UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS JUDAICOS E ÁRABES

PATRICIA ADRIANA DOS SANTOS ARANTES

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA INTERAÇÃO EM UMA TURMA DE ENSINO
FUNDAMENTAL I NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA
ESCOLA BILÍNGUE**

Versão corrigida

São Paulo
2019

Patricia Adriana dos Santos Arantes

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA INTERAÇÃO EM UMA TURMA DE
ENSINO FUNDAMENTAL I NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos
Judaicos e Árabes do Departamento de Letras
Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo,
para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi

Versão corrigida

São Paulo

2019

Ficha Catalográfica

372.65 Arantes, Patrícia Adriana dos Santos
A662s Sentidos e significados na interação em uma turma
de ensino fundamental I no contexto de ensino de língua inglesa
em uma escola bilíngue / Patrícia Adriana dos Santos Arantes. _
São Paulo, 2019, páginas: 190.

Dissertação apresentada ao programa de estudos
judaicos e árabes do departamento de letras e ciências
humanas da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi

1. Sentido 2. Significado 3. Educação bilíngue 4. Língua
estrangeira 5. Fundamental I. Arantes, Patrícia Adriana dos
Santos. II. Título

fflchUNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO****Termo de Ciência e Concordância da orientadora****Nome da aluna: Patrícia Adriana dos Santos Arantes****Data da defesa: 30/04/2019****Nome da professora orientadora: Dra. Mona Mohamad Hawi**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 28/06/2019

Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS JUDAICOS E ÁRABES

Patricia Adriana dos Santos

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA INTERAÇÃO EM UMA TURMA DE
ENSINO FUNDAMENTAL I NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Estudos Judaicos e Árabes do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras. Sob a orientação da Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi.

São Paulo 07 de março de 2019

Banca Examinadora:

Versão corrigida

São Paulo
2019

Dedico à minha família e todos meus Professores, pelas preocupações e esforços, no trabalho de nos formar e informar.

Aos amigos pelo apoio e compreensão, as faltas e sumiços em tempos de trabalho intenso.

Aos colegas de estudo, com os quais, durante essa graduação, foi possível aprender o quanto vale a pena ir em frente e alcançar os objetivos.

À Direção e a todos os professores do departamento de Letras da Universidade de São Paulo.

À minha orientadora Professora Mona, pela orientação desta pesquisa, pelo diálogo e aprendizado constantes, acreditando sempre no meu potencial.

E, principalmente, aos meus amados alunos que foram a grande inspiração para que esse trabalho existisse.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde, paciência e força para superar as dificuldades.

A Universidade de São Paulo, ao seu corpo docente, à direção e administração que possibilitaram a abertura da janela por onde hoje posso ver um horizonte superior.

À minha orientadora, professora, mestre e amiga Mona, pelo suporte, pelas suas correções e incentivos e imenso amor, mesmo quando eu menos merecia.

Aos meus amigos e parceiros pelo apoio, paciência, companheirismo, iluminação e inteligência, não só para a elaboração do trabalho, como também para lidar comigo, muito obrigada.

Aos meus familiares, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Aos meus alunos, que me fizeram ter orgulho e certeza de minha escolha profissional, mesmo em tempos difíceis e de grande questionamento.

E a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

Dificuldades e obstáculos são fontes valiosas de saúde e força para qualquer sociedade.

Albert Einstein

Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras, mas também seu pensamento e suas motivações.

Lev Vygotsky

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado foi conduzida nas séries iniciais de ensino fundamental I, no contexto de ensino de língua estrangeira e tem por objetivo investigar, a partir de uma unidade didática trabalhada, os sentidos que emergem quando a professora explica e orienta as tarefas e como os alunos compreendem e atribuem significados às orientações recebidas da docente. Por meio de uma análise linguística, pretende-se investigar os sentidos atribuídos à orientação e à recepção das tarefas, da parte da professora e dos alunos, respectivamente. A presente pesquisa apoia-se nas teorias de Ensino-Aprendizagem, conforme discutido por Mizukami (2002); na teoria Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1933-1935/1934, Leontiev, 1977-1978), e na compreensão dialógica da linguagem (Bakhtin, 2002), além de trazer uma ampla discussão sobre as teorias de bilinguismo e educação Bilíngue (Baker 2017).

Este trabalho situa-se no Paradigma crítico, sendo uma pesquisa-ação de caráter interpretativista, pois pelas observações e resultados, propõe-se uma reflexão para possível reconstrução da própria prática.

A pesquisa é conduzida pela professora-pesquisadora na turma de alunos da terceira série do ensino fundamental de uma escola bilíngue na cidade de São Paulo. A partir de elaboração de questionários da unidade do gênero carta, no segundo trimestre letivo do ano 2018, os dados coletados foram categorizados para análise dos fenômenos e compreensão dos sentidos dos alunos a partir das teorias propostas, além do relato da professora, realizado em três momentos. Os resultados sugerem que os alunos tiveram aproximações significativas entre eles, convergindo para um mesmo sentido, mas distanciando-se dos sentidos esperados da professora, o que trouxe reflexão e questionamento com relação às práticas reais e pensadas ser praticadas pela pesquisadora ao final da pesquisa.

Palavras-chave: Sentidos, significado, educação bilíngue, língua estrangeira, formação de professores.

ABSTRACT

The aim of this work is to investigate, through an English unit, what senses emerge as the teacher explain and guide students. The goal is to reflect upon how students understand and make connections based on teacher's guidance. Through linguistic analysis, the aim is to investigate the senses given during the activities guidance and how they are perceived by both students' and teachers' point of view respectively. This research is based on teaching-learning theories, discussed by Mizukami (2002); social-historical-cultural theory (Vygotsky, 1933-1935/1934, Leontiev, 1977-1978), and by the dialogical comprehension of language (Bakhtin, 2002). This research also discusses bilingualism and bilingual education theories (Baker 2017).

This research is based on critical paradigm and it is an action interpretive research, as based on observations and results, there is a reflection by the end in order to open possibilities for reconstructing our own practice.

This research is carried out by the researcher-teacher in a primary year 3 group at a bilingual school from São Paulo. Starting from the elaboration of questionnaires based on letters genre, during the second term in 2018, all data were collected, organized and categorized in order to analyse the comprehension of students senses based on the proposed theories. In addition to that the teacher's point of view written in three moments of the research is also analysed. The results suggest that students' reactions were significantly close, converging to the same sense, but far from the teacher's senses.

Keywords: Senses, meaning, bilingual education, second language acquisition, primary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
EDUCAÇÃO BILINGUE	
I CAPÍTULO TEÓRICO	22
1. O Bilinguismo e Educação Bilíngue no Brasil	23
1.1 Bilinguismo	23
1.2 Educação bilíngue	26
AS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
1.3 As perspectivas de ensino de línguas: métodos e abordagens	34
1.4 O método áudio-lingual	34
1.5 Abordagem comunicativa	35
1.6 Perspectivas de ensino	36
ENTENDENDO O SENTIDO E O SIGNIFICADO	
1.7 Sobre o Sentido e significado ou para além das palavras ditas	43
1.8 A aprendizagem significativa	43
A PERSPECTIVA DE LINGUAGEM	
1.9 O papel da linguagem no trabalho do professor.	52
1.10 A linguagem objetiva abstrata e idealista concreta	53
1.11 A linguagem enunciativa.	54
II CAPÍTULO TEÓRICO-METODOLÓGICO	
2.0 Paradigma de pesquisa.	60
2.1 Contexto da Pesquisa	61
2.2 O currículo da Escola	62
2.3 Participantes da pesquisa.	64
2.4 A geração de dados	65

2.5 Organização dos dados: um breve relato.	66
2.6 Planejamento da unidade didática	67
2.7 O questionário como instrumento de coleta de dados.	70
2.8 Confiabilidade da pesquisa.	76
 III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	 78
3.1 Ajuda compartilhada	78
3.2 Necessidade de ajuda	87
3.3 Autonomia	90
3.4 Reflexão	92
3.5 Desafios	94
3.6 Resolução de conflitos	96
3.7 Relatos de observação	98
3.8 Análise dos relatos	102
 IV REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA	 105
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 107
 ANEXOS	 117

INTRODUÇÃO

SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA INTERAÇÃO PROFESSOR - ALUNO SOBRE A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM, NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE.

Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros; deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.

Bakhtin, 1992/2000: 378

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de Mestrado tem por objetivo investigar os sentidos que os alunos atribuem às orientações da professora no processo de preparação de uma unidade didática. O foco não está na elaboração da unidade em si, mas no modo como os estudantes entendem e atribuem significados às orientações da docente. O estudo se dará na relação entre a professora ministrante e os alunos, pois, na maioria das vezes o entendimento daquilo que é ensinado e, cobrado, chega de outra maneira aos alunos, criando, assim, uma relação desigual entre o que a professora fala e o que os alunos entendem.

Essa questão sobre o que o estudante entende e o que o professor fala já acompanha a mestrandia desde o início de sua carreira na área de educação. Primeiramente como observadora assistindo as aulas de professores, e, posteriormente em sua própria sala de aula, ao planejar uma aula, considerando o objetivo a ser atingido pelo aluno, no processo da construção das atividades, o resultado diversas vezes veio diferente do esperado.

Ao buscar profissionais mais experientes, confusa e culpando uma eventual falta de experiência pela frustração com os resultados das atividades, o respaldo era parecido, como se o desencontro de expectativas fosse algo natural e esperado. Percebera que muito do que se falava em sala de aula era entendido pelos estudantes de outra forma, o que levou-se a questionar de que forma os professores ensinam o conteúdo a ser dado.

Tendo isso como uma grande inquietação, desenvolveu-se a proposta do atual Mestrado, observando o esse espaço vazio que há entre o que o professor fala e de que forma essa mensagem chega ao aluno. Assim, esta pesquisa pretende investigar os sentidos produzidos no discurso do docente e como esses sentidos chegam ao discente, pretende-se investigar a linguagem produzida pela professora e pelos alunos na interação de aprendizagem e, para esse fim, usa-se como referência para a análise da materialidade linguística, Koch (2008).

Segundo a autora citada acima, a linguagem pode ser sintetizada em três categorias, como representação do mundo e pensamentos, como ferramenta de comunicação e como forma de ação e/ou interação, sendo essa a forma que faz com que os indivíduos expressem reações ou comportamentos, fazendo com que

haja compromissos e vínculos inexistentes anteriormente. A análise da linguagem pode ser a representação de mundo, ferramenta e ação. Nesse contexto de ação, a linguagem promove a interação e, portanto, conhecimento, pois, de acordo com Bakhtin (1929/2002) é na interação verbal que aprendemos uns com os outros, visto que as interações ocorrem em contextos diferenciados e em situações diferenciadas, segundo Rossetti-Ferreira e Soares (2004). Nesse sentido, podemos ter múltiplas interpretações de mundo com cada qual assumindo um determinado papel e com sentidos diferenciados um do outro perante uma mesma situação.

A contribuição de Koch (2008) em nosso trabalho diz respeito ao aspecto linguístico, principalmente em relação à análise das categorias linguísticas.

A escolha de trabalhar com as significações e interpretações na interação professor-aluno surgiu em razão dos questionamentos da prática docente da mestranda e também em função dos questionamentos de docentes com mais experiência no ensino. Ao analisar o discurso do professor em sala de aula, eventualmente se possa observar de que forma esse discurso é construído no intuito de promover uma adequada aprendizagem. Nesse sentido, a linguagem passa a ser o objeto de investigação também, pois toda a atuação docente é materializada na e pela linguagem, o que justifica uma abordagem linguística do processo de ensino – aprendizagem. Portanto, a linguagem será, neste trabalho, o objeto e o instrumento de análise, ou seja, ela pode ser objeto quando o foco está na análise dos elementos da língua, e instrumento quando se usa a linguagem para interagir com o outro.

Segundo Rajagopalan (2003), é na e pela linguagem que submetemos nossa prática à avaliação do outro e bem por isso, podemos estar errados sobre determinada situação, mas temos que ter o espírito crítico para rever nossas ações, porque:

[...] o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia. Acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio. É preciso, em outras palavras, submeter as nossas práticas ao escrutínio crítico. Para isso, é necessário nos lembrar, com frequência, que podemos estar errados sobre esta ou aquela questão. E, finalmente, acreditar que nunca é tarde para aprender e nunca se sabe de quem se pode aprender a nossa próxima lição.

A citação acima nos leva a comentar sobre as diversas formas de aprendizado. Assim, um ponto a ser discutido nesta pesquisa refere-se às teorias de ensino aprendizagem.

Para que seja possível analisar o contexto de ensino, é fundamental refletir sobre as diferentes abordagens dos processos. Dentro de um referencial é possível haver diferentes abordagens de ensino pelo conhecimento humano se dar de diferentes referenciais. Nesse sentido se faz importante discutir as diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem, (Mizukami, 1986), além de discutir a importância do sentido e do significado para a interpretação das ações linguísticas e para tal fim, parto de Smolka (1992) e Leontiev (1981) que aborda a questão da aprendizagem significativa. Também é discutido a relação de ensino–aprendizagem pela perspectiva da teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural Vygostky (2002); Engeström (2002); (Daniels) (1996), além das questões de linguagem pela perspectiva de Bakhtin (2002). Na discussão da análise, a opção será o da análise linguística tal qual discutido em Koch (2008) que trabalha com os operadores modais linguísticos em um nível léxico – discursivo.

Esta pesquisa encontra seu aporte em Risério-Cortez (2007) sobre o papel da linguagem no ensino-aprendizagem em contextos bilíngues que faz uma discussão fundamental sobre o papel da linguagem como objeto e como instrumento mediador do ensino-aprendizagem nesses contextos, observando, como dito anteriormente, que é na linguagem, nessa interação com o outro, que se materializam os desejos e intenções do da mensagem, pois, segundo Bakhtin (1929/2002): “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

A questão das diversas maneiras de ensinar é discutida na pesquisa por se relacionar com as diferentes abordagens de ensino e a prática em sala de aula, uma vez que, na maioria das vezes, os professores vêm de uma experiência ainda incipiente, seja quando ministra aulas na prática do estágio, ou mesmo quando assume uma sala de aula e seu tempo fica tomado por dar aulas (professor horista), deixando para um plano posterior o seu desenvolvimento como profissional de ensino.

Uma vez que o presente trabalho acontecerá em uma escola bilíngue, faz-se necessário compreender o que entende-se como educação bilíngue e bilinguismo e suas diferenças. Esse tema é amplamente analisado e discutido por diversos

pesquisadores de países bilíngues e monolíngues por ser um assunto de grande complexidade, uma vez que há muitas variantes de acordo com a metodologia e epistemologia de cada pesquisador. O bilinguismo varia entre total controle do uso de duas línguas a um mínimo de competência na segunda língua. Já no que se refere à educação bilíngue, existe também a mesma complexidade e variante de definições. Em vias gerais, a educação bilíngue traz em seu currículo o uso de da segunda língua (L2) como aulas planejadas e ministradas na L2 de forma simultânea ou não, sendo excluídos os programas onde a língua é ensinada como disciplina e não utilizada para fins acadêmicos (cf. capítulo teórico).

Embora o foco do trabalho seja a língua inglesa, é importante compreender maneiras de atuação das demais línguas estrangeiras (francês, alemão, árabe, chinês, japonês, dentre outras), com o único objetivo de promover um aprendizado que leve em consideração às necessidades discentes atreladas ao contexto social vivido. Em relação ao ensino de uma língua estrangeira, mesmo pertencendo ao programa de Orientais, Árabe, entende-se o Inglês como uma língua estrangeira, portanto, optou-se em analisar uso dessa língua no processo de ensino-aprendizagem, logo, o ponto de partida é o de analisar os sentidos que são atribuídos pelos alunos à orientação das tarefas.

Esta pesquisa demonstra uma fundamental importância trazer uma discussão sobre as concepções a respeito das formas de ensino-aprendizagem, já que muitas vezes atuamos em sala de aula de uma maneira e não temos a percepção conceitual de nossas ações. Nesse sentido, faz-se de primordial interesse essa reflexão sobre a forma de ensinar e de aprender, considerando o contexto sócio histórico cultural em que atuamos.

Pela razão citada à cima pretende-se investigar as estratégias de ensino-aprendizagem usadas em sala de aula, a fim de propor novos caminhos no processo de ensino de LE, em função das novas dinâmicas e novas teorias propostas para esta finalidade. A presente pesquisa aborda a questão do estudo bilíngue - português e inglês e também propõe-se a investigar os sentidos da professora e dos alunos em uma situação de aprendizagem, especificamente, em uma situação de orientação e elaboração de tarefas.

Outro fato é que o processo de ensino-aprendizagem do inglês no contexto da educação bilíngue abrange todas as áreas do conhecimento e contribui para formar uma identidade bilíngue, em que o cidadão será capaz de refletir e de se

expressar tanto por meio da língua materna como da segunda língua (Baker, 1993/2001).

Os dados da pesquisa serão coletados no Aubrick Colégio Bilingue Multicultural, escola na qual a mestrandia leciona atualmente e sua própria aula será usada como dado de análise.

Nesse contexto ela e seus alunos do *Year 3* (Terceiro ano do ensino fundamental I) foram sujeitos da pesquisa. Tanto sua prática quanto a resposta dos alunos sobre as tarefas foram usadas como dados de estudo e reflexão na pesquisa, já que o questionamento contempla a análise de sentido e significado do professor e do aluno durante a aula do ensino bilíngue.

O trabalho se deu pela observação das aulas e anotação das percepções e descrição da professora e pesquisadora e aplicação de instrumentos ao final de cada atividade da unidade do gênero “carta”. As atividades foram parte do início do segundo trimestre da matéria “English”, no primeiro semestre de 2018 e, após analisados os instrumentos, categorias para uma primeira análise linguística foram criadas e analisadas, com base em Koch (2008) conforme já salientado.

Diversos pesquisadores têm feito frente a importantes pesquisas sobre a educação bilíngue e o bilinguismo. Dentre eles pode-se citar a pesquisa de Fernanda Cristina Lombardi Guidi (PUC, 2017) -, que se propôs a investigar como a educação bilíngue está configurada em três escolas bilíngues de elite, por análise de suas concepções teóricas e propostas pedagógicas e observações de atividades em sala de aula. Também a pesquisa de Fernanda Meirelles Fávaro (PUC, 2009), onde a pesquisadora fez um estudo de caso baseado na análise da educação infantil bilíngue (inglês/português) na cidade de São Paulo em cinco escolas e o perfil de quatro profissionais nesses ambientes.

Há, ainda, a pesquisa de Maria Cristina Meaney (PUC, 2009) onde a pesquisadora propôs uma argumentação na formação do professor na escola bilíngue, a partir da análise da troca de mensagens entre os docentes, analisando a criação de um espaço de colaboração na confrontação dos sentidos no ensino de uma disciplina.

Cita-se, também, as pesquisas de Helena Wollfowitz Miascovsky (PUC, 2008) que teve como objetivo analisar e compreender criticamente a produção criativo-colaborativa de sessões reflexivas para discussão de planejamento de aula em uma escola bilíngue e da Ana Paula Barbosa Risério Cortez (PUC, 2007) que tratou da

língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue, que são referências para estudos na área do ensino de língua estrangeira em um contexto bilíngue.

Todas essas pesquisas enriqueceram sobremaneira os estudos conduzidos em relação ao ensino de língua estrangeira no contexto bilíngue, porém não tem o conteúdo de análise dos sentidos e significados partindo do ponto de vista dos alunos e como os professores nem sempre conseguem atingir os objetivos propostos nas atividades nas aulas por não alcançar o aluno. Assim, temos por objetivo geral nesta pesquisa:

Objetivos

Investigar, a partir de uma unidade didática trabalhada, os sentidos que emergem quando a professora explica e orienta as tarefas e como os alunos compreendem e atribuem significados às orientações da docente. Por meio de uma análise linguística, pretende-se investigar os sentidos atribuídos à orientação e à recepção das tarefas, da parte da professora e dos alunos, respectivamente. Considerando o objetivo geral, os objetivos específicos são:

- a. Investigar o sentido dos alunos quanto à orientação e realização das tarefas da unidade trabalhada em sala de aula.
- b. Investigar os sentidos da professora quanto à orientação das tarefas da unidade trabalhada em sala de aula.
- c. Propor uma reflexão crítica a partir dos resultados da análise.

O pressuposto é que pela comunicação o professor dialoga com suas próprias experiências e expectativas e não consegue traduzir as atividades pelo olhar de seu aluno, considerando as experiências e possíveis interpretações dele.

Este trabalho visa a contribuir com outros pesquisadores, por aliar as questões da prática docente em sala de tendo como base a linguagem em que apresentaremos um referencial teórico e prático que poderá ser utilizado para

embasar as ações destes profissionais no processo de atuação profissional nos contextos em que atuam.

Relevância do tema e justificativa

A relevância deste trabalho está em sua contribuição no que se refere à formação de profissionais crítico-reflexivos visto que, no contexto bilíngue, há poucos estudos sem que o foco de análise seja a interação professor-aluno. A maioria dos estudos está relacionada ao trabalho exclusivo do professor e também aos currículos, como aplicá-los, relevâncias, dentre outros e também o papel do coordenador, e ou diretor, no entanto, menos o trabalho com o aluno.

Esse estudo se organiza em três capítulos. No *capítulo 1* abordo as definições e conceituações acerca de Bilinguismo e Ensino Bilíngue, com a finalidade de melhor situar a pesquisa com relação ao posicionamento histórico-sócio-cultural. Também serão percorridos os diferentes métodos de ensino para trazer a reflexão das diferentes metodologias de ensino e a praticada no contexto da pesquisa, para análise final dos dados. Há também uma breve reflexão sobre a rede de significações e das discussões realizadas por Bakhtin (2002), com relação às concepções dialógicas da linguagem e sua correspondência com fenômenos sociais e ideológicos que se faz necessária. Nesse aspecto, serão discutidas as semelhanças entre Bakhtin (2002) e Vygotsky, que conceituavam a língua como processo dialético, um sistema simbólico de cunho ideológico, mediador de pensamentos, conceitos e ações, o que justifica as reflexões nas análises dos instrumentos coletados.

No *capítulo 2* apresento a metodologia, com a descrição dos participantes e clarificação do contexto desta pesquisa e formato de currículo da escola escolhida para melhor compreensão dos resultados da análise.

Por fim, no *capítulo 3*, são formuladas algumas categorias de análise para discutir as respostas dos alunos e também analisar o discurso da professora quanto ao seu relato. Finalmente, a dissertação é encerrada com as reflexões finais seguida das referências bibliográficas e anexos. Baseado nos estudos de Ingedore Villaça Koch (2008) são levantadas categorias de análises dos instrumentos da pesquisa e

há uma retomada as perguntas para reflexão final dos resultados desse estudo, que será feito no final do trabalho.

CAPÍTULO TEÓRICO

BILÍNGUE É DEFINIDO COMO SER CAPAZ DE DEFINIR DUAS LÍNGUAS IGUALMENTE BEM PORQUE AS UTILIZA DESDE MUITO JOVEM. NO CONCEITO POPULAR BILÍNGUE É TODO CAPAZ DE SE COMUNICAR PERFEITAMENTE EM DUAS LÍNGUAS.

*Esperar o tudo conhecer para começar a agir,
significa condenar-se ao nada realizar.*

Celso Antunes

1. O Bilinguismo e Educação Bilíngue no Brasil

Para melhor compreensão do contexto da presente pesquisa, se faz necessária a fundamentação da base teórica. Para isso é necessário discorrer sobre conceituações das diferenças entre bilinguismo e educação bilíngue, bem como programas de educação bilíngue. Além disso, para entender os resultados, as diferentes abordagens de ensino, inclusive a de língua inglesa como língua estrangeira (LE), interfere nas concepções finais das análises dos instrumentos, uma vez que há diferenças entre o ensino de LE e programas bilíngues. Os principais elementos da Teoria da Atividade sócio cultural, fundamentado por Vygotsky e Leontiev e a abordagem de linguagem de Bakhtin (2002) faz um aporte para as análises finais do estudo, portanto, são fundamentais na fundamentação teórica.

Primeiramente, são discutidos os fundamentos do bilinguismo e educação bilíngue, a seguir.

1.1. Bilinguismo

Antes da discussão da natureza do uso da língua e habilidades, é importante uma breve discussão sobre a terminologia. De acordo com Baker (2017) além da habilidade do uso da língua, temos as conquistas, desempenho, proficiência e habilidades linguísticas. A habilidade se refere à possibilidade de escrita e fala em duas línguas, ou mesmo a competência passiva de compreensão pela escuta. Os aprendizes de uma segunda língua podem ser considerados bilíngues emergentes (O. Garcia, 2009a). O objetivo do uso da língua nesse contexto varia, os indivíduos necessitam da língua para diferentes propósitos, seja para uso no trabalho, casa, comunicação na cidade que habita etc. Portanto um indivíduo pode fazer uso de uma língua em casa e outro na escola. As pessoas bilíngues dificilmente têm habilidades balanceadas nas duas línguas, uma língua tende a ser dominante a outra e isso pode mudar no decorrer da vida.

O conceito de bilinguismo é amplo e de difícil conceituação. De acordo com o dicionário Oxford (2000:117) bilíngue é definido como: “ser capaz de definir duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. No conceito popular bilíngue é todo aquele capaz de se comunicar perfeitamente em duas línguas, que se assemelha ao conceito empregado por Bloomfield: obter o controle total das

habilidades de duas línguas (Bloomfield, 1935). Já Macnamara (Macnamara 1967 apud Megale) define o bilíngue quem domina minimamente umas das quatro competências mínimas das quatro habilidades linguísticas de outra língua que não a sua materna (falar, ouvir, ler e escrever). Mejía (2002).

Grosjean (2008) propõe que o bilinguismo se dá pelo uso regular da língua e não pela proficiência, nisso se inclui o uso de diferentes dialetos. O conceito de bilinguismo de Valdés (2015) se assemelha ao de Macnamara (Macnamara 1967 apud Megale), do indivíduo capaz de dominar uma das quatro competências da língua (falar, ouvir, ler e escrever), não necessariamente na mesma proporção.

A língua não se desassocia do contexto da qual é utilizada, nem dos efeitos das interações das diferentes combinações das pessoas em uma conversa. Aos bilíngues que vivem em uma comunidade monolíngue, há menor possibilidade de escolha do uso de língua no dia a dia. Já em um contexto onde as duas línguas são amplamente usadas, existe a possibilidade da escolha da língua a ser utilizada. Classificar uma pessoa como bilíngue, de acordo com Baker (2017) é uma tarefa muito simplista, já que os conhecimentos das quatro competências linguísticas variam amplamente. A classificação não é uma tarefa objetiva e de fácil execução.

De acordo com Houwer (2009) e Valdés (2015), quando uma criança aprende duas línguas simultaneamente desde o nascimento dá-se o nome de bilinguismo simultâneo, infantil ou “aquisição de linguagem bilíngue”. Com a aprendizagem da segunda língua a partir dos três anos de idade, o termo correto é bilinguismo consecutivo ou sequencial.

Com relação ao desenvolvimento de língua, indivíduos incipientes têm uma língua bem desenvolvida e outra em estágios de desenvolvimento. De acordo com Baker (2017), com o desenvolvimento da segunda língua ocorre o bilinguismo ascendente, que se compara com o bilinguismo recessivo, quando uma das línguas sofre uma redução causando um atrito temporário ou permanente entre as línguas.

Os indivíduos bilíngues tornam-se também mais ou menos bi ou multiculturais. Dependendo do processo de aculturação acompanhado da aquisição da língua. Isso implica na confiança de se comportar de forma adequada culturalmente perante a outra língua, com consciência e empatia. Essas configurações se darão por como o indivíduo vivencia a aprendizagem da segunda língua.

Os bilíngues eletivos fazem a escolha de adquirir a segunda língua em sala de aula (Valdés, 2015). A segunda língua é aprendida sem perder o contato com a primeira língua. Diferente dos bilíngues circunstanciais que devem aprender a segunda língua de acordo com as circunstâncias, como o caso de imigração. Esses falantes devem dominar a segunda língua para socialmente serem capazes de operar na sociedade onde vivem, portanto sua primeira língua pode ser substituída a depender do contexto de vida do indivíduo.

Existem inúmeras pesquisas acerca do bilinguismo, em especial nos Estados Unidos da América e Canadá, onde há grande preocupação com a amplitude cultural devido à imigração. Já no contexto brasileiro, historicamente havia em um primeiro momento grande preocupação com o multiculturalismo devido à pluralidade da formação do povo por diversos imigrantes. Esse momento foi substituído pela exacerbação nacionalista com a ditadura militar ¹ nos anos 60-80. Com isso, uma onda de patriotismo absoluto tomava não dava abertura para textos e publicações em língua estrangeira, limitando também a elegibilidade e necessidade da escolha de vivenciar uma língua estrangeira. Esse cenário favoreceu a segregação e desvantagem da população a diferentes culturas.

Além disso, no contexto brasileiro, temos pesquisas aos fenômenos bilíngues em relação às línguas indígenas (Cavalcanti 1999 - 2007 e Cardoso, 1988), as comunidades de imigrantes (Jung, 1997) e regiões de fronteira (Behares, 1982). Nesses casos temos o estudo do fenômeno bilíngue de variedades consideradas com baixo prestígio do português, com surgimento de dialetos e estudo de línguas minoritárias. Existem projetos de mecanismo de proteção a essas línguas, como o ensino de espanhol e alemão em escolas do sul do Brasil e direito assegurado pela constituição de 1988 à educação bilíngue indígena.

No próximo ponto serão discutidas as premissas do ensino bilíngue e a posição do Colégio Aubrick Multicultural nesse contexto.

¹ Para melhor compreensão do assunto ver JUNIOR, G (2004). A guerra dos Gibis. São Paulo. Companhia das letras

1.2. Educação Bilíngue

Com as diversas definições de bilinguismo na seção anterior, cabe diferenciar e definir o conceito de educação bilíngue.

Em seus vários trabalhos sobre educação bilíngue desenvolvidos no Canadá, Genesee (2005) entende que este tipo de ensino objetiva formar indivíduos que utilizem as duas línguas – língua materna e segunda língua – em situações, que denomina de autênticas, de âmbito pessoal, educacional, social e, futuramente, profissional, assim integrando o uso da língua à vida do aluno.

Já nos Estados Unidos, por exemplo, o ensino bilíngue tornou-se uma realidade quando o uso de duas línguas fez parte das necessidades das comunidades de imigrantes, com classes mistas de falantes de uma língua minoritária e de falantes de inglês, sendo esta a língua majoritária. Nesses dois países, alguns dos programas de educação bilíngues considerados eficazes são denominados de imersão (immersion), manutenção ou herança linguística (maintenance/heritage language), duas línguas (dual language), e educação em duas línguas (mainstreaming education). Nesses programas, a língua inglesa serve tanto como objeto, bem como instrumento de interação e mediação de ensino-aprendizagem.

De acordo com Baker (2017), uma escola que tem como objetivo o ensino bilíngue deve se preocupar em desenvolver competências orais, de letramento e culturais. Dessa forma é possível categorizar escolas bilíngues como ensino em duas línguas distintas, de imersão e de língua de herança. Em uma escola com ensino em duas línguas distintas, alunos com mais de uma formação linguística e cultural são agrupados e as duas línguas são usadas para instruções distintas, como exemplo, uma escola com imigrantes de local específico e a necessidade de todos os alunos trabalharem juntos em sala de aula. Nesse caso as duas línguas são balanceadas e usadas 50%-50%, com a tentativa que nenhuma das línguas seja dominante. A maior parte dos professores é proficiente em ambas as línguas, com exceção aos especialistas.

As escolas com programas de educação de língua de herança² têm como objetivo aperfeiçoar a proficiência da língua falada nas casas ou cidade do indivíduo. Nesse sentido, de acordo com Baker (2017) essas escolas não têm programas fortes e não trazem proficiência na língua de herança, porém é considerada uma forma de educação bilíngue, já que a língua da minoria dos alunos é utilizada como instrução com o objetivo de atingir o bilinguismo. Na Nova Zelândia, a língua Maori tem sido lecionada em algumas escolas com bons progressos junto aos alunos e programas atuais de extensão (Hill e May, 2014 apud Baker 2017). No Canadá, língua de herança são línguas não oficiais do país, que são inglês e francês (Duff, 2008 apud Baker 2017). Existem programas em algumas escolas para ajudar os imigrantes a manter a educação na língua materna, porém, muitas vezes fora da grade escolar.

No Brasil o bilinguismo no contexto de língua de herança está relacionado às línguas de minorias, isto é, as nações indígenas, e comunidades de imigrantes (Cavalcanti, 1999). Por não estarem relacionados ao denominado bilinguismo de elite³ esses redutos de educação bilíngue são considerados invisíveis. Isso se dá também pela sociedade envolvida nesses centros ter a tradição oral das línguas, sendo então estigmatizadas. No Brasil essas comunidades bilíngues localizam-se em diversos locais: comunidades indígenas diversas, em especial na região norte e centro-oeste, comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul e descendentes e não descendentes de imigrantes situados em fronteiras, sendo em maioria línguas hispânicas.

²Línguas de herança são as línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade em geral. A palavra “herança” remete à ideia de tradição herdada, assim como a ideia de patrimônio, que remete à relação familiar. As línguas que a pessoa adquire em casa com seus pais, diferentes da língua usada de forma massiva no país, configuram línguas de herança. Isso é o que normalmente acontece com as famílias de imigrantes e de indígenas. Os pais que ainda preservam sua língua nativa e a usam em casa passam a sua língua para seus filhos, embora essa língua não seja falada por outras pessoas na comunidade onde estejam inseridos. De certa forma, essa herança pode estar sendo passada por uma comunidade em que a família esteja inserida. Assim, língua de herança está diretamente relacionada linguística e culturalmente aos usos de uma língua por pessoas de um grupo social específico dentro de um grupo social maior. Essa língua não é a mesma da comunidade dominante, “dominante” no sentido de ter o maior número de pessoas utilizando uma língua com abrangência e número de falantes muito maior do que as línguas usadas em comunidades locais inseridas em determinado país. (Quadros, 2017, p 8)

³A expressão educação bilíngue é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilinguismo denominado de elite, ou seja, um bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. As escolas bilíngues no Brasil (e em outros países), por exemplo, escola americana, escola francesa, tem na língua alvo seu (principal e, às vezes, único) meio de instrução independentemente da L1 do aluno (Cavalcanti, 1999).

Educação bilíngue de imersão tem como modelo programas Canadense de experiência dos anos 1960 em Montreal, onde algumas famílias inglesas tiveram crianças do ensino infantil em um programa de educação na língua francesa. O objetivo era que as crianças se tornassem proficientes nas quatro competências linguísticas: fala, escrita, leitura e compreensão auditiva. Nesse contexto a língua materna também seria contemplada, com apreciação das tradições culturais dos canadenses falantes da língua francesa e inglesa. O objetivo desse programa era atingir o bilinguismo e biculturalismo⁴ entre essas crianças. A partir desse programa vários países optaram por programas de imersão adaptando seus currículos de acordo com a realidade local.

A idade para início do programa de imersão e a quantidade de horas de exposição ao programa variam, mas geralmente a imersão inicial é de 100% na segunda língua, com redução gradual para 80% nos anos seguintes, chegando a 50% nos anos de fundamental I. Nesse contexto a língua materna deve ser apreciada e não tratada com menos importância, portanto o uso da língua de imersão (segunda língua) nos outros espaços da escola, como o tempo livre e horário de refeições não é compulsório. O currículo de imersão tem mais de 1000 pesquisas pelo mundo (Johnstone, 2002) e tem apresentado grande crescimento com altos índices de sucesso nas propostas. A diferença desse modelo para as escolas com duplas línguas distintas é o histórico linguístico dos alunos. Em escolas de imersão geralmente se tem a maioria dos alunos monolíngues dispostos a obter proficiência na segunda língua, já no outro contexto tem se alunos com diferentes línguas nativas com objetivo de obter proficiência em ambas as línguas.

Uma breve explicação do contexto da necessidade da expansão da educação bilíngue no Brasil é necessária para contextualização da pesquisa. Tendo em vista o crescimento relativamente novo da inserção de alunos na educação bilíngue pela ampliação e mudança das necessidades de mercado, esse trabalho tem como proposta contribuir com as pesquisas acerca do assunto, já que ainda existem muitas questões a trabalhar.

Segundo Marcelino (2009):

⁴ Para maiores informações sobre estudos da história de educação de imersão, ler "Foundations of Bilingual Education and Bilingualism de Baker e Wright (vide bibliografia).

O crescimento do bilinguismo no Brasil evidencia um desenvolvimento na educação e uma demanda mercadológica pressionada pelos pais de alunos de escolas regulares. Em um quadro anterior, pais escolhiam as escolas para seus filhos com base na proposta de ensino, concordância com as tendências atuais e tradição. A necessidade, sempre presente, de se aprender um outro idioma era suprida através dos institutos de idiomas, que complementavam a educação das crianças, levando-as à obtenção de certificados internacionais, que corroborariam a fluência de seus filhos. Com o tempo, várias escolas em São Paulo passaram a terceirizar o ensino de idiomas, recorrendo aos institutos para tal.

E ainda:

Essa tendência parece ter sido um momento de transição, uma tentativa de escolas regulares melhorarem o ensino do idioma, até então considerado ineficiente por motivos diversos, como falta de fluência dos professores e condições contra-ideais para o ensino de uma língua estrangeira: falta de recursos de laboratório, pouco tempo de aula, número de aulas insuficiente, muitos alunos em sala de aula, entre outros. É nesse contexto que surgem as escolas bilíngues, escolas com a função, ao menos inicial, de integração do papel dos institutos de idiomas e das escolas regulares. A ideia parece ter sido bem aceita pelos pais, que veem nas escolas bilíngues a comodidade perfeita para se conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma.

No que se refere ao ensino do inglês no Brasil, houve um ganho com o surgimento das escolas bilíngues na década de 80. O crescimento do interesse por este tipo de ensino aliado à necessidade de ganhar credibilidade e solidez, fez com que as escolas procurassem aprofundar o conhecimento sobre o ensino-aprendizagem de uma segunda língua em contextos bilíngues. Esse processo envolveu os educadores (professores, coordenadores e diretores) da escola bilíngue que passaram a vivenciar embates, levando-os a repensar como atuar nessa nova realidade.

Não sendo essa a realidade brasileira, que apesar da extensa área e multiculturalidade, tem-se ainda poucos estudos focados no tema, sendo alguns deles a pesquisa sobre a língua de sinais e a educação de indígenas, (Cavalcanti, 1999).

A constante expansão tecnológica, velocidade das comunicações mundiais e expansão do contato com novas culturas vêm ampliando cada vez mais as necessidades do aprendizado de inglês como língua estrangeira.

No Brasil, o sentido de educação bilíngue merece algumas considerações sobre seu significado diante da realidade de um país, cuja língua oficial é o

português e que convive com comunidades indígenas com língua distintas e com a língua brasileira de sinais (LIBRAS) utilizada pela comunidade de surdos.

Há de se considerar também as comunidades de imigrantes, que no âmbito familiar mantêm a língua de seu país de origem como meio de comunicação. Esses indivíduos que pertencem a essas comunidades minoritárias são, em certa medida, considerados bilíngues. Esse fato, no entanto, não pressupõe que estejam inseridos em um contexto de educação bilíngue, partindo-se da premissa de que o termo “educação bilíngue” se refere ao ensino de uma língua estrangeira no contexto escolar (Rocha 2005 *apud* Risério Cortez, 2007).

A escola Aubrick Multicultural, local onde a pesquisa foi conduzida, pela classificação nos estudos de Baker (2017) inclui-se como escola bilíngue de imersão. Nas premissas de seus objetivos, prevê compromisso com a formação multicultural dos alunos. De acordo com o website da instituição, preza-se a formação de excelência no currículo acadêmico em todas as áreas, proficiência bilíngue e valorização da cultura.

Considerando os valores da escola, a formação bilíngue vai além da fluência em duas línguas, pois considera a ampliação das competências linguísticas dos alunos e a flexibilidade de pensamento para expandir seu repertório e seus interesses para além das línguas ensinadas na escola. Tendo em vista que os alunos são expostos às aulas do currículo brasileiro, como determinado pelas regras dos parâmetros do PCN e pelo MEC, também é composto por aulas adicionais de língua inglesa, matemática e ciências ministradas em inglês de acordo com o currículo primário internacional de Cambridge sendo 50 % de exposição às crianças em cada língua. Portanto os alunos respondem a duas professoras polivalentes, uma conduzindo o currículo de acordo com os parâmetros do PCN, e a outra do currículo Cambridge internacional.

Além disso, as aulas consideradas de especialistas (música, educação física e artes) também são ministradas na língua inglesa. O termo “educação bilíngue” pelos estudos de Arnau, Serra, Comet e Vila (1992, *apud* Boleiz Júnior, 2001) citado por Cortez (2007), defendem que o ensino da segunda língua não se dá apenas como “matéria” e “na” segunda língua. O foco deve ser o biculturalismo e bilinguismo fazendo com que os alunos aprendam a segunda língua de forma natural, através das interações com o outro e no uso constante da língua na rotina e no cotidiano, no trabalho das matérias e dos conteúdos. Esse é o aspecto de bilinguismo que melhor

se enquadra a escola e maiores detalhes com relação ao currículo serão expostos na metodologia.

De acordo com o website da instituição, Aubrick Colégio Multicultural foi planejado no início de 2008, com a parceria da Arlete Laranja, responsável pelo Colégio Augusto Laranja, e Fátima Lopes, responsável pela escola infantil RedBrick, duas escolas de referência na cidade de São Paulo, com o fim de conceber uma escola bilíngue capaz de formar as crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Sua inauguração se deu em 2009, com a formação de turmas até o 2º ano do ensino fundamental. Diversos fatores impulsionaram o crescimento da escola, entre eles, o interesse da comunidade da região, indicações de famílias satisfeitas com trabalho da escola, e também a atração exercida pela infraestrutura, profissionalismo e qualidade da educação oferecida.

A missão inicialmente assumida pela escola, de excelência no currículo em língua portuguesa e proficiência na língua inglesa, começou a ser modificada em 2010, quando passaram a promover tanto a excelência acadêmica quanto a proficiência em português e inglês ajustando-se melhor aos objetivos e à realidade da escola. Tendo em seu corpo discente uma maioria de alunos brasileiros, para os quais o inglês é ensinado como segunda língua, a Aubrick Colégio Multicultural também recebe alunos estrangeiros, de nacionalidades diversas, para quem o português será a segunda ou terceira língua, constituindo um ambiente em que línguas e culturas se somam e são compartilhadas na comunicação entre alunos e com os professores.

A Aubrick tem como missão a seriedade e competência, comprometimento com uma educação bilíngue de qualidade e um ensino inovador, que alie a sólida formação de seu corpo docente com a experiência e o carinho que marcam as relações humanas na escola.

Dentro da filosofia da escola, tem-se a valorização das concepções e conhecimentos prévios do aluno em seu processo de aprendizagem. A instituição acredita que, a partir da realidade, dos valores, este indivíduo é capaz de ampliar seus horizontes e desenvolver habilidades e competências que o possibilitem tomar decisões e solucionar problemas de maneira eficaz. Sendo assim, a proposta é proporcionar uma articulação entre os saberes acadêmicos e as situações sociais que são vivenciadas fora do contexto escolar. Para isso, o colégio busca a

significância em suas propostas pedagógico-educacionais, relacionando a realidade sócio-histórico-cultural às atividades.

Com relação à formação bilíngue e multicultural, a opção pelo currículo bilíngue vai além da proficiência linguística. Um indivíduo bilíngue pode apresentar maior aceitação das diferenças e maior abertura para outras culturas, sendo essa a proposta das escolas de imersão. É esperado que as crianças assumam uma postura curiosa e questionadora perante o mundo e o ambiente que o cerca, mostrando maior flexibilidade e habilidade na resolução de situações-problema. A criança bilíngue tem acesso a um espectro muito maior de informações, sons e linhas de pensamento, recursos dos quais pode lançar mão em outros contextos, não apenas no ambiente escolar.

É objetivo também da Aubrick um enfoque interdisciplinar e transversal, considerando as particularidades locais, ampliando sempre na ação educativa para um pensar global. Presente na filosofia da Escola encontra-se, ainda, uma cultura de paz: “Uma cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados na tolerância, solidariedade e não violência” (Declaração sobre uma cultura de paz. Organização das Nações Unidas. ONU, 2004, art. 1º).

Diante do exposto podemos afirmar que a escola onde a pesquisa está sendo realizada possui um perfil voltado para a educação bilíngue de imersão, pois percebemos muitos pontos congruentes como o ensino de competências pela língua estrangeira e da imersão cultural dos alunos com objetivo de obtenção da proficiência da língua e não em programas de ensino de LE como propostos amplamente por escolas de língua inglesa no Brasil.

No próximo capítulo serão apresentadas as metodologias de ensino de língua estrangeira, bem como as diferentes concepções de ensino-aprendizagem e procurar situar a escola em questão em uma dessas abordagens.

AS PERSPECTIVAS DE ENSINO - APRENDIZAGEM

O CONHECIMENTO HUMANO SE CRIA E SE DESENVOLVE E SE CONDICIONA POR CONCEITOS DIFERENTES DEPENDENDO DOS DIFERENTES REFERENCIAIS DA CULTURA, EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E MUNDO.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Paulo Freire

1.3. As perspectivas de ensino de línguas: métodos e abordagens

Para melhor compreensão dos fenômenos educacionais e avaliação da posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio, é importante fazer um panorama de algumas perspectivas de ensino e das principais formas de ensino de língua inglesa no Brasil.

1.4 O método áudio-lingual

Existem algumas abordagens de ensino de LE amplamente difundidas com aplicações distintas entre si. O método áudio-lingual é utilizado em diversas escolas de idiomas é fundamentalmente baseado em métodos behavioristas, baseados nos estudos de B.F. Skinner (1957) e Pavlov (1927). De acordo com essa teoria, os seres humanos desenvolvem habilidades baseados nos estímulos que recebem. Segundo Pedreiro (2013), o método áudio-lingual é considerado a fusão da linguística-estrutural com a psicologia behaviorista que nos leva à teoria que o processo de aprendizado de idiomas pode ser condicionado. Outro aspecto importante sobre esse método, de acordo com Jalil e Procailo (2009), esse método prioriza o desenvolvimento das habilidades orais. Assim, conseqüentemente há a produção auditiva, oral, compreensão textual e, por fim, a produção textual.

Embora tenha se iniciado nos anos 50, o método áudio lingual ainda seja é utilizado em instituições de ensino de idiomas. Através de estímulos repetitivos, é esperado que o aprendiz incorpore as práticas linguísticas do novo idioma.

Essa instrução pode acontecer através de livros com vídeos e áudios programados. Com a ajuda de recursos visuais de apoio e ensino de vocabulário, a expectativa é que o aluno aprenda e passe a usar a linguagem oral por meio da pratica intensiva. Porém tal método apresentou a fragilidade da aprendizagem mecânica, trazendo a grande dificuldade para o aluno desenvolver uma conversa com um falante nativo de forma natural. Além disso, as técnicas de memorização e exercício mecânico são maçantes e por vezes desmotivam o aluno, por não entender o que está fazendo. É dessa forma que ainda se trata o ensino de LE em diversas escolas, como ensino mecânico e materiais prontos, não trazendo a reflexão fazendo com que o aluno se sinta desmotivado e não responsável por seu processo de aprendizagem.

Existe outra abordagem mais moderna de ensino de LE com a proposta de melhorar os progressos e aprendizagens dos alunos, a abordagem comunicativa, exposta a seguir.

1.5 Abordagem comunicativa

A Abordagem Comunicativa foi desenvolvida pelos linguistas americanos Tracy Terrel e Stephen Krashen (1983) nos anos 80. Nessa abordagem é proposto ao aprendiz de LE o desenvolvimento de habilidades de comunicação por resolução de situações problema. Todas as competências linguísticas são trabalhadas simultaneamente, havendo, portanto o desenvolvimento global das capacidades dos estudantes.

Essa abordagem segue um fundamento pragmático, sociolinguístico e de análise de discurso fundamentado por Bakhtin (2002). Conceitos de dialogia, tipos estáveis de enunciado, gêneros discursivos e a linguagem como atividade de ação são trabalhadas em contra ponto da forma estável de ensino do método áudio lingual.

Na abordagem comunicativa, o aprendiz é motivado a organizar a experiência de aprender com o uso de atividades baseada em interesse e necessidades do aluno para que ele seja capaz de usar a LE conforme suas necessidades e em real situação de troca com os nativos da língua estudada. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática de rotina dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos, etc. (Almeida Filho, 1993)

Muitas escolas de ensino de idiomas optaram pela abordagem comunicativa em seu currículo, já que essa esta melhor alinha com as novas necessidades de quem precisa se comunicar em LE. Ainda sim, não é a mesma forma de abordagem da língua em escolas de imersão, que ensina através de competências diferentes em uma língua estrangeira.

Para entender melhor o processo de significação nos processos de aprendizagem, de apreensão de LE e entender como isso se dá em sala de aula, no próximo capítulo discorreremos sobre tais questões.

1.6 As Perspectivas de Ensino

O Conhecimento humano se cria e se desenvolve e se condiciona por conceitos diferentes dependendo dos diferentes referenciais, da cultura, educação, sociedade, mundo entre outros. Esses referenciais podem ser abordados como sujeito, objeto, ou pela interação entre um e outro.

Tendo em mente que as abordagens se diferem, as situações de ensino aprendizagem geram ações educativas diferentes, que são planejadas e intencionais. De acordo com Mizukami (1986), algumas abordagens apresentam referencial filosófico e psicológico claro, enquanto outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos.

A abordagem tradicional trata da prática que serviu como base de diferencial para todas as outras. O professor é visto como um adulto formado, completo que necessita atualizar aluno, que é um adulto em construção. O professor é o protagonista nessa abordagem e o aluno executa o que lhe é comandado.

O homem nesse contexto se forma e tem sua visão de mundo pelas informações que lhe são fornecidas. Recebe passivamente as informações requeridas para repetir aos que necessitam da mesma formação. Esse processo se dá pela educação formal em uma escola, igreja ou na própria família. Os objetivos estão atrelados aos valores da sociedade em que os indivíduos estão atrelados.

Quando não atinge a fixação necessária do conteúdo estipulado, o aluno é reprovado e essa medição é feita através de provas e exames. As certificações e diplomas são vistos nessa sociedade como instrumento de hierarquização, o que determina o papel de cada indivíduo.

O processo de aprendizagem é majoritariamente individual e pouco em construções em grupos na base cooperativa. As informações são pressurosamente armazenadas e/ou acumuladas. Os alunos são expostos ao resultado das informações, não constroem o conhecimento e devem reter o conteúdo de forma cumulativa.

A instituição escola tem o papel importante da transmissão do conhecimento e cabe ao aluno o pequeno papel de adquirir o que lhe é transmitido, pela memorização das definições, regras e leis.

A transmissão do conhecimento é dada como uma cerimônia e o professor ficam distante do aluno. Uma das decorrências dessa abordagem são reações estereotipadas, ações e formas de pensar automatizadas e somente aplicáveis em situações iguais às aprendidas. O aluno é mensurado pela quantidade de informação conseguiu reter e não pelo pensamento crítico/reflexivo adquirido.

No colégio onde ocorreu a pesquisa, embora não seja essa a abordagem majoritária, em alguns momentos são utilizados de aulas expositivas onde o professora fica ao centro das informações principais e os alunos passivamente atendem ao que lhes é requisitado. Especialmente em algumas atividades os alunos mostram-se mais confortáveis em ter o professor como centro condutor ao invés de se arriscar e conduzir as próprias análises e pesquisas. Além disso, parte do método avaliativo aproxima-se dessa abordagem, com a reprodução do conteúdo, medindo assim a exatidão da reprodução dessa informação.

Já na abordagem comportamentalista o conhecimento é tratado como uma descoberta. Tais descobertas, no entanto, já estão presentes na realidade exterior. A experiência e experimentação são planejadas e é a base para a obtenção do conhecimento.

O homem não é livre e é visto como um produto do processo evolutivo. Nesse contexto ele é o resultado ou consequência das influencias externas ou forças da natureza. A realidade vista para o fundador desse pensamento, Skinner, é objetiva: o homem é produto do meio e pode ser manipulado. O comportamento pode ser alterado se alteradas as condições dos quais ele é uma função.

De acordo com esse pensamento, a sociedade ideal deveria ter um bom planejamento cultural e social e o ambiente deve ser qualificado pelos efeitos que causam nas pessoas. Os costumes dominantes representam a cultura.

Para os comportamentalistas, o comportamento é construído e organizado de forma individual e o conhecimento está atrelado às experiências de cada um. A educação é relacionada diretamente a como se da à transmissão cultural, já que é na cultura que se liga os conhecimentos éticos, práticas sociais e o mais necessário para a conexão com o mundo.

A escola tem o papel de, na forma de controle, moldar os comportamentos e serem instaurados e mantidos. Já aos alunos cabe o papel do controle da aprendizagem, e o professor de planejar e desenvolver o sistema de ensino-aprendizagem, pensando em dispende pouco tempo, esforço e custo. O aluno progride vagarosamente com pouco ou nenhum erro e é avaliado pela avaliação dos objetivos primariamente propostos atingidos.

Na escola pesquisada temos traços da abordagem comportamentalista no que concerne a especificação de objetivos teóricos com *feedback* que forneçam especificações do domínio de determinada habilidade. Essas questões são mais focadas em conteúdos a desenvolvimento de habilidades sociais, visando à maximização da aprendizagem e retenção desse conteúdo.

Na abordagem humanista o aluno é o centro de todo processo de aprendizagem. O professor se torna um facilitador dos processos de ensino e as atividades ocorrem de forma natural pela interação com o meio. Nesse sentido o professor não é o centro das atividades escolares, apenas cria situações propícias para que os alunos aprendam.

O aluno é um ser independente e a função dos professores e escola é criar situações que tragam autonomia ao aluno. Os processos se dão na criação de um clima que desenvolva a liberdade a aprender, com o objetivo que o aluno libere a sua capacidade de autoaprendizagem, com desenvolvimento intelectual e emocional. Nesse contexto o aluno deve ser capaz de ter a iniciativa, responsabilidade, autodeterminação e discernimento na aplicação de conhecimentos que lhe serão úteis para solução de problemas no dia a dia.

A escola, nesse contexto respeita o aluno como ele é visando seu desenvolvimento e criando condições para que ela possa se desenvolver de forma autônoma. É esperado que os professores tenham a habilidade de compreender a si a aos outros. Nesse contexto ele é um facilitador da aprendizagem, devendo ser aberto às suas experiências.

A sala de aula é adequada para o desenvolvimento de um clima onde o aluno tenha liberdade para aprender. Os alunos não devem ser poupados do fornecimento de informações, porém, essas devem ser significativas para os alunos e vistas como mutáveis. Os alunos devem ser responsáveis por suas próprias pesquisas, com a habilidade de criticar, aperfeiçoar, ou até mesmo alterar o conteúdo, se necessário.

Com relação à avaliação, a padronização da aprendizagem e competências do professor é condenada nessa abordagem. A autoavaliação é vista como um meio já que apenas o próprio indivíduo pode conhecer sua experiência.

Na escola pesquisada, tem-se um olhar especial aos alunos como indivíduos únicos, porém ainda não há o olhar para que os alunos possam desenvolver autonomia de autoavaliação e regulação do conteúdo estudado.

Na abordagem cognitivista a aprendizagem é estudada cientificamente como sendo mais do que simplesmente o produto do ambiente, pessoas e fatores que são externos ao aluno. A ênfase é decorrente de processos cognitivos e da investigação científica desassociada de problemas sociais contemporâneos. Isso não significa que não haja preocupação com os problemas sociais, mas isso se faz em forma que os alunos sejam aptos a integrar e processar tais informações. Essa abordagem é interacionista e tem como principais representantes Jean Piaget e Jerome Bruner.

Os processos de educação se dão de forma gradual, de forma com que a criança conquiste e resolva os problemas construindo sua formação ao invés de ter as verdades embutidas pelo professor. A educação é um processo autônomo e é também considerado um processo de socialização, onde se faz necessário à cooperação, colaboração, trocas e intercambio entre as pessoas. Nesse contexto as atividades em grupo são necessárias, de forma que a criança faça as descobertas por si só sem a coação de um adulto. A função dos professores é provocar desequilíbrios e situações problema para que os alunos possam trabalhar por si só.

Os desafios propostos às crianças são coerentes a seu desenvolvimento da inteligência, não a idade cronológica. As experiências, no entanto, não devem ser feitas na frente do aluno, mas pelos alunos. O programa deve ser, portanto, flexível e adaptável às condições gerais dos alunos para que se respeite o ritmo de trabalho e tempo necessário para assimilação do conhecimento e progressão dos desafios.

O aproveitamento dos alunos é mensurado pelo apoio de múltiplos critérios, pela assimilação e aplicação dos estudos de formas variáveis. E os alunos são respeitados em seus progressos individuais e não há pressão no desenvolvimento coletivo padronizado.

Com relação à escola onde a pesquisa é conduzida, por se tratar de uma escola bilíngue em um país onde a LE estudada não é utilizada no dia a dia dos alunos, adicionando o fato que os alunos estão em estágios diferentes do conhecimento, e iniciaram seus estudos em estágios diferentes também, é

fundamental o agrupamento apropriado das crianças na pluralidade de estágios de desenvolvimento para melhor aproveitamento das produções. Com escolhas de boas parcerias, o desenvolvimento das atividades corriqueiras em duplas prevê um melhor desenvolvimento de cada aluno e elevação de sua autonomia frente os desafios escolares diários.

Na abordagem sociocultural há uma ênfase nos aspectos sócio-políticos-culturais. Uma das mais discutidas no contexto de educação brasileira é a de Paulo Freire, que traz grande preocupação com a cultura popular e a democratização da cultura.

Nesse método o homem é o sujeito da educação, de forma interacionista já que a interação homem-mundo se faz necessária para que o ser humano se desenvolva. O homem se vê refletindo sobre sua realidade para gradativamente obter a consciência sobre ela e poder alterá-la.

As ações educativas são baseadas na reflexão e análise sobre o homem, do seu meio de vida e como ajudar nos processos de educação com essa base. Com isso o objetivo é trazer a consciência do homem para sua realidade e a capacidade de transformação vem dessa consciência. Sem a conscientização o homem não pode participar ativamente da história e não terá condições de desenvolvimento crítico para transformação. Nesse caso o processo não se limita ao espaço escolar.

Os processos de educação se dão com o indivíduo e não para ele, para que o homem seja capaz de retomar sua humanidade.

O colégio Aubrick tem como princípio e filosofia, conforme mencionado anteriormente, a socialização do indivíduo e a preocupação da formação de um cidadão capaz de refletir sobre e transformar sua realidade. Em teoria, suas bases estão fundadas na abordagem sócioconstrutivista, com tentativas de fazer com que as crianças não sejam passivas aos problemas do dia-a-dia, mas que sejam capazes de transformar com pequenos atos, como assembleias semanais para celebrar ou criticar, e, tentar coletivamente solucionar o que aflige ao grupo.

O trabalho da escola tem como princípio realizar atividades significativas, pautadas no uso social e a formação de cidadãos capazes de pensar para articular ideias, ter atitudes coerentes, ser capaz de comparar informações e tomar decisões, como uma criança crítica e questionadora, portando se enquadra melhor na abordagem sociocultural. Porém, como mencionado no decorrer do capítulo, ainda com relação à formação do aluno em sua totalidade, ainda é necessário refletir

sobre a forma de avaliação. As propostas de construção de conhecimento permeiam às propostas sócioconstrutivistas e humanistas, mas por vezes as atividades avaliativas se espelham aos métodos tradicionais, com expectativas de reproduções de conteúdos dados.

Para enriquecimento dos entendimentos nas questões referentes ao sentindo e ao significado, na próxima seção serão abordadas a importância desses processos e como se compreendem os sentidos dos alunos e professor, no processo de interação entre ambos.

ENTENDENDO O SENTIDO E O SIGNIFICADO

SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ENTENDER AS PREMISSAS DE SENTIDO E DE SIGNIFICADO PARA COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS DA PROFESSORA E CONSEQUENTE, RESPOSTAS DOS ALUNOS.

Suponho que entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato...

Clarice Lispector

1.7 Sobre o sentido e o significado ou para além das palavras ditas

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras: é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala. O significado, é sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é unidade do pensamento e da linguagem. (Aguilar, Wanda M. Junqueira:2002).

A citação acima expõe sobre a importância de entender as premissas de sentido e de significado para compreensão dos enunciados da professora e consequente, respostas dos alunos e, segundo Vygotsky⁵ (1982), para apreendermos um processo interno, é preciso exteriorizá-lo, relacionando-o com algo ou com alguma outra atividade externa. Em nosso caso, a palavra é o meio ou a nossa unidade de análise, uma vez que é nela que está ou que se encerra o pensamento. É por meio da palavra que captamos esses sentidos, esses aspectos cognitivos, sem esquecer que eles são construídos sócio historicamente. Veremos como Vygotsky entendeu o processo da aprendizagem significativa e em que medida o professor pode se apoderar desse conhecimento e usá-lo em sua sala de aula.

1.8 Aprendizagem Significativa

A cultura transmitida na escola é, muitas vezes, articulada com significados prévios que os alunos trazem e que de certa maneira, criam sua bagagem representativa de sentidos de vida, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos fora dela, pois são mediados por fatores como classe, etnia, geografia, etc. Sabemos, igualmente, que as mídias apresentam cada vez mais cedo o mundo às crianças (repertórios de internet, da televisão, dose quadrinhos), nas falas cotidianas - que muitas vezes são cheias de estereótipos e compõe o currículo extraescolar.

O saber escolarizado deveria considerar esse conhecimento extraescolar, enriquecendo a cultura do aluno com essa troca de informações. Como ilustrado no

⁵ O Nome Vygostky aparece em algumas obras ora assinalado com y, ora assinalado com i. Optamos, neste trabalho em adotar a grafia com y.

decorrer desta pesquisa, é evidente a importância dessa experiência entre eles. Esse capítulo traz a discussão teórica da importância em se discutir o sentido e o significado na aprendizagem, com o destaque para a maneira como os questionários foram elaborados e preparados para posterior aplicação em busca de dados para a análise.

Discorreremos sobre a teoria sócio-histórico-cultural e os estudos de Vygotsky (1982) em relação a aprendizagem. De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural, há um intenso desenvolvimento da criança no que se refere a atividades práticas, intelectuais e artísticas e assim se tem o início da formação das ideias, sentimentos, moral com traços de personalidade. Essa teoria ficou conhecida no Brasil como Escola de Vygotsky e foi uma vertente da psicologia soviética no início do século XX, após a revolução proletária que norteava pensamentos tendo o homem como um ser de natureza social.

No início desse mesmo século, Vygotsky (1982) propõe uma psicologia de base marxista⁶, pois segundo ele, a crise pela qual passava a psicologia soviética era a limitação que as concepções objetivistas e subjetivistas propunham como método. Vygotsky parte de uma base materialista histórico dialética ao propor uma psicologia desenvolvimental.

Com o resgate dos estudos de Karl Marx, Vygotsky (1982) definiu que a formação do homem se dá pelas suas condições materiais de vida e educação, que são definidas pelo lugar que ocupam nas relações sociais.

Partindo desse pressuposto, toda criança nasce com o potencial pronto para aprender e desenvolver toda e qualquer capacitação. Segundo Mello (2004), de acordo com esses estudos, a criança tem uma única potencialidade, a de desenvolver potencialidades e uma única aptidão, a de aprender aptidões. O desenvolvimento dessas inteligências se dão através da linguagem oral, da atenção, da memória, do pensamento, autorregulação, linguagem escrita, desenho, cálculo e de sua personalidade por autoestima, valores morais e éticos e afetividade. Ao nascer, a criança não está dotada de todos os saberes necessários para viver, portanto vai, ao seu tempo, se apropriando das qualidades necessárias para se adaptar a sociedade de seu tempo, de acordo com seu grupo social.

⁶ O modo de reprodução de vida material determina o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser social; é o ser social que, inversamente, determina sua consciência. (Marx. 1890. Apud Chauí, 2001: 414).

A cultura, nesse sentido, é toda produção humana que os seres humanos criaram ao longo da história, incluindo seus instrumentos de trabalho, máquinas e objetos utilizados para as atividades corriqueiras. O ser humano apreende e se apoia no que aprende socialmente para ser o que é. E como o ser humano se renova em algumas gerações, as crianças aprendem novas formas de pensar e ser, não repetindo necessariamente as aptidões de suas gerações anteriores. Por fim, esses processos de desenvolvimento resultam em processo de aprendizagem. E isso é socialmente intermediado, não entendido simplesmente pela interação das crianças com os objetos de sua cultura. Somente com a mediação de um parceiro mais experiente, a criança cristaliza os saberes que são esperados, sejam essas interações propositais ou não.

Dentro da teoria histórico-cultural, a educação tem o papel da criação de novas aptidões que não são inatas ao ser humano, partindo de condições de vida e educação que possibilitam o acesso dos indivíduos a interações com culturas historicamente acumuladas. O educador é, nesse contexto, mediador da relação da criança e o mundo, já que os objetos de cultura só fazem sentido quando se tem conhecimento do seu uso social.

Com relação às funções psíquicas humanas, Mello (2004) afirma que:

As funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade Inter psíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro das pessoas).

Sendo assim, o papel do educador como facilitador nesse processo é de suma importância para internalização dos processos externos. E para que isso aconteça é necessário que os educadores identifiquem os processos culturais que precisam ser assimilados.

Apesar da aptidão inata do desenvolvimento da inteligência ser necessária as crianças, não é o determinante para seu desenvolvimento nem suficientes. Ou seja, de acordo com a teoria histórico-social, sem o relacionamento com a cultura, o ser humano não se desenvolverá tipicamente, portanto não é o desenvolvimento que possibilita a aprendizagem, mas sim a aprendizagem que possibilita o desenvolvimento.

Vygotsky (2002) percebeu que nas formas tradicionais de avaliação do desenvolvimento psíquico utilizava-se apenas o que a criança era capaz de fazer sozinha e chamou isso de zona de desenvolvimento real. Vygotsky (2002) também percebeu que a zona de desenvolvimento próxima era aquilo que a criança não era capaz de fazer sozinha, mas já era capaz de fazer em colaboração com uma pessoa um pouco mais experiente, portanto para a aprendizagem. Um bom ensino é o que garante a aprendizagem e possibilita o desenvolvimento. O educador não deve fazer as atividades nem por si própria nem para a criança, mas sim com a criança ajudando e intermediando as atividades. O papel da fala é feito pelo trabalho educativo para o desenvolvimento não alcançado pela criança, impulsionado novos conhecimentos e conquistas a partir da zona de desenvolvimento da criança, avançando a partir daquilo que já sabe com o resultado do que não sabe ou precisa da ajuda de uma segunda pessoa para poder fazer.

O educador não tem maior importância no processo educacional do que a própria criança, a criança é a protagonista para a evolução dos seus objetivos. Durante esse processo, se pela intermediação de um adulto, deve-se levar em consideração a relação do desenvolvimento real ao nível do desenvolvimento proximal alcançado pela criança. Verificar suas condições de pensar e projetar a atividade sozinha e o que ainda necessita de suporte de outra pessoa para uma aprendizagem colaborativa.

Durante a construção das atividades da pesquisa, procurei provocar os alunos para ver qual a significação que eles viam em atividades construídas de forma individual e de forma colaborativa. Os questionários de avaliação colocados a cada fim de atividade eram para provocar essas reflexões e entender como que os alunos enxergavam o trabalho colaborativo e seus progressos em cada situação de aprendizagem, mesmo sendo esse processo de aprendizado em língua estrangeira, pois o ambiente de escola bilíngue traz uma perspectiva diferente quando se trata de entender o sentido do que se quer dizer em outra língua e de outra língua.

Rossetti-Ferreira (2004) discute a significação da existência e as relações humanas pelo enredamento de significações e discursos. De acordo com esse estudo, o desenvolvimento das pessoas com foco na interação se dá pela interdependência e reciprocidade. Ao tratar do desenvolvimento infantil, sugere-se que é necessária a relação entre o “eu” e os “outros” pela linguagem, cultura e sentidos pessoais em diferentes situações.

As interações se dão com diversas pessoas diferentes de formas e em contextos diferentes, assumindo papéis diversos em cada uma delas, portanto as interpretações de cada um para o mundo são também múltiplas. Com esse fato temos a construção de sentidos variados, podem ser até mesmo contraditórios, perante a uma mesma situação.

Rossetti-Ferreira e Soares,(2004) (com referência teórica em Vygotsky, Wallon, Valsiner e Bakthin) traz a hipótese que o desenvolvimento humano é constituído por uma rede de significações. Nesse contexto as pessoas estão imersas em uma espécie de malha onde contribuem nas interações e formações dos percursos pela conexão de pessoas, tempo, espaço e eventos. Essa rede de significações é referenciada como RedSig.

Para entender o fenômeno de desenvolvimento do indivíduo, as autoras analisam e categorizam os aspectos dos campos interativos dialógicos, que são os espaços onde as pessoas interagem com os outros em suas relações com si mesmo e o próximo e os meios de estrutura social e econômica da formação de cada um.

A metáfora da rede analisa e marca como o indivíduo se porta e cria suas significações marcado por suas experiências prévias, por suas expectativas e perspectivas de futuro, em um jogo de posições e papéis que tem diferentes significados para cada indivíduo.

Ana Luiza Bustamante Smolka (1992) opõe a discussão do sentido e significado pela revisão dos conceitos de signo. A autora salienta a visão de alguns pensadores sobre a representação do signo: Abbagnano (2007) tem por signo um objeto ou acontecimento usado em substituição a outro objeto ou acontecimento. Saussure (2004) vê o signo como a ligação de um conceito de uma imagem acústica. Pierce disse que signo era a representação de algo para alguma pessoa. Santo Agostinho atribui uma ideia de mediação ao signo, uma relação entre dois. Com isso a autora conecta a representação de signo da antiguidade ao renascimento, que seria “[...] o que era marcado, o que era marcante e o que permitia ver nisto a marca daquilo” (p.38).

Com Vygotsky (2002), o desenvolvimento humano tem como parte do processo a análise da cultura e história do ser, portanto o signo tem a forma de “[...] instrumento mediador e constituidor da atividade mental [...]” (p.40), pois “[...] a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o

objeto da atividade, ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos”. (Vygotsky, 2000:72)

Heidegger (2003) apresenta uma dimensão ontológica onde o mundo não tem apenas um significado. Para Furlan (2006) as redes de sentidos e significados não são fixos, mas provisórios onde as percepções e pensamentos assumem novas formas pelas conexões. E a língua é a prolongação dessa expressão do corpo em relação ao mundo.

Com as ideias apresentadas pelos autores os significados divergem pelo contexto de cada ser em seu momento de vida pela experiência previa que teve com outros e com o que foi vivido. Portanto é natural que uma mesma imagem ou enunciado traga reações diferentes para pessoas, mesmo em uma sala de aula.

Ainda de acordo com Vygotsky (2000), para uma criança, a criação de significados vem a partir da percepção do que a cerca e do mundo que vive. Portanto a denominação de algo comum de um objeto ou situação podem divergir entre uma criança e adulto.

Em várias passagens de sua obra, Vygotsky dedica atenção especial à educação escolar, e enfatiza que a escola oferece um aprendizado diferente daquele encontrado pela criança no ambiente extraescolar, no seu cotidiano. O aprendizado escolar permite aos indivíduos que se apoderem do conhecimento culturalmente acumulado. A escola promove um aprendizado mais sistematizado e específico, que segundo o autor é imprescindível para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que torna possível um modo mais sofisticado de pensamento: o pensamento conceitual.

Conforme Rego, “[...] nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais” (2002, p.104), interagindo com os conhecimentos escolares ocorre uma transformação no desenvolvimento dessas crianças, pois elas aprendem a escrever, a ler e até a lidar com conhecimentos científicos hierarquicamente relacionados, funções novas que não são estimuladas no ambiente extraescolar. Considerando as implicações das teorias de Vygotsky para o ensino escolar, Oliveira (1993) ressalta que:

[...] se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola, a agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimentos e modos de funcionamento intelectual a crianças e jovens tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem nas sociedades letradas (1993).

Os conteúdos escolares (científicos) tornam-se mais significativos para a criança, ou, para o aluno, quando ele consegue fazer conexões com os conhecimentos já adquiridos na sua experiência de vida, ou seja, quando é capaz de, a partir de seus conhecimentos prévios, fazer relações com o conteúdo que deve ser aprendido, modificando, reconstruindo, enriquecendo os esquemas de conhecimento que possuía anteriormente.

Ao aplicar os questionários aos alunos, procurou-se criar na elaboração das perguntas, diversos momentos em que os alunos pudessem responder sobre suas expectativas em relação à atividade dada e também ao trabalhar em equipe. No início houveram dificuldades em elaborar questões mais abertas, no entanto, após inúmeras discussões e orientações foram elaborados vários instrumentos que permitiram visualizar os sentidos diversificados que muitos atribuem para um mesmo fim, como exemplo esses dois grupos distintos de respostas à pergunta: Como foi o terceiro ano para você:

“Esse ano foi desafiador e ao mesmo tempo muito produtivo. No último ano tive notas baixas e nesse tirei 10, 8, 9. Pati e Kelly me ajudaram muito nas atividades, obrigado.” (q7a8r1)

“It’s a year very challenging and the same time productive. In the last year I got low grades and this year I got 10, 8, 9. Pati and Kelly help me on a lot of activity, thanks.”

“Foi o melhor ano porque fizemos atividades diferentes e as professoras são legais e por meus amigos”.

“Are the best year because we do different activities and because the teachers are nice and for my friends.” (q7a7r1)

“O terceiro ano para mim foi legal, engraçado, interessante, desafiado e bom. Porque fizemos várias atividades que são legais, engraçadas e boas. Teve um monte de coisa interessante que eu não sabia e foi desafiador aprender mais do que eu sei”. (q7a6r1)

“Year 3 for me was cool, funny, interesting, challenging, nice. Because we do a lot of interesting things that are cool, funny and nice. That was a lot of interesting things that I don’t know and was challenging to learn more than I know”

“Bom mas divertido porque foi legar passar por aventuras engraçadas e difíceis.” (q7a13r1)

“Good mais fani because was nase wi pesed to aventirys nas fanis and dificot.”

Vale salientar que todas as respostas dadas pelos estudantes presentes neste trabalho são utilizadas em sua escrita original. As palavras em língua inglesa que apresentam uma ortografia errada correspondem a uma cópia fiel do escrito original. Esses três alunos exprimiram as experiências do ano baseado nos desafios, atividades e conquistas pessoais. Já os próximos três alunos, ao responderem a mesma pergunta, optaram por falar dos relacionamentos em sala com os colegas e/ou professoras:

“Muito bom porque me aproximei mais dos meus amigos”. (q7a5r1)

“Very nice because I aprocmated more with my frinds.”

“Foi o melhor ano porque fizemos atividades diferentes e as professoras são legais e por meus amigos”. (q7a7r1)

“Are the best year becauswi do diferent activits and because the titchers are naise and for my frends.”

“Foi muito bom, porque eu fiz mais amigos, passei meus dias com gente que não gosto muito e com essas pessoas, são meus amigos agora”. (q7a1r1)

“Was very good, because I do more friends, spend my days with people that I don't like so much and with this people they are my friend today.”

A próxima seção tratará de discutir o papel da linguagem como um instrumento mediador e a perspectiva adotada neste trabalho.

A PERSPECTIVA DE LINGUAGEM

O EXERCÍCIO DA LINGUAGEM HUMANA DEVE SER ANALISADO E COMPREENDIDO POR PARTE DOS INDIVÍDUOS.

As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo.

Ludwig Wittgenstein

1.9. O papel da linguagem no trabalho do professor

Nessa seção, por entender o papel da linguagem como objeto e como instrumento mediador do ensino aprendizagem, mesmo tratando-se de um ambiente onde a língua prevista não é a materna, é necessário fazer uma breve discussão sobre o assunto.

De acordo com a perspectiva de Bakhtin (2002) o exercício da linguagem humana deve ser analisado e compreendido por parte dos indivíduos. Para que entendamos o fenômeno da linguagem humana, se faz necessário analisar a língua falada no dia a dia. Em contrapartida a Saussure, que entende que a língua é o objeto da linguística, Bakhtin (2002) entende que esses modelos racionais são abstratos e que a análise de língua deve ser feita a partir da linguagem viva e real. De acordo com o autor, a língua está sempre em processo de construção e as regras linguísticas são criadas com base nas percepções e construções do falante.

Bakhtin (2002) salienta a necessidade de analisar o aspecto dialético da linguagem, que a pura e simples análise de regras não dão respaldo aos fenômenos linguísticos históricos. Além disso, a linguagem é complexa e contraditória e a fala faz parte de um contexto histórico-social. A língua evolui constantemente, não podendo ser fixada em normas. Segundo Bakhtin (2002), “[...] a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, já que cada locutor tem um “horizonte social””. (p16).

Para Bakhtin (2002) tudo parte da linguagem, não da língua e a unidade estudada deve ser o enunciado, que não se trata de um signo e depende de um enunciador, seja pela fala ou escrita e de um receptor, ou seja, o ouvinte ou leitor. O enunciado é produzido por um sujeito e recebido por outro, de forma única, não sendo possível a repetição. Por mais que seja repetida, o enunciado muda ao ser reproduzido.

Tendo em mente a concepção de linguagem de Bakhtin (2002), os enunciados produzidos nos questionários e relatos são únicos e dizem muito do contexto social e respostas dos enunciados produzidos pela pesquisadora, assim como as perguntas em si dão margem para uma análise das possibilidades de formas de compreender e analisar os fenômenos da comunicação e interações entre

professora e alunos em sala. Nos próximos tópicos serão discorridos alguns pontos primordiais das perspectivas de linguagem.

1.10. A linguagem objetiva abstrata e idealista concreta

Ao estudar a perspectiva da linguagem se faz necessário mencionar as contribuições de Ferdinand Saussure, e, embora não seja relevante para o presente trabalho se aprofundar em suas teorias, é necessário salientar algumas considerações acerca dos estudos do linguista.

Saussure (2006) defendia que a linguagem está em constante estado de evolução, sendo “uma instituição atual e um produto do passado” (2006). Por isso o autor defendia que a língua possui uma dimensão social e a fala, individual. Ambas são formas de manifestação da linguagem, porém não se pode fazer sua classificação como de “fatos humanos” (2006), uma vez que não é possível encontrar uma unidade entre elas.

De acordo com o autor, a língua é definida como social e essencial, já a fala, faz parte de um segundo plano sendo individual, acidental e acessória. Saussure (2006) afirma que:

A língua não constitui, pois, uma função do falante: o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e de inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicológico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

Portanto, para Saussure, a língua e a fala são objetos de natureza concreta, uma vez que “os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações” (Saussure, 2006). Mas a fala é exterior ao indivíduo e a língua interior a ele. E por esse motivo o indivíduo não pode transformar a língua, algo convencionado em uma comunidade, porém sua fala é pessoal.

Bakhtin (1979 [1930]) criticou essa divisão, e achava equivocado supor a objetividade da língua. Bakhtin (1979 [1930]) indicou que esse pensamento de Saussure se enquadra nas orientações filosóficas existentes em sua época que delimitavam a língua como objeto de estudo de orientações filosóficas existentes: o objetivismo abstrato (linha de pensamento do Saussure) e o subjetivismo idealista.

No subjetivismo idealista, a língua é constituída de um fluxo de atos de fala sem interrupção onde nada parece estável ou mantém certa identidade.

Freitas (2006) disse que ambas as orientações eram imprecisas para Bakhtin 1979 [1930], já que o subjetivismo idealista previa algo externo ao falante e o objetivismo abstrato previa o fenômeno linguístico como uma criação individual. Bakhtin (1979 [1930], p. 109), em desacordo com essas teorias, salientou a interação verbal como forma de constituição da língua:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Por isso Bakhtin (1979 [1930]) acreditou e defendeu que a língua vive e evolui por meio da comunicação e interação verbal concreta e não como um sistema linguístico abstrato ou um sistema individual intrínseco a cada falante. Ele usou de conceitos de expressão, linguagem enunciativa e palavra, que, de forma integrada, constituem o discurso. A fala é algo que é exteriorizado pelo indivíduo, materializando a linguagem. Dessa forma, o que é exteriorizado é dual ao que é interno, sendo apenas a expressão que é passiva à linguagem interior. Bakhtin (1979 [1930]) defendia que “não é a atividade mental que organiza a expressão”, mas sim a expressão que modela e determina a sua orientação.

Nos questionários produzidos, os alunos foram incentivados a elaborar respostas que dialogam com as propostas da aula, com forma a construção das atividades e com a minha própria enunciação durante as atividades.

1.11. A linguagem enunciativa

Para entender a linguagem enunciativa, farei algumas observações sobre os estudos de língua e sua abrangência como objeto de ensino nas aulas registradas no presente trabalho. Os estudos da língua e da linguagem para os linguistas começaram com foco na análise de sistema, porém logo despertaram a necessidade de reflexões quanto os papéis dos sujeitos e das condições sóciohistóricas dos interlocutores, uma vez que um enunciado deve partir do pressuposto de que as

relações entre o mundo e a linguagem “[...] são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais e das transformações pelas quais passam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas” (OCEMPLP, MEC, 2006, p. 24).

Para Bakhtin/Volochinov (2006), a palavra é criada e desenvolvida quando os indivíduos passam pelo processo de socialização, e, posteriormente, é integrada ao indivíduo tornando-se fala interior. Nessa afirmação é possível fazer um paralelo a Vygotsky (1993) uma vez que ele, como mencionado anteriormente no presente trabalho, relatou que as concepções de mundo se constroem pela interação social, de acordo com os propósitos dos falantes, assim como definiu Bakhtin (2006).

A esse respeito Bakhtin (2002) afirma que é pela interação verbal os indivíduos se organizam socialmente. E essa manifestação se apresenta em toda atividade humana em relação ao outro, nos processos interativos verbais e não verbais.

A língua, enquanto atividade social ocorre na ação comunicativa em consonância com as necessidades, seus signos são variáveis e flexíveis, o que faz com que apresente um caráter mutável e polissêmico (Nogueira, Fernandes e Lima, 2017, p68). Bakhtin/Volochinov (2006) afirmaram que a língua se torna viva pela interação verbal, nas relações sociais, por meio das enunciações, pois

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 117, grifos dos autores).

De acordo com os autores, a palavra trabalha como uma ponte entre o locutor e interlocutor. Bakhtin/Volochinov (2006) definem a língua a baseada nessa ligação, em sua forma concreta de uso real na natureza dialógica na interação.

Ainda sobre a Teoria da Enunciação, Koch (2008) apontou que:

[...] tem por postulado básico que não basta ao linguista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua: é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isto porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito (KOCH, 2008, p. 13-14).

No contexto da presente pesquisa, tanto eu quanto os alunos produzimos enunciados únicos que fizeram sentido naquele momento de aula, com os papéis e interações sociais relevantes, que poderiam ser completamente diferentes caso reproduzidos pelas mesmas pessoas em tempo diferente. A forma de trabalho e interação dos alunos comigo, a pesquisadora, também foram se modificando e novas reflexões foram feitas e relações construídas com o decorrer da pesquisa.

De acordo com Barros (2012) se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, tendo a concepção humana métodos e objetos dialógicos, também as ideias sobre o homem serão marcadas pelo dialogismo. “A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relação que ligam um ao outro [...]” (1992, pp.35-36)

Ainda pela análise de Barros (2012), Bakhtin trata do diálogo entre interlocutores em diversos e diferentes textos, que hoje são campo de estudo da interação verbal entre sujeitos e da intersubjetividade. Dentre esses estudos, quatro aspectos da concepção de dialogismo devem ser mencionados: o princípio fundador da linguagem é a interação entre interlocutores.

Esse conceito vai além do Saussuriano, por considerar que a linguagem vai além do item fundamental para a comunicação, sem a interação de interlocutores não há diálogo; o sentido do texto e linguagem e sua significação dependem da relação dos sujeitos, portanto são construídas pela interpretação do texto/comunicação; a intersubjetividade antecede a subjetividade já que a relação entre os interlocutores não apenas origina a linguagem e dá a ela significação, bem como constrói os sujeitos no diálogo; e podemos concluir erroneamente o conceito bakhtiniano de sujeito, considerando “subjetivista” ou “individualista”, já que o autor descreve dois tipos de sociabilidade: entre interlocutores e com o mundo.

Tendo em mente esses apontamentos, na teoria bakhtiniana sobre dialogismo, a palavra “diálogo” não tem apenas o sentido de troca de enunciados entre interlocutores. Fiorin (2008) diz que as relações dialógicas podem ser vistas de modo mais amplo. Um enunciado estabelece diálogo com dizeres anteriores ou posteriores, não existindo individualmente. E também há a possibilidade do diálogo entre textos, a intertextualidade. O dialogismo na concepção bakhtiniana vai além dessas formas composicionais, já que constitui a linguagem e o diálogo ocorre entre os discursos. Para Fiorin (2008), os diálogos podem ser contratuais ou polêmicos, apresentar divergência ou convergência, aceitação ou recusa, conciliação ou luta, concerto ou desconcerto. Assim esse autor afirma que, para Bakhtin, “[...] os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”.

Outro conceito importante que Bakhtin traz é o conceito de polifonia. Segundo este autor, nós nos constituímos de várias vozes e assim nos construímos.

Segundo Bakhtin:

A polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos. Só compreendemos enunciados quando reagimos às palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas e/ou concernentes à nossa vida. (Pires: 2010)

No corpus do trabalho em anexo, em seus enunciados, os alunos trouxeram pontos de divergência, convergência e outros possíveis enunciados que serão expostos no capítulo de metodologia.

Tendo em mente esses apontamentos, na teoria bakhtiniana sobre dialogismo, a palavra “diálogo” não tem apenas o sentido de troca de enunciados entre interlocutores. Fiorin (2008) diz que as relações dialógicas podem ser vistas de modo mais amplo. Um enunciado estabelece diálogo com dizeres anteriores ou posteriores, não existindo individualmente. E também há a possibilidade do diálogo entre textos, a intertextualidade.

Para Fiorin (2008), os diálogos podem ser contratuais ou polêmicos, apresentar divergência ou convergência, aceitação ou recusa, conciliação ou luta, concerto ou desconcerto. Assim esse autor afirma que, para Bakhtin, “[...] os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”.

Sobre a linguagem, Bakhtin afirma que há vários modos de falar, considerando as mais diversas experiências sociais, ou seja, os fatores extralinguísticos irão influenciar fortemente o modo de dizer e ele ainda complementa dizendo que a função básica da linguagem é a interação verbal, na qual a enunciação constitui um diálogo.

Um enunciado é compreendido como um pressuposto de outros que o antecederam e de outros que o sucederão. Portanto, as relações dialógicas são compostas por ditos do passado, já pronunciados por alguém. Por esta razão, a interação verbal e a presença do outro são importantes para a linguagem. A palavra não pertence a um falante apenas, mas também ao ouvinte e a outras vozes antecessoras. A linguagem, nesse sentido estará sempre incompleta, como um projeto a ser sempre completado pelo outro. Nesse sentido podemos perceber nas respostas dos alunos, resultados, por vezes semelhantes e por vezes complementares, como se estivessem complementando suas próprias falas.

Ao considerar a língua como um fato social, Bakhtin (2002) supõe o enunciado como um direcionamento para outra pessoa, ou seja, o diálogo ocorrer entre pessoas e não entre elementos abstratos da linguagem. Para esse grande filósofo, a palavra é apresentada como o veículo da ideologia do nosso dia a dia que aparecerá no nosso cotidiano e será na interação verbal que se dará a concretização do signo ideológico que se transforma e ganha contornos à medida que os contextos vão variando. Por a linguagem ser uma interação verbal e social, ele mostra a ligação entre linguagem e vida, uma coisa não está desvinculada da outra e por isso há sempre uma ideologia por detrás da linguagem, do diálogo.

O próximo capítulo traz detalhes da metodologia da pesquisa e as análises dos questionários propostos nas atividades.

CAPÍTULO TEÓRICO-METODOLÓGICO

PARADIGMA É UM MODELO OU PADRÃO A SEGUIR. ETIMOLOGICAMENTE, ESTE TERMO TEM ORIGEM NO GREGO *PARADEIGMA* QUE SIGNIFICA MODELO OU PADRÃO, CORRESPONDENDO A ALGO QUE VAI SERVIR DE MODELO OU EXEMPLO A SER SEGUIDO EM DETERMINADA SITUAÇÃO.

PESQUISA É UM CONJUNTO DE AÇÕES QUE VISAM A DESCOBERTA DE NOVOS CONHECIMENTOS EM UMA DETERMINADA ÁREA.

NO MEIO ACADÊMICO, A PESQUISA É UM DOS PILARES DA ATIVIDADE UNIVERSITÁRIA, EM QUE OS PESQUISADORES TÊM COMO OBJETIVO PRODUZIR CONHECIMENTO PARA UMA DISCIPLINA ACADÊMICA, CONTRIBUINDO PARA O AVANÇO DA CIÊNCIA E PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL.

Para ser um bom observador é preciso ser um bom teórico.

Charles Darwin

II- Capítulo Teórico-Metodológico

2.0. Paradigma de pesquisa.

Primeiramente devemos refletir sobre o que é um paradigma de pesquisa. O paradigma é ligado aos que se acredita ser verdade e sobre as suposições das pessoas quanto ao que é real, ou seja, uma relação de como achamos que o ser humano constrói o conhecimento, a epistemologia, e como as coisas ocorrem na verdade, a ontologia. (Crotty, 1998).

Para que a pesquisa tenha embasamento, é necessária a reflexão e avaliação de sua qualidade e como se dará a construção do conhecimento e, para tanto, é fundamental a clareza da ontologia e epistemologia e assim do paradigma de pesquisa.

É uma pesquisa de caráter interpretativista, situado no paradigma crítico de pesquisa, pois pelas observações e resultados, procurei intervir de forma colaborativa, mas sem muitos questionamentos críticos.⁷

De acordo com Tripp (2005, p.442)

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

De acordo com S. Franco (2005), há ao menos três conceitos diferentes ao se referir à pesquisa-ação, quando a busca de transformação é requerida pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores e a função do pesquisador será de trazer uma reflexão de forma colaborativa para um processo de mudança para e pelos sujeitos do grupo, ou quando uma transformação é vista como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica

⁷ O conceito de colaboração definido por Magalhães (1994) é uma constante negociação de sentidos com base nos conhecimentos dos mundos representados, permitindo que todos negociem as agendas e não necessariamente significando que o pesquisador e pesquisado tenham a mesma visão, mas que possam discutir os problemas tornando os assim claros, porém não foi esse o método da presente pesquisa.

coletiva ou quando a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos de sua aplicação, sendo denominada pesquisa-ação estratégica.

2.1. Contexto da Pesquisa.

A pesquisa foi feita na escola Aubrick Escola Multicultural, localizada no bairro do Campo Belo. O bairro é predominantemente residencial, verticalizado e muito arborizado. A rua da escola é de grande circulação, considerada uma das principais ruas do bairro, com duas longas avenidas perpendiculares de grande circulação de carros, contando todo tipo de comércio e serviços nas proximidades, farmácia, supermercados, restaurantes e bancos. A escola também está a poucos quilômetros do Shopping Ibirapuera, do aeroporto de Congonhas e de Moema.

O currículo da escola baseia-se no currículo padrão brasileiro, regido pelo MEC, com o adicional do currículo internacional regido pelo *Cambridge International Education*. A escola se divide em quatro unidades médias sendo duas contendo apenas o ensino infantil, uma ensino infantil e fundamental I até o terceiro ano e uma do quarto ano até o nono ano. No total a escola tem o aproximado de 600 alunos, porém, a unidade onde foram colhidos os dados tem aproximadamente 340 alunos.

Na referida unidade, o prédio contém quatorze salas de aula, incluindo a sala de música, uma quadra poliesportiva, playground bem equipado, três salas de coordenação e diretoria, uma área coberta com pebolim e jogos, onde as crianças passam o intervalo, refeitório das crianças, cozinha, sala dos professores e recepção. As salas de aula do fundamental I são munidas de quadro branco interativo, contendo computadores que não estão conectados à lousa e as salas são compostas de uma média de 26 alunos. Para o uso do quadro branco temos que utilizar notebooks, fornecidos pela coordenação sob reserva.

A escola tem como missão proporcionar uma formação de excelência no currículo acadêmico em todas as áreas aos alunos, proficiência bilíngue e valorização da cultura. Valoriza a excelência no currículo acadêmico, prezando uma formação que é ao mesmo tempo ampla e aprofundada, integradora de conhecimentos de diversas áreas e promotora da autonomia intelectual. Por proficiência bilíngue entende que vai além da fluência em duas línguas, pois considera a ampliação das competências linguísticas dos alunos e a flexibilidade de

pensamento para expandir seu repertório e seus interesses para além das línguas ensinadas na escola. Entende-se multicultural por prezar pela apreciação da diversidade de línguas e culturas presentes na comunidade escolar e no currículo, proporcionando o conhecimento de outros modos de ser, viver e dizer o mundo, e o desenvolvimento de habilidades de comunicação intercultural.

Em seus valores lista:

- Conhecimento e apreço pela diversidade;
- Respeito pela criança como cidadã de direitos e deveres;
- Formação integral: ética, estética, acadêmica, social, emocional e física, desenvolvendo plenamente os potenciais das crianças;
- Autonomia – pessoal, intelectual e moral – como meta da educação;
- Ampliação das línguas e linguagens dos alunos;
- Preservação das características sócio-histórico-culturais dos conhecimentos socialmente produzidos;
- Excelência em educação.

O próximo tópico detalha um pouco melhor o currículo da escola e sua condução e nuances.

2.2. O Currículo da Escola

O currículo da escola se mostra diferenciado em vários aspectos. É uma escola bilíngue de imersão, com currículo baseado e organizado pela *Cambridge International*, que será melhor descrito abaixo. Ele é dividido em metade das aulas na língua portuguesa e metade na língua inglesa. De acordo com a direção da escola é o necessário para caracterizar uma escola de ensino bilíngue. Portanto as crianças têm as aulas do ensino regular de português, matemática, geografia, história, ciências na língua portuguesa e inglesa, ciências, matemática, artes, educação física e música na língua inglesa. Dessas matérias sou responsável por lecionar *English*, *Mathematics* e *Science*, pela organização do currículo de *Cambridge International*, um sistema certificado de ensino internacional utilizado por escolas de todo o mundo.

Há no Mercado diversos estilos de currículo de apoio para ensino bilíngue, já percorridos no capítulo sobre bilinguismo, como *Primary Years Program* (o programa certificado International Baccalaureate), currículos baseados em programas de

ensino internacionais e o currículo Cambridge. A escola onde se dá a pesquisa é a única em São Paulo certificada para uso do currículo Primário de Cambridge, que é um programa com currículo internacional. O programa engloba aulas de matemática, ciências, inglês e *Global Perspectives*, todos ministrados na língua inglesa, contraposto com o currículo tradicional regido pelo MEC.

Nos anos iniciais da Educação Infantil, o inglês é o idioma principal de comunicação e de instrução. Gradualmente, o tempo dedicado ao ensino em português vai se ampliando até que, no Ensino Fundamental I, há uma equidade de tempo dedicado ao ensino das duas línguas, garantindo-se a excelência da segunda língua e do currículo oficial brasileiro. Do 6º ao 9º ano, as disciplinas previstas no currículo brasileiro ocupam 60% da grade dos alunos, e as áreas ministradas em inglês (*English, Mathematics, Science, Global Perspectives*) partem de uma matriz internacional, o Currículo Cambridge. As aulas de Artes, Educação Física e música também são ministradas em inglês, mas não fazem parte do programa Cambridge.

O currículo de Cambridge tem uma estrutura com conteúdo a ser coberto para cada disciplina do programa, bem como um programa de avaliações integrado, a partir dos anos finais do fundamental I para monitoria do progresso de ensino.

De acordo com as diretrizes do programa Cambridge, o objetivo é que as crianças se comuniquem efetivamente com confiança e que desenvolvam habilidades críticas para responderem e compreenderem de forma agradável a uma gama de informações, mídia e textos. Ainda de acordo com o programa, o currículo tem como objetivo desenvolver a competência de inglês como primeira língua, para alunos de qualquer cultura, promovendo compreensão transcultural.

Na disciplina de inglês, procura-se desenvolver as habilidades de fala, escuta, leitura e escrita na língua baseada no *Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (Conselho Europeu Comum para Estruturas de Referência para Línguas) e é usado para mapear e guiar o progresso do ensino da língua inglesa ao redor do mundo. Já o currículo de matemática engloba as áreas de números, geometria, medidas, resolução de problemas e coleta de dados. É focado nos princípios, padrões, sistemas, funções e relacionamentos para que os alunos apliquem os conhecimentos matemáticos e desenvolvam uma compreensão holística do assunto. Já as aulas de ciências cobrem a pesquisa científica, biologia, química e física. Além de questões de consciência ambiental e história da ciência.

A proposta do currículo da escola é, como se nota acima, não ensinar apenas uma língua estrangeira, mas competências e habilidades em uma segunda língua. Para tanto, os alunos de ensino fundamental tem em média dezessete aulas semanais do currículo de português e dezessete aulas semanais do currículo de inglês. Nota-se que nessa parte entram as áreas de especialistas como música, educação física e artes.

Apesar de estarem imersos em um programa bilíngue, vale salientar que as crianças estão em um país onde não se usa a segunda língua aprendida e não é a realidade da escola atual ter alunos nativos com pais estrangeiros que dão prosseguimento a língua em casa. Portanto, até mesmo pelas similaridades de conteúdo, são feitas diversas transferências de conhecimento pelos alunos, ora benéficas e complementares, ora que acabam por confundir a compreensão, quando se tratando da língua em si.

Todos os grupos do fundamental I tem duas professoras em sala de aula, sendo uma polivalente responsável pelo currículo brasileiro e a outra polivalente do currículo de Cambridge, além de uma assistente que transita entre as duas línguas. Em adição, a unidade onde foi feita a pesquisa conta com berçaristas e bedéis espalhados pela escola, uma coordenadora para o ensino infantil, uma para o fundamental I de 1º a 3º ano, a assistente de coordenação, uma bibliotecária, a coordenadora responsável pela equipe não pedagógica e material, uma coordenadora geral que supervisiona todas as unidades e duas recepcionistas/secretárias.

No próximo tópico situaremos o paradigma da pesquisa.

2.3. Participantes da pesquisa

Patrícia Arantes – participante e cientista da pesquisa. Formada pela Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, com habilitação na língua portuguesa, porém completou os estudos do programa de graduação da língua japonesa. Tem 33 anos, leciona inglês como língua estrangeira a oito anos, sendo os últimos cinco em escolas bilíngues. O constante questionamento, a sensação de ações de erro e acerto com crianças, onde não temos uma segunda chance e a

percepção da mesma insegurança em profissionais mais experientes alavancaram a busca pela pesquisa.

Alunos participantes são os do *Year 3* do colégio Aubrick, equivalente ao terceiro ano do fundamental I. Essas crianças passam pelo ensino bilíngue, onde além das aulas do currículo tradicional são expostas a aulas de língua inglesa, matemática e ciências (em inglês). A turma é composta por 13 alunos na faixa etária de sete, oito anos. É composta por quatro meninas e nove meninos. A turma, talvez por ser um grupo pequeno, é altamente produtiva. Apesar do grande número de provas e atividades formais, os alunos, em vias gerais, respondem positivamente a todos as solicitações e atividades, com poucos alunos com problemas de compreensão que necessitam de suporte extra.

Esses alunos tem a possibilidade de atender uma aula de reforço ministrada, nesse caso, pela própria professora, a fim que tenham ainda menores dificuldades especificamente em relação à língua estrangeira. A sala é pequena, porém tendo em vista o pequeno grupo, não há problemas de espaço. Os alunos se organizam em duas linhas, agrupados em pares e um trio que reveza semanalmente baseado em problemas de relacionamento e melhor exploração das competências/dificuldades dos alunos.

2.4. Geração de Dados

Os dados da pesquisa foram coletados em minha própria aula, com meu grupo do terceiro ano do ensino fundamental I (*Year 3*). O horário de estudos das crianças desse ano é variado, sendo o início do primeiro período de aula às 9:00 às segundas, quartas e sextas, conhecido pela comunidade escolar como período estendido, e às 13:15 de terças e quintas. A saída acontece às 18:00 diariamente.

A coleta ocorreu nas aulas de inglês, entre os dias 01 a 30 de junho e 26 de novembro e a unidade trabalhada foi o gênero carta. Para a conclusão dessa unidade, utilizamos treze aulas descritas com detalhes adiante.

Para trabalharmos o gênero carta, iniciamos com aulas sequenciais em que preparamos os alunos com questionamentos sobre o prazer da escrita e como eles lidam com a escrita e se eles gostam de escrever e para quem. Esses questionamentos foram dirigidos durante uma hora/aula e, após, foi elaborada uma

atividade de criação que não foi considerada para o efeito da análise, foi como uma atividade de criação prática.

Para o propósito de coleta aplicávamos ao final de cada aula previamente planejada com diferentes propostas de trabalho para os alunos (construções individuais, em dupla e em grupo) um instrumento a fim de apreender os sentidos que eles imprimiam àquela atividade elaborada. Foram aplicados ao todo sete instrumentos, ou seja, para cada atividade havia um instrumento que tinha a função de apreender o sentido que os alunos atribuíam às tarefas dirigidas a eles. O uso do questionário foi importante na medida em que procurou resgatar os sentidos percebidos pelos alunos sobre a importância da atividade realizada e como ele vê relevância da construção do conhecimento em sua vida.

2.5. Organização dos dados: um breve relato

O primeiro plano de instrumento previa uma gravação áudio visual de uma aula do *Year 3* a ser definida. No decorrer da pesquisa, tive problemas para obter junto à escola a autorização necessária para gravação das aulas, prevista na Resolução Nº 466, considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Sem a devida autorização fez-se necessária uma nova forma da coleta de dados para análise, sem que se perdesse a possibilidade de criar categorias de análise para compreensão da colocação e significações diversas que emergem em sala pelo viés linguístico. Infelizmente perdi a possibilidade de ver essa interação imediata e espontânea entre professor aluno, porém foram desenvolvidos instrumentos com questionamentos que foram aplicados em diversos momentos, ora antes de iniciar as atividades propostas, ora depois, com a finalidade de sondar as reflexões e perspectivas dos alunos com cada um deles. Aliando as respostas dos alunos, com as minhas próprias expectativas e perspectivas, tive meios de desenvolver categorias para melhor analisar as reflexões e sentidos empregados pelos alunos e por mim mesma em cada atividade. A partir desses dados, foram criadas as categorias de análise para observação e análise das significações, conforme previsto no início do projeto.

Durante as aulas de inglês, que embora seja inglês como língua estrangeira, é ministrada em forma de competências como descrito no formato do currículo escolar, na unidade de cartas prevista no início do segundo trimestre escolar, situada no fim do primeiro semestre de 2018, foram aplicados instrumentos em forma de questionário para sondar os diferentes sentidos compreendidos pelos alunos durante as aulas, com relação às atividades e ao trabalho deles de diferentes formas: individual, em parceria e em grupo. Baseado nas respostas foram criadas categorias, como já dito, para melhor análise dos dados, já que os questionários continham apenas respostas abertas.

Além desses questionários, que prevê a captação dos sentidos dos alunos durante as atividades, a análise foi contrastada com notas descritivas que chamei de relato de observação das aulas e percepções minhas, da construção do trabalho dos alunos e de sua atuação como indivíduo e em grupo.

Após a análise e discussão do material coletado, procurei continuamente trazer à tona e investigar os sentidos e significados dos alunos no contexto de aula. Para chegar à criação das categorias de análise, primeiramente separamos todos os questionários e depois, por aproximação, selecionamos as respostas mais que mais se aproximavam e assim criamos palavras conceituais que significavam aquela ideia. A isso chamamos de categoria, que serão melhor discutidas em outro tópico.

Os questionários encontram-se na íntegra no anexo do presente trabalho. Para efeito da análise os trechos relevantes foram selecionados de acordo com as categorias criadas. Para efeito da localização da resposta e do aluno dentro dos questionários, as seguintes siglas serão usadas q1a1r1 (número do questionário, número do aluno e número da resposta), reiterando que, são 14 alunos e os questionários não tem o mesmo número de perguntas.

2.6. Planejamento da unidade didática

Para melhor compreensão de como o trabalho foi orientado, faz-se necessário a exposição da unidade didática planejada e esclarecimentos dos livros e atividades extras feitos pelos alunos. A escola usa o material proposto pelo currículo de Cambridge, com os conteúdos a serem visitados em cada série. O terceiro ano em questão usou os livros do aluno e de atividades da editora Collins, *International*

Primary English, de autoria de Karen Morrison. A unidade trabalhada foi a unidade 2, *In the post*, no correio e a unidade completa de ambos os livros encontra-se nos anexos. O material didático tem como foco a comunicação escrita, salientando as diferentes formas de correspondência com propósitos diferentes: cartão postal, e-mails, cartas para amigos e cartas formais. Tem como objetivos usar o formato esperado do gênero, como o *greeting*, *ending*, formato e língua apropriada, considerando o objetivo da carta/mensagem e o público alvo, diferenciar a escrita de linguagem formal e informal, uso de pronomes e verbos, uso de apóstrofe e homônimos e a escrita de cartas com divisão de parágrafos. O gênero já foi estudado no currículo brasileiro.

Além disso, foram planejadas algumas atividades extras para atingir nossos objetivos:

Desenvolvimento das atividades extras e questionários

<p>Objetivo: Investigar o conhecimento prévio que o aluno possui sobre como passar informações.</p> <p>Conteúdo: Levantamento oral sobre tipos e formas de informação</p> <p>Método: Interação professora/aluno, perguntas e respostas</p> <p>Atividade: Responder questionário de conhecimento prévio</p>
<p>Conhecer vários tipos de gênero carta</p> <p>Objetivo: Mostrar as diversas formas de escrita do gênero carta e o texto bilhete</p> <p>Método: Exposição de material (impresso diversos tipos de carta), discussão de similaridades/diferenças e objetivos de cada uma. Também explorar as características de cada forma de escrita.</p> <p>Atividade: Escrever o bilhete pedindo ajuda a um amigo – segundo instrumento de experiência</p>
<p>Objetivo: Investigar cartão postal</p> <p>Método: Explorar mapa-múndi e cartão postal e discussões</p> <p>Atividade: Roda de discussões e provocações com perguntas relacionadas com o tema (Onde você moraria, o que você acha que tem nesse local e por que, como se comunicar no local, por que mandar cartão postal, etc.).</p> <p>Lição de casa: Trazer cartão postal para um colega e trocar na aula seguinte</p>
<p>Objetivo: Escrita de convite informal em grupo</p> <p>Método: Discussão de características e modelos</p> <p>Atividade: Criação de festa de aniversário fictícia pelo grupo. Em trios,</p>

desenvolveram um convite informal aos colegas. Terceiro instrumento aplicado individualmente.
<p>Objetivo: Escrita de convite formal em duplas</p> <p>Método: Discussão de diferença do uso da língua em comunicação informal e formal. Estudo de características.</p> <p>Atividade: Criação convite formal de evento escolar, enviado da escola para os pais. Em duplas, desenvolveram um convite formal com dados criados coletivamente. Quarto instrumento aplicado individualmente.</p>
<p>Objetivo: Escrita de convite formal em duplas</p> <p>Método: Discussão de diferença do uso da língua em comunicação informal e formal. Estudo de características.</p> <p>Atividade: Criação convite formal de evento escolar, enviado da escola para os pais. Em duplas, desenvolveram um convite formal com dados criados coletivamente. Quarto instrumento aplicado individualmente.</p>
<p>Objetivo: Escrita de carta relato para alguém familiar</p> <p>Método: Discussões e trabalho em duplas</p> <p>Atividade: Discussão de características de um relato (início, meio e fim). Criação relato de viagem ou evento a um amigo/parente em duplas. Quinto instrumento aplicado individualmente.</p>
<p>Objetivo: reflexão sobre unidade e atividades pelos alunos</p> <p>Método: reflexão em grupo, escrita individual.</p> <p>Atividade: Após retrazar o trabalho todo em grupo, os alunos responderam o sexto questionário, visando refletir no que fariam diferentemente e reconstruir as atividades. Sexto questionário respondido.</p>
<p>Objetivo: reflexão final sobre os sentidos construídos nas atividades</p> <p>Método: reflexão em grupo e dinâmica da importância de si mesmo e o outro</p> <p>Atividade: Alunos compartilharam uma pulseira com alguém que achava importante justificando a escolha. Refletiram sobre essas justificativas em adição as atividades conduzidas ao passar do ano. Questionário final respondido.</p>

Abaixo discorro como os questionários foram planejados, com as perguntas e objetivos propostos em cada um deles.

2.7. O questionário como instrumento de coleta de dados:

O questionário, segundo Seliger & Shohamy (1989) é uma forma de coleta de dados composta por questões apresentadas por escrito aos participantes, com o propósito de obter dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, vivências etc., a respeito de fenômenos não facilmente observáveis.

Podemos notar que o zelo ao preparar as questões é fundamental. Gillham (2000) ressalta, ainda, de que perguntas cujas respostas são de caráter descritivo / narrativo podem conduzir a um maior número de descobertas, mas o número delas deve ser restrito, até para justificar questões de custo da pesquisa. No caso desta pesquisa, tivemos o cuidado em elaborar os questionários. Baseamo-nos no artigo de Hawi (2005) para entendermos um pouco desse instrumento que passamos a relatar a seguir.

A organização das atividades baseou-se no gênero carta, uma unidade prevista do currículo de inglês, do início do segundo bimestre escolar, fim do primeiro semestre. A fim de estudar esse gênero utilizamos 13 aulas na primeira etapa do projeto. A unidade previa o foco na comunicação escrita, salientando as diferentes formas de correspondência com propósitos diferentes como: cartão postal, e-mails, cartas para amigos e cartas formais, além dos objetivos previstos na unidade procurei, também, focar as interações e os sentidos que era para eles escrever algo para alguém, como eles poderiam dizer alguma coisa para alguém, o que eles gostariam de dizer, e de que forma.

Eles trabalharam as atividades de maneiras variadas: ora individualmente, ora em dupla, ora em grupo, conforme a relevância e a necessidade do instrumento aplicado. No início da coleta minha orientadora e eu pensamos em aplicar seis questionários e alguns relatos de observação, porém, após uma primeira análise, vimos à necessidade de aplicar mais um questionário cujo foco fosse sobre convivência e compartilhamento.

Queria investigar se os alunos conseguiam escrever com autonomia e segurança, se entendiam a função da comunicação escrita das diversas formas e como refletir em seus papéis e contribuições pelas interações sociais com os colegas. Ao todo foram aplicados sete questionários com perguntas abertas que provocassem o aluno a refletir sobre uma questão com objetivos diversos, que serão expostos abaixo, junto a um breve relato das atividades.

O primeiro instrumento previa um questionário de sondagem. Como previa que a questão em si não era novidade aos alunos, eles já trabalharam o conteúdo junto ao currículo do português, o objetivo era conhecer um pouco do relacionamento e intimidade do aluno com a escrita. Sem muita explicação prévia, além de que entraríamos em uma unidade nova que falava sobre a comunicação escrita (carta), pedi que os alunos respondessem as seguintes perguntas:

Instrumento 1: questionário de sondagem

- 1- Você gosta de escrever? Caso, por quê? Caso sim, o que costuma escrever?
(*Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write?*)
- 2- Você já escreveu para alguém? Quem? (*Have you ever written for someone? Who?*)
- 3- Que instrumentos você usou para escrever para essa pessoa? (*What instruments have you used to write to this person?*)
- 4- Qual foi o tema? (*What was the subject?*)
- 5- Como você se sentiu ao escrever? (*How did you feel about writing it?*)
- 6- Para que usamos as cartas? (*What are letters used for?*)

A segunda aula previa explorar junto aos alunos as possibilidades de escrita como instrumento social para interação e busca de informação com o outro. Isso foi feito com o levantamento sobre diferentes e formas de comunicação escrita dentro do gênero carta, explorando os diferentes impressos do tipo carta com a discussão de similaridades/diferenças e objetivos de cada uma. Também exploramos as características de cada forma de escrita. Os alunos foram levados a debater para refletir sobre a possibilidade da comunicação escrita de várias formas diferentes, usando de formatos e padrões de língua diversos e o porquê isso era relevante e necessário para a comunicação. Durante essa interação não foi feito registros e questionários, foi um debate de organização para seguimento das próximas atividades.

A terceira e quarta aula foram dadas em conjunto, em uma “dobradinha”. Previa a exploração da escrita de bilhetes e a autonomia e organização dos alunos em trabalho de escrita individual, bem como a reflexão pessoal quanto à percepção desse trabalho. Os alunos foram incentivados a escrever um bilhete para um colega, sendo ele da sala ou não, solicitando ajuda para algo ou como pedido de socorro. Durante a reflexão, foi salientada a necessidade de o aluno escrever o pedido de

forma que a outra pessoa entenda claramente o que lhe é solicitado. Alguns alunos entenderam o processo como uma grande brincadeira e pediram permissão para escrever para personagens imaginários e de jogos. Permiti que fosse feito, desde que o aluno conseguisse fazer a comunicação escrita dentro dos combinados.

Muitos alunos tiveram grande dificuldade por entender o porquê escreviam para pedir algo que não era real, alegando não ser relevante à escrita já que não queriam/precisavam de ajuda e não sabiam como fazê-lo.

Para o fechamento dessa aula, os alunos responderam a uma pergunta aberta que se constituiu no segundo instrumento. Essa pergunta tinha por objetivo compreender o sentimento do aluno em relação ao processo de escrita e a relevância desse processo de escrita individual para ele. A pergunta era a seguinte:

Instrumento 2: questionário de observação do processo de escrita

- 1- Como você se sentiu ao escrever para um amigo para pedir ajuda? (*How did you feel while writing to a friend asking for help?*)

Já entrosados, com necessidade de auxílio novamente com relação a vocábulos e forma de escrita das palavras, os alunos responderam a questão sem maiores problemas.

A quinta aula foi planejada para provocação da exploração de mais um tipo de comunicação, a de cartão postal e verificação de forma de escrita diferente, ainda individual. Não foram usados instrumentos, porém os alunos analisaram os países e se divertiram ao escolher um país de origem para escrever para algum colega na classe de forma individual. Durante a roda de discussões e provocações, responderam a perguntas relacionadas com o tema: Onde você moraria, o que você acha que tem nesse local? Por quê? Como se comunicar no local? Por que mandar cartão postal?. Além disso, investigaram diversos cartões postais e poucos conseguiram se relacionar com eles, já que trouxeram que digitalmente se manda uma foto com mensagens com mais facilidade.

As sexta e sétima aulas também ocorreram em uma dobradinha. Os objetivos era explorar a escrita de convite e finalmente verificar os papéis e expectativas no trabalho em grupos. As crianças foram organizadas em grupos para escrita, analisando o motivo da escrita de um convite para evento informal e como fazê-lo. Os grupos planejaram um evento social informal como uma festa de aniversário.

Após a tarefa, em trios ou quartetos, deviam elaborar um convite. Houve alguns desentendimentos quanto aos papéis de cada criança no grupo e pela passividade de uns ou excesso de liderança de outros. No fim responderam ao terceiro instrumento individual:

Instrumento 3 : questionário individual sobre realização de uma tarefa feita em grupo

- 1- Como você interagiu com seu grupo? Por quê? (*How did you interact with your group? Why?*)
- 2- Quem mais te ajudou durante a atividade? Por quê? (*Who helped you the most during the activity? Why?*)
- 3- Quem Teve mais ideias durante a atividade? Por quê? (*Who gave more ideas during the activity? Why?*)
- 4- Como sua professora trabalhou o assunto com você? (*How did your teacher work this content with you?*)
- 5- O que você achou dessa aula? (*What did you think about this lesson?*)

As oitava e nona aulas previam a investigação de classe gramatical e do uso de pronomes e verbos irregulares no passado e da percepção das crianças da importância deles para melhoria da escrita. A aula foi conduzida através de observação e discussão de uso da gramáticas e atividades para melhor compreensão.

As décima e décima-primeira aula retomaram discussões de escrita, sendo dessa vez explorada a escrita do convite formal, em trabalho em dupla. Os alunos foram convidados a analisar o uso de língua adequada para escrita e formato de carta formal, além de serem provocados a explorar as possibilidades do trabalho em dupla. A situação criada foi um convite formal aos pais a um evento na escola. Os alunos trabalharam de forma independente, sendo observados durante a atividade. Procurei interferir pouco nas interações, e percebi o número de perguntas diminuírem com relação às atividades anteriores.

Uma aluna em particular não conseguia se entender com a dupla pedindo inúmeras vezes para trabalhar sozinha, mas em geral os alunos conseguiram trabalhar de forma independente, precisando de algum suporte com vocabulário e organização de ideias com relação a modo formal de escrita.

A partir dessa atividade, os alunos responderam o quarto instrumento de perguntas abertas que continha a seguinte pergunta:

Instrumento 4: questionário sobre a ajuda do outro:

1- Explique qual foi a importância do seu amigo para escrita da carta formal

(Explain how was your friend important while creating the formal invitation.)

Na décima-segunda aula, o objetivo era refletir em como sua escrita e forma de pensar podem mudar com a construção do trabalho junto a um colega. Fizemos rodas de discussão para levantamento de ideias e, por fim, uma escrita individual de reflexão por questionário. Com as provocações tentei investigar como as crianças entenderam a construção do trabalho com um colega, em comparação com as escritas individuais, e como trabalhar com parceria afetou ou alterou o resultado de seu trabalho.

Partindo disso, responderam o quinto instrumento com questões abertas, de forma individual, com as seguintes questões:

Instrumento 5 : questionário reflexivo

- A) Como seu colega te ajudou nessa atividade? *(How did your friend help you in this activity)*
- B) Como você acha que faria sem a ajuda dele/dela? *(How do you think you would do it without him/her?)*
- C) Que novos significados descobriram juntos? *(What new meaning did you reach together?)*

Por fim da primeira parte do trabalho, tendo finalizado a unidade, quis compreender o que as crianças entenderam de todo o trabalho, das significações, gostos e, até mesmo as sugestões de como teriam feito as atividades se pudessem alterá-las. A reflexão final foi feita sem troca em grupo inicial para que os alunos pudessem expressar seus pensamentos sem interferência. O sexto instrumento continha três perguntas abertas, foi necessária a clarificação das respostas a poucos alunos. As perguntas foram:

Instrumento 6 - questionário de reconstrução

- 1- Se pudesse alterar alguma atividade da unidade “carta”, como faria? Você adicionaria algo? Se não, por quê? *(If you could change any activity from the “letters” unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?)*
- 2- Como essa unidade significou para você? Explique sua resposta. *(How was this unit meaningful to you? Explain your answer.)*
- 3- Você preferiu as atividades individuais ou em grupo? Por quê? Como foram diferentes para você? *(Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?)*

Após as primeiras análises do conteúdo, achamos necessária a criação de um último instrumento para melhor compreensão de algumas categorias. Para isso uma aula de sensibilização de fechamento e atividade em grupo foi montada, para que os alunos pensem nas parcerias e atividades.

Para isso distribuí dois arames felpudos (limpadores de cachimbo) com o propósito de fazer uma pulseira para presentear alguém. Deveriam escolher as cores pensando em alguém especial e eu não interfeirei na escolha dos presenteados, porém salientei que se uma pessoa recebesse duas pulseiras, alguém ficaria sem nenhuma. Que embora eu não tenha nenhum peso na decisão deles, que gostaria que pensassem na possibilidade de alguém ficar sem receber pulseira e palavras bonitas.

Por sorteio chamei os nomes e cada um entregaria a pulseira dizendo alguma palavra bonita para quem recebeu o presente, o que a pessoa significou para ela nesse ano. Após a execução dessa tarefa, os alunos preencheram o questionário:

Instrumento 7: questionário auto reflexivo

- 1- Como foi o terceiro ano para você? Explique sua resposta. *(How was year 3 for you? Explain your answer.)*
- 2- Você teve ajuda ou apoio de alguém? Como você foi ajudado? Explique sua resposta. *(Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.)*
- 3- Se pudesse falar algo para alguém, o que seria? *(If you could say something to someone what would it be?)*

Paralelamente ao questionário foi elaborado o relato de observação da professora sobre o desempenho dos estudantes na atividade. A ideia era observar as atitudes dos alunos no momento em que eles estão trabalhando. Foram três relatos, um no início, logo após o primeiro instrumento, o outro no meio após o terceiro questionário e o último relato, após o último instrumento. Os relatos se encontram no capítulo da análise onde serão analisados e comparados com a análise dos questionários. A próxima seção tratará da organização dos dados e em seguida a análise e categorização dos dados.

2.8. Confiabilidade da pesquisa

O trabalho com a formação de professores no âmbito de uma língua estrangeira no departamento de Línguas Orientais, árabe, é recente e inovador, uma vez que a maioria dos trabalhos de pesquisa estão alinhados com a linha da tradutologia ou da poética.

A pesquisa aqui apresentada se insere na linha de pesquisa na área de Estudos Bilíngues e Atividades de Aprendizagem e dentre os objetivos, tem-se o de investigar os processos de sala de aula. Admite-se que as questões tarefas são fundamentais na formação do aluno e essa foi a intenção ao apresentar a presente análise ou ao levar o assunto a orientadora desta pesquisa. Chegar ao objetivo final foi também um longo processo, o trabalho foi discutido junto aos alunos do curso: As Teorias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: Atividades de Ensino, ministrado por minha orientadora dentro da área de Estudos Árabes e Judaicos no segundo semestre de 2016. O presente trabalho também foi apresentado e discutido na qualificação, em setembro de 2017. Além de ser tema de conversas e trocas junto à equipe docente da escola onde a pesquisa foi feita.

Por fim, o terceiro capítulo aborda a análise e discussão dos resultados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

POR MAIS INDIVIDUAL QUE PAREÇA, TODA CRIAÇÃO GUARDA SEMPRE EM SI UM COEFICIENTE SOCIAL. NESSE SENTIDO, NÃO EXISTEM INVENTOS INDIVIDUAIS NO ESTRITO SENTIDO DA PALAVRA, EM TODOS ELES FICA SEMPRE ALGUMA COLABORAÇÃO ANÔNIMA.

LEV. VYGOSTKY, 1990:38

III. Análise e discussão dos resultados

Este capítulo trata de analisar e interpretar os resultados da pesquisa com base nas categorias de análise criadas. Retoma-se o objetivo geral, e em seguida inicia-se o estudo observando que os exemplos foram agrupados conforme os significados atribuídos. O objetivo principal que norteou a pesquisa foi: Investigar, a partir de uma unidade didática trabalhada, os sentidos que emergem quando a professora explica e orienta as tarefas e como os alunos compreendem e atribuem significados às orientações dadas. As categorias criadas para responder a esse objetivo foram: ajuda compartilhada, autonomia, necessidade de ajuda, reconstrução, desafio, resolução de problemas de relacionamento e outros.

Durante as respostas os discentes exprimiram sentimentos diversos em suas respostas. As respostas foram separadas em diferentes categorias com breve análise de reações da mestrande aos comentários. Para efeito da investigação, todas as respostas foram traduzidas fazendo considerações com a sentença na forma original apenas se for necessário salientar especificamente algum ponto importante.

Sobre os sentidos, os alunos demonstraram os seguintes significados:

3.1. Ajuda compartilhada

Em relação a essa categoria, através de suas respostas, em diversos momentos os estudantes demonstraram grande prazer em trabalhar em um ambiente altamente colaborativo. Fizeram isso exprimindo a satisfação pelo grau de partilha de informação e estreitamento de relacionamentos. Além disso, alguns alunos mostraram satisfação de poder contar com o outro para trabalhar, por vezes, pela surpresa de ter sido ouvido durante as atividades, como observado a seguir:

A partir do recorte acima propomos a análise dos resultados. Ao depararmos com as respostas em inglês dos alunos, percebemos pela organização semântica e pragmática o nível linguístico dos discentes, tratando-se de uma escola de ensino bilíngue na qual, embora os alunos ainda estejam nos anos de fechamento da alfabetização, conseguem comunicar-se de forma compreensível, por poucas vezes

com algumas transferências de palavras do português, embora esse não seja o foco de nossa investigação⁸.

Bakhtin (1929/2002) afirma que é na relação com o outro que se dá o verdadeiro aprendizado, que ocorrem em contextos diferenciados e em situações diferenciadas.

Baquero (1998) em seus estudos sobre Vygotsky (1996) salientou que as crianças começam a organizar seus pensamentos nas palavras, passando por processos mentais mais complexos através da mediação dos signos, dos outros e do ambiente. O significado da palavra é:

[...] um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem apenas na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da palavra sentido, é a unidade do pensamento e da palavra (Vygotsky, 1934:289, apud Baquero 2001).

Com isso temos alguns exemplos:

“Realmente bom, porque todos foram muito prestativos”. (q3a12r1)

“Really good because everyone were very helpful”

Nessa passagem, vê-se que o aluno usou do termo *todos* para incluir o grupo em sua totalidade em uma ação positiva, ao usar o adjetivo prestativo. E ainda usou advérbio “realmente” para enfatizar o adjetivo positivo. Partindo do princípio que o diálogo precisa de ao menos dois interlocutores, pela abordagem bakhtiniana, a criança sentiu colaboração de todos, se abstendo de pronomes em primeira pessoa na frase, sendo ele parte do grupo do qual se refere.

“a8 me ajudou mais porque ele é gentil, prestativo e paciente”. (q3a12r2)

Já esse aluno disse que determinada criança o ajudou especificamente usando o pronome pessoal “me” para indicar que determinada criança tem traços positivos pelo uso de adjetivos (gentil, prestativo, paciente). Esses são os casos também dos alunos:

⁸ Não é de nosso interesse nessa pesquisa analisar especificamente as estruturas linguísticas. Elas serão comentadas quando forem importantes para o escopo da análise

“a1 porque o a1 parou para **me** ouvir”, e

“a12, porque fiz as perguntas e ele respondeu e ele é muito **legal**”.

O estudante em questão se sentiu ajudado por simplesmente ser ouvido e, eventualmente respondido. Como parte do processo comunicativo, isso fez diferença para que ele sentisse seguro durante a atividade. Ele deu voz ao outro ao parar para ouvi-lo, pois dar a voz é respeitar o outro.

“a12, porque **fiz** as perguntas e **ele respondeu** e ele é muito **legal**”. (q3a3r2)

O mesmo se dá na resposta acima, a criança partiu do processo comunicativo para a seu desenvolvimento. O pronome “me” foi ocultado, mas é certo que a criança foi ajudada e esse crescimento foi reforçado pelo uso do adjetivo “legal”. Como parte do processo comunicativo, isso fez diferença para que ele sentisse seguro durante a atividade e demonstrou isso indicando a si próprio na atividade, usando o pronome pessoal “me”.

Além disso, foi surpreendente ver a percepção da aplicação dos conceitos do crescimento pela ajuda coletiva, demonstrada em várias respostas, como demonstrado nos exemplos abaixo:

“**Meu** amigo foi importante ao **me ajudar** a ter ideias”, “Foi bom, porque **meus** amigos estavam **me ajudando** com **minhas dificuldades**” e “Prefiro **em grupo** porque gosto e foi realmente diferente do que trabalho individual”.

As crianças, com essas respostas, entenderam que a construção coletiva trouxe novas experiências e que a troca com o outro enriqueceu e melhorou o trabalho.

Muitas vezes partindo da melhora de si próprio, com a marcação das frases do pronome pessoal, como marcado antes ou simplesmente pela compreensão da importância do indivíduo como parte de um grupo. Também vale salientar o uso recorrente de pronomes possessivos: meus amigos, minhas dificuldades. Com a ajuda compartilhada, os alunos entram em uma atmosfera de pertencimento ao grupo, onde mostraram trabalhar com mais segurança.

“Meu amigo foi importante ao me ajudar a ter ideias”. (q4a2r1)

“My friend was important to help me to have ideas”

“Foi bom, porque meus amigos estavam me ajudando com minhas dificuldades.” (q6a10r2)

“Was good, because my friends was helping me with my difficulties.”

Nas respostas acima, as crianças em questão entenderam que a partir da ajuda do próximo conseguiram evoluir e melhorar seus entendimentos e sua segurança durante as atividades. Após a ajuda um aluno relatou ter mais ideias e o outro, menos dificuldades. Vygotsky (2000) entendia que o desenvolvimento humano se dá através das constantes interações com o meio social em que vive e pela mediação com o outro, é possível atribuir novos significados à realidade.

“Prefiro em grupo porque gosto e foi realmente diferente do que trabalho individual.” (q6a3r3)

“I prefer in group because i like was really differntt at individual wark.”

“Sem meu par, não tenho tantas ideias e seria mais difícil.” (q6a6r3)

“Without my pair I don’t have so many ideas and was going to be more hard.”

“Acho que não conseguiria fazer sem ele” (q5a1rb)

“I think that I would could not make without him”

“Ficaria feito pela metade sem meu amigo” (q5a6r3)

“It was going to be half done withdout my friend”

“A6 porque ela me ajudou o tempo todo em matemática, ciências, global perspectives e inglês”. (q7a7r2)

“A6 because he help me ol the ame in matemeriquis, siense, globol perspect. And English.”

“Sim, ele me ajudou muito na escola, esportes, etc.” (q7a12r2)

“Yes, he helped me alot in school, sports, etc.”

“Foi muito legal, **todos ajudaram**”. (q3a3r1)

“Was really naciefribade helped”.

“Muito bom porque **me aproximei mais dos meus amigos**”. (q7a5r1)

“Very nice because I aprocmated more with my frinds.”

“Sim, em muitas lições, **especialmente em matemática**” (q7a6r2)

“Yes, in a loto f lessons especially in Maths”

“A1, **devo a você o quão importante você é em minha vida** especialmente nos momentos que eu mais precisei de apoio. Obrigada!” (q7a6r3)

“A1 I am own you one how you was importante in my life especially on the moment I need the most support. Thank you!”

De acordo com Bakhtin (1992), o “eu” é função do “nós”, portanto as crianças conseguiram enunciar seu crescimento a partir da validação e intermediação do outro, como mostram os excertos abaixo:

“Sim, muitos amigos, [...lista os amigos], **eles me ajudaram** em matemática, inglês e ciências. **Sou grato a essas crianças**”. (q7a8r2)

“Yes, a lot of friends [...], they help me in maths, English and Science, I’m thankful to this childrens.”

“Tive o **apoio da minha mãe**, com ela dizendo que sou inteligente”. (q7a3r2)

“I was supportit by my mam. With saiming that I are intelligent.”

“Sim, fui ajudado por **meus melhores amigos** e eles são muito espertos”. (q7a4r2)

“Yes, I was helped by my best friends and they are very smart”.

A categoria “*Ajuda Compartilhada*” foi uma das mais sobressalentes. É interessante perceber que os alunos não têm o costume de trabalhar em grupo ou mesmo em dupla e a experiência os enriqueceu, pois a receptividade da ajuda foi proveitosa para os pares. O processo de conscientização é sempre inacabado, contínuo e progressivo, de acordo com Paulo Freire .(In. Mizukami:p.91).

A escola mantém um ritmo e uma estrutura organizacional que funciona, no entanto, a experiência e a dinâmica de diversificação, do trabalho conjunto, e em outros momentos, em pares, trouxe dinamismo à sala de aula e uma relação de maior proximidade entre os alunos e entre os alunos e a professora.

A esse respeito Paulo Freire (Mizukami, 1986:95) diria que a escola deve ser um espaço onde seja possível o crescimento mútuo, do docente e do discente, no processo de conscientização, e se estendermos para a sala de aula, esta deve ser o espaço de troca, de crescimento, de questionamentos entre os pares e entre o professor e seus alunos.

Isto significa que o processo de aprender não se encerra por si mesmo, pois pela resposta dada por esse aluno acima ao afirmar que fez “várias coisas desafiadoras e que aprendeu mais do que sabia” ele saiu de sua zona de conforto, de sua previsibilidade para uma zona de conflito onde encontra a verdadeira aprendizagem:

“O terceiro ano para mim foi legal, engraçado, interessante, desafiado e bom. Porque **fizemos várias atividades** que são legais, engraçadas e boas. Teve um monte de coisa interessante que eu não sabia e foi desafiador aprender mais do que eu sei”. (q7a6r1)

“Year 3 for me was cool, funny, interesting, challanging, nicy. Because we do a lot of interesting things that are cool, funny and nicy. That was a lot f interesting things that I don’t know and was challenging to learn more that I know”

“Bom porque a13 e a12 ouviram **minhas ideias**” (q3a11r1)

“A god whay bicause a13 and a12 lisend to my idea.”

Os demais exemplos mostram a preocupação do outro em salientar a ajuda do colega. Ele usa os termos “meu amigo”, “ele”, “tive ajuda”, “sou grato”.

Há uma passagem em que ocorre o uso dos nomes (Patty e Kelly) ou seja, duas nomeações, dando poder a elas ou dizendo que elas são “minhas amigas”, ou seja, sustentam o poder embora sejam amigas. O fato de usar o nome indica uma certa aproximação, de cooperação mútua. Elas são as professoras, mas cooperaram com a aluna e esta sente-se agradecida:

“Esse ano foi desafiador e ao mesmo tempo muito produtivo. No último ano tive notas baixas e nesse tirei 10, 8, 9. **Pati e Kelly me ajudaram** muito nas atividades, obrigado.” (q7a8r1)

“It’s a year very challenging and the same time productive. In the last year a got lostgrades and this year I got 10, 8, 9. Pati and Kelly help me on a lot of activery, thaks”.

Em relação a essa categoria, através de suas respostas, em diversos momentos os alunos demonstraram grande prazer em trabalhar em um ambiente altamente colaborativo. Fizeram isso exprimindo a satisfação pelo grau de partilha de informação e estreitamento de relacionamentos. Além disso, alguns alunos mostraram satisfação de poder contar com o outro para trabalhar, por vezes, pela surpresa de ter sido ouvido durante as atividades, como observado a seguir:

A partir do recorte acima propomos a análise dos resultados. Ao depararmos com as respostas em inglês dos alunos, percebemos pela organização semântica e pragmática o nível linguístico dos alunos, tratando-se de uma escola de ensino bilíngue em que, embora os alunos ainda estejam nos anos de fechamento da alfabetização, conseguem comunicar-se de forma compreensível, por poucas vezes com algumas transferências de palavras do português, embora esse não seja o foco de nossa investigação⁹.

Sobre a categoria ajuda compartilhada, com aporte no capítulo teórico, Bakhtin (1929/2002) frisou que aprendemos uns com os outros na interação verbal, que ocorrem em contextos e situação diferentes. Ainda sobre o tópico referindo ao capítulo teórico, Baquero (1998) em seus estudos sobre Vygotsky(1996) salientou que as crianças começam a organizar seus pensamentos nas palavras, passando por processos mentais mais complexos através da mediação dos signos, dos outros e do ambiente. Com isso temos alguns exemplos:

“Realmente bom, porque todos foram muito prestativos”. (q3a12r1)

“Really good because everyone were very helpful”

Nessa passagem, vemos que o aluno usou do termo *todos* para incluir o grupo em sua totalidade em uma ação positiva, ao usar o adjetivo prestativo. E ainda

⁹ Não é de nosso interesse nessa pesquisa analisar especificamente as estruturas linguísticas. Elas serão comentadas quando forem importantes para o escopo da análise.

usou advérbio “realmente” para enfatizar o adjetivo positivo. Partindo do princípio que o diálogo precisa de ao menos dois interlocutores, pela abordagem bakhtiniana, a criança sentiu colaboração de todos, se abstendo de pronomes em primeira pessoa na frase, sendo ele parte do grupo do qual se refere.

“a8 **me** ajudou mais porque ele é **gentil, prestativo e paciente**”.

Já esse aluno disse que determinada criança o ajudou especificamente usando o pronome pessoal “me” para indicar que determinada criança tem traços positivos pelo uso de adjetivos (gentil, prestativo, paciente). Esses são os casos também dos alunos:

“a1 porque o a1 parou para **me** ouvir”

“a12, porque fiz as perguntas e ele respondeu e ele é muito **legal**”.

O aluno em questão se sentiu ajudado por simplesmente ser ouvido e, eventualmente respondido. Como parte do processo comunicativo, isso fez diferença para que ele sentisse seguro durante a atividade. Ele deu voz ao outro ao parar para ouvi-lo, pois dar a voz é respeitar o outro.

“a12, porque **fiz** as perguntas e **ele respondeu** e ele é muito **legal**”. (q3a3r2)

O mesmo observa-se na resposta acima. A criança partiu do processo comunicativo para a seu desenvolvimento. O pronome “me” foi ocultado, mas é certo que a criança foi ajudada e esse crescimento foi reforçado pelo uso do adjetivo legal. Como parte do processo comunicativo, isso fez diferença para que ele sentisse seguro durante a atividade e demonstrou isso indicando a si próprio na atividade, usando o pronome pessoal “me”.

Além disso, foi surpreendente ver a percepção da aplicação dos conceitos do crescimento pela ajuda coletiva, demonstrada em várias respostas, como demonstrado nos exemplos abaixo:

“**Meu** amigo foi importante ao **me ajudar** a ter ideias”, “Foi bom, porque **meus** amigos estavam **me ajudando** com **minhas dificuldades**” e “Prefiro **em grupo** porque gosto e foi realmente diferente do que trabalho individual”.

As crianças, com essas respostas, entenderam que a construção coletiva os trouxeram novas experiências e que a troca com o outro enriqueceram e melhoraram seu trabalho.

Muitas vezes partindo da melhora de si próprio, com a marcação das frases do pronome pessoal, como marcado antes ou simplesmente pela compreensão da importância do indivíduo como parte de um grupo. Também vale salientar o uso recorrente de pronomes possessivos: meus amigos, minhas dificuldades. Com a ajuda compartilhada, os alunos entram em uma atmosfera de pertencimento ao grupo, onde mostraram trabalhar com mais segurança.

“**Meu** amigo foi importante ao **me ajudar** a ter **ideias**”. (q4a2r1)

“My friend was important to help me to have ideas”

“Foi bom, porque meus amigos estavam **me ajudando** com **minhas dificuldades**.” (q6a10r2)

“Was good, because my friends was helping me with my difficulties.”

Nas respostas acima, as crianças em questão entenderam que a partir da ajuda do próximo conseguiram evoluir e melhorar seus entendimentos e sua segurança durante as atividades. Após a ajuda um aluno relatou ter mais ideias e o outro, menos dificuldades. Vygotsky (2000) entendia que o desenvolvimento humano ocorre através das constantes interações com o meio social em que vive e pela mediação do outro, é possível atribuir novos significados a realidade.

“**Prefiro em grupo** porque gosto e foi realmente diferente do que trabalho individual.” (q6a3r3)

“I prefer in group because i like was really differnttat individual wark.”

“[...] **Sem meu par**, não tenho tantas ideias e **seria mais difícil**.” (q6a6r3)

“[...] Without my pair I don’t have so many ideas and was going to be more hard.”

“Acho que não conseguiria fazer **sem ele**” (q5a1rb)

“I think that I would could not make without him”

“Ficaria feito pela metade **sem meu amigo**” (q5a6r3)

“It was going to be half done without my friend”

“A6 porque **ela me ajudou o tempo todo em matemática**, ciências, global perspectives e inglês”. (q7a7r2)

“A6 because he help me ol the ame in matemeriquis, siense, globol perspect. And English.”

“Sim, **ele me ajudou muito na escola**, esportes, etc.” (q7a12r2)

“Yes, he helped me alot in school, sports, etc.”

“Foi muito legal, **todos ajudaram**”. (q3a3r1)

“Was really naciefribade helped”.

“Muito bom porque **me aproximei mais dos meus amigos**”. (q7a5r1)

“Very nice because I aprocmated more with my frinds.”

“Sim, em muitas lições, **especialmente em matemática**” (q7a6r2)

“Yes, in a loto f lessons especially in Maths”

3.2. Necessidade de ajuda

O grupo observado engloba alunos que manifestaram a necessidade de ajuda ou se mostraram passivos durante as atividades. Alguns mostram a frustração da ausência de ajuda. Não ser ouvido ou não ter a ajuda necessária foi expressido com tristeza em respostas.

Para Bakhtin:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (Bakhtin, 1979, p. .314/318)

Esses alunos não souberam compartilhar o momento da atividade conjunta. Nesse momento a professora poderia ter feito uma intervenção, mas ela preferiu se abster, deixando que os próprios alunos buscassem a resolução da situação.

Bakhtin afirma que nós nos constituímos pela fala de outrem, a relação dialógica é polêmica, é movimentada e não pode ser passível de passividade e de espera. É preciso estar no centro da arena de luta conversacional.

“Muito triste porque eu não gosto de precisar de ajuda, faço as coisas sozinha”. (q2a9r1)

“Very sad because I don’t like to need help, I like to do things by myself”

“Não foi muito legal, porque os meninos só conversavam e depois me falaram coisas fracas.” (q3a9r1)

“Not very nice, because the boys only talk but win then say very weak things for me”

“Meus amigos não ajudaram”. (q4a4r1)

“My friends didn’t help”

“Me senti muito assustado” (q2a12r2)

“I felt very scared”.

Já o que ocorre nos demais exemplos é o contrário do que vimos nos excertos acima, pois a ajuda foi muito bem recebida. O processo colaborativo entre as crianças impulsionou o desenvolvimento da atividade:

“Ajudou muito e foi muito divertido” (q3a12r5)

“this was very helpful and very fun”

“a8 me ajudou mais porque ele é gentil, prestativo e paciente” (q3a12r2)

“a8 helped me the most because he is very kind, helpful and patient”

“Sim, das professoras que quando não sei algo elas me ajudam”. (q7a10r2)

“Yes, from my teaches that when I don’t now a thing my teachers help me”.

“Diria que essas pessoas me ajudaram durante o ano” (q7a1r3)

“I would say that this people me ajudaram durante o ano”.

“Sim, A1 me ajudou a fazer slimes brilhantes” (a7a9r2)

“Yes. A1 help me to do a glosy slime”.

“Sim, quando eu não sei o que era para fazer Pati, Kelly ou Renata me falam o que é para fazer” (q7a5r2)

“Yes, like I don’t know what was to do dan Pati or Kelly or Renata they say what is to do”.

“Sim, fui ajudado pelo A4 nas frações”. (q7a2r2)

“Yes, I was helped by A4 in the fraction”

“A professor fez um elogio”. (q3a3r4)

“The teacher gave aelogy”

Observamos a importância da intervenção do outro na vida escolar da criança. Nas situações acima são os colegas que trabalharam em conjunto e se ajudaram mutuamente. Em relação ao trabalho do professor, cabe a ele examinar e perceber o momento em que deve agir e mediar a aprendizagem atuando como o parceiro mais experiente. O professor não deve fazer a atividade pela criança, mas colaborar no sentido de mostrar a ela o caminho a seguir. “O processo de aprendizagem é sempre colaborativo, ou seja, resulta da ação conjunta entre o educador ou o parceiro mais experiente e aquele que aprende”. (Mello, 2004:145)

“Ouvindo as perguntas dos outros porque ouvindo as perguntas não posso interagir”. (q3a7r1)

“Lisan the castin of the others bicas lisan the castios i canti ineraect”

“A11, porque pequei o caderno dela para copiar”. (q3a7r2)

“A11 bicas they boroy hos notbook to me cop”

“A11 porque eu e o aluno 13 concordamos que as ideias dela são boas” (q3a7r3)

“A11 bicas A13 and me agre that the ideas is good”

“Interagi bem porque ouvi meus amigos” (q3a13r1)

“I iteret god. Why bicos I her the friend.”

“Os amigos, porque eu pedi ajuda com as palavras”. (q3a13r2)

“The friends. Pekas I esl for hep on the wods”.

“Os amigos, porque eu ouvi meus amigos e trabalhei com os meus amigos.”
(q3a13r3)

“The freds. Pekas I rer the freds and I akri wif the freds”.

“a13 porque ele deu muitas ideias” (q3a11r2)

“A13 because he gave lots of ideas”

“Dando conselhos para melhorar as cartas” (q3a11r4)

“Giving us a ideoice to make the lether beater.

“Para escrevermos mais cartas and melhorar minha escrita ”.

“To wi writ mor letters ansimprovi my wreyt”. (q6a7r2)

“Para que eu saiba mais de cartas”.

“To I noumor of letters.”(q6a13r2)

3.3. Autonomia

A autonomia está de certa forma relacionada ao poder que um sujeito exerce sem o suporte direto de alguém. É importante que o aluno tenha a mediação docente para que ele tenha uma direção favorável à sua aprendizagem e seja por se sentir autossuficiente ou por se admirar de ter sido ouvido e ter ajudado de forma segura a si e ao grupo, alguns alunos marcaram comentários de satisfação pela própria autonomia ao trabalhar, como se percebe nos exemplos abaixo:

“Bom porque tive boas ideias”. (q3a2r1)

Good because I had good ideas”

“Interagi porque dei ideias”. (q3a1r1)

“I interact because gave idea”.

“Atividades em grupo, porque tive muitas ideias, porque tive muitas ideias com meu amigo.” (q6a2r3)

“A group activities, because I have many ideas, because I have ideas weef my frend.”

Vygotsky (1998) afirmou que é na interação que o sujeito se constrói no âmbito social, então, mesmo as apropriações, os processos e constatações que o aluno faz por si só, partiram da mediação de signos e da relação dele com o outro antes da internalização dos processos. Alguns alunos se colocaram em primeiro plano e valorizaram a sua capacidade de produção perante ao grupo.

Ao ser perguntada sobre a interação com seus colegas uma aluna colocou sua ajuda como importante. Ela indicou que conseguiu trabalhar com segurança e autonomia pelo fato de conseguir ajudar os amigos e compartilhar ideias e orientar os colegas.

“Fiz a carta porque fiz sozinho”. (q4a8r1)

“I do the letter beacause I do alom by my”

“Nada porque não preciso de ajuda!!! Porque sou inteligente!!!” (q4a6r1)

“Nothing because I don’t need help!!!Because I am integent!!!”

“Ninguém, porque sei muitas coisas em inglês”. (q3a4r2)

“No one, because I know lots of things in English”

“Prefiro individualmente porque acho que minhas ideias são boas, mas as vezes algumas pessoas não gostam delas”. (q6a5r3)

“I prefer individual, because I think that my ideas is good but sometimes some pepleol don’t like my ideas”

“Prefiro trabalho individual porque usamos apenas nossas ideias e não precisamos descartar.” (q6a9r3)

“I prefard individual work, because we only use ouer ideas and we dont need to descast.”

Como exposto no início da categoria, de acordo com Vygotsky (1998) a criança inicia o processo criativo com autonomia com resultado nas interações e construções sociais prévias. A partir dessas construções sentem-se à vontade para criar, recriar, compor e recompor novos repertórios. Vygotsky (1998) afirma ser necessária a ampliação de experiências e estímulos para que tenha base para a atividade criadora, e, assim, o desenvolvimento cognitivo que permita que as crianças trabalhem com segurança e autonomia, auxiliando os, pois ainda se encontram em processo de formação.

“Não, porque **eu e meus amigos** fizemos a **atividade completa**”. (q6a10r1)

“No, because that I and my friend do activity complete”

“**Pati não fez** a carta com o **grupo**.” (q3a8r4)

“Pati don’t do the letter if the group”.

Esse aluno respondeu que não precisou de ajuda porque os amigos e ele conseguiram suceder na atividade. Ele entendeu que ajuda seria a ajuda de um adulto, uma de suas professoras e como não foi necessário essa intermediação, consequentemente, não precisou de ajuda e trabalhou de forma autônoma.

Conforme Freire (2014): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...]” A aprendizagem significativa e o trabalho com confiança e autonomia, devem ser estimulados para que os alunos se desafiem e sejam cada vez mais protagonistas e colaboradores nos processos de aprendizagem.

3.4. Reflexão

A reflexão deve estar sempre baseada em uma postura de autoconhecimento, de um posicionamento mais crítico em relação ao mundo e às questões que nos dizem respeito, acompanhada de uma oportunidade de reconstrução de nossas próprias ações. Por meio da reflexão crítica, torna-se possível ao professor olhar a si próprio com o distanciamento de sua própria ação (algo que procurei fazer nos relatos), questionar suas ações, assumir um papel mais consciente sobre uma mudança de atitude e de ação em sala de aula, mas também acredita-se que o

aluno também pode agir da mesma forma, quando orientado pelo professor a refletir sobre suas ações. (Smyth, 1992:42)

Nos excertos a seguir, os alunos mostraram que poderiam rever suas ações se tivessem outras oportunidades de fazer novamente a atividade ou se tivessem mais tempo.

“Eu adicionaria uma coisa magica, como escrever uma carta para seu ídolo.” (q6a11r1)

“I would add a magical thing like make a letter for your ideal”

“Eu compararia e-mail com cartas”. (q6a12r1)

“I would compare e-mail with letters”

“Mudaria cartas para celulares ou laptops para escrever. Seria legal”. (q6a9r1)

“I will change, the letters to use mobayols or lep top to writh. Willbenice.”

“Eu colocaria um nome falso para ser secreto e legal. [...] Mudaria para ser diferente.” (q6a6r1)

“I would put a false name to be secret and cool. [...] I going to change to be different.”

“Não, não mudaria nada porque a Paty pensou nas atividades”. (q6a8r1)

“No, I don’t change anything because Paty touth in the activity”.

“Nada, porque foi realmente fácil entender e divertido” (q6a7r1)

“Nothin, because have rillyezy to anderstan and fany”

“Na verdade não. Porque não gosto muito de escrever com lápis”. (q1a4q1)

“Not really. Because I don’t like to write with pencils that much”

“Foi o melhor ano porque fizemos atividades diferentes e as professoras são legais e por meus amigos”. (q7a7r1)

“Are the best year becauswi do diferent activits and because the titchers are naise and for my frends.”

“Foi ótimo, aprendi muita coisa, tive ótimas professoras, exercícios divertidos e foi incrível”. (q7a12r1)

“It was great, I learned lots and lots of things, I had great teachers, fun exercises it was amazing”.

“Bom porque tive boas ideias”. (q3a2r1)

“Good because I had good ideas”

No decorrer da atividade percebe-se como os alunos demonstraram interesse e mudança nas atitudes, mas não foi possível que eles transcrevessem por completo essa mudança. Outras questões com outras situações poderiam ser adicionadas para obter momentos em que os alunos se posicionarem sobre a atividade e o seu papel como agente de mudança.

“Eu acho que foi uma boa ideia fazer essa aula.” (q3a11r5)

“I think that was a good idea to make this lesson.”

“Que amo minhas professoras porque aprendi com elas”. (q7a10r3)

“That I love my teachers because I learned with them”.

“Essa unidade foi importante para que possamos nos comunicar por cartas”. (q6a12r2)

“This unit was important so we can communicate with letters”

3.5. Desafios

Essa categoria foi reservada para elencar as situações em que o discente demonstrou-se desafiado. Esse desafio pode vir com expressão de contentamento, satisfação ou frustração. Reconstruir o aprendizado por meio de estudos e reflexões é um primeiro passo para nosso aprendizado como alguns deixaram implícitos nas respostas.

As duas categorias - Desafios e Resolução de conflitos – categorizaram, dentre outros excertos, alguns que se destacaram pelo forte apelo emocional. A pesquisa científica nos ensina a deixar de lado o lado mais emotivo dos dados, pois muitas vezes não servem de parâmetros para avaliar a sala de aula. A esse respeito, Vygotsky afirma que é difícil desvincular a emoção do pensamento.

O autor afirma:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, [...] De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente Vygotsky (2001b, p. 25).

“Bom mas divertido porque foi legal passar por aventuras engraçadas e difíceis.” (q7a13r1)

“Good mais fani because was nase wi pesed to aventirys nas fanis and dificot.”

“Bom porque aprendi muitas coisas” (q7a10r1)

“Good, because I learned a lot of things”

“Para mim o terceiro ano foi bom, fizemos atividades divertidas com boas professoras e aprendemos coisas interessantes” (q7a4r1)

“For me y3 was good, we had very fun activities with great teachers and we learned very intresting things”.

“Foi muito legal e bom. Aprendi muitas coisas” (q7a3r1)

“It was vary cool and nice. I learnd many things”

“Foi legal, engraçado, excitante e diferente porque aprendi mais coisas sobre cartas.” (q6a6r2)

“Was cool, funny, excited and different because I learn more things of letter.”

“Legal, porque aprendi muitas coisas” (q7a9r1)

“Nice, because I learn lots of things”

“Foi um ano muito bom porque aprendi muitas coisas, como frações, o Discovery, os poemas” (q7a2r1)

“It was a very good year, because I larned many things like fractions, the Discovery, the poems.”

“Bom, mas foi difícil escrever as primeiras palavras, já que todos tinham ideias”. (q3a4r1)

“Fine but it was difficult to write the first words, beacause evry one had ideas.”

3.6. Resolução de conflitos

Nessa categoria indicamos as falas dos alunos que não só conseguiram avançar academicamente, mas mostraram sucesso em melhorar ou não os relacionamentos interpessoais com o avanço do trabalho e das trocas. Percebemos que muitos alunos usaram da emoção para externar o momento que estavam passando, como a aluna a seguir:

“Com raiva, muita raiva” (q1a3r5)

“Angry, reallyangry”

“Me senti estranho, não escrevi a um amigo” (q2a4r1)

“I felt weird, I didn’t write to a friend”

“Tive muito orgulho” (q1a12r5)

“I felt very proud”

“Nervosa e feliz”. (q1a6r5)

“Nervousandhappiness”

“As vezes feliz, as vezes triste”. (q1a1r6)

“Sometimes happy, sometimes sad.”

“Cansada e feliz, porque estou com meus amigos”. (q1a5r5)

“Tired and happy because I’m with my friends”

“Porque cartas podem inspirar” (q1a8r1)

“[...] because letters can inspire.”

“Me sinto segura” (q1a8r5)

“I feel safe”

“Que a pessoa é gentill, boa e engraçada” (q7a13r3)

“That the borsom is cand is good is fani”.

“Bom, porque tive muitos amigos.” (q7a11r1)

“Good, because I had lot’s of friends.”

“Porque o a2 é legal e gentil. E escolhi o a2”. (q4a3r1)

“Because a2 is col and nice.And I chuse a2”.

“a1 eu devo a você o quanto você foi importante em minha vida, especialmente nos momentos que mais precisei de suporte. Muito obrigada!” (q7a6r3)

“a1 I am own you how you was important in my life especially on the moment I need the most support. Thankyou!”

“Você é um dos meus melhores amigos, obrigado por ser meu amigo” (q7a8r3)

“You are one of my best friends, thank you for be my friend”.

“Estou muito surpreso com uma pessoa que no começo do ano brigava comigo e agora não briga mais comigo” (q7a7r3)

“I amy rily suprased wif wan parsan that in the begin of the iwer fiky wif me and naw they thont fit wif my”.

“Significou para me amor e cuidado porque você lembra o 3º C”. (q6a5r2)

“Meaningful for me love and care because you remaber the 3º C”.

“Poderia dizer a ele que nossa amizade nunca vai acabar”. (q7a4r3)

“I could say to him that our friendship will never end”

“Você é muito inteligente e legal comigo” (q7a3r3)

“You are relly inteligente you are nice with me”.

“Que ele é um amigo muito bom e que ele me ajudou muito” (q7a2r3)

“Tha he is na vary god friend and he helped me so much”.

“A4 foi o melhor, uma pessoa incrível. Gosto muito dele” (q7a12r3)

“A4 was the best, a great peson. I like him alot.”

Após a análise dos questionários segue a análise dos relatos e ao final faremos uma comparação entre a visão ou o ponto de vista de cada sujeito.

3.7. Relato de Observação¹⁰: início – primeira aula

Durante o primeiro questionário, os alunos receberam a atividade com curiosidade e sem entender muito. Não é comum solicitar uma sondagem sem uma discussão prévia nas aulas ministradas. Por isso, fizeram muitas perguntas sobre como deveriam responder e tentaram entender quais eram as expectativas de resposta pedindo por exemplos e traduções literais das perguntas. As crianças que normalmente demonstram maior insegurança demonstraram ainda mais, já que a atividade foi individual.

Os alunos não têm o hábito de pedir traduções durante as atividades, mas foi notável que a falta de uma exposição prévia os deixou retraídos, sem entender a falta de discussão inicial, embora tenha sido falado que haveria uma conversa sobre carta e escrita. Houve necessidade de uma insistência para que os estudantes fossem mais explicativos nas respostas e, por se tratar do início da terceira série, foi preciso ajudá-los com vocabulário e forma de escrita, tendo, ainda sim, que escrever legendas ao fim de algumas respostas pelas transferências fonéticas do português, para melhor compreensão.

¹⁰ Três relatos foram colocados no corpo do trabalho, sendo um do início do trabalho, um do meio e um da última aula com a finalidade de análise do ponto de vista da professora pesquisadora.

Percebeu-se, durante a aula, que algumas crianças não levaram o processo a sério, considerando como mais um protocolo a ser cumprido e embora tenha sido solicitado, muitos disseram não ter mais nada a acrescentar. Além de tentar ajudar as crianças que tinham mais dificuldade. No decorrer de uma aula normal foi permitido que os alunos mais confiantes trocassem experiências com quem está perdido, porém, para efeito do exercício, foi considerado melhor que não trocassem experiências para não influenciarem as respostas uns dos outros.

Análise do relato: No primeiro relato, algumas marcas na escrita mostram a centralização da professora nas atividades, como, por exemplo, a falta de autonomia dos alunos e a insegurança que mostraram no trabalho autônomo de sondagem. O fato de receber a sondagem sem discussão prévia deixou os estudantes hesitantes de tal forma que eles questionaram como deveria ser a resposta. Se ligarmos com as teorias de aprendizagem, conectamos com a teoria behaviorista, onde o professor dita as regras do que é certo e errado e o aluno assume o papel passivo. E isso ficou marcado nos itens lexicais: “[...] fizeram muitas perguntas em como deveriam responder [...]”, “[...] a falta de uma exposição prévia os deixou inseguros [...]”.

Os discentes criam uma expectativa no docente esperando dele alguma direção ou explicação sobre determinada atividade, uma solução e/ou ação.

A professora não percebe como ela centraliza o poder. O uso em primeira pessoa chama para ela toda a responsabilidade, ou seja, todas as ações partem dela, pois ela é o poder em sala de aula. A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos polos (no caso, a professora) detém o poder decisório quanto à dinâmica da sala de aula¹¹.

Relato de observação: meio – sexta e sétima aula

Durante esse momento do trabalho as crianças já estavam mais seguras e entendendo melhor o que achavam que tinham que fazer. Usar da criatividade em atividade livre para escrever um convite em grupos foi muito divertido para alguns e peso de obrigação de escrita para outros, que nitidamente mostravam empolgação

¹¹ Só foi possível chegar a essa interpretação após todo o processo analítico dos dados da pesquisa.

ou desmotivação por mais uma etapa do trabalho. Mas o fato de poder trabalhar com os colegas animou muitas crianças. Durante o planejamento foi possível notar crianças mais passivas que outras. Alguns desentendimentos, e, ainda, pedidos constantes de ajuda com vocabulário. Ao responder o questionário, as crianças já o fizeram de forma autônoma. Porém, ao fim, algumas respostas ficaram repetidas, os alunos foram questionados se estavam refletindo sobre o conteúdo ou apenas reproduzindo as respostas de forma repetida.

Análise do relato: Já no segundo relato, a professora sai de uma posição de detentora do conhecimento para uma posição de avaliadora comprovada pelo uso excessivo de adjetivos avaliativos como “mais seguras”, “melhor”, “muito divertido”, “peso de obrigação”, etc. O juízo de valor ou avaliação demonstra um posicionamento de cobrança, de certo e errado. No julgamento há dicotomização e quando ela ocorre, há divisão e dualidade e o ensino não pode ser excludente.

Esse relato mostrou a forma da discente de avaliar o outro, através do uso excessivo de adjetivos. O professor deve se conscientizar que deve evitar o julgamento e exclusão para a construção de um ambiente seguro e colaborativo. Ou seja, como professora, ficou o questionamento do olhar para minha sala de aula sem a capa do certo e errado. Não existe o certo ou o errado no ensino.

Segundo Vygotsky, 1924-25, p.463-464, apud Schettini et al, 2009, p.61):

O processo pedagógico é a vida social ativa, é a substituição de vivência sociais combativas responsivas [...] A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova.

Relato de observação: final

Esse relato aconteceu na última atividade. Os alunos já tinham passado por todo o processo da atividade, foram informados que fariam uma atividade diferente e estavam *ansiosos*, pois ela foi postergada duas vezes por o grupo estar incompleto. Embora o relato esteja todo em português, reitera-se que a aula aconteceu na língua inglesa.

Ao iniciar a atividade foi explicado que somos um grupo e que baseamos nossos trabalhos do ano nas palavras chave do grupo, pedindo que me lembrassem de quais eram. Alguns alunos conseguiram retomar, sendo as palavras *TRUST* (confiança) e *RESPECT* (respeito).

Após isso foi exibido o material a ser usado, cada aluno receberia dois arames felpudos (achados no mercado como limpadores de charuto), que, por serem arames, são fáceis de manusear e mudar o formato. As crianças foram indagadas qual era o formato do trabalho em grupo e qual era nossa identidade. Os alunos tiveram alguma dúvida e ampliaram-se as perguntas. Finalmente chegaram a resposta que trabalhamos como grupo, juntos em unidade.

Mostrados os arames, falei que unidos e trançados de forma harmoniosa poderiam fazer uma pulseira bacana para presentear a alguém especial. Além disso, daríamos a pulseiras a alguém especial da turma dizendo o que significou trabalhar com ela durante o ano, o motivo da escolha.

Isso seria feito através de sorteio, mas as escolhas seriam pessoais e não haveria interferência nessas escolhas. Mas que eu não me sentiria bem se no grupo alguém ganhasse duas pulseiras e alguma criança ficasse sem nenhuma. Ainda sim reiterei que a escolha era deles e que não interferiria nelas. Por fim deixei avisado que deveriam responder algumas questões no fim da atividade.

Sendo assim, iniciei o sorteio dos arames. Em sequência sugeri a forma de união para execução da pulseira. Alguns alunos tiveram dificuldade em trançar os arames e precisaram de suporte.

Uma vez terminado, começamos a distribuição. Chamei os alunos por sorteio (pegando palitos aleatórios). Os alunos se surpreenderam com algumas escolhas e uma menina titubeou por em sua vez de entregar a pulseira não ter mais meninas. Perguntou para mim diversas vezes se poderia entregar a uma menina. Disse que sim, que, como disse no início a escolha é dela, mas que ao presentear quem já tinha sido escolhido, alguém ficaria sem presente. Ela optou por um menino no fim.

Durante a atividade, algumas crianças se emocionaram ao entregar o presente ao amigo e dizer o que eles significaram durante o ano. Às vezes isso fez com que os colegas chorassem de volta.

A última criança ficou sem receber de ninguém porque fechou o ciclo e ela chorou por isso. Por fim entreguei a pulseira que fiz ao ultimo aluno seguindo o ritual como as crianças.

Logo após a atividade, eles preencheram o questionário sem grandes dificuldades.

3.8 Análise do relato: O terceiro e último relato mostra um vocabulário menos avaliativo e mais colaborativo. A professora mescla o uso de terceira e primeira pessoa do plural (nós e eles) por exemplo quando diz: “Os alunos foram informados que fariam uma atividade[...]” e “[...] somos um grupo e que baseamos nossos trabalhos [...]”. Isso já mostra a ideia de unidade da interação, da responsabilidade conjunta da colaboração, conceitos amplamente discutidos por Vygotsky (colaboração) e Bakhtin (interação verbal e colaboração com o outro), conforme exposto no capítulo teórico.

É importante ressaltar que o fato desse relato ser o último de um processo de trabalho, pode demonstrar um processo de reconhecimento e crescimento, inclusive de cumplicidade porque todos os questionários já haviam sido aplicados e os alunos estavam engajados com a atividade em si. Houve mais harmonia e cooperação mútua, fato que Paulo Freire discorre na teoria sócio histórico cultural:

[...] o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os *argumentos de autoridade* já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (Freire, 1998, p. 68, grifos do autor).

Ou seja, toda a história individual e coletiva dos sujeitos está sempre ligada ao seu convívio social e não só a fatores biológicos, não podendo seus atos ser justificado apenas pelos fatores biológicos. E é assim também com a interação social e, por extensão, com a educação, nessa relação educador – educando.

No início do trabalho, em meu relato e nas primeiras respostas dos alunos tinha uma configuração clara dos papéis professor-aluno, onde os estudantes ansiavam e esperavam por orientações da professora. Os sentidos dos alunos sempre estiveram mais alinhados e convergindo entre si. Meus sentidos, como professora, estava distanciado e, muitas vezes sem entender os passos dos alunos. Perguntava, por exemplo, o porquê se sentiam tão inseguros por trabalhar sem orientação, sem pensar em todos nossos processos de trabalho e a formação social e história de cada criança até aquele ponto.

No meio dos trabalhos, é possível ver os sentidos dos alunos ainda conectados, mesmo em respostas divergentes. Mas como professora ainda tomava a postura de julgadora, fora do grupo, desconectada. No momento dos trabalhos não era possível perceber o desarranjo de nossos sentidos. Havia estranhamento, mas não falta de conexão.

O último relato foi um de um grande aprendizado para mim. Como professora pude refletir sobre minha prática no decorrer das atividades e acredito que a reflexão crítica seja o alicerce para a construção de uma identidade profissional transformadora, uma vez que está embasada em uma postura de auto-conhecimento, uma confrontação nas ações, dentre outros fatores. Esse refletir na ação e sobre a ação talvez tenha me aproximado mais de meus alunos.

A coesão e trabalho pareceram mais fluídos, as reflexões das crianças e a percepção de ambos, emocionadas nos relatos. O grupo tornou-se nós, e isso foi nítido nos resultados. Embora o afeto tenha despontado em alguns momentos, o que não invalida o trabalho e a resposta dos alunos em relação à atividade trabalhada e ao trabalho colaborativo realizado. Quanto a aproximação dos sentidos tanto da professora como dos alunos, houve uma aproximação mais efetiva, real, no entanto é preciso ainda tecer novos sentidos a essa prática.

Na próxima seção tecemos finalmente nossas reflexões sobre a pesquisa até este momento.

REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

A leitura após certa idade distrai excessivamente o espírito humano das suas reflexões criadoras. Todo o homem que lê demais e usa o cérebro de menos adquire a preguiça de pensar.

Albert Einstein

V- REFLEXOES SOBRE A PESQUISA

As reflexões sobre este trabalho são importantes. Evidencia-se isso ao revisitar o trabalho do início ao fim e entender que o fim é apenas o começo de uma grande transformação da forma de enxergar o mundo e das práticas e representações como educadora.

No início do trabalho pensava-se que deveria investigar os sentidos dos alunos, pois eles não conseguiam se alinhar com sentidos da docente. No fim do trabalho pode-se abrir possibilidades e ver novos horizontes, além de refletir e desafiar a educadora em análise a trabalhar com formatos diferentes para tentar se aproximar aos sentidos dos estudantes e não o contrário. De forma pura era dito com frequência: por que eles não conseguem me entender? Hoje penso que o “eu” e “eles” não fazem muito sentido se não houver o “nós” e a construção dos saberes em grupo. A minha prática, no fim, se mostrou muito mais alinhada com o que fui exposta durante minha formação do que com as ideias que acredito, como profissionais devemos ter a capacidade de olhar para si mesmo e permitir-se auto avaliar a prática ou ouvir de alguém se estamos trabalhando de forma coerente com nossas expectativas. Essa reflexão deve ser diária, mesmo com currículos repletos de conteúdos, que, muitas vezes, nos impede de ver o aluno como um depósito de informações.

Não vejo meu trabalho como finalizado, entendo, assim como exposto na teoria de Vygostky, que somos capazes de constante evolução e aprendizagem. E que esse projeto pode ser ampliado e aprofundado para aperfeiçoamento de muitos profissionais, que assim como eu, tem dificuldades de se enxergar e alterar suas práticas docentes, principalmente no campo da educação bilíngue.

No percurso do presente trabalho tive muitas barreiras e dificuldades, tive a mudança de emprego, que me fez transportar e adaptar todo o trabalho aos formatos do novo espaço, os empecilhos da impossibilidade de trabalhar com o corpus planejado no início, já que não consegui a gravação das aulas. Todos esses pequenos problemas trouxeram desânimo e diminuíram o ritmo do trabalho. Além disso, a sobrecarga de trabalho e altas expectativas que nós, profissionais de ensino, sofremos, nos deixa com menos tempo para reflexões e com fôlego menor para propor novos caminhos.

Consigo conectar esses eventos com os empecilhos e obstáculos aos que vários colegas passam todos os dias, muitos acabam por desencantar ou até desistir da carreira. Mas é exatamente desse desânimo e da reflexão sobre a mudança final e crescimento de todo o grupo, sendo eu parte dele, que devemos nos respaldar diariamente para propor novos caminhos, ideias, projetos e construção colaborativa para crescimento de toda comunidade escolar.

Como aspecto positivo, penso que nós, educadores, devemos sempre olhar para os alunos para melhorar a prática do grupo. E que, apesar dos desafios da língua estrangeira, da proposta da escola, da grande quantidade de conteúdos a ser cumprido, todas as particularidades e desafios frente à disciplina e problemas de aprendizagem, podemos propor soluções em conjunto e nos ajudar mutuamente.

O jornal recentemente publicou uma reportagem quanto à expansão de escolas de educação bilíngue, inclusive na periferia de São Paulo. E esse trabalho abre portas para discutirmos as práticas na sala de aula em ambiente de educação bilíngue de imersão com o padrão da sociedade brasileira com o olhar para o fazer diário, da prática de grupo e com o desafio de nos olharmos com pensamento crítico e questionar os resultados da falta de entrosamento nos sentidos pelo espelho da construção do trabalho do professor.

Certamente esse é só o começo de uma longa jornada da minha formação como educadora e como poderei no futuro auxiliar na formação de professores, para que possamos construir melhores relações na sala de aula e, me atrevo a dizer, inspirar os novos educadores que ainda constroem suas primeiras noções conosco na sala de aula e serem instintivamente construtores do coletivo.

Minha contribuição é prosseguir com as discussões das práticas de professores no âmbito prático das atividades em sala de aula e, assim, melhorar o ensino do currículo de escolas bilíngues. Para tanto uma cópia desse trabalho ficará disponível na biblioteca da Universidade de São Paulo, além de divulgar, compartilhar e discutir com meus colegas.

O fim do trabalho me deixou ansiosa por aprender mais e desenvolver um trabalho com formação de educadores de língua estrangeira baseado em currículos bilíngue. Para um trabalho de doutorado, pretendo me aprofundar nas relações práticas da sala de aula, ainda na relação professor aluno, com ênfase na organização dos conteúdos do currículo e nos efeitos da receptividade dos alunos às atividades propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Specifying the Notional-Functional Component for English in a Brazilian First-year University Course**. 1977. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Manchester, Inglaterra. Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua. Campinas: Pontes Editores. 1993. Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE
- BAKER, Colin, Wright, Wayne E., **The Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, 6 edição. Bristol: Multilingual Matter, 2017 / ed anterior 2011 Kindle
- BAKHTIN, M. (1932-3). **Os gêneros do discurso**. In M. Bakhtin. Estética da Criação
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo (SP): HUCITEC, 2002. (Linguagem e cultura).
- BAKHTIN/VOLOCHINOV (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Editora Hucitec. 1992.
- BARROS, J. P. P. **Constituição de “sentidos” e “subjektividades”**: aproximações entre Vygotsky e Bakhtin. Ecos, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 1, p. 133-146, 2012 <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/724>
- BEHARES, L.E. 1982. **Diglosia em la sociedad escolar de la frontera uruguaya con Brasil**. Matriz social del bilingüismo. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 6: 228-234.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language** [Bloomfield, 1935]. London: George Allen and Unwin, 1935. v, 566 p.
- BOCK, A.M.B ; GONÇALVES, M.G.M FURTADO, O. (organizadores) **Psicologia Socio –Histórica** - uma perpesptiva cr[ítica em psicologia , editora cortez 2 edição revista, 2002.

- BOLZAN, Dóris. (2002) **Interação e Mediação**: Olhares Vygotskyanos e Bakhtinianos. In: BOLZAN, Dóris. Formação de Professores: Compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação
- BRAIT, B. (2006) (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto.
- BRAIT, B. (2007) (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto,.
- BRAIT, B. (2009) (org.) **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto.
- BRAIT, B. (2010) **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto,.
- BRAIT, B. Bakhtin: **O discurso na vida e o discurso na arte**. In: Mary Júlia Martins Dietzsch (org.). Espaços da linguagem na educação. São Paulo: Humanitas, 1999.
- BRONCKART, J.-P. (2009). **Atividade de linguagem, textos e discurso** - Por um interacionismo sociodiscursivo. [Trad. de Anna Rachel Machado & Péricles Cunha]. São Paulo: EDUC.
- CARDOSO, S. (1988) **Língua**: meio de opressão ou de socialização? In: Ferreira, C. et alii. Diversidade do Português do Brasil. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA
- CASTRO, S.T.R. e E.R. da Silva. (2006) **Formação do Profissional Docente**: Contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté. Cabral. Editora e Livraria Universitária,
- CAVALCANTI, M. C. & Moita Lopes, L. P. " Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v.17, p. 133-144, jan./jun, 1991.
- CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil**. DELTA, v. 15, número especial, 1999, p. 385-418
- CELANI, M. A. A. **Afinal, o que é Lingüística Aplicada?** In: M. S. de Paschoal & M. A. A. Celani (orgs.) *Lingüística Aplicada: Da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992, p. 15 – 23.

CELANI, M. A. A. **Culturas de aprendizagem**: risco, incerteza e educação. In: Magalhães, M.C.C. (org.) A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. (2004). Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 37-56.

CELANI, M. A. A. **Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais**: uma proposta de reconstrução. In: Moita Lopes, L.P. & Cabral Bastos, L. (org). Identidades: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, Mercado de Letras, 2002.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. **Do singular ao multifacetado**: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7ª edição. São Paulo: Ática. 1996.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 7ª edição. São Paulo: Ática. 1996.

CORRIENTE, F. (1988) **Gramática árabe**. 5ª edição. Barcelona. Editorial Herder.

COWAN, David. (2006) **Gramática do árabe moderno**: uma introdução. Safa A.A. C. Jubran (tradução e adaptação). Rio de Janeiro, editora Globo.

CROTTY, M. **The foundations of social research**: meaning and perspective in the research process. London: Sage, 1998.

DANIELS, H. (2002) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo. Edições Loyola

DANIELS, H. 1996 (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

De Houwer, A. **Bilingual First Language Acquisition**. Multilingual Matters. Bristol, 2009.

DUARTE, N. (2001) **Vygotsky e o “Aprender a Aprender”** – Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.

DUARTE, N. 1993. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados.

ENGESTROM, Y. (1999). **Activity theory and individual and social transformation**. In Engestrom, Y.; Miettinen, R.; Punamöki, R-L (eds). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, p: 19-38

FARACO, Carlos Alberto. (2009) **Linguagem e diálogo** – as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Parábola,

FIGUEIREDO, Luciana M. da Silva. **O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa como Prática de Letramento**: por uma Intervenção Híbrida e Desestabilizadora. In: SINAIS – Revista Eletrônica - Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.05, v.1, Setembro. 2009. pp. 27-44

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

Fontes. 1994.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 31, n. 3, p. 483-502, Dec. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FURLAN, Oswaldo Antônio. **Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2006.

GARCIA, Ofelia. 2009. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell

Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. (2004). **Dual language development and disorders**: a handbook on bilingualism and second language learning. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

GIROUX, H. (1997). **Repensando a linguagem da escola** (Cap. 1 e 9). In Os professores como intelectuais .ARTMED

GROSJEAN, François. **Studying Bilinguals**. Oxford: OUP, 2008.

GUIDI, Fernanda Cristina Lombardi. **Concepções de educação bilíngue de elite em três escolas privadas do Estado de São Paulo**. 2017. 175 f. dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19936/2/Fernanda%20Cristina%20Lombardi%20Guidi.pdf> . Acesso em: 22 jan. 2019.

HAWI, M.M. & Ninin.M.O. & Mello D.M.,& Damianovic.M.C. **Questionário:** instrumentos de reflexão em pesquisas em linguística aplicada. In Contexturas. P. 91 – 114. 2005 SP.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Trad. de Márcia S. C. Schuback e Emmanuel Carneiro Leão. Bragança Paulista: EDUSF; Petrópolis: Vozes, 2003.
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf

HUDSON, Alan (2002) **Outline of a theory of diglossia**. International Journal of the Sociology of Language. Disponível em www.atyponlink.com/WDG/doi/pdf/10.1515/ijsl.2002.039, acesso em 21/02/08

JOHNSTONE, R. (2002). **Addressing ‘the age factor’**: Some implications for language policy. Strasbourg: Council of Europe.

JUNG, N.M. 1997. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)**. Dissertação de Mestrado inédita. UNICAMP.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 10. ed. São Paulo (SP): Contexto, 2008. 94 p. (Repensando a língua portuguesa).

LEONTIEV, A. (1959). **O Desenvolvimento do Psiquismo** Editora Moraes.1978.

LEONTIEV, A.N. **The problem of activity in psychology**. In: WERTSCH, J.V. (org.). The concept of activity in soviet psychology. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981, pp. 37-71.

LEONTIEV, A. **Activity and Consciousness**. In: Philosophy in the USSR: problems of dialectical materialism. Progress Publishers, 1977. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>, acessado em 11-06-2003.

linguagem aos objetos de ensino". Repères, 15. Traduzido por Glaís Sales Cordeiro. lingüística aplicada). 278 p.

MACHADO, A. R. (2001) **Subsídios para a avaliação de material didático**: as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas na aprendizagem de um gênero.

MACHADO, Anna Rachel & CRISTOVÃO, V. L. L. (2006). **A construção de modelos didáticos de gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Linguagem em (Dis)curso, 6 (3): 9.2006. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>

MACHADO, Anna Rachel; Eliane LOUSADA e Lília S. ABREU-TARDELLI (2005) **Planejar Gêneros Acadêmicos**. São Paulo: Parábola.

MAGALHÃES, M. C. C. " **A Pesquisa Colaborativa e a formação do professor alfabetizador**". II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. Anais, São Paulo, 1992, p. 69-74

MAGALHÃES, M. C. C. **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos**. In: MAGALHÃES, M.C. (org.) A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia Colaborativa e desenvolvimento de professor**. Trabalhos em Lingüística Aplicada. Campinas, Campinas, SP, n. 23, jan./jun, 1994(a), p. 71-78.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil**: significado e expectativas. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x 2

MARX, K; ENGELS, F. **Burgueses e Proletários**. In: _____. Manifesto do Partido Comunista. <http://paginavermelha.org/documentos/manifesto/cap-1.htm>

MEANEY, M. C. **A Formação do Professor na Escola Bilíngue**: argumentação na colaboração entre parceiras. 2008.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe** – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf

MEJÍA, A.-M. de. Power, **Prestige and Bilingualism**. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd, 2002.

MELLO , Sueli Amaral. **A escola de Vygotsky In Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens Avercamp editora, 2004.

MIASCOVSKY, Helena Wolffowitz (2008) **A produção da criatividade na atividade sessão reflexiva**: uma interlocução entre coordenador e professor. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: As Abordagens do Processo. São Paulo: E.P.U.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M.A. (1999) **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: E.P.U.

NEWMAN, F.&Holzman, L. **Práxis**: a metodologia instrumento - e - resultado e a psicologia de Vygotsky. (Trad. Marcos Bagno) In. Lev Vygotsky Cientista Revolucionário, edições Loyola, 1993.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **A atividade de observação nas práticas de orientação a professores**: uma perspectiva crítica. DELTA [online]. 2009, vol.25, n.2, pp. 347-400.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1993.

PAVLOV, I.P. **Conditioned reflexes**: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. London: Oxford University Press. 1927

PEDREIRO, S. **Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios**. Especialize Revista On-line, 2013. <https://www.ipog.edu.br/revista-especialize-online/edicao-n4-2012/ensino-de-linguas-estrangeiras--metodos-e-seus-principios/>

Pires, V. L., & Tamanini-Adames, F. A. (2010). Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, 6(2), 66-76. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49272>

RAJAGOPANLAN, K. (2003) **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, (Linguagem).

REGO, Teresa Cristina. (1995) **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

RIGÉRIO CORTEZ, A.P.B. (2007). **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngüe**. Dissertação de mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (org.) (1997) **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ROMERO, Tania A. **Interação professor e coordenador**: um processo colaborativo? Tese de Doutorado inédita Pontifícia Universidade Católica de São Paulo 1998.

ROSA, A. A. C.; Basso. **Estratégias de aprendizagem em língua estrangeira:** investigando a prática da sala de aula. Revista NUPEM (Online), v. 2, p. 89-100, 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K., SILVA, A.P. S., & CARVALHO, A. M. A. (2004). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed.

SA JALIL, L PROCAILO. **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras:** perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método

SACRISTÁN, J.Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1996) **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F.da F.Rosa. 4a ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHETTINI ,R.H. & Damianovic, M.C. & Hawi,M.M. & Szundy P.T.C (organizadoras) **Vigostky**: uma revista no início do século XXI Andros. 2009. SP.

SCHETTINI, R.H. **Atividade em sala de aula**: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. 1. ed. São Paulo: Andross Editora, 2008. v. 1. 186p

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e org. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras. (As faces da

SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ (1997) "**Os gêneros escolares** - Das práticas de

SHIMOURA, A.S. (2005). **Projeto de formação de professores de inglês para crianças**: o trabalho do formador. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Applenton-Century-Crofts. 1957

SMOLKA, A. L. B. **A Concepção de Linguagem Como Instrumento**: um questionamento sobre as práticas discursivas e educação formal. Temas em psicologia, São Paulo, v. 2, p. 11-21, 1992

THE NATURAL APPROACH: Language acquisition in the classroom. Stephen D. Krashen and Tracy D. Terrell. Oxford: Pergamon Press, 1983.

VALDÉS, G. **Bilingualism, heritage language learners and SLA research**: opportunities lost or seized? The Modern Language Journal, v. 89, n. iii, p. 410-426, 2005. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

Verbal. pgs.279-326.Martins fontes,1992.

VIGOTSKY, L. S **A formação Social da Mente** – O desenvolvimento dos processos Psicoógicos Superiores. (organizadores) Michel Cole , Vera John steiner Sylvia Scribner , Ellen Souberman, Martins Fontes, 2000.

VILAÇA Márcio Luiz Corrêa. **Aprendizagem de língua inglesa**: das dificuldades à A

VYGOTSKY, L.S. 1934. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes

VYGOTSKY, L.S. 1934. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo. Martins Fontes. 2002.

VYGOTSKY, L.S.1930, 1933. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins

ANEXOS

2 In the post

Reading and speaking

Look at the postcards. Discuss and answer these questions.

- Where is each postcard from? How do you know?
- To whom is each postcard addressed?
- Who sent each postcard?
- Why do you think these people sent the postcards?

Answer questions with reference to texts.

Listening and speaking

- 1 Do your own research on the internet and find out something interesting about each of the places mentioned on the postcards.
 - a Where is it?
 - b What can you see there?
- 2 Make a short presentation to your group or class. Say what you think about the places you have researched.
 - a Why do people visit the place?
 - b Is the place well looked after?

Reading and speaking

- 1 Do you receive letters, postcards or emails from your friends or family? When do you get these? Why do people send you these letters, emails or postcards?
- 2 Read the five texts on pages 12–14. Discuss and answer the questions.
 - a What sort of texts are they?
 - b Who wrote each text and to whom?
 - c Why was each text written? What was the purpose of each text?

Tip

There are different types of letters. Letters are different because they are written for different **purposes** (why we write letters) and for different **audiences** (to whom we write letters).

Hi Lee,
I'm having a party at
my house on Saturday
8 June. I'd love you to
come. It'll start
at about two o'clock.
Hope you can make it?
CU soon!
Jo

6 First Avenue
Pinewood
Inglestone Hills

Speak clearly. Identify main purpose of texts.

2

Apartment B34
14 Jalan Senang
Kuala Lumpur
23rd September

Dear Sir/Madam

I bought my son a Megaplay game console for his birthday. At first he enjoyed playing with it, but after a while it developed an annoying fault. Sometimes, halfway through the game, the screen goes blank. After that, he has to switch it off and start again. However, this doesn't stop it from happening again.

In view of this, I would like a replacement console or my money back.

Yours faithfully,
Keith Pratt

3

24 Crescent Lane
Westlake Park
Bradstone Wells

Dear Jo,

Just a quick note to say Happy Birthday. I hope you have a good party with your friends on Saturday.

Your mum tells me that you did well in your tests last week too. Well done!

Look forward to seeing you again at the end of the year.

Love,
Aunty Karen

4

Tolby Toys,
Victoria Industrial Estate,
Hong Kong

1 Southwood Heights,
Robertson Quay,
Singapore
31st March

Dear Sir/Madam,

I saw your advertisement in the Singapore Echo newspaper, and would be grateful if you would send me your catalogue.

I would also like to take advantage of your free gift offer for my early reply.

Yours faithfully,

Charlie Gaw

Identify main purpose of texts.

5

To: maggie234@geemail.com
 From: mariamp@coolmail.com
 Subject: Holidays

Hi Maggie
 Hope you're enjoying your holiday and that you are well.
 As you know, I'm with my family in Dubai for a few days. Yesterday we had a great time. We went up to the top of the Burj Khalifa. It's the tallest building in the world. It's VERY TALL! It looks like a building from a sci-fi movie! When we looked at the building from the ground I thought it would be scary to go up. But it wasn't. We bought our tickets and waited a bit and then we got into the lift.
 It was a very fast lift and it took us up to the observation deck, which is near the top of the building. You can see the whole city of Dubai from the deck! It was awesome. I didn't want to go down again.
 That's all for now. We're off to see a film this evening and I need to have a shower and get ready.
 See you soon!
 Mariam

Speaking and writing

- 1 Discuss these questions and then write the answers in your exercise book.
- What is the purpose of Mariam's letter?
 - What is the relationship between Mariam and Maggie? What is the relationship between Jo and Aunt Karen?
 - How does Mariam's letter begin and end? Which other letter begins and ends in similar way?
 - Why do you think Keith Pratt's letter starts 'Dear Sir/Madam'?
 - In what ways are a letter and an email the same? In what ways are they different?
 - Why do you think there are two addresses in Charlie Gaw's letter?
 - Why do you think the endings in some of the letters are different from the endings in other letters?

Identify main purpose of texts. How information is set out.

- 2 Work in pairs. Look at the different letters again and compile a chart to show the differences between the types of letters.

	From	Purpose	Greeting	Ending	Language
1					informal, friendly greeting and ending
2			Dear Sir/ Madam		
3				Love	
4		To ask for a catalogue			
5	Miriam				

Remember

The language used in letters can be different.

Some letters use formal language, for example: 'Dear Madam/Sir', 'Yours faithfully'.

Some letters use informal language, for example: 'Hi Jo!', 'Love, Charlie'.

Grammar: pronouns and verbs

- 1 Copy these sentences into your exercise book. Underline the pronouns.

- a We are on holiday in Dubai. It is very hot here.
- b I would love you to come.
- c He has to switch it off and start again.
- d We went up in a lift. It took us up to the observation deck.
- e Look forward to seeing you again at the end of the year.

Pronouns

Pronouns are words that we use in place of nouns in sentences. Pronouns can be singular or plural. Here are some pronouns that we use often:

Singular

I you he she it
me him her
mine yours his hers
myself herself himself
itself

Plural

we you they
us them
our their
themselves ourselves

Look at how we use pronouns in sentences.
'Maggie and **her** family went to the Burj Khalifa. **They** went up in the lift. **It** was very fast. Maggie enjoyed **herself** very much.'

Make a record of information. Grammar: pronouns.

2 Choose the correct verb for each sentence. Write the correct verb in the space provided.

- a Ali is from London. He (visits/visit) his family in Dubai every year.
- b I (am going/are going) to visit the Taj Mahal next year.
- c She (has/have) many cousins, aunts and uncles.
- d We (is having/are having) a party next week.
- e They went up in the lift. It (was/were) very fast.

Tip

Pronouns must agree with the verbs. For example:

She **has** two sisters.
(She is singular.)

We **have** two cars.
(We is plural.)

Spelling and vocabulary

Words in dictionaries are arranged in alphabetical order. To find words quickly you need to know this order.

Write these letters in alphabetical order in your exercise book. Then check your answers.

- a D G F B C
- b U I A E O
- c L N P Q O
- d T S W Y V

abacus abacuses

NOUN An **abacus** is a frame with beads that slide along rods. It is used for counting.

abandon abandons, abandoning, abandoned

VERB 1 If you **abandon** something, you leave it and do not return. *The cub had been **abandoned** by its mother.*

VERB 2 If you **abandon** a piece of work, you stop doing it before it is finished.

abbreviation abbreviations

NOUN An **abbreviation** is a short form of a word or phrase. *The **abbreviation** for compact disc is CD.* See **Abbreviations** on page 270.

ability abilities

NOUN If you have the **ability** to do something, you are able to do it.

able abler, ablest

ADJECTIVE If you are **able** to do something, you can do it.

aboard

PREPOSITION If you are **aboard** a ship or plane, you are on or in it.

about

ADVERB 1 You say **about** in front of a number to show it is not exact. *I'll be home **at about** five o'clock.*

PREPOSITION 2 If you talk or write **about** something, you say things to do with that subject. *He is talking **about** boats.*

Grammar: apostrophes

- 1 Work in pairs. Find five sentences with apostrophes in the letters you have read. Focus on the informal letters.
- 2 Copy the sentences and circle the words with apostrophes.
- 3 Discuss what the complete words are and which letters are missing.
- 4 Work in pairs. Read the letters again and find the same verbs in different forms.

is go have think buy
take do

When we speak, we often use informal language and we do not say all the letters in the words. To write these words we use an apostrophe (') to show that letters are missing. Here are some examples:

I'm = I am can't = cannot
it's = it is It'll = It will
you're = you are

Irregular verbs

Some verbs change when they describe actions in the past.

Example

I **go** home every day after school.

Yesterday I **went** home.

Go and **went** are forms of the same verb.

Writing

- 1 Write a short message to a friend. Invite your friend to come to your house or to join you on an outing.
- 2 Look at the letters from Aunt Karen and Keith Pratt again.
 - a How many paragraphs are there in each letter?
 - b What information or idea is given in each paragraph?

Paragraphs

A paragraph is a section of a text. Each paragraph in a letter gives different information. We arrange text in paragraphs so that it is easy to read and understand.

- 3 Write a letter to someone in your family. Tell them about an outing you went on. Write three paragraphs. Use the plan below to help you.

[Write your address here]

[Write the date here]

Dear _____
[Paragraph 1: Say why you are writing the letter.]

[Paragraph 2: Describe what you did on the outing]

[Paragraph 3: End with a greeting and mention when you will see the person again]

Love

Tip

Look carefully at the way the letter is set out. Look at the address, the greeting and the ending and where they are on the page.

Spelling

Read these sentences aloud. Do the underlined words sound the same? Do the words have the same meaning? Explain what they mean. Use a dictionary if you are not sure.

- a The singer greeted her fans with a wave.
The big wave made the boat turn over in the sea.

Homonyms

Homonyms are words that have the same spelling but different meanings.

Write a letter. Homonyms.

- b** The little dog has a loud bark.
The bark on the tree is rough.

- c** I would like my money back.
He put his backpack on his back
and walked down the street.

- d** I hope you are all well?
There is no more water in the well.

- e** The lift took us down from the
observation deck.
The duvet on my bed is filled with soft
feathers and down.

- f** Can you help me please?
There is a cold can of
drink in the fridge.

Homonyms.

Reading and understanding

Student's Book page 11

Read this letter and answer the questions.

1 Who wrote this letter?

2 What is the purpose of the letter?

3 Where are the offices of Wadha Toys?

4 Is this a formal letter or an informal letter? Explain why you know this.

Wadha Toys
PO Box 34
Badlapur
Maharashtra
421503

Dear Sir/Madam,

I saw your advertisement in the *Daily Times* and would be grateful if you would send me your catalogue.

I would also like to take advantage of your free gift offer for my early reply.

Yours faithfully,

Sanjay

Fortune Residence
Ghatkoper East
Mumbai
Maharashtra
400042
31st March

5 To which address will the catalogue be sent?

6 What will Sanjay expect to get with the catalogue?

Grammar: pronouns

Student's Book page 15

Underline the pronouns in these sentences.
Tick S for 'singular' or P for 'plural'.

- a They are on holiday in Buenos Aires. (S) (P)
- b He has many aunts and uncles. (S) (P)
- c This is Aunty Nadia. She fetches me from school every day. (S) (P)
- d The lift took us up to the observation deck. (S) (P)
- e The family visits Jamaica every year. We stay with our cousins in Kingston. (S) (P)

Dictionary work

Student's Book page 16

1 Write these letters in alphabetical order.

2 Make a list with these names.
Put the names in alphabetical order.

Sanjay Aliya Mary Pedro Gareth Jenna Nicola Wahid

3 These children's names all start with B. The teacher tells them to line up in alphabetical order. Which children will be first, second and third in the line?

Beth Benjiro Behati Begum

Becky Beatriz Bernard

1st

2nd

3rd

Grammar: verbs

- 1 Match these verbs in the present tense with their forms in the past tense.

Present tense

have is draw do eat get go win wake

woke went ate drew got did was had won

Past tense

- 2 Choose three past tense verbs and write a sentence using each verb.

a _____

b _____

c _____

Writing

Student's Book page 18

- 1 Read the following letter. The writer has not used the correct layout and has forgotten to divide the text into paragraphs.
- 2 Mark all the mistakes on the letter.
- 3 Rewrite it correctly in your exercise book.

24 Victoria Avenue Brown's Hill

Hi Lee

Hope you're enjoying your visit to the family in India. We stayed at home this year. It was quite boring at first, but yesterday we took a drive down to the beach and we all had a swim. I love the sea. Mum has promised that we can go again before the end of the holidays. Anyway, I have no more news but do write and tell me about your holiday. Your friend Malik.

Spelling: homonyms

Student's Book pages 18–19

Circle the homonyms in these sentences. Then write a short definition of each word.

Here is an example:

Please give back my book. It is in the bag you have on your back.

Meaning 1: to return something or go in the opposite direction

Meaning 2: the part of your body where your spine is

- 1 Please can you close the door and lock it? The key is on the table close by.

Meaning 1: _____

Meaning 2: _____

- 2 Next week there will be a fair at the school. There will be lots of games in which everyone will have a fair chance to win prizes.

Meaning 1: _____

Meaning 2: _____

- 3 The little girl with a bow in her hair made a deep bow when she was greeted by the queen.

Meaning 1: _____

Meaning 2: _____

- 4 Paul left early. I am not sure where he went, but he walked down the road and turned left at the traffic lights.

Meaning 1: _____

Meaning 2: _____

- 5 Let's wind this sheet of plastic around the pole so that the wind doesn't blow it away.

Meaning 1: _____

Meaning 2: _____

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A1

yes the emser the quashanr and my name [...]

2- Have you ever written for someone? Who?

yes my family, friends, teacher and public.

3- What instrument have you used to write to this person?

I use paper, braser, compter and cell phone.

4- What was the subject?

A cart.

5- How did you feel about writing it?

Sametime happy sametime sad.

6- What are letters used for?

I use all the letters of the alphabet.

(1) H 2

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A2

I like to write letters to my friends

2- Have you ever written for someone? Who?

Yes, to my friend Xiang

3- What instrument have you used to write to this person?

I used a pen

4- What was the subject?

I told him to go to my house

5- How did you feel about writing it?

I felt happy

6- What are letters used for?

Letters are used for communication. No one can read without letters.

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? QLAB

yes, I like to write a selfon

2- Have you ever written for someone? Who?

My mother

3- What instrument have you used to write to this person?

a selfon

4- What was the subject?

col to my false
all my mom to be happy

5- How did you feel about writing it?

enjoy really enjoy
angry, really angry

6- What are letters used for?

to communicate

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A4

Not really. Beacause I don't like to write with pencils that much.

2- Have you ever written for someone? Who?

Yes, my mom.

3- What instrument have you used to write to this person?

I used my phone

4- What was the subject?

I don't remember

5- How did you feel about writing it?

Good

6- What are letters used for?

For writing and learning.

(1)

AS -

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A5

Yes, I usually write the answers.

2- Have you ever written for someone? Who?

Yes for my mummy, dad, sister, friends and teacher.

3- What instrument have you used to write to this person?

A paper, pen, pencil and eraser.

4- What was the subject?

The birthday, mothers day, fathers day, for love and I want.

5- How did you feel about writing it?

Tired and happy because I'm with my friends.

6- What are letters used for?

To talk to a person of something.

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A6

Yes, letters, classwork and notebook.

2- Have you ever written for someone? Who?

Yes, my mother, Eastern bunny, Santa Claus, Maria Clara and my brother.

3- What instrument have you used to write to this person?

With the mobile and paper.

4- What was the subject?

English.

5- How did you feel about writing it?

Nervous and happiness.

6- What are letters used for?

To communicate with persons.

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A7

Yes, I like write, because the help me
to understand the sound

2- Have you ever written for someone? Who?

Yes, to my sister that have 8 letters

3- What instrument have you used to write to this person?

my voice to mobile

4- What was the subject?

is to know that my sister go to my
house now

5- How did you feel about writing it?

fun

6- What are letters used for?

to write words

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A8

yes, I like write. Because letters can inspired.

2- Have you ever written for someone? Who?

yes for my aunt, my mom, my dad, my brother, my grand mother, grand father and my cousin for E.U.A.

3- What instrument have you used to write to this person?

I used machine, computer and tablet.

4- What was the subject?

geografi, English and science.

5- How did you feel about writing it?

I fell save

6- What are letters used for?

The letters beautiful

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q149

yes, love letters.

2- Have you ever written for someone? Who?

Brayley, Dweet, Bili, Bela, Santa clause,
Ike, Bob, Mel, Wesley and Bouviji

3- What instrument have you used to write to this person?

cellphone, marker, pencil, rubber
and pen

4- What was the subject?

Love.

5- How did you feel about writing it?

Love

6- What are letters used for?

yes, love letters for my
dear,

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A10

Yes, names, letters, names of country and names of city

2- Have you ever written for someone? Who?

Yes, to my mother

3- What instrument have you used to write to this person?

The instrument that i use is paper a pencil and a eraser

4- What was the subject?

I use the subject of happy mothers day

5- How did you feel about writing it?

I feel Good

6- What are letters used for?

So we communicate to each other

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1411

Yes, I love letters, letter home
work, and more.

2- Have you ever written for someone? Who?

Yes, my mom.

3- What instrument have you used to write to this person?

I used a pen and a pencil.

4- What was the subject?

The subject was that
I love her.

5- How did you feel about writing it?

I felt a lovely girl.

6- What are letters used for?

They are used to transport
information for the person
that is in another country.

1- Do you like to write? If no why, if yes, what do you usually write? Q1A12

Yes, I write books, comic books and letters

2- Have you ever written for someone? Who?

yes, my family, my friends and for the whole world

3- What instrument have you used to write to this person?

I used pens, pencils, papers, rubbers and whiteout

4- What was the subject?

It's about a person rescuing other people

5- How did you feel about writing it?

I felt very proud

6- What are letters used for?

To communicate

1- How did you feel while writing to a friend asking for help? Q2A2

I feel happy

3- How did you feel while writing to a friend asking for help? Q2A3

Was very nice

1- How did you feel while writing to a friend asking for help? Q2A4

I felt weird. (I did not write to a friend).

1- How did you feel while writing to a friend asking for help? Q2A6

Nervous and happy.

2- How did you feel while writing to a friend asking for help? Q2A9

Scary but because I don't like
to ask for help I like to do
things on my own.

2- How did you feel while writing to a friend asking for help? Q2A10

I feel good

1- How did you feel while writing to a friend asking for help? Q2A11

I feel like I was in
real danger

2- How did you feel while writing to a friend asking for help? Q2A12

I felt very scared

After invitation activity answer individually: Q3A2

1- How did you interact with your group? why?

Good because I had good ideas

2- Who helped you the most during the activity? Why?

John He helped me to do it

3- Who gave more ideas during the activity? why?

He and John gave me many ideas

4- How did your teacher work this content with you?

My teacher helped me write

5- What did you think about this lesson?

I think it was good

After invitation activity answer individually: Q3A3

1- How did you interact with your group? Why?

was really nice epilrade helped.

2- Who helped you the most during the activity? Why?

vitor, because I asked questions he answered and he is very nice.

3- Who gave more ideas during the activity? Why?

avilrade because avilrade gave 2 ideas.

4- How did your teacher work this content with you?

the teacher gave a story

5- What did you think about this lesson?

Was really nice and I liked to make in pairs

After invitation activity answer individually: Q3A4

1- How did you interact with your group? Why?

Fine but it was difficult to write the first words, because every one had ideas.

2- Who helped you the most during the activity? Why?

No one, because I know lots of things in english

3- Who gave more ideas during the activity? Why?

Me and Davi, I don't know

4- How did your teacher work this content with you?

She worked good

5- What did you think about this lesson?

That it is a real lesson

After invitation activity answer individually: Q3AS

1- How did you interact with your group? Why?

Normal.

2- Who helped you the most during the activity? Why?

Disbecause Bin us top to listen to me

3- Who gave more ideas during the activity? Why?

Me and Bin because the to give ideas

4- How did your teacher work this content with you?

Me teacher help me with some words

5- What did you think about this lesson?

I think this is great

After invitation activity answer individually: Q3A7

1- How did you interact with your group? why?

Lison be carton of the others
Lison Lison the cartons is carton
interact

2- Who helped you the most during the activity? Why?

Nalem Lison they help
his not help to me cap

3- Who gave more ideas during the activity? why?

Nalem Lison Nalem and me
agree that the ideas is good

4- How did your teacher work this content with you?

With good Lison they correct
all my group

5- What did you think about this lesson?

Good Lison have a good

After invitation activity answer individually: Q3A8

1- How did you interact with your group? Why?

The reason they understood the group.

2- Who helped you the most during the activity? Why?

Who helped me most is not the

3- Who gave more ideas during the activity? Why?

Everyone gave ideas during the activity.

4- How did your teacher work this content with you?

He don't do the letter in the

?

5- What did you think about this lesson?

I like it.

After invitation activity answer individually: Q3A9

1- How did you interact with your group? why?

Not very well, because the boys
only talk but win then and then
my ideas were for it.

2- Who helped you the most during the activity? Why?

Amey me, because there was 2 boys
and 1 girl and they don't listen
my

3- Who gave more ideas during the activity? why?

David and John Felipe because they
don't listen my ideas.

4- How did your teacher work this content with you?

Very good.

5- What did you think about this lesson?

Like it.

After invitation activity answer individually: Q3A11

1- How did you interact with your group? Why?

A good way, because Nicholas and Yan listened to my idea.

2- Who helped you the most during the activity? Why?

Yan, because he gave lots of ideas.

3- Who gave more ideas during the activity? Why?

Yan, because he gave 3 good ideas.

4- How did your teacher work this content with you?

Giving us ideas to make the other better.

5- What did you think about this lesson?

I think that was a good idea to make this lesson.

After invitation activity answer individually: Q3A12

1- How did you interact with your group? Why?

Really good because everyone
were very helpful

2- Who helped you the most during the activity? Why?

Nase helped the most because
he is very kind, helpful and
patient

3- Who gave more ideas during the activity? Why?

Everyone, because we are creative

4- How did your teacher work this content with you?

She gave a lot of infor-
mation and she was kind

5- What did you think about this lesson?

This was very helpful and
very fun

After invitation activity answer individually: Q3 A13

1- How did you interact with your group? why?

I interact god, why because I
her the preder.

2- Who helped you the most during the activity? Why?

The preder. pekar I, or for
help on the water.

3- Who gave more ideas during the activity? why?

The preder. pekar I on the preder
and I akri wif the preder

4- How did your teacher work this content with you?

Is god is not and is for

5- What did you think about this lesson?

God not and wis istori.

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4A1

Because they don't help me

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4A2

help me to find the

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4A3

because David is cool and nice and I chose David

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4A4
 Very important because it's my family.
 My friends didn't help

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4A5
 Because he helped me.

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4A6
 Nothing because I don't
 need help!!! Because I am
 intelligent!!!

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q447

because they help me to play with me
and a funny like other friends on other
day

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q448

I do the letter because I do alone by myself

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4410

Because he help me

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4A11

My friend was important because
he had a lot of good ideas to
make the event and he agreed
with all my ideas.

1- Explain how was your friend important while creating the formal invitation Q4A13

Chi Kef iadiar I to and I ad
and chi ack to

A) How did your friend help you on this activity? Q5A1

She help givin alot of idea and she help me to right words that I dont know.

B) How do you think you would do it without him.

I think that I would could not make without him.

What new meaning did you reach together?

Because we two girl idea and have the likes of Valen and Bira and is very fun.

Q5A2

How did your friend help you on this activity?
 I did not know tank you would do it
 what new meaning did you reach together?

My friend helped me in doing what I
 did not know. If ^{would} not for my friend
 I would not have graduated together.
 Its difficult that we changed our
 school

Q5A6

HOW DID YOUR FRIEND HELP YOU
ON THIS ACTIVITY? HOW DO YOU THINK
YOU WOULD DO IT WITHOUT HIM. WHAT
NEW MEANING DID YOU REACH TOGETHER?

① GIVING ME IDEAS AND HELPING ME
A LOT.

② WAS GOING TO BE HARD BECAUSE SHE
GIVE ALMOUSTEVERYTHING OF THE IDEAS.

③ WAS GOING TO BE HALF DONE WITHOUT
MY FRIEND.

Q5A7

How did your friend help
you on this activity?
How do you think you would do
it without him.
What new meaning did you
reach together?

1 give me very good ideas

2 he gave me a lot of
words

3 his paper ideas is very good.
I like his ideas and more fast
way

Q5A8

1) My friend DON'T SAY HUG WORDS
AND HE DO MENY IDEAS.
I LOVE WORK IF HER.

2) THE ACTIVITY IT GOIYN TO
DE BORN BECAUSE CINTRA IT NOT
WORK WITH ME.

3) THE ACTIVITY ITS GOD BECAUSE
CINTRA DO'IT WITH ME.

Q5A9

How did your friend help you in this activity?
How do you think you without him. What new
meaning did you reach together?

A thing that will be hard because he was
a very good partner. He help me a lot with
your and every time to right things. It will
be different with out my partner.

Q5A10
 1) My friend DON'T SAY HUG
 WORDS IN THE IDEA,
 I LOVE TO WORK WITH HER.

2) THE ACTIVITY IS GOING TO BE
 BECAUSE NASI WAS HELPING ME TO DO IT.

3) THE ACTIVITY WAS GOOD BECAUSE
 NASI IS NOT IN A LA FALA!
 (speaking about work)

Q5A11
 1) How did your friend help you on this activity?

She help me thinking in the ingredients.

2) How do you think you would do it without him?

I think that would be boring.

What new meaning did you reach together?

I think it was more interesting and delicious.

LET
 ME
 SEE
 IT

Q6A2

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

Nothing, because I study
very much

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

I study many, I know if I know
many things.

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

I group activities, because I like
many ideas, because I can learn
from my friends.

- Q6A3
1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

I don't change nothing because I like it.

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

Was really nice and I like Kelly and Patsy because I don't know Patsy I remember Patsy Kelly I don't know.

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

I prefer in group because I like was really different that individual work.

Q6A5

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

No I don't want to add nothing because all the activities are so good.

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

It was for me love and care because you remember the 3rd C.

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

I prefer individual because I think that my ideas is good but sometimes some people don't like my ideas.

Q6A6

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

I would put a false name to be secret and cool. I would change too the real thing that happened to the false thing that happened. I going to change to be different. I was cool, funny, excited and different because I learn more things of letter.

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

Groups activities because my friend can give ideas and help me. Without my pair I don't have so many ideas and was going to be more hard.

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

Q6A7

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

Nothing, because have rely
 easy to understand and
 long

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

To we write more letters
 and improve my writing

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

groups activities, because
 is more faster and more
 correct

Q648

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

No, I don't change anything
because Katy taught us the
activity.

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

To do a happy activity and
the right way to work.

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

My opinion is do in group
because is very happy with
the friends.

- Q6A9
- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

I will change the story to my own.
We will be to write a new one.
size.

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

Learn more about letters.

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

I prefer individual work, because
we only use our ideas and
we don't need to discuss.

Q6A10

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

No, because that I and my friend do activity complete.

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

was good, because my friends was helping me with my difficulties.

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

Group activities, because my friends was doing concentrate the work. Was different to work, because my friends was overcoming my difficulties.

Q6411

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

I would add a magical
thing like make a letter for
your ideal
idol.

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

I think this unit was meaningful
because we learned new things.

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

Group activities because had more
ideas. It was different because in
the way it had more ideas.

Q6A17

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

I would compare
the e-mail with letters

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

This unit was important
so we can communicate
with letters

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

I prefer group activities be-
cause we get more ideas
and in individual we
get less ideas

Q6 A13

- 1- If you could change any activity from the "letters" unit, how would you do it? Would you add something? If not, why not?

Not piken was good and we could
 I not gam la tid entag.
 change

- 2- How was this unit meaningful to you? Explain your answer.

I know more of letters.
 know

- 3- Did you prefer the individual or group activities? Why? How was it different to work?

I prefer group piken enipori hel a
 idia. The different of group and
 individual is that in group enipori
 have a idia and in individuals
 that ali I have not idia.

Q7A1

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A1

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

Was very good, because I do more friends, spend my days with people that I don't like so much and with this people they are my friend today.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes, on the internet I don't know what to do my friend help me.

3- If you could say something to someone what would it be?

I would say that this people help me throw out the year.

Q7A2

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible!

Q7A2

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

It was a very good year, because
I learned many things like fractions,
the discovery, the poem.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes, I was helped by João
Felipe in the fraction.

3- If you could say something to someone what would it be?

Yes he is a very good
friend and he helped me
so much

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A3

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

It was very cool and nice. I learned many things.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

I was supported by my mom. with saying that I am intelligent.

3- If you could say something to someone what would it be?

You are really intelligent you are nice with

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A4

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

For me Y3 was good, we had very fun activities with great teachers and we learned very interesting things.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes, I was helped by my best friends and they are very smart

3- If you could say something to someone what would it be?

I could say to him that our friendship will never end

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7AS

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

Very nice because I ^{got closer} socialized more with my friends.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes, like I don't know what was to do so Dan Tate or Kelly or Renata they say what is to do.

3- If you could say something to someone what would it be?

Raphael Cintra because is a very good person him help me sometimes and him is very good in sports.

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A6

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

Year 3 for me was cool, funny, interesting, challenging, nice. Because we do lot of activities that are cool, funny and nice. That was a lot of interesting things that I don't know and was challenging to I learn more that I know.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes, in a lot of lessons especially in Maths.

3- If you could say something to someone what would it be?

Bia I am sure you are how you was important in my life especially on the moment I need the most support. Thank you! ♡

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A7

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

Was the worst year because
we do different activities
and because the teachers
are mean and have my
friends.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Peter because he helped
me at the same in math-
multiplication, sense, global perspective
and English.

3- If you could say something to someone what would it be?

I am very surprised with
my parson that in the
beginning of the year he
was with me and now they don't
let with me.

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A8

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

It's a year very challenging and the same time productive. In the last year I got lost grades and this year I got 10.0, 8.5, 9.7. Pati and Kelly helps me on a lot of activity, thanks.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

yes, a lot of friends Cintra, Enrico, Kenzo, Leticia, Bia, aritor, J. Felipe and Valentina, they help me in Maths, English and Science, I'm thankful to this childrens.

3- If you could say something to someone what would it be?

You are one of my best friends,
Thanks to you be my friend.

Q7A9
 Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A9

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

Nice, because I was in
 the first class.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes. Ben helped me to do
 the work.

3- If you could say something to someone what would it be?

To Helen "what class is it?"

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A10

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

Good, because I learned a lot of things.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes, from my teacher that when I don't know
thing my teachers help me.

3- If you could say something to someone what would it be?

I want to say to my brother because I want to
with him.

Q7A11

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A11

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

Good, because I had lots of friends.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes from Rafael, he always supported me when I was in a bad situation.

3- If you could say something to someone what would it be?

Rafael, you are my best friend in the world, because you always be by my side.

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A12

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

It was great, I learned lots
and lots of things, I had great
teachers, fun exercises it was amazing

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes, he helped me a lot in school,
sports, etc

3- If you could say something to someone what would it be?

João Felipe was the best, a great
person I like him a lot

Answer to the following questions. Explain your answers as much as possible! Q7A13

1- How was year 3 for you? Explain your answer.

Good ^{but} ~~new~~ ^{new} ~~year~~ ^{year} ~~because~~ ^{because} ~~it~~ ^{it} ~~was~~ ^{was} ~~hard~~ ^{hard} ~~we~~ ^{we} ~~had~~ ^{had} ~~to~~ ^{to} ~~overcome~~ ^{overcome} ~~our~~ ^{our} ~~family~~ ^{family} ~~and~~ ^{and} ~~it~~ ^{it} ~~was~~ ^{was} ~~difficult~~ ^{difficult}.

2- Did you have help or support of anyone? How were you helped? Explain your answer.

Yes I was help to ~~take~~ ^{take} ~~my~~ ^{my} ~~iselin~~ ^{iselin} ~~and~~ ^{and} ~~my~~ ^{my} ~~canthi~~ ^{canthi}.

3- If you could say something to someone what would it be?

That the ~~person~~ ^{kind} ~~is~~ ^{is} ~~good~~ ^{good} ~~is~~ ^{is} ~~family~~ ^{family}.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

À direção e coordenação da escola Aubrick Escola Bilingue Multicultural,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada "Sentidos e significados na interação professor / aluno sobre a Atividade de Aprendizagem, no Contexto de Ensino de Língua Estrangeira em uma Escola Bilingue", pela aluna responsável pela pesquisa de mestrado Patricia Adriana dos Santos Arantes, sob orientação da Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi, com o objetivo de analisar os sentidos que são atribuídos na prática docente na relação professor - aluno e como os alunos respondem a esses sentidos, em uma escola de educação bilíngue. Para tanto é necessário analisar a linguagem do professor e do aluno a fim de observar a construção dos sentidos de um e de outro. Os alunos responderão questionários, os dados serão categorizados e analisados, juntamente a relatos da professora. Pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo OU serão mantidos permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

São Paulo, 01 de fevereiro de 2019.

Patricia Adriana dos Santos Arantes

Matrícula USP: 6518356

☒ Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Teca Antunes
Coordenadora Geral

Aubrick Escola Bilingue Multicultural