



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NADJA MARIA SANTOS SOARES

**ATIVIDADE SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: experiência *unplugged* em
uma escola da rede pública estadual de Sergipe**

**São Cristóvão
2020**

NADJA MARIA SANTOS SOARES

ATIVIDADE SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: experiência *unplugged* em
uma escola da rede pública estadual de Sergipe

Dissertação de Mestrado submetida à banca
examinadora como parte dos requisitos necessários
para obtenção do título de Mestra em Educação, no
Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Sergipe.

Área de concentração: Educação, Comunicação e
Diversidade.

Linha de Pesquisa: Educação e Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

São Cristóvão
2020

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S676a Soares, Nadja Maria Santos
Atividade social em aulas de língua inglesa : experiência unplugged em uma escola da rede pública estadual de Sergipe / Nadja Maria Santos Soares ; orientador Paulo Roberto Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, SE, 2020.
148 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2020.

1. Educação - Sergipe. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Aprendizagem. 4. Ensino - Meios auxiliares. 5. Educação e comunicação. 6. Tecnologia educacional. 7. Prática de ensino. I. Silva, Paulo Roberto Boa Sorte, orient. II. Título.

CDU 37.016:811.111(813.7)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



NADJA MARIA SANTOS SOARES

**ATIVIDADE SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: experiência *unplugged* em
uma escola da rede pública estadual de Sergipe**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Universidade Federal de Sergipe, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Comunicação, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva.

São Cristóvão, 3 de julho de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva
Universidade Federal de Sergipe/ Orientador

Profª. Drª. Marilene Batista da Cruz Nascimento
Universidade Federal de Sergipe

Profª. Drª. Ana Flora Schlindwein
Universidade Federal de Sergipe

Profª. Dr. Neiva Cristina da Silva Rego Ravagnoli
University of Miami

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocópias ou eletrônicos.

Assinatura: _____

São Cristóvão-SE, 3 de julho de 2020.

*À minha filha e ao meu esposo pelo amparo
durante todo o percurso desta pesquisa, em
uma demonstração de confiança e carinho
incondicional, o que faz com que todo esforço
empreendido não tenha sido em vão.
À minha mãe, Norma Santos (in memoriam),
grande incentivadora
para que essa caminhada se iniciasse.*

AGRADECIMENTOS

Não foi uma jornada fácil para chegar até aqui, mas nós conseguimos! Menciono nós, pois essa não foi uma caminhada solitária e em virtude disso quero agradecer...

Aos mestres, professores e professoras que acompanharam o percurso, o crescimento e o surgimento de uma professora pesquisadora. Nesse sentido, minha profunda gratidão às professoras: Dra. Ana Flora Schlindwein, Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, Dra. Neiva Cristina da Silva Rego Ravagnoli pelas valiosas contribuições nas fases de Qualificação e Defesa dessa dissertação. Ao meu orientador professor Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva pelas horas dedicadas do seu tempo para ajudar a extrair uma pesquisadora de uma professora da educação básica, pelo partilhar de conhecimento e pela inspiração, o meu muito obrigada. Às queridas professoras, grandes mestras e incentivadoras: Simone Silveira Amorim, Ana Karina Nascimento, sem palavras para agradecer e expressar o grau de importância que vocês têm nessa jornada.

Aos amigos com os quais deixei de estar, mas que, ainda assim, torceram por mim e foram capazes de me erguer quando estava prestes a desvanecer. Que foram sensíveis e me conheciam o suficiente para saber que necessitava de seu apoio e incentivo. Meu agradecimento às amigas Simone Amorim e Alessandra Elisabeth Santos que acompanharam o drama, os desdobramentos indóceis, as perdas sofridas pela partida, inesperada, da minha mãe no início dessa caminhada e não me deixaram desistir. À Cecília Neri Teles e Thadeu Vinícius Teles (casal maravilhoso e sempre disposto a me ajudar). À Amália Vargas que muito me incentivou a estudar, crescer e ampliar meus horizontes.

Aos meus familiares: pai, irmãs, sobrinhas e sobrinhos, por terem que conviver com as contínuas ausências em reuniões de família e mesmo sem entender, completamente, o quão dura e árida essa travessia pode ser, continuaram torcendo e acreditando em meu sucesso.

A ELE e ELA: Gabriella (filha) e Vilo (esposo) por estarem sempre prontos para me amparar, incentivar e serem meu apoio emocional nos momentos mais difíceis desse árduo, mas profícuo, trajeto. O fato de mirá-los a zelar por mim e me acompanhar, ajudou a dar outro ânimo e me fez ganhar mais fôlego e energia para prosseguir.

Enfim, fica aqui o meu “Muito Obrigada” a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que essa trajetória não se tornasse solitária e indócil.

Seria imensamente difícil sem vocês, quiçá, IMPOSSÍVEL.

Everything starts and ends with education!

If we want to change the world for real,

we would better start with it!

[Tudo começa e termina com a educação! Se realmente quisermos mudar o mundo, deveríamos iniciar por ela!].

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar os possíveis espaços de ação criativa que possibilitam o desenvolvimento do aluno a partir da colaboração e da criticidade para compreender as contribuições da Teoria da Atividade Social no ensino de língua inglesa, sob uma perspectiva *unplugged*, não condicionada ao acesso on-line. Para atingir este objetivo, delinea-se o seguinte objetivo específico: compreender os conhecimentos construídos 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. O quadro teórico delineado, parte da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999; HOLZMAN, 2009); 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 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 produzidos por meio de questionário, anotações no *teaching logs*, declarações nas rodas de conversa e foram analisados segundo a perspectiva da Pesquisa Docente (FREEMAN, 1998). A análise dos dados revela 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.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the contributions of Social Activity in English classes, in an unplugged perspective, for the development of students. The unplugged activities have been adopted in view of the need to adapt the teaching and learning of English language to the reality of Internet access for both students and the school which is the context of the study. The theoretical framework outlined starts from the Theory of Socio-Historical-Cultural Activity (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTRÖM, 1999; HOLZMAN, 2009); going through Social Activities in foreign language classes (LIBERALI, 2009,2012). The study was developed from a project with Social Activities in English, with a group of students from the three last grades of formal basic education in Brazil: high school, in a public school in the state of Sergipe. The methodological perspective is the Critical Collaboration Research (MAGALHÃES, 2006; MAGALHÃES and FIDALGO, 2011, 2019), which allows knowledge construction, creation, and recreation of new possibilities of work and establishes learning as a way of transformation, better participation, and coexistence in society – in this research, specifically, within the scope of digital cultures. Data were collected through a questionnaire, teaching logs, chat circles and analyzed according to the perspective of the Teaching Research (FREEMAN, 1998). The analysis and interpretation of the data indicate results that establish a dialectical relationship between teaching and learning English and the student's life, so that he can recognize, reflect and analyze the contents developed throughout the project and use them in real communication contexts and digital literacy practices, thus breaking with an education of bureaucratic bias and that does not promote learning that excels in relating the knowledge built at school with human development and its possibilities for future action in society.

Keywords: Social Activity. English teaching and learning. Unplugged. Internet access.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Percurso básico para análise de dados	31
Figura 2 -	Representação da estrutura da atividade humana de Engeström	35
Figura 3 -	Etapas de Pesquisa crítica de colaboração	37
Figura 4 -	Esquema da sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly	63
Figura 5 -	Sequência didática com base em atividade social	65
Figura 6 -	Organização da sequência didática	68
Figura 7 -	Etapas para a elaboração da SD	71
Figura 8 -	Atividade Social que organizou a SD desenvolvida	76
Figura 9 -	Percursos da análise de dados na PD	80
Figura 10 -	Processo cíclico da pesquisa colaborativa	84
Figura 11 -	Desdobramentos da fluência	90
Figura 12 -	Percurso da decomposição <i>unplugged</i>	108
Figura 13 -	Trajeto investigativo: resultados	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Grupo de alunos participantes da pesquisa	59
Quadro 2 -	Procedimentos tradicionais e Procedimentos com base em Atividade Social	61
Quadro 3 -	Primeira categoria de análise: desenvolvimento da fluência	91
Quadro 4 -	Categoria 1- Desenvolvimento da fluência – desdobramento 1	94
Quadro 5 -	Categoria 1- Desenvolvimento da fluência – desdobramento 2	95
Quadro 6 -	Segunda categoria de análise: Interação 1	99
Quadro 7 -	Segunda categoria de análise: Interação 2	100
Quadro 8 -	Terceira categoria de análise: Transformação para o futuro	103
Quadro 9 -	Excertos das rodas de conversa	112

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
ESL	-	Ensino de Língua Estrangeira
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	-	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LA	-	Linguística Aplicada
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
OCEM	-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCCol	-	Pesquisa Crítica de Colaboração
PD	-	Pesquisa Docente
PROEMI	-	Programa Ensino Médio Inovador
RC	-	Rodas de Conversa
SD	-	Sequências Didáticas
SEDUC	-	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
TALE	-	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TAS	-	Teoria da Atividade Social
TASHC	-	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TECLA	-	Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada
UFS	-	Universidade Federal de Sergipe
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	MAPEANDO O TERRENO PARA INICIAR O PERCURSO.....	15
2	UMA ESTRADA, VÁRIOS CAMINHOS - PERCURSOS EPISTEMOLÓGICOS	29
2.1	Pavimento dessa estrada: Teoria da Atividade Social.....	32
2.2	Marco inicial da jornada: Pesquisa Crítica de Colaboração	35
2.3	Caminhos tortuosos: lentes da realidade educacional e social <i>offline</i>	38
2.4	Caminho das pedras: Atividade Social e as práticas educativas	44
2.5	Pedras no caminho: desafios de ensinar na e para a contemporaneidade..	50
2.6	Trilha investigativa	53
	2.6.1 A travessia: Bastidores da investigação	53
	2.6.2 Ponto de encontro: <i>Lócus</i> da pesquisa	55
	2.6.3 Exploradores: participantes	56
	Trilha: professora-pesquisadora	56
	Trilheiros: Alunos	58
2.7	Instrumentos de localização: SD e o conceito <i>unplugged</i>	60
2.8	Procedimentos de produção dos dados	77
2.9	Um trecho da jornada – Projeto <i>Talking Joy</i>.....	81
3	DESVELANDO OS MISTÉRIOS DA JORNADA	87
3.1	Nos Boxes: ajustes e checagens da jornada	87
3.2	<i>Pit Stop</i> – parada obrigatória: explorando a Sequência Didática e as rodas de conversa	105
	3.2.1 <i>Pit stop</i> : Sequência didática	105
	3.2.2 <i>Pit stop</i> : Rodas de conversa	109
4	FIM DE LINHA, E AGORA?	117
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	130
	ANEXOS	148

1 MAPEANDO O TERRENO PARA INICIAR O PERCURSO

Construir caminhos, mapear e refazer rotas talvez seja o traço mais marcante da existência humana. A todo momento, nos vemos impelidos a adentrar uma rota ou outra se quisermos nos conectar às pessoas e ao mundo. A celeridade com que as tecnologias digitais têm se desenvolvido gerou novas demandas comunicacionais e mudanças nas formas como as pessoas interagem não só entre si, como também com esse universo cada vez mais interconectado. Tanta conectividade propicia questionamentos de diversas naturezas acerca de quem somos e de quais competências e habilidades pessoais, educacionais e profissionais precisamos para compor e atuar nos diversos contextos propiciados pelo modo de vida da sociedade contemporânea.

A rede mundial de computadores, atuando como uma das responsáveis por essas mudanças, direciona outras formas de construir saberes e estabelecer relações com o outro e com o mundo. Kumaravadivelu (2006, p. 131, tradução minha) assevera que, “[...] em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a Internet se tornou uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros”. E para além disso, constrói um tecido sociocultural imbricado que revela relações de poder, exclusão e distopias sociais aí engendradas.

Sincronicamente, o processo de globalização, especialmente no âmbito social, engendra em seu bojo a necessidade de estar em contato com outras pessoas e diferentes culturas, lidar com as demandas desse universo plural, além de exercitar o respeito a essas culturas. Ademais, também exige a aprendizagem de outras línguas para que o sujeito possa atuar mais ativamente na vida, nas diversas esferas em que ela acontece. E nesse mundo globalizado, a língua inglesa desponta como a mais importante ferramenta de mediação entre o sujeito e os múltiplos saberes, aprendizagens e manifestações culturais.

A globalização nas suas diversas dimensões: social, econômica, cultural, ideológica, científica e política, segue uma lógica, a do capital, e estabelece agendas as quais impactam e interferem em nossas vidas, nos obrigam a ressignificar as formas de compreender, circular por outras culturas, lidar com constantes mudanças e com uma pletora de informação. O que requer tanto estarmos aptos a transitar por entre esferas comunicacionais, quanto que outros saberes e conhecimentos sejam construídos e mobilizados.

Cada sociedade, em seu tempo, a partir das relações e interações pessoais, visa educar seus integrantes de maneira que a vida em comunidade se estabeleça a partir de uma determinada lógica e se torne harmônica. Diante disso, o conhecimento ocupou e ocupa uma

posição de importância no seu cerne e, paradoxalmente, atua como forma de inserção ou exclusão dos indivíduos nas cadeias de produção, consumo de bens materiais e culturais nas mais variadas instâncias da vida.

Ora, o conhecimento e a educação estão circunscritos ao universo de formação e construção do ser humano. Nesse sentido, deveriam ser postos lado a lado, mas trilham caminhos distintos quando colocados em perspectiva com a aplicação na vida. À medida que não se tem clareza para discernir que essas duas grandezas não devem ser desvincilhadas nas práticas educacionais, promove-se a fragmentação dos sentidos, a fragilização na formação do indivíduo e aumentamos o fosso entre os saberes construídos na escola e sua concretização nos diversos contextos sociais. Dessa forma, limitamos os dois à sala de aula impedindo que o saber construído pelo aluno a transcenda.

O trabalho com o conhecimento é inerente ao exercício da docência, pois é também na escola que ele pode encontrar um terreno fértil para ganhar significados capazes de se conectar com a vida. Na sociedade contemporânea, a forma como as interações e reestruturações sociais se processam são permeadas pelas tecnologias quer sejam analógicas ou digitais. E esses dois formatos de tecnologia, ao adentrarem às escolas colidem, um se sobrepõe ao outro, causando dissensos e demandando que as nossas práticas promovam a coexistência deles nos ambientes educacionais.

Emergem dos contextos educacionais não só as demandas inerentes a professores e alunos como também as formas de agir que eles mobilizam por meio de suas representações. De um lado, estamos nós, docentes – por meio de práticas educativas e representações do que sejam o ensino-aprendizagem¹ de línguas, contexto deste trabalho, e da compreensão do que é língua. Do outro, os discentes – com suas representações deles mesmos, do aprendizado de inglês e do mundo – e como parte desse ecossistema advêm necessidades de ensino-aprendizagem promovidas pela interação, pelos sentidos que podem ser atribuídos a partir das experiências vivenciadas e as exigências de uma sociedade em constante transformação.

Revisitando concepções acerca de como o ensino-aprendizagem de língua inglesa deveria se pautar e orientar as minhas práticas, deparei-me com a necessidade de ressignificar

¹ A opção por utilizar o hífen com as palavras ensino-aprendizagem é para demarcar a minha ideia de que são processos concomitantes, complementares, marcados pela interferência um no outro e que não podem ser desvincilhados. Além disso, trata-se da grafia adotada pelos grupos de pesquisa vygotskianos brasileiros estudiosos da Linguística Aplicada, como afirmam Liberali e Fuga (2018).

na perspectiva de assumir a postura que Marson² (2019) propala. Para a autora o ensino de língua inglesa, e devo acrescentar na figura do professor em sua atuação pedagógica diária, deveria

[...] abrir novas possibilidades através da exploração de modos semióticos e TICs, em uma perspectiva em que o papel do professor de línguas é o de *bricoleur*, ou seja, alguém que mistura possibilidades antigas e novas, como andaimes, para a montagem de práticas emergentes que podem aparecer na sala de aula. (MARSON, 2019, p.183, tradução minha)

E se há algo com o qual tenho que lidar no meu fazer diário é refletir novas maneiras de acessar o conhecimento e tornar a sua construção mais palpável para os alunos. O desafio como aponta Larré (2017, p.18) é: “[...] como então unir o ensino de línguas a uma visão de educação menos tecnicista [...]?” De acordo com essa autora refletir e desenvolver os processos de ensino-aprendizagem de inglês, criticamente, não reproduzindo simplesmente o modelo que aí está, é essencial (LARRÉ, 2018). Por coadunar com essas percepções, busquei o autoconhecimento e o conhecimento das ações que fui significando ao longo dessa caminhada.

Apoiada em experiências educacionais (como discente) e profissionais (como docente), e em decorrência de ter tido uma trajetória profissional formativa híbrida – por atuar nas esferas pública e privada de ensino de línguas –, questionei os sentidos de ensinar e aprender, bem como o distanciamento entre os saberes reconstruídos na escola e a vida. Tais reflexões me levaram não só à conclusão de que era imprescindível ressignificar o olhar em relação aos processos de ensino-aprendizagem, como também admitir ser factível a existência de um descompasso entre a escola e as demandas geradas por uma sociedade que, desde o advento da Internet, sofre rápidas mudanças nas suas dinâmicas. Essas constatações só aumentavam a angústia e inquietação no sentido de buscar mudança para as práticas educativas desenvolvidas.

Nessa perspectiva, refleti acerca de quais transfigurações imprimir à minha prática pedagógica para estabelecer elos entre aquilo que ensinava na escola e o que o aluno, de fato, poderia usar nas dinâmicas e interações em sociedade – na vida que ele escolhesse viver –. Meu desafio era vincular o ensino-aprendizagem de língua inglesa a situações que pudessem surgir para o aluno na vida, fora do contexto escolar e das vivências em sala de aula. Dessa forma, imbuída por um anseio de melhorar a minha atuação como docente, busquei os meios para respaldar as escolhas pedagógicas feitas e iniciar o processo de mudança.

² “[...] open up new possibilities through exploration of semiotic modes and ICTs, in a perspective in which the role of language teacher is that of a *bricoleur*, i.e. someone who mixes old and new possibilities like scaffolds for the assembly of emergent practices that can appear in the classroom.” (MARSON, 2019, p. 183)

Aprofundei leituras a fim de me apropriar dos fundamentos conceituais que respaldam a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) e “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006). Precisava concatenar as ideias, delinear as dinâmicas, preparar materiais e nortear as ações educativas que comporiam o Projeto *Talking Joy*. Nessa direção, compreender essas duas concepções teóricas foi fundamental para atribuir outros sentidos ao meu fazer pedagógico e promover a transformação dos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa com o intuito de oportunizar a construção de conhecimento no idioma.

“A vida que se vive” é o conceito central que as teorias de base marxista adotam e parte do entendimento de que a vida que se processa, em uma dada comunidade, não é destino imposto e sim algo sobre o qual se pode atuar coletivamente, que pode ser mudado e melhorado tendo em vista a colaboração, a coconstrução, as ferramentas mediacionais, as experiências vivenciadas e a construção coletiva de saberes que se engendram a partir do estabelecimento de novos significados oriundos das interações e experiências individuais que se conjugam na coletividade.

Nessa perspectiva, a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006) não se limita à reprodução das relações de poder existentes que excluem, alijam os sujeitos de seus direitos e segregam. Parte-se da compreensão que a vida é aquilo que pode ser transformado por meio dos anseios de participação e atuação social pautada na coletividade (LIBERALI, 2009). As ações educativas delineadas, neste estudo, alinham-se com esses preceitos-chave e norteiam-se a partir da Teoria da Atividade Social (TAS). Vale salientar que essa teoria foi ampliada por força da evolução dos estudos nessa seara, ocasionando a incorporação da dimensão histórica ao seu escopo. Assim, seus pilares se alicerçam nas principais contribuições dos estudos de Vygotsky³ (1930), Leontiev (1977), Engerström (1999), Marx e Engels (2006).

A TASHC tem suas bases fincadas na filosofia marxista. O filósofo Karl Heinrich Marx, ao cunhar as bases filosóficas para explicitar como se organiza a vida em sociedade, o fez tendo as condições de vida, as ações e as relações humanas como fundantes de sua teoria. Nessa perspectiva, Marx e Engels (2006) asseveram que são as necessidades do homem as impulsionadoras dos movimentos transformadores do seu mundo social e físico. Partindo disso, iniciei o processo de reflexão com vistas à transformação do meu fazer pedagógico. Destarte, iniciei uma digressão da própria trajetória, visando ao autoconhecimento.

Sou professora de língua inglesa há mais de 22 anos – dos quais apenas oito são na rede pública estadual de ensino. Em virtude de transitar por duas esferas educacionais distintas,

³ Ao pesquisar a obra desse autor me deparei com várias representações gráficas de seu nome: Vygotsky, Vygotski, Vigotski. Para efeitos de padronização, optei por adotar a primeira delas neste estudo.

minha identidade profissional, representações e crenças em torno do que é ensino-aprendizagem de língua foram forjadas, enquanto docente na rede privada, quase majoritariamente em cursos de idiomas, assim como também na escola pública. Essa conjuntura propiciou a crença de que o aluno da escola pública merecia participar da vida, mais plenamente, nas diversas instâncias em que ela se organiza.

Parto da prerrogativa de que os processos de ensino-aprendizagem de inglês não poderiam ficar restritos e/ou serem delineados para a absorção e valoração da cultura de outros povos apenas, teriam que transcender os aspectos culturais com vistas à promoção de interação e interlocução entre indivíduos. Essa forma de concebê-los, levou-me a alimentar a representação, ilusória, de que a escola pública me ofereceria as condições materiais e pedagógicas para desenvolver as aulas de língua inglesa no sentido de suprir essa expectativa.

Na ambiência de práticas educativas livres, ensinar inglês atendia a outros objetivos e propósitos. Língua inglesa, naquele contexto, era – e ainda é – para pessoas com o objetivo de viajar, trabalhar e manter contato com outros espaços sociais, povos e culturas. Dessa forma, as aulas e o material didático são social, política, econômica e ideologicamente organizados para que os egressos dessas instituições sejam bem-sucedidos nas trocas, vivências sociais e culturais com falantes desse idioma. O que não, necessariamente, é o esperado para os alunos da escola pública.

Iniciei essa jornada solitária⁴, *a priori*, fazendo leituras acerca das contribuições teóricas oriundas das pesquisas acadêmicas e comecei a tecer e ampliar a minha rede de colaboração com vistas a promover alterações no ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio das práticas educativas. A viabilização disso ocorreu devido à participação nos módulos de extensão da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC)⁵, que propiciaram os aportes teóricos e discussões as quais ampliaram meu repertório individual e, por conseguinte, potencializaram meu raio de ação.

⁴ Muitas vezes, cheguei a ser desencorajada e criticada pelos meus colegas de profissão por entenderem que era um esforço inútil fazer qualquer coisa ou propor qualquer projeto pedagógico, pois não estava ganhando para isso e “para que trabalhar demais na escola pública?” “Esses alunos não sabem português e você quer que eles aprendam inglês?” “Nem dinheiro para viajar eles têm... Meu Deus!” “Você é muito sonhadora e gosta de ter trabalho.”

⁵ SEDUC é uma sigla recente que materializa a fusão da SEED (Secretaria de Estado da Educação) com as extintas secretarias SEEL (Esporte e Lazer) e SECULT (Cultura) e engloba mudança administrativa implementada pelo Governador Belivaldo Chagas, que no uso de suas atribuições sanciona em 02 de janeiro de 2019 a Lei n.º 8.496, de 28 de dezembro de 2018, aprovada pela Assembleia Legislativa. Essa lei modificou a organização da estrutura básica da Administração Pública Estadual e confere à SEED, agora Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC) novas atribuições. Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/educacao/seduc-governo-unifica-secretarias-de-educacao-esporte-e-cultura/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Traço marcante da minha itinerância profissional, o trabalho com projetos é recorrente em procedimentos laborais que adoto. Por essa razão, quando iniciei o percurso com alunos de escolas públicas em outros contextos de aprendizagem,⁶ desenvolver práticas educativas por meio de projetos era a principal estratégia utilizada por engajar os alunos e nortear o desencadeamento das tarefas. Quando iniciei as atividades educacionais na rede pública estadual de ensino – após passar no concurso público –, revivi essa experiência nesse húmus profissional. Vislumbrei, nesse momento, o nascimento do que mais tarde viria a ser o Projeto *Talking Joy* [alegria de falar]⁷, contexto de estudo desta pesquisa.

Saliento que trabalhar com projetos na escola pública não é algo exigido do educador, pois temos autonomia para decidir acerca de como iremos nortear as nossas práticas. Trata-se de decisão profissional de cada um. Nesse sentido, as que eu tomei, o fiz em virtude da influência que a minha itinerância, formação inicial e continuada exercem sobre as ações educativas que executo regularmente. Quando trabalho com projetos, o faço voluntariamente, por crer ser não só uma estratégia pedagógica que favorece o desenvolvimento dos alunos como também que eles ao se apropriarem e construírem conhecimento ampliam a possibilidade de transportá-lo para a sua vivência fora da escola.

Após algumas semanas do início das aulas regulares e do desenvolvimento das *X-ray classes*⁸, resolvi ofertar aulas de inglês, no projeto de língua inglesa, o qual, inicialmente, não tinha nome. Por decisão do grupo, o projeto mais tarde é intitulado *Talking Joy* com as atividades sendo realizadas em turno contrário, objetivando oportunizar vivências e compartilhamentos para que eles se apropriassem desse idioma, e conseguissem usá-lo em práticas sociais de linguagem e estabelecessem, assim, os vínculos com a vida fora da escola.

Percebi que precisava atuar na escola pública tendo uma melhor compreensão de suas dinâmicas e desafios, estabelecendo uma rede de colaboração com vistas a ampliar meu alcance docente. Iniciei o contato com amigos – professores e professoras de inglês – compartilhei com eles as angústias trazidas pelas inquietações vividas com vistas a conseguir evidências que me nortegassem no sentido de tornar a prática docente, nesse contexto educacional, mais significativa tanto para mim quanto para os alunos.

⁶ Desenvolvi atividades como professora de língua inglesa em dois projetos sociais: Cidadãos do Mundo (como voluntária a priori) e outro coordenado pelo Parque Tecnológico de Sergipe (SERGIPETEC)

⁷ *Talking Joy* [alegria de falar] foi o nome escolhido pelos alunos para nomear o projeto, do qual trato com maior profundidade na seção dos percursos epistemológicos.

⁸ Nome que atribuo às atividades realizadas nas primeiras semanas de aula com o intuito de diagnosticar as expectativas dos alunos com relação ao aprendizado de língua inglesa; assim como o que já sabem no idioma.

Em virtude desses contatos, obtive a informação da existência de uma parceria que havia sido firmada entre a UFS e a SEDUC. Esse acordo institucional previa a realização de cursos de formação continuada que ocorreriam em formato de módulos, aos sábados pela manhã, com atividades conduzidas por professores da UFS e autores/docentes convidados de outras universidades brasileiras, em uma ação de extensão articulada e coordenada pelos professores da UFS.⁹ À SEDUC¹⁰ coube oferecer suas dependências para a realização dos encontros e divulgar a ação. Em virtude de ter obtido essa informação tardiamente, fiz a minha inscrição no módulo subsequente, o que possibilitou melhorar o meu fazer em sala de aula.

Por ocasião desses encontros modulares, pude ter contato com professores de língua inglesa que, como eu, passavam pelas mesmas agruras da rede pública de ensino, mas estavam ali, em um sábado pela manhã, dispostos a compartilhar, atribuir novos sentidos ao ensino-aprendizagem de língua inglesa e ser um diferencial naquele contexto de instituição pública estadual, reiteradamente, desprovido de ações que fomentassem a formação continuada. Essa escassez favorece o esvaziamento do discurso em torno de uma “educação de qualidade” na perspectiva de promover uma educação conectada com a vida e a transformação.

Impulsionada pelo anseio de construir uma compreensão que vislumbraresse elucidar a minha agência como docente de língua inglesa, e ancorada pelos aportes teóricos com os quais tive contato, refleti acerca dos sentidos e das possibilidades de criar as condições necessárias à transformação. Desenvolver estratégias de aprendizagem a fim de oportunizar a mobilização desses conhecimentos com o intuito de o aluno se apropriar das oportunidades trazidas pela “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26), tendo em sua formação uma das chaves para adentrar e transitar por entre diferentes húmus culturais e diversos contextos comunicativos, por meio de interações sociais com outros sujeitos.

As representações sociais advindas das vivências e da itinerância profissional que trilhei, provocaram inquietações que, de certa forma, estão circunscritas ao fazer da atuação pedagógica e àquilo que acredito ser o desafio do docente e da escola na contemporaneidade: estabelecer relações entre os saberes reconstruídos nela e a “vida que se vive” (MARX;

⁹ Mais informações sobre o curso de formação continuada para professores de língua inglesa em Sergipe estão em Nascimento (2014), Zacchi (2014, 2015, 2018), Nascimento e Façanha (2018), Zacchi, Nascimento e Façanha (2018), Boa Sorte e Silva (2018), Souza (2018), Nascimento, Souza e Zacchi (2019), Nascimento e Zacchi (2019), Nascimento e Souza (2020).

¹⁰ Causou-me estranheza o fato de que em fazendo parte do quadro efetivo da SEDUC, lotada no Departamento de Educação de Aracaju (DEA), não fui informada por esse órgão acerca da realização desses módulos. Em decorrência disso, não houve a possibilidade de fazer o primeiro módulo, pois já estava em vias de ser concluído. A divulgação desses eventos se configurou um hiato na comunicação entre a Secretaria de Educação e os professores da rede.

ENGELS, 2006, p.26), promover práticas educativas pautadas em atividades do cotidiano, as quais propiciem ao aluno se apropriar da língua inglesa e usá-la de maneira autônoma, com vistas a ampliar o seu repertório sociocultural à medida que estabeleçam uma relação dialética entre a vida e as demandas postas pela sociedade contemporânea.

É sob tal perspectiva que esta investigação se desenvolve, alinhando-se aos preceitos teóricos da TASHC, no sentido de viabilizar aulas baseadas nas vivências e interações diárias do aluno. Nessa direção, ao realizarem as tarefas com base no dia a dia novos conhecimentos são construídos a partir das interações promovidas e, por meio das experiências recriadas na escola os discentes trazem para uma dimensão mais concreta a relação dialética entre eles e as situações experienciadas no cotidiano.

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* ou Pensamento Computacional (PC)¹¹.

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 (UNPLUGGED, 2019). Para efeito deste estudo, esse termo está sendo cunhado com o intuito de fazer referência à dificuldade de acessar os ambientes virtuais. No que tange à 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, designo essa metáfora, ainda, à falta de acesso e ao descaso do governo.

Isto posto, o desenvolvimento deste trabalho tem como objetivo geral identificar os possíveis espaços de ação criativa que possibilitam o desenvolvimento do aluno a partir da colaboração e da criticidade para compreender as contribuições da Atividade Social no ensino

¹¹Nesta pesquisa, apropriei-me de duas semioses que englobam o 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.

de língua inglesa, sob uma perspectiva *unplugged*, não condicionada ao acesso on-line. Para se atingir este objetivo, delinea-se o seguinte objetivo específico: compreender os conhecimentos construídos 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.

Nessa direção esta investigação, focaliza o contexto das atividades *unplugged* desenvolvidas durante o projeto *Talking Joy*. Essas atividades partiram da simulação de situações da vida real e se convalidaram nos passos que Liberali (2009) propõe para a feitura do planejamento das sequências didáticas¹² para o ensino de língua inglesa com Atividades Sociais, quais sejam: definir a questão ou ideia guia; determinar a atividade social e seu recorte; diagnosticar as expectativas; transdisciplinaridade; adotar procedimentos metodológicos; avaliar as etapas e/ou atividades; e organizar o material para o trabalho nas AS.

Outro construto teórico muito importante para o desenvolvimento dessa trilha investigativa e posterior análise dos dados produzidos, foram as rodas de conversa (RC) haja vista terem papel preponderante na interlocução das informações. Ademais, nesta pesquisa elas também exerceram múltiplas semioses e apropriações, uma vez que ao sofrerem alternância de função potencializaram o estabelecimento do ciclo de colaboração da PCCol, o exercício da criticidade e da colaboração, promoveram a interação, a coconstrução de conhecimento, momentos de reflexão sobre trajetórias e tarefas desenvolvidas, assim como fortaleceram o cruzamento de dados na validação dos percursos da PD de Freeman (1998). Nessa perspectiva, destaco também as contribuições dos estudos de Freinet (1991), Ryckebusch (2011), Melo (2014), Moura e Lima (2014), Pinheiro (2020), entre outros.

Meu *locus* enunciativo está cingido à minha formação inicial e continuada, bem como, à itinerância profissional em cursos de idiomas e que interferiram na composição dessa trilha formativa/investigativa. Egressa de instituições públicas de ensino, retomo as indagações, muito presentes acerca da aplicação prática dos saberes reconstruídos dentro e fora de sala de aula e de suas relações com a vida nas diversas dimensões em que ela se processa, assim como das várias construções e desconstruções por ela propiciadas.

Assertivas que povoaram a convivência diária, com amigos e familiares, denotam unanimidade no tocante à validade do tempo investido na escola e a relação prática dos saberes reconstruídos nela com a vida. Embora esse questionamento não gire em torno de uma

¹²Termo que adotei para fazer referência aos atos de reflexão, análise e planejamento das atividades propostas em consonância com os estudos de Petrini (2011) e Rodrigues (2012). Disponibilizo na seção de metodologia um quadro que dará conta de explicar cada um dos passos propostos por Liberali (2009).

disciplina específica, parece uma tônica em se tratando do ensino-aprendizagem da língua inglesa. As pessoas são catedráticas ao afirmar que “não se aprende inglês na escola.” Outras ainda afirmam que para lograr êxito em tal intento “as pessoas deveriam procurar um curso de idiomas.” Estudos já realizados envolvendo essa temática a exemplo de Lima (2009), Paiva (2011), Leffa (2012), Larré (2017, 2018) e Bernardo (2019), dentre outros servem de constatação de que essas assertivas, acerca do ensino de língua inglesa, apontam para a necessidade de um reordenamento das práticas educacionais atinentes a esse idioma.

Durante algum tempo, comunguei dessas mesmas percepções. No entanto, ao longo da minha trajetória profissional e em virtude de estudos que realizei por ocasião de ações formativas das quais participei, fui desconstruindo e ressignificando as minhas verdades e práticas quanto ao olhar que eu tinha acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa e o desenvolvimento das práticas educativas em escolas públicas. O que só se intensificava à medida que me aprofundava nas leituras e discussões.

Precisei rever minhas verdades e percepções para poder conferir outros sentidos ao meu fazer pedagógico. Os contatos com alguns aportes teóricos foram enriquecedores e possibilitadores dessa mudança de perspectiva. Não só isso, eles me fizeram perceber que as posturas precisavam ser ressignificadas e convergir com as ideias de Tardif (2014) e Leffa (2012). Esses autores partem do entendimento de que “[..] a proposta de um método depende da percepção que o proponente tem de língua” (LEFFA, 2012, p. 393). Senti-me representada por essa compreensão e pela assertiva de Magalhães (2009), quando aponta para a necessidade de os educadores possibilitarem um *lócus* de construção colaborativo e, ao mesmo tempo, crítico, no qual, por meio da colaboração e da criticidade, o desenvolvimento linguístico do aluno seja promovido.

Além da marca indelével que os autores, anteriormente citados, deixaram na minha trajetória pessoal e profissional, busquei mais aportes para compor a base empírica da qual me apropriei para essa pesquisa ser realizada. Dessa forma, esta investigação se convalida pelas teorias de Vygotsky (2006), Leontiev (1977), Engerström (1999), Marx e Engels (2006), no sentido de entender como se processam as relações em sociedade e a atividade humana a partir de seus elementos constitutivos. Da mesma forma, apropriei-me dos conceitos de Magalhães (2009), Liberali (2012), Freeman (1998), Rodrigues (2012) e Petrini (2011), entre outros para validar as configurações do ensino-aprendizagem de língua inglesa em resposta às demandas geradas a partir do nosso contexto sócio-histórico.

Nesse sentido, este estudo está respaldado sob a égide da TASHC, nas contribuições teóricas dos estudos anteriormente citados e alinhado-se a eles, refere-se ao estudo das

atividades realizadas por sujeitos que se encontram em interação com outros em contextos culturais específicos e dependentes historicamente, os quais propiciam as bases para a partilha de experiências vividas e a coconstrução de novos conhecimentos em interação com outros na coletividade, fortalecendo o caráter histórico e social na construção identitária do sujeito enquanto fruto dessas e de outras dimensões que permeiam sua constituição.

A TASHC corrobora o materialismo histórico-dialético da “vida que se vive” de Marx e Engels (2006, p. 26) cujo ponto focal para as transformações parte das práticas, construções coletivas de conhecimento e interações sociais do indivíduo. Nessa acepção, a *práxis* educativa¹³ configura-se uma possibilidade do desenvolvimento de aspectos históricos e sociais tanto do ser humano quanto do seu avanço como indivíduo capaz de refletir, significar, ressignificar e atuar, em sua plenitude, de maneira autônoma na sociedade. Dessa forma, ao fazê-lo, amplia as probabilidades de transformar a si mesmo, bem como a sua realidade.

Pensar as variáveis que subjazem os contextos social, político, ideológico e econômico requer o estabelecimento de relações da vida com as dimensões às quais 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.

O convívio com outros da sua espécie, no âmbito mais particular ou na coletividade, 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, em se tratando de contextos escolares os processos de autoconstrução, coconstrução e desconstrução são potencializados em um ambiente que propicie vivências e compartilhamento na medida em que promova a reflexão, a criticidade, a construção colaborativa de conhecimento e a reconstrução identitária permeadas pelas práticas educativas materializadas na sala de aula.

Coadunando com essa perspectiva, esta pesquisa tem como princípio basilar a concepção de ensino-aprendizagem de língua por meio de Atividades Sociais para condução das ações educativas a fim de alcançar as expectativas de aprendizagem dos alunos e nas

¹³A *práxis* educativa na perspectiva de Paulo Freire versa sobre a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Precisamos estabelecer uma relação entre a teoria e a prática para logarmos a transformação. O conflito dialético entre ação-reflexão presente neste método proporciona uma mudança da consciência humana da estrutura social e uma aproximação crítica reflexiva da realidade. (FREIRE, 1987).

“esferas em que os sujeitos circulam e dos anseios de participação social que têm.” (LIBERALI, 2012, p. 23). Somando-se a isso, deve-se agregar aquilo que o aluno deseja incorporar ao seu repertório sociocultural e às suas vivências pessoais.

Considero que esta investigação parte da existência de uma relação direta entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (algo que não nos oferece a possibilidade de quantificar em termos numéricos). Por essa razão, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) de Magalhães (2009) foi a escolha metodológica para fundar as ações relacionadas a este estudo. A premissa desse tipo de pesquisa é propiciar aos alunos interagirem, nos mais diversos contextos e lidar com as diferenças culturais de maneira que se construam – a partir da reflexão, da colaboração e da criticidade – responsáveis por melhorar a si próprios e ao mundo em transformação.

Por ser de cunho intervencionista e estar vinculado ao paradigma da PCCol, o percurso metodológico ao qual esta pesquisa se alinha, requer o entendimento das bases conceituais nas quais se alicerçam as práticas educativas propostas pelas lentes da Atividade Social no que tange ao estabelecimento de vínculos entre o ensino de língua inglesa e a vida do aluno que, nessa perspectiva, assume um papel ativo no tocante ao desenvolvimento de suas potencialidades e ampliação de suas possibilidades de atuação.

Em âmbito macro, esta dissertação também se situa no campo da Linguística Aplicada (LA) uma vez que seu *locus* enunciativo se estabelece em um contexto escolar e tem como foco a linguagem, permeando os processos de ensino-aprendizagem e reconstrução de saberes. Está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal de Sergipe, inserida na área de concentração, Educação, Comunicação e Diversidade e na linha de Educação e Comunicação, alinho-me a estudos cujos focos problematizam e investigam as relações entre educação e os processos comunicacionais, considerando as linguagens oral, escrita, analógica e digital nas práticas educativas, nas modalidades presencial e a distância.

Esta investigação atrela-se, ainda, ao Grupo de Estudos e Pesquisas Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA), cujo projeto de pesquisa em andamento, intitula-se Tecnologias nas Salas de aula: o pós-digital em questão, do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, orientador deste estudo. Esse projeto analisa os usos de tecnologias em salas de aula dos mais variados contextos, da educação básica, superior e institutos de idiomas e prioriza tanto as tecnologias digitais: *smartphones*, lousas interativas, computadores e demais dispositivos móveis, quanto as analógicas: quadros, livros didáticos, giz/pincéis, cartazes, entre outras.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. Na parte introdutória, intitulada mapeando o terreno para iniciar o percurso, delinheio os contornos em torno da problemática que envolve o ensino-aprendizagem de língua inglesa frente às demandas sociais, profissionais e educacionais da sociedade contemporânea – o que por si só evidencia obstáculos a serem transpostos e questões que precisam ser consideradas no sentido de aproximar o espaço de construção de saberes, a escola, a algo articulado à vida em outras instâncias que não apenas a escolar. O desvelar da trilha que esta investigação desenvolveu se conecta a seu objeto, à sua relevância, aos objetivos que pretendo alcançar e aos aportes teóricos nos quais ela se convalida.

Todo trajeto requer um planejamento prévio que garanta a sua realização. Nesse sentido, é preciso estabelecer os aparatos necessários, mapear os pontos de partida, checagens e ajustes realizados ao longo da jornada, os *pit stops* e fazer reflexão contínua acerca do trajeto percorrido a fim de saber se a rota deve ou não ser recalculada. Na seção 2, intitulada uma estrada, vários caminhos - percursos epistemológicos, apresento, em detalhes, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) e a perspectiva teórico-metodológica a que ela se alinha, abordo questões atinentes à construção dessa jornada, o que inclui as representações que interferem e mobilizam as ações no nosso fazer e ser em sala de aula: *Self-fulfilling prophecy* [Profecia autorrealizável] de Merton (1948); os desafios de ensinar inglês, lentes da realidade social, as perspectivas da Atividade Social (AS) nas práticas educativas no ensino língua inglesa na e para a contemporaneidade. Além dos procedimentos, dispositivos e técnicas utilizados para a produção dos dados, descrevo o ponto de encontro: lócus da pesquisa, a trilha: professora-pesquisadora, os trilheiros: alunos, as sequências didáticas (SD) e o projeto *Talking Joy*.

O momento seguinte é da reconstrução do trajeto, das paisagens e experiências vividas. Revisitar as atividades desenvolvidas e considerar todas as minúcias, cada detalhe que enriqueceu a jornada. Com a ajuda da metodologia da Pesquisa Docente (PD) proposta por Freeman (1998), analisei os dados produzidos pelo questionário, reforçados pelas anotações constantes no *teaching logs* [registros de aula]¹⁴ e rodas de conversa (RC)¹⁵ realizadas, o que possibilitou interpretar os significados trazidos e as possíveis contribuições. Na seção 3 deste

¹⁴*Teaching logs* é um dos dispositivos de análise dos dados que Donald Freeman (1998) sugere para produção e coleta que conjugados com outros ajudam a esclarecer eventuais dúvidas ou preencher as lacunas existentes.

¹⁵As rodas de conversa têm sofrido muitas variações e apropriações de uso. Há áreas do conhecimento nas quais consistem em uma metodologia de intervenção, a exemplo da área de psicologia, para promover o diálogo, a escuta e a intervenção a partir do partilhar. Na área de educação também é adotada como uma metodologia pedagógica de intervenção pautada nas contribuições teóricas de Russel (1947); Freinet (1991) e Freire (1987, 1992). Explico melhor o contorno que elas assumiram neste estudo e o porquê foram escolhidas na seção de metodologia desta dissertação.

estudo, intitulada desvelando os mistérios da jornada, trago a análise do passo a passo das atividades desencadeadas e dos dados produzidos tanto por meio dos dispositivos de pesquisa quanto da sequência didática desenvolvida.

Na realização de uma trilha, almejamos chegar a um ponto e não se pode permanecer estagnado. Talvez a exaustão de ter chegado até o final, acabe por construir o cenário ideal para a reflexão: fim de linha, e agora? É hora de juntar forças, preparar para avaliar perdas, danos e ganhos, refletir o percurso, mapear o caminho das atividades desenvolvidas e o desvelar dos resultados como sugestões que orientem os próximos viajantes. Nesse clima de despedida, teço as considerações finais acerca das contribuições que o trabalho na perspectiva da TASCH trouxe para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, na minha sala de aula, e para a minha reconstrução identitária enquanto professora de inglês na rede pública estadual de ensino, no município de Aracaju-Sergipe.

2 UMA ESTRADA, VÁRIOS CAMINHOS - PERCURSOS EPISTEMOLÓGICOS

Nesta seção trato dos diversos percursos que perfizeram essa trilha investigativa. Ela foi subdividida em nove subseções que explicitam os vários caminhos que percorri no desenvolvimento deste estudo. Na subseção 2.1 trato do pavimento desta estrada a Teoria da Atividade Social (TAS) os princípios norteadores das ações implementadas, e da perspectiva de ensino-aprendizagem fundante deste estudo.

Em seguida, na 2.2 apresento o marco inicial desta jornada: a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) por onde começamos nossa caminhada¹⁶ e foi preponderante para que o ciclo de colaboração se estabelecesse neste estudo.

Na 2.3 abordo como as representações que construímos ao longo da nossa existência nos impele a adotar comportamentos baseados nessas crenças, e utilizo a *Self-fulfilling Prophecy* [Profecia autorrealizável] para ancorar as discussões que permeiam as práticas educativas. Na 2.4 discuto como o ensino de língua inglesa foi sendo delineado a partir de diversas concepções em torno do ensino-aprendizagem desse idioma. Na sequência, a subseção 2.5 trato das pedras encontradas no percurso trilhado, os desafios de ensinar na e para a contemporaneidade.

Na subseção 2.6 apresento a travessia onde trato dos bastidores da trilha com o passo a passo, o que inclui: o contexto, e os viajantes. Posteriormente, na 2.7 abordo o conceito de sequências didáticas e a SD escolhida para este estudo, em seguida mostro o conceito *unplugged* bem como saliento o porquê tanto ele quanto a SD serviram de instrumentos de localização para o desenrolar dessa jornada a partir de como os dois conceitos foram conjugados nas atividades desenvolvidas no projeto, contexto desta investigação. Em continuidade, na 2.8 trato dos procedimentos de produção de dados e das etapas da PD de Freeman (1998) e por fim, na 2.9 explico o Projeto *Talking Joy*.

Esta investigação fundamenta-se a partir de critérios classificatórios atinentes à pesquisa científica, revisitados por Paiva (2019) que contemplam o tipo de pesquisa quanto à natureza, à abordagem, as fontes de informação e procedimentos de coleta. No que concerne à primeira ela é aplicada, pois como afirma Paiva (2019, p.11) “[...] pode gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias.” E

¹⁶ Digo nossa, pois, como já explicitiei, não foi uma jornada solitária, uma vez que eu e os participantes nos demos as mãos para transpor os desafios dessa caminhada e exercemos nossos papéis em colaboração – eu me apropriando dos conceitos e preceitos da PCCol e eles por desenvolverem os planos e participarem do processo de construção, evolução e ressignificação das atividades dessa trilha, atribuindo outros sentidos ao ensinar e aprender inglês – por meio do ciclo de colaboração.

também é qualitativa quanto à abordagem, pois como afirma Flick (2009, p.20) “ [...] é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida [...]”. Este estudo está circunscrito à linguagem que permeia as interações sociais a partir da atividade humana, analisa as contribuições da AS, sob uma perspectiva *unplugged*, para o desenvolvimento dos alunos.

No que tange às fontes de informação este estudo é de cunho bibliográfico, visto que buscou referência nos aportes teóricos de livros e produções acadêmicas: artigos, dissertações e teses disponíveis em repositórios institucionais e plataformas on-line as quais abordam os crescentes estudos em torno das contribuições da TASHC para ensino de língua inglesa; É, ainda, de caráter intervencionista, pois por meio da colaboração, busca interferir para transformar, fato que o insere nas bases epistemológicas da PCCol.

Isto posto, tecer uma compreensão mais acurada acerca desta jornada requer um retorno ao início: a PCCol de Magalhães (2006). Metodologia que respalda este estudo, e também na qual se ancoram a discussão, a elaboração e desenvolvimento das SD que compõem as atividades referentes ao Projeto *Talking Joy*, desenvolvidas com base em atividades cotidianas das experiências vividas pelos alunos ou que eles almejam viver em sociedade.

A investigação foi feita pela trilheira: professora-pesquisadora, no segundo semestre do ano letivo de 2019, em uma escola pública estadual, na zona oeste, do município de Aracaju, no Estado de Sergipe. De maneira crítica, refleti e analisei as minhas práticas, as ações dos trilheiros: alunos participantes, desvelei seus anseios de participação social e procurei, por meio das SD e RC norteá-los na construção de saberes – que pudessem ser incorporados às suas experiências cotidianas atuais ou naquelas que eles intencionam viver no futuro –, por meio da negociação e da atribuição de outros sentidos para aprender língua inglesa.

Nessa direção, inicio a interlocução com os aportes teóricos que servem de base metodológica para este estudo, aprofundo a discussão dos desafios e dilemas relacionados ao objeto desta pesquisa, logo após descrevo o ponto de encontro: *lôcus* da pesquisa, a trilheira: professora-pesquisadora e os trilheiros: alunos participantes. Na sequência, apresento como as atividades das sequências didáticas foram definidas coletiva e colaborativamente a partir de momentos dialogados – as rodas de conversa (RC) – envolvendo todos os participantes desta pesquisa.

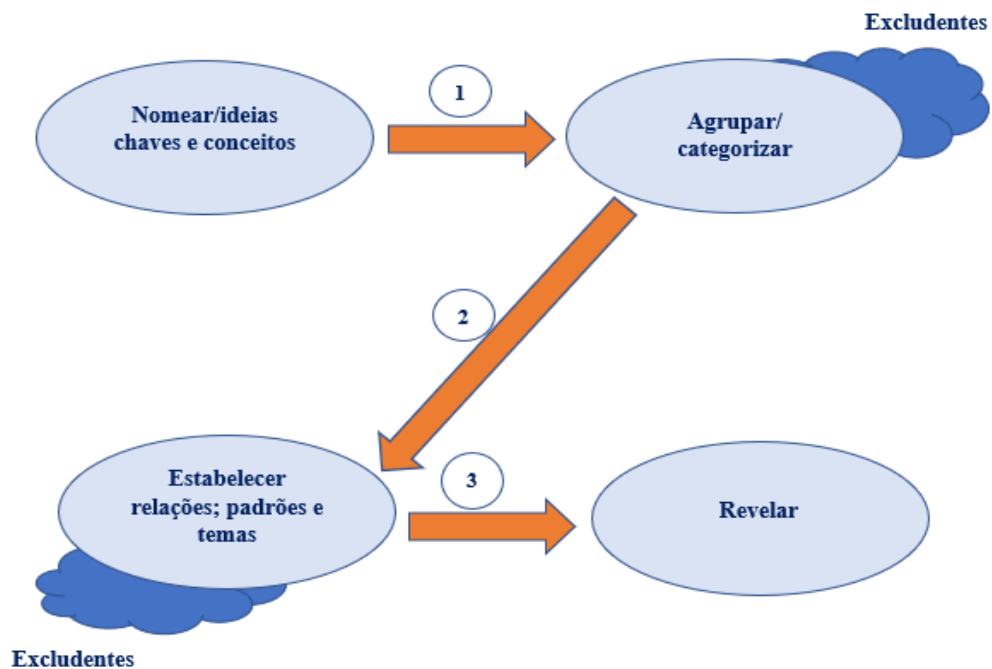
Concluo esta parte discorrendo sobre os procedimentos de produção dos dados feitos por meio de aplicação de questionário, RC e *teaching logs* [registros de aula] com base no relato dos participantes desta investigação. Esses dispositivos serviram de subsídio para a avaliação

das tomadas de decisão e analisar se as sequências didáticas estavam atendendo às necessidades apontadas pelo questionário e pelas RC realizadas durante as aulas.

Neste estudo um dos pontos fulcrais, para nortear as ações educativas, era identificar os anseios de participação social dos alunos preconizados por Liberali (2009), pois para esta autora esses anseios seriam a mola propulsora que os mobiliza à satisfação de seus desejos. Aliado a isso, era premente entender em torno de que ações a atividade humana Engeström (1999), Leontiev (1977) e “a vida que se vive” Marx; Engels (2006) se concretizariam.

Nessa direção, explorei os dados produzidos pelos participantes e os coloquei sob a lupa de busca da teoria da pesquisa docente (PD) de Freeman (1998) que se constitui de quatro etapas: nomear, categorizar, estabelecer relações e revelar. A Figura 1 ilustra o início do processo de análise de dados proposto por esse autor tanto para abordagem enraizada quanto a priori. Esse é apenas o percurso ¹⁷inicial.

Figura 1 – Percurso básico para a análise de dados – PD



Fonte: Freeman (1998, p. 103).

¹⁷ A Figura 1 ilustra, apenas, um recorte incompleto do início do processo de análise seguindo as etapas da PD. Na subseção 2.8 trato da produção e análise dos dados disponibilizarei o quadro de Freeman em sua integralidade.

Para a efetivação dos procedimentos de análise de dados sob essa ótica, deve-se realizar as quatro etapas previstas na PD de Freeman (1998) da seguinte forma: inicialmente, as informações são retiradas das declarações dos próprios participantes, recebem rótulos/códigos perfazendo as orientações da etapa 1 (nomear/codificar). Logo após, procede-se a reorganização e o agrupamento dos dados em categorias etapa 2- (categorizar/ agrupar). O próximo passo é identificar nas informações os padrões e temas existentes entre elas, estabelecer relações cumprindo mais uma etapa, a 3. Agora é o momento de reunir os dados – etapa 4 – e montar o quadro de análise que propiciará a visão do todo revelado pelos dados, concluindo as etapas previstas para a realização desse procedimento de análise.

Vale salientar que a sistematização da análise dos dados seguindo o que a teoria da PD de Freeman (1998) preconiza, se fundamenta em dois tipos de abordagem para a categorização dos dados. Segundo 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.

Conjugar as contribuições teóricas, elucidar os anseios de participação social e estabelecer um diálogo entre aquilo produzido pelos dados, propiciou a concretização de um dos pilares da pesquisa de cunho colaborativo: o conhecimento, que norteou as tomadas de decisão e/ou o reordenamento da rota de planejamento das atividades. Os dados produzidos e analisados, em detalhe, constam da terceira seção desta dissertação intitulada: desvelando os mistérios da jornada. Na próxima subseção a 2.1 adentro os preceitos da PCCol, o ciclo de colaboração e as contribuições da TASHC que são os elementos que constituem a pavimentação desta trilha investigativa.

2.1 Pavimento dessa estrada: Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

O atual panorama social, econômico e histórico nos convida a ampliar e reconceituar nossas representações simbólicas tanto no que tange aos processos de ensino-aprendizagem quanto às razões para se aprender outro idioma nos moldes em que a vivência no contexto globalizado requer. Analisar a realidade educacional hoje, leva a uma bifurcação que confunde e, ao mesmo tempo, causa inércia pelas incertezas que se concentram no seu cerne, assim como os desafios impostos aos contextos educacionais.

O que motivou o ensino de língua inglesa, no passado, assim como o viés para o qual as práticas educativas desse idioma se encaminharam, precisa ser revisto. O reordenamento da

antiga trilha formativa pautada em um ensino-aprendizagem automatizado, descontextualizado, fragmentado e distante da promoção das transições significativas que o ensino de línguas para a contemporaneidade requer, precisa assumir um novo posicionamento e isso torna imprescindível vinculá-lo às práticas cotidianas vivenciadas em sociedade.

Nessa acepção, dada à necessidade de transição de paradigma, Kumaravadivelu (2006) assevera que precisamos de mudança e, para transformar, urge analisarmos, em uma dimensão macro, a LA para que consigamos ter um olhar assertivo acerca do papel da língua inglesa, do professor e do aluno, assim como das relações de poder que subjazem os processos de ensino-aprendizagem no contexto atual da globalização. Esse autor afirma ainda que “[...] a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da LA contemporânea.” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131, tradução minha). Todavia, isso não quer dizer que devemos nos comportar como meros assimiladores de outras culturas, mas interlocutores culturais para os quais se abre uma gama de possibilidades de interação e aprendizagem.

A visão de ensino de língua deve se desvincular da transmissão de conhecimentos estanques a serviço da perpetuação do processo de exclusão social tácita que não se assume ou não se reflete sobre. Torna-se incipiente irromper as barreiras postas pela modernidade se não se atentar para a necessidade de formar professores críticos, reflexivos e que estabeleçam suas práticas educativas, levando em consideração os efeitos do seu próprio agenciamento.

Ademais, os docentes precisam estar cientes do papel da escola frente a esse cenário tão complexo e, por meio de sua prática, tentar dirimir a distância entre o conhecimento escolar e aquilo que o aluno vive em sociedade. Como Liberali (2009, p. 15) coloca, “[...] as necessidades, assim como as restrições e contradições, fazem parte da vida dos sujeitos.” Nesse sentido, a escola precisa se configurar em um espaço que recrie situações da vida real e promova a apropriação do conhecimento. Sobretudo, é necessário compreender as bases sobre as quais deve se fundar o ensino de língua inglesa para que seja, de fato, pautado em Atividade Social, ou seja, nas experiências vividas e construídas socialmente.

Ressignificar, também, as práticas educativas de língua inglesa, visto que o paradigma em vigência trouxe efeitos deletérios para o fazer docente desse idioma em escolas públicas e privadas ao apartá-lo de uma compreensão de língua atrelada às interações sociais. Pensar a vida que se processa no nosso cotidiano e estabelecer um diálogo com aquilo que aprendemos no âmbito educacional e, especificamente em língua inglesa, requer a superação de obstáculos, os quais vão desde a concepção do conceito de língua até as semioses que permeiam as nossas práticas educativas. Para se alinhar a essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de inglês demanda outra configuração e estruturação do modo de organização das propostas didáticas.

As decisões, escolhas educativas e feitura do material para compor as sequências didáticas, assim como a organização do contexto colaborativo, precisam estar articuladas com a vida dos alunos, nos mais variados contextos. Larré (2018) afirma ser possível abordar o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, nesse caso o inglês, para a comunicação. Para essa autora, abre-se uma possibilidade de compreensão e transformação do mundo pelas vivências e interações com outras culturas e em contextos diversos daqueles nos quais os sujeitos estão inseridos, o que, por si só, já atribui ao ensino-aprendizagem de língua inglesa outro sentido.

Todavia, para que esses sentidos sejam construídos ou ressignificados o docente precisa assumir uma postura reflexiva e ética frente à sua carreira profissional e atribuir outros sentidos ao seu fazer pedagógico, no sentido de convergirem para o que afirmam Boa Sorte e Silva ¹⁸(2018): o professor precisa ter clareza de seus objetivos de aprendizagem para não consolidar os discursos de ineficácia da educação pública. Além disso, devem também estar em constante processo de formação continuada, revisitando conceitos e refletindo a sua própria prática em sala de aula e estar cientes de que uma abordagem disruptiva da educação ¹⁹pode ampliar as chances de articulação entre a escola e a vida.

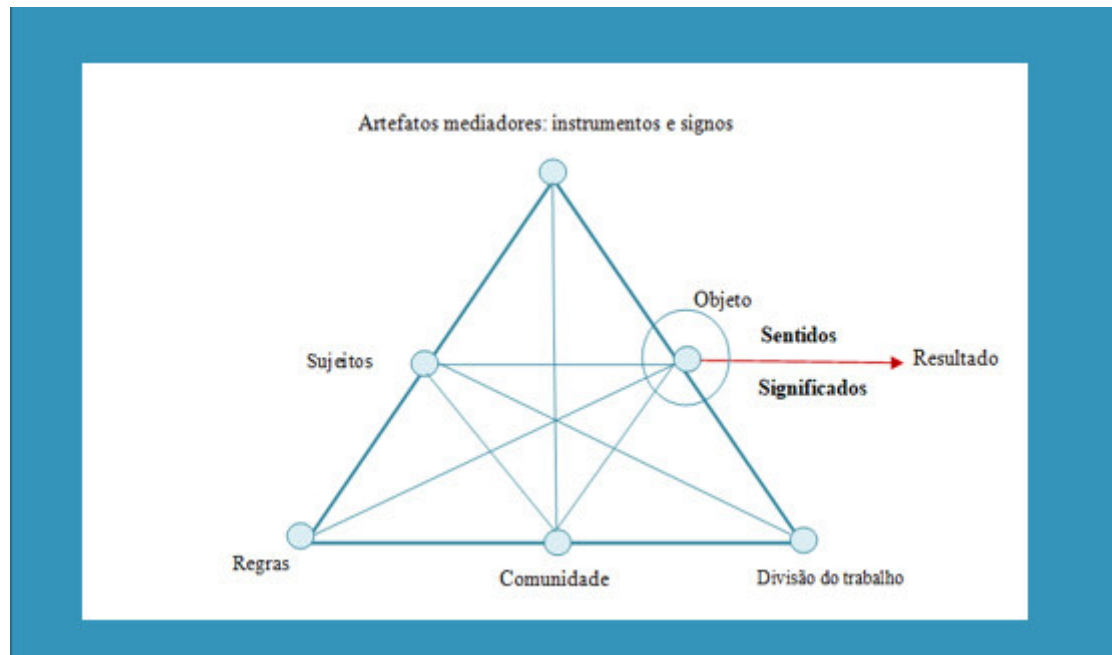
A perspectiva da AS confere ao ensino-aprendizagem de inglês uma concepção de língua e de sujeito que diverge daquelas consolidadas ao longo do tempo – as quais concretizam o legado da fragmentação promovido pela forma como o sistema educacional se organiza. Essas concepções asseguram que os objetivos de ensino-aprendizagem se desloquem para atender a uma agenda instrumental, enquanto a TASHC propicia a participação ativa do sujeito, pautada na interação com outros, por objetivos comuns e a divisão do trabalho.

A Figura 2 demonstra como se dá essa organização e como seus elementos constituintes, nas suas funções, estabelecem as condições para que a triangulação necessária concretize a atividade humana. Como afirma Liberali (2009) é a partir do desejo de alcançar a satisfação das suas necessidades que a atividade humana se consolida. O compartilhar oportunizado pela colaboração concorre para o estabelecimento de interações que fortalecem o ciclo colaborativo e possibilitam a reconstrução de sentidos, de conhecimento e provocam a transformação.

¹⁸ “[...] 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).

¹⁹ Termo que retomo aqui no sentido de convergência para a PCCol que visa a transformação da realidade a partir da construção colaborativa do conhecimento.

Figura 2 – Representação da estrutura da atividade humana ²⁰de Engeström



Fonte: Liberali (2009, p. 13).

A atividade humana está triangulada a partir de três elementos constitutivos: sujeitos, objeto e os instrumentos. No entanto, há outros que concorrem para que ela se sustente, a exemplo das regras, da divisão de trabalho e da comunidade, posto que, além de prover a sua sustentação, permeiam as ações do sujeito sobre o objeto e possibilitam a elaboração de artefatos específicos por meio das experiências de gerações anteriores, como aponta Liberali (2009), ampliando, dessa forma, as possibilidades de coconstrução e transformação.

2.2 Marco inicial da jornada: Pesquisa Crítica de Colaboração

Esta investigação está estruturada e teve suas atividades, dinâmicas e sequências didáticas desenvolvidas de acordo com os conceitos da PCCol de Magalhães (2006). Inserido no paradigma crítico de pesquisa, este estudo se caracteriza pela participação da professora-pesquisadora que, seguindo as orientações da PCCol, da TASHC investiga os anseios de atuação social dos participantes – alunos do Projeto *Talking Joy* – ao passo em que analisa a sua própria prática docente.

²⁰Forma como Engeström planifica atividade humana como um sistema dotado de dinamicidade, mediado por artefatos culturais (LIBERALI, 2009, p.12).

Os dados produzidos e analisados, de maneira crítica, visam à emancipação e transformação dos alunos participantes, mantém esta pesquisa em consonância com aquilo que advogam Magalhães (2006); Liberali (2009, 2012, 2018); Fidalgo e Magalhães (2019). Nesse sentido, refletir os dados criticamente, entender as implicações das escolhas didático-pedagógicas em sala de aula, ensejar os impactos e efeitos da reconstrução de saberes na vida do aluno, pode estabelecer os nexos entre as experiências vividas na escola e as interações sociais fora dela, conferindo ao ensino de língua inglesa uma perspectiva mais disruptiva.

Nessa acepção, este estudo foi delineado visando transformar os processos de ensino-aprendizagem de inglês e promover a atribuição de outros sentidos. Para isso, está fundado com vistas a mitigar o descompasso entre a construção de conhecimento na escola e sua aplicabilidade nas experiências vividas em sociedade ou as que se busca viver futuramente, pautado naquilo proposto pela TASHC e ancorado na PCCol no que tange ao seu caráter intervencionista, pois cinge os participantes nos processos de mediação, produção, análise, compreensão de conceitos, juízos de valor e tomadas de decisão – ciclo de colaboração. Esses processos corroboram a negociação, compartilhamento, construção e dão origem a novos conhecimentos que nascem das interações.

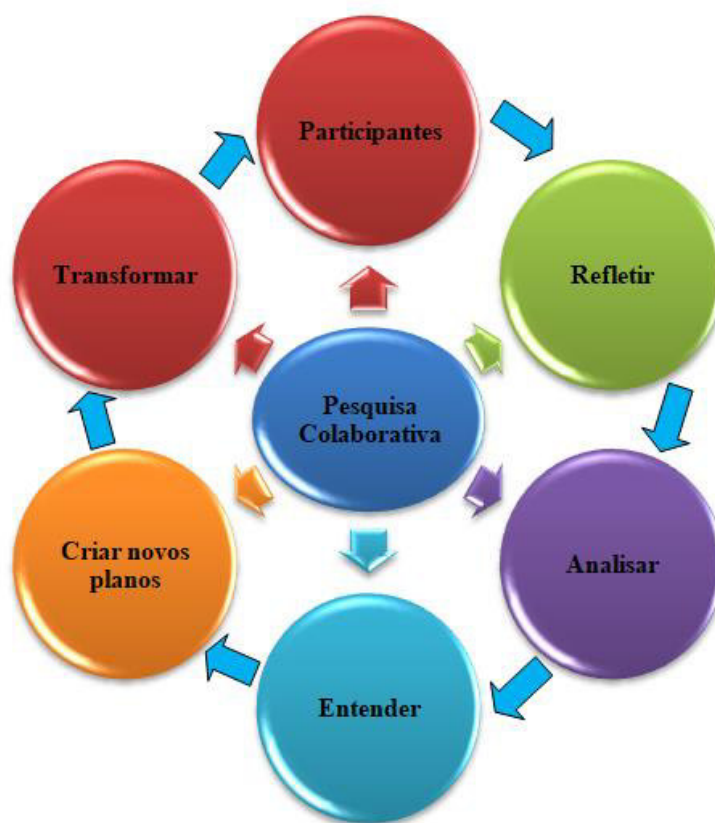
A PCCol parte do entendimento que as experiências coletivas são organizadas por meio da colaboração, pois a partir dela os seres humanos se constituem, se compreendem e se modificam, ao passo em que criam, recriam e transformam seus próprios contextos de atuação. Ao conceituar as bases da teoria crítica colaborativa, Liberali (informação verbal)²¹ aponta as diversas nuances e funções que a colaboração pode assumir, quais sejam: organizador de experiências coletivas, processo de construção de sujeitos por meio da compreensão e transformação de si mesmo, relaciona-se ao construto de contradição, envolve um pensar crítico e constitui-se a organização dialética das relações entre os participantes de uma interação.

Além disso, a PCCol propicia os instrumentos para a ação de todos os participantes, a análise, a apropriação de outras ferramentas mediacionais e reorganização das próprias práticas. Isso torna possível a emergência de vários pontos de vista e diferentes perspectivas (MAGALHÃES, 2006, p. 156), o que reforça a possibilidade de reflexão que é o canal para a transformação real do indivíduo, do reordenamento de suas percepções de si e do outro, podendo, por conseguinte, ser agente transformador de si e de sua comunidade, se ele assim desejar.

²¹ Fala da professora Dra. Fernanda Coelho Liberali em palestra realizada na UFS em 28 de maio de 2019.

A Figura 3 ilustra como se estrutura uma PCCol. Essa organização que Magalhães (2006) cunhou, ajudou na composição e sucessão das sequências didáticas, assim como fomentou um ambiente propício à reflexão, desconstrução e reconstrução durante os momentos de análise nas RC do Projeto *Talking Joy*. A PCCol possibilitou o engajamento de todos os participantes, bem como, a reflexão, análise, e entendimento coletivo em torno das ações já realizadas ou em vias de serem desenvolvidas. Trilhar esse caminho permitiu a coconstrução de conhecimento e a criação de planos objetivando a transformação.

Figura 3 – Etapas da Pesquisa crítica de colaboração



Fonte: Autora com base em Magalhães (2006).

O intuito da PCCol é que, a partir do estabelecimento do ciclo de colaboração, os participantes possam tomar consciência de suas ações, refletí-las, analisá-las, avaliá-las, ressignificar as semioses e refazer rotas, cumprindo o percurso proposto por Magalhães (2006) – demonstrado na Figura 3 – e construir as bases para o entendimento de si, do mundo em que vive e ser agente que se constrói nas diferentes formas de ser e existir no contexto sócio-histórico no qual se inserem.

Ademais, a pesquisa de cunho colaborativo requer que todos os participantes estejam engajados em um movimento cíclico e contínuo de transformação. Para Rodrigues (2012), isso só pode ser possibilitado por meio da ação reflexiva, construída dialogicamente e permeada pelos processos de negociação das representações dos participantes, favorecendo a reconstrução ao passo em que garante um espaço no qual externem suas ideias e pontos de vista. Vale ressaltar que os espaços de colaboração e criticidade que a PCCol possibilita, permitem que os alunos vão se reconstruindo, se constituindo e se modificando como sujeitos autônomos na construção da sua própria transição.

2.3 Caminhos tortuosos: lentes da realidade educacional e social *off-line*

Vários são os fatores que se interconectam para constituir os processos de ensino-aprendizagem: planejar aulas, traçar metas, considerar contextos educacionais, sociais e pensar em estratégias que viabilizem uma aprendizagem significativa são aspectos intrínsecos ao fazer pedagógico. Outro aspecto, não menos importante, é estabelecer um *rapport*²² com o aluno. O *rapport* é uma técnica do campo da “psicologia utilizada para criar uma relação de sintonia entre duas ou mais pessoas” (RAPPORT, 2020). Neste estudo, essa técnica é adotada como uma tática para mediar a reconstrução, a consolidação de saberes e propiciar o engajamento dos alunos, criando as condições que irão balizar a aprendizagem do idioma na atual conjuntura do mundo globalizado.

Isso converge e favorece a criação de 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 o que defendem Boa Sorte e Vicentini (2020). Criar tais espaços nos contextos educativos, para esses autores, também oportuniza: “[...] solidariedade, legitimidade, e singularidade [...]” (*ibidem*, 2020, p. 211). Nesse sentido, deve 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 educativas de maneira ética e responsável com o intuito de promover e articular outras semioses às experiências vinculadas aos atos de ensinar e aprender, fomentar a participação ativa do aluno em um processo de construção colaborativa, pode representar a diferença entre tê-los protagonizando

²²*Rapport* é uma palavra de origem francesa que quer dizer “trazer de volta” ou “criar uma relação”. Trata-se de um conceito do campo da psicologia que implica empatia ou criar uma relação de sintonia com outra pessoa. Informação obtida no site <https://www.significados.com.br/rapport/>. Acesso em: 22 jan. 2020.

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”. Essas e outras crenças e representações equiparam-se àquilo que Merton (1948) define como *The Self-fulfilling Prophecy*²³ [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 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 conduz esses profissionais a pautarem suas práticas educativas sem questionar os porquês, a quem ou o que reforçam social e ideologicamente, pondo a

²³ “[...] *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).

profecia autorrealizável em ação, pois, como argumenta Merton (1948, p.195, tradução minha)²⁴ 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.

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 educativas 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, tradução minha) as quais são materializadas no universo escolar pela falta de reflexão das nossas práticas educativas.

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 se traduzem, sobretudo, em repulsa pelo idioma e produzem comportamentos e atitudes que não favorecem sua aprendizagem. Dessa forma, a lógica perversa que acionam converge 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.”²⁵ Essas percepções revelam o quanto a resignação os

²⁴ “[...] 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)

²⁵ Essas foram afirmações que alguns alunos e alunas fizeram durante as *X-ray classes*.

impulsiona a desistir de aprender inglês e introjetar que seus destinos já estão traçados e isso favorece o cumprimento da profecia autorrealizável na percepção e sentidos atribuídos por eles.

Todavia, há outros fatores que corroboram ambas as perspectivas a exemplo das condições precárias que boa parte das unidades públicas de ensino – até as declaradas centros de excelência – enfrentam, em virtude de investimentos, ainda incipientes na educação, o que põe as duas faces da profecia em rota de complementariedade. Em estudo conduzido, recentemente, que teve como epicentro da sua pesquisa dois centros de excelência de Aracaju, Santos (2020) nos traz resultados que traçam um panorama, nada alentador acerca dos centros de ensino proclamados de “excelência.” Essa autora os aponta como locais onde ainda há distorções graves que denunciam um sistema fragilizado, revelam a precarização do trabalho docente, onde ainda há escarceio de ações formativas e as práticas educativas atendem a uma agenda meramente gerencial em detrimento das pedagógicas.

Além disso, Santos (2020) assevera que aqueles locais são alvo de queixas docentes no que tange à ausência ou precarização das tecnologias ou dos recursos tecnológicos. O que cabe questionar é: onde está a excelência? Quais as bases da nova concepção de educação preconizadas pelos dispositivos e aparatos legais? Onde se assentam as percepções de educação para a criação desses centros de ensino? Ora, se esses centros que deveriam fazer, pelo menos em tese, jus à excelência não o fazem, onde as escolas que não são de excelência se situam nesse âmbito? Há muitas questões de ordem estrutural que precisam ser atendidas para o sistema educacional brasileiro avançar. Um dos aspectos a se pontuar, nesse caso, é a falta de acesso igualitário à Internet entre as classes sociais e regiões de nosso país e que resvalam diretamente nas práticas educativas.

Neste estudo, por exemplo, a dificuldade de acesso à Internet ocasionou a reorientação na condução das SD que o compuseram. Isso me motivou a buscar as razões dessa interferência. Ao investigar um pouco mais a fundo, evidenciou-se que esse acesso não é algo de que todos ou um grande número de pessoas desfrutam no Brasil. Seja por questões estruturais e/ou por falta de recursos financeiros, estima-se que cerca de 5,8 milhões de estudantes brasileiros da rede pública, em 2018, não tinham acesso à grande rede, como apontam os dados disponibilizados no portal do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020, p.14).²⁶

²⁶Informações obtidas no portal do Ipea. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

Esse levantamento denuncia o quão alijado o alunado da rede pública está no sentido de exercer e ampliar suas potencialidades por meio do letramento no âmbito digital. As dificuldades na esfera econômica, as distopias sociais e a não observância das dificuldades de acesso, acabam por desafiar as práticas educativas e provocar arranjos educacionais de caráter excludente quanto ao uso das tecnologias digitais. Por essa razão, as ações educativas, circunscritas ao escopo desta investigação, primaram pela conjugação das tecnologias digitais (quando possível) e as analógicas.

A escola onde essa pesquisa foi desenvolvida, embora conte com um pacote de Internet, este não é usado para atender ao desenvolvimento das práticas educativas e sim restrito às ações administrativas – seja por inobservância da importância desse letramento pelos gestores ou por crenças e representações arraigadas – essa atitude figura mais um indício do alcance da profecia autorrealizável de Merton (1948) na esfera educacional, o que se vincula e fortalece o cumprimento dos ditames da agenda neoliberal no sentido de não primar pela integração desses alunos ao universo do letramento digital.

Ao discutir os impactos do neoliberalismo na educação Boa Sorte e Vicentini (2020, p. 205, tradução minha) afirmam que ele é responsável, entre outras coisas, “[...] por retardar os avanços nas políticas públicas que democratizam o acesso a tecnologias.” O que impacta diretamente na escola, pois inviabiliza o educar para a justiça social e ampliar as possibilidades de participação social do aluno e sua inserção no universo digital. E essa constitui-se a pior das perversões sociais que a escola materializa, reforçando uma agenda excludente e discursos deturpados em torno da meritocracia.

Outro desdobramento, desse cenário aterrador, é que o sistema educacional brasileiro está passando, atualmente, por mais um reordenamento regimentado pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ²⁷ que foi aprovada em dezembro de 2017 e está provocando mudanças substanciais nos currículos estaduais, que precisam se adequar ao que preconiza esse documento. A BNCC (BRASIL, 2018) está organizada em 10 competências gerais e tem como princípio basilar o desenvolvimento de competências e habilidades (aprendizagens essenciais) que os alunos, das etapas iniciais até o ensino médio, devem desenvolver.

Chamo atenção para a quinta competência geral apregoada, por esse orientador curricular, que versa sobre a cultura digital, segundo a qual todos os alunos egressos das etapas e modalidades da escolarização básica precisam

²⁷ Embora não seja uma Lei a BNCC é um documento oficial de caráter normativo que tem suas funções estabelecidas pela Lei nº 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Esse dispositivo legal, em seus desencadeamentos normativos, repete o que já fora feito por outros documentos de igual pretensão: desconsidera a realidade dos alunos, dos professores e da estrutura das escolas e se desarticula da proposição de políticas públicas que promovam e assegurem o acesso à Internet para todos. Dessa forma, instaura-se o ciclo vicioso que inviabiliza uma educação de qualidade e o que é mais grave: fere-se um dos direitos humanos mais importantes para se alcançar a justiça social que é o direito à educação o qual consta da Constituição de 1988 como um dos princípios para a garantia do exercício da cidadania e da dignidade, dado o seu caráter essencial e indispensável para que esses dois aspectos se concretizem.

Cabe-nos indagar os porquês, os sentidos de a agência responsável pela elaboração e implementação da Política Nacional de Educação (PNE), o MEC insistir na feitura/aplicação de políticas educacionais que se tornam díspares e desconectadas da realidade da população que frequenta as escolas públicas no Brasil. Por vezes, tento tecer uma compreensão acerca do perfil de aluno que se assume verdadeiro no que concerne à sua condição econômica, social e, especialmente, sua realidade de acesso à Internet, quando da propositura e efetivação de tais políticas.

Causou-me estranhamento o fato de o censo educacional, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), só haver inserido o questionamento sobre o acesso às TICs, muito recentemente, em seu escopo investigativo, mais precisamente desde o ano de 2016, ainda de acordo com informações disponibilizadas no portal do Ipea (2020). Ora, qual o sentido de se preconizar políticas educacionais que não se conjugam à realidade sócioeconômica do aluno e, sobretudo, à formação de boa parte dos professores que estão em situação de regência de classe e pouco ou nenhum domínio têm do uso de TICs. Dessa forma, esses são entraves com os quais temos que lidar de forma prioritária, enquanto nação, para que as mudanças necessárias ocorram.

Os dados do Ipea (2020) mais que evidência, da situação do sistema educacional brasileiro, simbolizam o descaso para com alunos, alunas e professores, professoras das escolas públicas que são submetidos a condições precárias de aprendizagem e de ensino, que perpetuam um modelo educacional fadado à exclusão digital. A realidade percebida é

distorcida, pois o perfil de aluno de escolas públicas concebido não é real, e tampouco o é a formação dos docentes para o uso das TICs. Dessa forma, as políticas públicas de educação se situam em projeções mentais daqueles que vivem em suas próprias bolhas sociais e não conseguem enxergar para além delas. E, isso, por conseguinte, impede os avanços de que a educação pública brasileira carece.

Ao assumir o cargo de professora na rede pública estadual de ensino, em Sergipe, a crença que deu lugar a minha *Self-fulfilling Prophecy* [profecia autorrealizável] estava arraigada as representações acerca do ensino-aprendizagem de inglês e contemplava dois aspectos: primeiro, a escola precisava verter-se em espaço que fomentasse uma ambiência fértil à reflexão, colaboração e criticidade. Segundo, o aluno deveria aprender língua inglesa por meio de práticas educativas que oportunizassem uma vivência cidadã plena, ou seja, o conhecimento construído, nesse idioma, deveria transcender a sala de aula, ser aplicado em situações reais de comunicação, sendo convertido em possibilidade real de intervenção na sua realidade. E essas foram as representações que nortearam e balizaram as ações desenvolvidas neste estudo.

Na próxima subseção pontuo as práticas educativas e como o trabalho com a AS pode figurar um encaminhamento palpável para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2.4 Caminho das pedras: Atividade Social e as práticas educativas

Refletir acerca das variáveis que estão imbricadas nos processos de ensino-aprendizagem de línguas, requer atentar para as construções identitárias de seus sujeitos constituintes e conferir um olhar sistêmico macro englobando as conexões sócio-históricas do ensino de línguas. Liberali (2009, p. 9) afirma que as perspectivas dadas a esses processos “[...] marcam momentos na história dos sujeitos, refletem uma forma de conceber o mundo e estão em sintonia com as necessidades prementes em contextos e momentos históricos definidos.” Além de serem determinantes em propiciar e moldar o tipo de participação social deles resultante.

O ensino de línguas, especialmente o inglês, sofreu influência e foi sendo delineado a partir de várias visões de mundo, de desígnios sociais peculiares a cada época e de concepções metodológicas pelas quais os focos entre professor e aluno foram interpolados. Isso acabou conferindo aos processos de ensino-aprendizagem uma sucessão de perspectivas, quais sejam: Comportamentalista (SKINNER, 1978, 1996); Construtivista (PIAGET, 1896-1980); e Sócio-histórico-cultural (VIGOTSKY, 2001, 2006); (LIBERALI, 2009). No entanto, há outros fatores

de ordem política, ideológica e econômica, que concorreram no sentido de essas convicções metodológicas se consolidarem.

Cada período da história do ensino de língua inglesa foi marcado pelo uso de lentes para enxergar o mundo e cada uma delas acarretou ao ensino-aprendizagem desse idioma visões e formas de concebê-lo que foram se transmutando tanto em virtude disso, quanto das demandas que a vida em sociedade favorecia nos seus diversos contextos sociais, econômicos, ideológicos e históricos nos quais esses processos se desenvolviam. Dessa forma, motivado por diversas concepções o ensino-aprendizagem foi sofrendo adequações ao longo do tempo, que influenciaram nos porquês, nas formas de ensinar e aprender, e no seu valorar.

As práticas educativas relacionadas a esse idioma engendram percepções de sociedade e de sujeito que, consciente ou inconscientemente, coincidem com algumas representações sociais construídas historicamente e resvalam nos compêndios documentais que permeiam os currículos. O fazer diário do professor, se não pensado e desenvolvido de maneira reflexiva e crítica, entre outras coisas, pode silenciar e/ou deixar de trazer à tona questões sociais que são fundantes e disseminadoras de um pensamento abissal que não prevê mudança na forma estratificada como a sociedade opera. O docente precisa ter clareza sobre o seu papel nesse rizoma, ponderar acerca de: a que suas práticas educativas servem, qual o perfil de aluno que elas ensinam, e o que reforçam.

Nesse sentido, o contexto atual da educação e, especificamente, o ensino da língua inglesa, aponta para uma mudança de perspectiva alicerçada na proposta de educar sob o prisma Sócio-Histórico-Cultural, que dialoga com as teorias de Vygotsky (1930), Marx e Engels (2006), Leontiev (1977), Engerström (1999), Liberali (2009, 2012, 2018), dentre outros. Pautar as práticas educativas levando em conta as contribuições dessas teorias é conceber os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa enquanto consequência de representações sociais, viabilizador de práticas sociais significativas, conquanto permitam ao sujeito apropriar-se dos artefatos culturais necessários para atuar, transformando a si mesmo e a sociedade em que vive.

Por estarem imersas e, ao mesmo tempo, se constituírem a partir das diversas dimensões que as implicam, as práticas educativas – corroborando aquilo que Vygotsky (2001) preconizava – são essenciais para a transformação do homem. Para esse autor, a educação deve ser a base para a formação social e a alteração histórica do tipo humano, bem como para a formação das gerações futuras. O teórico advoga, ainda, que além de se constituírem social e historicamente, os sujeitos aprendem e se desenvolvem em constante estado de cooperação, fundados em ações colaborativas pelas quais, ao interagir com outros – indivíduos mais experientes de sua espécie – acionam as funções mentais superiores.

A base da teoria de Vygotsky reside nas relações desencadeadas em contextos de aprendizagem repletos de interação, mediação e construção de conhecimento a partir das experiências vividas. A teoria de Engeström (1999) a corrobora ao prever a atividade social também como fruto de vivências. Esse autor concebe a interação entre os sujeitos, o objeto, as ferramentas, a comunidade e a divisão de trabalho que permita a atribuição de sentidos àquilo que se deseja atingir.

Em consonância com o arcabouço teórico constitutivo das obras de Vygotsky (2001), Engeström (1999) e Leontiev (1977) depreende-se que, construir as bases para uma sociedade focalizada na reflexão sobre a vida propicia aos indivíduos a ocupação dos lugares por eles almejados, está correlacionada ao ato de possibilitar ao sujeito atuar de forma autônoma e crítica, refletindo o contexto socioeconômico-cultural e histórico no qual estão inseridos, como assevera Liberali (2009). A autora complementa apontando para a necessidade de uma formação calcada na tomada de consciência do sujeito frente ao contexto em que ele vive e de sua ação mediadora e transformadora. Entendo que educar, nessa perspectiva, é formar o aluno para se ressignificar ao atuar na sociedade de maneira autônoma.

Vislumbrar o ensino de línguas sob a égide da TASHC é transpor para a sala de aula as conexões que se estabelecem no cotidiano, promovendo outras interações e experiências significativas entre os alunos e os objetos do conhecimento a serem trabalhados, desenvolvendo autonomia e criticidade com vistas a formar o indivíduo para suplantar os desafios postos pela vida em sociedade. É conceber e ensinar língua inglesa, objetivando construir autonomia pessoal e social com o aluno, criando formas – por meio da construção de conhecimento no idioma – de ele se apropriar das oportunidades que possam surgir na sua trajetória de vida.

Comungo da crença de que educar é formar, forjar e, acima de tudo, construir um caráter cidadão crítico, reflexivo e transformador da realidade na qual as vivências do aluno estão e são circunscritas. Alinho-me à Liberali (2009) quando a autora afirma ser plausível, com base no contexto de vida atual, a proposta de pensar “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26) e em formas de transformá-la para uma melhor participação e coexistência. Coaduno com o proposto por esses autores, haja vista conceber a língua como um código social propiciador de práticas de linguagem as quais se consolidam nas interações sociais para coconstrução, vivência e recepção de conhecimento. Incluo, especialmente a língua inglesa, dada a sua importância econômica no mundo globalizado.

Ademais, a ambiência sócio-histórica na qual se insere a educação requer que os sujeitos do século XXI sejam educados com vistas a assumirem outros papéis – aqueles aos quais desejarem – e que a educação caminhe para se fundar de forma a garantir sua concretização.

Como Liberali (2009, p. 12) advoga “[...] na base de toda a atividade humana, está o desejo de alcançar meios de satisfação de suas necessidades.” Assim como negociar e atribuir significados outros às formas de se comunicar, autoconstruir e coexistir na contemporaneidade.

Por meio da minha prática de sala de aula, pretendo analisar e compreender em que medida ela se aproxima do ideal de instrução que municia, emancipa e oportuniza possibilidades melhores para a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26) ou se simplesmente perpetua um modelo social sectário e excludente pautado nos ideais e desejos de grupos dominantes em detrimento do silenciamento dos grupos minoritários aos quais, historicamente, se tem negado exercer sua cidadania de forma plena. E nessa direção, promover as mudanças necessárias para alinhá-las à perspectiva de construção de conhecimento crítica.

As transformações trazidas pelos avanços tecnológicos suscitaram, nas últimas décadas, principalmente, na esfera acadêmica, uma série de estudos que convergem para vários questionamentos com vistas a delinear quais saberes e fazeres pedagógicos precisam ser mobilizados para se atender às demandas profissionais e pessoais da sociedade contemporânea. As reflexões suscitadas residem em quais lastros culturais e educacionais precisam ser implementados com vistas a uma formação holística do indivíduo.

Nessa perspectiva, os diversos estudos – na área de educação – partem da prerrogativa de que precisamos não só compreender a nossa realidade, no sentido de ter um alcance macro, diante de toda a complexidade oferecida por ela, como também atentarmos para a mudança de paradigma, postura e papéis que essa conjuntura nos impõe. É confrontar o nosso fazer pedagógico diário com as mudanças que os processos de ensino-aprendizagem demandam.

Selfe (1999) postula que letramento e tecnologia não devem ser encarados de maneira individualizada, como componentes de um currículo educacional mais amplo, e sim como dois tópicos interconectados. A autora defende ainda que, para se proporcionar um letramento condizente com o cenário atual, os educadores precisam adotar uma abordagem proativa capaz de juntar as formas tradicionais às novas habilidades comunicacionais para oportunizar aos alunos serem bem-sucedidos no mundo amanhã.

Nessa direção, o ensino de língua de língua precisa ser discutido e refletido e se traduzir em bases mais práticas nas quais a língua figure como canal mediador e possibilitador das interações e seja sistematizado a partir do que aponta Dias (2018, p.29). Para esta autora há

[...] a necessidade urgente de teorizações que estabeleçam um diálogo com o mundo contemporâneo e com práticas sociais reais dos sujeitos que vivem a linguagem em uma sociedade atravessada pela globalização, acesso à comunicação e inserida em múltiplas possibilidades semióticas de construir significado sobre o mundo.

Ao professor de língua inglesa cabe conhecer quais diretrizes curriculares nacionais existem para poder melhor balizar suas escolhas, nortear a sua prática em sala de aula e refletir acerca do educando, do conteúdo e da vida, além de ver que adequações precisaria promover nas suas ações educativas para atingir aquilo que, viver na sociedade contemporânea requer.

As práticas educacionais, especialmente, do docente de língua inglesa, no Ensino Médio²⁸, se ficarem limitadas ao que preconizam os documentos oficiais e suas orientações sem adotar uma postura crítica, ficará fadada a perpetuar uma compreensão de ensino-aprendizagem de língua distante da vida. As escolhas oriundas apenas da base documental, endossam uma de participação social irreal que não condiz com o perfil do aluno e da sua realidade sócioeconômica. Equivale, na prática, a se restringir àquilo que os professores têm condições materiais para fazer e/ou acreditam que devem fazer. Dessa forma, a realidade esbarra na utopia criada pelos dispositivos oficiais e é reforçada pela falta de condições materiais.

As concepções trazidas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) preconizam o ensino de línguas estrangeiras pautado nos novos conceitos de letramentos heterogêneos e múltiplos com o intuito de formar aprendizes capazes de “compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estakes” (BRASIL, 2006, p. 108). No entanto, há outros fatores que se conjugam e inviabilizam a concretização do que eles preveem, pois assim como aulas desconectadas da vida não surtem o impacto desejado, eles são elaborados em desconexão com a realidade que as escolas e a sociedade enfrentam, minam o sistema educacional e, por conseguinte, a formação dos alunos.

As OCEM conferem ao ensino e, portanto, à aprendizagem de línguas estrangeiras novas dimensões de cunho social, cultural e político, que devem compor a atuação pedagógica dos professores de línguas no sentido de preparar o aluno para lidar com “um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis e incertas” (BRASIL, 2006, p. 109). O documento prevê um letramento crítico do ensino de línguas que tenha como princípios basilares o reconhecimento da heterogeneidade, da diversidade, da pluralidade e da complexidade que emanam da linguagem e dos contextos socioculturais pelos quais ela é modificada. No entanto, se o docente não refletir sua prática e não tiver as condições adequadas para o exercício de sua docência, os processos de ensino-aprendizagem ficam comprometidos.

Nessa perspectiva, o educador deve se acerrar de conceitos teóricos que deem conta de propiciar um autoconhecimento profissional: saber quem ele é e como sua prática deveria estar embasada. Assim como questionar de que forma os seus Fazeres e Saberes pedagógicos têm

²⁸Como esta pesquisa foi realizada com alunos das três séries do Ensino Médio, faço referência apenas a essa etapa da escolarização básica no país.

mantido um diálogo com as novas tecnologias digitais. Outro aspecto é conhecerem quem são os alunos e quais as demandas geradas pelo contexto social, político e educacional em que estão inseridos. E qual o papel e influências que o Governo exerce na formação do perfil de cidadão ao referendar os parâmetros que orientam a educação no país.

Os documentos que regulam e norteiam as ações pedagógicas da rede pública, a exemplo das LDB, OCEM, da Lei 13415, BNCC, dentre outros; com propostas que visam, dentro da perspectiva de uma educação integral, a uma formação crítica, reflexiva e que dê ao jovem a possibilidade de se apropriar dos meios para desenvolver seu protagonismo social. No entanto, o que precisa ser revisto é qual tipo de protagonismo está sendo, de fato, viabilizado pelo ensino de língua inglesa na rede pública. E que condições estruturais o Governo tem provido, assim como que tipo de formação inicial e continuada têm sido propiciadas. Há várias incógnitas a serem consideradas para construirmos a visão do que engloba o quadro do sistema educacional no Brasil.

Concebo a escola como um espaço que deve oportunizar transformação e que tenha como função essencial fomentar a formação de indivíduos capazes de atuar plenamente na sociedade da qual façam parte. Dessa forma, o ensino de língua inglesa deve possibilitar aos educandos se apropriarem dos conhecimentos reconstruídos e, como Liberali (2009, p. 23) advoga, “aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo”, e não continuar sendo impedidos de desenvolver suas potencialidades em decorrência de uma educação fragmentada.

Os processos de ensino-aprendizagem se entremeiam pela linguagem e estabelecem uma relação de constante negociação e construção de significados, assumindo, dessa forma, uma complexidade que extrapola as dependências de uma sala de aula. O cerne, disso tudo, reside no fato de nós, professores e professoras de línguas, estabelecermos vínculo entre o que fazemos e acreditamos com uma perspectiva de vida em sociedade pautada na apropriação cultural de todos e para todos.

Nesse sentido, almejo que minha pesquisa possa apontar em direção a apropriações que sejam possíveis, com o intuito de ter um outro olhar no que concerne à abordagem do ensino-aprendizagem de língua inglesa. E que abordar o ensino desse idioma na perspectiva da TASHC pode ser um propiciamento exequível, uma vez que essa transição também implicaria um diálogo efetivo com a realidade e “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26). Somando-se a isso, aquilo que o aluno deseja incorporar ao seu repertório sociocultural.

Os estudos desenvolvidos por Oliveira (2006), Santos (2017) e Teles (2019) me oportunizaram realizar uma digressão às raízes históricas do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. Eles me possibilitaram a compreensão de que, cada período temporal, serviu para

atender às demandas sociais específicas, nortear bases metodológicas e forjar perfis tanto de docentes quanto de discentes. O panorama atual traz, como pano de fundo, o processo de globalização e, aliado a ele, os grandes e rápidos avanços das tecnologias da informação e comunicação (TICs), construindo o cenário que demanda a busca das condições para um aprendizado de línguas que privilegie, dentre outras coisas, o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e lhes oportunize a possibilidade de escolha e não de resignação frente à realidade.

Isso aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma no qual a escola pública consiga romper barreiras sociais históricas e se articular com a vida à qual o aluno e outros de sua espécie vivem para além dos muros escolares e possa, de fato, promover a almejada transformação dos egressos de suas unidades de ensino e vertê-los agentes de superação das agruras de um sistema educacional que segrega, fragmenta e mais exclui que integra e muitas vezes os coloca em posição de invisibilidade. À guisa de uma superação frente aos entraves educacionais, trato dos obstáculos a serem refletidos e transpostos para se educar na e para a contemporaneidade.

2.5 Pedras no caminho: desafios de ensinar inglês na e para a contemporaneidade

Educar na e para a contemporaneidade requer ampliar o escopo da principal agência compartilhada por docentes e as instituições escolares para o enfrentamento dos dilemas educacionais no século XXI. As práticas educativas precisam se constituir elemento disparador para a construção de noções reflexivas e críticas. Urge alinhá-las par e passo ao compromisso de transformação da realidade. Não se pode prescindir a formação de um sujeito/cidadão ativo que exerça suas potências reflexivas e atue colaborativamente no *húmus* social no qual está inserido.

O contexto atual demanda atentar às transformações sociais e traçar objetivos educativos que estabeleçam vínculo com a vida que se vive e promova emancipação linguística, permitindo ao aluno construir, negociar significados com liberdade, autoria, bem como desenvolver habilidades interpretativas da realidade a partir do pensar crítico e ético. Desse panorama, emergem algumas agências docentes: estar ciente de seu papel nesse contexto de formação, ser mais instigador que provedor de informação, estimular o aluno a ser copartícipe nos processos de elaboração e desenvolvimento das aulas, lidar com a ampliação dos espaços de aprendizagem, além de buscar e atribuir novos sentidos para as suas práticas.

A forma como significamos e interpretamos nossas *affordances*²⁹ [possibilidades] e as concretizamos nas práticas de sala aula pode significar perpetuar o legado de silenciamento e exclusão que o sistema educacional traz em seu bojo. Agir de forma apolítica diante do contexto educacional – principalmente em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa – é negar ao nosso aluno a possibilidade de desconstruir o lugar comum, uma vez que, como afirma Freire (1992), não há neutralidade no ensino. O fato de eu não refletir sobre a minha prática não me torna menos “responsável” pela manutenção do quadro de insucesso e descrédito que o ensino de língua inglesa, em escolas públicas e privadas, ostenta há anos.

Corroboro, parcialmente, a concepção defendida por Leffa (2011, p. 16), quando ele sugere que, só a partir de uma parceria professor e aluno podem ser estabelecidas as condições possibilitadoras de sucesso. Para ele, a cumplicidade entre esses dois agentes poderia ser frutífera no sentido de promover aprendizagem. No entanto, há outras variáveis que concorrem e influenciam tanto o sucesso quanto o insucesso dos processos de ensino-aprendizagem, que vão desde uma formação inicial incipiente à falta de uma formação continuada, estendendo-se ainda, à falta de compromisso do profissional, do Governo e à letargia de alunos e sociedade.

A vida fora da escola se organiza e acontece de maneira interconectada em movimentos de negociação, compartilhamento e colaboração em que a língua(gem) é a principal ferramenta na mediação e construção de sentidos, pois ela é o canal que permeia as interações e práticas sociais e propicia as construções identitárias do ser humano. Alheio a isso, o ambiente escolar configura a estrutura na qual se inserem as práticas educativas, sendo também palco da construção de saberes de forma fragmentada, que em um entendimento mais limitado de língua(gem) assume caráter tendencioso que privilegia essa ou aquela habilidade linguística e ao fazê-lo se desconecta da realidade vivida nas interações sociais, destaco nesse contexto o ensino de língua inglesa.

Vincular os saberes construídos na aula de língua inglesa, talvez figure um dos maiores desafios que as práticas educativas tenham para debelar na perspectiva de construir um conhecimento não estanque, mas que consiga se validar por meio da reconstrução colaborativa dos saberes e se configure em aprendizagem significativa para além da sala de aula. A TASHC tem como um de seus pilares as contribuições dos estudos de Vygotsky que apontam a interação

²⁹Palavra derivada da língua inglesa que significa, entre outras coisas, as *affordances*= as possibilidades de escolha e ação no âmbito da nossa agência pessoal e profissional. (Tradução minha). Esse termo foi, inicialmente, cunhado por Gibson (1979) e seu sentido fora circunscrito à ideia de ecologia. Em decorrência disso, se restringia ao potencial da ocorrência de uma ação física, uma vez que denotava as relações existentes entre aquilo que o meio ambiente oferece ao animal e ao homem. Com o passar do tempo, o vocábulo ecologia foi sendo apropriado e ressignificado por outras áreas de conhecimento, sofre uma ampliação de sentido e passa a compreender o que subjaz as dinâmicas das relações entre o aprendiz e o mundo. (VAN LIER, 2008).

como base para que a aprendizagem significativa ocorra. Para o autor, a aprendizagem é uma experiência social que traz em seu cerne a interação, e a troca mediadas por meio da utilização de instrumentos e signos (VYGOTSKY, 1934/1978). Aprender ganha relevância ao estar associado tanto ao ambiente social no qual o sujeito se insere e ao seu desenvolvimento quanto à satisfação do desejo que é mobilizado a partir do que se quer alcançar.

Não obstante tantos outros obstáculos que enfrentamos na educação pública, aponto segundo maior desafio que é trazer à existência a conjugação de multiletramentos, especialmente, o digital para que os alunos sejam postos em contato com a pluralidade cultural, as diferentes linguagens e semioses que viver na sociedade contemporânea engendra. E este é um dos grandes gargalos da educação pública, uma vez que esbarramos na dimensão econômica que se traduz em falta de acesso e na dimensão política pelos investimentos irrisórios na educação e consequente precarização das instituições de ensino público. As TICs avançam, provocam mudanças na esfera social que nem todos têm como vivenciar e a escola acaba vertendo-se em espaço onde a exclusão social, econômica e digital se consolida.

Identificadas essas vicissitudes, dei início à execução dos diversos procedimentos que viabilizaram a realização desta trilha investigativa. Retomo aqui as contribuições que minha trajetória profissional e itinerância – tanto docente quanto discente – trouxeram para as escolhas, estruturação e aplicação das sequências didáticas, não obstante os óbices com os quais tive que lidar para levar adiante as ações atinentes ao projeto *Talking Joy*. Compreender que o fazer pedagógico é permeado pelas dimensões sociais, políticas, econômicas e ideológicas, e que esses são traços constituintes dos processos de ensino-aprendizagem, trouxe outros sentidos para a minha prática e isso possibilitou a mudança de olhar e a consciência de mim mesma, enquanto educadora, e do papel político que assumo ao adotar um currículo, método ou postura em sala de aula.

Educar no e para o século XXI é estabelecer um compromisso em torno de uma educação de qualidade que esteja circunscrita à coletividade, principalmente, primando por estabelecer laços com a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26), com foco na formação de sujeitos reflexivos, críticos, cientes do seu poder de ação e atuando em colaboração que galguem a sua própria transformação e de suas comunidades. É com essa motivação que discorro sobre essa trilha investigativa abordando a travessia (bastidores), ponto de encontro (*locus* da pesquisa), os exploradores- trilheiros (professora-pesquisadora e alunos).

2.6 Trilha investigativa

Toda trilha investigava exige momentos de planejamento e preparação que propiciam o desenvolvimento das atividades, norteiam a tomada de decisão, validam os processos e procedimentos que a compõe, bem como dão ao pesquisador a fidedignidade necessária para respaldar a sua jornada e os resultados ou produtos dela oriundos.

Além disso, esses momentos demonstram o compromisso ético com o sigilo, intrínseco a todo trabalho de investigação científica, a busca por estabelecer vínculos de respeito e parceria por meio de documentos a fim de firmar pactos, assegurar a lisura e construir uma ponte de confiança entre o pesquisador e os participantes da investigação, colocando-a em um patamar de confiabilidade. Nessa direção, discorro acerca dos percursos trilhados no sentido de promover a credibilidade e viabilização desta pesquisa.

2.6.1 A travessia: Bastidores da investigação

Previamente à abordagem e entrega dos termos aos sujeitos participantes deste estudo e seus responsáveis, providenciei o documento no qual constam os detalhes acerca dos objetivos, da relevância da pesquisa e a metodologia que se adotou, com o propósito de conseguir autorização, por escrito, da direção da unidade escolar onde a pesquisa foi desenvolvida. Esse documento – O termo de Anuência – foi assinado anteriormente por mim, a pesquisadora, pelo orientador desta investigação e, posteriormente, pela diretora da escola.

À guisa de estruturação e oficialização desta pesquisa, procedi a elaboração dos documentos, seguindo os preceitos éticos que regem a pesquisa acadêmica e garantem a probidade deste estudo, bem como respaldam a sua realização. Para atingir esse fim, enviei para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS) o Termo de Anuência (TA) devidamente assinado e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – para ciência e assinatura dos responsáveis pelos alunos menores de idade – no qual constam informações a respeito do objetivo geral, dos dispositivos de produção de dados e informações referentes ao que poderia ser feito após a sua posterior análise.

Elaborei, seguindo a recomendação do CEP/UFS, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi aplicado junto aos discentes menores de idade, com o propósito de deixá-los cientes dos riscos que envolvem a realização deste estudo, assim como salientar e ratificar o meu compromisso com o sigilo no que tange às informações a mim confiadas na qualidade de pesquisadora. Os dois termos propiciam tanto aos sujeitos participantes da

pesquisa quanto aos seus responsáveis os devidos esclarecimentos no tocante ao que se pretende com esta pesquisa.

Esta investigação foi submetida à Plataforma Brasil para a apreciação do CEP³⁰, tendo sido aprovada, como comprova o parecer que respaldou o início da produção de dados. O estudo utiliza como dispositivos e técnicas para o levantamento de dados a aplicação de questionário a fim de traçar o perfil do grupo, levantar suas expectativas e anseios de participação social. Durante o processo de colaboração comum à PCCol foram realizadas RC e dinâmicas, com o grupo, no intuito de balizar as nossas ações e escolhas coletivas dos temas e atividades a serem desenvolvidas.

Outro trajeto trilhado, por esta investigação, foi revisitar os objetivos, previamente, traçados e submetê-los ao crivo do orientador desta pesquisa, assim como à discussão com os integrantes do grupo de pesquisa ao qual este estudo se vincula: o TECLA.³¹ Durante os encontros desse grupo de pesquisa, criou-se um ambiente de cooperação muito importante e que trouxe contribuições substanciais para que os objetivos delineados para esta investigação fossem reestruturados, ajudando na crescente apropriação do tema por mim e norteados as decisões tomadas posteriormente.

Procedi, então, a aplicação do questionário, seguindo as orientações metodológicas de Ludke e André (1986), uma vez que, como esses autores preconizam, a estrutura desses tipos de instrumentos não é rígida, sendo, portanto, uma vantagem no momento de produzir os dados, pois se capta mais rapidamente a informação desejada. Em conformidade com esta percepção, Rizzini *et al* (1999) apontam para a flexibilidade que se tem ao poder modificar as perguntas, direcionando-as para os questionamentos de pesquisa, os quais foram definidos junto com o orientador.

A próxima etapa foi elencar os recursos tecnológicos disponíveis para utilização durante as sequências didáticas desenvolvidas. Tal procedimento me permitiu estruturar e/ou reestruturar as intervenções pedagógicas, na perspectiva de fomentar um vínculo maior entre o conhecimento reconstruído na escola e aquilo que a vida poderia oportunizar ao aluno, o que evidencia interferência direta do pesquisador, tendo em vista que esta é uma pesquisa de intervenção alinhada àquilo proposto pela PCCol de Magalhães (2006).

³⁰ Sob o número: 3.559. 189. O Parecer Consubstanciado que autorizou o início desta pesquisa foi emitido, em 06 de setembro de 2019, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal (UFS), consta no anexo A desta dissertação, vide página 148.

³¹ Os encontros desse grupo de pesquisa foram estruturados de maneira que cada membro apresentava seu projeto de pesquisa e em uma ação colaborativa, todos contribuíam com o trabalho um do outro. Foram momentos muito enriquecedores, tendo em vista que eram múltiplos olhares e semioses permeando uma mesma propositura investigativa.

2.6.2 Ponto de encontro: *locus* da pesquisa

Esta investigação foi desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino, situada no bairro América, na Zona Oeste da cidade de Aracaju, no Estado de Sergipe. No ano em esta pesquisa estava em curso, a escola atendia cerca de 440 discentes que, em sua grande maioria, é residente e domiciliada nas suas adjacências. No entanto, também atende a discentes residentes em outros bairros de Aracaju e grande Aracaju.

A Escola surgiu concomitante a outras duas. Eram três escolas agregadas: em 1972 foram implantadas “Lourenço Filho” e a Escola Normal “Arício Fortes”, por meio do Decreto nº 2.337 de 23 de setembro de 1972, no governo de Paulo Barreto de Menezes e em 1975, a Escola Almeida Júnior. A primeira e a última foram extintas, transferindo as atividades e acervos para a Escola de 1º Grau Professor Arício Fortes em homenagem àquele que foi marcado por iniciativas de valorização do docente, disseminação da rede escolar, moralização e introdução de novas práticas educacionais.

Aos 26 de novembro de 1979, foi concedida a autorização nº 171/79 para o funcionamento da escola de 1º Grau, através do Decreto Lei nº 12.037/91. No entanto, a autorização é concedida, cerca de dois anos após o decreto, em 1993, para funcionar com a etapa de Ensino Médio, com o nome de Escola de 1º e 2º Graus Prof. Arício Fortes. Em 20 de maio de 1993 através da resolução 185/93 é reconhecido o ensino de 1º Grau e pelo artigo 29 da resolução 26/98, a escola passa a denominar-se Colégio Estadual Professor Arício Fortes (CEPAF). Atualmente, o colégio passa por processo de Reconhecimento do Ensino no Conselho Estadual de Educação.

Para cumprir algumas readequações da rede, o Arício Fortes precisou dar terminalidade, paulatinamente, às turmas do Ensino Fundamental e desde o ano de 2015 não oferta esta modalidade para a comunidade. A instituição atua nessa comunidade há mais de 39 anos e, durante esse período, tem atendido a alunos das etapas de escolarização do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Contudo, devido a novas reconfigurações na rede estadual de ensino, essa unidade escolar passou a oferecer apenas o Ensino Médio, em dois turnos e em duas modalidades. O Ensino Médio Regular (noturno) e o piloto do Novo Ensino Médio (matutino).

Quanto à sua infraestrutura, a escola conta com um prédio em condições de conservação um tanto precárias³². Conta com doze salas em dois pavimentos: sete salas no andar superior e

³² Configura-se o grande paradoxo da educação de qualidade que os documentos oficiais preconizam, uma vez que não podemos contar com a infraestrutura mínima para a inserção digital. A escola faz parte de um programa de inserção digital, mas não tem os computadores para serem utilizados ou disponibilidade de acesso à Internet para

no inferior, além de dispor de sala de vídeo, sala de recursos, secretaria, sala de professores, refeitório, banheiros, uma biblioteca em condições insalubres³³ de uso, um laboratório de informática – que não é utilizado, pois mais se assemelha a um depósito de computadores quebrados, carcaças e outros entulhos amontoados naquele espaço – o que não favorece o uso e apropriação desse espaço pela comunidade escolar.

2.6.3 Exploradores: Participantes da Pesquisa

Descrevo a professora-pesquisadora, os sujeitos participantes desta pesquisa – os exploradores –, fatos motivadores da mudança de rota, as sequências didáticas e o projeto *Talking Joy*. Inicio pela trilheira-guia, a professora, que vai se descobrindo pesquisadora ao se aventar a explorar novos conceitos e outras formas de atribuição de sentido às suas práticas. Em sequência descrevo os trilheiros-alunos ávidos para se apropriarem de outro idioma e que assim como a professora-exploradora-trilheira-pesquisadora, tornam-se partícipes no processo exploratório, de coconstrução de outras semioses para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, que por meio da colaboração enriqueceram ambas: a autoconstrução dos exploradores e a construção da trilha dessa jornada.

Trilheira: Professora-pesquisadora

Minha itinerância docente se iniciou quando eu tinha cerca de 15 anos de idade, no ano de 1984, dando aula de inglês para crianças entre oito e nove anos de idade, em um curso de idiomas no qual, em virtude de uma permuta³⁴ do meu pai e o dono daquele estabelecimento de ensino, também era aluna. Minha história com o ensino-aprendizagem começa quando não dispunha de conhecimento teórico e prático para exercer a profissão da qual tanto me orgulho hoje.

os alunos, o que inviabilizou a execução do formato inicial do Projeto *Talking Joy* – que fora idealizado na perspectiva de incorporação das tecnologias digitais ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

³³ Não há iluminação adequada, janelas para que o ambiente seja arejado e evite a proliferação de ácaros e outros insetos. O que inviabiliza a utilização apropriada daquele espaço. Dessa forma, nega-se à comunidade escolar a possibilidade de uso do espaço, tendo em vista o risco que ele oferece à saúde de docentes, discentes e do profissional responsável pela organização do espaço (uma professora em adaptação).

³⁴ Uma vez que não dispunha dos aportes financeiros para pagar o curso de inglês, a proposta de permuta foi um divisor de águas para o meu desenvolvimento pessoal e futuro profissional.

Naquela ocasião, passei por um “treinamento”³⁵ dos *steps* [passos] da aula para poder iniciar as minhas atividades laborais e também como forma de garantir o padrão de excelência³⁶ exigido pela franquia. Os treinamentos ofertados eram direcionados aos procedimentos da metodologia utilizada nas aulas, e eles eram revisitados durante o semestre por, pelo menos, três ou quatro vezes, durante as reuniões pedagógicas e/ou quando as aulas eram observadas como estratégia de controle do uso da metodologia. No entanto, isso não favorecia a reflexão que é tão imprescindível ao exercício da docência.

O fato de ter iniciado tão precocemente na docência me fez amar, cada vez mais, a ambiência de sala de aula e me instigou a querer ser sempre melhor no semestre seguinte, não só isso, quis – contra todas as opiniões – tornar-me professora de língua inglesa. Então me aventei na busca por mais saberes que pudessem respaldar a minha prática e prestei vestibular para Letras-português-inglês, o que possibilitou os primeiros contatos com as teorias de metodologias para o ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Na universidade, tive ótimos professores e outros, nem tanto. No entanto, naquele início, estava claro que não havia um parâmetro que norteasse as aulas de inglês e o aproximasse da prática docente. Isso se potencializou quando iniciei as aulas de estágio supervisionado. Senti, naquele momento, que precisaria de mais suporte para poder assumir os desafios de outra sala de aula que não as de curso de idiomas. Fui, ano após ano, construindo as bases do meu saber profissional, fazendo cursos e trocando experiências com professores mais antigos. São os saberes experienciais aos quais Tardif (2014) se refere e que são fundamentais para se exercer a profissão docente de maneira mais plena e mais bem preparada.

Tomando atalho, mais de 25 anos depois, aqui estou eu, ainda apaixonada pelo que faço e buscando, a partir da reflexão, atribuir outros sentidos à minha prática. Querendo por meio do ensino-aprendizagem de língua inglesa vincular o meu fazer pedagógico à vida que o aluno vive fora da escola, pois essa era a minha maior dificuldade enquanto aluna. A minha itinerância em

³⁵ Os cursos de idiomas adotam o termo treinamento em detrimento de formação. Isso se deve ao fato de terem suas práticas pedagógicas alinhadas a uma concepção de aula que visa a pura reprodução de passos e procedimentos orientados pela franquia a que se vincula. A formação, a meu ver, denota reflexão das ações e decisões pedagógicas a serem tomadas no decorrer dos processos de ensino-aprendizagem e representa o que não devo fazer em um curso de idiomas, visto que não é adequado ao professor questionar, adaptar ou promover quaisquer tipos de modificações nos passos pré-determinados. Por estar tratando da minha trajetória naquele contexto, busquei por meio desse termo manter-me fiel aos procedimentos utilizados ali, uma vez que trato da minha itinerância profissional em escolas de línguas.

³⁶ Criou-se a cultura nos institutos de idiomas de que não é necessário formação pedagógica para lecionar línguas. Dessa forma, não há a exigência de uma formação universitária para garantir que as aulas aconteçam. Basta passar por um treinamento para seguir o passo a passo de acordo com o método desenhado e/o adotado pela franquia e forma-se um instrutor (no sentido behaviorista do termo).

curso de idiomas, escolas regulares e projetos sociais acabaram me ajudando a construir o gosto por colaborar e querer transformar.

Os cursos de formação continuada ofertados pela UFS, aos quais me referi anteriormente, foram os principais impulsionadores do meu ingresso no curso de Mestrado em Educação. E para além disso, ao oportunizar momentos de partilha com outros colegas de profissão me fizeram ver que refletir criticamente as minhas práticas educativas, ampliando a minha capacidade de ação, atuação e transformação, era o caminho a ser trilhado.

Nessa perspectiva, os estudos e leituras realizados durante a construção da minha identidade profissional ³⁷me deram as bases teóricas que se fortaleceram a partir da PCCol (MAGALHÃES, 2006) e da TASHC – por meio das contribuições teóricas de Vygotsky (1978), Leontiev (1977) e Engeström (1999) – vieram como base principal, da mesma forma, os estudos de Liberali (2009, 2010, 2016, 2018), Fidalgo (2011), Petrini (2011) e Rodrigues (2012) figuram importantes interlocutores para a realização e credibilidade desta pesquisa. Uma vez que se complementam no sentido de propiciar os aportes teóricos nos quais esta investigação se convalida.

Trilheiros: Alunos

Os trilheiros -sujeitos participantes desta pesquisa- foram jovens entre 16 e 21 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social, residentes e domiciliados no bairro América, onde a escola se localiza. Trata-se de um grupo composto, atualmente, de 07 discentes, que se subdividem em alunos da escola onde o projeto *Talking Joy* está sendo desenvolvido e membros da comunidade do entorno da escola. Sendo que, destes, a maioria é de egressos da instituição, e outros vieram para as aulas por serem amigos, parentes ou vizinhos.

Apesar de nem todos os participantes terem vínculo com a instituição na qual a pesquisa foi desenvolvida, todos estão no sistema público estadual de ensino. O que eles têm em comum é o desejo de aprender inglês para poder ter outras formas de participação na vida que vivem, e enxergam, na língua inglesa, algo que possa viabilizar uma viagem para o exterior, uma mudança de perspectiva em suas vidas no futuro. Os dados expostos foram aferidos do questionário, que é explicado posteriormente.

³⁷ Durante a minha jornada passei por várias escolas de idiomas em Aracaju. Contudo, somente uma delas instigava a leitura de outros aportes teóricos a exemplo das teorias de Vygotsky, dentre outras. Mas como já mencionei, direcionava-se às contribuições dessa e de outras teorias às práticas docentes ali desenvolvidas. As reflexões eram superficiais e giravam em torno do atendimento às necessidades de aprendizagem do cliente.

A título de preservação das informações pessoais os participantes desta pesquisa foram orientados a escolher um codinome. A razão de solicitar essas informações foi para que eu pudesse conhecer melhor o grupo, a fim de nortear as escolhas no sentido de quais dinâmicas propor durante as aulas e entrever as temáticas que poderiam surgir. No Quadro 1, demonstro como o grupo é constituído com base na idade e série.

Quadro 1 – Grupo de alunos participantes da pesquisa

NOME	IDADE	SÉRIE (ENSINO MÉDIO)
01. Betty Cooper	20	3 ^a
02. Calibã	17	2 ^a
03. Jádí Ohara	18	3 ^a
04. Teves	16	1 ^a
05. Harry Potter	21	3 ^a
06. Obama	19	2 ^a
07. Peter Park	17	1 ^a

Fonte: Dados coletados pela autora por meio do questionário (2019).

Os trilheiros-alunos participantes desta pesquisa são das três séries do ensino médio. Esse grupo se caracteriza pela diferença de idade, apesar de serem próximas há idiossincrasias no sentido de alguns membros do grupo já terem sido expostos a temas e debates em suas turmas de origem, como também a diferentes itens linguísticos, vocabulário, terem maior desenvoltura com relação às opiniões e algumas estruturas mais complexas da língua. A heterogeneidade e diversidade são desafios com os quais lidamos em nossas salas de aula. No entanto, como prevê a PCCol, as interações e conflitos gerados desse *lôcus* de aprendizagem possibilitaram interações mais ricas, que propiciaram a (co)construção de conhecimento a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1934/1978).

Ao compartilharem suas percepções e vivências, os alunos foram capazes de ajudar outros, menos experientes a aprender (VYGOTSKY, 1978) especialmente aqueles que ainda não haviam sido expostos a determinados conteúdos de outros componentes curriculares e temas transversais. O que fora viabilizado pelas SD baseadas em situações da vida real, as quais simularam e, ao mesmo tempo, recriaram aquelas experiências sociais que eles, já haviam vivenciado ou poderiam porventura vir a experimentar no seu cotidiano. Detalho, a seguir, os instrumentos de localização nos quais está respaldada, se orienta essa trilha investigativa e como

foram feitas as escolhas, a elaboração, execução e desenvolvimento das sequências didáticas com as contribuições do conceito *unplugged* nesta pesquisa.

2.7 Instrumentos de localização: Sequência Didática e o conceito *unplugged*

Toda jornada, bem estruturada, parte de passos anteriores à sua execução propriamente dita. O bom explorador-guia faz o seu *checklist*³⁸ [lista de tarefas] com vistas a garantir que a área a ser percorrida está coberta, ou seja, está devidamente identificada, no sentido de detectar os trechos mais difíceis, aqueles ideais para uma parada (*pit stop*) ou que merecem mais preparo dos trilheiros, por fim ela é mapeada. Além disso, um trilheiro não pode prescindir de itens vitais para o desenvolvimento do trajeto. Para levar um percurso investigativo dessa envergadura adiante a pesquisadora precisou de: água (referencial teórico) as fontes das quais irá beber; alimento (conceitos) que irão alimentar as atividades da jornada e os instrumentos de localização (SD, RC) que irão orientar o trajeto.

As demandas geradas por um percurso investigativo surgem da reflexão. Ao pesquisador cabe ponderar sobre a forma como se percebe frente ao processo e àquilo que precisa ser feito para a construção do seu trajeto heurístico – o planejamento do percurso nos seus pormenores.– No primeiro momento deste estudo, eu, a professora-exploradora-pesquisadora questioneei meu entendimento de língua(gem), de como os processos de ensino-aprendizagem devem de ser desenvolvidos, como deslocar o ensino de língua inglesa do lugar comum (ensino tradicional) e que propiciamos uma educação para a justiça social deve oportunizar. Para promover esse deslocamento, precisava estar consciente acerca de que papéis docentes e discentes desempenham nas duas abordagens de ensino tradicional e por meio de atividades sociais.

Divergindo de alguns procedimentos tradicionais do ensino de línguas, que se organizam a partir das estruturas gramaticais, de maneira mecânica e sem estabelecer relações com as interações sociais nos contextos comunicativos em que a vida se processa. O ensino-aprendizagem com base em AS, organizado a partir de SD, é alicerçado em uma concepção de língua que está alinhada ao reconhecimento, entendimento do sujeito e da comunidade,

³⁸ O Oxford Learner Dictionary define “*Checklist – a list of things that you must remember to do, to take with you or to find out.*” [lista de coisas que você tem que lembrar de fazer, levar com você ou descobrir.] (tradução minha) Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/checklist?q=checklist>. Acesso em: 05 nov. 2020.

objetivando satisfazer as necessidades da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006) ou aquilo que se almeja viver.

Abro um atalho para explicar a compreensão que teço acerca de procedimentos tradicionais do ensino de língua inglesa, a qual fora construída a partir da minha itinerância profissional, do estudo de várias teorias e teóricos da metodologia de ensino e da minha experiência como aluna de escola pública. O demonstrativo que delinee, no Quadro 2, serviu de parâmetro para que eu pudesse balizar o distanciamento de uma abordagem de ensino tradicional e promovesse a aproximação daquele para o qual precisava convergir para abordar o ensino-aprendizagem de línguas sob a perspectiva da TAS.

Quadro 2 – Procedimentos tradicionais e Procedimentos com base em Atividade Social

Procedimentos de Ensino-aprendizagem com abordagem tradicional	Procedimentos de Ensino-aprendizagem com base em Atividade Social
Foco no professor - detentor de conhecimento.	Foco é compartilhado por professor e alunos na divisão do trabalho.
Foco no conteúdo com ênfase em uma das habilidades linguísticas.	Foco na negociação e construção de significado pela colaboração.
O aluno é passivo e receptor de conhecimento estanque.	O aluno é ativo e isso propicia o desenvolvimento de sua autonomia.
O aluno memoriza as informações, mas não consegue transformá-las em conhecimento.	O aluno constrói conhecimento e se desenvolve de forma contextualizada.
Aprendizagem é estática, mais teórica do que prática em que o conhecimento tem um fim em si mesmo - reprodução.	Aprendizagem é ativa e mediada pelos artefatos sócio-histórico culturais e se constrói por meio de espaços criativos propiciados pela interação e colaboração.
Não ultrapassa as vivências da escola para as experiências em esferas sociais nas quais os alunos tenham que interagir e se comunicar no idioma.	Vincula a construção de conhecimento às vivências cotidianas do aluno e visam a sua transformação.

Fonte: autoria própria com base em leituras e fruto de discussões em ações formativas (2018).

As informações constantes do Quadro 2³⁹ me mantiveram com foco nas mudanças que comecei a efetuar nas minhas práticas educativas, bem como foram ampliando as possibilidades

³⁹ Quando desenhei esse quadro o fiz com o intuito de ter clareza das minhas percepções de língua(gem) no tocante aos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa e confrontá-las a partir das perspectivas tradicional e com base na TAS. Para isso evidenciei os papéis de professor e aluno, pois cri que isso facilitaria visualizar meus

de atuação. Os sentidos que fui atribuindo a elas por meio da elaboração, desenvolvimento das tarefas, da preparação das aulas com sequências didáticas, das RC e as anotações que ia fazendo a cada aula, proporcionaram muita reflexão acerca da agência docente que me competia, ao passo em que promoveu a reconstrução/fortalecimento da minha própria identidade profissional. Além disso, o propósito, também, foi oferecer uma melhor perspectiva ao que venho defendendo nesta investigação.

O desenvolvimento do fazer pedagógico com sequências didáticas foi cunhado no final da década de 1990 e difundido pelos estudos dos pesquisadores Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), como um procedimento pedagógico para nortear o ensino de gêneros no contexto escolar. Ao proporem uma definição para o termo, eles o conceberam como um procedimento que consiste em conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem, normalmente atrelada a gêneros textuais orais e escritos como parte constituinte de um projeto de classe. O intuito de seguir as etapas propostas por esses autores era fazer com que os alunos lidassem com gêneros de difícil contato e que exigiam domínio de suas nuances.

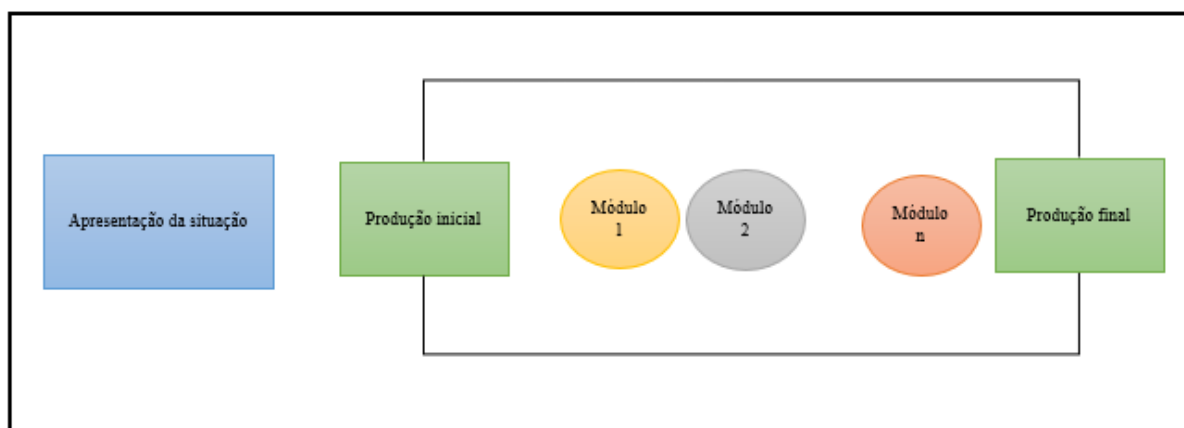
Para esses autores, a SD se constitui de atividades progressivas, planejadas, guiadas por um tema e/ou objetivo geral, ou por uma produção previamente escolhida pelo professor, configurando-se como base de um projeto de classe. Isso para atender àquilo a que eles se propuseram ao focalizar o ensino de gêneros textuais orais e escritos e enxergá-los como potencializadores de aprendizagem, na medida em que os alunos os colocassem em prática por meio da sua produção. Dessa forma, as SD seriam o instrumento que orientaria cada tarefa a ser cumprida em um escalonamento pré-definido pelo professor.

Nessa perspectiva, elas representam um plano fechado, unilateral, elaborado pelo professor a fim de sistematizar as etapas de um projeto. As SD, por eles propostas, seguem quatro etapas de organização que são: 1) apresentação da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão; 2) produção inicial: criação de um primeiro texto inicial (oral ou escrito); 3) módulos: atividades e/ou exercícios; 4) produção final: o aluno colocará em prática os conhecimentos resultantes do processo e, ao professor, caberia medir os progressos alcançados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A base da sequência didática que esse autores delinearam está representada no esquema na Figura 4.⁴⁰

processos de desconstrução e reconstrução, assim como nortear as atividades a serem desenvolvidas para que os alunos se constituíssem também.

⁴⁰ Esse esquema, em sua versão original, não contém cores. Essas cores foram escolhidas por mim no momento em que eu estava me apropriando dessa propositura e resolvi manter desse jeito no texto deste estudo.

Figura 4 – Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Ao esquematizarem a SD esses autores tinham por objetivo não só deixar claro quais os procedimentos e funções que os quatro elementos constituintes dela exercem, como também prover os caminhos para que outros que optassem por essa abordagem, para o ensino de gêneros textuais, pudessem fazê-lo de forma orientada. Da mesma forma, esse esquema serve para nortear as escolhas do gênero e sua adequação à turma, a elaboração dos módulos – que forneceriam os subsídios instrumentais para as produções dos alunos –, para balizar as ações do professor e lhe propiciar maior centralidade, controle do processo e da avaliação.

Ora, esse termo foi concebido em outro momento histórico, com outras demandas sociais, e tem como característica a organização do sistema de ensino com visão de aprendizagem mais centrada no professor, o aluno com perfil mais passivo, e práticas de ensino mais guiadas – o que serviu às demandas da sociedade de então – e, ainda assim, promoveu aprendizagem. Para efeitos deste estudo, o conceito de SD foi retomado e adequado a uma visão menos centrada no professor, a fim de promover um deslocamento na forma de construção de saberes em língua inglesa na qual a exploradora-professora-pesquisadora e os trilheiros-alunos, participantes desta pesquisa, assumem atitude de colaboração, visando à coconstrução de conhecimento.

Nessa direção, os frutos dos estudos de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) foram retomados, adequados, reinterpretados e nesta pesquisa assumiram outro contorno, haja vista os papéis da professora e dos alunos ganharem conotação diferente daquela dada por esses autores. O professor não é mais o centro de todas as tomadas de decisão e os alunos assumem uma postura mais ativa na concepção, avaliação, coconstrução do conhecimento e proposição das atividades. As SD, neste estudo, buscam responder às necessidades e anseios de aprendizagem do grupo participante e se alinham ao que a PCCol preconiza, a fim de

estabelecer vínculos significativos na construção colaborativa de conhecimento e promover um maior engajamento dos alunos.

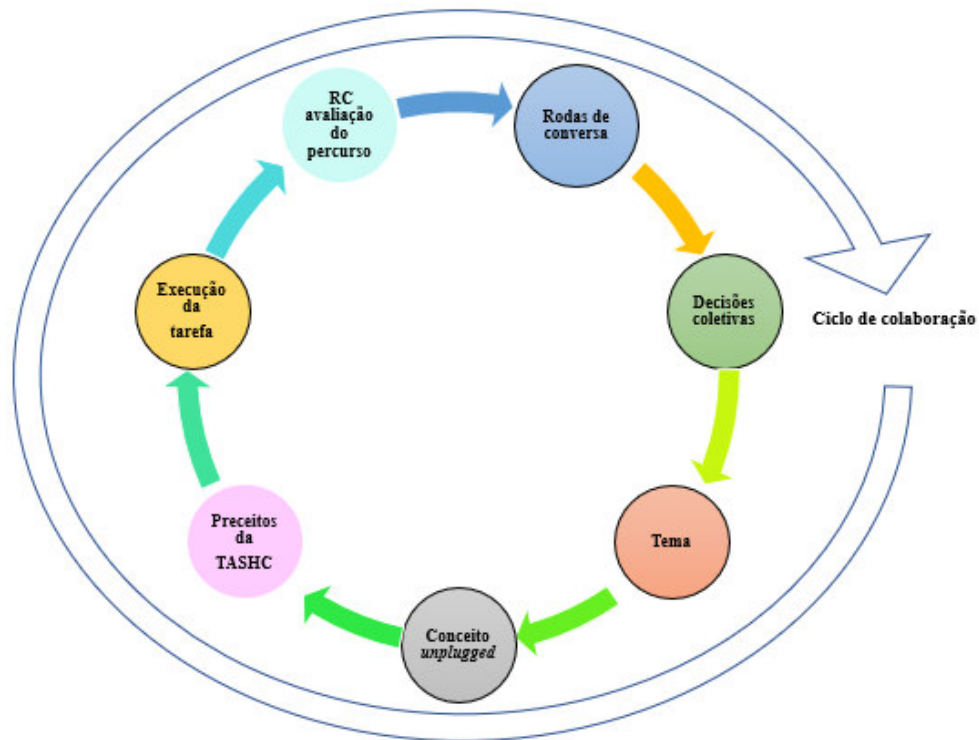
Destarte, nesta investigação, a elaboração das SD partiu da identificação dos temas que os alunos gostariam de trabalhar e em quais situações da vida gostariam de ser capazes de desenvolver experiências/práticas sociais em língua inglesa. Esse processo foi iniciado nas rodas de conversa com os alunos – que consistiram em momentos de diálogo em que eles negociavam e tomavam decisões – primei por fazê-los participar de forma dialógica das etapas de reflexão, avaliação e análise previstas na PCCol.

Todavia, algumas das SD que apliquei na primeira fase do Projeto *Talking Joy* fugiram⁴¹, em parte, ao escopo da PCCol, pois as montei a partir daquilo que acreditava ser necessário, em termos de itens linguísticos, para criar um ambiente de aprendizagem que favorecesse o uso de língua inglesa durante os encontros futuros e motivá-los a usar o idioma para comunicação nas aulas. As RC começaram a ocorrer, já na primeira fase, também para que o ciclo de colaboração de Magalhães (2006) fosse sendo incorporado quando da tomada de decisão.

A visão de aprendizagem, adotada nesta pesquisa, baseia-se na construção de conhecimento em que todos os partícipes do projeto decidem coletivamente e desenvolvem as tarefas de forma colaborativa em consonância com aquilo previsto pela PCCol. Outro aspecto no qual as SD, aqui utilizadas, se distinguem daquelas propostas por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) é que não têm no seu cerne o trabalho de produção textual e sim o desenvolvimento das habilidades comunicativas no qual a língua inglesa é vista como canal/signo para a construção de sentido e faz a interface de práticas sociais que se processam em contextos comunicativos diversos da vida em sociedade. Todas as etapas do percurso de aprendizagem que compõem as SD perpassam e consolidam o ciclo de colaboração. A Figura 5 demonstra como a SD com base em atividade social, nesta investigação, pode ser representada.

⁴¹ Refiro-me a uma fuga parcial, visto que as escolhas do que aprender na primeira fase não foram construídas ou discutidas coletivamente com eles como nas etapas subsequentes. Usei da prerrogativa da minha experiência docente para tomar essa decisão pedagógica.

Figura 5 – Sequência didática com base em atividade social



Fonte: autoria própria (2020).

O trajeto das SD, nesta investigação, passou a obedecer a um ciclo com características e momentos distintos, visto que elas se alternavam em formatos: oral por meio das RC e escrito (quando da preparação dos materiais). Dessa forma, havia momentos de tomada de decisão coletiva (com os alunos) e também individual (professora). Nesse sentido, a primeira RC, sob essa perspectiva, foi realizada com o objetivo de identificar a atividade social conectada ao desejo de atuação dos alunos, em seguida houve a identificação do tema e os participantes foram convidados a fazer um deslocamento com o intuito de prever as atividades sociais conectadas àquele tema – momento em que os preceitos do conceito *unplugged* entraram em ação – Outro aspecto marcante das SD é que após o desenvolvimento da atividade proposta, nova RC era feita para avaliarmos a tarefa, os sentidos e sentimentos provocados. Estabelecíamos o ciclo de colaboração da PCCol e o ciclo era reiniciado em um contínuo processo de reflexão-ação para resolução das eventuais assimetrias.

Para proceder a continuidade desta jornada, faz-se necessário falar um pouco mais detalhadamente das RC, uma vez que elas assumem papel importante na condução e organização das ações nas quais se assentam aspectos cruciais desta investigação. Dessa forma, compreender o que ela representa, neste *lócus* heurístico, é imprescindível. Como mencionado na seção introdutória, as RC são uma metodologia que traz em seu bojo a intervenção. O que a alinha com aquilo que a PCCol, metodologia adotada nesta pesquisa, apregoa.

Em pesquisa às plataformas Capes e Scielo encontrei estudos desenvolvidos e artigos publicados, em áreas distintas envolvendo esta temática, o uso de RC. Destaco alguns deles nos quais os autores as utilizaram como método de ressonância coletiva, metodologia pedagógica de escuta e intervenção a exemplo de: Santos et al (2019), Almeida; Câmara (2019), Branco e Pan (2016), Sampaio et al (2014), dentre outros mencionados quando discorri acerca da RC e que também apontaram indícios que me fizeram crer, ser possível dar um caráter transformador às minhas práticas. Os resultados obtidos nessas pesquisas revelaram possibilidades de utilização que as RC proporcionam, quando colocam as práticas profissionais em sintonia com as transformações que a sociedade requer.

Contudo, neste estudo, divergindo um pouco daquelas pesquisas as RC⁴² desempenharam múltiplas funções. As primeiras foram: a criação de espaços dialógicos e intervenção quase que imediata nos processos de ensino-aprendizagem – o que tornou as etapas da SD mais dinâmicas – e com uma devolutiva mais rápida. A outra função, foi a de dispositivo de produção de dados, uma vez que foi utilizada em conjunto e como suporte para os outros dispositivos desta pesquisa, pois possibilitou esclarecer informações constantes do questionário, além de funcionar como elemento que serviu de amálgama para os momentos de avaliação, colaboração e construção do conhecimento.

Retomo o primeiro encontro do Projeto *Talking Joy* que serviu para diagnosticar os anseios de atuação social dos sujeitos participantes – como explico com maiores detalhes posteriormente – a primeira roda de conversa foi para a apresentação da minha proposta referente à primeira fase do projeto, estabelecer pactos e os combinados durante as aulas. Daí em diante, começaram a ser aplicadas, de forma mais sistemática, durante a primeira fase do projeto, intitulada *who am I?* [quem sou eu?], após o quarto encontro do projeto com o intuito de identificar as temáticas e/ou itens linguísticos que passariam a compor as próximas sequências didáticas.

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa se estruturaram em torno de um tema ou situação da vida real, e cada uma foi elaborada para atingir a objetivos educacionais que conseguissem atender às necessidades de aprendizagem e aos anseios de participação social futura dos alunos em uma perspectiva *unplugged*. Alguns deles foram pré-definidos por mim – no caso da primeira fase do projeto – as outras etapas do projeto foram pensadas, discutidas e

⁴² O que me motivou a escolher as rodas de conversa para compor o escopo desta pesquisa, foi acreditar que seu formato propiciaria espaços de diálogo capazes de aproximar mais os participantes e horizontalizar as relações de poder tão presentes na instância educativa, ao passo em que também possibilitaria o processo de interlocução entre a teoria e a prática.

negociadas coletivamente durante as RC e adequadas ao que preconiza a PCCol, aos passos previstos por Liberali (2009), atentando para as contribuições dos estudos de Vygotsky (1934/2006), Leontiev (1977) e Engeström (1999), como mostro posteriormente.

As SD, que constituem uma das bases deste estudo, foram também concebidas, estruturadas, adequadas ao formato *unplugged* e executadas em consonância com aquilo preconizado por Vygotsky (1934/2006). De acordo com esse autor, a aprendizagem é uma experiência social que se convalida a partir das interações desencadeadas entre os sujeitos e deles com o meio, e isso é mediado também pela interação entre a linguagem e a ação.

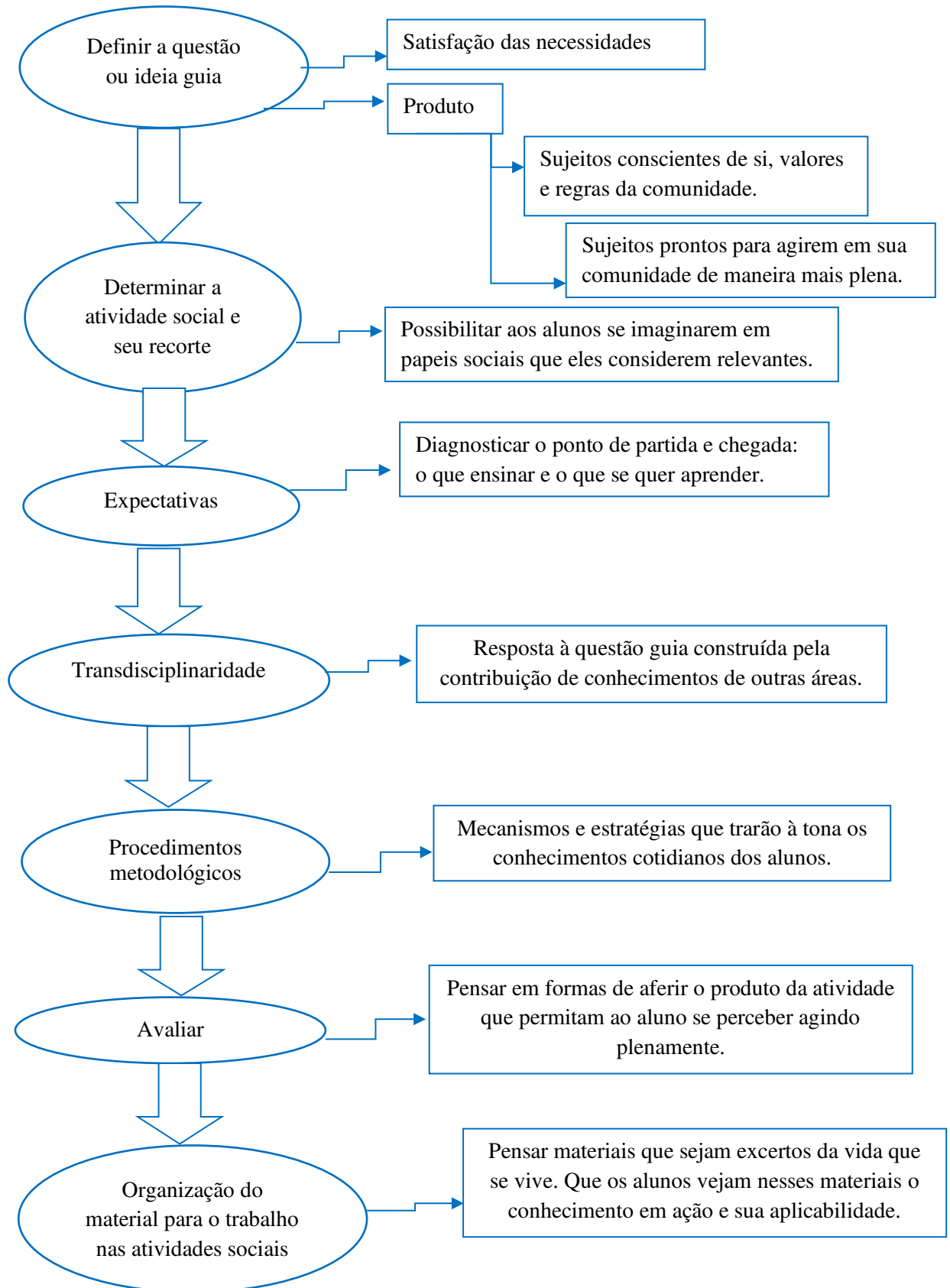
Para atuar no momento certo e forma ideal foi imprescindível para mim conhecer as zonas de desenvolvimento defendidas por Vygotsky e como elas interferem na cognição do aluno e no processo de ensino-aprendizagem como um todo. Ter ciência dessas fases de desenvolvimento propiciou exercer as minhas práticas de forma que a as interferências favorecessem o desenvolvimento significativo do aprendiz.

De acordo com esse autor, a aprendizagem acontece marcadamente por três níveis de desenvolvimento que ele organizou em zonas, quais sejam: Zona de desenvolvimento real (chega-se a solução do problema de maneira independente, pois já temos as funções cognitivas desenvolvidas para isso.); Zona de desenvolvimento potencial (a solução do problema acontece mediante ajuda de pares mais experientes) e por fim, a Zona de desenvolvimento proximal (que é a distância entre as duas zonas e onde o amadurecimento e a consolidação de funções se dá) (VYGOTSKY, 1934) e a construção de novos saberes acontecem.

O PC ou conceito *unplugged* é uma abordagem de ensino-aprendizagem que se estrutura a partir da solução de problemas. Os alunos juntos com o professor identificam, refletem e analisam o todo, o compreende e o reorganiza ou desmembra em partes menores (decomposição). Nesta investigação tanto eu quanto os alunos fizemos esses percursos do PC, quais sejam: 1) Identificação do problema a ser resolvido e 2) A decomposição do problema em micropartes para que em resolvendo cada uma dessas partes, chegassemos à resolução do todo. As micropartes foram decompostas em unidades menores e essas em outras menores ainda e assim por diante. Esse processo de decomposição é contínuo e operacionaliza o passo a passo para se chegar à resolução da situação macro ou problema.

Nessa perspectiva, estruturei as sequências didáticas que compuseram as atividades do Projeto *Talking Joy* – com base naquilo que os alunos apontaram ser seu objetivo de participação e atuação social – alinhando-as à organização proposta por Liberali (2009), demonstrado na Figura 6.

Figura 6 – Organização da sequência didática



Fonte: Autora com base em Liberali (2009).

A organização de atividades articuladas aos anseios de atuação social dos alunos, produz sentidos para o ensino-aprendizagem de inglês que transpõem as barreiras da ambiência escolar. Ao discutir a criação de cadeias criativas na escola, Liberali (2018) suscita uma reflexão acerca dos sentidos de um objeto coletivo compartilhado, haja vista os sujeitos produzirem sentidos que “[...] compõem quem são, o que pensam, e sentem ao constituírem objetos que podem satisfazer as necessidades da coletividade.” (LIBERALI; LEMOS, 2018, p.287). Os envolvidos nas atividades planejadas e interconectadas, acabam se engajando mais e assumindo compromisso com seu próprio desenvolvimento ao passo em que contribuem para o enriquecimento do coletivo.

A preparação do material, a estruturação de cada da sequência didática, dos percursos a serem trilhados, e sua vinculação ao ciclo de colaboração com a participação dos alunos propiciou um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da reflexão. Os sete passos nos quais as sequências foram fundadas, reforçam a ideia de que é possível estruturar o ensino-aprendizagem de língua inglesa como uma prática social caracterizada pela integração do aluno no construto social, possibilitando, pela apropriação do idioma, que ele estabeleça interações com pessoas de outras nacionalidades falantes de língua inglesa, exerça uma plena pela satisfação dos sentidos pessoais que ele queira atribuir à sua vivência em sociedade.

Várias foram as temáticas que nortearam a condução das atividades do Projeto *Talking Joy*. Contudo, para efeito deste estudo, analisarei apenas aquela relacionada ao eixo temático: *Here, there, everywhere* [Aqui, lá em todo lugar] partindo das atividades de localização: *Where am I?* [Onde estou?...] / *Excuse, how do I get to...?* [Com licença, como chego ao...?]. No questionário⁴³, um dos anseios de participação social que os alunos mostraram interesse era o de um dia poder residir em outro país para trabalhar ou dar continuidade aos estudos. Ao fazermos um *brainstorming*⁴⁴, durante uma das RC, os alunos e eu fomos elencando as possíveis situações de vida real com as quais eles, na condição de estrangeiros, se deparariam ao ter que morar em outro país e, com base nisso, iniciei o processo de estruturação dessa SD.

Inicialmente, utilizei uma das etapas do PC – a decomposição (quebrar o problema em partes menores) – para conseguir ter uma visão macro do tema escolhido, decompor, pensar as

⁴³ Trato mais detalhadamente desse questionário ao fazer a análise dos dados produzidos a partir dele.

⁴⁴ O dicionário apresenta o termo *brainstorming* definindo-o da seguinte maneira: *a way of making a group of people all think about something at the same time, often in order to solve a problem or to create good ideas*. [uma forma de fazer todas as pessoas de um grupo pensarem juntas ao mesmo tempo, para se obter a solução de um problema ou para criar boas ideias. (tradução minha)] (OXFORD LEARNER'S DICTIONARIES). Disponível em <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/brainstorming?q=brainstorming>. Acesso em: 20 abr. 2020.

unidades mínimas indo desde as dinâmicas de contextualização, os itens linguísticos até os recursos (artefatos) necessários para a sistematização das aulas. Enfim, fazer o mapeamento das ações que precisavam ser implementadas, bem como a estruturação do passo a passo de cada encontro.

A Atividade Social desenvolvida com os participantes desta pesquisa foi pautada em uma situação de vida real que qualquer indivíduo, na condição de estrangeiro ou de tentar circular por um território desconhecido, pode vivenciar. O fato de ter que se localizar em um outro território foi o epicentro daquilo que moveu as ações para esta SD, uma vez que se articula ao desejo de atuação social apontado pelos alunos – residir em outro país – e também estar atrelado a conseguir transitar e ter acesso à espaços, locais e à vida em outros países, especialmente os de língua inglesa. Diante disso, os alunos optaram por trabalhar e construir conhecimento em torno de como pedir e dar direções em inglês.

Nessa direção, apliquei uma das premissas do PC⁴⁵ e quebrei, junto com os alunos, a situação problema em partes menores, com o intuito de ajudar na montagem do trajeto a ser percorrido. Identificar o anseio de participação social e definir a situação problema, como preconiza Liberali (2009), é crucial para o desenrolar das atividades constitutivas da SD, posto que funciona como uma bússola para nortear todo o desenvolvimento das atividades que irão propiciar a construção do conhecimento.

Organizar as aulas em SD auxilia o professor na tomada de decisão e, como apontam Liberali (2009/2012) e Rodrigues (2012), a coconstrução de conhecimento que o ensino-aprendizagem por meio de atividades sociais propicia está ligada a vivências cotidianas que, ao se concretizarem a partir das simulações em sala de aula, desencadeiam reflexão crítica e possivelmente poderão ser multiplicadas em outros contextos de vida real, o que demarca a ação do sujeito em direção ao objeto da atividade humana.

A compreensão de que a educação deve servir ao intuito de formar cidadãos críticos, reflexivos e cientes de seu poder de transformação pessoal e social implica educar para a justiça social e isso, conforme afirmam Boa Sorte e Vicentini⁴⁶ (2020), requer engajamento na reconstrução do currículo, repensar o fazer pedagógico com vistas a entender como as relações

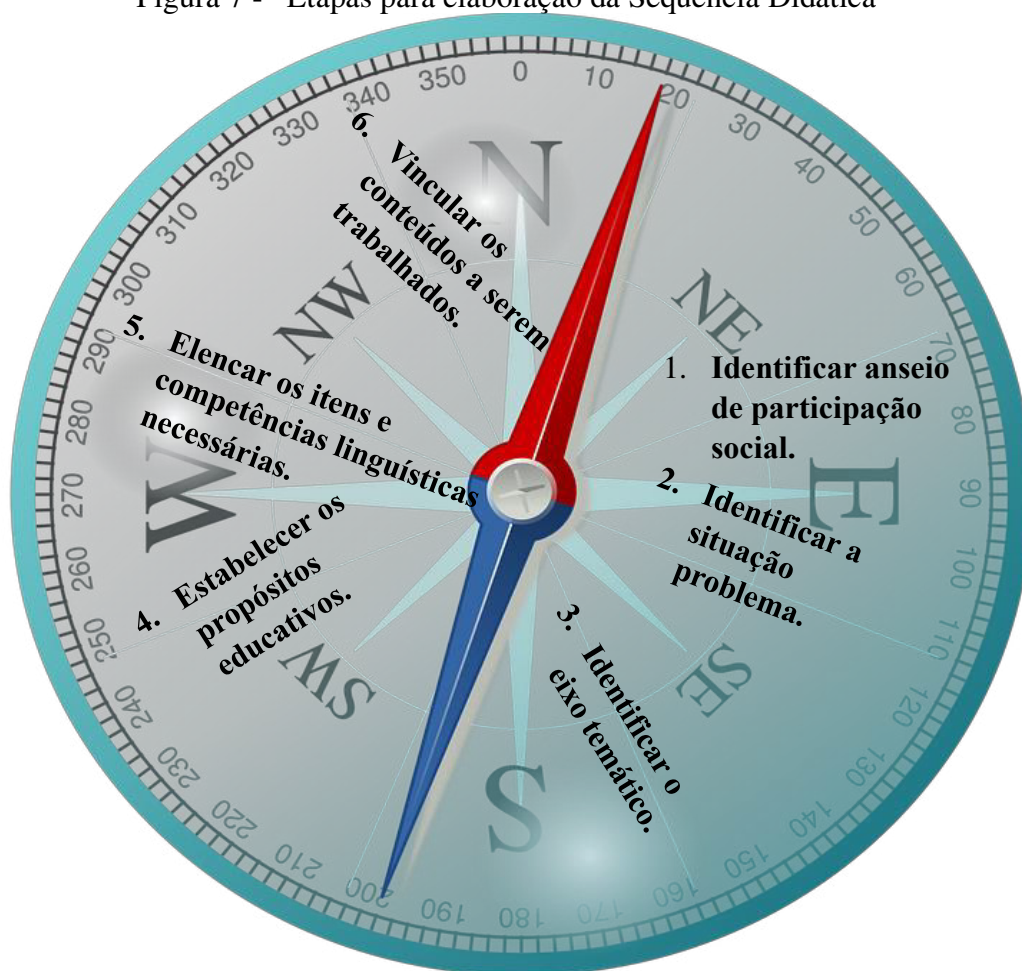
⁴⁵ O Pensamento Computacional tem como uma de suas premissas que para se resolver um problema é necessário ter a visão do todo e desmembrá-lo em partes para que ao resolver os entraves, que se apresentam nas micro partes e são administrados cada um a seu tempo, levam o todo a ser paulatinamente resolvido.

⁴⁶ “[...] the comprehension of how power relations are constructed and maintained in our society can help us engage in reconstructing our curricula, rethinking our approach to teaching and deepening our personal and professional relations towards promoting social justice.” (BOA SORTE; VICENTINI, 2020, p. 202).

de poder se constroem e são perpetuadas para transcender e estender os saberes construídos na sala de aula à vida fora dela.

Nessa direção, para elaborar a SD desenvolvida, 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, como demonstrado na Figura 7. Escolhi a imagem da bússola por achá-la emblemática para representar os aspectos que envolveram a elaboração da SD desenvolvida nesta pesquisa.

Figura 7 - Etapas para elaboração da Sequência Didática⁴⁷



Fonte: Autoria própria – conteúdo interno da bússola (2019).

⁴⁷ A imagem foi utilizada com o propósito de representar as etapas realizadas na elaboração da sequência didática e está disponível em <https://pixabay.com/pt/vectors/b%C3%BAssola-leste-norte-sul-oeste-152121/>. Acesso em: 20 maio 2020.

A Sequência Didática

Após a realização de uma das RC, os trilheiros-alunos participantes, deste estudo, decidiram aprender a se localizar em espaços desconhecidos, e isso se conjuga ao anseio que nutrem de morar em um país de língua inglesa. Com base nesse dado, tracei o mapeamento da SD⁴⁸ para que, apoiada nele, pudesse traçar meu plano de navegação/ensino com vistas a atingir a meta de atuação social por eles pretendida. Refleti acerca do que seria necessário em termos de elementos lexicais, gramaticais e quais competências do *spectrum* comunicativo precisariam ser desenvolvidas.

Ao analisar as informações obtidas, procedi ao mapeamento da SD para seccioná-la em unidades menores que comporiam o plano diário a ser trabalhado, seguindo as etapas para a sua estruturação. Tendo em vista seu desdobramento em diversas possibilidades – várias trilhas a seguir –, para efeito deste estudo, analisarei uma das atividades conectadas ao anseio de participação social externado por eles, a qual está circunscrita àquilo que desejam aprender em língua inglesa para atingir esse fim. No apêndice F,⁴⁹ demonstro o mapeamento geral da SD a título de propiciar uma representação gráfica das possibilidades que esse processo pode gerar.

Como pontuado anteriormente, o primeiro passo, seguindo a orientação da PCCol, foi a identificação do desejo de participação social, e isso revelou a situação problema: como pedir e dar direções em inglês. As decisões subsequentes giraram em torno da frase guia: “*Excuse me, how do I get to...?*” [Com licença como chego a/ao...?] e, a partir dela, elenquei os itens lexicais, gramaticais e as competências linguísticas que fariam parte de cada uma das atividades propostas. Organizar essa etapa, nesses moldes, possibilitou dar à SD uma lógica de sequenciação e serviu para respaldar o estabelecimento do ciclo de colaboração.

Essa etapa da SD foi desenvolvida em seis encontros⁵⁰ de duas horas e 30 minutos cada, entre os meses de novembro e dezembro de 2019. As aulas foram estruturadas em SD e aconteceram no turno vespertino – oposto ao de aulas regulares da escola – geralmente utilizávamos as dependências da sala de vídeo onde dispúnhamos de recursos como: um *data*

⁴⁸ O mapeamento da SD é o momento de reflexão do professor no qual ele fará um *brainstorming* da temática e terá a visão do todo para poder desmembrá-lo em partes que se interconectem ao anseio de participação social dos alunos e para as quais estabelecerá a frase guia, objetivos, procedimentos, organização, identificará as possibilidades de transdisciplinaridade com vistas à mobilização de saberes de outras áreas de conhecimento para a elaboração das tarefas, forma de execução e análise.

⁴⁹ O apêndice F encontra-se na página 145 desta dissertação.

⁵⁰ Apesar de ter obtido a autorização do CEP/UFS para dar início à pesquisa em 06 de setembro de 2019. Houve um período de espera para deixar a documentação necessária em dia e poder dar início e sequência a este estudo. Além da adequação à realidade de acesso à Internet e a reorientação da rota inicial. Os encontros aconteciam uma vez por semana, podendo se estender a duas quando realizávamos aulas itinerantes; ou seja, fora das dependências da escola.

show, uma caixa de som, um computador portátil, uma tela de projeção e lousa branca. O acesso à Internet⁵¹, apesar de ser necessário para a realização de tarefas que pudessem oportunizar ao aluno integrar-se ao universo ubíquo da comunicação, adentrar espaços virtuais e promover outras formas de interação com aquilo que a modernidade oferece, não era disponibilizado.

Seccionei a situação problema, como prevê o conceito *unplugged*, procedi a elaboração da primeira atividade que comporia essa SD, organizei os conteúdos, itens linguísticos, lexicais e os atrelei à competência comunicativa que deveria ser desenvolvida, fiz o primeiro “boneco” do plano da SD, seguindo os seis passos da bússola e estruturei as aulas sobre dois pilares: *exposure* [exposição] e *practice* [prática]. A proposta também era fazê-los sair de dentro do espaço da sala de aula, vivenciar e explorar os espaços reais para pôr o conhecimento construído a serviço das interações práticas da vida.

Nessa direção, as aulas foram sendo delineadas de maneira que o conhecimento se construísse e consolidasse a partir de situações cotidianas. Apresentava aos alunos aquilo que seria desenvolvido e, em seguida, praticávamos. Ao final de cada tarefa, fazíamos uma RC para analisar, avaliar o que necessitava ser revisitado e/ou recalculado, criando o movimento duplo e o engajamento de todos os envolvidos, como a PCCol prevê. Na sequência, ofereço um panorama das ações semanais que constituíram o plano de navegação dessa SD.

Iniciei a realização da SD mostrando imagens de pessoas tentando se localizar, perguntei o que as imagens tinham em comum, nesse momento eles tiveram que mobilizar os conhecimentos de geografia (transdisciplinaridade) para, posteriormente, se localizarem. Perguntei a eles: (i) quão bem conheciam a cidade; (ii) se havia algum espaço que desejariam conhecer e (iii) o que, na opinião deles, determinava a ocupação de espaços e (iv) que fatores influenciavam o ir e vir. Essas perguntas foram feitas com o intuito de que eles se percebessem em termos de geolocalização e o que subjaz a ocupação do espaço geográfico nas cidades. Em seguida, projetei imagens do Google Maps, apresentei os itens linguísticos referentes aos pontos

⁵¹ Tendo em vista a impossibilidade de acesso à Internet, esta pesquisa precisou ser adequada à realidade posta e ser reestruturada assumindo uma abordagem *unplugged*. Este fato foi responsável pelo meu retorno às leituras para buscar os aportes teóricos necessários com vistas a imprimir outra forma de sistematização a esta intervenção e reforçar as bases da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006), da TASHC, da PCCol o que me levou a incorporar o conceito *unplugged* que viabilizaria por meio de alguns preceitos do PC as elaborações e propostas de tarefas a fim de levar este estudo adiante. Elaborei algumas atividades para começar a desenvolver com os alunos a partir de plataformas online. Então, me deparei com a ausência de acesso à Internet, o primeiro obstáculo a ser transposto. Busquei ferramentas que pudessem funcionar no modo *offline* [sem acesso à Internet] e encontrei auxílio no Google Maps. Dele retirei as imagens de mapas para ajudá-los a pôr em prática os conhecimentos referentes à geolocalização.

cardinais e trabalhamos as pronúncias. Na sequência, apresentei alguns itens lexicais referentes às localizações (preposições) por meio de imagens.

Na semana dois, retomei os itens linguísticos trabalhados na semana um, acrescentei outros e projetei imagens com vocabulário referente a locais na cidade. Trabalhamos pronúncia e introduzi a frase: *Excuse me, how do I get to ...?* Nesse encontro, fiz uma dinâmica para a separação em dois grupos: um grupo conhecia a parte norte da cidade e; o outro, a zona sul. Mostrei uma figura de um mapa simples com o qual eles praticaram pedir e dar direções em inglês. Nessa atividade, eles sorteavam o local para onde ir e de onde deveriam sair. Um aluno dava a direção enquanto o outro ia marcando a rota fornecida na imagem projetada na lousa com um pincel. Esse processo foi repetido diversas vezes até que todos os alunos tiveram a oportunidade de praticar.

Na semana três, fiz uma dinâmica para retomar o que havíamos trabalhado nas aulas anteriores. Revisitamos as preposições, os lugares da cidade e dicas usando a estrutura de frases com *there is/ there are* (o verbo haver). A tarefa 1 dessa aula consistiu em um *grab the picture* [pegue a figura]: preendi figuras das direções nas paredes da sala e eles tinham que, ao ouvir a direção, correr e pegar a imagem correspondente. Seguindo-se a isso, a tarefa 2 foi um *write the route* [escreva a rota]: coleí os nomes de locais da cidade nas salas vazias da escola. Em pares, eles sortearam as dicas e teriam que escrever a rota de um determinado local da cidade fictícia para outro. Essa rota, depois de escrita, foi entregue a outra dupla que teria que segui-la e escrever a que local chegaram.

Na semana quatro, foram propostas duas tarefas. O propósito era sair da sala de aula e propiciar-lhes colocar o conhecimento em ação por meio da resolução de problemas. O contexto comunicativo girava em torno da arrumação de uma mesa de reunião. Essa tarefa foi dividida em duas partes. Na primeira, cada grupo teve um símbolo que o identificava – usei formatos e cores diferenciadas. Eles tiveram que seguir as rotas que eu tracei e chegar ao local indicado. Cada grupo chegaria a uma sala diferente e nela pegariam um envelope contendo mais informações. Na parte dois, já no local indicado, eles leram as informações contidas no envelope com a situação problema e teriam que seguir as instruções para a composição da mesa.

No envelope recebido, continha informações sobre cada participante, os nomes e um texto informando suas posições. O problema a ser resolvido era montar essa mesa de reunião, colocando os participantes nas posições corretas, de acordo com as dicas. De volta à sala de aula, fizemos outra tarefa no formato de *performance*. Os alunos receberam um cartão contendo instruções gerais do que fariam. Um era o turista perdido e o outro um transeunte a quem as

direções eram solicitadas. Por meio dessa tarefa, eles simularam uma situação real⁵², aproximando o uso da língua inglesa da vida cotidiana.

Na semana cinco⁵³, apresentei imagens de pessoas sentadas à mesa em situação formal e informal. Conversamos sobre acesso, estereótipos e outras questões. Em seguida apresentei os itens básicos para a arrumação da mesa. Trabalhamos a pronúncia do vocabulário, falamos sobre algumas regras gerais de etiqueta, entreguei uma folha de exercício nesse tema e, em seguida, eles fizeram a montagem da mesa de acordo com o que seria servido. Fiz uma adaptação do *backs to the board* [de costas para o quadro], os organizei em dois grupos, um aluno ficava de costas para a projeção, enquanto os outros que conseguiam ver, falavam os itens e suas posições.

Na semana seis, fizemos um *wrap up* [fechamento]. Realizamos a aula em uma sala diferente da que normalmente costumávamos fazer as nossas atividades. Desenvolvi algumas tarefas de revisão no *kahoot.com*. Em decorrência da proximidade das festas natalinas, fiz uma aula temática, montamos juntos a mesa para a nossa ceia de natal e, nessa oportunidade, realizamos a última RC, quando retomamos a ideia de fazermos uma aula itinerante, que aconteceu em um parque da cidade. Mais uma vez foi possível transformar conhecimento passivo – aquele no qual apenas se obtém a informação –, em ativo, que é quando esse conhecimento se transforma em conteúdo prático incorporado à vida.

As *performances* desenvolvidas como preconiza Holzman (2009) permitem que o aluno recrie situações da vida real com seus conflitos e tensões e ao lidar com elas saiam um pouco de si, deixando vir à tona sentimentos, atitudes e posturas que transcendem as demarcações gramaticais da língua e se desdobram em uma reelaboração de si mesmo. Convergindo com essa ideia, Petrini (2011) afirma que os currículos e planejamentos de ensino-aprendizagem, por meio de atividade social, devem oferecer oportunidade para que o aluno enriqueça seu leque de vivências e experiências tão fundamentais para o desenvolvimento de outras habilidades que podem ser trazidas para a sua própria vivência social, assim como compor um repertório de conhecimentos construídos do qual poderá fazer uso.

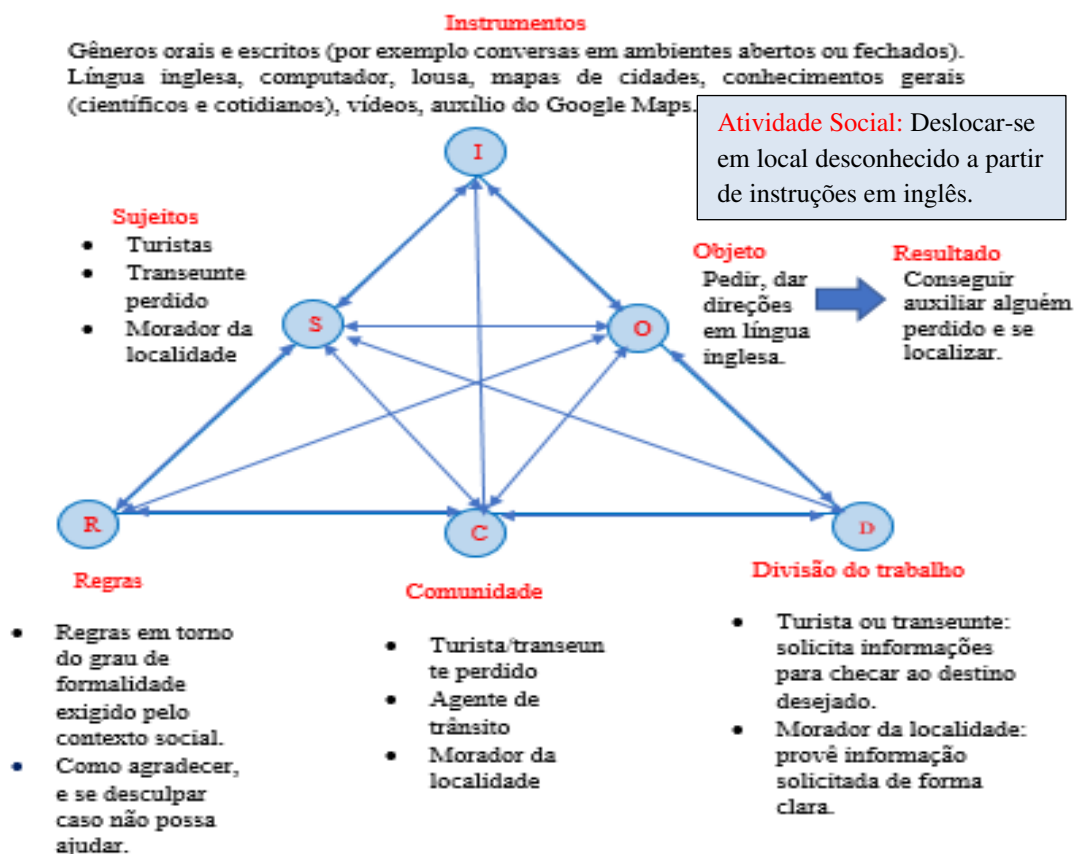
⁵² Durante a roda de conversa realizada na conclusão dessa aula, alguns participantes desta pesquisa propuseram a realização de uma aula de *table setting* [arrumação de mesa]. Fiquei intrigada com essa solicitação e, quando perguntei o sentido prático para a vida deles, alguns argumentaram que para algumas situações de emprego precisariam desse *know-how*. Resolvi, então fazer o *link* com o que eles estavam aprendendo e, em decorrência desse anseio, reorganizei a rota inicialmente traçada.

⁵³ A escola, finalmente, começa a ter acesso à Internet. No entanto, este estudo já se encontrava em fase de conclusão. Consegui fazer algumas atividades de revisão do que havíamos trabalhado na SD na plataforma educacional *kahoot.com* e o feedback foi bastante positivo.

Vale ressaltar que a SD estruturada a partir da Atividade Social e da colaboração não é hermeticamente fechada, e pode ser ressignificada a qualquer momento, de acordo com a análise, negociação e avaliação dos sujeitos envolvidos no processo. Da mesma forma, o professor não é obrigado a seguir tudo que for suscitado durante o *brainstorming*, os percursos deverão ser avaliados e adequados à realidade de execução, interesse e anseio de participação dos alunos.

Trabalhar coletivamente e colaborativamente as tarefas a serem desenvolvidas durante a SD integra os alunos, faz com que eles se sintam corresponsáveis e assumam a condição de parte integrante desse processo. Além disso, ajuda a mantê-los interessados, fazendo com que a divisão do trabalho propicie o engajamento e o senso de pertencimento à comunidade, permitindo o movimento de todos os envolvidos e propiciando a transformação. Na Figura 8 demonstro a Atividade Social que orientou e serviu de base para a estruturação e organização da SD desenvolvida nesta pesquisa.

Figura 8 – Atividade Social que organizou a SD desenvolvida



Fonte: Autoria própria com base na representação da atividade humana em Engeström (1999).

As ações educativas foram orientadas com base em atividades sociais, alinhando-se àquilo proposto por Vygotsky (1934/1984) quando advoga que o brincar de exercer papéis, torna o aprendizado mais significativo. Isso ao meu ver, de certa forma, abre espaços de ação criativa, haja vista os alunos terem que criar uma realidade ainda não vivenciada por eles, podendo dessa forma, na simulação de uma situação cotidiana da ‘vida que se vive’ (MARX; ENGELS, 2006) galgar uma participação futura. O agir propiciado pela *performance* figura um duplo movimento e um elo de ligação entre o conhecimento que já se tem e aquele sendo construído.

2.8 Procedimentos de produção de dados

Esta investigação teve seus dados analisados textualmente, à luz dos aportes teóricos que a embasam. Os encaminhamentos de análise, sobre os quais me debrucei, compõem o escopo da metodologia da Pesquisa Docente (PD) proposta por Freeman (1998). Esse autor advoga que ao nos aventarmos “[...] no processo de pesquisa em si, esse trabalho nos habilita a duas atividades complementares: coletar dados e analisá-los”. Ele afirma ser “[...] importante que vejamos a coleta ⁵⁴de dados e sua análise como atividades integradas e que se reforçam mutuamente.” (FREEMAN, 1998, p. 86, tradução minha). Em consonância com isso, busquei integrar e cruzar as informações em cada uma das etapas e nos diferentes dispositivos.

Utilizei como procedimentos de produção de dados a aplicação de um questionário⁵⁵ com o objetivo de obter dados sobre o grupo de trilheiros participantes da pesquisa, no intuito de conhecer as suas percepções acerca da língua inglesa, seu contato com inglês, suas expectativas e interesses em relação à aprendizagem do idioma e como se percebiam atuando futuramente ao se apropriarem desse saber. Além do questionário, usei as rodas de conversa (RC) e os *teaching logs* ⁵⁶[registros de aulas], um dos instrumentos de coleta adicional sugeridos por Freeman (1998).

Esse autor salienta que os *teaching logs* [registros de aula] são instrumentos de coleta de dados que se caracterizam por serem “[notas mais objetivas acerca de eventos de ensino, seus objetivos, participantes, recursos utilizados, procedimentos, resultados (antecipados ou

⁵⁴ Embora tenha optado por padronizar nesta dissertação o uso do termo *produção de dados*. Nos trechos em que se referem à teoria de Donald Freeman (1998), mantive o vocábulo *coleta*, por questão de ser fidedigna, ao que esse autor utiliza em seus estudos.

⁵⁵ O questionário encontra-se no Apêndice E, na página 144 desta dissertação.

⁵⁶ “*Teaching: logs more objective notes on teaching events, their objectives, participants, resources used, procedures, outcomes (anticipated or unanticipated).*” (FREEMAN, 1998, p.93).

imprevistos).” (FREEMAN, 1998, p.93, tradução minha). Ressalto que esses dois últimos dispositivos (RC e o *Teaching logs* [registro de aulas]) foram fundamentais para dar suporte à análise de dados no que concerne às opiniões, sentimentos e reações dos alunos em relação aos temas pesquisados e propiciaram maior acuidade à etapa de análise e validação daquilo a que se propõe esta pesquisa.

O questionário foi estruturado da seguinte forma: o cabeçalho que contém informações pessoais como: nome, idade, codinome e turma. Esse dispositivo também consta de quatro perguntas que foram acessadas em etapas distintas desta pesquisa. As questões de número 1. “Como você classifica seu nível de inglês? Por quê?” e 2. “Com que frequência você tem contato com a língua inglesa fora do contexto escolar?” serviram para que eu conhecesse melhor os alunos participantes e delineasse o perfil do grupo com vistas a orientar as ações no sentido de como e o quê seria abordado nos encontros do *Talking Joy*. As RC, bem como as anotações do *teaching logs* – ao final de cada encontro – também desempenharam função primordial na perspectiva de esclarecer o que os alunos não expressaram objetivamente ao responderem o questionário e ajudar a mitigar as lacunas no momento da análise.

Iniciei esse trecho desta empreitada investigativa, como citado anteriormente, procedendo à aplicação de um questionário e fiz sua análise em dois momentos distintos. No primeiro, retomo a pergunta de número 3. “O que você gostaria de saber em inglês?” com o objetivo de identificar quais tópicos e/ou itens linguísticos gostariam de aprender e extrair os insumos que viabilizaram o planejamento das atividades constantes das SD e as dinâmicas propostas. Feito isso, organizei as informações em uma lista para a estruturação e orientação do plano de trabalho a ser desenvolvido.

No segundo momento, retornei ao questionário para aplicar as etapas da PD (FREEMAN, 1998) e analisar a pergunta de número 4 “Como você consegue se projetar em relação ao uso do idioma na sua vida?”. Nessa fase, o objetivo foi identificar o anseio de atuação/participação social de cada um deles. Em seguida, o primeiro passo foi colocar o codinome que os alunos escolheram em uma folha, acompanhado do anseio de cada um. Feito isso, fixei as folhas individuais – com as informações transcritas do questionário – em uma parede próxima à minha estação de trabalho, onde seria de fácil visualização –. A fim de facilitar a realização das ações subsequentes, adotei uma cor para cada etapa e criei as legendas correspondentes.

Antes de avançar nos desdobramentos das etapas, ressalto ser essencial adotar um sistema de organização suplementar dos dados para que informações cruciais não sejam negligenciadas. Outros aspectos a serem considerados são: se policiar no sentido de não emitir

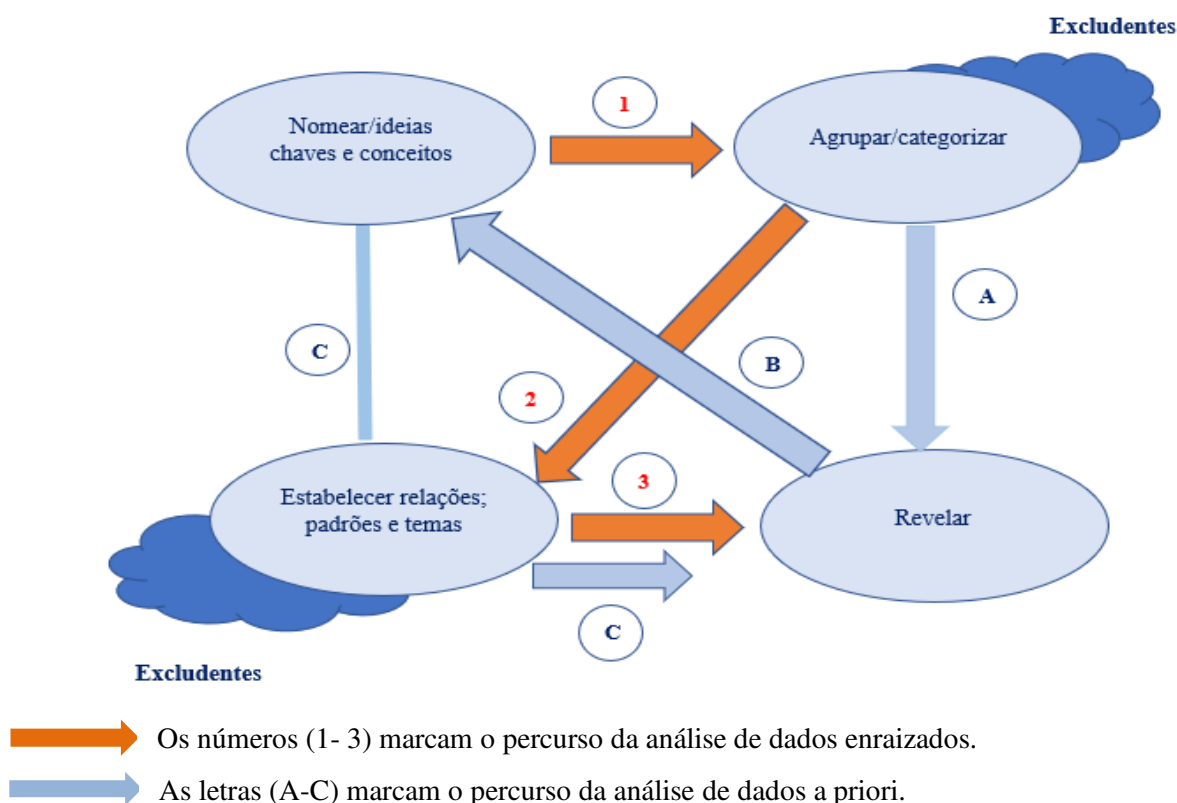
juízo de valor, especialmente, nos momentos iniciais de análise e retornar aos dados tantas vezes quanto forem necessárias. Para isso, é importante manter as folhas com as assertivas originais sempre por perto, na eventualidade de precisar checar quaisquer informações ou até mesmo manter-se fidedigno ao processo, pois como defende Freeman (1998, p. 98, tradução minha) “[...] por sua natureza, a coleta de dados deve ser uma empreitada disciplinada” pela qual “precisamos estar cientes daquilo que estamos fazendo enquanto coletamos dados e porquê o fazemos”.

Após a devida transcrição dos dados disponibilizados nos questionários, dei início às etapas de análise de Freeman (1998) de maneira sistemática, aluno por aluno. Li todo o texto e fui separando as ideias e frases provenientes das palavras dos alunos, escrevendo-as em papéis adesivos e colando-as em folhas. E isso facilitou a identificação da primeira categoria emergente, a fluência. Alguns alunos usaram os vocábulos “fluência”, “fluente” e “fluent”, enquanto outros usaram “falar”, “conversar” que estão circunscritas, de certa forma, ao mesmo campo semântico. Dessa maneira, em conformidade com aquilo proposto pela PD, procedi ao seguinte escalonamento o qual consta de quatro etapas: codificar; agrupar; estabelecer relações e revelar.

Nesse processo fui identificando as ideias-chaves, frases e tentei afunilá-las a palavras – onde foi possível. À medida que as categorias foram emergindo, as organizei em cores distintas, as escrevi em uma folha com marcador vermelho, e fui adicionando os *post it* com as palavras ou ideias correspondentes. No entanto, tornou-se inviável desenvolver o processo dessa maneira. Então, escolhi uma parede e as posicionei por ordem de identificação das categorias e isso propocionou uma melhor visão do todo. Além de proporcionar o fácil cruzamento dos dados do questionário com os dos outros dispositivos: *Teaching logs* [registros de aula] e das RC.

Em conformidade com os preceitos da PD, após receberem rótulos, os dados devem ser separados e reorganizados em categorias as quais podem ser emergentes e/ou a priori e a depender de como sua investigação está estruturada, elas – as categorias de análise – devem estar em consonância com seus objetivos de pesquisa e o arcabouço teórico que a fundamenta. Nesse sentido, Freeman (1998) sugere dois percursos que a análise pode seguir como ilustrado na Figura 9.

Figura 9 – Percursos da análise de dados na PD



Fonte: Freeman (1998, p. 103, tradução minha).

Neste estudo, optei pela utilização do primeiro percurso, visto que o intuito desta pesquisa não era confrontar ou comprovar hipóteses predefinidas. Mas observar e analisar quais seriam os desdobramentos e as propiciações que os construtos teóricos e conceitos que o fundamentam, trariam para a reorganização da minha prática, a construção de conhecimento dos alunos e a atribuição de sentidos para se aprender língua inglesa permeados pela conjugação com a realidade que se concretiza nas relações, dinâmicas e interações proporcionadas pelas vivências nas práticas sociais.

Analisar dados por meio dessa abordagem, inicialmente, pode parecer um tanto complexo, pois temos a tendência de emitir opinião e/ou eliminar o que, a priori, consideramos fazer parte dos dados excludentes⁵⁷. Dessa forma, ratifico que o início do processo de análise requer muita cautela, organização e atenção àquilo que vai emergindo, sob pena de ter que reiniciar, pois isso pode comprometer todo o processo de análise. Por outro lado, a PD favorece

⁵⁷ Excludentes, na perspectiva da PD de Freeman (1998) seriam os dados que se desviassem dos seus objetivos de pesquisa ou que no momento da codificação – trouxessem uma categoria distante das já identificadas – ou ainda que no momento de estabelecer relações se distanciassem, completamente, do padrão encontrado.

um mapeamento do todo que as informações produzidas oferecem e além disso, promove uma maior interação entre o pesquisador e os dados.

Por meio da análise gerada pelos dados produzidos nesta pesquisa, espero colaborar com a relevante e contínua reflexão acerca do papel da escola, no que tange a uma possível mudança de paradigma no sentido de haver uma articulação dos conhecimentos construídos à “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006), estendendo-a ao papel do professor quando da reflexão da sua prática pedagógica, e na impossibilidade de incorporação dos aparatos tecnológicos às aulas, recorrer a uma abordagem *unplugged* para viabilização da construção e desenvolvimento dos objetos de conhecimento a serem acessados.

Mobilizar saberes e acionar outras semioses, atribuir outros sentidos ao ensino-aprendizagem, estabelecendo conexão com aquilo que a contemporaneidade demanda: promover a formação de um cidadão crítico e reflexivo do qual se exige uma diversidade de competências, além do desenvolvimento das habilidades mentais, socioemocionais e sociointeracionistas em contextos de linguagens e aprendizagens múltiplas propiciadas pela sociedade atual, são caminhos que deveríamos percorrer na nossa trajetória educacional. Nessa direção, discorro sobre o trajeto mais longo e enriquecedor dessa trilha investigativa, pois possibilitou trilhar essas estradas, o projeto *Talking Joy*.

2.9 Um trecho da jornada – *Talking Joy*

Retomo aqui a minha fala em relação às contribuições que a formação continuada da UFS em parceria com a SEDUC me proporcionou. O sentimento de alívio e validação dos quais comunguei, ao participar dos encontros nessa formação, foram ímpares para mim. Descortinaram-se vários caminhos para que eu ressignificasse as práticas educativas, cresceu a certeza de que estava na trilha correta ao trabalhar com projetos, e não estava tão sozinha quanto imaginava. Havia outros *believers* [crédulos] que, assim como eu, acreditavam em um ensino-aprendizagem de língua inglesa cada vez mais vinculado com a realidade vivida.

Dessa forma, o sentimento de solidão foi pouco a pouco sendo mitigado e os encontros daquela formação passaram a ser a força para continuar me empenhando e dar o melhor. As reflexões e debates ali propiciados iam me renovando, ativando meus potenciais reflexivos e reafirmando a minha agência. Paulo Freire (1987) afirma que precisamos reduzir a distância entre o que falamos e aquilo que fazemos, de tal maneira que o nosso discurso passe a encarnar a nossa prática. Alinhando-me a essa assertiva, busquei construir uma trilha formativa com os

meus alunos, por meio da língua inglesa, em que os saberes reconstruídos durante as aulas do *Talking Joy* pudessem estabelecer uma conexão com a vida.

Resolvi fazer um projeto de inglês e busquei apoio e colaboração da direção da escola àquela época – ano de 2013, ocasião em que fora recém contratada pela rede –, mas fui desencorajada, quase que proibida de ocupar as dependências da escola em turno contrário ao de aula, pois não havia quem pudesse garantir a nossa integridade física. Em virtude disso, criei o projeto *English on Demand* [inglês sob demanda], que era desenvolvido sempre na primeira unidade de cada ano, pois nele trabalhava os itens linguísticos básicos de comunicação⁵⁸. Dessa forma, na primeira unidade, imprimia às aulas o sentido que o ensino de língua precisava ter, na minha percepção, e nas outras três, cumpria com aquilo estabelecido pelos que me antecederam e que apontavam para a preparação para o ENEM. Preciso situá-los melhor nisso, então pegarei um, atalho.

Desvio de rota

Abro um parêntese para abordar o que possibilitou a mudança do *English on Demand* para o *Talking Joy*. O processo de escolha democrática de diretores e diretoras acontecido na rede pública estadual de ensino, por volta de 2015, levou as comunidades escolares a elegerem seus gestores. A troca da direção favoreceu a mudança das aulas do projeto de inglês para o turno oposto. Um outro fator importante foi a escola – onde este estudo está sendo desenvolvido – passar a integrar, dois anos após as eleições, a modalidade de ensino médio conhecida como: Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)⁵⁹. A leitura das orientações do documento que instituiu o PROEMI para o ensino, especificamente a parte na qual trata do ensino de língua inglesa, me forneceu o respaldo do qual necessitava para organizar o meu trabalho educativo em torno daquilo que esse documento oficial orientava.

⁵⁸ Eles aprendiam o básico para se apresentar, falar de suas rotinas, dos gostos, preferências e trocar essas informações.

⁵⁹ O Programa de Ensino Médio Inovador foi uma ação do Ministério da Educação com o intuito de propor a elaboração do redesenho curricular para o Ensino Médio e que fosse dada, ao currículo, uma perspectiva mais “flexível”, dinâmica e que promovesse a interdisciplinaridade. No entanto, na prática se traduziu em muito desencontro de informações, falta de formação adequada e muita resistência por parte de docentes e discentes. Essa modalidade de ensino foi instituída na rede pública estadual de ensino no ano de 2016/2017 e se caracterizava pela ampliação da carga horária e a inserção de atividades integradoras a serem desenvolvidas pelas escolas participantes ou no turno oposto ou ela adoção do sexto horário. Mais informações sobre este extinto programa encontra-se disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file>. Acesso em: 17 mar. 2019.

Na verdade, o PROEMI durou dois anos na escola, que agora tornou-se piloto de outra modalidade de redesenho curricular: o Novo Ensino Médio⁶⁰. Em tese são programas distintos. No entanto, como ainda não há uma matriz definida e consolidada, utilizamos o mesmo escopo do PROEMI para nortear as práticas educativas na escola. Isso se deve, em grande medida, às constantes trocas de Ministros de Educação promovidas pelo atual governo, o que acabou por impedir que as discussões avançassem no sentido da elaboração de uma matriz curricular local, e promoveu um caos no ordenamento e execução das ações previstas.

De volta às ações do *English on Demand*, ele continua na primeira unidade, mas para aqueles que desejam se aprofundar nos saberes do idioma, começam a ter aulas no turno contrário, e esse fato possibilitou a ocupação do espaço – não só físico, mas na agenda de ações da escola – para a realização do projeto, o que facilitou a transição para o *Talking Joy*.

De volta à trilha

Na primeira orientação do Mestrado, meu orientador – Prof. Dr. Paulo Boa Sorte – me faz uma pergunta que provocou uma mudança total na rota traçada inicialmente. “Você está feliz com o que vai pesquisar?”. Aquilo oportunizou dar à minha trajetória de pesquisa o enfoque que eu queria: transformar. E isso impulsionou meu trajeto rumo ao encontro da PCCol de Magalhães (2006). Realizei muitas leituras, assisti a palestras e vídeos, participei de encontros e conversas com autores que adotam essa linha de pesquisa a fim de me apropriar das contribuições propiciadas por ela.

A investigação de cunho colaborativo possibilita a construção de um ambiente favorável à tomada de decisões coletivas e obedece a um ciclo processual que objetiva a transformação. Rodrigues (2012), ao realizar seus estudos acerca do trabalho de ensino de línguas com atividades sociais, cria um diagrama que demonstra como o processo cíclico da PCCol trazido por Liberali (2009) se estrutura. Essa autora ampliou essa ideia, recentemente, ao afirmar que “[...] colaborar envolve criar um contexto de confiança, mutualidade e respeito entre os

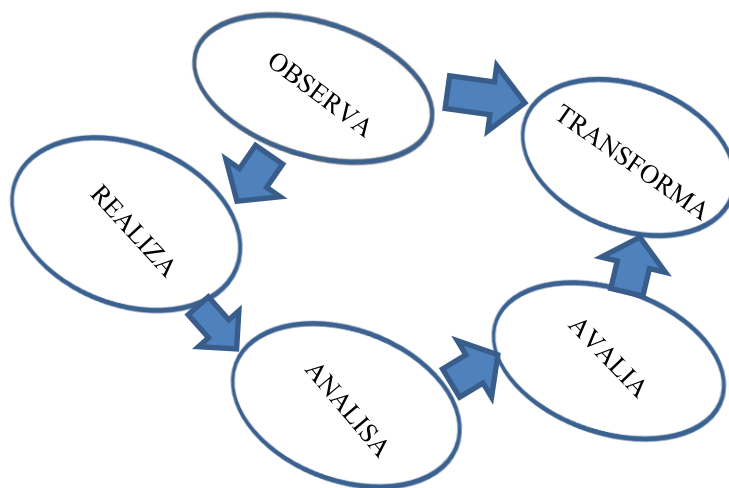
⁶⁰ “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.” (BRASIL, MEC, 2018). Informações disponíveis no portal do Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 12 mar. 2020.

participantes [...]” (informação verbal).⁶¹ Além disso, essa ambiência pacífica favorece o diálogo, o exercício tanto da fala quanto de escuta e os trilheiros-alunos, participantes desta pesquisa, valorizaram muito e a reconheciam como fator preponderante do seu desenvolvimento socio-interacional durante as RC.

O passo a passo para o estabelecimento do ciclo de colaboração foi essencial para uma avaliação contínua do processo, e permitiu que os participantes desta pesquisa se engajassem e construíssem um senso de respeito e escuta das diversas vozes que se interpunham por ocasião das RC, quando era possível analisar, avaliar e negociar o desenvolvimento das etapas/ações subsequentes. É essencial o professor acompanhar todo o processo e ser ético no sentido de respeitar o tempo de aprendizagem do aluno e levar em consideração qualquer informação que seja fornecida nas RC.

Adotar uma postura colaborativa e comprometida com o desenvolvimento de um ambiente educacional propício para que o ciclo de colaboração se estabeleça é crucial para o ensino-aprendizagem de língua inglesa com uma abordagem calcada na TASHC e na coconstrução colaborativa de conhecimento. Essas etapas nortearam o ciclo colaborativo que se estabeleceu durante a realização das atividades do Projeto *Talking Joy* e estão representadas na Figura 10.⁶²

Figura 10 – Processo cíclico da Pesquisa Colaborativa



Fonte: Rodrigues (2012, p. 85)

⁶¹ Fala da professora Dra. Fernanda Liberali em palestra realizada na UFS em: 28 maio, 2019.

⁶² Rodrigues (2012) fazendo uma síntese daquilo que Liberali (2011) declara sobre a pesquisa crítica, elabora esse quadro no qual ela delinea o processo de transformação que esse tipo de pesquisa pressupõe. Embora, essa autora não afirme categoricamente que haja linearidade para a ocorrência desse processo, ela sugere que ele pode ser iniciado pela observação da situação problema e dos primeiros dados coletados.

O estabelecimento desse ciclo de colaboração favoreceu a realização das ações relacionadas a este estudo, que foram organizadas com o intuito de cumprir as etapas subsequentes da pesquisa colaborativa: analisar, entender, criar novos planos com vistas a promover a transformação, que é a base das pesquisas de cunho colaborativo. Além de contribuir para a constituição de uma ambiência que ajudou alunos a desenvolverem a escuta com respeito àquilo que o outro trazia para compartilhar.

Apresento em negrito os componentes do processo cíclico de colaboração e como eles se concretizaram nas ações desenvolvidas nesse projeto. O primeiro passo com a vistas a alinhá-lo ao que estabelece o processo de colaboração foi a **observação** da situação problema. O que foi proporcionado pelos dados produzidos pelos alunos em dois momentos: nas rodas de conversa e no questionário.

Analizando os dados produzidos a partir deles, verifiquei que a situação problema estava circunscrita ao desejo de residir em uma nação falante de língua inglesa ou viajar para outros países. Após essa constatação, **realizei** as intervenções pedagógicas que julguei necessárias no sentido de decompor, mapear e propor atividades que os aproximasse da resolução da dificuldade. Em seguida, procedi a **análise** dos novos dados produzidos, **avalei** as intervenções feitas, juntamente com os resultados alcançados no sentido de possibilitar a **transformação** da situação problema. As decisões tomadas rumo a solução de cada micro parte da situação macro, provocaram o seu reinício.

Ressalto, porém, que a PCCol transcende o processo cíclico de colaboração por trazer em seu bojo a ação reflexiva que, como aponta Rodrigues (2012), nasce da negociação de significados e representações entre os participantes envolvidos no movimento de transformação, pode se constituir dialogicamente e ser uma vivência coletiva partilhada por alunos e pesquisadora. Isso possibilita a criação de espaços para a participação ativa do aluno na reconstrução e reelaboração de si mesmo pela interação com o outro e com o mundo ao seu redor.

O Projeto *Talking Joy* ⁶³teve as suas atividades organizadas e calcadas em uma concepção de ensino-aprendizagem de língua inglesa que propicia uma constante negociação de significados, estabelecida com base em interações que se processam em contextos comunicativos autênticos, viabilizando, dessa forma, o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos sujeitos participantes desta pesquisa.

⁶³ A proposta do projeto *Talking Joy* apresentada à escola encontra-se no Apêndice D, na página 135 desta dissertação.

Estradas que se cruzam

Análogo à vida o percurso investigativo exige que nos movimentemos com constância no sentido de nos implicarmos, nos envolvermos em uma interlocução com vários atores. Nosso trajeto vai se construindo e constituindo nas e pelas estradas que perfazem o caminho para se chegar ao final de uma rota traçada ou imaginada por nós. Quando tomamos decisões para percorrermos essa rota e elas – as decisões – privilegiam uma estrada à outra, isso trará implicações na qualidade do percurso, no tempo, nas emoções investidas, nos cenários e paisagens que comporão o nosso trajeto.

No processo de deslocamento que efetuamos, vamos com o passar do tempo, ganhando a expertise necessária para entrever os momentos de pico da estrada, suas rotas de fuga, os horários mais adequados para nos movimentarmos de maneira mais rápida e segura e por fim chegarmos ao nosso destino. E se, porventura, houver a necessidade de pegarmos o retorno, ou mudarmos a rota, não há problema. Basta estabelecermos critérios de busca e isso proporcionará o conhecimento de novos caminhos.

Essas mudanças de rota demandam, muitas vezes, que recorramos a pessoas que já fizeram aquele mesmo trajeto para nos orientar. E isso foi o que eu fiz nessa minha jornada de professora da educação básica a pesquisadora: busquei suporte naqueles que já haviam trilhado essa estrada – nova para mim –, traçaram roteiros⁶⁴ e construíram conceitos para que eu pudesse mapear e encaminhar os percursos investigativos deste estudo. Nesse sentido, os aportes teóricos usados foram de suma importância, tanto para a realização quanto para a validação desta pesquisa, visto que eles embasaram e nortearam a concepção, elaboração, execução, desenvolvimento, análise, avaliação e reorientação das ações implementadas na SD desenvolvida no Projeto *Talking Joy*.

Na próxima seção, retomo o percurso trilhado por esta investigação e analiso as respostas dadas no questionário, explico as categorias de análise que foram suscitadas a partir dele, as RC, a SD, a AS e analiso as contribuições do ciclo de colaboração para o desenvolvimento do aluno, na perspectiva *unplugged*, associada às contribuições da PCCol e da TASHC, e de outros estudos que direta ou indiretamente contribuíram para balizar esta pesquisa, assim como para mostrar como as estradas teóricas se cruzaram, entremearam, construíram esse percurso investigativo e se concretizaram no meu fazer pedagógico.

⁶⁴ Traçar roteiros aqui é tomado como uma metáfora para as teorias que fundamentaram este estudo.

3 DESVELANDO OS MISTÉRIOS DA JORNADA

O objetivo desta seção é reconstruir o trajeto, e situá-lo no sentido de conhecer os percursos que esta pesquisa trilhou. Basta ligar seu GPS para desvendar os cenários e paisagens que constituíram essa jornada, os momentos de *pit stop* [parada para abastecimento] necessários para que o plano de navegação se cumprisse a contento e os diversos caminhos pelos quais passamos para chegar a esse ponto. Apresento aqui a análise e a discussão dos dados referentes aos trajetos percorridos por esta trilha investigativa.

Esta seção foi dividida em duas partes, nas quais retomo os objetivos geral e específicos e busco suas convergências com as ações desenvolvidas neste estudo a fim de alcançar os objetivos inicialmente propostos por esta investigação.

A primeira subseção intitula-se Nos Boxes: últimos ajustes e checagens para o início da jornada. Em seguida, analiso o primeiro dispositivo de produção de dados que auxiliaram o início dessa jornada investigativa, isto é, as respostas dadas pelos alunos no questionário com o intuito de identificar o estágio inicial deles e seus anseios de participação social em relação ao idioma. Faço isso com base na realização das etapas da Teoria da Pesquisa Docente de Freeman (1998), retomo as contribuições das teorias TASHC, PCCol e dos estudos de Vygotsky (1978), Leontiev (1977), Engeström (1999), Marx; Engels (2006); Liberali (2009/2012), Rodrigues (2012) ; Bernardo (2010, 2019) entre outros aportes que foram os lastros teóricos deste estudo.

Na segunda parte abordo as SD, RC e da escolha da AS desenvolvida, do papel da perspectiva unplugged e da *performance* durante o desenvolvimento das atividades do “*Excuse, how do I get to...?* [Com licença, como eu chego até (o/a/ao/...?). Início pela contextualização da SD. Em seguida, apresento as atividades que foram desenvolvidas, bem como sua organização e sequenciação. Saliento ainda que ao longo desta seção haverá vocábulos negritados com o intuito de destacar os aportes teóricos e evidenciar as categorias de análise com base nas falas dos alunos.

3.1 Nos Boxes - ajustes e checagens na jornada

Nesta subseção, discorro sobre os dispositivos e ações que mobilizaram a produção de dados neste estudo e validam os resultados revelados nesta pesquisa. O ponto de partida da análise desta investigação, como mencionei anteriormente, foi a aplicação do questionário. Os

dados produzidos apontaram uma relação entre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e o anseio de atuação social dos trilheiros- alunos participantes. Além disso, nortearam a elaboração e os procedimentos de análise que utilizo ao longo dessa parte.

Os dados que foram analisados e serão apresentados, inicialmente, nesta subseção correspondem às respostas dadas pelos sete participantes deste estudo. Como pontuado na metodologia, um dos dispositivos utilizados para a produção de dados foi o questionário.⁶⁵ Reitero que também foram utilizados outros dois dispositivos⁶⁶ de produção de dados a fim de promover o cruzamento e a triangulação⁶⁷ das informações aferidas, são eles: os *teaching logs* [registros de aula] os quais foram usados em conjunto com o plano de aula, e as rodas de conversa. Freeman (1998) advoga que ter diferentes fontes de coleta e conjugá-las, possibilita obter uma maior acuidade no momento da análise e validação dos resultados. Seguindo essa orientação, este estudo conjugou as diversas fontes mencionadas e isso facilitou esse processo.

Vamos à checagem que dará início ao nosso trajeto. Que tal um *tour* [giro] pelo questionário? Nele foram feitas quatro perguntas: 1) Como você classifica seu nível de inglês? 2) Com que frequência você tem contato com a língua inglesa fora do contexto escolar? Por quê? 3) O que você gostaria de aprender em inglês? e 4) Como você consegue se projetar em relação ao uso do idioma em sua vida? As duas perguntas iniciais não constarão da análise dos dados, pois foram usadas, mormente, para efeito da produção do perfil do grupo de alunos participantes deste estudo e para me ajudar nas etapas de elaboração das atividades que compuseram a SD desenvolvida com os sujeitos desta pesquisa. Por essa razão, as informações constantes dessas perguntas foram descartadas do processo de análise.

As perguntas subsequentes, por sua vez, foram utilizadas com o intuito de aferir o desejo de participação social dos alunos participantes, bem como conhecer o que gostariam de aprender em língua inglesa. Os dados produzidos foram analisados e submetidos aos preceitos da Pesquisa Docente (PD) proposta por Freeman (1998). Os percursos de análise desse autor prevêem a adoção de quatro etapas. Para lograr êxito nesse intento, iniciei o processo de análise com a leitura dos questionários e fui, aos poucos, como propõe Freeman (1998), identificando

⁶⁵ O questionário encontra-se disponível, em sua íntegra, no Apêndice E desta dissertação na página 144.

⁶⁶ Esses dispositivos foram fundamentais para promoção de uma constante reflexão durante o desenvolvimento da sequência didática. Assim como viabilizaram esclarecimento de dúvidas e balizaram algumas decisões ao longo do percurso investigativo.

⁶⁷ Apesar de ter utilizado outros dispositivos de produção de dados, a exemplo do *teaching logs* e das RC, não irei me ater a uma análise mais profunda deles neste momento, posto que, como já mencionado, foram usados com o intuito de ter uma variedade de fontes de informação caso fosse necessário proceder um cruzamento de dados. Trato das contribuições deles quando discorrer sobre as RC mais adiante.

as ideias-chave, procedendo, assim, o passo a passo da etapa inicial dessa metodologia de análise.

No primeiro momento, seguindo os passos da PD, elenquei as ideias principais por meio de frases e informações relevantes, depois essas ideias foram transformadas em palavras-chave. Isso ajudou na compreensão da percepção que os alunos têm de si, do idioma e a ponte que os conhecimentos construídos em língua inglesa, na escola, poderiam oportunizar. Com base nisso, elaborei os quadros constantes dessa seção para exemplificar aquilo revelado pelos dados e como os interpretei para mostrar os resultados obtidos.

Retomando as etapas referentes aos procedimentos de análise dos dados, após coletados, foram nomeados/codificados a partir de informações que emergiram das falas dos participantes. De acordo com Freeman (1998), esses são os chamados de códigos enraizados e não definidos *a priori*; na segunda etapa promovi a reorganização desses códigos em categorias, ou seja, promovi o agrupamento/categorização tanto das informações que estavam no escopo de categorias emergentes quanto a que se revelou *a priori*; na terceira, como recomendado, procedi a triangulação dos dados produzidos, estabelecendo as relações entre eles e, por último, interpretei e revelei os resultados.

Ao realizar as quatro etapas da metodologia de pesquisa proposta por Freeman (1998): proceder a codificação dos dados, sua reorganização e começar a estabelecer as relações existentes entre eles, emergiram três categorias de análise: duas enraizadas⁶⁸ – que se relacionam ao anseio de participação social dos alunos – e outra *a priori* mais conectada ao construto teórico que embasou as ações constituintes desta pesquisa.

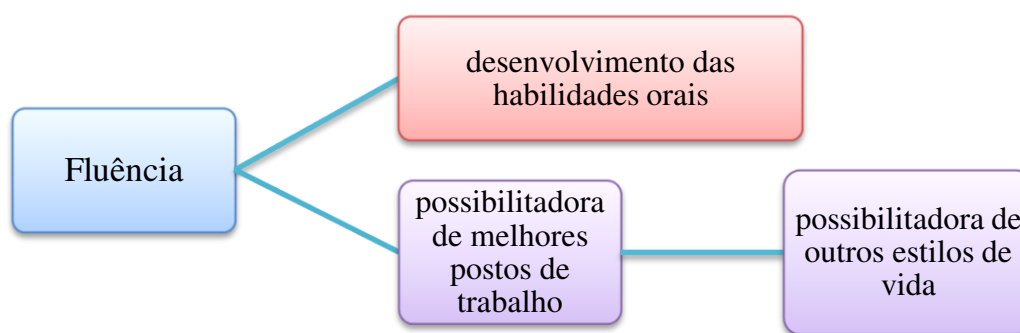
As duas categorias iniciais, as enraizadas, revelam crenças que eles têm e que são fruto do construto social no qual se inserem. Nessa direção, os excertos analisados a seguir revelam discursos reiterados no que tange à forma como se percebem no mundo, no qual o inglês seria a língua permeando as relações e interações sociais, bem como de que forma se veem atuando nele. E isso confirma aquilo que TASHC preconiza: o homem como produto também das construções sociais de sentido que nortearão as suas escolhas, seus desejos e irão determinar o seu mover rumo à satisfação de suas necessidades.

A primeira sequência de excertos analisada, é uma categoria enraizada, ou seja, oriunda dos dados, e se relaciona à forma como os alunos participantes desta pesquisa atribuem sentido ao aprender inglês. Para eles, o **desenvolvimento da fluência** (primeira categoria de análise) aparece como elemento principal de sua crença acerca do que é saber o idioma, e percebi, na

⁶⁸ Segundo Freeman (1998) as categorias enraizadas se caracterizam por estar explicitamente mencionadas nas falas dos participantes e serem obtidas diretamente dos dados.

análise das escritas (questionário) e das falas (rodas de conversa), que a fluência ou o que eles acreditam que ela seja, também se desdobra e se revela como a possibilitadora de ações que se conjugam na vida que eles desejam viver, como demonstrado na Figura 11.

Figura 11 – Desdobramentos da fluência



Fonte: autoria própria com base no questionário (2020).

Vale ressaltar que a conceituação de fluência é ponto de imbróglio para os estudiosos da LA. Há algumas leituras envolvendo esse termo que o reduz a um parâmetro, a algo mensurável. No entanto, isso simplifica a ideia do que venha a ser fluência – dada a sua complexidade, pela relação de interdependência que mantém com muitas variantes – portanto, definir fluência com acuidade não é tarefa fácil. Certamente, a depender do contexto, obteremos inúmeras impressões, perspectivas e respostas.

Mas afinal, o que significa ser fluente? Para os participantes desta pesquisa, ser fluente está relacionado ao desenvolvimento de suas habilidades orais e daquilo que ela pode possibilitar. Além disso, ser fluente em língua inglesa coaduna com os anseios de participação social acalentados por eles e que seriam materializados a partir do aprimoramento de suas capacidades comunicacionais.

Destaco ainda que os resultados desta pesquisa se alinham aos encontrados pelos estudos realizados por Bernardo (2010), quando esta autora questionou alunos do ensino fundamental⁶⁹ acerca do que era saber inglês, tinha o intuito de aferir que sentidos atribuíam ao aprendizado dessa língua na escola. As respostas dadas por aqueles discentes apontaram na mesma direção daquelas reveladas nesta pesquisa: os alunos veem no desenvolvimento da

⁶⁹ Nesse estudo intitulado Relações com o aprender: um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental, a autora entrevistou alunos do 6º ao 9º ano de escolas públicas e particulares em Aracaju e o cerne de sua investigação foi compreender os sentidos que esses alunos atribuíam à aprendizagem de língua inglesa.

oralidade um dos principais motrizes para se aprender língua inglesa. Isso por si só representa o entrave entre aquilo que o aluno deseja e o proporcionado pelo ensino de línguas em escolas regulares (públicas e privadas).

A partir dos dados produzidos nesta pesquisa, o **desenvolvimento da fluência** emergiu como categoria de análise, posto que essa representação simbólica do que é aprender inglês se repetiu na fala dos sete participantes⁷⁰, marcada ora pelo uso do vocábulo **fluência**, ora por sinônimos, como confirmam e exemplificam as palavras em negrito utilizadas nos excertos apresentados nos Quadros 3, 4, e 5 apresentados nessa seção. Como houve desdobramento no sentido de fluência, resolvi apresentar a primeira categoria de análise: **desenvolvimento da fluência** em três quadros para explorar melhor os sentidos que esse termo assumiu nas falas dos alunos participantes.

Quadro 3 – Primeira categoria de análise - desenvolvimento da fluência

Participantes	Excertos - Categoria de análise
Betty Cooper	“Melhorar a fala ; usar o inglês em várias situações [...]”
Jade Ohara	“Gostaria de pelo menos aprender inglês fluentemente para trabalhar, administrar uma empresa e poder viajar pelo mundo”
Obama	“[...] aprender a cultura, os costumes com isso eu quero ser fluyente para morar em outro país [...]”
Harry Potter	“[...] Eu pretendo ajudar jovens problemáticos do exterior[...]”
Calibã ^{*71}	“ <i>Be more fluent to travel, work, talk and to live in another country.</i> ”
Peter Parker	“Quero ter um conhecimento a mais e ter uma fluência na língua e viajar.”
Tevês	“Queria me comunicar com pessoas americanas, morar nos Estados Unidos.”

Fonte: A autora com base nos dados produzidos pelo questionário (2020, grifos meus).

⁷⁰ Mencionei na seção 2 desta dissertação, que os participantes estão identificados pelos codinomes escolhidos por eles. Foram orientados nesse sentido para preservação de suas identidades.

⁷¹ Os alunos foram orientados a ficar à vontade para responder às perguntas do questionário no idioma que quisessem e esse participante o fez em inglês. Gostaria de ressaltar que não fiz qualquer tipo de intervenção no sentido de corrigir, até porque o objetivo era deixá-los livres para se expressar. A fala de Calibã “*Be more **fluent** to travel, work, **talk** and to live in another country.*” [*ser mais **fluyente** para viajar, trabalhar, **conversar** e viver em outro país.*]

As escritas e falas dos participantes revelam que, ser **fluente**, conseguir **falar**, se **comunicar** com falantes do idioma é o desejo que os motiva a aprendê-lo. O uso dos vocábulos **fluente**, **falar** e **se comunicar**, bem como a seleção dos vocábulos na língua inglesa: *be fluent*, *talk* [**ser fluente**, **conversar**] aparecem no mesmo campo semântico e se relacionam ao desenvolvimento das competências comunicacionais que almejam atingir. Da mesma forma, a opção de uso da palavra **ajudar** retoma a fluência de maneira indireta, pois “**ajudar jovens no exterior**” é uma atividade perpassada pela linguagem. Isso reforça a ideia de que, para os participantes desta pesquisa, um dos sentidos para aprender inglês é **ser fluente**.

Na condição de professora-pesquisadora, estar a par desse dado, me impulsionou a estruturar as aulas de forma a garantir que as SD fossem elaboradas com vistas a atender essa demanda. Liberali (2009, 2012) advoga que, uma das condições prementes das aulas organizadas com base em AS é conhecer os anseios de participação social dos sujeitos, pois é o desejo o que move a atividade humana, como reforçam os estudos de Engerström (1999) e Leontiev (1977). E é por meio das interações sociais que os seres humanos são impelidos a satisfazer os seus desejos.

Uma outra constatação é que à **fluência** foi atribuída, mesmo implicitamente, a **possibilidade de trabalhar e exercer sua autonomia no idioma** em contextos ligados às atividades laborais. Em se tratando de alunos da rede pública, salvo raras exceções, saber outro idioma, no caso o inglês, configura-se um sonho quase impossível de ser alcançado, se levarmos em consideração apenas as condições materiais/financeiras de que dispõem para custeá-lo. Dessa forma, vislumbrar exercer atividades futuras a partir do conhecimento do idioma e no exercício de sua profissão, são evidências de que o aluno deseja articular os saberes construídos na escola à sua vida futura. Denotadas nas afirmações dos alunos Harry Potter e Calibã, exemplificadas nos excertos do Quadro 3.

“**Aprender inglês fluentemente**” presente no excerto de Jade Ohara casou dúvida no momento de análise. No entanto, como havíamos tocado neste ponto em uma das RC, pude recorrer a esse outro dispositivo de análise, que ajudou a esclarecer o fato de a fluência estar interconectada ao anseio de participação social dela e também se desdobraria na esfera profissional. Fora mencionada, naquele momento, para denotar o desenvolvimento das suas habilidades orais. Foi muito importante ter mais de uma fonte de produção de dados, pois isso possibilitou, como advoga Freeman (1998) por meio do cruzamento de dados, compreender as lacunas existentes e obter um resultado mais acurado.

Outro fato que chamou atenção foi a relação da fluência estar atrelada apenas ao ato de falar, como se ela estivesse restrita a essa habilidade linguística. Isso denota uma das

representações simbólicas que as pessoas comumente cultivam em relação ao aprendizado de inglês. Isso pode estar conectado ao fato de que, em várias instâncias da vida em sociedade, associa-se ao domínio da língua inglesa: o saber inglês como algo que fará com que se torne “alguém na vida”, ou com a possibilidade de galgar “melhores oportunidades” (BERNARDO, 2010, 2019). Essas, entre outras associações foram discutidas por essa autora tanto na perspectiva do aluno quanto do professor. Essas afirmações também constantes nas obras de Lima (2009, 2011, 2017) acerca do ensino de inglês nas escolas públicas sob a ótica de especialistas, discentes e professores da rede.

Nessa direção, dando andamento ao processo de cruzamento dos dados, percebi que os resultados desta pesquisa mais uma vez convergiram para aqueles apontados por Bernardo (2010/2019) e Lima (2009, 2011, 2017). Além de representar o domínio das habilidades orais, em língua inglesa, **a fluência** foi também associada e posta como elemento viabilizador de acesso a melhores colocações profissionais. Ressaltando a posição de privilégio que saber inglês ainda suscita, e ainda é endossado pelo discurso dos professores, como apontado por Bernardo (2019), quando afirma que, apesar de os professores de língua inglesa terem o discurso de que é importante desenvolver as habilidades orais nos alunos, suas práticas não refletem essa assertiva.

A fluência também passou, explicitamente, por uma ampliação no seu escopo e começa a integrar os aspectos culturais e os costumes do local como denotam as respostas de Peter Parker e Obama. Isso pode ser indício de outras sensações de pertencimento e apropriação que o aprendizado de outra língua propicia, mas que não será analisado neste momento dada a sua complexidade e por fugir do escopo desta pesquisa.

Os alunos também comungam da representação que é importante desenvolver suas capacidades comunicativas, pois isso abriria precedentes para atuarem, autonomamente, nas diversas esferas em que a vida se processa como evidenciado nas assertivas de Betty Cooper, Jade Ohara, Harry Potter, Calibã e Teves, demonstradas no Quadro 4

Quadro 4 – Categoria 1 Desenvolvimento da fluência – desdobramento 1

Participantes	Excertos – Fluência possibilitadora de melhores empregos
Betty Cooper	“[...] usar o inglês em várias situações na minha vida pessoal e profissional , viajar e poder ajudar pessoas em ações fora do país. ”
Jade Ohara	“[...]para trabalhar, administrar uma empresa [...] ”
Obama ⁷²	“[...] aprender a cultura, os costumes com isso eu quero ser fluyente para morar em outro país [...]”
Harry Potter	“[...] eu pretendo ajudar jovens problemáticos do exterior, talvez de graça, pois quero ser psicólogo, posso usar o inglês na minha profissão. ”
Calibã ^{*73}	“be more fluent to travel, work , talk and to live in another country.”
Peter Parker ^{*74}	“quero ter um conhecimento a mais[...]”
Tevês	“queria me comunicar com pessoas americanas, morar nos Estados Unidos.”

Fonte: A autora com base nos dados produzidos a partir do questionário (2020).

Outro aspecto que emergiu acerca do saber língua inglesa mobilizado pelo desenvolvimento da fluência, foi esse idioma ter sido colocado como uma espécie de passaporte para a mudança de estilo de vida. Frequentemente atrelada a outras formas de atuar e ser no mundo muito diferente da realidade de participação social vivenciada por eles. Nesse sentido, a língua inglesa parece transportar as pessoas para outros espaços, aqueles sonhados. As narrativas que eles vão construindo, ao longo do processo de escolarização, deixam lacunas que não condizem com a construção do pensar crítica e reflexivamente a ocupação dos espaços sociais no âmbito de refletir acerca de quem tem a possibilidade de ocupar esses espaços, o que a determina e o porquê. O Quadro 5 ilustra nos termos negritados o sonho almejado.

⁷² Apesar de o participante Obama não ter citado trabalhar diretamente, entendi que o fato de residir em outro país também está relacionado a exercer atividades laborais. Realizei a checagem com ele e o aluno alegou que: “claro, né *teacher*?! Como eu ia se manter?!” Por ser informação esclarecida na Roda de conversa não consta no quadro.

⁷³ “*Be more fluent to travel, work, talk and live in another country.*” [ser mais **fluyente** para **viajar, trabalhar, conversar e viver** em outro país].

⁷⁴ Quando questionado na roda de conversa sobre o que era esse conhecimento a mais o aluno alegou que seria em virtude de que saber inglês o colocaria em uma posição de vantagem em relação a outros buscando emprego. “Ter o inglês no currículo é bom! Você já sai na frente dos outros que não sabem.” Esta frase não constou no quadro por não ter sido usada no questionário, somente na roda de conversa.

Quadro 5 – Categoria 1 Desenvolvimento da fluência – desdobramento 2

Participantes	Excertos – Fluência possibilitadora de mudança no estilo de vida
Betty Cooper	“Melhorar a fala ; usar o inglês em várias situações na minha vida pessoal e profissional, viajar e poder ajudar pessoas em ações fora do país. ”
Jade Ohara	“Gostaria de pelo menos aprender inglês fluentemente para trabalhar, administrar uma empresa e poder viajar pelo mundo ”
Obama	“[...] Aprender a cultura, os costumes com isso eu quero ser fluyente para morar em outro país [...]”
Harry Potter	“[...] Eu pretendo ajudar jovens problemáticos do exterior , talvez de graça, pois quero ser psicólogo, posso usar o inglês na minha profissão.”
Calibã ^{*75}	“[...] Because learning a new language, I’ll have more possibilities in life. [...]” “[...]Be more fluent to travel, work , talk and to live in another country. ”
Peter Parker	“Quero ter um conhecimento a mais e ter uma fluência na língua e viajar. ”
Tevês	“Queria me comunicar com pessoas americanas, morar nos Estados Unidos.”

Fonte: a autora com base nos dados produzidos a partir do questionário (2020).

As afirmações de Betty Cooper, Jade Ohara e Harry Potter convergem para a percepção de que ser fluente abre a possibilidade de poder conhecer outros países, viajar, ajudar pessoas, mas não fizeram menção a deixar de morar no Brasil. Se veem, implicitamente, habilitados pelo aprendizado de inglês e pelo desenvolvimento da fluência no idioma a transitarem por outros *húmus* sociais, culturais e, principalmente, econômicos.

Nessa perspectiva, conseguir falar os permitiria materializar esse deslocamento. Em oposição às falas de Calibã – que quer morar fora (não especificou onde) – e Tevês que pretende deixar de viver no país e morar nos Estados Unidos – claramente, cultivava uma visão romântica em torno dessa nação, pois em uma das RC, chegou a afirmar que “[...] *lá é perfeito não é essa bagunça do Brasil não, [...]*”. Essa afirmação pode sinalizar um desejo de “escapar”

⁷⁵ “[...] Because learning a new language, I’ll have **more possibilities in life.** [...]” [Porque se eu aprender uma nova língua, eu terei **mais possibilidades na vida.**] / “[...]Be more fluent to travel, **work**, talk and to **live in another country.**” “[ser mais fluente para viajar, trabalhar, conversar e mora rem outro país.]”.

para um local pretensamente “perfeito” e sua concretização seria oportunizada pela fluência em língua inglesa.

Das assertivas anteriormente mencionadas, depreendo que o fato de ser **fluente** no idioma pode ser um bom indício que abre precedentes para uma possibilidade futura de transformação, como a PCCol preconiza. Nessa acepção, ser fluente poderia oportunizar ao sujeito mudança de sua condição atual, permitindo-lhe sonhar alcançar voos mais altos, como uma graduação, e estender o domínio do idioma a outras esferas da “vida que se vive.” (MARX; ENGELS, 2006).

A provocação reflexiva que, nesse momento, se faz pertinente é: a educação deve libertar, emancipar ou aprisionar o aluno a partir de uma representação de cultura e vida “melhores,” hegemônicas em relação a nossa? A resposta para tal indagação é não, pois uma perspectiva crítica da vida, de si e do mundo não contempla o comportamento agentivo a ser desenvolvimento e tampouco a transformação que se quer atingir a partir da colaboração e da criticidade fomentadas pela PCCol.

Passamos muito tempo nas escolas mostrando esse idioma como *comodity* de luxo, isto é, objeto de ascensão, posição e *status* elevados, construindo um desejo que vai povoando o imaginário das pessoas e promove seu deslocamento do aqui e agora, construindo uma visão de mundo centrada no “Eu” melhor. Não quero afirmar, com isso, que os alunos não possam sonhar em ver outras paisagens, ter projetos, buscar ascender economicamente.

A questão é endeusar outra cultura, outros povos como se eles fossem melhores, como se a cultura e os costumes deles fossem os ideais. Como se o deslocamento, a saída, a fuga fossem a única oportunidade para mudar a sua realidade, e o que se deixa para trás? Quais as implicações disso e o que devemos trazer à tona nas nossas aulas é o que pode fazê-los se pensar em uma perspectiva coletiva.

Educamos para a individualidade e isso, na prática, se traduz na formação de seres humanos ensimesmados que não pensam como as suas decisões afetam o outro, a si mesmo, a comunidade e o planeta. A escola deveria fomentar debates e reflexões em torno de formas de coexistência na perspectiva da coletividade. Essa, ao meu ver, é uma demanda urgente que se conjuga à uma formação crítica, reflexiva e agentiva a qual deve coabitar com outras que envolvem a nossa sala de aula de língua inglesa, isso implica deslocar o ensino de inglês de “[...] uma visão menos tecnicista que valorize a vida dos nossos aprendizes[...].” como defende Larré (2017, p. 8) para uma visão de ensino-aprendizagem de línguas mais pragmática, possibilitadora de entrelaces entre a escola e o cotidiano dos alunos.

Depois de analisar os excertos constantes no quadro 4, excetuando-se as falas de Betty Cooper e Harry Potter que, atenuaram a individualidade crua, e se viram em atuações para um mundo melhor ao se predispor a se engajar em ações sociais para **“ajudar pessoas em ações fora do país.”** E **“ajudar jovens problemáticos do exterior”**. Senti-me na obrigação de ir desconstruindo com eles essa crença que eles tinham em relação à cultura de outros povos falantes de língua inglesa e à língua em si. Aprender inglês precisava ter outra abordagem, considerar outras dimensões: a social, a reflexiva, a crítica e práticas educativas que se apoiassem em uma educação voltada para a justiça social.

E educar com essa finalidade perpassa o respeito à sua própria cultura, a você enquanto construção histórica dela. Boa Sorte e Vicentini (2020, p.211, tradução minha) afirmam que os “educadores deveriam encorajar o diálogo, ampliar e transformar pontos de vista por meio de pedagogias libertadoras, promover o entendimento do passado com vistas à construção de um futuro melhor”⁷⁶ Sair desse lugar comum do “normal”, do “usual” de aceitar tudo que é dito sem questionar e perceber-se atuando na sociedade. Isso suscitou questionamentos pessoais/profissionais em torno de como, eu poderia, no exercício das minhas práticas educativas, oportunizar isso.

Aventurar-se no revezamento de papéis ora pesquisador ora professor pode causar uma certa confusão. No entanto, Freeman (1998) argumenta que, pesquisar a sua própria sala de aula representa examinar a melhor forma para alcançar algo pelo qual, enquanto docente, você já é responsável. Assim, de acordo com ele, o professor-pesquisador atuará entre as certezas e a linha de investigação e isso possibilita novas perspectivas, compreensões e visões de você, docente, e do seu fazer diário. Além disso, envolve desafiar o que é “normal” ou “usual” na sala de aula ou na escola.

Nessa direção, busquei durante a realização das RC trazer questões guia que possibilitassem discussões para que eles fossem além do objeto de conhecimento e se pensassem no âmbito da coletividade, pensassem as dimensões políticas de suas ocupações de espaço e da mobilidade deles pela própria cidade onde moram. Visto que seu ir e vir nesse espaço geográfico sofre também interferência direta das dimensões políticas e revela a forma como a sociedade se estrutura. Fui conjugando essas inquietações com o desenvolvimento das atividades da SD para que eles exercitassem essa reflexão.

⁷⁶ “Educators should make use of liberating pedagogies, which encourage dialogue, broaden and transform points of view, and support understanding the past in order to build a better future.” (BOA SORTE; VICENTINI, 2020, p. 211).

Trazer reflexões da vida que eles vivem para o contexto educacional é educar para a justiça social (BOA SORTE; VICENTINE, 2020), pois ampliando as discussões desses autores acredito que é, também, mobilizar o pensamento para essas questões de maneira a se refletir o porquê de construir abordagem escapista que não ecoará mudança para a realidade em termos coletivos. Não é buscar para si apenas a transformação, mas para impactar sua própria comunidade. É ensinar inglês trazendo à tona questões de silenciamento e enclausuramento territorial que a própria condição social impõe.

Todavia, não limitei o ensino-aprendizagem apenas à criticidade, procurei amalgamá-la ao propósito pedagógico/educacional e formativo do aluno. Refletindo acerca do que eu deveria abordar, oportunizar e desenvolver nas aulas para que eles conseguissem atingir o anseio deles – isso motivou os desdobramentos que tive que promover na SD – utilizando o conceito *unplugged*, pensei e elaborei as tarefas em torno do que necessitavam para se apropriar, em termos linguísticos, para transitar e/ou atuar na coletividade, em sociedade, em outro país mediado pela língua inglesa.

Comecei a refletir minha prática e me reportei às contribuições do filósofo Bertrand Russel (1947) acerca da educação. Esse autor compreende a educação em uma perspectiva libertadora e que proporcione aos alunos debates racionais, além de ter um olhar para considerações científicas. Ele defende que a educação ideal é aquela que prima por uma cultura genuína, que para ele

[...] consiste em ser um cidadão do universo, não apenas de um os dois fragmentos arbitrários de espaço-tempo; ela ajuda homens a entender a sociedade humana como um todo, a estimar o fim que a comunidade deve perseguir e a ver o presente em relação ao passado e ao futuro.[...] (RUSSEL, 1947, p.87, tradução minha).

Nessa acepção, busquei me alinhar a esse entendimento de ‘educação ideal’ e de ‘cidadão do universo’ que ele preconiza e encontrar as maneiras de educar para considerar os aspectos que envolvem uma atuação cidadã e relacioná-la à construção de conhecimento em língua inglesa.

Residir em outro país requer o desenvolvimento de uma série de outras habilidades que são entremeadas pela linguagem e, portanto, exigem a ampliação e potencialização da capacidade de comunicação dos alunos. E isso implica prepará-los para interagir, lidar com as diferenças culturais e também possibilitar a leitura e interpretação do mundo que o cerca, percebendo-se agentes transformadores de si mesmos e da sociedade em que estão inseridos.

Os dados analisados levaram à segunda categoria de análise: a **interação**. Oriunda dos dados, portanto, enraizada de acordo com os preceitos de Freeman (1998), ela figura nas representações dos alunos participantes desta investigação como a pontencializadora da possibilidade de exercer uma atuação social plena e o desejo de **interagir** com pessoas falantes de língua inglesa desponta como outro sentido que atribuem para o aprendizado dessa língua.

As expectativas circunscritas ao anseio de participação social aparecem expressas de forma direta e indireta sendo propiciadas pelo conhecimento construído no idioma. A **interação** suscita a participação ativa deles em sociedade, como é ilustrado nos excertos disponíveis nos Quadros 6 (interações sociais) e 7 (práticas cotidianas mediadas pela língua inglesa). Senti a necessidade de dividir essa categoria de análise em dois quadros para melhor explorar a discussão desses dados.

Quadro 6 – Segunda categoria de análise – Interação 1

Participantes	Excertos – interagir com pessoas
Betty Cooper	“Poder ajudar outras pessoas em ações sociais fora do Brasil [...]” “[...] Pretendo usar o inglês em várias situações da minha vida pessoal e profissional . Usar para se relacionar com pessoas ”
Jade Ohara	“[...] Por exemplo quando fosse tratar de um assunto com alguém ”
Obama	“[...] Aprender a cultura, os costumes com isso eu quero ser fluente para morar em outro país [...] interagir com as pessoas de lá ”
Harry Potter	“[...] Vários deles se abrem e são problemas graves [...].”
Calibã ^{*77}	“I want to meet new people and culture and who knows teach someone.”
Peter Parker	“Para viagens internacionais quero ter um conhecimento a mais e ter um desenvolvimento para me relacionar com pessoas.”
Tevês	“Querida viajar e fazer amigos gringos , aprender mais inglês com eles .”

Fonte: a autora com base nos dados produzidos a partir do questionário (2020).

O fato de vislumbrarem interagir com falantes de língua inglesa, sendo possibilitado pelos conhecimentos construídos na escola, pode ser evidência de que desejam mudar de uma abordagem tradicional do ensino da língua inglesa para outra que lhes ofereça possibilidades reais de exercer os frutos colhidos pela construção de saberes na escola, colocando-os em ação em situações mais concretas da vida em sociedade. Isso denota que, os processos interativos

⁷⁷ “I want to **meet new people** and culture and who knows teach someone.” [“Eu quero **conhecer novas pessoas** e a cultura e quem sabe ensinar alguém.”]

vivenciados em sala de aula podem ajudá-los a transpor essas experiências para “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006). As interações que o aluno vive em sala enriquecem a coconstrução de conhecimento e se alinham às contribuições trazidas pelos estudos de Vygotsky (1934/2006), Leontiev (1977), Engerström (1999) e Liberali (2009).

Outro anseio que apontaram foi poder exercer a interação com bens culturais na língua inglesa, e isso se processaria na execução de ações práticas da vivência cotidiana mediada pelo uso da língua inglesa. Eles expressaram o desejo de fazer atividades simples tais como: ir ao cinema, ouvir músicas, ir a um restaurante, ir a uma loja e fazer viagens – tarefas diárias não vivenciadas em sua totalidade no dia a dia deles, mas que poderiam ser propiciadas pelo aprendizado do idioma. Os excertos do Quadro 7 ajudam a compreender melhor os propiciamentos que eles atribuem à fluência e à interação, pois, em determinadas assertivas, não concebo a possibilidade de desvinculá-los.

Quadro 7 – Segunda categoria de análise – Interação 2

Participantes	Excertos – Interação práticas cotidianas
Betty Cooper	“[...] Entender músicas, filmes e séries e quando conhecer um americano entender tudo que ele diz. ”
Jade Ohara	“Me ajudaria com a fala, trocar uma ideia com as pessoas no país [...]”
Obama	“[...] Aprender a cultura, os costumes com isso eu quero ser fluente para morar em outro país [...] interagir com as pessoas de lá[...]
Harry Potter	“[...] Quando eu morar lá, quero atender esses jovens, talvez de graça. [...] passear, ir a restaurantes, supermercados, parques, por todos os lugares mesmo ”.
Calibã* ⁷⁸	“I want to meet new people and culture and who knows teach someone. ”
Peter Parker	“[...]Para viagens internacionais quero ter um conhecimento a mais e ter um desenvolvimento para me relacionar com pessoas . Ir ao cinema, ouvir as músicas entendendo tudo[...]
Tevês	“ Meu sonho é traduzir músicas, filmes e séries, tenho vontade de fazer faculdade nos Estados Unidos. Fazer tudo que eles fazem por lá [...]”

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos a partir do questionário (2020).

⁷⁸ “I want to **meet new people** and culture and who knows teach someone.” [“Eu quero **conhecer novas pessoas** e a cultura e quem sabe ensinar alguém.”]

As afirmações dos participantes desta pesquisa no que concerne à aplicação do inglês nas interações do dia-a-dia revelam o domínio da língua inglesa sob uma ótica mais pragmática de se perceber e ser no mundo, tendo ações cotidianas, tais como: ir ao supermercado, ouvir música, ver filmes e séries, viajar, trabalhar e etc. como base para a concretização do conhecimento construído nesse idioma, como expressam os recortes das afirmações de Betty Cooper: “[...] **entender músicas, filmes e séries e quando conhecer um americano entender tudo que ele diz**[...]”; Harry Potter: “[...] **passear, ir a restaurantes, supermercados, parques, por todos os lugares mesmo**”, e de Tevês “[...] **fazer tudo que eles fazem por lá**[...]”

As interações com o mundo e com o outro seriam mediadas e possibilitadas pela língua inglesa, que, na percepção deles, acaba se revelando como o elo que os conectaria a outras pessoas, a outras instâncias da vida em sociedade e propiciaria sua vivência plena. Nesse sentido, destaco as falas dos sete participantes. No entanto, escolhi alguns fragmentos para exemplificar isso: “[...] **quando conhecer um americano entender tudo que ele diz**.”; “[...]trocar uma ideia **com as pessoas no país**”; “[...] Quando eu morar lá, **quero atender** esses jovens[...]; “[...]Para **viagens internacionais** quero ter um conhecimento a mais e ter um desenvolvimento para me **relacionar com pessoas**.” Percebo que suas previsões de uso futuro da língua demandariam um desenvolvimento linguístico que pudesse sustentar sua atuação nas práticas sociais nas quais se projetam.

Interagir, nessa perspectiva, estaria imbricado e potencializado em dois propiciamentos: a vinculação dos conhecimentos produzidos na escola à vida fora dela – por meio da satisfação de sonhos e expectativas que a construção do saber proporcionaria – e pelo estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática mediada e oportunizada pela interação, haja vista a dimensão social ser aquela em que se concretiza o sentido primeiro de, os alunos participantes desta pesquisa, terem se engajado na aprendizagem de língua inglesa.

Vygotsky (1934/1978), quando discorre sobre as etapas do desenvolvimento infantil, afirma que a aprendizagem se ancora em três pilares: o sujeito, o meio e a interação como elementos que viabilizam sua realização. Salienta também a importância que indivíduos mais experientes exercem ao possibilitar, mediar e fazer o *scaffolding* [andaimes] e estabelecer a ponte entre aquilo que o indivíduo já consegue executar sozinho. De acordo com esse autor aprender é um ato situado social e historicamente, tem caráter constante, evolutivo e mediador para o que o aluno desenvolva aquilo que ainda não consegue, com a ajuda de alguém mais experiente. A distância entre o que ele sabe e o que pode desenvolver **ZDP** é onde atuar de forma consciente e organizada. No ambiente educacional, essa tarefa cabe ao professor.

O cerne do trabalho com atividades sociais, em aulas de língua inglesa, é a possibilidade de estabelecer uma conexão com aquilo que o aluno pode vir a experienciar fora de sala de aula e abordar o ensino-aprendizagem de inglês, conferindo à língua uma perspectiva mais voltada para as demandas comunicacionais e para as interações que acontecem nos diversos contextos comunicativos. Nessa direção, defendo ser um encaminhamento possível para as práticas educativas atinentes a esse idioma, bem como para o ensino de outras línguas também.

Ao analisar as escritas e as falas dos participantes desta pesquisa, cheguei à minha terceira categoria de análise: **transformação**. Como mencionado anteriormente, trata-se de uma categoria *a priori*. Freeman (1998) afirma que há duas perspectivas que podem nortear o processo investigativo: *EMIC* e *ETIC*⁷⁹. Na busca por dados que suprissem a necessidade de compreender melhor alguns aspectos dessa investigação e tomando o distanciamento necessário ao pesquisador, adotei a perspectiva *ETIC* para analisar o que não estava lá de modo explícito, e sim de modo implícito.

O que os dados documentados estavam revelando em relação à forma de conduzir as aulas? Que sentidos atribuir às práticas? Aos processos de ensino-aprendizagem? Houve um momento em que essas indagações provocaram tensões e reações antagônicas que ora me paralisavam, ora me mobilizavam no sentido de buscar a clareza que eu ainda não conseguia ter. Foram várias idas e vindas até conseguir por meio dos excertos do quadro 8 a visão do todo que me ajudou a identificar a terceira categoria de análise: a **transformação para o futuro**. Embora, não haja menção aos termos transformação e futuro as declarações dos participantes convergem, implicitamente, para uma suposta transformação na sua vida futura. E isso põe essa categoria de análise no escopo de categoria *a priori* definida por Freeman (1998), uma vez que se alinham àquilo que a PCCol preconiza.

Quando os participantes desta pesquisa informaram os usos que eles intencionam fazer, o que pretendem galgar na vida por meio de suas aspirações e expectativas futuras, eles direcionaram meu olhar para as minhas práticas educativas e de que ajustes precisavam para conseguir viabilizar os vínculos entre o que era desenvolvido em sala e os propiciamentos da vida. Os sentidos pessoais dos alunos para se apropriarem do idioma são revelados em suas falas. Eles se projetam, em uma perspectiva dinâmica de poder se deslocar, transitar e – com os conhecimentos construídos em língua inglesa na escola – participar mais ativamente da vida

⁷⁹Essas duas perspectivas se referem aos sentidos carregados pelos envolvidos internamente no processo investigativo (investigados, informantes) essa é a perspectiva *EMIC*, e a *ETIC* refere-se aos aspectos externamente observáveis e documentados de uma situação ou fenômeno. (FREEMAN, 1998, p.70, tradução minha).

em sociedade, estando aptos a concretizar as mudanças que julgarem necessárias à uma vivência plena.

No Quadro 8 apresento os excertos que remontam às declarações feitas em torno das intenções futuras que os participantes desta pesquisa têm. As afirmações deles constituem as evidências de que a **transformação para o futuro** está implicitamente contemplada .

Quadro 8 – Terceira categoria de análise – Transformação para o futuro

Participantes	Excertos - Categoria de análise
Betty Cooper	“Com a língua inglesa espero expandir meu conhecimento e assim poder exercê-lo tanto na faculdade, quanto na minha profissão. Poder usá-la também em viagens pro exterior. [...] melhorar a fala; usar o inglês em várias situações [...]”
Jade Ohara	“Gostaria de pelo menos aprender inglês fluentemente para trabalhar, administrar uma empresa e poder viajar pelo mundo. [...] e o inglês é uma língua muito falada pelo mundo, e me ajudaria [...]”
Obama	“[...] Aprender a cultura, os costumes com isso eu quero ser fluente para morar em outro país [...]”
Harry Potter	“[...] Eu pretendo ajudar jovens problemáticos do exterior, talvez de graça, pois quero ser psicólogo, posso usar o inglês na minha profissão.” [...] Ultimamente, entrei num grupo no insta...Eu tenho treinado o meu inglês com eles e também tenho visto como eles agem no chat [...].”
Calibã ^{*80}	“[...] Be more fluent to travel, work, talk and to live in another country. I want to be fluent in English because learning a new language I'll have more possibilities in life. [...]”
Peter Parker	“Quero ter um conhecimento a mais e ter uma fluência na língua e viajar. Ter fluência no trabalho [...]”
Tevês	“Queria me comunicar com pessoas americanas, morar nos Estados Unidos. Aprender a cultura, os costumes com isso eu quero ser fluente, [...]”

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos a partir do questionário (2020).

⁸⁰ “[...] Be more fluent to travel, work, talk and to live in another country. I want to be fluent in English because learning a new language I'll have more possibilities in life. [...]” “[...ser mais fluente para viajar, trabalhar, conversar e morar em outro país. Quero ser fluente em inglês porque se eu aprender uma nova língua, eu terei mais possibilidades na vida.]”

As narrativas dos alunos destacadas no Quadro 8, assim como nos quadros apresentados anteriormente, convergem e endossam a ideia de que sua participação, efetiva, nas práticas sociais cotidianas giram em torno do seu **futuro**, do qual eles têm a percepção que só poderão concretizar por meio do **desenvolvimento da fluência**. Ela se constitui o fio condutor através do qual a sua participação nas práticas diárias da vida em sociedade, obviamente, mediadas pela linguagem – nesse caso, por meio da fluência em língua inglesa – se materializaria. Destaco aqui as escritas e falas de Jade Ohara: “[...] **para trabalhar, administrar uma empresa e poder viajar pelo mundo[...]**” e a de Betty Cooper “[...] **com a língua inglesa espero expandir meu conhecimento e assim poder exercê-lo tanto na faculdade, quanto na minha profissão[...]**”, pois são as formas como eles anteveem sua participação em sociedade futuramente.

Essas assertivas, assim como as outras que compõem os excertos do Quadro 8, se tornaram emblemáticas para essa categoria visto que se projetar administrando uma empresa, viajando pelo mundo e cursando uma faculdade são objetivos pouco comuns de povoarem os discursos e imaginários dos alunos de escolas públicas. Geralmente, quando os temas planejamento/projeto de vida emergem, é perceptível nas afirmações deles a “ausência de sonho” e perspectivas futuras. Muitas vezes, o que percebo nas narrativas que trazem é não terem um projeto de vida que contemple uma visão crítica em torno do porquê carregam tantos estigmas e que fatores condicionam e interferem nessa escassez de perspectiva. No entanto, reconheço que análise desses aspectos foge ao escopo deste estudo e nessa direção, entendo que caberia a outros estudos e construtos teóricos proverem as respostas.

Os dados mostrados nos Quadros de 1 a 7 revelam que o imbricamento entre os propiciamentos trazidos pela **fluência** e o **anseio de participação futura** dos alunos desencadearia, por meio das **interações**, formas diferentes de existir e se sentir parte atuante e integrante do mundo. Ao pensar o ensino-aprendizagem de língua inglesa sob essa perspectiva, os alunos demonstram enxergá-los com passaporte para sua emancipação e projeções de vida. E devido a isso, a transformação consolidar-se-ia no futuro como demonstram os excertos constantes no Quadro 8.

Na próxima parte desta seção analiso como a sequência didática estabeleceu vínculos e se alinhou ao construto teórico que embasou esta pesquisa. Da mesma forma que analiso as contribuições trazidas pelas RC, pois como já pontuado, elas desempenharam múltiplas funções neste estudo.

3.2 *Pit stop* - parada obrigatória: explorando a SD e as RC

Desvendar os mistérios de uma jornada envolve lidar também com os fatores exógenos que, de uma forma ou de outra, interferem e contribuem com o seu percurso. O exercício efetivo da docência se conjuga em uma ambiência plural e diversa na qual várias dicotomias se engendram: são vozes silenciadas ou destacadas; são formações identitárias construídas e desconstruídas. E isso gera maneiras diferentes de se perceber, de ler o outro e de se reconhecer tanto no mundo quanto no contexto educacional.

A atual conjuntura nos impele a delinear outras formas de compreensão e produção de pensamento, de comunicar e interagir que se conectem a esse tempo no qual as céleres transformações que ocorrem no mundo marcam o surgimento de outras e novas maneiras de se relacionar. As diferentes maneiras de atuar no mundo e construir conhecimento exigem saber lidar, eticamente, com a pluralidade e a diversidade.

3.2.1 *Pit Stop* – Sequências Didáticas

Tendo isso em mente, organizei as tarefas da SD para que a aprendizagem de língua inglesa acontecesse em um formato que atendesse à demanda de atuação social dos participantes. Coadunando com aquilo postulado por Vygotsky (1934/2001), quando afirma que o aprendizado, apropriadamente organizado, favorece o desenvolvimento mental. Iniciei o planejamento e a estruturação informada da sequência didática.

Isso exigiu compreender as **funções mentais superiores** que esse autor se refere nos seus estudos, como se desenvolvem e o seu papel no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1934/2001), as estruturas mentais acionadas ao aprender, colocam em movimento vários processos do desenvolvimento que, de forma assistemática e desorganizada, não seriam possíveis, ou seja, a mobilização desses processos mentais depende e é resultado de uma organização consciente e bem articulada pelo professor.

Em vista disso, o planejamento dessa etapa pautou-se, inicialmente, nas informações trazidas pelo questionário. E para isso, elaborei perguntas⁸¹ que me auxiliaram nos processos de reflexão e preparação das tarefas que constituíram a SD desenvolvida. Foram elas:

⁸¹ Essas perguntas foram um momento de reflexão importante para a reorganização das aulas de língua inglesa e a estruturação do Projeto *Talking Joy*. Depois de concluída essa reflexão, surgiram os seis passos apresentados na bússola na Figura 7, disponível na seção 2 desta dissertação, vide página 71.

- a) Como vincular as aulas de língua inglesa à vida que se vive em sociedade fora da escola?
- b) Como atender ao anseio de participação social dos alunos?
- c) De que maneira articular os conhecimentos do cotidiano aos construídos historicamente e que organizam a vida em comunidade?
- d) De que forma organizar, planejar e sequenciar as práticas educativas?
- e) De que maneira avaliar o andamento desse processo, garantir o estabelecimento do ciclo de colaboração e ao mesmo tempo fazê-los perceber seu desenvolvimento?

O que mobilizou as ações que constituem essa etapa foi utilizar o anseio de participação social aferido no questionário para subsidiar a consecução das ações educativas. As respostas dos alunos apontaram a fluência no idioma como mola propulsora para possibilitar sua plena participação na vida que pretendiam viver no futuro. O momento apontava para a necessidade de proceder a realização de uma roda conversa⁸². Dividi essa etapa em dois momentos que foram orientados por duas questões guia⁸³.

O primeiro questionamento visava à retomada de algumas respostas que interfeririam na compreensão e posterior análise dos dados. Em decorrência disso, instruí os alunos a como eles deveriam proceder naquele momento. Dei preferência a essa abordagem mais guiada, pois o meu objetivo, naquele instante, era dirimir as dúvidas geradas por falas, já analisadas e exploradas anteriormente neste estudo.

Naquela ocasião, retomei algumas respostas dadas no questionário com o intuito de esclarecer algumas dúvidas ou até mesmo confirmar as minhas impressões iniciais acerca das colocações dos participantes. Lancei a primeira pergunta guia: *What do you mean by...?* [O que você quer dizer com...?] e fui colocando os pontos a serem esclarecidos, mas sem identificar diretamente o aluno pelo nome. Ele se identificaria prestando o esclarecimento e sem gerar debates ou discussões. À medida que eles iam se pronunciando, fui utilizando o *teaching log*, no meu plano de aula, e anotando as explicações dadas.

Dei início a segunda parte da roda de conversa usando a pergunta guia: *What kind of daily situations will you deal with when living in another country?* [Com que tipos de situações diárias vocês terão que lidar ao morar em outro país?]. Realizei um *brainstorming* com os

⁸² Há dois aspectos que sempre envolveram as rodas de conversa. Primeiro, ela sempre era iniciada por meio de uma questão guia. De acordo com Liberali (2009) as RC poderiam servir a dois propósitos a depender do objetivo da SD: avaliarmos coletivamente as atividades e/ou esclarecer dúvidas. Como foi o caso da primeira roda de conversa realizada.

⁸³ O uso da questão guia corresponde a uma das etapas da pesquisa colaborativa proposta por Liberali (2009). Como está representado na Figura 6, disponível na seção 2 desta dissertação, vide página 68.

participantes da pesquisa a fim de identificar as situações do cotidiano com as quais se deparariam ao se tornarem residentes em outro país.

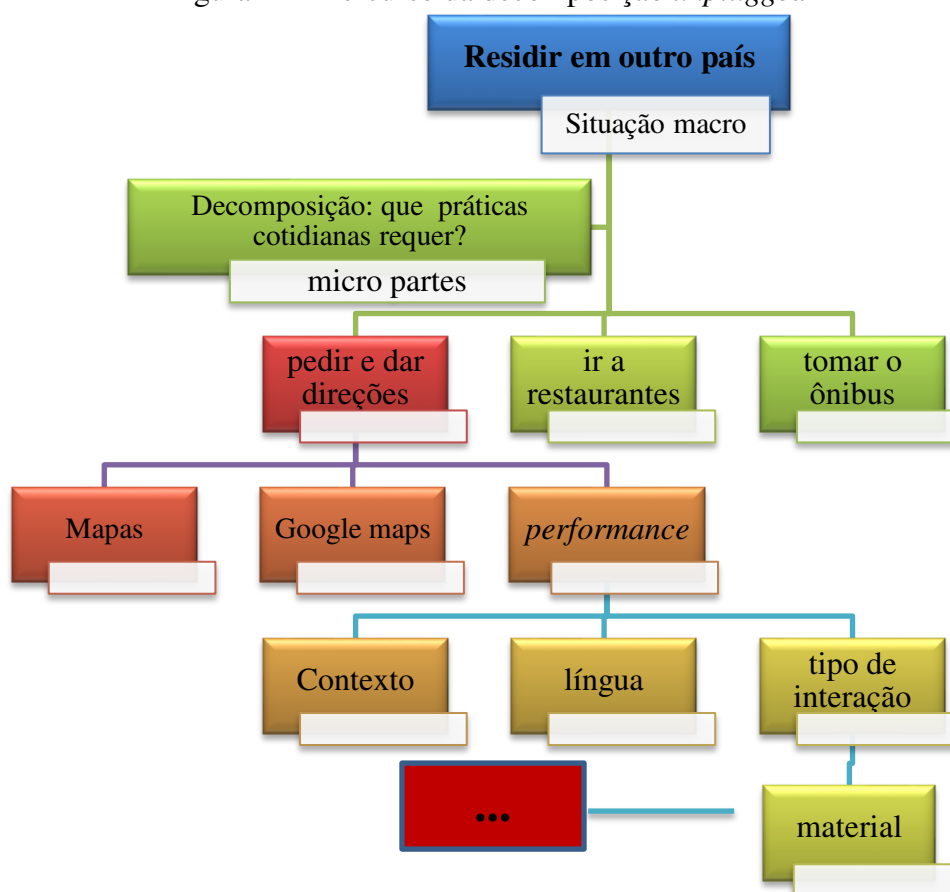
Durante essa atividade, foram elencadas as seguintes atividades cotidianas:

- a) Ir ao supermercado
- b) Ir ao restaurante
- c) Tomar um ônibus
- d) Pedir direções
- e) Fazer amigos
- f) Dar descrição física de alguém ou a sua própria
- g) Conhecer a cultura
- h) Fazer um convite
- i) Fazer compras em uma loja de departamento

As ações descritas se convalidam nas etapas de organização da SD previstas por Liberali (2009) e representadas na Figura 6, na seção 2 desta dissertação. Com o intuito de alinhar esta pesquisa ao previsto pela PCCol, estabeleci o ciclo de colaboração, que foi marcado por momentos de análise e negociação, no qual houve conflito de ideias quanto à cronologia das situações elencadas. Cada aluno expôs seu ponto de vista, dizendo que situação achava mais pertinente e o porquê de tê-la escolhido. Ao final do processo, eles acataram a sugestão de Calibã e isso marcou a escolha do tema: “pedir e dar direções” para orientar as atividades e compor o eixo temático principal da SD.

Desse ponto em diante, procedi ao mapeamento da situação-problema, que girava em torno do desejo: residir em outro país e, em decorrência disso, ter que se localizar em um território desconhecido. Compreender o todo utilizando alguns preceitos do PC⁸⁴ que poderiam ser aplicados à realidade desta pesquisa, tais como: discutir a situação (macro) coletivamente, e desmembrá-la em partes para que, paulatinamente, fôssemos resolvendo cada micro parte. Na Figura 12 está demonstrado um pequeno recorte de como o processo de decomposição da SD foi estruturado.

⁸⁴ O PC ou conceito *unplugged* não foi utilizado em sua íntegra nesta pesquisa, pois não seria possível aplicar as outras etapas que ele prevê por estarem relacionadas às áreas de matemática e computação. Nesta pesquisa, nos adequamos ao que atendia a nossa realidade: uma abordagem de ensino que estimula o fluxo da aprendizagem a partir da resolução de problemas.

Figura 12 – Percurso da decomposição *unplugged*

Fonte: autoria própria (2019).

Esse panorama do processo de decomposição revela aspectos que cabem ao professor estruturar, pois irão variar de acordo com os seus objetivos, propósitos educativos e o eixo temático a ser trabalhado. Refletir e organizar as minúcias estão relacionados a ações do exercício da docência. Como já havia mencionado na seção 2 deste estudo, o vocábulo *unplugged* foi retomado e utilizado sob duas óticas: 1) uma abordagem de ensino e 2) representando a condição de ausência de acesso à Internet tanto dos alunos quanto da instituição educacional onde foram desenvolvidas as atividades atinentes a esta pesquisa. Essa condição apontou para a necessidade de reordenar as práticas educativas e adequá-las às condições apresentadas.

Busquei os meios *offline* para que os alunos pudessem desenvolver estratégias, construir conhecimento e atingir os objetivos de participação social circunscritos ao eixo temático escolhido. Dessa forma, no primeiro momento da SD utilizamos o *Google Maps*, posto que oferece a opção de se trabalhar com seus recursos no modo *offline*. Escolhi as imagens que comporiam o material a ser trabalhado para viabilização da simulação do deslocamento deles tendo o mapa como referência para isso.

A memória lógica, o pensamento, a formação de conceitos, a linguagem e a atenção voluntária são elementos constitutivos das funções mentais superiores e, segundo Vygotsky (1934/2001), organizados pela fala. Durante a realização da SD, os alunos tiveram que, de forma consciente, acionar o repertório linguístico acumulado e o estabelecido para ser usado, naquela tarefa, e pela interação com outros exercer a função que o papel desempenhado na *performance* exigia. Esses papéis eram revezados pelos alunos de maneira que todos tivessem a oportunidade de se desenvolver por meio das interações geradas pela SD.

Nas atividades promovidas na SD, as interações foram uma constante, e isso permitiu um desenvolvimento tanto individual quanto coletivo. As *performances* propostas foram cruciais para a criação de novos propiciamentos, uma vez que os participantes tiveram que representar papéis, se aventurando no exercício de ações cotidianas que se desenvolveram em outro idioma, oportunizando aos alunos irem além de si mesmos (HOLZMAN, 2009). Essas atividades instigaram os participantes a pensar, agir e reagir em outro idioma em virtude das interações geradas. Assim como refletir seu próprio desenvolvimento e esse espaço era possibilitado e se concretizava em nossas RC, das quais trato a seguir.

3.2.2 *Pit stop* - Rodas de conversa

A roda de conversa tem sido entendida sob diversas perspectivas: como espaço de escuta e construção coletiva, espaço dialógico, técnica de desenvolvimento oral, organizador de rotinas, e como atestam os estudos de: Pinheiro (2020), Moura; Lima (2014), Melo (2014), Ryckebusch (2011) as RC representam diferentes abordagens metodológicas para pesquisas acadêmicas. Nesse aspecto – o de utilizá-la de maneira diversa – esta investigação se aproxima desses estudos. No entanto, se distancia, por não adotá-la como metodologia de pesquisa, mas com funções outras atinentes à execução, desenvolvimento e avaliação das tarefas; dispositivos de produção e cruzamento de dados.

O crescente e distintos usos das RC, em diferentes áreas de conhecimento e, principalmente, nas pesquisas de cunho qualitativo, as credencia a verter-se em “[...] um dos modos de consubstanciar dialogicamente intentos educativos e sistematização de informações[...]” (PINHEIRO, 2020, p.2). Esse entendimento converge, de certa forma, para um dos propósitos do seu uso neste estudo. Coaduno com esse autor, quando advoga que a RC “[...] potencialmente, estabelece as condições para a produção de saberes e reflexividades em partilha.[...]” Nesta investigação, entre outros aspectos, ela também evidenciou as ZDP nas quais pude atuar e contribuiu para o estabelecimento do ciclo de colaboração.

A gênese da RC, como a conhecemos hoje, remonta às contribuições das proposições de Freinet (1991) para a educação. À frente do seu tempo, o filósofo ao propor princípios para uma educação libertadora, rompe com as práticas de escolarização tradicional, haja vista a defesa de uma educação que propiciasse ao aluno aprender por meio de experiências educativas que fomentassem: a autonomia, cooperação, experimentação, educação do trabalho e a livre expressão. Esses são os princípios nos quais se fundam seus pressupostos teóricos e que demarcam a influência de sua obra na construção de uma concepção de ensino-aprendizagem que deslocava o centro do processo educativo do professor para o desenvolvimento do aluno como participante ativo de seu processo de aprendizagem.

Neste estudo, retomo o princípio da “livre expressão” de Freinet (1991) para as RC, pois parto do entendimento de que ao negociarem sentidos, trazerem suas contribuições para a construção das etapas da SD e decidirem acerca de seus trajetos de aprendizagem, os alunos participantes desta investigação o exerceram. Ao pontuar a evolução dos contornos da RC Ryckebush (2011) afirma que ela – a RC – é uma prática que tem sido realizada com diferentes finalidades que variam de acordo com as necessidades de seus integrantes e de seus contextos. Para ela, além de constituir-se um espaço discursivo diverso, as rodas de conversa em

[...] suas diversas configurações, permitem a criação de contextos enunciativos vários, que mobilizam formas particulares de uso da língua. São relatos, narrativas, perscrições de regras e de ações, argumentações, que compõem sua dinâmica discursiva. [...] (RYCKEBUSCH, 2011, p. 40)

Não obstante a RC tenha sido amplamente utilizada nos contextos de educação infantil como organizadora das rotinas, propiciadora do desenvolvimento da socialização e da oralidade dos alunos, seu uso nas práticas educativas se aprimora e ela passa a agregar outras apropriações, sistematizações e a promover a construção de vínculos, a desenvolvimento das afetividades, e a constituição de sujeitos críticos (RYCKEBUSCH, 2011). Ao estudar as RC sob a perspectiva da TASHC, essa autora traz uma outra compreensão das RC no que concerne à “[...]criação de contextos colaborativos e democráticos em que as diferentes vozes são ouvidas e consideradas[...].” (*op. cit.*, 2011, p. 177). Ao incorporar esse sentido às RC, ampliam-se as possibilidades de co-construção e reconstrução dos alunos, da produção sentidos compartilhados e do desenvolvimento da criticidade.

Nesse sentido, este estudo alinha-se às contribuições trazidas por Ryckebusch (2011), principalmente, no que tange ao entendimento de que as RC podem fomentar o ambiente propício ao embate de pontos de vista diferentes, favorecendo a negociação e compreensão de

novas formas de se perceber e existir em um contexto de produção compartilhada de sentido. Assumir as RC dentro de uma dinâmica dialógica que provoque a participação ativa dos envolvidos a desloca em outra direção que não àquela em que o professor aparece como controlador e não organizador das discussões e vivências decorrentes das práticas educativas.

Como mencionei anteriormente, uma das razões pelas quais as RC⁸⁵ foram escolhidas para compor o escopo desta investigação, está relacionada ao fato de elas representarem um contexto propício à elocução, e também dialógico, alinhando-as assim a pilares da PCCol, a exemplo da intervenção, colaboração e construção coletiva do conhecimento. A outra é que se constituíram tanto em espaços de argumentação quanto em momentos de negociação, de reflexão coletiva, colaboração e avaliação do processo que oportunizaram aos participantes materializar o ciclo de colaboração de Magalhães (2006).

Durante sua realização, as RC figuraram um momento particular em que a palavra era usada com o intuito de analisar, buscar a mediação e resolução de conflitos e aprimorar ações futuras. Era também, nesse espaço de colaboração, que ela se constituía e se revelava oportunidade para os alunos participantes e a professora-pesquisadora avaliarem suas *performances*, frente aos desafios que a atividade desenvolvida havia oferecido e discutir as possibilidades que os objetos de conhecimento abordados trariam.

O engajamento trazido pelas RC propiciou o autoconhecimento dos alunos, o que se evidencia ao afirmarem ter perdido a vergonha de falar em público e se sentirem mais à vontade para socializar. Para a professora-pesquisadora possibilitou refletir suas práticas, pensando em maneiras de aprimorar o seu fazer de sala de aula, assim como, em diversas ocasiões, possibilitou também o **duplo movimento**, aguçando no aluno a percepção e reconhecimento de seu próprio **desenvolvimento**.

Indubitavelmente, uma das grandes contribuições das RC foi a criação de uma ambiência possibilitadora de maior liberdade para se expressar. Cada momento de diálogo figurou um exercício de cidadania e respeito mútuo, que se alinham ao que Freinet (1991) postula no que concerne à valorização e ao respeito como base das relações que as RC engendram. O que é ilustrado no Quadro 9, nos excertos das falas dos alunos durante as RC.

⁸⁵ Embora tenha feito dois *pit stops* para falar da SD e das RC. Na prática não houve como desvencilhar um do outro, pois eles assumiram uma função de complementariedade mútua. Nesta pesquisa, foram usados de maneira conjugada reforçando um ao outro.

Quadro 9 – Excertos Rodas de conversa

Betty Cooper	“[...] poder expressar minha opinião livremente e ver algo que falei colocado no material da aula foi bem legal. [...]”
Jade Ohara	“[...] não só proporcionou para mim aprender inglês, mas também me trouxe muita felicidade pelos amigos que fiz[...]” “[...]mas os amigos também que tem mais experiência vão ajudando, então me senti muito acolhida[...]”
Obama	“[...] acho que tem um valor bastante significativo, além do convívio em turma... a gente socializar e perder mais a vergonha de falar em público e tal[...]”
Harry Potter	“[...] a pessoa consegue... assim, né? Absorver mais o assunto...[...]”
Calibã	“[...] Eu gosto de aprender e ajudar os outros a aprenderem.” “[...] assim a gente ficou mais amigo e interage fora daqui. [...]”
Peter Parker	“[...] fui na casa de um conhecido da minha prima que gosta de inglês, ele estava assistindo em inglês e consegui entender umas palavras, fiquei #feliz[...]”
Tevês	“[...] desde que comecei aqui já percebi uma melhora, sabe!? Nos jogos às vezes aparece e eu já sei as coisas. [...]”

Fonte: autoria própria a partir de informações coletadas pela autora nas rodas de conversa (2020).

Além disso, nesta investigação, propiciaram momentos de desconstrução e reconstrução identitárias muito importantes para o processo de autoconhecimento e transformação. Observei atitudes de empoderamento, tais como: externar sua opinião, discordar sem precisar gritar para ser ouvido, perceber-se participante ativo de suas aprendizagens e a criação de vínculos por afinidades que, talvez, se não fossem as vivências oportunizadas pelo diálogo nas RC, pelas atividades realizadas, eles jamais descobririam.

As interações nas RC mobilizaram as tomadas de decisão coletivamente, criando um senso de comunidade e pertencimento que habilitava os alunos a aprender pela **interação**, negociação e por meio da construção de sentidos e atribuição de outros significados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, cultivando a possibilidade de todos os envolvidos nesta investigação se enriquecerem mutuamente em uma ambiência colaborativa, o que fortaleceu os entrelaces desta pesquisa com o ciclo de colaboração da PCCol.

Nas narrativas dos alunos, foram pontuados aspectos relevantes concernentes à integração do grupo e à melhora deles no âmbito da socialização, como exemplificam os

excertos: **“Eu gosto de aprender e ajudar os outros a aprenderem”**; **“além do convívio em turma... a gente socializar”** ; As falas de Obama e Calibã mostram que por meio da **interação** forma-se a **ZDP**, pois como afirma Rodrigues (2012, p. 78) ela é “constitutiva da relação humana” e o ambiente de colaboração favorece experiências significativas e, por conseguinte, a aprendizagem.

Ao ressaltarem a liberdade de participação e se sentirem incluídos no processo de construção do saber, como revelam os excertos da fala de Betty Cooper: **“poder expressar minha opinião livremente e ver algo que falei colocado no material da aula foi bem legal!”**, evidenciam que houve respeito à sua voz e que o *lócus* de colaboração – estabelecido durante as rodas de conversa – favoreceu o diálogo e em decorrência disso, ampliou as possibilidades que eu tive para atuar na **ZDP** dos alunos participantes desta pesquisa.

Outra constatação, possibilitada pelas RC, foi a sensação de **desenvolvimento** e das **transformações** que eles começaram a perceber em âmbito pessoal e na sua aprendizagem. Isso se revelou nas declarações dos participantes: Obama ao afirmar que **“[...] acho que tem um valor bastante significativo, além do convívio em turma... [...] e perder mais a vergonha de falar em público e tal[...]”**. Reforçada pela elocução de Peter Parker que conseguiu, em uma situação real de vida, mobilizar seu repertório⁸⁶ linguístico e habilidade auditiva para identificar os sentidos de enunciações em língua inglesa como denota sua fala **“[...]ele estava assistindo em inglês e consegui entender umas palavras, fiquei #feliz[...]”**. Essas conquistas também se circunscrevem àqueles aspectos que envolvem a esfera da satisfação pessoal, como conseguir transpor os saberes para as práticas que vivenciaram na experiência cotidiana deles.

Acredito que a sala de aula deve proporcionar momentos que promovam interações e que coloquem o conhecimento ativo em perspectiva, pois como argumenta Larré (2017, p.8) **“[...] lidamos com possibilidades, com potencialidades dos nossos estudantes[...]”** E se as aulas de língua inglesa não se conectarem às experiências genuínas de comunicação, como promover aprendizagem significativa? Inserir a vida na escola e a escola na vida é um encaminhamento plausível se nós, professores e professoras de línguas, as aproximarmos.

As RC também ajudaram a construir um ambiente propício à colaboração proposto pela PCCol, assim como oportunizaram – pelo o exercício da escuta, e do respeito – **a resolução de**

⁸⁶ O termo repertório aqui utilizado se alinha, parcialmente, à concepção de Blommaert (2015, p.88, tradução minha) que o define como “os recursos reais que as pessoas adquiriram e podem efetivamente implantar na comunicação.” Neste estudo, compreendo o repertório também como fruto do conhecimento construído coletivamente. *“[...] the actual resources people have acquired and can effectively deploy in communication.”* (BLOMMAERT, 2015, p.88).

conflitos, pensar coletivamente a solução de problemas e criar laços dentro do grupo. A aula de inglês, nessa perspectiva, ampliou o leque de atuação pessoal dos alunos. Os conteúdos escolhidos e trabalhados ganharam um sentido único e possibilitaram uma experiência cristalizadora para eles, na medida em que dialogaram com aquilo que esperavam que o conhecimento em língua inglesa pudesse trazer para as suas vivências.

Os propiciamentos das RC foram efetivados, pois as ações deste estudo foram respaldadas em as aulas de língua inglesa com base em AS que, consoantes à PCCol, contribuíram para a construção de conhecimento, o fortalecimento das atitudes agentivas e também confirmam que possibilitam espaços de ação criativa que estimulam a subjetivação e situam alunos e ensino-aprendizagem no tempo histórico-social no qual a vida se processa para eles.

Em suma, as RC verteram-se em espaço dialógico de **interação**, mediação de conflitos por meio da colaboração, da construção e co-construção coletiva, propiciadora tanto do **duplo movimento** quanto da ampliação da **ZDP** e consequente desenvolvimento em direção à **transformação**.

Próximo ao ponto de chegada

Chego quase ao final da minha jornada investigativa e, neste momento, preciso retomar os objetivos que a nortearam. É dado o momento de revistar conceitos, aferir as contribuições trazidas e averiguar se esta pesquisa conseguiu atingir os seus objetivos. O objetivo geral a que se propunha esta investigação foi: analisar as contribuições da Atividade Social em aulas de língua inglesa, na perspectiva *unplugged*, para o desenvolvimento dos alunos.

A análise dos percursos que os alunos fizeram, nesta investigação, indica 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. Para a execução da tarefa de localização no mapa, os alunos mobilizaram conhecimentos prévios e os uniram aos novos realizando o **duplo movimento** que Vygotsky (1934/2001) aponta como uma das premissas para a construção histórico-social do homem e do conhecimento.

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 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. Como afirma Schettini (2009), as funções mentais superiores se constituem pela mediação efetivada pelas interações sociais, assim como promovem a consolidação do conhecimento construído.

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** (VYGOTSKY, 1934/2001) 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.

As **sequências didáticas** e as *performances*, conjugadas, promoveram o deslocamento do aluno para outros espaços de atuação social diferentes daqueles a que estavam acostumados: sair de si mesmo (HOLZMAN, 2009), muitas vezes colocar-se no lugar do outro e exercitar outras formas de ser e perceber-se no mundo pela **críticidade e colaboração**.

O que compôs o todo desta investigação foi a união dos vários construtos teóricos ao passo a passo realizado na organização, escolha e produção de material, assim como na execução das tarefas e *performances* da SD. Talvez esse seja o grande legado de aulas com base em **Atividade Social**, seja a capacidade de mobilizar diferentes teorias e trazê-las à instância da concretude por meio de interações e práticas sociais que se processam no cotidiano dos alunos.

Não poderia concluir este estudo sem retomar as contribuições trazidas pelas leituras de autores que me ajudaram a **transformar** o meu olhar em relação ao ensino de língua inglesa. Dentre elas, e foram muitas, destaco as reflexões oportunizadas por Zacchi (2016) que me impulsionou a refletir os materiais e as abordagens que daria às aulas de línguas. Como salienta esse autor, o discurso o neoliberal permeia os discursos veiculados nas relações sociais, a produção de livros didáticos, e acaba sendo reforçado pelo professor em sala de aula.

Assumir uma postura crítica de mim mesma e das minhas práticas oportunizou ver que “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006) é influenciada diariamente pelo meu fazer diário em sala de aula. O discurso que engendra a lógica neoliberal é “[...]de que todos têm oportunidades iguais, mas só os melhores vencerão.” (ZACCHI, 2016, p. 167, tradução minha)⁸⁷. O que dialoga com o que postulam Boa Sorte e Vicentini (2020) quando apontam os impactos que o neoliberalismo traz, impedindo os avanços na democratização do acesso à Internet, o que impacta o educar para a justiça social. Refletir essas questões me fez conferir às práticas desenvolvidas neste estudo um caráter emancipador preconizado por Freire (1987) e se aproxima daquilo que Russel (1947) define como cultura genuína. Refletir as dinâmicas que as relações de poder congregam me impeliram em direção oposta a reforçar as ideias e valores neoliberais.

As ideias, ações e construtos teóricos nos quais esta investigação se sustenta me ajudaram a construir os processos de ensino-aprendizagem e concluir que promover aulas com base em Atividades Sociais é encurtar a distância entre os conhecimentos reconstruídos na escola com as formas ou anseios de participação social dos alunos estabelecendo, dessa forma, uma relação dialética e reforçando os vínculos entre os saberes reconstruídos na escola e “a vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006). Assim como, a **PCCol** e as rodas de conversa contribuíram com a construção de conhecimento, em língua inglesa, garantindo a criação de espaços de ação criativa possibilitados por meio da colaboração e criticidade, permitindo atribuir outros sentidos às práticas educativas.

⁸⁷ “[the idea is that everyone has equal opportunities, but only the fittest will win.]” (ZACCHI, 2016, p. 167).

4 FIM DE LINHA, E AGORA?

Foi uma longa jornada e seria prudente agora tomar o próximo retorno para avaliá-la. Esse itinerário investigativo foi trilhado por meus alunos e por mim – uma professora de língua inglesa da educação básica na rede pública estadual de Sergipe – inquieta, sonhadora e que acredita muito que a educação pública, mais especificamente o ensino-aprendizagem de língua inglesa, pode **sim** transcender os domínios das unidades de ensino e estabelecer uma relação dialética com a vida.

Esta pesquisa foi desenvolvida com discentes das três séries do ensino médio em uma escola da zona oeste da cidade de Aracaju. Eles, assim como eu, também acreditaram e queriam se aventurar em um contato maior com a língua inglesa. Ansiavam ir além e usar o conhecimento construído na escola em outras instâncias da vida fora dela. Mesmo de maneira implícita comungávamos da crença de que outros sentidos deveriam ser atribuídos aos processos de ensino-aprendizagem de inglês.

Esse anseio dos alunos me conduziu à busca por aportes teóricos que pudessem endossar essa forma de pautar o ensino-aprendizagem de línguas. E com o intuito de edificar as bases dessa estrada, vinculei minha prática à proposta de aulas de língua inglesa com AS, nos preceitos da TASHC por meio de SD, dinâmicas e atividades que foram construídas e desenvolvidas nesta pesquisa a partir de situações do cotidiano por meio das quais eles tiveram a possibilidade de estabelecer vínculos com a vida e vislumbrar a aplicação do conhecimento reconstruído em experiências futuras.

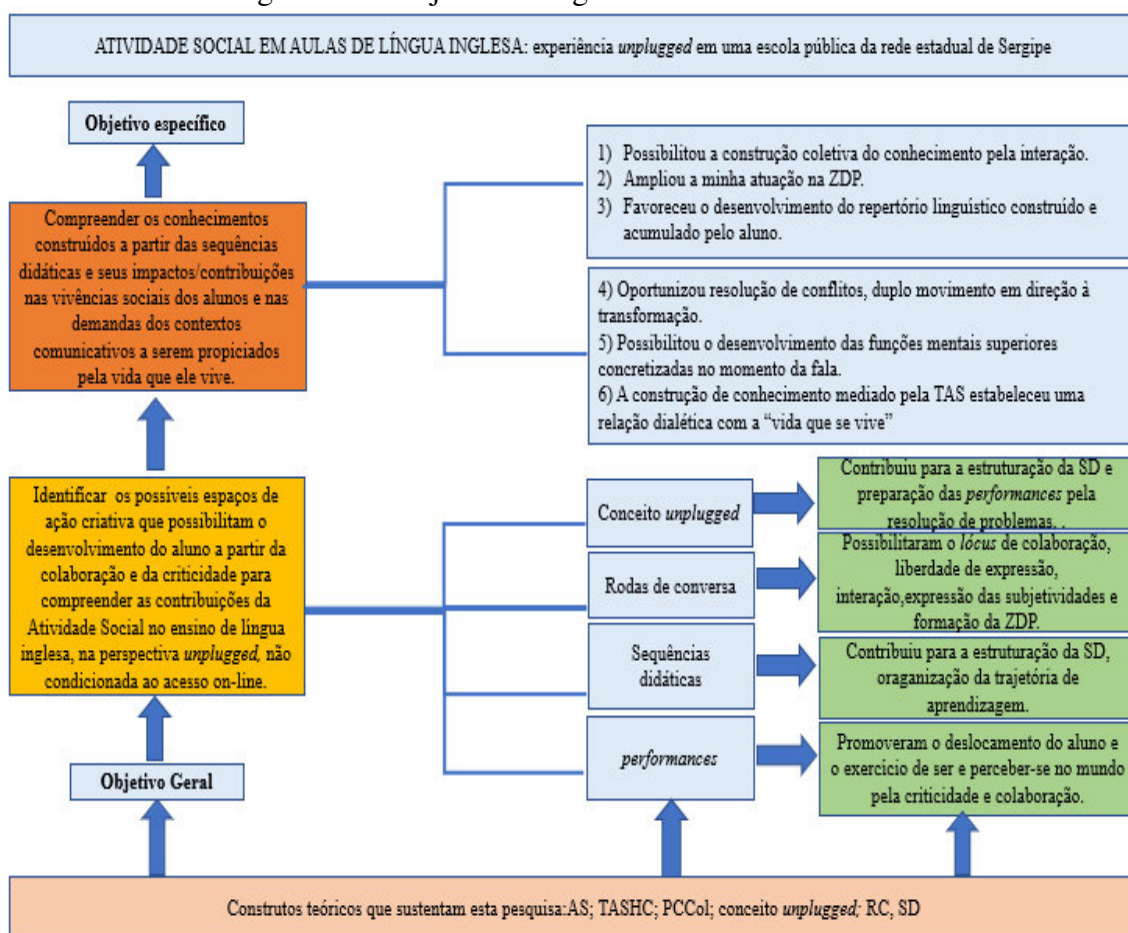
As aulas de língua inglesa, com base em atividade social, assumiram, então, uma estruturação baseada na integração das habilidades comunicativas, na interação, na coconstrução do conhecimento, na colaboração e na criticidade por meio de *performances* que simulavam situações trazidas de vivências e experiências cotidianas. Nesta investigação, foi relatada uma das atividades desenvolvidas na sequência didática que estava conectada ao anseio de participação social dos alunos e estava alinhada à base dos aportes teóricos aos quais este estudo está circunscrito.

Esta pesquisa atingiu os objetivos delineados e isso se traduz no desenvolvimento linguístico dos alunos, pois conseguiram ampliar seu repertório linguístico, ativar suas funções mentais superiores e por meio das *performances* houve um deslocamento deles para espaços sociais que (re)criaram e se assemelham àquilo que desejam viver. Aprenderam a agir em colaboração, negociar e atribuir outros sentidos ao aprender, ao ouvir e ao se expressar. As interações durante as RC foram cruciais para o desenvolvimento do senso crítico frente à

ocupação dos espaços sociais e ao deslocamento pela cidade (atividades *unplugged*). Nesse sentido, aproximar o ensino-aprendizagem de inglês da vida tornou o contexto educativo mais rico e potencializou as possibilidades de uma atuação social plena mediada pela língua inglesa. A construção de conhecimento nessa perspectiva traz mais autonomia e agentividade para os alunos uma vez que eles refletem e decidem sobre sua própria formação (colaboração e criticidade da PCCol).

A Figura 13 fornece uma visão global desta dissertação com relação ao trajeto investigativo trilhado pela professora-pesquisadora e pelos alunos-trilheiros participantes desta pesquisa e aos resultados atingidos. Na sequência, apresento minhas considerações no que tange àquilo que considero crucial para que os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, em escolas públicas, assumam outra perspectiva.

Figura 13 – Trajeto investigativo: resultados



Fonte: autoria própria com base na análise dos dados do trajeto investigativo (2020).

As implicações de afiliar o ensino de línguas a essa perspectiva podem acarretar ganhos de alcance micro, como o aluno perceber-se interagindo em inglês e ao fazê-lo os processos de ensino-aprendizagem se deslocam para uma dimensão mais real na qual aprender uma língua

ganha outro sentido. A mim favoreceu a reflexão constante acerca da minha prática e busca por meios de desenvolvê-la. Em uma dimensão macro, no âmbito do ensino-aprendizagem de língua inglesa e da vida, observar o próprio aluno articular e incorporar saberes ao seu repertório que não se restringem ao idioma e refletir os propiciamentos trazidos para a vida por meio da reconstrução de saberes na escola, são evidências do alcance que aulas sob essa perspectiva podem ter.

Vários são os fatores que interferem e acabam por impactar e impedir que mudanças ocorram, no sentido tradicional de como se aborda o ensino de língua inglesa. Concorrem para isso, a formação inicial e continuada dos professores, assim como a ausência de condições materiais para que se vislumbre uma possibilidade de mudança. Para atingir este fim, é preciso haver uma transformação que suplante a compreensão fragmentada, estática e mecânica de língua – que ainda concretiza nas salas de aula – por uma compreensão de língua mais dinâmica que sirva a práticas sociais genuínas pelas quais os significados são negociados e construídos nas e pelas interações.

Além dos fatores supracitados, aponto ainda, a ausência de políticas públicas de valorização da profissão docente. Não se pode enxergar a docência na perspectiva de missão ou sacerdócio, isso se configura uma ética perversa de reforço ao descaso das autoridades para com o profissional da educação. O respeito ao professor, em todas as dimensões que subjazem suas práticas, deve ser observado: uma formação inicial crítica que fomente a reflexão de sua agência, que proporcione melhores condições de trabalho, acesso a ações formativas contínuas, bem como a facilidade para aquisição de livros, equipamentos e materiais poderiam empoderá-lo para lidar com as situações e desafios com os quais se depara no dia a dia.

É essencial que a educação, mais especificamente, as ações pedagógicas que envolvem o trabalho educativo resultem em propiciamentos também para os alunos por meio de uma formação ética, conscientizadora de modo a considerar a necessidade de estimular neles uma reflexão crítica da realidade em que estão inseridos. A educação precisa traduzir-se em empoderamento que oportunize a professores, alunos e todos os atores envolvidos nesse processo, uma construção colaborativa e coletiva que os constitua agentes não só de sua própria transformação, mas da escola.

Nessa perspectiva, é necessário que políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras sejam implementadas no sentido de prover as condições de trabalho para que educar no ambiente escolar público se converta em maiores possibilidades para o ser e o agir profissional, posto que as discrepâncias existentes entre aquilo que os documentos oficiais postulam e a realidade com relação à inserção digital dos alunos, revelam em quão frágeis bases

o nosso sistema educacional está estruturado, haja vista não oferecer o acesso à Internet, fato que acaba inviabilizando práticas de letramento que atendam às demandas de uma sociedade hiper conectada como a que vivemos. E isso consolida as relações paradoxais que nutrem os processos de ensino-aprendizagem em instituições públicas de ensino no Brasil.

Os déficits estruturais a que são submetidos docentes e discentes, os impedem de exercer seus papéis, com o mínimo de decência. E não só isso, obriga os professores a naturalizarem o imprevisto para contornar situações que fogem ao seu controle e, muitas vezes, desorganizam o seu planejamento. Aos alunos cabe adaptar-se a essas condições e introjetar ideias equivocadas acerca do que é a educação na esfera pública. São tantos óbices com os quais temos que lidar no cotidiano dos contextos educativos que o propósito pedagógico fica relegado a segundo plano.

O grande gargalo dos contextos educativos é como trazer a vida para a escola e levar a escola para a vida se o que nos resta é implementar estratégias de sobrevivência. Há uma rede pública estadual de ensino e, dentro dela, várias redes com disponibilidade de recursos diferenciadas, motivadas por questões políticas, as quais, por seu turno, estabelecem tacitamente uma faixa classificatória, dentro da própria rede e, com base nisso, os recursos são aplicados. E isso pode ser interpretado como mais uma lógica perversa da profecia autorrealizável.

Os percalços enfrentados nesta pesquisa a exemplo da falta de acesso à Internet, de aparelhos e equipamentos que pudessem viabilizar a integração dos alunos aos contextos educativos digitais, servem para constatar que os impactos de ações isoladas, como a minha, serão tímidos e muito lentos na educação se não forem acompanhados de debate e reformulação dos documentos que a regem, neste país, e tratam do ensino-aprendizagem de língua inglesa. A elaboração de políticas públicas para este fim, que fomentem e criem as condições favoráveis para que a atuação docente obtenha o respaldo, as condições materiais que necessita e possa frutificar, também dependem da vontade política e de investimentos e verbas melhor aplicadas.

Não sugiro com isso que as ações isoladas do docente pesquisando a sua sala de aula, sejam desconsideradas. Refiro-me a atingirmos uma abrangência que englobe as dimensões social, econômica, política e ideológica da educação, conferindo ao ensino-aprendizagem de inglês outros sentidos e que não o restrinja à sala de aula. Nessa perspectiva, um debate mais amplo dentro das instituições formadoras com vistas a promover a reflexão do seu corpo docente no que concerne ao tipo de formação inicial sendo ofertada é essencial.

Outro encaminhamento, de extrema importância, é que o docente além de estar em constante movimento de formação, reflita também sobre que tipo de atuação social as suas

práticas oportunizam para os alunos, especialmente, os professores de língua inglesa (pensar o ensino-aprendizagem com base na TASHC). É um conjunto de atores e de ações que precisam ser articuladas. Não adiantam as políticas se a formação inicial e continuada não atendem às demandas de uma educação crítica e transformadora. Da mesma forma os anteriores serão nulos se o professor não refletir o papel político ao qual a sua prática pedagógica se vincula e observar se os saberes construídos no idioma propiciam ao aluno atuar plenamente e articular o que foi reconstruído na escola na vida, estabelecendo nexos necessários a uma existência autônoma e emancipada na sociedade contemporânea .

Há anos a educação pública sofre golpes na sua credibilidade e tem sido rotulada de caótica, desorganizada e muito cara aos cofres estaduais, municipais e federais. O desmonte do setor educacional parece ser o compromisso político do Governo brasileiro e é endossado por documentos oficiais que se respaldam em condições inexistentes nas escolas e por ações de fomento que se revelam incipientes frente às dificuldades enfrentadas pelas instituições públicas de ensino.

Acredito em uma escola na qual construir e reconstruir saberes oportunizem a livre escolha dos espaços que se deseja ocupar na sociedade, e não de quais espaços se deve ocupar, pois são os que restaram. Esse é meu desafio pessoal e profissional com meus alunos: fazê-los ensinar que é possível querer mais e não se sentirem intimidados com nenhum tipo de discurso que não os reconheça dignos de ocupar as posições que escolherem na sociedade.

A educação precisa ser para todos. Nós, professores e professoras, precisamos adotar uma perspectiva mais emancipadora, humanizada e participativa para reconstrução e coconstrução de saberes na escola, e conferir outro olhar ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em instituições públicas de ensino. Primar por estabelecer vínculos mais próximos da vida real e dar ao aluno a possibilidade de escolha, de exercer sua cidadania de forma mais autônoma, autoral e plena.

Concluo esta dissertação em um momento no qual um problema de envergadura mundial: a pandemia por COVID19 se interpõe entre nós e a vida e suas interações como costumávamos conhecer. Digo costumávamos, pois a vida não será mais a mesma após esse evento. Temos que rever uma série de questões de reordenamento e ressignificação em várias instâncias da nossa vida e agora quero refletir na educacional.

Não poderia dar por encerrado este estudo (acho que há muito a ser feito) e muito menos deixar de relacioná-lo à vida. Todos os dias, nossas salas de aulas são interpoladas por fatores exógenos que interferem nas dinâmicas e funcionamento do ensino. Esse vírus é só mais uma dessas contingências. No entanto, ele é de uma abrangência que extrapola os limites da sala,

da escola, da educação, para a vida. Além disso, trouxe à tona questões que estão imbricadas ao fazer pedagógico, e que revelaram as contradições de um sistema público educacional que pauta seu funcionamento em uma realidade não só imaginada, mas documentada pelas diretrizes curriculares.

Vimos as atividades laborais na escola serem paralisadas e isso desencadeou o descortinar de problemas que há muito se discute na área de educação, se reflete, mas que do ponto de vista da agentividade não são resolvidos. A pandemia suscitou mudanças que apontaram para uma ressignificação de nossas práticas e da maneira como vamos trabalhar doravante. Provocou as secretarias de educação no sentido de se mobilizarem para junto com as escolas encontrarem soluções práticas para a situação. No entanto, essas soluções esbarraram na falta de acesso do aluno à Internet. E agora? O que fazer? Como ressignificar os processos educacionais/educação de qualidade para contemplar a todos?

O momento exige **(trans)form(ação)** trazendo indícios de que a educação, por meio das nossas práticas, precisa ser **transmutada** para encontrar **formas** de pôr o conhecimento em **ação** e entrelaçá-lo com a vida (com as atividades sociais) para que, de fato, a **transformação** ocorra na sociedade.

Espero que esta investigação possa contribuir com os estudos já desenvolvidos nessa temática e que a Atividade Social possa figurar uma possibilidade de reorganização das práticas educativas visto que como atestam os resultados desta pesquisa, as aulas de inglês com AS permitiram: (i) trazer a construção de conhecimento para um patamar de aplicação palpável do conhecimento construído em língua inglesa. (ii) estabeleceram vínculos com a vida à medida em eram atrelados aos anseios de participação social dos alunos. (iii) aproximaram os processos de ensino-aprendizagem ao pautar as aulas em simulação de situações reais do cotidiano. (iv) os alunos se tornaram mais ativos e partícipes dos processos de ensino-aprendizagem. (v) a colaboração propiciou a atuação conjunta da professora e alunos no pensar e organizar dos percursos educativos.

Em suma, adotar uma abordagem mais reflexiva frente aos processos de ensino-aprendizagem, conectando-os à vida pode ser um encaminhamento para que a transformação encontre solo fértil na seara da educação e promova uma mudança de paradigma no qual educar nas escolas públicas com práticas reflexas se extingam e deem lugar a práticas reflexivas que alavanquem uma educação que, de fato, prime por trazer novos sentidos aos processos de ensino-aprendizagem e consolidem os nexos com a realidade vivida na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Felipe Fernandes; CÂMARA, Cândida Maria Farias. Rodas de conversa: construção de um espaço dialógico diante de conflitos escolares. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, vi, 2019, Fortaleza. **Anais eletrônicos** [...] Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62550>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- BERNARDO, Aline Cajé. **Relações com o aprender:** um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental. Orientador: Bernard Charlot. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- BERNARDO, Aline Cajé. **O inglês e ensino na escola pública:** os sentidos atribuídos pelos professores. Orientador: Bernard Charlot. 2019. 330 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.
- BLOMMAERT, Jan. Language: the great diversifier. *In: VERTOVEC, S. (Ed.). Routledge International Handbook of Diversity Studies*. London: Routledge, p. 83-94, 2015.
- BOA SORTE, Paulo; SILVA, Nayara Stéfane Mandarino. 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.
- BRANCO, Patrícia Ingrisane; PAN, Miriam Aparecida Graciano Souza. Rodas de conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. *In: Revista Psicologia: teoria e prática*, 18(3), p.156-167, São Paulo, SP, set-dez, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed., São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, v.1., p. 85-124, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies:** literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- DIAS, Leandra Maria da Silva. **A expansão argumentativa na escrita de multimodal essas na graduação de Letras Língua Inglesa.** Orientadora: Maria Cristina Damianovic. 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2018.
- DOLZ Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Gláís

Sales Cordeiro *In: Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

ENGERSTRÖM, Yrjo. Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. *In: DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky.* São Paulo: Loyola, 2002.

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

ENGERSTROM, Yrjo. **Learning by expanding:** an activity –theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** – métodos de pesquisa. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIBSON, James J. **The ecological approach to visual perception.** Boston: Houghton Mifflin, 1979.

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

IPEA. **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.

JOHN-STEINER, Vera. **Creative Collaboration.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

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

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.

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.

LEFFA, Vilson J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade**. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: Lima, Diógenes Cândido de. (Org.), *inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 15-31, 2011.

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

LIBERALI, Fernanda Coelho. Cadeia criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados. *In*: **Diálogos de pesquisa sobre criança e infâncias**. Niterói: EdUFF, 2010. v. 1. p. 41-60.

LIBERALI, Fernanda Coelho; SANTIAGO, Camila. Atividade social e multiletramentos. *In*: LIBERALI, F. C. (Org.). **Inglês: linguagem em atividades sociais**. São Paulo: Brucher, 2016. p.19-35.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Luciana Vasconcelos. **Letramentos e projetos colaborativos no ensino de língua inglesa do ProFIS**. Orientadora: Cláudia Hilsdorf Rocha. 2016. 268 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Educação). Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2016.

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.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo.; NININ, Maria Otília Guimarães. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. *In*: **Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, Alfa, v. 61, n. 3, set./dez. 2017.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Reviewing critical research methodologies for teacher education in Applied Linguistics**. D.E.L.T.A., p. 1-19, 2019.

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. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach**. Tradutor: Silvio D. Chagas, 9. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: Uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. *In: Imagens da Educação*, 4(2), p. 31-39, 2014. doi:10.4025/imagenseduc.v4i2.22222

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.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *In: Revista Temas em Educação*, 23(1), 2014, p. 98-106.

NASCIMENTO, Ana. Karina de Oliveira. O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. *In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. (org.). Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 53-73.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; FAÇANHA, Maria Amália Vargas. Experiências de formação inicial de professores de inglês em contexto extensionista: discutindo a multimodalidade e os materiais didáticos. *In: Revista Leitura*, Maceió, v. 2, n. 61, p. 80-100, jul./dez. 2018.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira.; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de.; ZACCHI, Vanderlei J. Refletindo sobre as experiências do curso: formação continuada de professores de inglês como língua adicional/ Reflections on the experiences of the In-service education for teachers of English as an additional language course. *In: Pensares em revista*, p.47-63, 2019.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. Diversidade e Tecnologias: O Que Têm a Dizer Professores de Inglês de Sergipe?. *In: Diversidade e Tecnologias no Ensino de Línguas*. São Paulo: Blucher, p. 11 -30, 2020. ISBN: 9786555060560, DOI 10.5151/9786555060560-01

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino de línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890)**. Orientador: Odair Sass. 2006. 378 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, SP, 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ilusão, aquisição ou participação**. *In: Lima, Diógenes Cândido de. (Org.), inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 33-46.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.), Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-46.

PINHEIRO, Leandro Rogério. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. *In: Revista Pro-Posições* [on-line], v.31, p. 1-30, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 15 nov. 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. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2011.

RAPPORT. In: SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br/rapport/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

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. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2012.

RIZZINI, Irma; CASTRO, Mônica Rabello de; SARTOR, Carla Daniel. **Pesquisando**: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

RUSSEL, Bertrand. **Education and social order**. London: A. H. Wheeler, 1947.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A Roda de Conversa na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães, 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. In: **Interface** (Botucatu), 18 supl 2:1299-1312, 2014. DOI: 10.1590/1807 57622013.0264. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo, SP: Paulus, 2013.

SANTOS, Elaine Maria. **Entre a tradição e a inovação** : professores e compêndios de inglês do século XIX. Orientador: Luiz Eduardo Meneses de Oliveira. 2017. 322 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

SANTOS, Allessandra Elisabeth dos. **Tecnologias e práticas de ensino**: representações de professoras de língua inglesa em duas escolas de ensino médio integral em Aracaju-Sergipe. Orientador: Paulo Roberto Boa Sorte Silva. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2020.

SANTOS, Wagner dos *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. In: **Movimento**, Porto Alegre, v.25, e25047, 2019. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>

SELFE, Cynthia L. **Technology and literacy in the twentieth century**: the importance of paying attention. USA: Illinois Southern University Press, 1999.

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.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. *In: Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago., 1999.

SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. Formação de professores de inglês: buscando caminhos para uma educação linguística crítica. *In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 143-152.

TAKAKI, Nara Hiroko ; MARCIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 231-252.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELES, Thadeu Vinícius Souza. **O inglês como língua dos negócios** : o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902). Orientador: Luiz Eduardo Menezes de Oliveira. 2019. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

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

VAN LIER, Leo. Agency in the classroom. *In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E (Orgs.). Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 2008, p. 163-188.

VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning**: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev. S. **Crisis del primer año de vida**. *In: Obras escogidas*. Tomo IV. Psicología infantil. 2. ed. Madrid: Antonio Machado Libros, 1933-34/2006.

ZACCHI, Vanderlei José. Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras. *In: ZACCH, Vanderlei José; STELLA, Paulo Rogério. (org.). Novos*

letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa. Maceió: EDUFAL, 2014. p. 137-160.

ZACCHI, Vanderlei José. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. *In*: MOTA, M. B. et al. (org.). **Língua e literatura na época da tecnologia.** Florianópolis: EDUFSC, 2015. p. 259-276.

ZACCHI, Vanderlei José. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. *In*: **Ilha do Desterro**, v.69, n. 1, p. 161-172, Florianópolis, jan/abr. 2016.

ZACCHI, Vanderlei José.; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; FAÇANHA, Maria Amália Vargas. **Projeto Novos Letramentos – Alguns Olhares sobre a Formação Continuada de Professores em Sergipe.** Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 30, p. 95-111, jul./dez. 2018.

ZACCHI, Vanderlei José . O terreno movediço da educação linguística crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. Goiânia: Ed. UFG, 2018. p. 239-249.

ZACCHI, Vanderlei. J.; NASCIMENTO, Ana Karina de O. O incerto, o imprevisível e o inesperado: bandidos, mocinhos ou muito pelo contrário? *In*: ANDRADE, M. E. S. F. de; HOELZLE, M. J. L. R.; CRUVINEL, R. C. (Orgs.). **(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade.** Campinas: Pontes, p. 43-64, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6374>. Acesso em: 2 jun. 2020.

APÊNDICE A TERMO DE ANUÊNCIA

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, Diretora do Colégio Estadual _____, venho por meio deste informar a V. S.^a que autorizo a pesquisadora Nadja Maria Santos Soares, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS – a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “ATIVIDADE SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: uma experiência em uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Sergipe”, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como *instituição coparticipante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

“Assinatura e carimbo do responsável institucional”

APÊNDICE B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, *Nadja Maria Santos Soares*, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “ATIVIDADE SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: uma experiência em uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Sergipe”, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva, convido você a participar da referida pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, que tem o objetivo de analisar como o trabalho com o viés da atividade social em aulas de língua inglesa contribui para o desenvolvimento do aluno. A princípio, preciso das suas respostas a um questionário e, a depender da seleção desses questionários, nortearé as proposições das performances e preparação das atividades relacionadas aos temas a serem debatidos durante as aulas. Por questões éticas, a sua identidade será mantida sob sigilo, e um codinome será utilizado. Os pesquisadores serão os únicos a terem acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manterem o sigilo. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros, congressos, palestras e/ou revistas científicas. Serão mostrados os resultados obtidos como um todo, revelando apenas codinomes (seu e da instituição). Nenhuma informação relacionada à sua privacidade será revelada. Vale ressaltar que a Res. 466/2102 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos”, e no caso dessa pesquisa pode haver riscos de constrangimento por parte do participante por se tratar de participação com resposta a questionários, gravação de entrevista em áudio e eventual gravação de aulas. Entretanto, o pesquisador tem em mente que adotando uma atitude respeitosa com o participante poderá contornar constrangimentos. Através da análise gerada pelos dados coletados nessa pesquisa, espera-se colaborar com a relevante e contínua reflexão acerca do papel da escola, estendendo-se ao papel do professor, na formação de um cidadão do qual se exige uma diversidade de habilidades mentais e sociointeracionistas em contextos de linguagens múltiplas tão corriqueiras em nossa sociedade atual.

A sua participação é voluntária, por isso, sinta-se absolutamente à vontade para fazer contato comigo e obter maiores esclarecimentos ou, ainda, para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, pelo endereço eletrônico, nadjets@gmail.com ou pelo telefone, que também possui o aplicativo WhatsApp, (79) 9 8801-8852.

Nome da Pesquisadora: Nadja Maria Santos Soares

Assinatura: _____

Nome do Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

Assinatura: _____

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

São Cristóvão-SE, ____/____/____.

APÊNDICE C TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“ATIVIDADE SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: uma experiência em uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Sergipe”**. Este estudo está sendo coordenado pela professora pesquisadora Nadja Maria Santos Soares sob a orientação do Professor Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva. O motivo que nos leva a estudar esse tema é acreditarmos que é essencial que os conhecimentos e conteúdos aprendidos na escola devam estar conectados com a vida além dos muros da escola.

Neste estudo faremos atividades de língua inglesa que aproximem o ensino e a aprendizagem desse idioma da vida em sociedade. Dessa forma, as aulas procurarão desenvolver sua fala, habilidade auditiva, escrita e leitura com um olhar mais crítico do mundo que nos cerca, para que você possa interagir com falantes de inglês, conhecer culturas diversas e poder participar mais ativamente do convívio social do mundo globalizado.

Gostaria de informar que você responderá a questionários, entrevistas e as aulas eventualmente poderão ser gravadas, e isso pode oferecer o risco de constrangimento. Porém, assumo o compromisso de respeitar, e manter diálogo constante com você ouvindo os seus medos e dúvidas em relação ao aprendizado de inglês. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e esteja livre para participar ou recusar-se a fazer parte dele.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Lembre-se de que a sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador responsável.

Sua identidade será tratada com sigilo e privacidade. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado. Tudo que constar seu nome será utilizado com um codinome. No entanto, a análise dos dados da pesquisa poderá ser usada em eventos, seminários, revistas científicas e palestras.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada por mim e a outra será fornecida a você e seus responsáveis.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu, _____, portador do CPF _____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no endereço _____, na cidade de _____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico () _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“ATIVIDADE SOCIAL EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: uma experiência em uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Sergipe”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Tendo o termo de consentimento do meu responsável já sido assinado, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

São Cristóvão/Sergipe, _____ de _____ de _____.

Nome do responsável pelo
menor

Nome do menor

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, você, ou os responsáveis por você, poderão consultar o pesquisador responsável: professora Nadja Maria Santos Soares pelo telefone (79) 98801-8852 que também é WhatsApp ou pelo e-mail: nadjets@gmail.com.

APÊNDICE D PROPOSTA DO PROJETO ORIGINAL – TALKING JOY

PROPOSTA DO PROJETO PEDAGÓGICO – INGLÊS

TALKING JOY

Professora: Nadja Maria Santos Soares

RESUMO

Este documento visa traçar um panorama do projeto pedagógico de inglês: *Talking Joy* [Alegria de Falar] a ser desenvolvido com alunos voluntários das três séries da nossa comunidade escolar. Sobretudo, irá tecer considerações acerca: dos objetivos que busco atingir, da metodologia que será aplicada nas aulas, dos aportes teóricos e crenças que nortearão as ações pedagógicas, do material a ser utilizado, dos recursos de apoio pedagógico, bem como ressaltar como será o processo de avaliação e as atividades que serão desenvolvidas por meio de Sequências Didáticas elaboradas para este fim durante as aulas do ano letivo **de 2019**.

OBJETIVOS

- (i) Desenvolver a competência comunicativa dos educandos por meio de Atividades Sociais;
- (ii) Desenvolver a autonomia do educando em torno das quatro habilidades linguísticas;
- (iii) Estabelecer um ambiente produtivo de aprendizagem pautado na aprendizagem colaborativa segundo os preceitos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) de Magalhães (2006), da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural – TAHSC;
- (iv) Desenvolver estratégias de aprendizagem nas esferas oral, escrita e auditiva.

INTRODUÇÃO

O aprendizado de uma língua envolve muito mais aspectos que aqueles que estão, intrinsecamente, relacionados apenas às estruturas gramaticais de um determinado código linguístico. Dessa forma, observa-se que não são as regras (a gramática) que determinam a língua e sim as dinâmicas que se constituem a partir do uso dessa língua em

diversos contextos comunicativos, os quais são atrelados às intenções comunicativas e a uma gama de conhecimentos gerados a partir das interações socioculturais.

Nas últimas décadas vários estudos têm sido realizados com o intuito de compreender os processos cognitivos que permeiam a aprendizagem, bem como de concatena-los com a construção de saberes realizada na escola à vida fora dela. Além disso, “[...] compreender como os indivíduos engajam-se na sociedade e como podem desempenhar papéis de tal modo que provoquem transformações para a sustentabilidade.” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p.626.). Nos estudos de Vygotsky (1934) a aprendizagem é um ato social, que se desenvolve a partir da interação e é mediada pela linguagem. De acordo com ele, o professor, na condição de par mais experiente, será responsável por facilitar esse processo.

O panorama atual delineia mudanças que só serão possíveis se os docentes refletirem o seu papel e mudarem as suas práticas educativas com vistas a potencializar as possibilidades de transformação. Em uma releitura recente acerca da agência individual do docente Ninin; Magalhães (2017) apontaram o papel docente – em meio a necessidade latente de transformação social – como essencial para que se crie as possibilidades de mudança futura. Precisamos atribuir outros sentidos à nossa práxis e mais especificamente ao ensino de inglês em escolas públicas.

O mundo globalizado exige que nós educadores encaremos o aprendizado de uma língua como uma prática social e, sobretudo, que as práticas educativas sejam pautadas em princípios sociointeracionistas. Da escola espera-se que se constitua em um espaço que vincule as demandas curriculares às demandas que subjaz este universo globalizado e que inclua o educando numa perspectiva holística neste contexto – que não só encurta distâncias como também aproxima culturas – ao passo que exige a formação de alunos/cidadãos aptos a se apropriarem dos bens culturais advindos dessa interação e exercer uma postura reflexiva, crítica, ética e cidadã.

Além disso, a produção de conhecimentos estanques que não se articulam à “vida que se vive” fora da sala de aula, parecem não atender às necessidades de uma sociedade cada vez mais interconectada pelas tecnologias móveis e digitais. O *éthos* social em que se situam a escola, os alunos e os professores conclama a uma instrução que seja capaz de formar cidadãos autônomos, capazes de lidar com a diversidade, a pluralidade, respeitar e interagir com pessoas de outras culturas.

Diante do cenário anteriormente delineado, pretendo desenvolver nos alunos a competência comunicativa e para tanto procurarei muni-los com as ferramentas necessárias para desenvolver as esferas básicas das quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, escrever e

ler – articuladas às que compõem o *spectrum* da competência comunicativa: a competência discursiva, sociolinguística, gramatical, estratégica e referencial.

Schacter (2011) define aprendizagem como a habilidade de adquirir o conhecimento novo ou modificar e reforçar aquele já existente. Ele ressalta que esta habilidade é inerente aos seres humanos e pode envolver diferentes formas de sintetizar a informação. Afirmar ainda que aprender não é compulsório e sim contextual; a aprendizagem se constrói e é delineada por aquilo que já sabemos.

Em consonância com aquilo que Vygotsky (1934) preconiza em sua teoria do desenvolvimento humano quando afirma que a aprendizagem ocorre na Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do indivíduo. Coadunando com essas teorias procurarei fomentar uma outra perspectiva de interação com o aprendiz, colocando-o num patamar de experiência real e cotidiana do uso da língua, levando-os a desenvolver suas competências de forma prazerosa e significativa.

Nesse sentido, vincularei as aulas e atividades propostas à perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1978; Leontiev (1999) e Engeström (1979) uma vez que ela demanda a estruturação dos encaminhamentos pedagógicos com base na recriação de situações reais, nas vivências do sujeito, nos mais variados contextos comunicativos em que se processa a vida em sociedade.

Outra contribuição valiosa que irei inserir nas práticas de sala de aula será a utilização das contribuições de Howard Gardner (1985) que propõe um *spectrum* de inteligências: as inteligências múltiplas com as quais temos que lidar na prática escolar cotidiana. Dessa forma, buscarei não só adequar a abordagem às diversas formas de aquisição de língua dos educandos, como também pautarei as ações pedagógicas em dois importantes pilares da aquisição linguística: **exposição e prática** com vistas a oportunizar um aprendiz da língua de maneira significativa para os educandos.

Ciente do papel que nós educadores temos no e para o desenvolvimento e ampliação da capacidade dos educandos de interagir, negociar e construir sentidos e se comunicar, anseio, por meio desse projeto, prepará-los para serem capazes de interpretar, expressar, e negociar significados em língua inglesa e que o estabelecimento do ciclo de colaboração proposto por Magalhães (2006) logre êxito nesse intento.

2 METODOLOGIA

Este projeto está alinhado aos princípios teóricos da Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol de (MAGALHÃES, 2006) e àquilo que Vygotsky (1934) defende quando diz que o sujeito e o meio em que ele vive não podem ser separados; ou seja não se educa o homem sem levar em conta as interações com outros e as influências sócio-históricas que o meio exerce sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Consoante com a Teoria da Atividade-Sócio-Histórico- Cultural (TASHC) de Vygotsky (1934), Leontiev (1977), Engeström (1979) que preconizam a aprendizagem a partir das interações sociais dos sujeitos entre si e deles com o meio. E também articulando a construção de conhecimento à “vida que se vive” com os estudos de Marx; Engels (2006). As sequências didáticas a serem desenvolvidas estarão pautadas em atividades baseadas em situações da vida cotidiana dos alunos.

Magalhães (2006) e Liberali (2009) que advogam que a construção de saberes se dá na e pela colaboração pela satisfação de um desejo e propõem refletir a vida no âmbito da educação a fim de promover a transformação do aluno e esse de sua realidade. Esses e outros aportes teóricos nortearão a elaboração das sequências didáticas que serão utilizadas para desenvolver as atividades durante as aulas. Nessa seção explico como as aulas serão estruturadas e desenvolvidas, como a avaliação é compreendida, os materiais e recursos que serão aplicados durante os encontros do *Talking Joy*.

2.1 Das aulas

Serão balizadas e pautadas nas necessidades de aprendizagem dos educandos e atreladas aos diversos contextos linguísticos/ comunicativos norteados pelos princípios sócio-interacionistas, com aulas que ressaltem a prática oral de conteúdos significativos, numa abordagem dinâmica que propicie a interação dos educandos por meio da simulação de situações da vida real.

As atividades serão conduzidas por meio de Sequências Didáticas estruturadas em torno de um tema e organizadas no sentido de criar o ambiente de aprendizagem favorável para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, da criticidade e da capacidade de interagir, dialogar com pessoas de diferentes nacionalidades, falantes de língua inglesa.

As aulas serão divididas em fases

- **Warm up-** fase em que ao educando serão propostas atividades para que ele se prepare para aquisição e prática linguística. Tais atividades podem ou não estar relacionadas ao tema a ser desenvolvido na aula.
- **Recollection:** nesta fase iremos revisitar através de dinâmicas, temas/ itens linguísticos vistos anteriormente estabelecendo o conceito de aprendizagem como um processo contínuo.
- **Getting students started-** nesta fase iremos apresentar o contexto comunicativo que vai respaldar a prática da língua inglesa como uma prática social.
- **Practice:** neste momento o aluno irá praticar em pares abertos, fechados ou em pequenos grupos os itens linguísticos propostos.
- **Wrapping it all up:** neste momento, faremos um fechamento acerca daquilo que foi abordado durante a aula.
- **Deep in the Language:** poderá aparecer em qualquer parte da aula em forma de listening, reading, writing ou Grammar topics.
- **Assessment Moment:** momento em que fazemos uma avaliação individual e coletiva das tarefas propostas e realizadas, bem como dos impactos positivos e negativos. E estabelecemos juntos possíveis mudanças de rota.

2.2 Avaliação

Acredito que desafios são imprescindíveis para o crescimento pessoal e profissional do ser humano. E aprender uma língua estrangeira na perspectiva da comunicação e interação, indubitavelmente, oferecerá muitos. No entanto, acredito que a construção de conhecimento pela interação e colaboração como princípio e condição necessária para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, em língua inglesa, configura-se uma abordagem plausível tendo em vista o que propõe uma formação voltada para a ampliação das possibilidades de atuação que o domínio do idioma pode oferecer. O que não pode ser quantificado em termos numéricos.

As formas tradicionais de avaliação são regidas por princípios quantificadores que reduzem a números o aprendizado de alguém. A minha experiência docente e discente foi aos poucos me obrigando a repensar os modelos avaliativos tão permeados de dúvidas e entremeados por variáveis, que muitas vezes, fogem ao controle tanto de alunos quanto professores, o que por si só, acaba gerando uma sucessão de emoções e promovendo um estresse

desnecessário e pouco proveitoso do ponto de vista prático. Muitas vezes, o que se espera aferir pode ser mascarado e a nota final não garante aprendizado.

A avaliação é para o professor talvez a parte mais difícil no processo de educar. Luckesi (2011) afirma que o ato de avaliar é uma forma de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios. Além de configurar, um certo, controle dos resultados referentes às decisões e escolhas pedagógicas que tomamos ao longo do percurso. Vejo esse instrumento como uma bússola que permite o reordenamento dos caminhos trilhados e validação das minhas práticas educativas.

Diante disso, avaliar neste projeto visa a análise do processo de construção alinhando-se ao desenvolvimento do aluno por aquilo que ele conseguiu executar e aprender na e pela colaboração com seus pares, assim como pela resolução de problemas (*role plays*)⁸⁸ e o cumprimento das tarefas propostas. Trata-se de uma avaliação processual ampla que abarque todos os atores envolvidos e possibilite uma constante reflexão e observação dos pormenores que compõem os processos seus avanços.

Nesse sentido, alinhando-me à PCCol de Magalhães (2006) estabelecerei o ciclo de colaboração segundo o qual a participação, engajamento, análise e reflexão dos sujeitos dará conta de ampliar seu escopo de ação e autoavaliação de sua *performance*. Focar não só no seu desenvolvimento como também seus insucessos, visando dirimir senão todos os entraves grande parte deles. Propiciando que eles construam saberes em língua inglesa e que nesse processo se modifiquem na e pela interação com os outros.

A avaliação neste projeto é concebida como um instrumento voltado para nortear as decisões que permitirão permanecer com o plano inicial ou reordená-lo. Além disso, como um processo que se bifurca em dois momentos: o momento pontual (tarefas comunicativas e escritas) e contínuo pautado sob a égide dos princípios norteadores da avaliação processual defendida por Luckesi, nas suas variadas esferas, quais sejam: diagnóstica, formativa, somativa, entre outras.

Outro dispositivo que será utilizado para fazermos uma avaliação mais flexível e coletiva, serão as rodas de conversa que serão realizadas ao final de cada atividade, oferecerão os subsídios necessários para que ao acessarem e avaliarem a sua *performance*, os alunos

⁸⁸ *Role play [encenação]* é um termo usado em várias áreas com diversos objetivos e aplicabilidades. Neste projeto será uma estratégia pedagógica usada para simulação de situações da vida real nas quais cada aluno assumirá um papel com o intuito de gerar comunicação que se aproxime daquelas interações geradas a partir das vivências ou experiências da vida em sociedade.

possam se perceber e à sua aprendizagem durante o processo. Ou simplesmente, ser um sinal de que outros encaminhamentos pedagógicos precisam ser acionados.

2.3 Material

Em um primeiro momento não optei pela adoção de um livro didático. Os materiais a serem utilizados, nas aulas de inglês, serão elaborados por mim. No entanto, serão embasados, em parte, nos princípios teóricos e crenças da Abordagem Comunicativa, e focarão em ativar e desenvolver diferentes estratégias de aprendizagem e acomodar os diversos estilos de aprendizagem por meio dos vários tipos de atividades propostas; bem como fomentar a interação e a colaboração para que a aprendizagem ocorra. A motivação gerada pelas atividades desenvolvidas fará com que os alunos aprendam de maneira leve e que aprendizagem ocorra a partir da interação e correlação entre teoria e prática, tornando-a relevante e significativa.

O material produzido vislumbrará uma combinação de aprendizagem e ação, pois os alunos terão que usar a língua inglesa de maneira prática para feitura das tarefas propostas e a solução de problemas. Assim como primará pelo desenvolvimento crítico e posicionamento do aluno frente a cada temática escolhida para que ele situe a si mesmo e ao conhecimento construído na estrutura social vigente.

Pretendo com esse projeto não só envolver e engajar os alunos no aprendizado de língua inglesa, mas também refletir as outras culturas como forma de valorização da sua própria. Propiciar pelos debates e outros recursos a construção de uma postura ética e cidadã frente a outras culturas e às construções identitárias. Enxergar o aprendizado de outra língua como um dos propiciamentos para a sua mudança, se ele assim o desejar.

2.4 Recursos de apoio didático

- Data show, aparelho de som, laptop, caixa de som
- Uso de música, vídeos e/ou pequenos trechos de filmes e séries em inglês
- Acesso à Internet (para atividades que visem à consolidação e/ou apresentação de itens linguísticos e tópicos a serem abordados em sala de aula, apoio ao letramento digital)

Artigos de papelaria e outros

- Papel ofício (o suficiente para a feitura do material)
- Tinta/ toner para a impressora (o suficiente para a feitura do material)
- Pastas para os alunos ; Kit básico: caneta, lápis e borracha; marcadores de quadro branco, tesoura, grampeador, fita adesiva, cartolina para confecção de flash cards, cola

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, Pontes Editores, 2008.
- DOLZ Joaquim; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e escrita**: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- ENGESTROM, Yrjo. **Non scolae sed vitae dsicimus**: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002.
- ENGESTROM, Yrjo. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ENGESTROM, Yrjo. **Learning by expanding**: an activity –theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- HOLZMAN, Lois. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2009.
- KRASHEN, S.D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice Hall International, 1982.
- 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.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem** - componente do pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; NININ, Maria Otília Guimarães. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. Alfa, São Paulo, v.61, n.3, p. 625-652, 2017.
- 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, p. 53-78, 2009.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: seguido das Teses sobre Feuerbach, 9.ed. Trad. Silvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHACTER, Daniel. **Psychology**, Second Edition. New York: Worth Publishers, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Pontes, Segunda Parte- Capítulos 6, 7 e 8, 1984.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO**QUESTIONÁRIO**

Nome: _____ **Idade:** _____ **Turma:** _____

Codinome: _____

- Responda as questões a seguir de acordo com suas impressões e realidade pessoal.

1. Como você classifica o seu nível de inglês? Por quê?

a) fraco b) bom c) muito bom d) excelente

2. Com que frequência você tem contato com a língua inglesa fora do contexto escolar?
Por quê?

a) Sempre b) às vezes c) dificilmente d) nunca

3. O que você gostaria de saber em inglês?

4. Como você consegue se projetar em relação ao uso do idioma na sua vida?

APÊNDICE F – MAPEAMENTO GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MAPEAMENTO GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA Teacher: Nadja Soares Projeto Talking Joy Eixo Temático: Here, there, everywhere					
Participação social	Situação Problema	Pergunta guia	Propósitos Educativos	Itens linguísticos	Competência comunicativa
Residir em país falante de língua inglesa	Como traçar a geolocalização no mapa. Como pedir e dar direções em inglês. Que local é esse.	<i>Where am I?</i> <i>Excuse me, how do I get to...?</i> <i>Where is the nearest...?</i> <i>Is there a ... Around here?</i> <i>Is it a...? It is a...</i> <i>What's your neighborhood like?</i>	Discutir a ocupação dos espaços sociais e como eles se enxergam. Apresentar as unidades de geolocalização. Traçar as rotas no mapa Escrever e seguir rotas Pedir e dar direção. Discutir contextos e situações formais e informais Descrever locais	Prepositions Place prepositions Places in the city. Wh-words Using there is there are Sequence words Adjectives	Estratégica Discursiva Sociolinguística Gramatical Referencial
Tasks: Google maps	Going around: north or south? Treasure hunt	Guiding a blind guest Going up and down: at the park	Kahoot: vocabulary and descriptions	Getting acquainted: routing and rerouting our school	

APÊNDICE G – PLANO DE AULA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

	SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PLANO DE AULA
CLASS Nº	ATIVIDADE SOCIAL:
TASK	
OBJECTIVES	
COMMUNICATIVE COMPETENCE / EDUCATIONAL GOAL	
MATERIAL	
TIMING	
PROCEDURES: INCLUDE • SETTING • TEACHER'S ROLE • STUDENT'S ROLE • ASSESSING OUTCOMES	

HOMEWORK	TEACHING LOGS REFLECTING MOMENT
TEACHING LOGS PHASE 1	Was the class as planned able to meet the objectives set?
PHASE II	What needs to be rerouted? And why?

ANEXO A PARECER DE APROVAÇÃO – CEP



UFS - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE



Continuação do Parecer: 3.559.189

pesquisador enviar os relatórios Parcial e Final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1379832.pdf	22/08/2019 07:14:47		Aceito
Outros	TALE.pdf	22/08/2019 07:09:59	NADJA MARIA SANTOS SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/08/2019 07:07:13	NADJA MARIA SANTOS SOARES	Aceito
Outros	TERMODEANUE.pdf	19/06/2019 17:43:04	NADJA MARIA SANTOS SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	18/06/2019 23:52:46	NADJA MARIA SANTOS SOARES	Aceito
Folha de Rosto	img309.pdf	18/06/2019 23:25:21	NADJA MARIA SANTOS SOARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 06 de Setembro de 2019

Assinado por:
Anita Hermínia Oliveira Souza
(Coordenador(a))