

ATIVIDADE SOCIAL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Nadja Maria Santos Soares (Mestra em Educação/ SEDUC)

Resumo: o objetivo geral desta pesquisa é identificar os possíveis espaços de ação criativa que possibilitam o desenvolvimento do aluno a partir da colaboração e criticidade para compreender as contribuições da Atividade Social no ensino de língua inglesa, sob uma perspectiva *unplugged*, não condicionada ao acesso on-line. O quadro teórico delineado, parte da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999; HOLZMAN, 2002); passando pelas Atividades Sociais em aulas de línguas estrangeiras (LIBERALI, 2009). O estudo foi desenvolvido a partir de um projeto com Atividades Sociais em língua inglesa, com um grupo de alunos das três séries do ensino médio, em uma escola pública da rede estadual de ensino de Sergipe. A perspectiva metodológica é da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006; MAGALHÃES e FIDALGO, 2011, 2019), que permite a construção do conhecimento, criação e recriação de novas possibilidades de trabalho e aprendizagem como forma de transformação e melhor participação e coexistência na sociedade – no caso desta pesquisa, especificamente no âmbito das culturas digitais. Os dados foram coletados por meio de questionário, entrevistas e gravações de áudio e analisados segundo a perspectiva da Pesquisa Docente (FREEMAN, 1998). A análise e interpretação dos dados revelam que há uma relação dialética entre o ensino de inglês – adotando essa perspectiva – e a vida do aluno, na medida em que permitem estabelecer vínculos entre o conhecimento construído no idioma, a partir das Sequências Didáticas, e as vivências sociais, oportunizando ao aluno reconhecer, refletir e analisar os conteúdos desenvolvidos ao longo do projeto e utilizá-los em contextos reais de comunicação e das práticas letradas digitais.

Palavras-chave: atividade social, ensino-aprendizagem de inglês, *unplugged*, acesso à Internet.

Introdução

Os contextos educacionais são palco de muitos conflitos, construção e desconstrução identitárias e manifestação dos problemas que a sociedade enfrenta, ao tempo em que são também desafiados a assimilar e integrar, às práticas educativas, os céleres avanços ocasionados pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e seus impactos nas formas de ser e existir na sociedade contemporânea. A conjugação dessas incógnitas gera demandas que exigem que os processos de ensino-aprendizagem sejam reorganizados com vistas a atender essas novas configurações.

Associado a isso, a Globalização, em todas as suas instâncias, traz em seu bojo a necessidade de comunicação, interlocução, intercâmbio de conhecimento e interação com pessoas de outras culturas e isso abre uma pletera de possibilidades em se tratando de novas “[...]formas de construção de saberes[...]” (SOARES, 2019, p. 431). Isso implica e aponta,

diretamente, para a ressignificação dos processos de ensino-aprendizagemⁱ de língua inglesa. A autora afirma ainda que uma compreensão desse universo educacional – das dinâmicas daí advindas e dos diversos atores que o compõe – é essencial para que se consiga articular os conhecimentos construídos, na escola, com a vida e que esses transcendam os domínios escolares.

Ao processo da globalização estão imbricadas as relações de poder, exclusão social, silenciamento e negação de acesso. Esses são óbices que impactam, sobremaneira, a educação, e com os quais temos que lidar e considerar nas práticas educativas. Kumaravadivelu (2006) assevera que “em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). No entanto, não são todas as pessoas que desfrutam de suas benessesⁱⁱ no Brasil.

O ensino de língua inglesa foi sofrendo mudanças e se adequando a momentos históricos que determinavam as concepções de ensino-aprendizagem e as razões para se aprender o idioma. Isso acabou conferindo aos processos de ensino-aprendizagem de inglês uma sucessão de perspectivas, tais como: Comportamentalista (SKINNER, 1978, 1996); Construtivista (PIAGET 1896-1980); e Sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 2003, 2001). (LIBERALI, 2009). Além disso, os focos de cada uma dessas visões recaiam ora sobre o professor ora no aluno. No entanto, não havia a preocupação, genuína, de se vincular a aprendizagem dessa língua à vida que se processa nas práticas e interações sociais.

A problemática da pesquisa está circunscrita a estabelecer nexos entre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006). Para alcançar esse intento, ressignifiquei o meu olhar e as minhas práticas de sala de aula. Dessa forma, minhas aulas de inglês assumiram outros propósitos e sentidos que foram se convalidando a partir dos aportes teóricos que escolhi para nortear esta investigação, desenvolvida em uma escola pública estadual, com alunos das três séries do ensino médio, durante o desenvolvimento das atividades do projeto *Talking Joy*.ⁱⁱⁱ

Por acreditar que a escola precisa verter-se em espaço que propicie e amplie as possibilidades de atuação social plena do aluno, elegi como base empírica a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) de Magalhães (2006), e ancoréi este estudo^{iv} nas bases conceituais preconizadas pelas contribuições: da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), dos estudos de Vygotsky (1930), Leontiev (1977), Engeström (1999), Marx e

Engels (2006), Liberali (2009, 2012, 2018), Rodrigues (2012), Ryckebusch (2011), Petrini (2011), Freinet (1991), Dolz e Schneuwly (2004), Freeman (1998), entre outros.

Nessa perspectiva, os desdobramentos desta investigação versaram sobre a análise das contribuições da Atividade Social no ensino de língua inglesa, na perspectiva *unplugged*, para o desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de identificar os possíveis espaços de ação criativa que possibilitam o desenvolvimento do aluno a partir da colaboração e criticidade; compreender os conhecimentos reconstruídos a partir das sequências didáticas e seus impactos/contribuições nas vivências sociais dos alunos e nas demandas dos contextos comunicativos a serem propiciados pela vida que ele vive.

Início da jornada investigativa

A crença de que precisava trilhar outros caminhos na trajetória do meu fazer diário em sala de aula, me impulsionou a aprofundar conhecimentos teóricos e elucidar a minha própria agência docente. Esse percurso trouxe à tona representações no que tange aos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa e do que é língua(gem) os quais foram sendo construídos ao longo da minha trajetória como docente e discente. Por ter tido a experiência de ensinar, boa parte da minha vida profissional, em cursos livres de idiomas e, ocasionalmente, atuar como professora voluntária em projetos sociais,^v guardava uma certa inquietude acerca do porquê o ensino de inglês, da escola pública, não conseguia atender à demanda comunicacional da contemporaneidade.

Iniciei essa jornada refletindo as minhas representações e crenças, me apropriando dos conceitos e preceitos que embasaram a investigação: TASHC, conceito *unplugged*, Sequências Didáticas (SD), Rodas de conversa (RC), PCCol, entre outros. A partir dessas teorias elegemos, os alunos e eu, as atividades sociais a serem desenvolvidas – para efeitos deste estudo, a atividade social (AS) escolhida foi pautada no desejo de participação social dos alunos participantes da pesquisa, aferida por meio do questionário aplicado – com base nessa aferição, elaborei as sequências didáticas conjugada com alguns pilares do PC e as rodas de conversa para estabelecer o ciclo de colaboração.

Destarte, esta investigação se desenvolve, alinhando-se aos preceitos teóricos da TASHC, no sentido de viabilizar aulas baseadas na vida que o aluno vive em sociedade. Nessa direção, durante as aulas, ao realizarem as tarefas com base no cotidiano, novos conhecimentos são construídos a partir das interações promovidas e, por meio das

experiências recriadas na escola, os alunos e alunas trazem para uma dimensão mais concreta a relação dialética entre eles e as situações experienciadas no dia a dia .

Há uma profusão de significados que se referem ao vocábulo *unplugged*. Esse termo é utilizado em língua inglesa e, de acordo com o dicionário Oxford, pode desempenhar a função de adjetivo e ser usado após gêneros musicais ou músicos para indicar que a *performance*/apresentação do artista foi feita acusticamente, ou seja, sem instrumentos conectados à eletricidade. Para efeito deste estudo, esse termo está sendo cunhado com o intuito de fazer referência à dificuldade de acesso aos ambientes virtuais. Para a realidade da escola pública e dos alunos, as atividades seriam consideradas *unplugged*, pois não estariam condicionadas ao acesso on-line para acontecer. Como professora da rede pública, designo essa metáfora, ainda, à falta de acesso e descaso do governo.

No contexto focalizado neste estudo, o Projeto *Talking Joy*, optei por conferir ao meu fazer pedagógico novos sentidos com vistas a materializar, por meio das contribuições da TASHC, a relação dialética entre o ensino de língua inglesa e a vida do aluno, com o uso de tecnologias digitais. No entanto, em virtude de a escola pública, na qual as atividades do projeto *Talking Joy* estavam sendo desenvolvidas, não dispor de tecnologias digitais que viabilizassem o fácil acesso à Internet, e tendo em vista que os dispositivos móveis não eram comuns a todos os alunos participantes deste estudo, decidi utilizar atividades sociais com a perspectiva *unplugged*^{vi} ou Pensamento Computacional (PC).

O contexto social, político, ideológico e econômico no qual a vida se processa, requer o estabelecimento de relações com as dimensões em que ela se vincula. Schettini (2009, p. 222) argumenta que a TASHC não percebe a atividade humana como um sistema de atividades isoladas, mas sim como uma rede de relações culturais construídas por meio do diálogo e da colaboração. Essa teoria tem uma função transformadora ao enfatizar a noção de historicidade, a qual se constitui um dos elementos da composição identitária do ser humano.

As interações com outros da sua espécie e com a coletividade em que está inserido permite que o ser humano vá se “construindo, como indivíduo interativo, e ao seu conhecimento através de uma interação mediada por diversas relações intrapessoais e interpessoais.” (SCHETTINI, 2009, p. 226). No entanto, os processos de autoconstrução, coconstrução e desconstrução só se desenvolvem em um ambiente propiciador de vivências e compartilhamento, que promova a reflexão, a criticidade, a construção colaborativa de

conhecimento e reconstrução identitária viabilizados por meio das práticas educativas materializadas na sala de aula.

Nessa direção, para elaborar a SD desenvolvida – como pedir e dar direções em inglês –, o fiz com base em seis etapas, que me auxiliaram no sentido de ver o todo a partir da identificação do anseio de participação social dos alunos, da situação problema e, por meio delas, ter a possibilidade de nortear as tomadas de decisão e avançar na perspectiva de alcançar os propósitos educativos, atrelando-os àqueles desejos de atuação apontados pelos alunos no questionário aplicado e na RC realizada. As etapas para a elaboração da sequência didática são: 1) identificar o anseio de participação social do aluno; 2) identificar a situação problema; 3) identificar o eixo temático; 4) Estabelecer os propósitos educativos; 5) Elencar itens linguísticos e competências necessárias; 6) vincular os conteúdos a serem trabalhados. O passo seguinte é aplicar o processo de decomposição^{vii} do conceito *unplugged*. (detalho na dissertação).

Toda jornada investigativa requer análise dos dados produzidos. No caso deste estudo, usei as contribuições da Pesquisa Docente (PD) de Freeman (1998). Esse autor propõe quatro etapas para a realização do percurso de análise: 1) nomear/codificar; 2) categorizar; 3) estabelecer padrões e temas; 4) publicar. A sistematização da análise dos dados seguindo o que a teoria da PD preconiza, se fundamenta em dois tipos de abordagem para a categorização dos dados. De acordo com esse autor, a reorganização dos códigos em categorias pode ser enraizada – quando emergem dos dados – ou definidas a priori, posto que elas podem ser relacionadas aos objetivos da pesquisa e aos autores. A codificação dos dados, por sua vez, não pode seguir a abordagem a priori, sob pena de ter a interferência do pesquisador nos resultados obtidos. A seguir abordo os desafios e propiciamentos que a utilização de Atividade Social trouxe para a minha prática.

Ensino de inglês com a perspectiva da TASHC: propiciamentos e desafios

Há uma série de estudos que apontam para a necessidade de vinculação dos saberes construídos na escola à vida. Nessa direção, destaco os estudos de Liberali (2009, 2012, 2017, 2018, 2019), Marson (2019), Larré (2017, 2018), Rodrigues (2012), Petrini (2011), Ryckebusch (2011), entre outros. E como salientam Boa Sorte e Silva ¹(2018) se o docente

¹ “[...] When teaching goals are not clear, space is opened to the consolidation of discourses of inefficacy in public education. [...] quando os objetivos de aprendizagem não estão claros, abre-se espaço para a consolidação de discursos de ineficácia na educação pública. (BOA SORTE; SILVA, 2018, tradução minha)

não tiver claros os objetivos de aprendizagem, abrem precedentes para que discursos acerca da ineficácia do ensino público se fortaleçam. Não há como mudar de perspectiva sem refletir os processos de ensino-aprendizagem sob pena de cair no esvaziamento de discurso.

Nesse sentido, usar a TASHC para o ensino de língua inglesa converge e favorece a construção colaborativa de conhecimento, ao passo em que cria um ambiente educacional capaz de acolher, de propiciar um senso de pertencimento que amplia e legitima a construção de uma educação para a justiça social, corroborando com o que defendem Boa Sorte e Vicentini (2020). Criar tais espaços nos contextos educativos, para esses autores, também oportuniza: “[...] solidariedade, legitimidade, e singularidade [...]” (BOA SORTE; VICENTINI, 2020, p. 211). Deve também haver uma confluência para o respeito às pluralidades e diferentes percepções que se conjugam na sala de aula e para as quais devemos nos atentar.

Conduzir as tomadas de decisão, o desenvolvimento das ações pedagógicas de maneira ética e responsável figura uma das principais agências docentes. Promover e articular outras semioses às experiências vinculadas aos atos de ensinar e aprender e fomentar a participação ativa do aluno em um processo de construção colaborativa, pode representar a diferença entre tê-los protagonizando, autonomamente, sua trajetória de aprendizagem ou alijá-los de seu direito de mobilidade social, de se autoconstruir, co-construir e reconstruir saberes pelas interações, vivências e experiências, em sala de aula, que os enriquecem nos e pelos propiciamentos dos processos de ensino-aprendizagem.

Nessa acepção, educar precisa se alinhar a uma perspectiva de formação emancipadora e não a de perpetuadora de uma sociedade excludente que não educa para a justiça social. Desconstruir narrativas que se sagraram no tempo e na história como destino, sendo naturalizadas nas nossas ações cotidianas tais como: “não se aprende inglês em escola pública” e, se “são de classes menos favorecidas só poderão aprender se tiverem condições de custear os altos valores cobrados nos cursos de idiomas”, constituem crenças e representações que podem ser equiparadas àquilo que Merton (1948) define como *The Self-fulfilling Prophecy*²[A Profecia autorrealizável]. Não obstante ser um texto escrito há várias décadas, parece muito pertinente aplicá-lo ao contexto social e profissional atual.

Compreender como valoramos ou não algo, bem como o trazemos à existência está ligado à nossa construção histórica, ideológica e social. Em consonância com aquilo

² “[...] *Prophecies or predictions become an integral part of the situation and thus affect subsequent events. This is peculiar to human affairs. It is not found in the world of nature.*” (MERTON, 1948, p. 195).

advogado por (MERTON, 1948, p. 195, tradução minha) as “[...] profecias ou previsões se tornam parte integrante da situação e, portanto, afetam os eventos subsequentes[...].” Transpondo essa assertiva para contextos educacionais, equivale a dizer que elas – as profecias – influenciam o perceber, o pensar e por conseguinte, o agir tanto de docentes quanto de discentes. Para esse teórico, trata-se de uma condição inerente aos seres humanos em suas relações; quer seja com o outro ou com o ambiente. Nessa perspectiva, a atribuição de sentido que damos a algo irá orientar e definir nossa forma de ser, interpretar, refletir, atuar e existir no mundo.

Os professores e as professoras de inglês ao assumirem como verdadeiras afirmações como: “o inglês não é para ser aprendido em escolas regulares”; “os alunos de instituições de ensino público não têm condições financeiras para viajar.” “Para eles o mais importante é aprender os aspectos culturais para ganharem mais civilidade.” E tantas outras que permeiam as percepções e representações acerca do ensino-aprendizagem de línguas, resultam em um comportamento apático que nos leva a pautar nossa prática educativa sem questionar os porquês, a quem ou o que reforçam social e ideologicamente, se distanciam da realidade, pondo a profecia autorrealizável em ação, pois, como argumenta³Merton (1948) A Profecia autorrealizável é :

[...] no começo, uma falsa definição da situação que evoca um novo comportamento que torna realidade a concepção originalmente falsa. A validade ilusória da profecia autorrealizável perpetua um reino de erro. Pois o profeta citará o curso real dos eventos como prova de que ele estava certo desde o início. (MERTON, 1948, p. 195, tradução minha)

Coaduno as ideias defendidas por esse autor, visto que, a depender da forma como abordamos o ensino de língua inglesa nas escolas, acabamos por perpetuar e reforçar o sectarismo social vivido pelos alunos em suas comunidades. A fragmentação que, muitas vezes, nossas decisões e práticas pedagógicas impõem, reafirma que aquilo posto no escalonamento social é o natural, o correto, o aceitável e o que é pior: imutável. Tirar do aluno a possibilidade de vislumbrar transcender e transformar sua realidade, é, de certa forma, subtrair o sentido de sua existência. E essas podem figurar “[...] as perversidades da lógica social [...]” (MERTON, 1948, p. 196) as quais são materializadas no universo escolar pela falta de reflexão das nossas práticas educativas.

³ “[...] is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true. The specious validity of the self-fulfilling prophecy perpetuates a reign of error. For the prophet will cite the actual course of events as proof that he was right from the very beginning.” (MERTON, 1948, p. 195)

Considero que docentes e discentes colocam em funcionamento essa perversão de diferentes maneiras: condenativa ou resignada. De um lado, os educadores a exercem no seu fazer pedagógico – dissociando-o de lentes e filtros críticos/reflexivos ou destituindo-o de uma perspectiva de transformação da realidade – e condena o aluno a vivenciar o calvário do insucesso escolar no que tange à construção de saberes que possam mobilizar para transformar. E isso reduz sua prática educativa a assumir um caráter informativo em detrimento do formativo. A maneira como essas práticas são pensadas e organizadas revelam como a profecia autorrealizável se concretiza.

Por outro lado, os alunos trazem consigo falsas verdades atinentes ao aprendizado de língua inglesa em escolas públicas que, em grande medida, se traduzem em repulsa pelo idioma e produzem comportamentos e atitudes que não favorecem a sua aprendizagem. Dessa forma, a lógica perversa que acionam convergem para a dos docentes, as duas se conjugam, acabam se convalidando e construindo nele a cultura do resignar-se, pois não atribuem outros sentidos para o estudar inglês que não sejam: “não vou viajar.” Ou “não tenho dinheiro nem para comer direito, imagine para sair daqui.”⁴ Essas percepções revelam o quanto a resignação os impulsiona a desistir de aprender inglês e introjetar que seus destinos já estão traçados e isso favorece o cumprimento da profecia autorrealizável na ótica deles.

Além desses óbices, as condições precárias que boa parte das unidades públicas de ensino enfrentam, em virtude de investimentos, ainda incipientes na educação, põem as duas faces da profecia em rota de complementaridade. Neste estudo, como já mencionei, a dificuldade de acesso à internet ocasionou a reorientação na condução das SD que o compuseram. Somando-se a isso, as acentuadas desigualdades sociais, a falta de acesso a equipamentos e à internet cerceiam a participação, de grande parte dos estudantes, de instituições públicas de ensino como apontam os dados do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). De acordo com estudo realizado, por esta fundação, cerca 5,8 milhões de alunos não possuem acesso domiciliar à internet (IPEA, 2020).

Ao investigar um pouco mais a fundo, ficou evidente que o acesso à grande rede não é algo de que todos ou um grande número de pessoas desfrutam no país, ou seja, as benesses da internet, ou por questões estruturais e/ou por falta de recursos financeiros, restringem-se

⁴ Essas foram afirmações que alguns alunos e alunas fizeram durante as *X-ray classes*.

às camadas da população com poder aquisitivo superior ao da maioria invisibilizada e silenciada pela ausência de políticas públicas pautadas em justiça social.

Ademais, esse fato põe em xeque aquilo que preconizam os documentos orientadores da educação brasileira, visto que as condições de acesso limitam o avanço do aluno e as práticas pedagógicas nos contextos educacionais. O questionamento que nos cabe é: qual o sentido de preconizar algo nos documentos oficiais e não prover as condições materiais para a sua realização nas escolas? Isso fragiliza o sistema público educacional e compromete os preceitos de uma educação emancipadora capaz de desenvolver o potencial agentivo do aluno com vistas a transformar a si mesmo e a realidade na qual está inserido. Para concluir este artigo, compartilho alguns resultados que corroboram o que defendo na minha dissertação: ensinar inglês por meio da colaboração, criticidade e com a TASHC pode ser um encaminhamento plausível e representar uma mudança substancial para os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Final de trajeto: será?

Retomo os objetivos a que esta pesquisa se propôs na perspectiva de análise dos percursos que os alunos fizeram. Os resultados⁵ indicam que houve **desenvolvimento** no que concerne ao repertório linguístico construído e acumulado durante os desdobramentos das atividades realizadas por meio de *performances* individuais, em pares e/ou em pequenos grupos. Os alunos uniram conhecimentos prévios aos novos realizando o **duplo movimento**, desenvolvimento **das funções mentais superiores**.

O conceito *unplugged* contribuiu, sobremaneira, na primeira fase de estruturação da **Sequência Didática** e na preparação das *performances* desenvolvidas, pois foram organizadas em função da resolução de problemas. No entanto, essa abordagem sozinha, não daria conta de sustentar o cumprimento das etapas subsequentes: construção das aulas, preparação do material, a execução do planejamento da SD e o estabelecimento do ciclo de colaboração. Em decorrência disso, as contribuições das etapas de organização das SD, proposta por Liberali, (2009) foram fundamentais para a estruturação das ações implementadas.

A orientação das aulas de língua inglesa a partir da **atividade social**, que organizou a SD, permitiu a realização do **duplo movimento**, pois oportunizou a utilização de

⁵ A informação mais completa, acerca dos resultados, encontra-se na íntegra na minha dissertação (no prelo). Utilizo negrito para chamar atenção para o que se relaciona com os objetivos atingidos.

conhecimentos construídos a exemplo das áreas de geografia, língua portuguesa, lógica matemática e associá-los àqueles construídos em língua inglesa. Ao passo em que houve também o **desenvolvimento das funções mentais superiores** defluentes tanto do uso da linguagem, que permeou aquilo vivenciado na simulação da prática social escolhida, quanto das **interações** oportunizadas.

Então, sim. As Atividades Sociais em aulas de língua inglesa, na perspectiva *unplugged*, contribuíram com o **desenvolvimento** do aluno, uma vez que propiciaram momentos de construção significativa de conhecimento por meio do desenvolvimento de suas **funções mentais superiores** que se concretizaram nos momentos de fala e **interação** por meio do **duplo movimento**, em que o aluno foi instigado a acionar os conhecimentos de outras áreas para ajudá-lo na construção do conhecimento novo, em inglês.

Os objetivos específicos, por sua vez, confluíram para o mesmo propósito e foram atingidos mediante a **criação de espaços de ação criativa** propiciados em diferentes momentos desta pesquisa, a exemplo das **rodas de conversa**, que canalizaram as expressões das subjetividades dos alunos, possibilitando que, a partir das **interações**, das trocas de informação, os alunos pudessem atribuir outros significados ao ser e participar no mundo do modo crítico.

Reconheço que as demandas da sociedade contemporânea impõem muitos desafios a serem suplantados por nós – docentes, discentes e Governo – de ordem endógena e exógena. Ao final deste percurso investigativo, ficou evidente que sem políticas públicas de acesso, pesquisas como esta terão impactos tênues e a longo prazo no sistema educacional.

Referências

BOA SORTE, Paulo; SILVA, Nayara Stéfane Mandarin. English teaching conceptions: cognitive processes on ongoing professional development. *In: Revista COCAR*, Belém, v.12, n 24, p. 03 – 24. jul/dez. 2018.

BOA SORTE, Paulo; VICENTINI, Cristiane. Educating for social justice in a post-digital era. *In: Práxis Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 199-216, abr. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6374>. Acesso em: 2 jun. 2020.

DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ENGERSTRÖM, Yrjo. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FREEMAN, Donald. *Doing teacher- research: from inquiry to understanding*. Canada: Heinle & Heinle, 1998.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

IPEA- INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS. *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. Nota técnica, nº88, agosto, 2020. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/publicações>. Acesso em 06 set. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. *Cultural globalization and language education*. New Haven: Yale University Press, 2006.

LARRÉ, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo. Atividade social acadêmica no ensino de língua inglesa on-line: o que os aprendizes nos dizem sobre isso? *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.18. n 3. Belo Horizonte, jul./set. 2018 [On-line]. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812997>. Acesso em: mar. 2019.

LARRÉ, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo. O ensino de línguas como forma de inserir vida na escola: algumas provocações, breves reflexões. *In: Revista Advir/ Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. n.37 (dez. 2017). Rio de Janeiro: Asduerj, 2017.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*, 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2018.

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

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In: SCHETTINI, E. H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWAI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.), Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, v. 270, 2009, p. 53-78.

MARSON, Isabel Cristina Vollet. *Multiliteracies, translingual practice and English as a lingua franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil*. Orientadora: Clarissa Menezes Jordão. 2019. 300f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

MERTON, Robert K. The Self-fulfilling Prophecy. *In: The Antioch Review*, v.8, n. 2 (Summer, 1948), p. 193-210, published by Review Inc. DOI: 10.2307/4609267. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/4609267>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PETRINI, Airton Júnior. *Enunciados Narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores*. Orientador: Fernanda Coelho Liberali. 2011.187f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2011.

RODRIGUES, Penélope Alberto. *A Atividade Social nas aulas de língua espanhola: uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino aprendizagem*. Orientador: Fernanda Coelho Liberali. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2012.

SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger *et al.* (Org.). A contribuição de Vygotsky para a teoria sócio-histórico-cultural. *In: Vygotsky: uma revista no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

SOARES, Nadja Maria Santos. Atividade social e o ensino de língua inglesa: instrução para além da sala de aula. *In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA*, 5., 2019, São Cristóvão, SE. *Anais eletrônicos [...]*. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2019. p. 430-441.

_____. *Atividade Social em aulas de língua inglesa: experiência unplugged em uma escola da rede pública estadual do Estado de Sergipe*. Orientador: Paulo Roberto Boa Sorte Silva. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2020. No prelo.

UNPLUGGED. *In: OXFORD Advanced Learners Dictionary*. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/unpluggedtm?q=unplugged+>. Acesso em: 02 jun. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ⁱ Opto por utilizar o hífen com as palavras ensino-aprendizagem para demarcar a minha ideia de que são processos concomitantes, complementares, marcados pela interferência um no outro e que não podem ser desvinculados. Além disso, trata-se da grafia adotada pelos grupos de pesquisa vygotkianos brasileiros estudiosos da Linguística Aplicada, como afirmam Liberali e Fuga (2018).

ⁱⁱ Trato dessa questão na próxima seção deste artigo.

ⁱⁱⁱ No texto da minha dissertação este projeto é amplamente abordado.

^{iv} A partir dessa parte deste artigo compartilho trechos da minha dissertação de mestrado (no prelo)

^v Trabalhei para instituições que atendiam a alunos da rede pública que não tinham condições de pagar os elevados custos dos cursos de idiomas. O diferencial, nesse caso, é que eles viam no aprendizado do inglês uma chance de galgar melhores postos de trabalho para poder mudar de vida. (declarações que ouvia com frequência dos alunos). Já nas escolas públicas, eles estudam por força da oferta da própria rede.

^{vi} Apropriei-me de duas semioses para esse termo, uma vez que ele também é usado com sinônimo de Pensamento Computacional (PC). Embora não aborde o conceito *unplugged* para fins de desenvolvimento do PC, alguns dos pilares nos quais esse conceito ou abordagem se ancora foram utilizados na realização da atividade social escolhida para este estudo.

^{vii} Os processos de decomposição a partir do conceito unplugged e o percurso de análise dos dados estão detalhados no texto da dissertação (no prelo).