É o que vem a ocorrer na aula, como se nota no excerto 3, abaixo:

Excerto 3

Leandro: Guys do you like carnival? Pergunta fechada
<i>Algumas alunas dizem “yes”, outras “no”</i>
Leandro: Who likes carnival? Pergunta aberta – Tentativa de envolvimento no tema da aula
Valeria: So so
Leandro: Why so so? Pedido de esclarecimento
Valeria: Ah, eu gosto de ver às vezes
Leandro: I... Uso do pronome em inglês como pedido indireto que a aluna-professora se comunique em inglês
Valeria: I see...
Leandro: I like... Oferece suporte linguístico
Valeria: I like see...
Leandro: You like watching...? Pergunta fraudada - Dá a resposta
Valeria: Watch
Leandro: On TV? Pedido de esclarecimento
Valeria: Yes, yes.

Silêncio... Proferição
Leandro: How do you say “desfile”, guys? In English. Pergunta aberta para elicitare item linguístico
Silêncio Proferição - Alunas-professoras aparentam não saber a resposta
Leandro: I like watching the...
Silêncio Proferição
Leandro you say “parade”. Repeat. Parade. Modalização deontica grau alto – Dá a resposta e pede que as alunas repitam
Alunos: Parade. Espelhamento
Leandro: I like watching the parades on TV.
Leandro escreve a frase na lousa: Repeat, please! Modalização deontica grau alto
Alunos: I like watching the parades on TV. Espelhamento - Alunas-professoras repetem

O excerto revela o foco do pesquisador-professor na aprendizagem da estrutura apropriada, ao interromper a resposta de Valéria para dar a frase correta em inglês e pedir que ela a espelhasse. Valéria responde “Ah, eu gosto de ver às vezes” e o pesquisador-professor interrompe o desenvolvimento temático para, mais uma vez, elicitare a forma da enunciação na língua inglesa - *"I like watching"*. Não há desenvolvimento de um diálogo, mas apenas foco instrucional, o que quebra uma relação de produção de conhecimento, trazendo o foco para a repetição de estruturas.

Discuto a seguir a Parte 2.

Parte 2

Plano de aula

Parte	Objetivos	Ações/Procedimentos	Tipos de interação	Material	Tempo Estimado
2	Contextualização	<p>- Apresentar a pergunta abaixo aos alunos e anotar suas respostas, fazendo as necessárias correções: (escolhas lexico-verbais que denotam a centralização de poder no professor)</p> <p>“What’s the importance of tourism in your town?” (pergunta aberta)</p> <p>- Mostrar (foco no professor) aos alunos fotos de 4 possíveis destinos turísticos (Total English p. 50) para elicitar seu conhecimento prévio e criar um motivo (falsa divisão de poderes) para que eles ouçam ao áudio:</p> <p>“What can you see in these pictures?” (pergunta aberta fraudada)</p> <p>“Where do you think they are located?” (pergunta aberta)</p> <p>-Escrever na sequência suas contribuições na lousa (foco na participação dos alunos)</p>	<p>Professor-alunos</p> <p>Professor-alunos</p>	<p>Lousa interativa</p> <p>Livro texto - Total English elementar</p>	10'

O objetivo descrito é o de “contextualização”, sem fornecer mais informações sobre o que exatamente o pesquisador-professor almeja contextualizar. Apresenta-se como uma preparação que servirá de apoio à próxima fase da aula, a prática de compreensão auditiva. O tema da primeira ação aparenta permear uma discussão aberta sobre a importância do turismo em sua cidade. As escolhas lexicais e verbais do pesquisador-professor apontam mais uma vez para a imposição da proposta. Ao utilizar o verbo “apresentar”, o pesquisador-professor denota que a decisão já foi tomada e assim será. O verbo “apresentar” denota as relações de poder em sala de aula, em que o pesquisador-professor “apresenta”, bastando às alunas-professoras que o conteúdo “lhes seja apresentado”, denotando mais uma vez a crítica freiriana ao ensino bancário. A abordagem de linguagem estruturalista saussuriana é marcada na intenção do

professor pesquisador de “fazer as correções necessárias”. O excerto 4, a seguir, revela essas questões na aula:

Excerto 4

Leandro: I have one question I'd like to discuss with you. What's the importance of tourism in São Paulo? Exórdio/Modalização deôntica grau médio
<i>Silêncio Proferição</i>
Leandro: What's the importance of tourism in São Paulo? Pergunta aberta direcionada às alunas-professoras
Isis e Ana: Money Alunas respondem coerentemente
<i>Alunas riem</i>
Leandro escreve na lousa e fala: It's important for... economy Refraseamento
Diana and Isis: Economy. Espelhamento
Leandro decide mudar a frase: Better better.
Leandro escreve na lousa “It's important for financial reasons”. Repeat Modalização deôntica grau alto
Alunas: It's important for financial reasons Espelhamento - Alunas-professoras repetem

O papel de “mestre do saber” do pesquisador-professor fica claro em sua escolha de enunciação na primeira pessoa do singular – *I have one question I'd like...* Ao receber uma resposta coerente de Isis e Ana – *Money* -, o pesquisador-professor aparenta querer dar sofisticação ao rephrasear e pedir que as alunas-professoras repitam a frase escrita na lousa. Embora seja importante que as alunas-professoras sejam expostas a exemplos reais de linguagem, não aparentava ser o enfoque da aula oferecer esse tipo de frase. Também, a pertinência desse enfoque para esse momento da aprendizagem e desenvolvimento das aprendizes é questionável.

Na segunda ação proposta pelo pesquisador-professor, algumas marcas linguísticas chamam a atenção. Se por um lado, a relação hierárquica aparenta estar claramente estabelecida – “mostrar” -, outras escolhas como “elicitare” e “contribuições” mostram um esforço do pesquisador-professor em despolarizar a construção do

conhecimento. Analisemos um excerto referente a esse momento para compreender o que se passou:

Excerto 5

Leandro: Look at this picture here. Picture 1. What can you see in this picture? Pergunta dirigida ao grupo
Algumas alunas: Mountains
Leandro: You can see...mountains. Repeat...mountains. Modalização deôntica grau alto – pede que as alunas-professoras repitam
Alunas: Mountains.
Leandro: And where do you think these mountains are? Where? Pergunta aberta
Ingrid: I don't know.
Leandro: Brazil? Pergunta fechada - Introduz estímulo (VYGOTSKY, 1930/2007)
Alunas: Nooo
Leandro: Where? Espelha a própria pergunta
Luma: Iquique
<i>Risadas</i>

No excerto, o pesquisador-professor aparenta agir para que as alunas-professoras forneçam suas impressões pessoais - *What can you see in this picture?* -, o que de fato ocorre. No entanto, se demonstra um hábito pedir que as alunas repitam seguidamente os novos itens lexicais apresentados a fim de praticar a pronúncia, técnica da abordagem audiolingual (ADAMSON, 2004 e THORNBURY, 2011). Esse comportamento destrói a possibilidade de uma relação colaborativa entre as participantes na apropriação da língua. O mesmo enfoque permeia as relações em que o professor toma todas as decisões e as alunas-professoras passivamente respondem. Novamente, as ações ativas são do pesquisador-professor - a avaliação e a próxima escolha.

Parte 3

Plano de aula

Parte	Objetivos	Ações/Procedimentos	Tipos de interação	Material	Tempo Estimado
3	Prática de compreensão auditiva	<p>- Tocar em áudio para que os alunos ouçam o texto do livro e chequem se o que é ouvido se refere aos lugares que haviam previamente mencionados</p> <p>- Verificar as respostas com alunas comparando em pares, primeiramente (procura formar ZPDs com pares em mesmo nível de expertise)</p> <p>- Tocar novamente a passagem para que os alunos completem o quadro em seu livro</p> <p>- Verificar as respostas com alunas trabalhando em pares, primeiramente</p> <p>Criar contexto para os alunos discutirem a pergunta: “Are there similar places to this in your country? Where exactly?” (pergunta fechada seguida de pedido de esclarecimento)</p> <p>- Corrigir erros e coletar exemplos de “bom inglês” (escolhas lexicais que denotam enfoque estruturalista)</p>	<p>Individualmente</p> <p>Pares Professor-aluno</p> <p>Individualmente</p> <p>Pares Professor aluno</p> <p>Trios</p> <p>Professor-alunos</p>	<p>Livro texto - Total English Elementary Total English Elementary – CD de audio</p> <p>Livro texto - Total English Elementary Total English Elementary- CD de audio</p> <p>Lousa interativa</p> <p>Lousa interativa</p>	30'

O objetivo estabelecido no planejamento nessa fase da aula foi “prática de compreensão auditiva”, em que as alunas-professoras ouvem a faixa referente (anexo 3 para a transcrição) e realizam as atividades propostas. A primeira delas se relaciona com a parte anterior da aula, em que as alunas-professoras tentam prever qual lugar as figuras mostradas (anexo 2) representam.

Esse tipo de prática é típico da abordagem CLT e é conhecido como *top down approach* (do macro para o micro), em que, primeiramente, se escuta um texto procurando compreender o contexto geral (*gist*) para, então, ouvir-se novamente em busca de informações detalhadas (*detailed information*). Na prática proposta, as alunas-professoras ouvem e verificam essas previsões. Ao planejar para que elas comparem as suas respostas em pares antes da verificação da resposta, o pesquisador-professor aparenta querer criar espaços colaborativos em que há interdependência (NININ, 2012) em “interações com igual *status* na colaboração” (LIBERALI, 2008, p.23).

Excerto 6

Neste excerto, o professor passa pela classe para dar suporte às alunas-professoras na realização da tarefa em que, em duplas, comparam as respostas ao texto que ouviram. Ingrid complementa a resposta de Silvana – *Beautiful lakes* -, oferecendo a adição do adjetivo *beautiful*. O professor monitora e “cobra” que as alunas procurem se comunicar por meio da língua inglesa:

<i>Alunas comparam e professor circula pela sala e monitora as alunas</i>
Leandro: In English, girls. Try to speak English. Modalização deôntica grau alto – pede que as alunas-professoras tentem se comunicar em inglês
Silvana: Number 3...é... lakes.
Ingrid: Beautiful lakes

Embora a escolha pelo trabalho em duplas para que as participantes pudessem compartilhar a execução da tarefa, as intervenções do pesquisador-professor se mostram demasiadamente orientadas ao “falar correto”, como notado no excerto 7, quando o pesquisador-professor interrompe a relação entre as colegas para corrigir a pronúncia de Geovana, que por sua vez, espelha, se colocando – ou sendo colocada - mais uma vez no papel passivo de receptora:

Excerto 7

Silvana: A beautiful forest.
Ingrid: Number 4. Beach.
<i>Professor muda de grupo.</i>
Rafaela: Number 5. Shops.
<i>Inaudível</i>
Geovana: River...snow.
<i>Inaudível</i>
Leandro: Not florest. It's forest. Esclarecimento - Corrige a aluna
Geovana: Forest Espelhamento

A ação que sucederia a tarefa de compreensão auditiva seria a discussão em trios sobre a pergunta *Are there similar places in your country? Where exactly?* (Há lugares parecidos ao das fotos em seu país? Onde?). Conforme mencionado no capítulo metodológico, a atividade serviria de *post-listening*, uma forma de “fechar” o ciclo da prática de compreensão auditiva. No entanto, os excertos demonstram que o pesquisador-professor optou por outra proposição de tarefa - pediu que as alunas utilizassem as informações escutadas e anotadas no quadro do exercício 3a e formassem sentenças como no modelo em 3b (anexo 2).

Excerto 8

O excerto demonstra uma atividade de *oral drill*, em que o pesquisador-professor encoraja as alunas-professoras a formarem frases a partir de um modelo:

Leandro: Ok. Read the sentence here, now. (aponta para a lousa). There is a famous desert in the south of Spain. Modalização deôntica grau alto – pede que as alunas leiam a sentença da lousa
Alunas: There is a famous desert in the south of Spain.
Leandro: One more time. There's a famous desert in the south of Spain. Modalização deôntica grau alto – Pedido de repetição
Alunas: There's a famous desert in the south of Spain.

Leandro: Let's make a model for number 2. Distribuição de vozes
Inaudível
Leandro: There is or there are? Pergunta fraudada
Alunas: There are
Leandro: So... Conexão
Alunas: There are...mountains....in the south...of Argentina.
Leandro: One more time. Modalização deôntica grau alto – Pede que as alunas-professoras repitam
Alunas: There are famous mountains(alunas se atrapalham)
Leandro: You don't need to say "there are famous mountains". Say "There are mountains in the south of Argentina." Apresentação de esclarecimento – Aparenta querer controlar a fala das alunas-professoras
Alunas: There are mountains in the south of Argentina.
Leandro: Number 3
Alunas: There are...beautiful lakes....in the east...Poland.

ADAMSON (2004) e THORNBURY (2011) salientam que o tipo de atividade acima tem origem no Audiolingualismo. Em seguida ao *oral drill*, o pesquisador-professor pede para que as alunas utilizem as sentenças como modelo para criar frases sobre o Brasil, sugerindo uma mudança no planejado o que parece indicar uma "reflexão-na-ação" (SCHON, 1987; LIBERALI, 2008). Todavia, o professor continua com o mesmo enfoque instrucional, em que traz o foco da tarefa para a correção da estrutura e na pronúncia correta, como também evidenciado no excerto 9, a seguir.

Excerto 9

Neste excerto, a postura de provedor adotada pelo pesquisador-professor continua e as alunas-professoras também assumem o foco na produção correta, que é bem próximo do foco tradicional de ensino-aprendizagem de línguas que conhecem de suas experiências como alunas e professoras:

Valéria: There is large river in the South of Brazil?
Leandro: There's a large river. Espelhamento/Correção
Vitoria: There are a beautiful lakes in the south...south?
Leandro: There are beautiful lakes... Espelhamento/Correção
Vitoria: Não tem o A, né? Pedido de esclarecimento
Leandro: No. Apresentação de esclarecimento

Parte 4

Plano de aula

Parte	Objetivos	Ações/Procedimentos	Tipos de interação	Material	Tempo Estimado
4	Apresentação de tópico gramatical – Modifiers	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar em áudio para que os alunos ouçam a faixa de áudio e completam as sentenças (Ex4 a, p. 50 – Livro texto) - Tirar as dúvidas das alunas sobre o tópico (ênfase no professor) - Criar contexto para que as alunas completem o gráfico no exercício 4b (p. 50 – Livro texto) com os “modifiers” apresentados anteriormente 	<ul style="list-style-type: none"> Individualmente Professor-alunos Individualmente 	<ul style="list-style-type: none"> Total English Elementary – Livro texto Total English Elementary CD de audio Livro texto - Total English Elementary 	15'

O objetivo apresentado no plano de aula é “apresentação de tópico gramatical”. Mais uma vez, o verbo “apresentar” demonstra o fluxo do conhecimento produzido transferido do educador para as educandas, também evidenciado em “professor tira as dúvidas”. Em nenhum momento há o pensamento de problematização do ensino-aprendizagem, tampouco a visão de construção coletiva do conhecimento por meio de criação de ZPD, o que pressuporia uma linguagem que possibilitasse relações dialéticas na produção compartilhada em que os participantes falassem um na fala do outro. As ações, como revela o excerto 10, mostram o foco na gramática, no exercício do livro:

Excerto 10

Leandro: Let's work a little bit now with language. I want you to listen to extracts from the passage and complete the sentences with "quite", "really", "very" or "not very". Ok? Distribuição de vozes
Vitoria: Que página que é? Pedido de esclarecimento – Pergunta qual é a atividade a ser feita
Leandro: The same page.....page 5-0...are you ready? Esclarecimento – Indica a página a Vitória

O uso de *Let's* (Vamos) apenas serve como mero instrumento retórico para apresentar o objetivo da próxima etapa - *work with language* (estudar a língua). Por meio de uma atividade de compreensão auditiva (anexo 4), as alunas-professoras são "introduzidas" ao conteúdo gramatical planejado.

Parte 5

O **Plano de aula** da Parte 5 enfoca a gramática, na produção de frases:

Parte	Objetivos	Ações/Procedimentos	Tipos de interação	Material	Tempo Estimado
5	Prática gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer exercício Ex. 5 (livro texto p. 50) – oralmente e depois escrito (verbo "fazer" denota impossibilidade de negociação no modo em que a tarefa será feita) - Corrigir - Criar contexto para que os alunos escrevam sentenças similares ao exercício anterior sobre a sua cidade natal – oralmente e depois escrito - Corrigir erros e coletar exemplos de "bom inglês" (ênfase estruturalista) - Convidar os alunos a apresentar algumas de suas ideias ao grupo (figura de linguagem - não denota um convite genuíno) 	<ul style="list-style-type: none"> Pares Professor-alunos Trios Professor-aluno Grupo inteiro 	<ul style="list-style-type: none"> Livro texto- Total English Elementary Alunos utilizam seu próprio material (caderno e caneta/lápis) Lousa Interativa Lousa interativa 	30'

		- Levantar dúvidas e solicitar dever de casa (Verbo “solicitar” denota verticalização do poder)	Professor-aluno	Lousa interativa	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------	------------------	--

A primeira ação proposta é o exercício 5 (anexo 2), em que alunas-professoras utilizam *prompts* para formarem sentenças, *oral drills* disfarçadas. O exercício com base audiolingual aparenta ter sido proposto como prática restrita, ou seja, as alunas-professoras devem chegar a respostas pré-estabelecidas. A utilização do verbo “fazer” denota que, mais uma vez, a maneira como a atividade deve ser feita foi pré-estabelecida pelo pesquisador-professor, que inicia modelando o exercício:

Excerto 11

Leandro: Ok?...To finish the lesson. Here Russia...not very big. Exórdio/abertura da fase final
Alunas: Not very big. Espelhamento
Leandro: New Zealand? Pedido de esclarecimento
Ingrid: Is not very big
Isis: Is very big. Contestação – Não concorda com Ingrid
Leandro: New Zealand? Very big? Contestação – Discorda de Isis
Ingrid: Not very big.
Isis: Two islands! Sustentação – Explica que por serem duas ilhas, a Nova Zelândia é um país grande
<i>Risadas</i>
Leandro: Is New Zealand very big? Pergunta fraudada
Alunas: No! Síntese – concordam com Ingrid e com o professor
Leandro: So you can say New Zealand is... Mecanismo de conexão para retomada de enfoque linguístico
Algumas alunas: Not big
Vitoria: Quite.
Leandro: It's quite big. Espelhamento- Correção

O conteúdo temático da interação acima se refere à discussão sobre o tamanho da Nova Zelândia. Ingrid e Isis discordam em suas respostas. O pesquisador-professor faz uso de sua posição hierárquica para, retoricamente, perguntar à turma e criar um consenso dentro do que ele esperava – como feito no Método Direto (Adamson, 2004; Thornbury, 2011) -, a utilização do item linguístico *quite* em "*New Zealand is quite big*".

A utilização das marcas “corrigir erros” e “coletar exemplos de “bom inglês” em diversos momentos do planejamento definem qual visão de *feedback* apoia a ação do pesquisador-professor. O foco de suas ações está, a todo momento, em corrigir as inadequações estruturais das enunciações das alunas-professoras, bem como das pronúncias e de exemplificar “como deveria ser”. Mais curioso torna-se o fato de que a coleção de “bom inglês” planejada não acaba acontecendo em nenhum momento da aula, que se encerra logo após a verificação das respostas do exercício 5 (anexo 2), devido à falta de tempo.

Como se evidencia mais uma vez abaixo, a maioria das intervenções de *feedback* do pesquisador-professor são correções diretas que visam o “falar corretamente”, visão de cunho estruturalista que é feita na maioria das vezes durante a aula por meio de espelhamento:

Excerto 12

Luma: Mexico city
Leandro corrige pronúncia: Mexico! Espelhamento-Correção
Luma: Mé-ssico Espelhamento
Leandro: Mé-xico
Luma, Vitoria e Ingrid: Mé-xico. Espelhamento
Luma: ...city....ahn...is very busy.
Leandro: Ok, perfect. Give one more example of busy city (pergunta para a sala) Aceitação de resposta
Nadine: São Paulo
Alunas: São Paulo. Espelham a resposta de Nadine

Rafaela: Praça da Sé
Leandro ri: Ok, thanks. Simone, number 5. Troca de turnos
Simone: Peraí...Canadá is cold...is very cold.
Leandro: Canada is very cold (ênfatizando a pronúncia de "Canada") Espelhamento – Corrige a pronúncia
Alunas: Canada is very cold. Espelhamento – Repetem a frase
Leandro: Isis, last one. Troca de turnos
Isis: Britain is very cold.
Leandro: Britain is very cold. Espelhamento
Alunas: Britain is very cold. Espelhamento
Ingrid: Britain?
Leandro: Britain is very cold...ok! And homework is really good, right? Utilização de humor para solicitar a tarefa de casa
Vitoria: No, teacher.
Leandro: Yeah! Reforça a fala anterior
Rafaela: Já?
Ana: Já?
Leandro: For home. Yeah! Page 34. Exercises 2 and 3 (Escreve na lousa)
Alunas copiam
Leandro: Ok, girls. Thanks for coming. We'll continue next class. Au revoir! Encerramento
<i>Risadas</i>
<i>Fim da gravação</i>

Respondendo a primeira pergunta de pesquisa

As discussões acima revelam que o planejamento de aula e a aula em si apresentaram, em grande parte do tempo, uma base estruturalista de linguagem e comportamentalista de ensino-aprendizagem. Assim, a linguagem que estrutura as relações na sala de aula é unidirecionada, a-histórica e tem cunho instrucional apenas.

Com base na teoria de linguagem de Saussure (1916/2004) - em que a forma da língua é priorizada em detrimento ao conteúdo enunciativo -, o pesquisador-professor demonstra excessivo enfoque na correção das alunas-professoras e na busca do falar “corretamente”. Houve momentos em que o pesquisador-professor interrompeu interações genuínas para que a norma apropriada da língua fosse tratada e repetida pelas alunas-professoras.

Diferentemente do que é proposto na teoria enunciativa de Bakhtin/Volochinov (1929/2006) – que possui semelhanças com as visões vygotskianas de linguagem - as alunas-professoras não participam diretamente do tratamento da língua como um organismo vivo em constante transformação, e ocupam papel passivo na maioria das interações analisadas.

O enfoque de ensino-aprendizagem tem base no comportamentalismo, em que o professor, em geral, não estabelece relações reais para que as participantes possam se apropriar da língua. Como já mencionado anteriormente, as aulas – dentro dos parâmetros propostos pela Instituição que ministra o curso – se assemelham ao *Communicative Language Teaching* (CLT), uma abordagem desenvolvida no começo dos anos 80 ainda em voga nos dias atuais. Retomando as discussões de Adamson (2004) e Thornbury (2011), o CLT é um termo guarda-chuva que pode abrigar diversos métodos, metodologias e outras abordagens.

Dentre esses métodos, as práticas e ações realizadas na aula em questão privilegiam o método audiolingual, em que, por meio de repetições e *oral drills*, os alunos praticam a língua e supostamente aprendem. Não coincidentemente, o Audiolingualismo tem base no estruturalismo (Adamson 2004; Thornbury, 2011). As análises mostram o pesquisador-professor condicionado a pedir que as alunas-professoras repitam as suas frases, ora para prática de pronúncia, ora para uma (im)provável internalização de sentidos. Como já defendido por Chomsky apud Dias (2015), a linguagem não é um organismo fundamentado em repetições e a criatividade do participante é fundamental. A análise dos dados mostra poucas oportunidades em que as alunas-professoras produziram falas criativamente, sendo essas, na maioria do tempo, condicionadas pelo pesquisador-professor.

Notou-se também a influência do Método Direto, em que o professor faz perguntas que pré-condicionam a resposta dos alunos, ora visando um viés contextual, ora preparando o terreno para a apresentação de um tópico linguístico.

Em suma, as análises mostram que o planejamento e a organização da aula aparentam estar embasados majoritariamente pela visão estruturalista de linguagem – com momentos que se assemelham à visão inatista-, e pelo Audiolinguagem inserido no contexto de CLT. Contudo, como o CLT é amplo, há indícios de outras abordagens, especialmente o Método Direto.

3.2 AS POSSIBILIDADES PARA ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA CRIADAS DURANTE A AULA

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, foram analisados excertos da áudio gravação. Mais uma vez, para facilitar a visualização, a análise está dividida em 5 partes. Parte dos excertos é similar aos da análise 1.

Parte 1

Excerto 1⁶

Leandro: Guys. Look at the pictures Exórdio
Alunas: Carnaval
Leandro: What can you see in the pictures? Pergunta fraudada - Faz a pergunta sobre o que já havia sido respondido
Alunas: Carnaval Resposta das alunas-professoras
Leandro: Carnival, repeat. Modalização deôntica grau alto – Uso de imperativo para prática de pronúncia
Alunas: Carnival. Espelhamento - Alunas-professoras repetem

⁶ Por ser o mesmo excerto utilizado na primeira análise, mantive o título "Excerto 1". O procedimento foi repetido para os outros excertos previamente utilizados.

Na abertura da aula, a mediação se dá primeiramente pela pergunta – *What can you see in the pictures?* (O que as figuras mostram?). Nesse caso, o pesquisador-professor não espera respostas criativas, mas apenas que as participantes respondam que as figuras se referem ao Carnaval. No excerto, a única evidência efetiva de ensino-aprendizagem é a prática de pronúncia, em que as alunas-professoras pronunciam “Carnaval” como na língua portuguesa, e o pesquisador-professor pronúncia na forma apropriada da língua inglesa e pede que as alunas-professoras repitam, limitando o aprendizado ao campo fonêmico.

No excerto seguinte, em que as perguntas para a discussão são apresentadas, as possibilidades de aprendizagem geradas novamente se limitam ao campo da pronúncia – nesse caso, entonação -, já que as alunas-professoras apenas repetem o que o pesquisador-professor fala:

Excerto 2

Leandro: Repeat the questions here guys, please! Do you like Carnival? Modalização deôntica- Pede que as alunas repitam
Alunas: Do you like Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Leandro: What do you usually do at Carnival? Pergunta aberta - Não que as alunas-professoras respondam, mas sim apenas a repitam
Alunas: What do you usually do at Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Leandro: Are you traveling this Carnival? Pergunta fechada - Não espera que as alunas a respondam, mas apenas a repitam
Alunas: Are you traveling this Carnival? Repetem a pergunta - Espelhamento
Leandro: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town? Pergunta fechada - Não espera que as alunas a respondam, mas apenas a repitam
Alunas: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town?(Não falam ao mesmo tempo) Repetem a pergunta - Espelhamento
Leandro: Do you understand these words, “a good way”? Pedido de esclarecimento
Alunas: A good way Espelhamento - Aparentam não compreender
Leandro:A good manner Refraseamento/Tentativa de esclarecimento
Silêncio Proferição

Leandro: A good manner...a good form Refraseamento/Tentativa de esclarecimento
Alunas: Ahhhhhhhhhh Interjeição que denota entendimento

A ênfase de ensino-aprendizagem varia para o campo semântico apenas no esclarecimento do significado de “a good way” (um bom jeito/uma boa forma), em que o pesquisador-professor medeia por meio da apresentação de sinônimos que soam mais próximos à língua portuguesa – “a good manner”, “a good form”.

Verifiquemos um excerto referente à discussão proposta que sucedeu a contextualização:

Excerto 13

Vitoria: Barulho. How do you say “barulho”? Pergunta aberta
Leandro: Noise Resposta
Vitoria: Do you like Carnival?
Ingrid: Much much noise...I don't like Carnival...
Leandro: Because... ? Refrasea
Ingrid: Much?
Leandro: There is a lot of noise (pausadamente) Dá a resposta
Ingrid: Ah, there is...a lo... Espelhamento
Leandro: ...a lot...of noise. Repete a resposta
Ingrid: Ah, a lot of noise. Espelhamento
Vitoria: What do you usually do at Carnival?
Ingrid: I stay home

No excerto acima, há o surgimento de uma ZPD decorrente da tentativa de estabelecimento de uma discussão entre as alunas-professoras, em que o problema aparenta ser o nível de proficiência linguística das alunas-professoras e o nível requerido para a realização da tarefa. Por tal razão, o pesquisador-professor acaba atuando como “depositor” do conhecimento, em que, em sua primeira intervenção,

apenas fornece o item lexical desejado. Na sequência, para correção linguística, há um esforço no rephraseamento, adicionando um “novo estímulo” (Vygotsky 1930/2007) -, “*Because...*”. No entanto, a tentativa foi ineficaz e o pesquisador-professor acaba fornecendo a resposta – “*There is a lot of noise*”. Como consequência, nota-se alunas-professoras que assumem papel passivo na construção do conhecimento, fato marcado por seguidos espelhamentos. É importante dizer que a ênfase da aula reforça um modelo que tradicionalmente é focado pela escola, em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor avalia, com foco em um conhecimento escolarizado apenas, que não tem relação com experiência fora da escola.

Na ação de *feedback* pós-discussão, há mais uma tentativa frustrada de ensino-aprendizagem por meio de introdução de novo estímulo – “*I like...*”. Desta vez, ela é marcada pelos repetidos silêncios que sucedem a tentativa. Na sequência, o pesquisador-professor tenta eliciar o termo correlato para a palavra “desfile” em inglês (*parade*). Ele utiliza uma pergunta aberta, procurando que haja um esforço coletivo para que a sua questão seja respondida. No entanto, ele acaba mais uma vez fornecendo a resposta:

Excerto 3

Leandro: Guys do you like carnival? Pergunta fechada
<i>Algumas alunas dizem “yes”, outras “no”</i>
Leandro: Who likes carnival? Pergunta aberta – Tentativa de envolvimento no tema da aula
Valeria: So so
Leandro: Why so so? Pedido de esclarecimento
Valeria: Ah, eu gosto de ver às vezes
Leandro: I... Uso do pronome em inglês como pedido indireto que a aluna-professora se comunique em inglês
Valeria: I see...
Leandro: I like... Oferece suporte linguístico
Valeria: I like see...
Leandro: You like watching...? Pergunta fraudada - Dá a resposta
Valeria: Watch

Leandro: On TV? Pedido de esclarecimento
Valeria: Yes, yes.
Silêncio... Proferição
Leandro: How do you say “desfile”, guys? In English. Pergunta aberta para elicitare item linguístico
Silêncio... Proferição - Alunas-professoras aparentam não saber a resposta
Leandro: I like watching the...
Silêncio Proferição
Leandro you say “parade”. Repeat. Parade. Modalização deontica grau alto – Dá a resposta e pede que as alunas repitam
Alunos: Parade. Espelhamento
Leandro: I like watching the parades on TV.
Leandro escreve a frase na lousa: Repeat, please! Modalização deontica grau alto
Alunos: I like watching the parades on TV. Espelhamento - Alunas-professoras repetem

Parte 2

Na introdução do contexto para a prática de compreensão auditiva, o ensino-aprendizagem se dá pelo refraseamento/expansão da fala de Isis e Ana – *Money* (Dinheiro). No entanto, é feito de maneira direta, sem mediação ou criação de ZPD:

Excerto 4

Leandro: I have one question I’d like to discuss with you. What’s the importance of tourism in São Paulo? Exórdio/Modalização deontica grau médio
<i>Silêncio</i> Proferição
Leandro: What’s the importance of tourism in São Paulo? Pergunta aberta direcionada às alunas-professoras
Isis e Ana: Money Alunas respondem coerentemente
<i>Alunas riem</i>
Leandro escreve na lousa e fala: It’s important for... economy Refraseamento
Diana and Isis: Economy. Espelhamento

Leandro decide mudar a frase: Better better.
Leandro escreve na lousa "It's important for financial reasons". Repeat Modalização deôntica grau alto – suposta prática de pronúncia
Alunas: It's important for financial reasons. Espelhamento - Alunas-professoras repetem

Por outro lado, a sequência da transcrição aponta uma tentativa por parte do pesquisador-professor de redefinição dos papéis em sala:

Excerto 14

Leandro: Just...for financial reasons? Pedido de esclarecimento
<i>Silêncio Proferição</i>
Denise: No
<i>Silêncio</i>
Erica: Tradição
Leandro: For tradition? (Escreve a frase na lousa) Espelhamento - Ecoa em inglês
Leandro: Do you agree? Questão para entrelaçamento de falas
Ingrid: Pra conhecer a cidade.
Isis: Is know the center. Culture. The different culture. Different. Brazil. Cooperation. Brazil and their...é..tall....the food...é...is know the food.
Vitória: Feijoada.
Leandro: So it's important because...(escreve na lousa). Help me guys. Modalização – Quer que as alunas também ajudem Vitória a enunciar

Ao pedir que as alunas-professoras respondessem que a única boa razão para a promoção do turismo era financeira, o pesquisador-professor foi feliz ao abrir o debate e trazer à tona as visões das alunas-professoras sobre o tema. A pergunta "*Do you agree?*" permite que outras alunas-professoras reajam à fala de Érica, favorecendo entrelaçamento entre as falas e expressão de sentidos.

No excerto 5, o pesquisador-professor procura criar uma necessidade compartilhada (LEONTIEV, 1977) para que as alunas escutem o texto do livro (anexo 3). Nesse caso específico, não aparenta haver dúvidas sobre o conteúdo semântico de

Mountains (Montanhas), e o foco do ensino-aprendizagem mais uma vez é limitado à pronúncia de um item lexical por meio de repetição. Não há mediação, somente pura repetição:

Excerto 5

Leandro: Look at this picture here. Picture 1. What can you see in this picture? Pergunta dirigida ao grupo
Algumas alunas: Mountains
Leandro: You can see...mountains. Repeat...mountains. Modalização deôntica grau alto – Pede que as alunas-professoras repitam
Alunas: Mountains.
Leandro: And where do you think these mountains are? Where? Pergunta aberta
Ingrid: I don't know.
Leandro: Brazil? Pergunta fechada - Introduz estímulo (VYGOTSKY, 1930/2007)
Alunas: Nooo
Leandro: Where? Espelha a própria pergunta
Luma: Iquique
<i>Risadas</i>

Parte 3

O excerto 15 abaixo se refere ao momento em que as alunas verificam as respostas em conjunto. A ação se mostrou positiva, promovendo princípios colaborativos de interdependência e responsividade. No entanto, aparenta ser um padrão do pesquisador-professor atuar como “par mais forte” na sala de aula, interpretação já criticada no capítulo teórico. Nesse caso, a mediação do conhecimento se dá por exemplificação e continua focada em nível linguístico, sem avançar ao discursivo:

Excerto 15

Isis: Teacher, is lake the same port? Pedido de esclarecimento
Leandro: Lake is like São Francisco...No! São Francisco is a river. Like, Paranoá, in Brasília. That's a lake. Apresentação de esclarecimento por meio de exemplificação
Isis: What's lake? Refrasea o pedido de esclarecimento
Leandro: Like Paranoá in Brasília. In Ibirapuera there's a lake. Esclarecimento por meio de exemplificação
Alunas: Ah lake. Ah!
Leandro: There's a lake in Ibirapuera. Espelhamento da própria fala anterior
Ingrid não entende
Leandro: Lago Esclarecimento – Diz a palavra em português

Durante a preparação para a fase de *post-listening*, a ação de ensino-aprendizagem se dá por meio de repetições e por meio de uma pergunta fraudada – "*There is or there are?*" -, como introdução de um segundo estímulo, como foco na concordância verbal apropriada – "*There are mountains...*" , seguido de um pedido de repetição e da simplificação da sentença.

Excerto 8

Leandro: Ok. Read the sentence here, now. (aponta para a lousa). There is a famous desert in the south of Spain. Modalização deôntica grau alto – Pede que as alunas leiam a sentença da lousa
Alunas: There is a famous desert in the south of Spain.
Leandro: One more time. There's a famous desert in the south of Spain. Modalização deôntica grau alto – Pedido de repetição
Alunas: There's a famous desert in the south of Spain.
Leandro: Let's make a model for number 2. Distribuição de vozes
Inaudível
Leandro: There is or there are? Pergunta fraudada

Alunas: There are
Leandro: So... Conexão
Alunas: There are...mountains....in the south...of Argentina.
Leandro: One more time. Modalização deôntica grau alto – Pede que as alunas-professoras repitam
Alunas: There are famous mountains(alunas se atrapalham)
Leandro: You don't need to say "there are famous mountains". Say "There are mountains in the south of Argentina." Apresentação de esclarecimento – Aparenta querer controlar a fala das alunas-professoras
Alunas: There are mountains in the south of Argentina.
Leandro: Number 3
Alunas: There are...beautiful lakes....in the east...Poland.

Parte 4

O excerto 16, a seguir, demonstra o esclarecimento do tópico gramatical *modifiers*. Aparentemente, os outros termos – *very* e *really* – já eram conhecidos pelas alunas-professoras. Sendo assim, os esforços do pesquisador-professor se concentram no esclarecimento de *quite*:

Excerto 16

Leandro: So, what's "quite hot"? – Pergunta aberta - Pergunta ao grupo
Isis: Quite Espelhamento – aparenta estar pensando
Leandro: It's considerably hot. Ok? Responde a própria pergunta
Isis: Mais ou menos?
Leandro: Hot...pero no mucho...alright? Espelha e refrasea a pergunta de Isis
Vitoria: Yes.
Leandro: Like we say in Portuguese... Utiliza-se de português para esclarecimento de sentidos
Isis: Hotinho Espelhamento
<i>Risadas</i>

Leandro: Considerably hot. Ok? Less than hot....In 10 degrees? Pergunta aberta ao grupo
Alunas: Not very hot...
Leandro: Not very hot...cold, ok? (risos) (escreve na lousa). So, what's the meaning of quite? Espelhamento/Pergunta aberta retomando o significado de <i>quite</i>
Silêncio Proferição
Leandro: What's the meaning of "quite"? Espelhamento
Silêncio Proferição
Ingrid: É...é...
Leandro: Considerably.....considerably. In Portuguese would be something like "um tanto quanto". Espelhamento seguido de esclarecimento por meio de português
Silêncio (alunas copiam anotações da lousa)

Nota-se que em momento algum as alunas participaram ativamente da investigação da questão problemática – o significado de *quite*. As alunas-professoras participam como meras espectadoras durante a explicação do pesquisador-professor, em que a mediação se dá por expressões em espanhol – “*pero no mucho*” – e da mistura de inglês com português – “hot” seguido do sufixo diminutivo “-inho”. As seguidas tentativas por parte do pesquisador-professor de explicar “quite” – muitas delas, espelhamentos de si mesmo – demonstram sua própria insegurança em relação à efetividade de suas ações.

Parte 5

No excerto 11, a seguir, referente à introdução da tarefa que finaliza a aula, o pesquisador-professor retoma o esclarecimento sobre *quite*. Ele medeia elicitando a palavra, que Vitória acaba dando a resposta esperada, evidenciando aprendizagem, ao menos, parcial da turma:

Excerto 11

Leandro: New Zealand? Pedido de esclarecimento
Ingrid: Is not very big
Isis: Is very big. Contestação – Não concorda com Ingrid
Leandro: New Zealand? Very big? Contestação – Discorda de Isis
Ingrid: Not very big.
Isis: Two islands! Sustentação – Explica que por serem duas ilhas, a Nova Zelândia é um país grande
<i>Risadas</i>
Leandro: Is New Zealand very big? Pergunta fraudada
Alunas: No! Síntese – Concordam com o pesquisador-professor
Leandro: So you can say New Zealand is... Mecanismo de conexão para retomada de enfoque linguístico
Algumas alunas: Not big
Vitoria: Quite.
Leandro: It's quite big. Espelhamento- Correção

Para finalizar, analisemos a ação de *feedback* para a última parte da aula, no excerto12, abaixo:

Excerto 12

Luma: Mexico city
Leandro corrige pronúncia: Mexico! Espelhamento-Correção
Luma: Mé-ssico Espelhamento
Leandro: Mé-xico
Luma, Vitoria e Ingrid: Mé-xico. Espelhamento
Luma: ...city....ahn...is very busy.
Leandro: Ok, perfect. Give one more example of busy city (pergunta para a sala) Aceitação de resposta
Nadine: São Paulo

Alunas: São Paulo. Espelham a resposta de Nadine
Rafaela: Praça da Sé
Leandro ri: Ok, thanks. Simone, number 5. Troca de turnos
Simone: Peraí...Canadá is cold...is very cold.
Leandro: Canada is very cold (ênfatizando a pronúncia de “Canada”) Espelhamento – Corrige a pronúncia
Alunas: Canada is very cold. Espelhamento – Repetem a frase
Leandro: Isis, last one. Troca de turnos

A análise evidencia que, de fato, houve aprendizagem, pois as alunas-professoras conseguiram produzir sentenças utilizando a linguagem esperada – *Mexico city is very busy, Canada is very cold*. Todavia, o foco é a produção estrutural de frases, base teórica que, como já discutido, foi o foco da aula. Durante a ação de *feedback* em si, mais uma vez, o enfoque do pesquisador-professor foi na correção da pronúncia de fonemas isolados em *Mexico* e *Canada*.

Respondendo a segunda pergunta de pesquisa

Com base nas análises acima, de um modo geral, a maioria das práticas e ações possibilitou aprendizagem em nível de palavras isoladas em seus aspectos semânticos e fonêmicos. Em outras palavras, as alunas-professoras aparentam ter aprendido novos itens lexicais e como pronunciá-los, porém com pouco desenvolvimento na dimensão discursiva, e praticamente nulo na dimensão enunciativa.

Sobre a natureza dos contextos criados, houve evidências de tentativas de utilização da mediação (VYGOTSKY, 1930/2007, 1934/2008; ENGSTRÖM, 1987, 1999a, 1999b, 2001, 2011; MAGALHÃES, 2009, 2010, 2011, 2012; LIBERALI, 2008, 2009, 2011, 2013; NININ, 2012 et al.) no processo de ensino-aprendizagem. A análise demonstra pouquíssimas tentativas de mediação nas práticas desenvolvidas por meio de introdução de um segundo estímulo (VYGOTSKY, 1930/2007), que muitas vezes

se mostraram ineficazes, ou porque denotavam puro enfoque na forma da língua, ou muito devido à visão estruturalista aparentemente encrustada no *modus operandi* do pesquisador-professor.

Também é possível notar que algumas práticas planejadas e executadas visavam à criação de ZPD – como, por exemplo, a checagem em pares antes da verificação de respostas em algumas das atividades propostas. Houve casos em que a troca de informações gerava conhecimento mútuo e troca de papéis entre as alunas-professoras.

Todavia, o pesquisador-professor continuava atuando durante essas práticas no que ele considerava ser um “monitoramento”, que acabava por muitas vezes interrompendo as discussões das alunas-professoras, para intervenções de cunho linguístico, legitimando o seu papel de “par mais forte” – aqui criticado - e influenciando as próprias alunas-professoras, que copiavam a postura do pesquisador-professor e passavam a se corrigir, enfocando na estrutura em detrimento do contexto enunciativo presente na “vida que se vive”. Em outras oportunidades, o pesquisador-professor interrompeu ações em curso, demonstrando preocupação excessiva com o cumprimento do planejamento.

De uma maneira geral, as análises evidenciaram o conflito vivido pelo pesquisador-professor – “quem eu sou” e “quem eu quero ser”. Nessa direção, ele procurava exercer o papel de um profissional crítico e criar contextos de ensino-aprendizagem em que todos participassem na construção do conhecimento. No entanto, mostrou-se ineficaz em sua tentativa, muito devido às amarras estruturalistas e comportamentalistas em sua visão de ensino-aprendizagem e a vícios didáticos, como, por exemplo, pedir e esperar que as alunas repitam tudo o que é dito, especialmente a linguagem emergida. Como resultado, o contexto criado para ensino-aprendizagem acabou se limitando, na maioria das vezes, ao nível de itens lexicais ou fonemas isolados, sem avançar para o campo discursivo.

3.3 REPENSANDO O CONTEXTO CRIADO PARA ENSINO-APRENDIZAGEM

Com base nas análises, a reflexão crítica do pesquisador-professor o levou a compreender o que de fato acontecia em sua aula - qual o papel de professor que assumia e qual o papel que atribuía às alunas-professoras - e, de um modo geral, a repensar os papéis dos participantes em sala de aula e transformar as ações rotineiras em ações reflexivas (DEWEY apud SMYTH, 1992). Para tal, as discussões de Freire (1970, 1996), em que reflexão e ação interagem de forma dialética e dialógica em forma de práxis, foram retomadas e apoiaram a reflexão de rever seu papel de “educador bancário” (FREIRE, 1970), aquele que educa depositando conhecimento e condiciona e legitima o papel passivo dos alunos no ensino-aprendizagem.

Com o enfoque estruturalista que não pensava apoiar suas aulas, as soluções de transformação almejam à mudança desse paradigma, em que a língua é tratada de modo sincrônico e a sua natureza social é deixada de lado, para uma base enunciativa de linguagem, - em que a língua é tratada como um organismo vivo, um produto inacabado construído sócio-historicamente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006) -, no caso, nas salas de aula.

As propostas aqui listadas visam a transformação do pesquisador-professor e estão amparadas na TASHC, desenvolvida com base nas ideias de Vygotsky [1930-1934], avançada por diversos pesquisadores – muitos aqui supracitados – e nas discussões de Magalhães (2010, 2011, 2012) e Liberali (2008, 2009, 2011, 2013) no grupo LACE:

1. Buscar um ensino problematizador: Retomando as discussões de Vygotsky [1930/1934] sobre atividade e sobre o caráter coletivo da atividade (LEONTIEV, 1977), é importante que o planejamento e as ações em aula levem em conta as reais necessidades dos sujeitos participantes – no caso, o desenvolvimento na língua inglesa das alunas-professoras. Conforme apontado por Engeström apud Virkkunen (2006), as relações produzidas não podem ser estanques, mas relacionadas de forma contínua às aulas que a precederam e a sucederam, em um contexto em que as alunas-professoras

pudessem clara e conscientemente perceber que o objeto em produção supria suas necessidades de aprendizagem da língua e refletia a realidade pessoal e/ou profissional. Seria também importante que as alunas-professoras tivessem voz na aula e pudessem participar das escolhas curriculares, expondo suas visões sobre o quê e como trabalhar.

2. Estabelecer sentidos e significados que sejam construídos coletivamente: Na perspectiva sócio-histórica, os sentidos e significados são produtos do construto coletivo em processo dialógico e, eventualmente, dialético. No caso da aula analisada, o pesquisador-professor passou a maior parte do tempo oferecendo respostas às alunas-professoras e, quando procurou elicitá-las, recebeu o silêncio. Muito disso se deve ao fato de que o conteúdo abordado em aula não foi adequado às necessidades das alunas-professoras. Seria necessário assim, durante o planejamento de aula, que o pesquisador-professor adequasse as suas escolhas pedagógicas - temáticas e linguísticas - de forma realista – mas não como uma camisa de força - ao nível de proficiência das alunas-professoras para que, assim, elas pudessem participar mais efetivamente do estabelecimento coletivo dos sentidos e significados, diminuindo a dominância do pesquisador-professor como fonte provedora de conhecimento. Também, a escolha das atividades e dos temas necessitaria estar mais próxima das experiências dessas alunas-professoras.

3. Tratar o ensino-aprendizagem da língua e a língua como instrumento-e-resultado: Retomando Newman e Holzman (1992/2003), o instrumento ou artefato cultural é idealizado e construído durante a atividade, para a atividade, como um meio e um fim em si mesmo. Ao passo que esse instrumento ou artefato cultural modela a atividade, ele é modelado pela mesma. É importante ressaltar que, na teoria sócio-histórica de Vygotsky [1930-1934], a língua é o instrumento mais importante na mediação da atividade. Sugiro, no contexto da presente pesquisa, que o ensino-aprendizagem da língua inglesa fosse ao mesmo tempo o instrumento e o resultado da atividade. Nas práticas e ações analisadas, todavia, o ensino-aprendizagem da língua

foi tratado como instrumento-para-resultado, em que a forma pré-estabelecida era dada pelo pesquisador-professor e meramente transferida às alunas-professoras, contemplando na maioria das vezes a semântica de palavras isoladas ou uso apropriado de fonemas. O conteúdo temático das interações em aula deveria permear as reais necessidades das alunas-professoras, e a língua em contexto deveria ser ensinada-aprendida com a sua utilização imediata nas práticas e ações propostas, sendo então mediador e objeto da(s) atividade(s) – o objetivo da aula em foco e o desenvolvimento/aprendizagem das alunas-professoras.

4. Possibilitar a criação de ZPD: Como discutido no capítulo teórico por Magalhães (2009), a ZPD é um espaço dialético em movimento constante, em que tensões e contradições geram conflitos, de ações colaborativas. Embora Vygotsky [1930-1934] aborde o conceito de “par mais experiente”, esta pesquisa considera importante e pertinente o avanço proposto por Liberali (2008), em que os participantes da atividade podem possuir o mesmo grau de expertise. Ressalto também que o conceito de ZPD aqui discutido privilegia a visão de Magalhães (2011), em que a ZPD é zona que define “quem o participante é” e “quem ele está em processo de tornar-se”. Concordo também com a proposição de Ninin (2012), de que essa zona seja um espaço polifônico, em que diferentes vozes e argumentos se entrecruzam na construção do conhecimento. Com base nesses pressupostos, o pesquisador-professor poderia ter guiado o planejamento das práticas e ações desenvolvidas por meio de três perguntas: a) Qual o objetivo específico desta ação/prática? b) Quais instrumentos as alunas-professoras possuem para realizá-la? c) A ação criará uma ZPD, que por sua vez poderá transformar esses instrumentos durante a ação/prática proposta? Para que essa reflexão não corresse o risco de se transformar em mero artefato retórico, seria importante levar em conta as sugestões supramencionadas – propor um ensino-aprendizagem problematizador; estabelecer um contexto coletivo na produção de sentidos e significados; e tratar o ensino-aprendizagem da língua e a língua como instrumento-e-resultado. Nos poucos momentos da aula analisada em que se

aparentou haver ZPDs, essas foram obstruídas por intervenções de enfoque linguístico por parte do pesquisador-professor.

Em suma, a construção de espaços de ZPD poderia ter favorecido relações colaborativas na apropriação da língua pelas participantes e a participação de todos nas discussões, e não somente com o pesquisador-professor atuando como par mais forte. Conseqüentemente, o conhecimento construído seria fruto da produção coletiva de todos os participantes da atividade.

5. Planejar e possibilitar que as ações e práticas se deem colaborativamente:

Como já discutido, Ninin (2012) coloca que, na ZPD, a colaboração é um importante instrumento mediador para a obtenção de um resultado que, individualmente não seria possível. Assim, a organização da linguagem se dá por meio de alguns princípios colaborativos – responsividade; deliberação; alteridade; humildade e cuidado; mutualidade; interdependência. Nas análises, pouco ou quase nada se viu da aplicação desses princípios colaborativos nas ações e práticas desenvolvidas pelo pesquisador-professor. Durante a aula, o pesquisador-professor poderia ter possibilitado espaços de pronunciamento e de participação – o que se deu de maneira fraudada. Ficou claro que o comportamento do pesquisador-professor servia de modelo às alunas-professoras, que adotavam posicionamentos semelhantes e pouco discordavam dele – possivelmente devido à hierarquia imposta em sala ou por não se sentirem confortáveis em confrontá-lo.

6. Propor um ensino-aprendizagem sócio-histórico: Retomando a teoria vygotskyana e os avanços de Leontiev (1977) nas discussões de Engeström (1987, 1999a, 1999b, 2001, 2011), a mediação nas atividades se dá por diferentes instrumentos ou artefatos culturais atuando ao mesmo tempo na construção objeto emergente da necessidade coletiva. Nessa visão, não só sujeito, objeto e instrumentos são considerados, mas há também a adição de outros fatores mediacionais, como a comunidade, as regras e a divisão do trabalho. Na aula analisada, as regras e a divisão do trabalho foram estabelecidas por apenas um dos participantes, o pesquisador-

professor. Também, a utilização da linguagem como instrumento cultural mediador foi centrada na figura do professor. A participação das alunas-professoras se manteve passiva, se limitando a apenas entender as regras estabelecidas. Sendo assim, ressaltou a importância de dar voz a todos os participantes e o ensino-aprendizagem da língua como um organismo vivo e histórico, diferentemente da visão estruturalista de característica sincrônica e a-histórica. Na perspectiva sócio-histórica, todos os participantes deveriam mediar a atividade. Sob esse prisma, o pesquisador-professor necessitaria planejar a organização da aula a fim de promover oportunidades para que as alunas-professoras pudessem também atuar mais efetivamente na produção de conhecimento, o que de fato não ocorreu. Os espaços criados possibilitaram apenas transferência e repetição de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a compreender de forma crítica o modo como um pesquisador-professor planejou e organizou uma aula para ensino-aprendizagem de inglês, em um curso para professores de inglês da rede pública. O curso em questão é resultado de uma parceria entre a PUC-SP e a Instituição de ensino de inglês em que a primeira parte do curso ocorre. O pesquisador-professor atuava como colaborador da Instituição e ministrava um dos módulos do curso em uma das filiais. A turma em questão era chamada de Módulo 2, o segundo de 6 módulos, e foi formada por 15 alunas-professoras.

Procurei examinar por meio do processo reflexão crítica a) quais as bases teóricas de linguagem e ensino-aprendizagem que permeavam o planejamento e as práticas e ações do pesquisador-professor na aula em foco; b) como a organização da linguagem e dos contextos de aula possibilitou ou não a criação de espaços de ensino-aprendizagem colaborativos; e c) tecer críticas e fazer sugestões para que o planejamento e a organização da aula fossem repensados, visando a transformação do pesquisador-professor enquanto profissional crítico-reflexivo.

De uma maneira geral, a análise revelou que as visões do pesquisador-professor, em oposição às suas aspirações, foram permeadas por uma base estruturalista de linguagem (SAUSSURE 1916/2004), em que o enfoque está na forma da língua, que é visualizada de modo sincrônico e a-histórico, em que fatores sócio-culturais são deixados de lado. A análise também evidenciou que suas visões de ensino-aprendizagem apresentaram cunho comportamentalista, em que as práticas e ações propostas e realizadas, em grande parte do tempo, se encaixaram na abordagem audiolingual, com enfoque em repetições de frases e itens lexicais e *oral drills* (Adamson, 2004; Thornbury, 2011). Como discutido no primeiro capítulo, a abordagem audiolingual tem raiz no estruturalismo, fato que reforça as evidências das amarras estruturalistas fossilizadas na visão e nas práticas do pesquisador-professor.

O planejamento e a organização da aula pouco fugiram do ensino-aprendizagem tradicional, em que o professor ocupa o papel de “mestre do saber” e os alunos de

receptores, com a hierarquia tacitamente estabelecida, o que Freire (1970) critica chamando de “ensino bancário”. A análise também mostrou que as tentativas de mediação por parte do pesquisador-professor foram, na maioria das vezes, ineficazes, e, além do mais, com excessivo enfoque na forma da língua. Houve poucas criações de espaços colaborativos para criação de ZPD de forma efetiva e, nas poucas vezes que ocorreram, o pesquisador-professor mais uma vez apresentou excessiva preocupação estrutural e com enfoque no inglês correto. Como resultado, a aprendizagem e desenvolvimento das alunas-professoras acabou se limitando ao esclarecimento de novas palavras e da pronúncia adequada de fonemas, pouco avançando ao nível discursivo.

Por tais razões, foram propostas as seguintes sugestões de como o planejamento e a organização da aula poderiam ter ocorrido, visando a criação de espaços colaborativos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa e desenvolvimento linguístico das alunas-professoras:

1. Buscar um ensino problematizador;
2. Estabelecer sentidos e significados que sejam construídos coletivamente;
3. Tratar o ensino-aprendizagem da língua e a língua como instrumento-e-resultado;
4. Possibilitar a criação de ZPDs;
5. Planejar e possibilitar que as ações práticas se deem colaborativamente;
6. Propor um ensino-aprendizagem sócio-histórico.

Sobre as descobertas e evidências resultantes deste estudo, pode-se até parecer de início que servem apenas para a reflexão e formação do próprio pesquisador-professor. No entanto, membros das comunidades educacional e/ou acadêmica podem se beneficiar desta pesquisa a) como um guia para encontrar aspectos em comum com sua realidade e, assim, refletir para compreender como e porque as suas próprias visões, práticas e ações podem ou devem ser confrontadas e

transformadas; b) como um instrumento que encoraje a imersão na reflexão crítica e leve, se necessário, ao questionamento de suas próprias verdades.

No caso específico desta pesquisa, eu, no papel de pesquisador-professor, acreditava de início que, como “professor crítico”, desenvolveria, de imediato, oportunidades para o surgimento de ZPDs mútuas e contribuiria para a formação das alunas-professoras como cidadãs críticas e agentes. No entanto, para a minha surpresa, notei em minhas práticas (que acreditava ser práxis) uma lacuna enorme entre a visão teórica (de base vygotskyana) e a prática em sala de aula, que não só exalava uma postura e uma visão estruturalista e “bancária”, como também vinha a influenciar diretamente as interações entre mim e as alunas-professoras. A princípio, tal descoberta foi um grande choque e me fez questionar o próprio seguimento e a validade da pesquisa. No entanto, toda revolução parte de uma ruptura e, assim, acabei enxergando no problema, a oportunidade de efetivamente me tornar um professor crítico-reflexivo. Para isso, era necessário estar disposto a tecer severas críticas às minhas próprias aulas e práticas. De início, não foi fácil. Porém, com o passar do tempo, as diversas releituras das análises possibilitaram o surgimento da tão necessária exotopia (BAKHTIN, 1979/1997) entre o “pesquisador” e o “professor”, para que as críticas e as sugestões de transformação encurtassem a distância entre o “quem eu sou” e o “quem eu quero ser”. E foi por meio deste doloroso, mas não menos recompensador, processo dialético que a pesquisa se (trans)formou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, Bob. *Fashions in language teaching methodology*. In: DAVIES, Alan e ELDER, Catherine (Orgs.). *The handbook of applied linguistics*. Blackwell Publishing. UK, 2004.

ARRUDA, Belia Fantina B. P. **Formação de professores em um curso de aperfeiçoamento para professores de língua inglesa em contexto virtual: as relações estabelecidas no fórum de discussão**. São Paulo: Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, LAEL-PUC-SP, 2012.

ASSOCIAÇÃO CULTURA INGLESA-SP. **Website oficial**. <www.culturainglesasp.com.br> Acessado em 01/03/2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V.N.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BARROS, Cláudia G. P. e COSTA, Elizangela P.M.. **Os gêneros multimodais em livros didáticos**. São Paulo: Bakhtiniana, 7 (2): 38-56, Jul./Dez. 2012.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. São Paulo: Editora da PUC-SP, 2009.

BRUNER, J.S.. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton, 1983.

CELANI, Maria Antonieta A. e COLLINS, Heloisa. **Formação Contínua de professores em contexto presencial e a distância: Respondendo aos desafios.** In: BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

COLE, Michael e SCRIBNER, Sylvia. **Introdução.** In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.**

COLE, Michael [et al.]. (orgs.) 7ªed. São Paulo: Martins Fontes - Selo Martins, 2007 [1984].

CHOMSKY, Noam. **A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior.** In: *Language*, 35, No. 1 (1959), 26-58.

CRUZ, Danieide Rodrigues. **Formação de professores: o descrever como instrumento no processo de desenvolvimento da reflexão crítica do professor nas aulas de língua inglesa na escola pública.** São Paulo: Monografia de especialização, PUC-SP, 2013.

CRYSTAL, David. ***English as a global language.*** 2. ed. UK: Cambridge, 2003 [1997].

COUNCIL OF EUROPE, ***Common European Framework of Reference for Languages.*** Cambridge University Press.

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf > Acessado em (18/09/2014).

DAVIES, Alan e ELDER, Catherine. ***Applied Linguistics: Subject to Discipline?*** In: DAVIES, Alan e ELDER, Catherine (Orgs.). ***The handbook of applied linguistics.*** UK: Blackwell Publishing, 2004.

DIAS, Camila Teixeira. **Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I.** São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 2015.

DOLZ, J. e SCHNEWVLY.B. [1996]. **Gêneros em progressão e expressão oral escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona**. In: Dolz, J. e SCHNEWVLY. B. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROXO, R. e CORDEIRO, G. (trad. e orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

EDWARDS, Anne. **Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis**. An International Journal of Human Activity Theory No. 1. Pp. 1-17. 2007

ELLIS, Rod. **Second Language acquisition**. UK: Oxford University Press, 1997.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by expanding: ten years later**. Bdwiverlag, Marburg, v.1, n.1, p. 1-11, 1999a.

ENGESTROM, Y. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University press, 1999b.

ENGESTRÖM, Y. **Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization**. Journal of Education and Work, v.14, n.1, 2001.

ENGESTRÖM, Y. **From design experiments to formative interventions**. Theory & Psychology, 21(5) 598–628, 2011.

FERREIRA, Marília Mendes. **A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)**. Campinas: Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, UNICAMP, 2000.

FOLEY, Mark e HALL, Diane. **Total English Elementary**. UK: Longman, London, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GOLDCHLEGER, Lizika Pitpar. **Projeto COGESP: Narrando a história por parte da Cultura Inglesa. Nove anos em sete páginas.** In: BARBARA, Leila e RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. **Reflexão e ações no ensino aprendizagem de línguas.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

Informações sobre o programa de formação contínua para professores de inglês da rede pública. Site oficial da Cultura Inglesa-SP

<<http://www.culturainglesasp.com.br/wps/themes/html/Hotsite/images/folder.pdf>>

Acessado em: 27/04/2014.

GRADDOL, David. **The future of English?** UK: The British Council, 1997/ 2000.

KINCHELOE, Joe L.. **A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno.** Trad. PELLANZA, Nize M.C.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOZULIN, Alex. **O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos.** In: DANIELS, Harry. **Uma introdução a Vygotsky.** Trad. BAGNO, Marcos. São Paulo: Loyola, 2002

KRASHEN, Stephen D.. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola. 2006

LANTOLF, J.P. e THORNE, S. **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** Pennsylvania State University, 2007

LANTOLF, J.P.e THORNE, S. ***Sociocultural Theory and The Genesis Of Second Language Development***. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

LEONTIEV A. N. ***Activity, consciousness, and personality***. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor**. São Paulo: Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas. PUC-SP, 1994

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté-SP: Cabral livraria e editora universitária, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho.. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Cadeia criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural**. In: MAGALHÃES, M.C.C e FIDALGO, Suely (orgs.) **Questões de método e linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A linguagem na formação de profissionais críticos reflexivos**. IN: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 45-62.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas**. In: Schettini, R. [et al.]. (orgs.) **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Pesquisa Crítica de Colaboração : uma pesquisa de intervenção no contexto escolar** . In SILVA, L.S.P. ; LOPES, J.J.M. (orgs.) **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p. 20-40.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo e FIDALGO, Sueli Salles. **Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools**. Belo Horizonte: RBLA, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MAGALHAES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington. **Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade**. São Paulo: Bakhtniana, v.1, n.5, p. 103-115, 1º semestre 2011.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução das pesquisas de intervenção no contexto escolar**. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo e FIDALGO, Sueli (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011

MAGALHAES, Maria Cecília Camargo. **Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL**. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes editores, 2012.

MARX, K.;ENGELS,F. **A ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach**. 9.ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguísta aplicado**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLON, Newton D. e VIANNA, Rodolfo. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. São Paulo: Bakhtiniana, 7 (2): 142-165, Jul./Dez., 2012.

MORAES, Maria G. D. V.. **O Saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.

NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky – Cientista revolucionário**. Trad. BAGNO, Marcos. São Paulo: Loyola, 1993/2002.

NININ, Maria Otília G.. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2012.

OLIVEIRA, Ana Paula Francisco de. **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino aprendizagem de inglês: atividade de formação do professor**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, PUC-SP, São Paulo, 2011.

PENNYCOOK, A. **A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica** (trad. BRAGA, D.B. e FRAGA, M.C.S.). In: SIGNORINI, Inês e CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SALUM, Isaac Nicolau. **Prefácio**. In: SAUSSURE, Ferdinand De. **Curso de linguística geral**. BALLY, Charles e SECHEHAYE, Albert. (orgs.) São Paulo: Editora Cultrix. Trad. CHELINI, Antonio, PAES, J.P. e BLIKSTEIN, Isidoro. 2004 [1916].

SAUSSURE, Ferdinand De. **Curso de linguística geral**. BALLY, Charles e SECHEHAYE, Albert. (orgs.) São Paulo: Editora Cultrix. Trad. CHELINI, Antonio, PAES, J.P., BLIKSTEIN, Isidoro. 2004 [1916].

SCHON, Donald A.. ***Educating the reflective practitioner***. San Francisco: Jossey-Bass, U.S.A., 1987.

SMYTH, John. ***Teacher's work and the politics of reflection***. In: American Educational Research Journal. Melbourne: Education and Development, Monash University, 1992.

THORNBURY, Scott. ***Language teaching methodology***. In: SIMPSON, James (Org.). ***The Routledge handbook of applied linguistics***. UK: Routledge, 2011.

VIRKKUNEN, Jaakko. ***Dilemmas in building shared transformative agency***. 2006. Disponível em: <<http://www.activites.org/v3n1/virkkunen-en.pdf>> Acessado em 15/09/2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, Michael, SCRIBNER, Sylvia [et al.] (orgs.). 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes- Selo Martins, 2007.

VYGOTSKY, L. S. O Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento das Crianças. 1930. In: COLE, Michael, SCRIBNER, Sylvia [et al.] (orgs.) **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes- Selo Martins, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes- Selo Martins, 2008 [1934].

VYGOTSKY, L. S. 1935. ***The problem of environment*** In: ***Foundations of Paedology*** (pp. 58-78). In: VAN DER VEER, Rene and VALSINER, Jaan. (orgs.) ***The Vygotsky Reader***, p. 338-354.

ANEXOS

ANEXO 1 - TRANSCRIÇÃO DA AULA

Leandro: Guys. Look at the pictures

Alunas: Carnaval

Leandro: What can you see in the pictures?

Alunas: Carnaval

Leandro: Carnival, repeat.

Alunas: Carnival.

Leandro: Carnival, ok? When's Carnival?

Alunas: Carnival

Leandro: When?

Ingrid: When?

Leandro: When does Carnival start?

Diana: In Brazil? ... (inaudível)...

Leandro: In Brazil it never finishes??

Isis: In Brazil it never finishes

Ingrid: Eight...eight, né?

Leandro: This year?

Ingrid: É... Friday

Leandro: On Friday, right? Are you traveling?

Valéria: In São Paulo

Leandro: In São Paulo?

Valéria: In Bahia...on January

Leandro: In Bahia the whole year, right?

Risadas

Leandro: Repeat the questions here guys, please! Do you like Carnival?

Alunas: Do you like Carnival?

Leandro: What do you usually do at Carnival?

Alunas: What do you usually do at Carnival?

Leandro: Are you traveling this Carnival?

Alunas: Are you traveling this Carnival?

Leandro: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town?

Alunas: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism in your town? (Não falam ao mesmo tempo)

Leandro: Do you understand these words, "a good way"?

Alunas: A good way

Leandro: A good manner

Silencio

Leandro: A good manner...a good form

Alunas: Ahhhhhhhhhhh

Denise. Ah, yes!

Leandro: Ok? A good form of promoting tourism, repeat this word "tourism".

Alunas: Tourism

Leandro: ...in your town. Ok? I want you to discuss these questions in pairs. Ok?

Leandro: Rafaela and Giovana. Vitória and Ingrid. Silvana, Denise. Valeria and Luma. Erica and Diana .Two girls, two girls.Alright? 1,2,3...go! Only speaking.

Grupo 1

Rafaela: Do you like Carnival? Why not?

Geovana: No...Why not? (pergunta ao professor e aparenta não ter compreendido)

Rafaela: repete a pergunta

Geovana: No...

Rafaela: No, why?

Geovana: No

Leandro: Why not?

Rafaela: No? Why?

Geovana: No.

Rafaela: No?

Leandro: Because...

Geovana: Because not samba...samba....samba q fala?

Rafaela: I don't...I don't like? (pergunta a mim)

Geovana: No.

Rafaela: No?

Leandro: Repeat...because I don't like samba.

Geovana: Because I don't like samba

Grupo 2

Vitoria: Barulho. How do you say, barulho?

Leandro: Noise

Vitoria: Do you like Carnival?

Ingrid: Much much noise...I don't like Carnival..

Leandro: Because... ?

Ingrid: Much?

Leandro: There is a lot of noise (pausadamente)

Ingrid: Ah, there is...a lo...

Leandro: ...a lot...of noise.

Ingrid: Ah, a lot of noise.

Vitoria: What do you usually do at Carnival?

Ingrid: I stay home

Grupo 3

Denise: Ela falou que ela gosta do carnaval por causa da apuração...quando escolho a melhor escola...

Leandro: Hum...let me think

Denise: Acho que é o vencedor..os resultados

Leandro: You like watching the results on TV.

Silvana: I like washing...

Leandro: Watching

Silvana: Watching...

Leandro: The results...

Silvana: The result TV

Leandro: ...on TV

Denise: A gente vai responder uma pra outra?

Leandro: Yes, speaking...only giving your opinions

Silvana: Daí tem que copiar?

Leandro: No, only speaking

Silvana: Ok..What do you usually do a...do at...at?

Leandro: What do you usually do at Carnival?

Silvana: What do you usually do at Carnival?

Silêncio

Leandro: What do you usually do at Carnival? I usually travel...I usually stay home.

Denise: I usually stay home

(Continuo dando exemplos):...stay home?

Silvana: Me too

Grupo 4

Erica: Yes

Diana: Yes

Erica:: Yes

Diana: Where do you live?

Erica:: I live in...Parque São Lucas

Diana: Ferraz, it isn't.

Erica:: In Ferraz? I know Ferraz. Is very, very....

Diana: Near Poá...Suzano. Do you know?

Erica: Yes

Grupo 5

Isis: Many persons.

Leandro: There are many persons.

Isis: There many persons come for my town

Leandro: You're talking about Carnival?

Ana: Nao gosto do carnaval porque ele é muito violento

Leandro: So let's do it in English

Ana: Nao sei teacher...

Leandro: I...

Ana: ...don't like carnival because lot's of...

Leandro: I don't like carnival because it's....

Ana: It's?

Leandro: Very violent...repeat.

Ana: Very violent

Leandro: I don't like carnival...

Ana : I don't like carnival because... it's very violent.

Leandro: Perfect

Grupo 2

Ingrid: Ali ó... na última...do you consider... In my opinion..No? Aí quando eu vou falar?

Leandro : In my opinion, I don't.

Ingrid: I don't...aí eu vou falar...because?

Leandro: Why?

Ingrid: e Vitoria : Why?

Ingrid: Why, né? Because....eu acho que...é...não mostra o que é o país.

Leandro: I think...It doesn't show...what the country...really is.

Ingrid: I think...

Leandro: It doesn't show...

Ingrid: It doesn't show...

Leandro: What the country...

Ingrid: What the country...

Leandro: Really is.

Ingrid: Really is.

Leandro: Remember ...let's write the sentence on the board, ok?

Ingrid e Vitoria: Ok.

Grupo 6

Valeria: Posso fazer uma pergunta?

Leandro: Sure?

Valeria: Tem alguma matéria especifica pra estudar? Porque eu tenho muita dificuldade de juntar as frases, as preposições.

Leandro: Study....read....read in English.

Valeria: Sabe de montar? Eu fico com as palavras soltas...

Leandro: It's ok... think of a baby who's learning to speak...they have the same difficulties. It's time.

Valeria: Deixa eu perguntar..eu tava fazendo a atividade do e-campus...antes ficava verdinha...agora não ta ficando verdinha. Eu fiz umas lá que não tinha. Porque geralmente você faz e tem um botãozinho pra corrigir.

Leandro: Are you checking on the e-campus area...lesson 1...lesson 2?

Valeria: Será que tá com algum problema?

Leandro: Probably probably...I'll check it. If it doesn't change, let me know. Ok?

Leandro cumprimenta Isis, que acaba de chegar: How are you, Isis?

Isis: I'm sick.

Leandro: What do you have?

Isis: Incompreensível

Leandro: But are you ok to be in class?

Isis: Yes

Leandro: Guys do you like carnival?

Algumas alunas dizem "yes", outras "no",

Leandro: Who likes carnival?

Valeria: So so

Leandro: Why so so?

Valeria: Ah, eu gosto de ver às vezes

Leandro: I...

Valeria: I see...

Leandro: I like...

Valeria: I like see...

Leandro: You like watching...?

Valeria: Watch

Leandro: On TV?

Valeria: Yes, yes.

Silêncio...

Leandro: How do you say "desfile", guys? In English.

Silêncio...

Leandro: I like watching the...

Silêncio

Leandro you say "parade". Repeat. Parade.

Alunos: Parade

Leandro: I like watching the parades on TV.

Leandro escreve a frase na lousa: Repeat, please!

Alunos: I like watching the parades on TV.

Leandro: Do you like watching the parades on TV?

Rafaela: Hum...no.

Leandro: Who doesn't? Who doesn't like Carnival?

Geovana: São Paulo, no. Salvador, yes.

Leandro começa a escrever a frase na lousa: Ok.

Geovana: Sou baiana, né?

Leandro escreve a frase na lousa: So...I don't like Carnival in São Paulo, but...Help me, guys. Help Geovana.

Alunas repetem a frase da louca mas não conseguem completá-la.

Leandro: But I like it...

Ingrid, Vitoria and Diana: In Bahia.

Leandro aponta para a frase na lousa: Here you say Carnival, you don't need to repeat Carnival again. You use "it".

Leandro: Repeat.

Alunas: I don't like Carnival in São Paulo but I like it in Bahia.

Leandro: Ok.

Rafaela: Like it. Why?

Leandro: You use "it" not to repeat Carnival.

Rafaela: Ah!

Leandro: It's like when you say "I like pizza. Pizza is very good."

Leandro: I like pizza. It's very good. You don't need to repeat.

Pausa

Leandro: What do you usually do at Carnival, guys?

Erica: I usually stay home.

Leandro: Ok, perfect. (Escreve a frase na lousa)

Leandro: Repeat

Alunas: I usually stay home.

Leandro: What else? I usually...

Alunas falam ao mesmo tempo

Ingrid: I go to the beach

Leandro: Repeat one more time. I usually go to the beach.

Alunas: I usually go to the beach.

Leandro escreve na lousa "I usually travel to my hometown". Repeat.

Alunas: I usually travel to my hometown

Leandro: Geovana, you're from Bahia, right? What's your hometown?

Silêncio

Leandro: Salvador?

Geovana: Yes.

Leandro: Ok.

Geovana: No. Eu não nasci lá. Mas gosto do Carnaval de lá.

Leandro: What's your hometown?

Geovana: É...o nome da cidade?

Leandro: Yeah

Geovana: É...Várzea da Roça.

Leandro: Ok...Várzea da Roça is Geovana's hometown.

Leandro: Are you from São Paulo.

Luma sinaliza com a cabeça que não

Leandro: Where are you from, Luma?

Geovana: Chile

Leandro: Chile?

Geovana: Yes

Leandro: Yes, Luma. Are you Chilean?

Luma: I'm from Chile.

Leandro: Hablas español?

Luma: So so

Leandro: Um poquito?

Luma: Yes, so so.

Leandro: What's your hometown?

Luma: Iquique

Leandro: Iquique? Ok.

Pausa

Leandro: Are you traveling this Carnival?

Luma: Sometimes.

Leandro. No. This Carnival. Are you traveling?

A maioria das alunas diz que não.

Maria: I'm going to the beach

Leandro: So repeat, Maria.

Maria: I'm going to the beach.

Leandro escreve a frase na lousa: So repeat. I'm going to the beach.

Alunas: I'm going to the beach

Leandro: I'm going to the country

Alunas: I'm going to the country

Leandro escreve e fala: I'm staying home.

Alunas: I'm staying home

Leandro: So what are you doing at Carnival? Are you staying home?

Geovana: Staying home.

Leandro: Traveling to the beach? Going to the country?

Isis: I'm going to...Carnaval...in Anhembi?

Leandro: Anhembi? You're going to the parade?

Isis: Look the...escolas...escolas...

Leandro: The schools of samba. Ok. What's your favorite school of samba, Isis?

Isis: Friday...inaudível.

Leandro: What's your favorite school of samba?

Isis: Mancha Verde.

Leandro: Ah ok.

Geovana: Hum...

Isis: Nenê de Vila Matilde.

Leandro: Right.

Valeria: Tem samba no pé!

Risadas

Leandro: Do you consider Carnival a good way of promoting tourism...in São Paulo?

Valeria: Yes.

Leandro: Yes? Who said yes? Why?

Risadas

Isis: Because many persons.

Leandro escreve frase na lousa: Because...

Isis: Many persons

Leandro: Can you say persons, guys? Instead of people?

Algumas alunas: People

Leandro: But you can say persons, too. People or persons. Persons is ok. Because many persons...

Isis: Because...

Leandro escreve frase na lousa "Because many persons come to my country": Repeat.

Alunas: Because many persons come to my country.

Leandro: And who doesn't think Carnival is a good way of promoting tourism in São Paulo?

Isis levanta a mão.

Leandro: Why not, Isis.

Isis: É..é...I like...I think...

Leandro: Uhum...

Isis: Não sei como dizer...a imagem...não é real imagem do país.

Leandro começa a escrever a frase na lousa: I think it doesn't show the image of what the country really is

Leandro: Repeat; I think...

Alunas: I think...

Leandro: ...it doesn't show the image...

Alunas: ...it doesn't show the image...

Leandro: ...of what the country really is.

Alunas: ...of what the country really is.

Leandro: Repeat. One more time!

Alunas: I think it doesn't show the image of what the country really is

Leandro: so you see. Ingrid and Isis have different opinions. Alright?

Algumas alunas: Alright

Leandro: Who do you agree with? Isis or Ingrid?

Valeria: Ingrid.

Leandro: Who agrees with Ingrid?

Algumas Algumas levantam a mão.

Leandro: Who agrees with Isis?

Algumas alunas levantam a mão.

Leandro: Who is in between...in the middle?

Denise levanta a mão e Valéria ri.

Leandro: Ok. Alright. Do you want to copy the sentences?

Alunas: Yes!

Leandro: I'll give you a few minutes to copy the sentences.

Alunas copiam as frases da lousa.

Leandro: Finished?

Alunas: No.

Alunas continuam copiando.

Leandro: Ok? Girls...girls...the topic...the objective of our lesson for today and for the next lesson is this. (Aponta para a lousa). Read the objective for me, please.

Alunas começam a falar ao mês,o te,po

Leandro: Everybody. One more time.1, 2 3...

Alunas: Describing your town to a foreigner who wants to come for Carnival.

Leandro: Do you understand "foreigner"?

Alunas: No!

Leandro: No? Not Brazilian. Ok? Not Brazilian. A person who comes from another place.Ok?

Erica: Como se fosse "estrangeiro"? Isso?

Leandro: A gringo. Yes. A foreigner. You are going to imagine a Foreigner is coming to São Paulo and you are describing São Paulo to this gringo. Ok? That's the objective for today and for the next lesson. Just the objective.

Alunas copiam o objetivo da aula

Leandro: I have one question I'd like to discuss with you. What's the importance of tourism in São Paulo?

Silêncio

Leandro: What's the importance of tourism in São Paulo?

Isis e Ana: Money

Alunas riem

Leandro escreve na lousa e fala: It's important for... economy

Diana and Isis: Economy.

Leandro decide mudar a frase: Better better.

Leandro escreve na lousa "It's important for financial reasons". Repeat

Alunas: It's important for financial reasons

Leandro: Only for financial reasons?

Silêncio

Leandro: Just...for financial reasons?

Silêncio

Denise: No

Silêncio

Erica: Tradição

Leandro: For tradition? (Escreve a frase na lousa)

Leandro: Do you agree?

Ingrid: Pra conhecer a cidade.

Isis: Is know the center. Culture. The different culture. Different. Brazil. Cooperation.

Brazil and their...é..tall....the food...é...is know the food.

Vitória: Feijoada.

Leandro: So it's important because...(escreve na lousa). Help me guys. Summarize Isis's ideas in one sentence..... It's important because...

Ana: The different...

Isis: É culture.

Leandro: It shows...

Diana: ...our...

Leandro: Uhum...our...culture...show our culture to different people? Not different people.... I think that summarizes the idea. Repeat, please. (Escreve a frase na lousa)

Alunas: It's important because it shows our culture.

Leandro: Culture (corrigindo a pronúncia)

Alunas: Culture. (ênfatizando a pronúncia de "Cul")

Leandro: Culture

Alunas: Culture.

Leandro: And in your opinion, is São Paulo a beautiful place?

Algumas alunas: Yes.

Isis: So so.

Rafaela: And you, teacher?

Leandro: I don't know. Your opinion. What do you think? Who thinks São Paulo is beautiful?

A maioria das alunas levanta a mão

Leandro: Many people. Who doesn't think São Paulo's beautiful? Erica and Luma. Ok. And me. I don't think São Paulo's beautiful. I'm going to show you more beautiful places. Ok? I'm going to show you these beautiful places...they are...at page 50. Ok? Page 50.

Leandro aguarda as alunas acharem a página

Leandro: Look at this picture here. Picture 1. What can you see in this picture?

Algumas alunas: Mountains

Leandro: You can see...mountains. Repeat...mountains. (ênfatizando a pronúncia)

Alunas: Mountains.

Leandro: And where do you think these mountains are? Where?

Ingrid: I don't know.

Leandro: Brazil?

Alunas: Nooo

Leandro: Where?

Luma: Iquique

Risadas

Leandro: Iquique? Luma thinks it's Chile. Maybe...why not? Number 2. What can you see here?

Isis: Everest.

Leandro: You can see...

Diana: Ice.

Leandro: Ice.

Alunas: Ice

Valeria: Snow

Leandro: Snow. What else?A river....

Vitoria: A lake

Leandro: It's a river or a lake. And this! (Aponta para as montanhas na figura)

Alunas: Mountains.

Leandro: Mountains. Repeat. I can see a mountain.

Alunas: I can see a mountain.

Leandro aponta para a neve

Alunas: I can see snow.

Leandro: Repeat. There's a river.

Alunas: There's a river.

Leandro: And where do you think this is?

Ingrid: Patagonia

Leandro. Patagonia, Argentina. Ok.

Leandro escreve o nome na lousa.

Leandro: Number 3. What can you see here?

Rafaella: A Lake.

Leandro: A lake. Repeat. I can see a lake.

Alunas: I can see a lake.

Leandro: And where do you think this is?

Silvana: Rio de Janeiro. Buzios.

Leandro: Buzios.

Geovana: Parece Bonito.

Isis: Ilha Comprida. Iguape.

Leandro: Let's keep Rio. Escreve "Rio de Janeiro" na lousa. How about number 4?

What is this:?

Alunas: Forest

Leandro: There's a forest. Repeat.

Alunas: Where's this?

Ingrid: New Zealand?

Leandro: New Zealand? Wow?....Any other guess?

Silêncio

Leandro: And the last one?

Ingrid: A city. (Risadas) Ai, que desânimo.

Leandro: A city. Where's this?

Valeria: Tokyo

Denisea: Japan

Leandro: Tokyo, in Japan?

Ingrid: Yes.

Leandro: Why do you think it's Tokyo, Japan?

Denise: incompreensível

Geovana: Só porque ela é japonesa!

Ingrid: Só porque a pessoa estava lá!

Leandro: Who's Asian descendente?

Geovana: Denise

Leandro: Have you been to Japan, Denise?

Denise: aponta para a figura. Eu vivi nessa ilha.

Leandro: Really? Can you speak Japanese?

Denise responde em japonês

Risadas

Leandro: What's this? Just a little

Denise sinaliza que sim

Leandro: What do you speak better? Japanese or English?

Denise: Japanese

Leandro: Really? Arigatô, Sayonara

Risadas

Leandro: Banzai

Ingrid: Konichiwa

Leandro: Konichiwa

Denise: Konichiwa

Leandro: What's your name, right? No..how are you...how are you? Right?

Denise: Konichiwa é "boa tarde".

Leandro: Good afternoon. Ok. You'll listen to five people describing their hometown.

Ok. Check – if –your predictions – are correct or not. Ok? So, you'll listen to people describing their hometowns and you discover if number one is Chile, number two is Patagonia, Rio, New Zealand and Tokyo. Are you ready?

Alunas: Yes.

Leandro: Are you ready?

Alunas: Yes

Toca a faixa.

Leandro: Ok? One minute...compare your answers in pairs.

Alunas comparam as respostas

Leandro Keep in English...I think it's pãpãpã

Geovana: Repeat lake, please.

Leandro: Lago

Geovana: Lago

Rafaela: E river?

Leandro: It can be a river, too. We don't know. It may be a lake, may be a river.

Valeria: What's this? Landscape...

Leandro: I'll explain it now.

Valeria: Certo

Leandro: Now I want you only to check the countries

Isis: Teacher, is lake the same port.

Leandro: Lake is like São Francisco...No! São Francisco is a river. Like, Paranoá, in Brasília. That's a lake.

Isis: What's like.

Leandro: Like Paranoá in Brasília. In Ibirapuera there's a lake.

Alunas: Ah lake. Ah!

There's a lake in Ibirapuera.

Ingrid não entende

Leandro: Lago

Leandro: Number 1. Is that Chile?

Alunas: No.

Leandro: What's that?

Vitoria: Spain

Leandro: Spain. Repeat. Spain

Alunas: Spain

Leandro: Number 2

Isis: Argentina.

Alunas: Argentina

Leandro: Argentina. Ok, you got it. Number 3, is that Rio?

Alunas: Poland

Leandro: No, it's... Poland.

Alunas: Poland

Leandro: Number 4?

Algumas alunas: Kefalonia

Leandro: Kefalonia in...Greece. And number 5?

Alunas: Japan

Leandro: Not Tokyo, right?

Silêncio

Leandro: Osaka in Japan. (Escreve na lousa).

Leandro pergunta a Denise: Are Osaka and Tokyo near?.....far? Far...distant?

Denise sinaliza que mais ou menos

Leandro: Like. Rio and São Paulo

Denise: More

Leandro: Like São Paulo and Belo Horizonte?

Denise: São Paulo...Bahia.

Leandro: Really? Ok. You completed here, ok? (Aponta para o quadro com o exercício)

Silêncio

Leandro: Repeat number 2...

Incompreensível

Leandro: Number 3

Geovana e Rafaela: Poland

Leandro: Number 4...Kefalonia...number 5?

Denise e Valéria: Osaka.

Leandro: Osaka, Japan. Now I'll play it two more times and you'll have to complete landscapes. What's a landscape? How do you say landscape in Portuguese?

Vitória: Arredores

Leandro: Paisagem

Alunas: Ahhh

Vitoria: Paisagem?

Geovana: Landscape

Leandro: Which part? South...west

Valeria: Cara de landscape

Leandro...cara de landscape...risos...in English? In English you say poker face.

Aunas repetem: Poker face

Leandro: Poker face. Like in Lady Gaga's song.

Alunas: Ahhh

Leandro: Because when you are playing poker you don't show emotions on your face. That's a poker face. Not a landscape face

Risadas

Leandro: Ok...I'll play it twice more and you complete landscape and part. Alright? Are you ready?

Algumas alunas: Yes

Toca a faixa

Leandro: One more time?

Alunas: Yes

Leandro: Can I?

Toca a faixa

Leandro: Is it difficult? So so?

Isis: Difficult

Ana: So so

Valeria: Porque fala, por exemplo, da Espanha. Falou de montanha, falou de deserto. Só que eu não entendi o que realmente tem. Né? Porque eu acho que fala se gosta, se não gosta. Pelo menos eu me confundi.

Leandro: Check in groups. Group 1 from Geovana to Luma. Group 2. From Erica to ...Ana. So...group 1 check with somebody from group 2. Ok?

Isis: I don't understand

Leandro: Group 1, you check with somebody from the other group. The other part. Ok? Stand up and compare your answers. 2 minutes. Ok?

Alunas comparam e professor circula pela sala e monitora as alunas

Leandro: In English, girls. Try to speak English.

Silvana: Number 3...é... lakes.

Ingrid: Beautiful lakes

Inaudível

Silvana: A beautiful forest.

Ingrid: Number 4. Beach.

Professor muda de grupo.

Rafaela: Number 5. Shops.

Inaudível

Geovana: River...snow.

Inaudível

Leandro: Not florest. It's forest.

Geovana: Forest

Inaudível

Professor muda de grupo.

Valeria: Leandro, é mountain? (checando a pronúncia)

Leandro: Mountain (ênfatizando no "moun")

Inaudível.

Leandro: Thanks, girls.

Alunas retornam aos seus lugares

Leandro: Isis, thanks you. Landscape. What's the landscape in Spain?

Alunas: Desert (ênfatizando a pronúncia no "sert")

Leandro: Desert! (ênfatizando a pronúncia no "de"). Repeat, desert!

Alunas: Desert.

Leandro: Where?

Geovana: South

Leandro: the south?

Alunas: South

Toca mais uma vez o trecho referente à correção

Alunas conferem e dizem: South

Leandro: And what's the landscape in Argentina?

Alunas: Mountain (repetidamente)

Leandro: Mountains?

Alunas: Yes.

Leandro: In Poland. In which part of Poland are the lakes?

Valeria: Leste?

Silêncio

Denise: East

Silêncio

Toca o trecho referente a essa parte

Leandro: In the east of the country. Ok. And how about Kefalonia, Greece? What's the landscape?

Alunas: Forest

Leandro: Forest. And in which part?

Algumas alunas: North

Isis: West

Leandro: North. And how about Osaka, Japan? What's the landscape?

Alunas: City

Vitoria levanta pergunta sobre a pronúncia de city. Se a maneira apropriada é com som de /t/ ou com o "flap".

Leandro: Both are ok. Here we are in Tatuapé, right? Is Tatuapé in the north, south, west or east of São Paulo?

Alunas: Leste. Leste. East. East.

Valeria: West

Leandro: In English?

Alunas: East

Leandro: East (reforçando a pronúncia de eas-)

Alunas: East

Leandro: East. Give me an example of a place in the west of São Paulo.

Vitoria: Butantã... Santo Amaro.

Valeria: Osasco.

Leandro: Osasco.... Butantã... yes.

Valeria: É oeste, né?

Leandro: West and South. Southwest.

Alunas: Southwest.

Leandro: Lapa, Barra Funda, right?

Geovana: Oeste?

Leandro: West. Itaquera?

Alunas: Leste. Leste. Leste. East East.

Valeria: Extremo

Leandro: Itaquera is in the east of São Paulo. Repeat.

Alunas: Itaquera is...is...

Leandro: ...is in the east of São Paulo.

Alunas: ...east of São Paulo.

Leandro: And how about Santana?

Alunas: Norte. North. North.

Leandro: And Santo Amaro?

Alunas: Sul. Sul.

Leandro: Is in the.... south.

Alunas: South. South.South

Leandro: So, repeat. Santo Amaro is in the south of São Paulo.

Alunas: Santo Amaro is in the south of São Paulo.

Leandro: Ok. Read the sentence here, now. (aponta para a lousa). There is a famous desert in the south of Spain.

Alunas: There is a famous desert in the south of Spain.

Leandro: One more time. There's a famous desert in the south of Spain.

Alunas: There's a famous desert in the south of Spain.

Leandro: Let's make a model for number 2.

Inaudível

Leandro: There is or there are?

Alunas: There are

Leandro: So...

Alunas: There are...mountains....in the south...of Argentina.

Leandro: One more time

Alunas: There are famous mountains(alunas se atrapalham)

Leandro: You don't need to say "there are famous mountains". Say "There are mountains in the south of Argentina."

Alunas: There are mountains in the south of Argentina.

Leandro: Number 3

Alunas: There are...beautiful lakes....in the east...Poland.

Leandro: In the east of...?

Alunas: Poland

Leandro: Poland. One more time.

Alunas: There are...beautiful lakes...in the east...of Poland.

Leandro: Ok. Number 4.

Alunas: There is forest...a forest...in the north of Kefalonia.

Leandro: Or in the north of Greece

Alunas: Greece.

Leandro: Repeat. One more time.

Alunas: There is...a forest....in the north...of Greece.

Leandro: And number 5?

Alunas: There is...a city...

Leandro: A big city!

Alunas: There is...a big city...in the west...of Osaka.

Leandro: No...because Osaka is the city.

Risadas

Leandro: There's a big city in the west of Japan.

Alunas: There is a big city in the west of Japan.

Leandro: Great. That's it. I want you now to use these models of sentences. There is a pãpãpãpã in the pãpãpãpã of pãpãpãpã. To talk...about...Brazil.

Silêncio

Leandro: Ok? You're going to talk about Brazil now. Examples?

Ingrid: There is a beautiful beach...

Silêncio

Isis: Oh my god!

Leandro: Let's go. Somebody said "beach". Where are the most beautiful beaches in Brazil?

Ingrid: Rio de Janeiro...Ceará...

Ana: Big beach?

Isis: Iguape

Leandro: So let's go. There are...

Alunas: There are...

Leandro: Beautiful beaches...girls, are you with me?

Vitoria: There are beautiful beaches...

Ingrid: In the nordeste? Brazil.

Denise: There are...

Silêncio...

Leandro: Hello. How are you?

Risadas.

Leandro: Let's go. There are beautiful beaches...(escreve na lousa)

Alunas: There are beautiful beaches...in the north of São Paulo

Leandro: Ok. What about if you mention Brazil? (escreve na lousa)

Alunas: There are beautiful beaches...

Leandro: How do you say nordeste?

Ingrid: Nordeste!

Leandro: How do you say norte?

Alunas: North.

Leandro: How do you say leste?

Alunas: East

Leandro: So there are beautiful beaches in the northeast of Brazil (escreve na lousa)

Alunas: Ahhh..northeast

Leandro: Repeat.

Alunas: : So there are...beautiful beaches... in the... northeast...of Brazil

Leandro: One more time. There are beautiful beaches in the north of Brazil.

Alunas: There are beautiful beaches in the northeast of Brazil

Leandro: Beaches (ênfatizando a pronúncia no bea-)

Alunas: Beaches

Leandro: There are beautiful beaches...

Alunas: Beaches

Leandro: Yes. You have to make it longer because you may confuse “beach” and “bitch”. Ok?

Risadas

Leandro: And now you got it. Ok? Use this model to talk about...a forest in Brazil.

Ingrid: Amazonas...

Leandro: A city in Brazil. What else? Mountains (escrevendo na lousa)

Ana: Minas....minas.

Leandro: Mountains. Lakes.And rivers. Ok?

Valeria: Tietê.

Risadas

Leandro: You can talk about San Francisco River.

Alunas: Yes...

Ana: Amazonas....

Leandro: How do you say “no centro do Brasil”...”no coração do Brasil”?

Silêncio.

Leandro: In the heart of Brazil..

Ingrid: in the o quê?

Vitória: Heart!

Denise: Downtown?

Leandro: In the heart....downtown is the center of a city. But you don't use downtown to talk about a country. You can say “there are panãã pãããã in the heart of Brazil . in the center of Brazil. Ok? Use the model. Use these prompts and make sentences about Brazil. Speaking, ok? Only speaking, ok? In pairs. Geovana and Nadine. Selena and Ingrid. Ana and Rafaela. Maria and Isis. Diana and Erica.

Leandro aponta os outros grupos: (Inaudível)...here in trios..

Alunas iniciam a tarefa em pares

Vitoria: There are beautiful beaches in the north of Brazil

Geovana: There are beautiful lakes...

Inaudível...alunas falam ao mesmo tempo. Professor monitora

Ingrid: Leandro. In São Paulo or Brazil?

Leandro: Brazil.

Ingrid: Brazil.

Geovana: City...amazonas...eu fico apavorada quando você fica olhando. Risadas.

Geovana: There are beautiful beaches...

Leandro corrige a pronúncia: Beaches

Geovana: Beaches

Leandro: Bea-ches.

Geovana: In Pernambuco.

Nadine: ...in the east

Leandro: What's your sentence?

Nadine: É...there are beautiful lakes in south of Brazil.

Leandro: Ok.

Diana: There are mountains...where?

Risadas

Erica: In Campos do Jordão

Leandro: In the coast...

Diana: Eu sou péssima em Geografia...risadas

Leandro: In the coast of Brazil.

Diana: Nossa senhora. Jamais! (risadas)

Erica: Ok...river.

Ana: There are beautiful beaches in the north of São Paulo.

Isis: É...there are beautiful...beaches...in the sul...suth

Leandro corrige pronúncia: South

Isis: In the south of Brazil

Nadine: É.. there is a beautiful forest ...in the north of Brazil.

Isis: É...there are...there are

Érica: Teacher, é só pra fazer essa pergunta aqui. Não é? Are there beautiful beaches...

Leandro interrompe: No...no. Only make sentences. You don't need to...make questions.

Érica a Diana: então vamos fazer outras. Pra fazer qualquer descrição assim, né pro?

Leandro: Uhum

Uma aluna pergunta: Interior?

Leandro: Countryside

Valeria: Sudeste.

Geovana: Sudeste como que fala?

Valeria: Southwest...é isso?

Leandro: Southeast

Valeria: Eu vou falar aqui, né? Here are beautiful beaches in the South of Brazil. Yes?

Leandro sinaliza que sim

Geovana: There are beautiful beaches...

Valeria: É...large river.

Leandro: Sim

Valéria: There is large river in the South of Brazil?

Leandro: There's a large river.

Vitoria: There are a beautiful lakes in the south...south?

Leandro: There are beautiful lakes...

Vitoria: Não tem o A, né?

Leandro: No

Vitoria: There are beautiful lakes in the South of Brazil.

Leandro: South (corrigindo pronúncia em Sou-)

Vitoria: South. There are beautiful lakes in the South of Brazil.....só isso. (Risadas)

Ingrid: There are a big cities...big cities...é...in the country? And in Brazil?

Leandro: There are big cities?

Ingrid: In Brazil...in the Brazil...grandes cidades.

Leandro: All around Brazil

Ingrid: Yes. Around?

Leandro: All around Brazil.

Ingrid Escreve no caderno

Leandro: Around Brazil (enquanto Ingrid escreve). There isn't "in".

Inaudível.

Rafaela: In the are...norte, sul, leste, oeste, eu não sei.

RisAdas

Leandro: North...

Rafaela: É...Curitiba?

Ana: Curitiba é sul do Brasil mas é north do Paraná.

Leandro: East...south...

Ana: É norte do Paraná. Curitiba fica mais no norte do Paraná.

Rafaela: In the norte of Paraná.

Inaudível

Rafaela: É there is city?

Leandro: There is a pãpãpã city...

Ana: O nome da cidade...é esse o nome? (Pergunta à Rafaela)

Inaudível.

Leandro: Does anyone...does anyone have a sentence with...lakes?

Denise: Lakes...

Ingrid: Tem a região dos lagos no Rio de Janeiro, não é? O nome da cidade. Rio.

Leandro: Rio. There are beautiful lakes in Rio.

Alguns grupos continuam realizando a tarefa

Leandro: Girls, let's check? Thanks you. Ingrid...

Ingrid: Yes

Leandro: Give me a sentence with "lakes".

Ingrid: Hum...there are a beautiful lakes in the Rio de Janeiro.

Leandro: Repeat one more time. (escreve a sentence na lousa)

Alunas: There are beautiful lakes in the Rio de Janeiro.

Leandro: In Rio de Janeiro

Alunas: in Rio de Janeiro

Leandro: Ok. Thanks, Ingrid. In Rio.

Alunas: In Rio.

Leandro: Does anyone have a sentence with "river"?

Vitoria: There is...

Isis: There are...

Alunas: There is...

Ingrid: There is...

Leandro: Go Vitoria.

Vitoria: No.

Leandro: Say it!

Vitoria: There is?

Leandro sinaliza que sim

Vitoria: There is a beautiful...there is beautiful...river...yes?

Leandro: There is a beautiful river...there is...(sinaliza que falta uma palavra)

Vitoria: A beautiful...

Leandro: River...

Vitoria: River...in the est...of Brazil?

Leandro: In the west?

Vitoria: No

Ingrid: Sudeste? Nordeste?

Vitoria: North..

Leandro: Are you talking about Amazonas?

Vitoria: Yes.

Leandro: North of Brazil. So everybody repeat. (Escreve a sentence na lousa)

Alunas: there is a beautiful river...

Leandro enfatiza a pronúncia: River

Alunas: River...in the north of Brazil.

Leandro: One more time.

Alunas: There is a beautiful river in the north of Brazil

Leandro: Has anyone got a sentence with "forests"?

Isis: There are beautiful forrests...forests...ahn...in the...west of São Paulo.

Leandro: repeat one more time, Isis.

Isis: There are a beautiful forest in the north of São Paulo.

Leandro: Yes?

Isis: West. West São Paulo.

Leandro: Which forest?

Silêncio

Leandro: Which forest? What's the name of the forest?

Isis: Tem no sul...pico do Jaraguá.

Valeria: Serra da Cantareira

Isis: Serra da Cantareira

Leandro: Not a forest. Not a big...not a forest.

Risadas

Isis: Have...little...little.

Leandro: How do you say a small forest?

Silêncio

Denise: Pequena floresta

Isis: Pequena...

Leandro: How do you say it...in English?

Silêncio

Leandro: You call it "woods".

Ingrid: Woods?

Leandro: Woods

Valeria: É W-O-E-D-S

Erica aponta para o caderno: É assim ó?

Leandro escreve na lousa e fala: Woods.

Isis: Woods. Uma pequena floresta, não uma little florest.

Risadas

Alunas: Woods.

Erica: Woods. Uma pequena floresta?

Leandro: It's a small forest. There are beautiful woods in the north of São Paulo.

Repeat.

Alunas se embaralham: There are...beautiful woods...north...forest.

Leandro: In the north of São Paulo.

Inaudível...(risadas)

Leandro: Wood...is madeira. But in plural it means "a small forest". Let's just listen to this part here. Let's work a little bit now with language. I want you to listen to extracts from the passage and complete the sentences with "quite", "really", "very" or "not very".
Ok?

Vitoria: Que página que é?

Leandro: The same page.....page 5-0...are you ready?

Toca a faixa

Leandro: One more time?

Algumas alunas: One more time.

Toca a primeira parte

Leandro: Number 1?

Alunas: Really

Toca a segunda parte da faixa

Alunas: The South is very cold

Toca a Terceira parte da faixa

Alunas: Quite

Silêncio

Toca a quarta parte

Leandro: So, repeat sentence number 1, please.

Alunas: It's really hot and dry.

Leandro: Number 2.

Alunas: The south is very cold.

Leandro: Number 3

Alunas: It's quite popular now...with people from other countries.

Leandro: Popular (ênfatizando a pronúncia)

Alunas: Popular.

Leandro: Quite popular

Alunas: Quite popular

Leandro: Number 4.

Alunas: it's very busy and noisy...and not very friendly.

Leandro: Not very friendly.

Maria: What's "quite"? (pronuncia "keet")

Leandro: quite? (Ecoa corrigindo pronúncia). We're talking about right now.

Isis: Very hot...quite hot...really hot

Leandro: You use "really"... "very"... "quite" to modify...the adjective.

To...give...emphasis. Ok? To modify...to make it stronger or less strong.And...for...one example is for temperature. 40 degrees...imagine you're in Salvador. In Bahia.

Denise: Very hot.

Valeria: It's very hot.

Alunas: Very hot.

Vitoria: Very very hot.

Leandro: Very...or.....or?

Ingrid e Vitoria: Quite.

Leandro: Really.

Denise: Really?

Leandro: Yes.

Ingrid: Really...

Leandro: 30 degrees. Praia Grande...

Ana: Quite

Leandro: Hot.

Algumas alunas: Hot...hot...hot

Leandro: 20 degrees...

Denise: Quite

Leandro: Quite hot.

Ana: Quite

Leandro: So, what's "quite hot"?

Isis: Quite

Leandro: It's considerably hot. Ok?

Isis: Mais ou menos?

Leandro: Hot...pero no mucho...alright?

Vitoria: Yes.

Leandro: Like we say in Portuguese...hotinho.

Isis: Hotinho

Risadas

Leandro: Considerably hot. Ok? Less than hot....In 10 degrees?

Alunas: Not very hot...

Leandro: Not very hot...cold, ok? (risos) (escreve na lousa). So, what's the meaning of quite?

Silêncio

Leandro: what's the meaning of "quite"?

Silêncio

Ingrid: É...é...

Leandro: Considerably.....considerably. In Portuguese would be something like "um tanto quanto".

Silêncio (alunas copiam anotações da lousa)

Leandro: Ok?...To finish the lesson. Here Russia...not very big.

Alunas: Not very big.

Leandro: New Zealand?

Ingrid: Is not very big

Isis: Is very big

Leandro: New Zealand? Very big?

Ingrid: Not very big.

Isis: Two islands!

Risadas

Leandro: Is New Zealand very big?

Alunas: No!

Leandro: So you can say New Zealand is...

Algumas alunas: Not big

Vitoria:Quite.

Leandro: It's quite big.

Ana: Quite big...

Leandro: So repeat. New Zealand is quite big!

Alunas: New Zealand is quite big.

Leandro: Ok.

Denise: Quite

Leandro: Number 3...I want you to make sentences for numbers 1, 2, 4, 5 and 6. Only speaking ok? Only speaking...in pairs. Let's go.

Leandro monitora as alunas que fazem a atividade ao mesmo tempo.

Rafaela para Geovana: Que foi?

Geovana: Is...busy (pronuncia "buzzy")

Rafaela: Busy, né? (Corrigindo a pronuncia)

Leandro: Busy. (confirmando)

Geovana: What's it?

Leandro: Full of movement...full of people.

Geovana: Oh. Thank you.

Inaudível

Leandro: High.

Érica: Alto?

Leandro: Yes, high.

Érica: Então is very...very...

Leandro: Repeat your sentence.

Érica: Mount Everest...is very high.

Leandro: High

Diana: High

Ana: Is very?

Érica: High

Ana: High?

Leandro: What's the sentence girls?

Érica: Mount Everest is very high.

Diana: Very very very high.

Leandro: Is really high.

Érica: Is really high.

Vitoria: Is quite...or Mount Everest is very high?

Leandro: Is very high or really high.

Vitoria: Really high. Mexico city...

Leandro: Busy...what's "busy", girls?

Ninguém responde

Leandro: Full of movement...full of people. People coming and going. Imagine Praça da Sé at 7p.m.

Denise: Muito cheio.

Leandro: Busy, Ok?

Isis: Lotado? Apertado?

Leandro: Full of movement.

Luma: Muvuca!

Risadas

Leandro: Full of movement...people...

Isis: Mexico city is very busy...?

Rafaela: Então, busy é movimentado?

Leandro: Busy!

Rafaela: Busy.

Rafaela: Mexico city is very busy.

Geovana ri

Alunas continuam realizando a prática.

Luma: Teacher, é high (rigui) ou é high (raigui)

Leandro: High (ênfatizando a pronúncia)

Valeria: Canadá é high.

Vitoria: High?

Leandro: High.

Alunas continuam praticando por cerca de mais um minuto

Leandro interrompe a prática: Let's go. Diana. Give me number 2.

Diana: Mount Everest is very...

Leandro: Very high or...

Diana: Really.

Leandro: Everybody. Repeat.

Algumas alunas: Mount Everest is really high.

Algumas alunas: Mount Everest is very high.

Leandro: Luma, number 4.

Luma: Mexico city

Leandro corrige pronúncia: Mexico!

Luma: Mé-ssico

Leandro: Mé-xico

Luma, Vitoria e Ingrid: Mé-xico.

Luma: ...city....ahn...is very busy.

Leandro: Ok, perfect. Give one more example of busy city (pergunta para a sala)

Nadine: São Paulo

Alunas: São Paulo.

Rafaela: Praça da Sé

Leandro ri: Ok, thanks. Simone, number 5.

Simone: Peraí...Canadá is cold...is very cold.

Leandro: Canada is very cold (enfritizando a pronúncia de "Canada")

Alunas: Canada is very cold.

Leandro: Isis, last one.

Isis: Britain is very cold.

Leandro: Britain is very cold.

Alunas: Britain is very cold

Ingrid: Britain?

Leandro: Britain is very cold...ok! And homework is really good, right?

Vitoria: No, teacher.

Leandro: Yeah!

Rafaela: Já?

Ana: Já?

Leandro: For home. Yeah! Page 34.Exercises 2 and 3 (Escreve na lousa)

Alunas copiam

Leandro: Ok, girls. Thanks for coming. We'll continue next class. Au reuvoir!

Risadas

Fim da gravação

ANEXO 2 - PÁGINA DO LIVRO TEXTO USADA NA AULA
(FOLEY e HALL, 2005, p.50)

5.3 World class

Grammar modifiers (very, quite, really)
Can do write an informal email about your country

Grammar | modifiers

4 a **1-3** Listen and complete the sentences with *quite*, *really*, *very* or *not very*.

- It's _____ hot and dry.
- The south is _____ cold.
- It's _____ popular now with people from other countries.
- It's _____ busy and noisy, and it's _____ friendly.

b Write the correct modifiers next to the thermometer.

_____ hot, _____ hot
hot
_____ hot
_____ hot

see Reference page 53

5 Make sentences.
Russia/big Russia is very big.

- New Zealand/big
- Mount Everest/high
- The Pyrenees/high
- Mexico City/busy
- Canada/cold
- Britain/cold

Listening

1 a Match these places to the photos. You don't need one word.
mountain desert forest city river lake

b Work with a partner. In which countries are the places in the photos?

2 **1-5** Listen to five people talking about their homes and check your answers to Ex. 1a and Ex. 1b.

3 a Listen again. Make notes about the places in the table.

PLACE	LANDSCAPE	WHICH PART?
1 Spain		
2 _____		south
3 _____	beautiful lakes	
4 Argentina		
5 _____		west

b Make sentences about the places with *There's* or *There are*.
There's a famous desert in the south of Spain.

ANEXO 3 - TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO -EXERCÍCIOS 2 E 3

(FOLEY e HALL, 2005, p.154)

1

Ana: I'm Ana, I'm from Spain and I love this country – in Spain there are so many places and things to see. There's even a famous desert in Spain – it's true – the Almería Desert. It's in the south of Spain. They make a lot of films in this desert because it's really hot and dry. There are also a lot of beautiful beaches in Spain.

2

Gabriel: I'm Gabriel, from Argentina. People think Argentina is a hot country, but there are some very cold parts too. The south is very cold because it's very close to Antarctica and there are mountains there. Of course, there are very high mountains in all of Argentina – the Andes, but in the south the mountains meet the sea, and they're really lovely.

3

Monika: My name's Monika and my home is in Poland, in the east of the country. There are some beautiful lakes in the east of Poland – it's a lovely area. A lot of Polish people take their holidays here. In fact, it's quite popular now with people from other countries too.

4

Costas: I'm Costas. I live in Greece, on the island of Kefallonia. People don't think that Greece is a green country, with a lot of trees, but Kefallonia is a very green island. There's a lovely forest in the north of the island. Of course, there are also beaches on Kefallonia – it's a very popular holiday island.

5

Yumiko: My name's Yumiko. I come from Japan, from a city called Osaka. It's a huge city in the west of Japan, and it's very busy and noisy, and it's not very friendly. There are a lot of shops and offices in the city, and people are always in a hurry. I don't like it here – I like the mountains.

ANEXO 4 - TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO (EXERCÍCIO 4A)

(FOLEY e HALL, 2005, p.154)

1. Ana: It's really hot and dry.
2. Gabriel: The south is very cold.
3. Monika: It's quite popular now with people from other countries
4. Yumiko: It's very busy and noisy, and it's not very friendly.