

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Camila Teixeira Dias

Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

São Paulo
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Camila Teixeira Dias

Reproduzir e criar: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à banca de
qualificação como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada e Estudos da Linguagem pela
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, sob a orientação da Profa. Dra.
Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo
2015

Dissertação apresentada à banca de qualificação como exigência parcial para obtenção para o título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Camila Teixeira Dias

28 de janeiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

*Ao meu pai, que sempre respeitou meu espírito livre, e à minha avó,
que sempre soube integrar este espírito ao coletivo.*

AGRADECIMENTOS

À querida Fernanda Liberali, por sua abertura em me receber na PUC e no grupo LACE e pela orientação ao longo deste trabalho.

À Antonieta Megale, com quem posso dividir tantos momentos e a qual me dou o direito de intitular co-orientadora desta dissertação. Sou grata pelos caminhos que me indicou, outros que trilhamos juntas, pelos cafés filosóficos, pelas descobertas em viagens, pelos medos compartilhados e superados com risadas e criatividade. A linguagem aqui é insuficiente para expressar minha gratidão ao "acaso" que a colocou em meu caminho e a tudo que vivo por conta deste encontro. Que muitas performances ainda possam nos unir por um longo tempo!

À querida Silvia Beraldo, presente em todos os passos deste trabalho, com a qual dividi angústias, receios, aprendizados, longas tardes de estudos, risadas e choros. Sou grata à chance de compartilhar a alegria de ver nossos trabalhos, finalmente, realizados. Que sempre possamos ter os abraços que nos entrelaçam e confortam! E um agradecimento especial a sua família, Celisa Beraldo e Marta Maria Beraldo dos Santos, que me recebeu por tantas tardes e noites durante nossos estudos, nos enchendo de comidinhas gostosas e papos divertidos.

Aos professores do LAEL Beth Brait, Maria Antonieta Alba Celani, Maria Francisca Lier-DeVitto e Tony Berber Sardinha, que marcaram profundamente minha formação durante este mestrado.

À Claudia Hilsdorf Rocha e Maria Francisca Lier-DeVitto, pela leitura atenta e participações na qualificação e defesa deste trabalho.

Aos colegas do grupo LACE, pela constante colaboração, especialmente a Nilton Mendes, pelas observações e participações durante o processo desta pesquisa.

Ao diretor da instituição, pela autorização sem a qual este trabalho não teria sido possível.

À Adriele Correa e Raquel Silva, que aceitaram a (difícil) missão de participar de uma pesquisa de intervenção e com as quais pude evoluir ao longo de todo esse processo.

À todos os meus colegas e amigos da Escola ALEF, especialmente à equipe de Inglês, um grupo que me faz desejar e ir além do que sou e à Georgia Bisaio, com quem eu divido turmas, anseios, objetivos e aspirações.

À Ivy Moreira, amiga-colega com a qual entendi mais profundamente a palavra-ação "educadora".

À minha família, pelas contradições que nos constituem a todos, pelo carinho em amenizar a dor e pelo prazer de ser quem eu sou, especialmente minha mãe Sonia, minha irmã Vanessa, minha tia Solange, meu avô Euclides e meu cunhado Alexandre.

Aos meus sobrinhos Julio e Heitor, que me mostram que, brincando, evoluímos, crescemos, nos desenvolvemos e, mais do que tudo, construímos lembranças de nosso passado e desejos de nosso futuro.

À Daniela Munafó, por ser minha amiga-irmã, música em minha vida, a mão que me segura em todos os momentos e por sempre me lembrar que é possível.

Ao Thiago Coutinho-Silva, pelas leituras atentas, encorajamento de quem já trilhou este caminho, pelo ombro amigo e por estar presente em tantos anos e de tantas formas.

À Maila Sandoval e Mariana Lancellotti, a querida Banda Literária, pelas conversas, risadas, shows, festas, jantares e toda a criatividade que me ajudaram a não esquecer de quem eu verdadeiramente sou durante todo o processo deste trabalho.

Ao Allan Cravo Teixeira, por todos esses anos em que me fez rir, pela amizade de estar no quarto ao lado, dividindo as alegrias e mazelas de se ter um lar.

Aos amigos Jean Claude Henry-Nys e Rodrigo Junqueira Silva, pelos cafés, conversas e por compreenderem minha ausência e se fazerem presentes sempre que possível.

Aos meus amigos e colegas da Letras-USP, especialmente Fernanda Cristina Savino, Lucius Provase, Marcelo Souza Silva, Maria Fernanda Dias Salvador, Rafael Prado, Simone Dantas Longhi, José Virgínio, Acauam Oliveira, Breno Lange, Tania Borges, com os quais pude dividir minha formação intelectual, pessoal e posso dividir minha vida. Gosto de pensar que cada um de vocês faz parte intrínseca de quem eu sou.

À greve estudantil da FFLCH-USP de 2002 (sim, estou agradecendo a um fato histórico!), pelas amizades criadas, pelo ensinamento de que por meio da

linguagem e ação, os desejos podem se tornar concretos, e pela possibilidade de nos fazer acreditar que a universidade pode ser formadora, no sentido mais amplo que a palavra pode ter.

Ao Bruno, pelo olhar que acalma, pelo abraço que envolve, pela postura que encoraja e por tudo que ainda será.

RESUMO

Em uma sociedade globalizada, em que o contato com diferentes culturas e línguas se intensifica cada vez mais, principalmente por meio da mídia e da tecnologia, o inglês é considerado uma língua universal ou internacional (BRITO, 1999; MCKAY, 2002). Estudiosos da área (BREWSTER, ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001) apontam para o fato de que vivenciamos uma forte tendência de que o ensino de Inglês tenha início ainda na primeira infância e salientam que este processo está em constante expansão, tanto em escolas de idiomas, quanto em escolas regulares, em todo o mundo. Parece ser consenso entre os teóricos (BREWSTER, ELLIS; GIRARD, 2002) que a pressão para o início da aprendizagem de Inglês na infância advém, principalmente, da ideia de que a criança aprende línguas mais facilmente que o adulto e de que, quanto mais cedo o processo for iniciado, melhor. Nesse contexto, o objetivo desta dissertação é apresentar os resultados obtidos em uma pesquisa de cunho crítico-colaborativo cujo objetivo foi a análise (i) das tarefas pedagógicas que ocorrem em sala de aula com ênfase na produção oral e (ii) de como o desenvolvimento da produção oral dos alunos ocorre a partir dessas tarefas e das intervenções do professor. O aporte teórico que sustenta este trabalho se apoia nos conceitos de atividade reprodutiva e criativa (VYGOTSKY, 1934/2009), o brincar na infância (VYGOTSKY, 1934/1934/2008) e zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1934/2009). Os dados da pesquisa foram coletados por meio de vídeos que fazem parte do acervo da escola e analisados dentro do quadro da Teoria sócio-histórica-cultural (ENGESTROM, 2002) e da argumentação (LIBERALI, 2010). Os resultados obtidos apontam para o fato de que o desenvolvimento da produção oral de crianças em Língua Estrangeira (LE) depende de intervenções docentes que possibilitem ambas produções reprodutivas, para construção de repertório, e produções criativas, nas quais os alunos possam apropriar-se da língua e fazer uso autônomo dela.

Palavras chave: Produção oral. Ensino língua inglesa. Infância. Argumentação

ABSTRACT

In a globalized society, in which contact with different cultures and languages is intensified, especially through media and technology, English is considered an international or universal language (BRITO, 1999; MCKAY, 2002). Scholars in the field (BREWSTER, ELLIS; GIRARD, 2002; CAMERON, 2001) state that we are living a great tendency in which English is taught since the first infancy and establish that this process is in constant expansion not only in language schools but also in regular schools all over the world. It seems to be consensus among scholars (BREWSTER, ELLIS; GIRARD, 2002) that the pressure to start learning English in childhood is mainly due to the idea that children learn languages easier than adults and, the sooner the process starts, the better it is. In this context, the objective of this dissertation is to present the results taken from a critical-colaborative research in which the analysis' objectives were: (i) the pedagogical tasks that occur in the classroom with emphasis in oral production, (ii) how the development of students' oral production occur since these tasks and with teacher's intervention. The theoretical basis of this dissertation is supported by the concepts of reproductive and creative activities (VYGOTSKY, 1934/2009), playing in infancy (VYGOTSKY, 1934/2008) and zone of proximal development (VYGOTSKY, 1934/2009). Research data was collected by videos that are part of school's collection and analyzed in the perspective of the social-historical-cultural theory (ENGESTROM, 2002) and argumentation (LIBERALI, 2010). The results obtained show that the children's oral production development in foreign language depends on teacher's interventions that make both reproductive and creativly productions possible for building repertoire and students' appropriation and independent use of language.

Keywords: Oral production. English language teaching. Infancy. Argumentation

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	TEORIA-PRÁTICAS DA PESQUISA.....	20
2.1	Ensino-aprendizagem de língua estrangeira e produção oral: um panorama histórico-teórico.....	20
2.2	TASHC: teoria da atividade sócio-histórico-cultural.....	30
2.2.1	Desenvolvimento e aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal.....	35
2.2.2	Fala e infância.....	37
2.2.3	Produção oral em língua estrangeira na infância: atividade reprodutiva e atividade criativa.....	41
2.2.4	O brincar e a produção oral.....	46
2.2.5	As intervenções do professor: corrective feedback.....	50
3	METODOLOGIA.....	53
3.1	A Linguística Aplicada e esta pesquisa.....	53
3.2	A Pesquisa-Crítica de colaboração.....	54
3.3	A argumentação.....	55
3.4	O contexto da pesquisa.....	56
3.4.1	A escola.....	56
3.4.2	O currículo.....	59
3.4.3	Os planejamentos do 1º ano do Ensino Fundamental I.....	61
3.4.4	Os participantes: alunos e professoras.....	61
3.4.5	A professora-pesquisadora.....	63

3.5	Procedimentos de produção e seleção dos dados.....	64
3.6	Procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	67
3.6.1	Categorias de análise.....	67
3.6.2	Categorias de interpretação.....	77
3.7	Credibilidade da pesquisa.....	78
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	80
4.1	Descrição do contexto – Aula 1.....	80
4.1.1	Aula 1 - Análise do excerto 1.....	82
4.1.2	Aula 1 - Análise do excerto 2.....	84
4.1.3	Aula 1 - Análise do excerto 3.....	87
4.1.4	Aula 1 - Análise do excerto 4.....	88
4.2	Descrição do contexto – Aula 2.....	93
4.2.1	Aula 2 - Análise do excerto 1.....	97
4.2.2	Aula 2 - Análise do excerto 2.....	98
4.2.3	Aula 2 - Análise do excerto 3.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
	ANEXOS.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Ensino-aprendizagem em LE para crianças – p. 42

Quadro 2. Sequência de tratamento de desvios – p. 50

Quadro 3. Número e porcentagem de reformulações atribuídos a cada tipo de feedback – p.52

Quadro 4: Carga-horária e divisão de turmas da escola – p. 57

Quadro 5: Aulas selecionadas para análise – p. 64

Quadro 6: Textos de referência durante intervenções – p. 65

Quadro 7: Categorias de análise – produção dos alunos – p. 68

Quadro 8: Categorias de análise – produção dos alunos – p. 73

Quadro 9: Mini-qualificações realizadas no grupo de pesquisa – p. 78

Quadro 10: Excerto 1 – Aula 1 – p. 82

Quadro 11: Excerto 2 – Aula 1 – p. 84

Quadro 12: Excerto 3 – Aula 1 – p. 87

Quadro 13: Excerto 4 – Aula 1 – p. 88

Quadro 14: Excerto 1 – Aula 2 – p. 94

Quadro 15: Excerto 2 – Aula 2 – p. 98

Quadro 16: Excerto 3 – Aula 2 – p. 100

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental no Brasil implica o momento mais extenso de nossa vida escolar, sendo considerado o primeiro ciclo da Educação Básica¹. Neste período, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 coloca como responsabilidade do ciclo o desenvolvimento de meios para aprender (leitura, escrita e cálculo), a compreensão dos ambientes natural e social nos quais os alunos estão inseridos, além de valores fundamentais da sociedade e o fortalecimento dos laços com seus grupos, atingindo diretamente suas atitudes. Por isso, os conhecimentos construídos nesta fase escolar são de extrema importância não só para a formação de conceitos científicos a partir da revisão dos conceitos cotidianos, mas também para a formação de cidadãos.

Dentro desse ciclo escolar, existe atualmente um crescente oferecimento de Inglês como língua estrangeira nas primeiras séries do Ensino Fundamental I na rede privada de ensino e uma movimentação para que o Inglês integre o currículo das escolas públicas desde os primeiros anos escolares, iniciativa esta que já ocorre em alguns municípios.

Esta problemática colocou o ensino de Inglês como língua estrangeira nas primeiras séries do Ensino Fundamental I como alvo de discussões em diferentes esferas da sociedade. Por que houve um crescimento tão significativo de exigência de língua inglesa nos primeiros anos da vida escolar? Como as crianças aprendem uma nova língua?

Moita Lopes (2008) coloca que, diante da atuação do capital em ignorar fronteiras políticas, econômicas e, muitas vezes, geográficas e o estabelecimento de novas relações entre as sociedades e comunidades, o Inglês foi elevado a um status nunca antes vivido por uma língua no mundo: a projeção é de que mais de 3 bilhões de pessoas falarão Inglês até 2016.

Este status tem feito com que a prática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira tenha sido encarada, cada vez mais, como uma mercadoria, pois esta expansão reitera o Inglês como um “[...] índice emblemático de classe social”

¹ De acordo com dados do PNAD-IBGE (2011), o brasileiro com mais de 15 anos estudou em média 7,7 anos, ou seja, o tempo médio de ensino não é suficiente para completar a educação básica que dura 9 anos. Dados PNAD: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/>>

(MOITA LOPES, 2008, p.) e seu domínio passa a ser encarado como habilidade básica a ser introduzido na Educação.

Em artigo publicado pela revista científica DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), Rocha (2006) aponta que diversos teóricos falam hoje no ressurgimento mundial do interesse pelo ensino de língua estrangeira para crianças. Esse interesse gira, principalmente, em torno da pergunta “[...] quanto mais cedo, melhor?”. A crença popular de que na infância se aprende sem esforço e mais facilmente (BROWN, 2001, p. 86 apud ROCHA, 2006) caminha ao lado de estudos que tratam da importância do tempo, qualidade e variedade da exposição das crianças à língua-alvo, como apresentado no estudo de McKay (2006 apud ROCHA, 2006).

Embora essas indagações circulem fortemente na atualidade, ainda encontramos muito pouco em pesquisas e, principalmente, ações voltadas para a formação do professor de língua estrangeira no Brasil (GIMENEZ, 2005). Dentre as pesquisas, a Linguística Aplicada mostra-se como o campo em que houve um maior desenvolvimento de reflexões sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira como prática social. É preciso reconhecer este campo como um dos que pode trazer grandes contribuições para os profissionais da área (CELANI, 2000).

Como profissional da área em busca de aprofundamento, trabalhava como professora e coordenadora de uma escola de idiomas de uma rede de franquias na cidade de São Paulo entre 2005 e 2010 e pude vivenciar essas indagações. Com um público grande de crianças (cerca de 50% dos alunos tinham idade entre 6 e 10 anos), me lembro de ouvir a preocupação dos pais e as justificativas para que os filhos iniciassem os estudos da língua inglesa: a futura disputa no mercado de trabalho, a suposta facilidade em se aprender um segundo idioma na infância, a proficiência a ser atingida mais cedo, a satisfação de que os filhos aprendessem o idioma que eles nunca conseguiram aprender. Eram diversas as angústias e cobranças envolvendo o tema, mas quase todos expressavam insatisfações com relação ao ensino do idioma na escola regular e discorriam sobre a ineficácia da aprendizagem neste contexto.

No ano seguinte passei a trabalhar em escolas regulares dando aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental I. Pude, então, observar as preocupações das escolas e da comunidade escolar de outro ponto de vista. Nesses contextos,

professores, coordenadores e diretores encontram-se em busca de um ensino-aprendizagem de Inglês que seja eficiente e prazeroso para as crianças. Porém, padecem de diversas carências: a falta de profissionais formados para trabalhar com essa faixa etária, uma não-parametrização de objetivos e conteúdos para o Ensino Fundamental I, a expectativa enorme da comunidade escolar em torno desta disciplina.

Essas experiências me levaram ao desejo de me aprofundar na questão de ensino de Língua Estrangeira (LE) na infância e, a partir de um curso ministrado pelo COGEAE (Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão) da PUC-SP, encontrei o grupo LACE (Linguística Aplicada em Contexto Escolar).

O Grupo de Pesquisa LACE foi fundado em 2004 e é coordenado pelas pesquisadoras Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães e Profa. Dra. Fernanda Liberali, fazendo parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O LACE desenvolve pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos e suas formas de participação nas ações da vida concreta, através de seus sentidos e significados, dentro do quadro da teoria sócio-histórica-cultural.

A preocupação do grupo com a formação do sujeito crítico-colaborativo mostra-se presente no projeto PAC (Programa de Ação Cidadã) que existe desde 2002 e é liderado pelas profas. Dras. Angela Cavenaghi-Lessa, Fernanda Liberali e Maria Cecília Magalhães. A cada triênio, o projeto atua em contextos vulneráveis de forma voluntária a fim de transformar esses contextos através de ações crítico-colaborativas que se baseiem nas necessidades encontradas e desenvolvimento de cidadania.

O projeto conta com ações como o grupo multicultural, que leciona Inglês em creches tanto para crianças quanto funcionários, de forma voluntária e com base em atividades sociais, afim de ensinar a língua e pela língua. Neste projeto, os alunos vivenciam, por meio de performances (HOLZMAN; NEWMAN, 2002), atividades da vida concreta e desenvolvem conhecimento de língua, mas também, e principalmente, se vêem em situações intencionalmente desenvolvidas para que possam criar desejos (SPINOZA, 1677/2009) de um futuro diferente do que vivem,

visando a uma transformação de seus cotidianos.

Esta dissertação encontra-se afinada com os princípios teóricos, metodológicos e práticos deste grupo de pesquisa e nele encontrei trabalhos que puderam contribuir para minha pesquisa, a saber: Charlariello (2005) tratou das reflexões de uma professora de Inglês sobre unidades didáticas e a formação do aluno crítico-reflexivo em aulas de língua inglesa; Arruda (2006) traçou uma reflexão acerca das ligações entre ensino de língua inglesa e cidadania; Cortez (2007) nos mostrou a importância da língua inglesa como objeto e instrumento dentro da educação em um contexto bilíngue; Mendes (2012) trabalha a importância da performance nas aulas com foco na produção oral dos alunos.

Além destes trabalhos, outras pesquisas realizadas em quadros teóricos distintos foram consultadas por tratarem do desenvolvimento da produção oral em língua estrangeira, e podemos citar duas bastante relevantes: Souza (2012) que discorre sobre o desenvolvimento da oralidade e ferramentas na web; Oliveira (2012) que realiza uma pesquisa de colaboração sobre a formação do professor de Inglês. Outros trabalhos que contribuíram para esta dissertação encontram-se no corpo do texto relacionados com as discussões aqui apresentadas.

Porém, encontramos uma lacuna em pesquisas que relacionem diretamente atividades de sala de aula e a produção oral de alunos em aulas de LE no Ensino Fundamental I.

Foi desta observação que esta pesquisa nasceu com este objetivo adotando a perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural (doravante TASHC) como ponto de partida para nossas investigações.

Na TASHC, a linguagem ocupa o lugar de principal mediadora entre o sujeito e o mundo. Por meio da linguagem e das interações sociais, o sujeito forma sua consciência e desenvolve as funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1934/2007). Baseado no método e nos princípios do materialismo histórico, Vygotsky vê o desenvolvimento humano como processo que internaliza as relações e concebe este desenvolvimento como algo marcado sócio-histórico-culturalmente.

A proposta é pensar no ensino-aprendizagem de LE a partir de dois conceitos da teoria vygotskyana: atividade reprodutiva e atividade criativa (VYGOTSKY, 1930/2009). A atividade reprodutiva é aquela na qual reproduzimos ações e hábitos permanentes e nos auxiliam a nos adaptarmos ao mundo. Ela tem grande

importância, uma vez que é por meio dela que temos acesso ao que já foi desenvolvido em nossa sociedade. Sem a atividade reprodutiva, estaríamos fadados a recriarmos cotidianamente e não seríamos capazes de um acúmulo de conhecimento. A atividade criativa, por sua vez, constitui-se da reelaboração e recombinação dos elementos que compõe nossos repertórios; criamos novas ações e novas imagens e damos um passo em direção ao novo. Na infância, a brincadeira é a principal atividade na qual a ação criativa pode acontecer.

As atividades reprodutivas e criativas são fundamentais no processo de desenvolvimento humano (SMOLKA, 2009) e pretendemos, ao longo deste trabalho, investigar como propostas pedagógicas que contemplem os dois tipos de atividades podem se relacionar com o desenvolvimento da produção oral em aulas de LE.

Além disso, pretendemos verificar como as intervenções do professor contribuem para este cenário. Lyster e Ranta (1997) apresentam possíveis formas de intervenção de professores durante aulas de língua estrangeira. Os autores relatam que essas intervenções podem ser feitas por meio de pedidos de reformulação e esclarecimento, feedback metalinguístico, elicitación, repetição e correção explícita.

Para as investigações colocadas acima, nossas perguntas de pesquisa são: as tarefas com ênfase na produção oral dos alunos possuem aspectos mais reprodutivos ou criativos? Como ocorre o desenvolvimento oral dos alunos a partir dessas tarefas? Como as intervenções do professor contribuem para o desenvolvimento oral dos alunos durante essas tarefas?

A metodologia escolhida para esta pesquisa é a pesquisa crítico-colaborativa (doravante PCCol), que tem por base a transformação do contexto por meio da reflexão-crítica (LIBERALI, 2010) e da colaboração (MAGALHÃES, 2006) entre os envolvidos na pesquisa. Na PCCol, os dados da pesquisa são coletados durante sessões em que pesquisadores e pesquisados discutem o andamento das aulas e decidem os próximos passos a serem dados em direção ao objetivo comum a ser atingido.

Os dados desta pesquisa foram produzidos a partir de aulas do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede privada de São Paulo. Neste contexto privilegiado, em que os alunos têm 4 horas semanais de aulas de língua inglesa, selecionamos atividades pedagógicas que têm como objetivo a produção oral dos

alunos.

A análise dos dados foi feita com base na Argumentação, em três níveis (linguístico, discursivo e enunciativo) a fim de relacionarmos a produção oral dos alunos ao tipo de atividade pedagógica proposta.

Esta dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro apresenta a fundamentação teórica na qual a pesquisa está baseada procurando traçar uma panorama histórico do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) e a produção oral (seção 2.1). Pretendemos também apresentar os principais conceitos da TASHC necessários a este trabalho: zona de desenvolvimento proximal (subseção 2.2.1); fala e infância (subseção 2.2.2); produção oral na infância (subseção 2.2.3) e o brincar (subseção 2.2.4).

No segundo capítulo, expomos os aspectos da PCCoI (MAGALHÃES, 2006) e da Argumentação (LIBERALI, 2010) bases metodológicas deste trabalho. Apresentamos o contexto da pesquisa, seus participantes e os procedimentos de produção de dados, bem como as categorias escolhidas para análise.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados e o quarto traz considerações sobre o tema a partir das práticas observadas.

2 TEORIA-PRÁTICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, percorremos um caminho teórico das bases que compõem esta dissertação. A princípio, traçamos um panorama de como a produção oral no ensino-aprendizagem de LE desenvolveu-se ao longo da história. Em seguida, apresentamos a TASHC, quadro teórico-prático na qual esta pesquisa se insere. Relacionamos, então, a TASHC com o ensino-aprendizagem de LE por meio dos seguintes conceitos: zona de desenvolvimento proximal, fala e infância, atividades reprodutiva e criativa e o brincar.

2.1 Produção oral e ensino-aprendizagem de língua estrangeira: um panorama histórico-teórico

O interesse por diferentes línguas e a curiosidade que o assunto desperta na humanidade é algo encontrado ao longo de nossa história desde os idos do mito de Babel. O interesse por como ensinamos e aprendemos uma LE tem um longo caminho e alguns registros podem ser encontrados na literatura desde o século XVIII.

Richards e Rodgers (1996) em seus estudos sobre abordagens e métodos de ensino de línguas, trazem que, no século XVIII, o interesse pelas línguas estrangeiras estava pautado, principalmente, na leitura e estudos dos sistemas gramaticais.

Por essa razão, o método de tradução e gramática foi o mais difundido e teve os estudos do Latim como modelo para estudos de outras línguas, perdurando por mais de cem anos, até a primeira metade do século XX.

A partir do século XIX, contudo, a expansão e troca entre países europeus trouxe a necessidade de uma maior comunicação oral entre estrangeiros e novos olhares para o ensino-aprendizagem de LE surgiram. Essa mudança de foco na necessidade de uma língua e o aprofundamento da Linguística como ciência colocaram a produção oral no centro do ensino-aprendizagem de LE.

O estabelecimento da fonética dentro dos estudos linguísticos e a fundação da *Association Phonétique Internationale* datam de 1896 e demonstra como a fala foi ocupando um lugar central dentro dos estudos linguísticos. Uma das primeiras

hipóteses a serem investigadas quando a produção oral torna-se um dos principais focos dos estudos em LE é como aprendemos uma língua quando somos crianças.

De acordo com Richards e Rodgers (1996), o “método direto” seria o primeiro a desenvolver passos a partir da observação e hipóteses de como as crianças aprendem uma língua. Alguns dos princípios e procedimentos do método direto são: foco na fala cotidiana por meio de vocabulário e frases; condução das aulas na língua-alvo; a gramática tratada de forma indutiva; e a comunicação oral obedecendo uma gradação desenvolvida por meio de perguntas e respostas entre professor e alunos.

São encontradas, porém, muitas críticas ao “método direto”, dentre as quais a necessidade de um professor nativo e a inviabilidade desse método em aulas com uma quantidade maior de alunos, nas quais o professor passava muito tempo desdobrando-se para manter o uso da língua-alvo quando uma simples tradução poderia resolver a situação.

É importante ressaltar que tanto o ensino por meio da tradução e gramática quanto o método direto não apresentavam bases teóricas profundas que investigassem como o ensino-aprendizagem de LE ocorria. Ambos baseavam-se, antes de tudo, em tradições e observações empíricas sem investigações sistematizadas.

Na década de 20 do século XX, entretanto, vemos o surgimento do Estruturalismo Europeu na figura de Ferdinand Saussure que faz um panorama histórico da Linguística e pretende redefini-la por meio de dois pontos: sua matéria e sua tarefa.

Seu livro *Curso de Linguística Geral*, de 1916, traz uma compilação de seus cursos dados na Universidade de Genebra e foi alvo de leituras de diferentes correntes ao longo do século XX. A distinção entre “*la langue*” (tradicionalmente traduzida por “língua”) e “*la parole*” (tradicionalmente traduzida por “fala”)² recebeu diferentes leituras de correntes diversas da Teoria da Linguagem e outras áreas, como Antropologia, Literatura, entre outras. As considerações feitas neste trabalho relacionam-se a leituras feitas por autores que se dedicam ao ensino-aprendizagem de LE e suas considerações sobre o Estruturalismo Europeu. Longe de representar uma visão unânime sobre Saussure, estas considerações devem ser entendidas

² Na presente dissertação, manteremos os termos “*la langue*” e “*la parole*” em francês.

como algumas possíveis interpretações circunscritas em determinados momentos históricos na história da Linguística e, em nosso caso, dos estudos de ensino-aprendizagem de LE.

Para Saussure (1916/2006, p. 24), “*la langue*” é “[...] um sistema de signos linguísticos” (2006, p. 24), o que traz a necessidade de uma redefinição do que se entendia por “signo” sob a luz da Linguística e não de outras áreas, como a Filosofia, que havia sido o campo que, historicamente, havia se encarregado de desenvolver o conceito.

Na filosofia, a equação entre “forma x substância” havia sido utilizada para definir signo, o que é substituído em Saussure por “imagem acústica x conceito”. Por imagem acústica, o autor define as marcas no corpo que são impressas pela língua: os sons que somos capazes de ouvir, bem como de produzir.

Outro conceito fundamental apresentado por Saussure mas não completamente desenvolvido é “*la parole*”. Para o autor, aqui é o campo do falante que não tem poder de atuar sobre leis gerais de “*la langue*”, da qual recebe as articulações prontas, mas em “*la parole*” ele é “dono e senhor” (SAUSSURE, 1916/2006).

Foi sob essa leitura de Saussure que, nas décadas de 20 e 30 do século XX, houve uma sistematização do ensino-aprendizagem de LE, principalmente da língua inglesa com base no Estruturalismo Europeu por meio da “abordagem oral” e do “ensino de língua situacional”.

Em ambos os casos, entende-se que a produção oral é desenvolvida por uma progressão quantitativa e associativa de vocábulos, que são substituídos de grau a grau de acordo com suas posições e funções na frase. Apesar da visão gramatical embutida nesta perspectiva, podemos pensar que essa proposta de relações entre os elementos da língua apoia-se no conceito estrutural de Saussure e as relações em presença, denominadas como eixo sintagmático; e as relações em ausência, eixo paradigmático.

Porém, os procedimentos adotados em sala de aula pela abordagem oral e o ensino de língua situacional apoiam-se no behaviorismo como teoria de ensino-aprendizagem. Alguns desses procedimentos são a repetição de sentenças seguindo determinados padrões e o acréscimo de vocabulários de forma a tornar as sentenças mais complexas.

De acordo com Vargas (2007), o behaviorismo compreende a linguagem como fenômeno comportamental mas que, diferente de outros aspectos característicos de nossa espécie, necessita de uma comunidade social. Para Skinner (1948/1991) a equação estímulo-resposta continua a ser a base para o desenvolvimento também do comportamento verbal, mas a comunidade é a fonte dos estímulos. Vargas discorre sobre o que Skinner, maior expoente da teoria behaviorista, colocou na esfera da linguagem, estabelecendo o que ele chama de comportamento verbal que “[...] desenvolve-se por meio de seu contato com o comportamento de outros cujos comportamentos, por sua vez, desenvolveram-se por meio do contato com seu mundo social, biológico e físico” (VARGAS, 2007, p.5).

O método “audiolingual”, que também tem bases no behaviorismo, foi amplamente divulgado e praticado desde os anos 50 nos Estados Unidos e que, ainda hoje, é amplamente utilizado no ensino de LE. Neste método, o ensino-aprendizagem de LE deveria acontecer em situações nas quais os comportamentos dos envolvidos sejam responsáveis por criar estímulos necessários para respostas pré-determinadas como certas. Os chamados erros deveriam ser eliminados por meio de reforço da forma correta, por repetições de padrões tidos como aceitáveis.

No método “audiolingual”, a produção oral também ocupa lugar central e instruções utilizando a língua-alvo ocupam posição importante dentro das aulas. As explicações sobre a língua são pouco aprofundadas e as traduções não são utilizadas com frequência.

Apesar de ainda manterem uma grande tradição dentro do ensino-aprendizagem de LE, esses métodos foram amplamente combatidos a partir das críticas feitas ao behaviorismo.

Certamente a mais contundente crítica empreendida contra essa teoria foi realizada por Chomsky (1967) em seu texto “*Review of Skinner’s verbal behavior*”. Neste texto, o linguista defende que a linguagem não é um hábito estruturado com fundações em repetições de padrões. Para ele, a principal característica da linguagem é a inovação por meio da formação de novas sentenças e a criatividade do falante é uma característica fundamental neste processo.

Em sua teoria de aquisição de linguagem, Chomsky discorre sobre as “leis universais” sob as quais a linguagem é adquirida: estava criado o conceito da gramática universal. Seria então a gramática universal o dispositivo inato,

pertencente a todos os membros da espécie humana, no qual estão inseridas todas as possibilidades combinatórias que subjazem às línguas. Cada um de nós, a partir do *input* que recebemos no contato com o exterior, marcaríamos os parâmetros relativos à língua que estamos em contato e nos valeríamos criativamente desses parâmetros para a criação de novas sentenças. Na teoria chomskyana, a competência liga-se a tudo que conhecemos de nossa língua ao longo de nosso contato com ela e o desempenho é nossa performance³ durante a fala. A produção oral, portanto, seria a externalização criativa dos padrões adquiridos por nossa competência linguística. Aqui, o papel do *input* durante o ensino-aprendizagem é central para a marcação das possibilidades dentro de determinada língua, o que vai reger as possíveis produções orais.

A visão chomskyana de aquisição de linguagem revolucionou o olhar da linguística e das teorias de ensino-aprendizagem de LE. A importância de seus estudos podem ser comparados aos de Saussure na definição do objeto da linguística no início do século e reverbera nas investigações da área na atualidade.

A partir do estabelecimento do termo “aquisição” por Chomsky, outros autores buscaram compreender a distinção entre este processo e aprendizagem. Em seu livro “*Principles and practice in second language acquisition*”, Krashen (1982) buscou estabelecer os princípios fundamentais dessa distinção e do que ele denomina “método natural”.

O autor caracteriza aquisição como um processo subconsciente na qual não teríamos controle do processo, mas saberíamos que estamos utilizando a língua para comunicação. Esse processo cria um resultado no qual não sabemos exatamente as regras da língua, apesar de as utilizarmos, e somos guiados por uma espécie de intuição sobre a gramaticalidade das sentenças. Por outro lado, no processo de aprendizagem, estamos conscientes das regras e somos capazes de falarmos sobre elas. Na distinção entre os dois processos, Krashen (1982) defende que as crianças passam por um processo de aquisição no qual a correção externa

³ Ao longo desta dissertação, o termo “performance” irá designar dois diferentes conceitos. O primeiro, encontrado neste parágrafo, refere-se a forma como o sistema da língua é empregado em uma situação de comunicação (CHOMSKY, 1972). No segundo caso, performance é entendida como uma encenação com *script* ou improvisada em que os sujeitos envolvidos vivenciam situações que os auxiliam em seu desenvolvimento no sentido vygotskyano. (HOLZMAN; NEWMAN, 2002). As referências aos autores nos auxiliarão, ao longo da leitura, a diferenciar a qual conceito estamos nos referindo.

representa muito pouco no processo.

Outra característica do processo de aquisição é de que há uma ordem natural na aquisição de estruturas gramaticais de uma língua, o que pôde ser evidenciado por diversas pesquisas como Villiers (1973 apud KRASHEN, 1982) e Dulay e Burt (1974; 1975 apud KRASHEN, 1982), que demonstram que morfemas marcadores de plural (como “s”) e de ações progressivas (como “ing”) são adquiridos primeiro do que estruturas como o “s” marcador de 3ª pessoa do singular em Língua Inglesa⁴.

Ao pensar a aquisição como um processo inconsciente, que pouco pode ter de interferência diretamente externa e que depende de uma ordem natural de estruturas, o linguista norte-americano formulou a hipótese de *input*⁵. Por essa hipótese, a aquisição ocorre quando, em uma determinada interação, a língua utilizada contém alguma estrutura além do nível de competência do indivíduo e este consegue compreendê-la. Assim, a aquisição ocorre quando o indivíduo compreende o que o autor chama de “i+1”, sendo “i” o nível de competência do falante e “+1” o que ele ainda não adquiriu, ou seja, o *input*. No processo de aquisição de uma língua, portanto, a qualidade do *input* provido à criança tem impacto direto em seu desenvolvimento, sendo uma das únicas interferências externas possíveis de afetar este processo.

Podemos pensar que o *input* aproxima o autor de hipóteses nas quais fatores sociais podem estar presentes no processo de aquisição, uma vez que o “+1” é fornecido por “outro”. Porém, a hipótese de que o indivíduo por si é responsável por processar e utilizar o insumo que lhe é oferecido reforça a visão biológica e individual das propostas de Krashen (1982). Essa suposta contextualização que o insumo pode promover faz com que alguns possam associar Krashen ao que denominamos abordagem comunicativa. Porém, isso é recusado por diversos teóricos, como Richards e Rodgers (1996).

Apesar de não haver autor ou universidade que reclame o nome “abordagem comunicativa” como autoral, esse olhar para o ensino-aprendizagem de línguas começou a ser desenvolvido nos anos 70, tanto na Inglaterra como nos Estados

⁴ A ordem natural em aquisição de estruturas gramaticais coloca-se como algo contraditório na visão chomskyana de aquisição. Para Chomsky (1972), a aquisição não obedece uma ordem visto que o indivíduo, exposto ao *input* externo, sofre a marcação dos parâmetros da língua de forma concomitante, sem uma hierarquia de estruturas.

Unidos, e tem no desenvolvimento da competência comunicativa o principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Para Littlewood (1981, apud RICHARDS; RODGERS, 1996, p.66), “[...] uma das características mais marcantes do ensino de línguas comunicativo é que ele presta atenção sistematicamente tanto a aspectos funcionais quanto estruturais da língua”⁶. Assim, a produção oral é tida como a principal forma de comunicação no processo de ensino-aprendizagem de uma língua; ensinar e aprender uma língua é, prioritariamente, ensinar e aprender os processos comunicativos orais dessa língua.

Hymes, linguista e antropólogo americano, desenvolveu seus estudos nos anos 70 a partir de pesquisas em que ele pretendia compreender o que ele chama de fenômeno real e concreto: a fala em crianças.

Dentro do campo da pragmática, Hymes (1972) faz uma crítica à teoria chomyskyana de competência com o principal argumento de que ela deixa de fora aspectos sócio-culturais fundamentais no processo de desenvolvimento de uma língua. Hymes também critica a visão de que a teoria linguística deveria ater-se, segundo Chomsky, ao fato de que o indivíduo falante de uma determinada língua utiliza os recursos da gramática universal para a produção das sentenças gramaticais de tal língua. Para Hymes, de pouco vale saber produzir sentenças aceitas na língua se não houver um uso adequado. Ele introduz, então, a ideia de que a sentença deve ser, não somente gramatical, mas também apropriada, e que é preciso desenvolver o que ele chama de “competência comunicativa” para um uso efetivo da língua no mundo.

Os linguistas aplicados e professores de língua estrangeira reconheceram em Hymes um caminho para a contextualização da língua e para o desenvolvimento da “abordagem comunicativa”. Porém, a forma com que as situações são criadas em sala de aula recebeu muitas críticas, como a de Widdowson (1998), que demonstrou que os professores criavam situações para que os alunos demonstrassem o domínio de estruturas da LE, ficando distante do uso efetivo da língua. Dessa forma, ficou evidenciado que os professores ainda dão maior importância ao uso estrutural da língua do que ao desenvolvimento da competência comunicativa.

⁶ “One of the most characteristic features of communicative language teaching is that it pays systematic attention to functional as well as structural aspects of language.” (LITTLEWOOD, 1981 apud RICHARDS; RODGERS, 1996, p.66, tradução nossa)

No que diz respeito aos métodos e abordagens na aquisição/aprendizagem de LE em crianças, a visão inatista da língua, que encontramos em Krashen (1982) e outros autores, ainda são fortemente divulgadas e apoiam-se na tese de que aprendemos uma outra língua mais facilmente quando somos crianças. Segundo Rocha (2007), esse postulado toma força a partir da elaboração de Lenneberg (1967) sobre o Período Crítico. Apoiado na visão chomskyana de aquisição de linguagem, o neurologista defendeu a ideia de que entre um ano e nove meses e três anos a criança desenvolve a aquisição de LE e que, após esse período, a capacidade neurológica para esse aprendizado vai progressivamente diminuindo. Esta tese foi amplamente questionada visto que outras funções neurológicas vão se aprimorando ao longo do tempo e não são paralizadas, como o que o estudioso defende referente a línguas.

Em suas colocações sobre o tema, Lenneberg (1967) ainda afirma que o desenvolvimento da capacidade de produção de determinados sons só é possível dentro do Período Crítico. Sendo assim, o falante de uma segunda língua que passa por um processo de aprendizagem após este período é incapaz de produzir os sons como um falante nativo.

Apesar dessa afirmação ser correta do ponto de vista biológico da formação do aparelho fonador, ela pode ser amplamente criticada se questionarmos o conceito de LE na qual ela está embasada. Lenneberg (1967) defende que, por volta dos 12 anos, a criança perderia sua capacidade de tornar-se fluente em uma língua apoiando-se na ideia de fluência como a produção oral de sons próximos a um falante nativo. As funções comunicativas da língua, bem como outros aspectos que contribuem para a compreensão em uma interação verbal ficam subordinadas a simplificação da língua como um sistema de sons.

Inúmeros trabalhos, como os de Brewster, Ellis e Girard (2012 apud ROCHA, 2007) e McKay (2006 apud ROCHA, 2007) trazem outros fatores essenciais para o ensino-aprendizagem de LE na infância, tais como confiança, motivação, autoestima, carga horária, objetivos estabelecidos e que sem termos um contexto específico as especulações acerca do assunto não podem ser propriamente respondidas (JOHNSTONE, 1994 apud ROCHA, 2007).

Além disso, a concepção inatista da língua, presentes em Krashen (1982) e Lenneberg (1967), pode ser confrontada com concepções sócio-histórica-culturais,

para as quais a língua é constituída socialmente em interações e não somente por meio do desenvolvimento biológico de uma capacidade específica da espécie humana.

Em seus estudos sobre a linguagem dentro dos campos da filosofia, estética, literatura, entre outros, Bakhtin e Círculo, estudiosos russos da primeira metade do século XX, desenvolveram uma filosofia da linguagem a qual chamamos de dialógica-enunciativa.

Dentro desta perspectiva, a consciência do sujeito é formada em interação social a partir da sua participação na cadeia discursiva; a língua é tanto expressão das relações sociais quanto as determina, em um duplo movimento. Acerca das características que nos permitem denominar essa perspectiva como dialógica-enunciativa, Bahktin discorre:

Na realidade, 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 de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p.113).

Na interação, o enunciado advém de um sujeito e é direcionado a “outro” marcando sua função como um “conjunto de sentidos” (BAKHTIN, 1979/2003, p. 329). Essa interação, circunscrita em um momento sócio-histórico-cultural, é única e nela constrói-se o jogo de significação. Neste jogo, um enunciado é produzido do “eu” para o “outro” e as posições ocupadas pelos interlocutores bem como as diferentes vozes presentes no enunciado atuam sobre sua significação. Podemos afirmar que, neste movimento, os sentidos são construídos para além do sistema linguístico, em uma teia de significações em que o momento sócio-histórico-cultural tem papel determinante para a atribuição de valor ao enunciado.

A partir dessas considerações, podemos compreender a língua para além dos arranjos sistêmicos, sob a perspectiva da enunciação. A enunciação engloba fatores que, combinados aos elementos linguísticos, trazem a significação. Esses outros fatores estão presentes no contexto da enunciação e no posicionamento de seus interlocutores. Além disso, os elementos linguísticos em si são frutos dessas interações: o signo é ideológico.

Ponzio (2008) coloca que, dentro da perspectiva dialógica-enunciativa, o

discurso é “[...] expressão não de um interior que se exterioriza, e sim de um exterior que se interioriza de forma especial” (PONZIO, 2008, p. 84). Todo discurso é, portanto, uma expressão dos embates ideológicos encontrados nas relações e a sua significação passa por estes. Sob este ponto de vista, a língua é vista como uma prática social constante.

Para alguns autores, afinados com essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de LE na infância vai além de alcançar somente um desenvolvimento de competências linguísticas. Para Ellis (2004 apud ROCHA, 2007), um dos principais objetivos dessa área é o de desenvolver a competência cultural, ou seja, modos de agir que proporcionem reflexão e comparação a fim de que a criança perceba e saiba lidar com as diferenças culturais e amplie sua visão de mundo.

A visão desses autores pode ser aproximada do que encontramos no documento das Leis de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB (1996) coloca como responsabilidade das séries do Ensino Fundamental I o desenvolvimento de meios para aprender (leitura, escrita e cálculo), a compreensão dos ambientes natural e social nos quais os alunos estão inseridos, além de valores fundamentais da sociedade e o fortalecimento dos laços com seus grupos, atingindo diretamente suas atitudes. Por isso, os conhecimentos construídos nesta fase escolar são de extrema importância não só para a formação de conceitos científicos a partir da revisão dos conceitos cotidianos, mas também para a formação de cidadãos.

Apesar da presença dessas preocupações na LDB (1996), não há diretrizes específicas no que concerne o ensino-aprendizagem de LE para crianças no Brasil e há poucos estudos nessa área em diferentes países. (FIGUERA, 2002; LUZ, 2003; CAMERON, 2003 apud ROCHA, 2008).

Uma abordagem de ensino-aprendizagem de LE que aproxima-se dessas diretrizes é o ensino por meio de Atividades Sociais. Segundo Liberali (2009), a Atividade Social em sala de aula é uma forma de unir os gêneros, entendidos a partir da visão bakhtiniana como “[...] práticas discursivas com características próprias e funções sociais específicas” (LIBERALI, 2009, p. 14), e torná-los instrumentos de uma participação efetiva dos sujeitos em práticas da vida concreta e cotidiana.

O conceito de Atividade Social está circunscrito na TASHC e implica pensarmos os agentes e as necessidades envolvidas em um determinado momento sócio-histórico-cultural. Esses agentes, mediante as necessidades, apropriam-se

de instrumentos para alcançar um determinado propósito (objeto) em uma interação com outros, a comunidade.

Ensinar-aprender LE por meio de Atividades Sociais consiste em, por meio de performances (HOLZMAN; NEWMAN, 2002), trazer para a sala de aula situações concretas do cotidiano para que a língua seja desenvolvida frente às necessidades reais que os sujeitos podem enfrentar no mundo. Além da língua, outros aspectos da atividade também são desenvolvidos.

Um exemplo de Atividade Social no ensino-aprendizagem de LE é a visita a um museu (MIRANDA-ZINNI; WEILER, 2009 apud LIBERALI, 2009). Nesta atividade social há o desenvolvimento linguístico necessário para a participação na atividade de visitar um museu, mas também há o desenvolvimento dos outros aspectos envolvidos nos modos de agir dentro desta atividade, como a divisão de trabalho, as regras, a postura, entre outros.

A partir dessas considerações, acreditamos que teorias que coloquem aspectos sócio-histórico-culturais como constitutivos do sujeito sejam mais apropriadas para que possamos ter uma visão de desenvolvimento mais abrangente, que inclua não só aspectos meta-cognitivos bem como posicionamentos e modos de agir no mundo. Os autores que tratam do ensino-aprendizagem de LE dentro desta perspectiva serão tratados na subseção 2.2.3, na qual discutiremos a produção oral em língua estrangeira dentro do quadro da TASHC. Anteriormente, faz-se necessário um aprofundamento na TASHC, encontrado na próxima seção. Em seguida, trataremos dos conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e fala e infância na perspectiva vygotskyana.

2.2 TASHC: teoria da atividade sócio-histórico-cultural

Essa pesquisa se apresenta dentro do quadro teórico da TASHC que procura observar e intervir em atividades do mundo. Uma das definições de TASHC pode ser observada na citação abaixo:

A TASHC focaliza o estudo das **atividades** em que os sujeitos estão em **interação com outros** em contextos **culturais** determinados e **historicamente** dependentes. Uma atividade não é simplesmente um conjunto de ações. Para que esse conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade, é preciso que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade

percebida. Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares (LIBERALI, 2009).

Temos, portanto, como conceitos-chave para o entendimento da TASHC: atividade, sujeito e objeto. E outros elementos aparecerão: necessidade, linguagem, interação e consciência.

Segundo Leontiev (1977) a atividade é uma unidade de vida mediada por imagens mentais que orientam o sujeito em um mundo objetivo.

O sujeito constituído sócio-histórico-culturalmente é orientado em sua atividade para a satisfação de uma dada necessidade através de um objeto.

Como sujeito sócio-histórico-cultural compreendemos o sujeito no mundo que tem sua constituição perspassada por questões sociais do ponto de vista micro (local onde nasceu, constituição familiar, relações estabelecidas em suas comunidades de convivência, entre outras) e macro (classe social a qual pertence, condições sociais de convívio, condições políticas, etc). Esse sujeito também é perspassado pelas questões históricas e culturais presentes nos meios que ele vive: momentos históricos dos pontos de vista político, tecnológico, econômico, etc; os artefatos culturais desenvolvidos e a serem desenvolvidos em sua cultura ou aqueles que sua cultura teve acesso.

Neste ponto, vale a pena ressaltar que a formação do sujeito, segundo a teoria sócio-histórica-cultural, é sempre mediada, ou seja, as funções mentais superiores do sujeito são criadas a partir de interações sociais e esses internalizam processos vividos nessas interações, segundo Vygotsky (1934/2007). Retomaremos esta questão de formação da mente e dos conceitos na visão vygotkyana mais a frente.

O sujeito está inserido em um mundo no qual as necessidades são aquelas encontradas do ponto de vista biológico, mas também aquelas produzidas de acordo com o contexto no qual este sujeito está inserido. Na sociedade capitalista, necessidades direcionadas ao consumo e advindas dos meios de produção alienantes afastam o sujeito de suas necessidades somente biológicas e o levam a almejar objetos de naturezas diversas. Por alienantes entendemos atividades nas quais os sujeitos não vêem conexão direta entre o objetivo da atividade e seu motivo, ou seja, seu objeto.

Dentro da TASHC, a necessidade é relacionada com aquilo que um sujeito ou um grupo de sujeitos percebem como ausente. Porém, não é somente a necessidade que movimenta os sujeitos dentro de uma atividade. Para Espinosa (1677/2009), filósofo do século XVII e presente como forte influência na teoria vygotskyana, o desejo associado à necessidade faz a movimentação dos sujeitos. Na visão espinosiana, o desejo é a imagem daquilo que concebemos como possível no futuro, e nos movimenta em direção a realização desta imagem⁷.

O objeto é a imagem que comanda a atividade do sujeito. Este objeto é aquilo que irá satisfazer a necessidade e, segundo Leontiev (1977), se expressa através de imagens mentais e representações simbólicas presentes na formação de nossa consciência. Este mesmo objeto, uma vez alcançado, pode se transformar em instrumento para o alcance de novos objetos de outras necessidades em novas atividades, que vão se encadeando. O objeto, portanto, é o motivo que orienta as ações do sujeito dentro de uma determinada atividade.

Se unirmos as duas perspectivas, objeto na visão de Leontiev e desejo na visão de Espinosa, podemos afirmar que o sujeito busca objetos que lhe foram possíveis de serem desejados. Esses desejos surgem nas interações que o sujeito vivencia ao longo de sua vida. Dessa forma, uma atividade revolucionária é aquela que permite que o sujeito possa desejar algo que, *a priori*, na sociedade, não lhe é permitido desejar por imposições sócio-histórico-culturais. Retomaremos a questão de atividade revolucionária mais adiante, quando falarmos em linguagem e significação e atividades reprodutivas e criativas.

O objeto existe na consciência do sujeito por meio de uma imagem ou de algo que o simbolize através da linguagem, e não em sua concretude. Assim, o objeto pode corresponder a algo de existência concreta ou abstrata que é possível de ser pensado pelo sujeito somente por meio de uma mediação.

Retomando os estudos de Vygotsky (1934/2008), Friedrich (2012) atualiza o conceito de mediação desenvolvido, primeiramente, pelo teórico russo. Para Vygotsky (1934/2008), a relação entre sujeito e o mundo é mediada por signos, ou seja, instrumentos psicológicos que surgem nas interações sociais e estão presentes na formação das funções mentais superiores. Os instrumentos psicológicos são os

⁷ O conceito de desejo de Espinosa está presente nas bases de outras teorias importantes do século XX, como a teoria psicanalítica. Porém, no presente trabalho, o termo “desejo” é lido à luz dos trabalhos de Marx e Vygotsky.

sistemas de cálculo e lógica, os objetos de arte, sistemas de escrita, mapas, diagramas, entre outros artefatos culturais criados pelo homem em interação com outros homens. Para Friedrich (2012), o que Vygotsky (1934/2008) coloca inicialmente como instrumento psicológico, chamando-o inicialmente de signo, pode ser chamado de símbolo e possui três características principais: é uma adaptação artificial, é de natureza social e é destinado ao controle do comportamento psíquico do próprio sujeito e de outros.

Em seus estudos, Engestrom (1999), representante da terceira geração de teóricos da teoria da atividade sócio-histórica-cultural, aborda as redes nas quais diversas atividades se encontram conectadas. Apoiado na ideia de que as diversas atividades humanas se encontram em conexão, ele irá desenvolver o conceito de instrumentalidade, no qual os diversos instrumentos, artefatos cognitivos e semióticos, de diversas atividades, estão interconectados realizando a mediação do sujeito com o mundo nas diferentes atividades.

Quando falamos em instrumentos, a linguagem ocupa um papel central dentro da teoria sócio-histórica-cultural. A linguagem é o instrumento psicológico que permeia todas as atividades humanas. Segundo Pino (2005) a capacidade de simbolizar através de signos transforma a atividade humana em algo particular e nos diferencia dos outros animais. Em seu texto sobre o nascimento cultural da criança, Pino (2005) discorre, do ponto de vista cognitivo de base vygotskyana, sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores e das representações simbólicas. Durante o período de desenvolvimento do pensamento e linguagem, a criança se apropria das significações culturais de sua comunidade e sociedade para interpretar o mundo.

Essa apropriação dá-se por meio da mediação semiótica: processo no qual a criança percebe a significação dada a um gesto ou ação sua e, a partir disso, internaliza essa significação. Um bom exemplo é quando uma criança chora; a mãe ou outro adulto próximo interpreta esse gesto como sendo um sinal de fome baseado em diversos indícios e pressupostos, reais ou não (o horário que a criança foi alimentada pela última vez, o horário que esse adulto considera como horário de alimentação, um ruído, etc); em seguida, a criança é alimentada.

Conforme seu desenvolvimento ocorre e suas funções mentais superiores se formam, a criança internaliza esse gesto e percebe que, ao chorar, conseguirá ser

alimentada e satisfazer sua necessidade. Ela significa sua ação e esta passa a ter no choro um instrumento para obter o objeto (alimento) e satisfazer sua necessidade (fome). Em seguida, linguagem e pensamento passam a se imbricar e a criança significa por meio da fala, utilizando-a como instrumento para o alcance dos objetos. Essa mesma linguagem passa também a estruturar seu pensamento, até o momento em que ambos, linguagem e pensamento (consciência), aproximam-se e quase não conseguimos dissociá-los, como discorre Vygotsky (1934/2008) em seu texto “Pensamento e palavra”.

Ainda no mesmo texto, Vygotsky (1934/2008) discute a dificuldade de entender o significado como um fenômeno da fala ou do pensamento. O teórico discorrerá sobre como ambos, fala e pensamento, têm origens genéticas diferentes mas, em determinado momento do desenvolvimento, se cruzam e se afetam mutuamente, não podendo mais ser possível dissociá-los. O cruzamento entre fala e pensamento ocorre no processo de internalização da fala social que, perdendo seu traço de vocalização, imbrica-se com o pensamento. As falas vividas socialmente, portanto, são de extrema importância para a internalização e processo de desenvolvimento da criança. Tendo a interação como base, tanto o desenvolvimento da fala quanto do pensamento são sociais e sofrem influência dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Nessa perspectiva teórica, o significado se apresenta somente como uma faceta das zonas de sentido e é a parte que contém uma estabilidade que permite a comunicação entre os interlocutores; ele é circunscrito historicamente e, por isso, dinâmico, mudando na espiral do tempo; mas permite que, na interação, os sujeitos possam se fazer entender mutuamente.

Da mesma forma, o sentido se apresenta como dinâmico, mas é mais fluído e complexo; ele é “[...] a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (VYGOTSKY, 2008), ou seja, ele desperta em nós, além de significados, nossas experiências vividas sócio-histórico-culturalmente, sensações e tudo aquilo que forma nossa consciência.

Nesta discussão sobre linguagem e consciência, Leontiev (1977) nos diz que a linguagem é, ao mesmo tempo, produto e meio de comunicação das pessoas envolvidas em uma atividade; ela é, assim, o instrumento principal de mediação entre a realidade e sua refração na consciência, formada por imagens às quais são

conferidas significados. Esses significados são formas sócio-histórica-culturais que se materializam na linguagem ao mesmo tempo que são modificadas por ela.

Segundo Holzman e Newman (2002), a atividade de significação é, em si, uma atividade revolucionária, na qual pensar e falar se unem dialeticamente e podem, como instrumento material do trabalho humano, serem transformadores.

Para esses autores, a *práxis* marxista precisa ser definida. Neste sentido, *práxis* aqui distancia-se do que temos como olhar científico tradicional, o que Holzman e Newman (2002) chamam de método de “instrumento para resultado”, no qual o objetivo a ser alcançado é pré-determinado e tem um fim particular.

Na *práxis* marxista e vygotskyana, o método deve ser “instrumento e resultado”, ou seja, não há uma identidade de objeto criada previamente: este vai constituindo-se ao longo da atividade, de acordo com as necessidades encontradas pelos sujeitos e as significações elaboradas ao longo do processo.

Dessa forma, a TASHC se propõe a observar as atividades encontradas em determinados contextos e compreender a complexidade das cadeias de atividades para que possamos modificá-las com outras formas de agir no mundo e significá-lo.

Ter a TASHC como quadro teórico-prático implica em um posicionamento de transformação frente aos fenômenos observados uma vez que ela nos revela as redes que conectam todos os elementos ao redor de um objeto.

2.2.1 Desenvolvimento e aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal

Em sua discussão sobre o desenvolvimento infantil, Vygotsky (1934/2007) propõe mudanças na relação entre desenvolvimento e aprendizagem encontrada em alguns autores importantes, como Piaget (apud VYGOTSKY, 1934/2007) e Koffka (apud VYGOTSKY, 1934/2007).

Ao contrário destes autores, que defendem a aprendizagem como uma demonstração do ponto de chegada e amadurecimento do desenvolvimento (PIAGET, apud VYGOTSKY, 1934/2007) ou como o resultado de uma série de comportamentos adquiridos (KOFFKA, apud VYGOTSKY, 1934/2007), na teoria vygotskyana, desenvolvimento e aprendizagem formam uma unidade dialética, afetando-se mutuamente.

Para o referido autor, desenvolvimento e aprendizagem podem ser definidos

pelas inter-relações que os compõe. Uma dessas relações é o fato de que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento de características psicológicas específicas, constituindo-se como um aspecto universal e fundamental no processo de desenvolvimento (REGO, 1995, p. 93). A relação que existe entre os conhecimentos cotidianos e científicos para as crianças é um exemplo de como a criança incorpora o conhecimento científico: a partir do que é proveniente de seu cotidiano ela elabora o conhecimento científico ao qual é apresentada. Este movimento de aprendizagem ocorre a partir de relações sociais que determinam o funcionamento interpsicológico (MAGALHÃES, 1996, p. 21).

Segundo Holzman e Newman (2002), há uma ligação na teoria vygotskyana entre os processos “maduros” e “em amadurecimento” e o nível de independência com o qual a criança consegue desempenhar alguma tarefa. Para investigar esses processos e seu grau de maturação, Vygotsky propõe dois conceitos: zona de desenvolvimento real (doravante denominada ZDR) e zona de desenvolvimento proximal (doravante denominada ZDP).

O primeiro nível, a ZDR, pode ser percebido quando a criança alcança a solução para um problema que lhe é proposto de forma autônoma, sem a intervenção de outras crianças ou adultos. O segundo nível, a ZDP, é aquele no qual a criança consegue chegar a esta resolução com alguma espécie de intervenção ou conflitos, como outras crianças, um adulto ou alguma informação fornecida que pode levá-la ao resultado esperado. A ZDR pode ser associada ao desenvolvimento que foi atingido por completo, à maturação de determinada capacidade específica. A ZDP, por sua vez, indica o caminho para o qual o desenvolvimento caminha, o futuro amadurecimento, aquilo que ainda virá a ser.

Holzman e Newman (2002), ao comentar pesquisa realizada por Wertsch (1985), estabelecem que o conhecimento atingido pelo pesquisador pode ser um exemplo de como a ZDP é uma facilitadora da relação entre pensamento e ação. Em pesquisa na qual as mães devem montar um quebra-cabeça com os filhos, Werstsch (1985) concluiu que, apesar das diferentes instruções recebidas, as crianças parecem ter entendido como a tarefa deveria ser executada a partir do momento em que executaram a tarefa em si. Este é um exemplo da natureza social da aprendizagem e da necessidade do engajamento na tarefa para que o processo ocorra.

A partir dessa natureza social da aprendizagem, Holzman e Newman (2002) nos lembram que, para Vygotsky, a ZDP tem faceta prática quando “[...] é levada em conta na formulação da pedagogia”. Portanto, professores devem estar atentos para que em sala de aula possam ser permitidas ações que a natureza social da aprendizagem estejam presentes. Nesta prática, a interação é modificada: não há hierarquização nos passos a serem realizados em uma tarefa. Há, antes, um engajamento mútuo entre professores e alunos para alcance de um determinado objetivo. Também é preciso “[...] oferecer assistência em pontos na ZDP em que o desempenho requer assistência” (HOLZMAN; NEWMAN, 2002, p. 89) o que significa ficar atento a como os alunos serão engajados na tarefa e quais pontos de apoio serão necessários para que este engajamento ocorra efetivamente.

Nas próximas subseções discutiremos como a fala desenvolve-se na infância (1.2.2) e como se dá a produção oral em LE (1.2.3). Nesta última, os conceitos de atividade reprodutiva e criativa serão apresentados e poderemos observar como elas podem constituir ZDPs para a aprendizagem e o desenvolvimento em sala de aula.

2.2.2 Fala e infância

Dentro da visão sócio-histórica-cultural, a língua ocupa papel central na formação da consciência, sendo a principal mediadora entre o homem e o mundo ao seu redor.

Em prefácio à coleção de trabalhos de Vygotsky publicados em Inglês na década de 80, Bruner (1987) afirma que a linguagem tem um papel central no desenvolvimento da vida mental do homem, desde sua infância, na visão vygotskyana. O autor menciona que “[...] o pensamento da criança depende da memória. Com o tempo e o desenvolvimento, a memória passa a depender do pensamento, por meio de atos de formulação e reformulação”⁸ (BRUNER, 1987, p.10).

Para aprofundarmos nossa compreensão da citação e de como a linguagem e a fala desenvolvem-se na criança, podemos nos debruçar diretamente em Vygotsky

⁸ “*The child’s thinking depends upon memory. With time and development, memory becomes increasingly to depend upon thinking, upon actions of formulation and reformulation*” (BRUNER, 1987, p.10, tradução nossa).

e suas considerações sobre pensamento, fala e discurso.

Na seção anterior, quando da TASHC, discorreremos brevemente sobre como a criança apropria-se do sistema simbólico e passa a utilizá-lo para transformar as atividades ao seu redor (PINO, 2005). Também mencionamos que, para Vygotsky (1934/2008), fala e pensamento têm origens genéticas diferentes mas, em determinado momento do desenvolvimento, imbricam-se e fica impossível dissociarmos um do outro.

Nesta seção, iremos discorrer mais profundamente como a relação fala e desenvolvimento apresenta-se em Vygotsky (1934/2008).

Em seu texto “O problema do intelecto prático na psicologia de animais e na psicologia da criança”⁹, escrito em 1930, Vygotsky faz uma crítica às pesquisas conduzidas na área de psicologia que aproximavam o desenvolvimento da criança ao desenvolvimento de animais no domínio de instrumentos/ferramentas. O psicólogo soviético faz crítica específica aos estudos de Kohler (1925) conduzidos com macacos na tentativa de aproximação da psicologia animal da psicologia da criança. Porém, Vygotsky se vale do que foi encontrado por Kohler (1925) em suas pesquisas: o uso dos instrumentos entre macacos não é uma atividade simbólica.

Vygotsky atesta que “[...] toda a história do desenvolvimento mental da criança nos ensina que, desde os primeiros dias, sua adaptação ao ambiente é alcançada por meios sociais através das pessoas ao seu redor” (VYGOTSKY, 1930/1999, p. 20)¹⁰.

Nesta afirmação está o núcleo do pensamento vygotskyano e suas hipóteses de que as funções mentais superiores originam-se nas interações sociais e passam por processos de internalização complexos e diferentes, nos quais o homem desenvolve-se influenciado diretamente pelos fatores sociais, históricos e culturais presentes à sua volta (VYGOTSKY, 1934/2007).

Sobre as funções mentais superiores, Vygotsky publicou trabalho nomeado “A formação social da mente” no qual discorre sobre os processos de simbolização,

⁹ “*Practical intellect in the psychology of animals and psychology of the child*” (VYGOTSKY, 1930/1999, tradução nossa).

¹⁰ “*The whole history of the child's mental development teaches us that from the first days, his adaptation to the environment is achieved by social means through the people around him*” (VYGOTSKY, 1930/1999, p.20, tradução nossa)

percepção e atenção, memória e pensamento a partir da internalização de interações vividas exteriormente/socialmente. Após sua crítica dos trabalhos de Kohler (1925), Vygotsky coloca que:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes do desenvolvimento, convergem.” (VYGOTSKY, 2007, p. 11)

Por essa afirmação podemos compreender que quando a fala aparece na atividade prática da criança estamos presenciando esse desenvolvimento intelectual. Vygotsky nos dá o exemplo de quando a criança, desempenhando determinada tarefa, faz uso da fala como mais uma forma de resolução desta tarefa e de que, em casos em que a fala não é possível, a criança praticamente se vê impedida de continuar a tarefa. Nessas observações fica bem clara a ligação entre fala e atividade prática e como, aos poucos, a criança passa a fazer uso da fala como forma de planejar essa atividade. Aqui, a fala é necessária internamente para a resolução da tarefa (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 15). Colocada esta importância da fala dentro da teoria, como ela se desenvolve?

Para respondermos a essa pergunta, recorreremos a outro escrito do autor: “Pensamento e Palavra”, presente no livro “Pensamento e Linguagem” (VYGOTSKY, 1934/2008), que traz as considerações do autor sobre ambos os temas a partir de crítica feita a Piaget e seus estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Na teoria piagetiana, a criança apresenta a fala egocêntrica como reflexo de seu processo egocêntrico, ou seja, de sua incapacidade de diferenciar seu ponto de vista do ponto de vista do outro; em outras palavras, no processo de desenvolvimento da criança, a fala egocêntrica apresenta-se na medida em que a criança não reconhece o outro como tal, mas sim como parte extendida de si. Conforme a criança se desenvolve, a fala egocêntrica iria diminuindo até extinguir-se por completo, sinal de que a criança passou, então, a seu processo de socialização.

A crítica que Vygotsky faz a tal proposição inicia-se no argumento de que, apesar da diminuição da externalização da fala egocêntrica, sua complexidade estrutural se acentua e não diminui com o passar do tempo: aos três anos de idade

a criança estaria em um estágio¹¹ de maior egocentrismo. Porém, as estruturas de sua fala egocêntrica seriam menos complexas do que aos 7 anos, quando a criança estaria inversamente mais sociável.

Tal inversão e incoerência no desenvolvimento infantil faz com que Vygotsky (1934/2008) traga um novo entendimento de “fala egocêntrica” como o discurso que acompanha a atividade da criança e está “[...] a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar as dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança.” (VYGOTSKY, 1934/2008, p.166)

Essa fala não pode ser entendida somente como aquela que acompanha a atividade da criança, mas sim como fator estruturante para o desenvolvimento da atividade.

Para Vygotsky (1934/2008), a fala interior pode parecer desconexa quando comparada à fala exterior, mas aos poucos podemos perceber que ela ganha em complexidade na medida em que tem uma abreviação específica. Em seus estudos, é possível constatar essa abreviação na ocultação de sujeito e palavras relacionadas com ele e na tendência à predicação. O autor infere que a medida que a fala egocêntrica ganha em complexidade estrutural perde somente um de seus aspectos, a vocalização, transformando-se em “fala interior”. Junto à tendência à abreviação, o predomínio do sentido e a aglutinação são as características dessa fala interior que, por sua vez, imbrica-se com o pensamento.

Sendo assim, Vygotsky (1934/2008) inverte a proposta de Piaget: a fala egocêntrica não é expressão do pensamento infantil; é antes parte integrante do desenvolvimento da fala interior, que é a internalização das interações externas vividas pela criança; fala e pensamento encontram-se a partir da transformação de um fenômeno interpessoal que transforma-se em intrapessoal, e não o contrário, como propõe Piaget.

Na próxima seção, veremos como essa relação ocorre no processo de ensino-aprendizagem de LE.

¹¹ Mantemos aqui a palavra “estágio” em referência à teoria piagetiana que trata o desenvolvimento infantil em “estágios” ou “períodos”.

2.2.3 Produção oral em língua estrangeira na infância: atividade reprodutiva e atividade criativa

Vygotsky (1935), em suas considerações sobre crianças multilingues, elaborou uma crítica a uma visão simplista vigente na época na qual falar uma língua era uma simples associação entre nomes e objetos. Dentro desta linha, Epstein (apud VYGOTSKY, 1935) defendia que seria prejudicial à criança o ensino-aprendizagem de duas ou mais línguas simultaneamente, já que uma poderia atrapalhar o processo de associação da outra, causando confusões e problemas no desenvolvimento. Essa visão, apesar de combatida e superada há muito, ainda encontra ecos em crenças que cercam o ensino de LE para crianças. É comum ouvir de pais e até mesmo de profissionais da educação que o ensino de LE pode interferir de forma maléfica no ensino da língua materna (LM).

Apesar de seus estudos não se concentrarem nessa área, o texto denominado “A questão de crianças multilíngues”¹², originalmente escrito em 1925, traz reflexões bastante frutíferas para nós acerca deste tema. Citado no texto, o linguísta francês Ronget (apud VYGOTSKY, 1935) conduziu pesquisas nas quais encontrou evidências de que a criança desenvolve duas línguas em paralelo, sem qualquer dano causado a uma ou outra ou ao seu desenvolvimento. Essa pesquisa foi conduzida com seu próprio filho que, por anos e desde criança, comunicava-se em francês com o pai e em alemão com a mãe; na comunicação social, ele tinha contato com ambas as línguas, embora as pessoas que falassem francês com ele fossem sempre as mesmas, o que acontecia de forma similar em alemão. Não só não houve interferências significativas e prejudiciais entre ambas as línguas, como pode-se constatar que havia uma independência entre ambos os sistemas. Essa hipótese encontra sustentação nas pesquisas conduzidas pelo próprio Vygotsky com paciente com afasia que, apesar de perderem a comunicação na língua materna, mantinham essa comunicação em segunda língua.

A organização do discurso, por meio da repetição das formas de interação que a criança teve durante seu desenvolvimento (a fala em francês com o pai e determinadas pessoas; em alemão com a mãe e determinadas pessoas) é, para Vygotsky, uma das principais características que facilitam o estudo de uma segunda

¹² “*The question of multilingual children*” (VYGOTSKY, 1935, tradução nossa).

língua.

Porém, no mesmo texto fica explícita a preocupação de que as pesquisas nessa área sejam aprofundadas, pois diversos fatores compõem o ensino-aprendizagem de LE, como podemos ver na seguinte citação:

“Todos os dados apresentados, porém, indicam que essa resolução será extremamente complexa dependendo da idade da criança, da natureza do encontro de uma língua com a outra e, finalmente, o que é mais importante, o efeito pedagógico no desenvolvimento da língua nativa e da língua estrangeira (VYGOTSKY, 1935, p. 257)¹³.”

Em seus estudos sobre ensino-aprendizagem de LE na infância, Cameron (2003), autora que pode ser enquadrada dentro do quadro sócio-histórico-cultural, traz uma proposta de ensino-aprendizagem de LE para crianças seguindo uma estrutura que pode ser visualizada no quadro abaixo:



Quadro 1. Ensino-aprendizagem em LE para crianças. Fonte: CAMERON, 2003, p.109

Neste quadro, a produção oral é entendida como a soma do discurso e do vocabulário. Por discurso, a autora entende o uso da língua em enunciados maiores do que uma sentença; seus exemplos são músicas, parlendas, rimas, histórias, entre outros discursos pelos quais as crianças criam repertório da língua, e também os discursos pelos quais elas se expressam. O vocabulário não é entendido aqui como palavras isoladas, mas sim como “*chunks of language*” e proposições. Ambos

¹³ “All the data presented thus far indicate that its resolution will be extremely complex, depending on the age of the children, on the nature of the meeting of the one language with the other and, finally, what is most important, on the pedagogical effect on the development of the native and the foreign language” (VYGOTSKY, 1935, p.257, tradução nossa).

discurso e vocabulário são, para a autora, o uso significativo da língua dos quais e pelos quais a criança faz sentido. A gramática compreende o conjunto de padrões e regularidades existentes dentro da língua e que é desenvolvida pela criança por meio do discurso e do vocabulário. Sua posição inferior no quadro não é sinal de falta de importância, mas sim uma forma de demonstrar que ela vem subordinada ao sentido, que é dado no discurso e no vocabulário.

A autora acredita que seja possível seguir um currículo com propostas linguísticas específicas, mas alerta para que a avaliação leve em consideração que muitos fatores externos e internos, na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, estão em jogo no processo de cada criança.

Cameron (2003) coloca a motivação como um segundo fator importante no desenvolvimento da produção oral em LE, mas não se aprofunda em como podemos tratar dessa questão na infância.

Outra autora que trata do ensino-aprendizagem de LE na infância dentro de nosso quadro teórico é Moon (2001) que estabelece dois princípios para o ensino-aprendizagem do que ela chama de “língua falada”¹⁴o significado deve vir antes: se a criança não entender o que é falado, não pode aprender; para aprender discurso, a criança deve tanto participar de discursos quanto construir conhecimentos e habilidades que possibilitem a sua participação.

Sobre o primeiro princípio, a autora apoia-se em estudos de Locke (1993 apud MOON, 2001) que demonstram que a criança abre mão do contexto e entonação para fazer sentido do que é dito em LM. Locke (1993 apud MOON, 2001) defende que, no processo de ensino-aprendizagem de LE, a criança passe pelo mesmo processo na tentativa de fazer sentido do que é dito. Essa experiência traz a criação da necessidade de comunicar-se nessa língua, aproximando-se do conceito de necessidade dentro da TASHC, visto na seção que a discute. A necessidade da comunicação nessa determinada língua e, no sentido espinosano, o desejo por fazer sentido do que é dito são fatores fundamentais desta pesquisa aqui apresentada. Em convergência com a visão de Vygotsky, Moon (2001) estabelece que, nas interações, a criança faz uso de seu conhecimento social, muito mais do que da língua em si para a construção do significado da atividade. Por isso, aulas de LE em que a língua-alvo é utilizada o tempo todo, parece proporcionar a possibilidade de

¹⁴ No original, “*spoken language*”.

criação deste ambiente em que a criança movimenta-se em busca da significação. Porém, Moon (2001) também afirma que a criança não tem o mesmo acesso à meta-linguagem que o adulto e é preciso que seja responsabilidade do professor checar se o sentido dado àquela atividade ou àquela interação está em conformidade com o que se gostaria que fosse comunicado. Em aulas de LE, o professor deve incluir em seu planejamento as formas com as quais pretende ter acesso ao que o aluno compreendeu da interação proposta.

O ensino-aprendizagem de LE deve, segundo a autora, ter o suporte para o desenvolvimento da produção oral da criança, ideia que vai ao encontro do que Vygotsky coloca como fundamental para crianças multilingues em seu processo de ensino-aprendizagem: organizações específicas da atividade discursiva.

Um desses suportes é o uso de “*chunks of language*”¹⁵ como parte do uso planejado da língua¹⁶ (WRAY, 1999 apud MOON, 2001) que seria causado pela enorme demanda mental que a fala representa para o sujeito, seja ele criança ou adulto. Outros dois suportes aclamados pela autora são: tópicos motivadores, que façam parte do universo infantil e do universo do contexto específico; e a prática linguística. A autora divide a prática linguística em duas partes: o oferecimento à criança de um repertório de discursos que incluam narrações, descrições, instruções, argumentos e opiniões (BROWN; YULE, 1983; MCCARTHY; CARTER, 1994 apud MOON, 2001); a prática propriamente dita a partir de modelos da língua que possam ser repetidos, oportunidades da criança dizer palavras e frases, sempre com *feedback* adequado para aprimoramento de fluência e “*accuracy*”, ajuda para lembrar de informações durante a fala e tempo para ensaiar “*chunks of language*”, palavras e frases. Moon (2001) também destaca a importância de poemas e rimas, que tem papel fundamental na prática linguística na infância.

Em seus escritos sobre imaginação e criação na infância, Vygotsky (1930/2009), em livro homônimo, distingue duas atividades humanas: a atividade reprodutiva e a atividade criativa.

Por atividade reprodutiva, entendemos aquela em que conservamos experiências anteriores, reproduzindo ações a partir de modelos e hábitos

¹⁵ Optamos nesta dissertação manter o uso do termo em inglês, visto que a maior parte da literatura especializada na área assim o faz. “*Chunks of language*” poderia ser traduzido como “pedaços da língua” que são usados de forma conjunta e são recorrentes dentro da estrutura da língua.

¹⁶ “*Formulaic use of language*” (WRAY, 1999 apud MOON, 2001, tradução nossa).

permanentes. As atividades de reprodução têm a função de auxiliar a adaptação do homem ao mundo e o autor a aproxima do conceito de memória (VYGOTSKY, 1930/2009, p. 12).

Porém, nosso cérebro também reelabora experiências, recombina elementos e cria novas ações e imagens, o que entedemos por atividade criativa. Neste tipo de atividade reside a imaginação, atividade humana transformada pela produção, possibilidade de significação e cultura (SMOLKA, 2009). O autor estabelece que a criação histórica é a principal mola propulsora das mudanças em sociedade e a destaca como a mais importante atividade humana: ela nos permite elaborar um futuro e transformar nosso presente. Quando a criação ocorre, na intencionalidade da satisfação de uma necessidade, novas necessidades e desejos surgem, em um movimento contraditório (no sentido marxista do termo, em que as contradições são constitutivas das ações humanas) que nos impulsiona para novas transformações (VYGOTSKY, 1930/2009, p. 40).

Na criança, podemos observar essa atividade criativa na brincadeira. Embora a imaginação seja maior no adulto do que na criança, uma inversão proposta pelo autor frente ao conceito de que a imaginação está calcada principalmente no repertório de experiências, o que o adulto apresenta muito mais vasto do que a criança, esta última “[...] confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos.” (VYGOTSKY, 1930/2009, p.)

Neste ponto, propomos duas aproximações com as autoras anteriormente discutidas, Cameron (2003) e Moon (2001). Ambas falam em padrões e regularidades linguísticas, por meio de “*chunks of language*” e uso planejado da língua, o que parece importante visto a demanda mental que a língua exige (WRAY, 1999 apud MOON, 2001) e a importância da memória na linguagem. Podemos aproximar esses conceitos do que Vygotsky (1930/2009) chama de atividade reprodutiva, que trabalha na criação de um arcabouço de experiências coletivas necessárias para a adaptação do ser humano. Se pensarmos que a fala é uma internalização das relações que vivemos socialmente, ou seja, de nossas interações e experiências (VYGOTSKY, 1934/2008), temos atividades reprodutivas acumuladas pela humanidade histórico-sócio-culturalmente. Da mesma forma, pelas atividades reprodutivas podemos ter acesso a essas experiências e nos apropriarmos delas.

Também mencionamos anteriormente a necessidade do contato com o

repertório de discursos que circulam em nossa sociedade, como narrações, descrições, instruções, argumentos e opiniões (BROWN; YULE, 1983; MCCARTHY; CARTER, 1994 apud MOON, 2001), ou seja, o contato com a experiência do outro que se dá na e pela linguagem, em interação (VYGOTSKY, 1930/2009). A atividade criativa dá-se nesse momento, em que os elementos da experiência alheia são recombinaados e dão origem a novos produtos para serem incorporados como experiência própria.

Nesse duplo movimento de atividade reprodutiva e atividade criativa, a produção oral da criança pode desenvolver-se em aulas de ensino-aprendizagem de LE. Como nos coloca Smolka (2009, p.23), o trabalho pedagógico está ancorado em como fazer com que a criança tenha acesso à produção histórico-cultural de nossa sociedade e como a atividade pedagógica pode ser pensada em termos de atividade criativa ao mesmo tempo que proporciona atividades criativas para as crianças em sala de aula.

Na próxima seção iremos relacionar o brincar e a produção oral, especialmente por esta ser a ação em que a atividade criativa pode ser desenvolvida em maior abrangência.

2.2.4 O brincar e a produção oral

É bastante conhecida a produção de Vygotsky sobre o brincar na infância e a importância desta ação para o desenvolvimento infantil. Nesta seção iremos discutir sobre alguns aspectos do brincar: sua aproximação com a produção oral da criança e como esta aproximação pode relacionar-se com a produção oral em LE.

Na teoria vygotskyana, para a criança pequena os campos da significação e da percepção visual encontram-se fundidos e ela não é capaz de dizer frases que não correspondam a sua percepção visual. O exemplo trazido por Vygotsky (1934/2007) nos auxilia a compreender melhor sua colocação: “[...] quando se pede a uma criança de dois anos que repita a sentença ‘Tânia está de pé’, quando Tânia está sentada na sua frente, ela mudará a frase para ‘Tânia está sentada’ (VYGOTSKY, 1934/2007, p. 114).

Durante o seu desenvolvimento e na atividade do brincar, a criança inicia o

processo de separação entre sua percepção visual e a significação: o brinquedo passa a ser o objeto que representa outro, e as ações passam a ser regidas pelas ideias. Neste processo a criança faz uma inversão na razão entre objeto e significação, na qual a segunda passa a prevalecer sobre o primeiro.

Neste jogo entre significação e objeto, Vygostsky (1934/2007) defende uma analogia com a linguagem: a palavra, assim como o brinquedo, passa a substituir o objeto e ser o instrumento pelo qual as ideias podem se manifestar.

Porém, ainda que a criança substitua um objeto por outro, o brinquedo deve conter características que possam ser associadas ao objeto que a criança quer representar. Este processo progride até que, em um adulto, a substituição de um objeto por outro não mantém necessariamente características em comum; em suma, para um adulto, um objeto pode representar qualquer outro, visto que a significação reside nas palavras a serem ditas sobre o objeto. O brincar é, portanto, uma ação fundamental no processo de significação da criança, sendo um estágio de transição e desenvolvimento da significação.

Além de sua função essencial no campo da significação, é na brincadeira que a criança terá o contato com regras que a farão controlar seus impulsos iniciais. Na atividade de brincar, a criança passa a ter prazer não somente no brinquedo em si, mas principalmente no cumprimento das regras envolvidas nesta ação. Entendemos por regras não somente aquelas externas à atividade, mas também aquelas criadas no decorrer do brincar. As regras externas à atividade são aquelas inerentes a jogos pertencentes a nossa sociedade, como as regras envolvidas em uma disputa de xadrez ou jogo de futebol. Em outras brincadeiras, a criança vivencia situações imaginárias que “[...] contém regras de comportamento condizentes com aquilo que está sendo representado” (REGO, 1995). Por exemplo, em uma brincadeira na qual a criança desempenha um papel fictício com regras sociais, digamos que de “pai”, ela passa a desejar como pai, agir como pai e cumprir as regras sociais contidas neste papel. No ato de cumprimento dessas regras a criança extrai um prazer e, para além, passa a desejar o que não fazia parte de seu universo até então. No exemplo dado anteriormente, a criança passa a agir como pai mas também a desejar como pai, tendo seus impulsos transformados. A possibilidade de desejar ser além do que se é constitui parte essencial do desenvolvimento da criança e torna-se base para sua ação real no futuro.

Retomando o conceito de ZDP encontrado na seção 2.3.1, é nela que encontramos a possibilidade de realização daquilo que ainda não somos, o que temos a potencialidade de nos transformarmos. No espaço de criação da ZDP podemos experimentar novas possibilidades, irmos além do que conseguimos fazer autonomamente e construirmos o caminho para um desenvolvimento maior. Assim, é na brincadeira, portanto, que a ZDP é criada de forma plena e pode ser e pode potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Quando a criança experiencia, por meio do brincar, a possibilidade de extrapolar seus limites e vivenciar o novo, ela aprende novas formas de agir no mundo.

Em aulas de LE, a atividade do brincar é espaço fundamental para novas significações e para a criação de ZDPs em busca da aprendizagem e do desenvolvimento.

Wolffowitz-Sanchez (2009) afirma que é no brincar em outra língua que a criança tem a oportunidade de constituir-se neste novo idioma. A linguagem é o principal instrumento mediador nas interações da criança com o mundo e, fazendo uso da LE, ela tem a oportunidade de construir os sentidos sobre o mundo a sua volta e constituir-se como sujeito por e nas relações sociais que vivencia.

Silva (1997) coloca que precisamos considerar o mundo da criança e suas experiências no ensino-aprendizagem de LE e o brincar é uma forma de aproximar-se deste mundo, fazendo com que a criança possa aprender sem haver a necessidade que ela perceba conscientemente seus progressos linguísticos. Em aulas de LE, ela produz novos sentidos e representações de mundo e exerce novos papéis que esta língua proporciona.

Miranda-Zinni e Weiler (2012) relembram que o desenvolvimento de todas as habilidades (ouvir, falar, escrever e ler) são partes integrantes da aprendizagem em LE, mas que a produção oral é normalmente desprivilegiada em relação a outras habilidades pela nossa herança de ensino tradicionalista em que a escrita ocupa lugar central nos processos escolares. Em uma visão sócio-histórica-cultural, a interação entre professores, alunos e tarefa é a base da aprendizagem. Esta interação, realizada pela linguagem, retoma a importância da produção oral. Com crianças nas primeiras séries do Ensino Fundamental, podemos considerar que esta habilidade é ainda mais importante, uma vez que elas ainda estão em processo de

alfabetização e não dominam o código escrito. Por conseguinte, o brincar pode ser a vivência pela qual a produção oral em LE seja desenvolvida de forma mais efetiva.

Em suas considerações sobre o brincar na perspectiva de Vygotsky, Holzman e Newman (2002) propõe três categorias: o brincar livre, o brincar regado e o brincar teatral.

No brincar livre, as regras são criadas simultaneamente à brincadeira em que os envolvidos assumem papéis fantasiosos e desempenham uma situação imaginária (MIRANDA-ZINNI; WEILER, 2012, p. 101).

O brincar regado, como o próprio nome diz, são jogos com regras pré-estabelecidas, muitas vezes herança cultural da sociedade em que estamos inseridos, como esportes (xadrez, futebol, basquete, entre outros) e no qual as ações são dominadas por essas regras.

O brincar teatral, também denominado de performance, apresenta-se como uma mistura dos dois tipos anteriores: os sujeitos assumem papéis fantasiosos e algumas regras são previamente estabelecidas, algumas vezes provenientes dos papéis sociais que os sujeitos irão desempenhar. Outras regras são criadas simultaneamente, conforme a situação se desenrola, e sempre devem levar em consideração a oferta do outro com o qual se interage.

Retomando os conceitos de atividades reprodutivas e criativas, discutidas na seção 2.2.3, podemos estabelecer que os dois tipos de atividades podem estar presentes nas três categorias do brincar, embora o brincar livre e o brincar teatral estejam mais próximos de uma atividade criativa e o brincar regado pode aproximar-se da atividade reprodutiva. Porém, isso não é uma regra.

No brincar regado, como em um jogo de xadrez, o sujeito pode fazer uso das regras criativamente recombina-as e fazendo novos movimentos, contanto que siga as regras pré-estabelecidas. No brincar livre e teatral, o sujeito é convidado a participar mais ativamente constituindo as regras no decorrer das ações, mas também podemos ter repetições de padrões encontrados socialmente.

Porém, apesar de todas essas categorias, devemos observar dados do mundo concreto e levarmos em consideração todos os fatores que possam contribuir para que uma brincadeira aproxime-se mais de uma atividade reprodutiva e criativa.

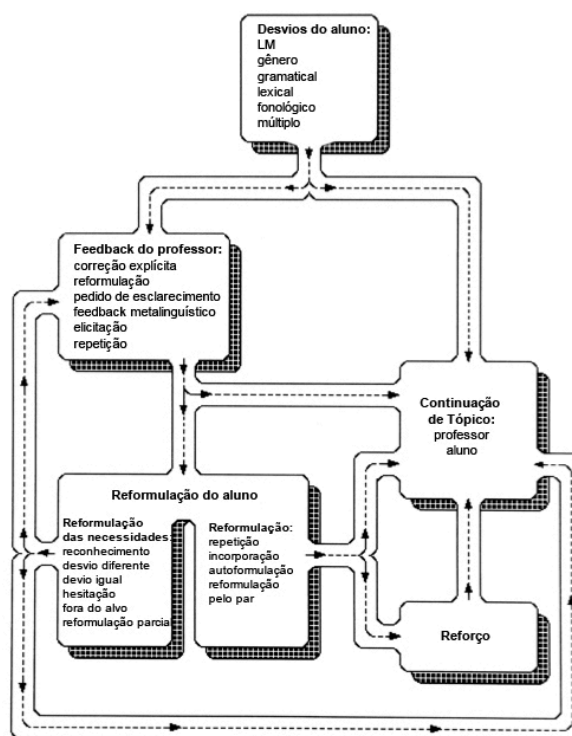
Somente após essa aproximação podemos perceber se a produção oral dos alunos durante brincadeiras em aulas de LE são mais reprodutivas ou criativas e

quais possibilidades de aprendizagem estão sendo criadas para seu desenvolvimento.

2.2.5 As intervenções do professor: *corrective feedback*

Em meio a propostas de atividades pedagógicas com aspectos reprodutivos e criativos (VYGOTSKY, 1930/2009) e que privilegiem o brincar em sala de aula, as intervenções do professor são de grande relevância para que seja garantido o espaço de construção da ZDP (1934/2007).

Em seus estudos sobre *corrective feedback*¹⁷ e alunos aprendizes de Francês como LE, Lyster e Ranta (1997) apresentam um quadro sobre os possíveis desvios¹⁸ apresentados por alunos, os tipos de intervenções realizadas por professores e a aceitação desse *feedback* por parte dos alunos.



Quadro 2. Sequência de tratamento de desvios. Fonte: LISTER; RANTA, 1997, p.44

¹⁷ Optamos por não traduzir o termo “*corrective feedback*” adotado pelos autores. Este refere-se a formas de intervenção do professor que visa corrigir produções dos alunos que fujam do quadro da norma padrão de língua ou que inviabilizem a comunicação entre os participantes em uma interação.

¹⁸ Desvio é tradução nossa do termo “*error*” adotado pelos autores. Entendemos desvios da norma culta da língua ou construções que impossibilitam a comunicação na interação.

Podemos observar que o quadro qualifica os desvios dos alunos em uso de língua materna, desvios de gênero, gramatical, fonológico ou múltiplo. Mediante os desvios dos alunos, o professor faz intervenções que são classificadas como: correção explícita, reformulação, pedido de esclarecimento, *feedback* meta-linguístico, elicitación e repetição.

Entendemos por correção explícita aquela na qual o professor faz objeção à forma empregada pelo aluno e expressa a forma adequada da língua padrão; reformulação é um pedido do professor para que o aluno reformule seu enunciado; pedido de esclarecimento refere-se a intervenção na qual o professor pede ao aluno que esclareça seu enunciado; *feedback* metalinguístico engloba explicações sobre o funcionamento sistêmico da língua; elicitación é uma intervenção na qual o professor produz alguma parte do enunciado que ele espera que o aluno produza para que o aluno possa completá-lo.

Podemos pensar que as intervenções por meio de reformulação, pedidos de esclarecimento e *feedback* meta-linguístico tendem a ser aquelas que podem contribuir para a criação de ZDPs (VYGOTSKY, 1934/2007) uma vez que proporcionam uma atuação efetiva do aluno no processo de reformulação de seu enunciado. Essa reformulação pode conter aspectos mais criativos (VYGOTSKY, 1934/2009) por proporcionar a recombinação de elementos de forma mais autônoma pelo aluno. Intervenções como correção explícita, elicitación e repetição podem proporcionar menos espaços de construção de ZDP por possibilitarem uma postura mais reprodutiva (VYGOTSKY, 1934/2009) do aluno em sua reformulação.

Nos estudos de Lyster e Ranta (1997) podemos verificar que os tipos de intervenções realizadas pelos professores levam a diferentes reformulações¹⁹ por parte dos alunos e são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de LE. O quadro abaixo mostra parte dos resultados da pesquisa:

¹⁹ Tradução nossa do termo “*uptake*” empregado pelos autores.

Número de porcentagem atribuída a cada tipo de feedback:

	Reformulação	Elicitação	Pedido de Esclarecimento	Feedback Metalinguístico	Correção Explícita	Repetição
Reformulação (n = 184)	66 (36%)	43 (23%)	20 (11%)	26 (14%)	18 (10%)	11 (6%)
Reformulação por pares (n = 100)	0	43 (43%)	20 (20%)	26 (26%)	0	11 (11%)

Quadro 3. Número e porcentagem de reformulações atribuídos a cada tipo de feedback. Fonte: LISTER; RANTA, 1997, p. 55

Das intervenções realizadas pelos professores, podemos notar que o pedido de reformulação é a que leva ao maior número de reformulações feitas pelos alunos, seguida da elicitación. A repetição ocupa o último lugar como uma intervenção que leva os alunos a reformularem seus enunciados de forma efetiva.

É importante ressaltar que uma reformulação feita por meio da repetição do que o professor disse não é indicativo de que o aluno incorporou o *feedback* dado durante a interação (LYSTER; RANTA, 1997, p. 54).

Assim, além dos aspectos mais reprodutivos e criativos das atividades pedagógicas propostas em sala, também devemos nos ater às intervenções feitas pelos professores como parte importante que influenciam as produções orais dos alunos, principalmente durante o processo de reformulação de enunciados.

Este capítulo abordou nossas bases teóricas bem como percursos históricos que consideramos importantes para o trabalho aqui disposto.

No capítulo 3, a seguir, apresentamos a metodologia da pesquisa e os aspectos relacionados a esta.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, situaremos esta pesquisa dentro do quadro da Linguística Aplicada e aprofundaremos os aspectos da Pesquisa crítica-colaborativa (doravante PCCol) e da Argumentação como bases metodológicas deste trabalho. Em seguida, apresentaremos o contexto da pesquisa e os procedimentos de produção e análise dos dados, bem como as categorias geradas para serem utilizadas nas interpretações.

3.1 A Linguística Aplicada e esta pesquisa

Conforme explicitado na seção 2.3, esta pesquisa insere-se na perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual os sujeitos são constituídos em interação em contextos concretos que são situados no tempo e espaço com aspectos histórico, político, econômico e cultural.

Tal inserção faz com que nosso trabalho seja uma investigação de uma prática social que é vivida “[...] pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia” (MOITA LOPES, 2006, p. 88). Segundo Rojo (2006), devemos nos libertar das amarras modernistas e nos colocarmos de forma transdisciplinar para que os aspectos da prática social possam ser levados em conta em nossa aproximação com o objeto de estudo.

Dessa forma, a Linguística Aplicada (doravante LA) encontra-se em consonância com a perspectiva aqui adotada uma vez que se entrelaça com outras áreas, como a Pedagogia, Psicologia, Sociologia, entre outras, a fim de observar e intervir, de forma crítica, em fenômenos observados na vida concreta, como nos coloca Moita Lopes (2006).

Este estudo procura investigar práticas que possam contribuir para o ensino de LE para crianças e insere-se, portanto, nos âmbitos da Educação e da Linguística. Além disso, ele também coloca-se no campo da psicologia desenvolvimental, uma vez que estabelece ligações entre o desenvolvimento da produção oral e o ensino-aprendizagem de LE.

Todavia, embora imbricada com outras áreas, a LA tem a linguagem como

seu objeto de pesquisa e vê esta como uma referência real, buscando o seu uso nos contextos específicos de suas realizações. Isso torna a linguagem um objeto de natureza específica, pouco transparente e sem neutralidade (SIGNORINI, 1998).

Esta concepção vai ao encontro da perspectiva sócio-histórica-cultural de nosso trabalho, que vê a linguagem como principal instrumento mediador entre o homem e suas ações no mundo concreto e pretende investigá-la como forma de desvelar as relações que se constituem no uso da linguagem.

Para tal, adotaremos o uso da Argumentação como meio de análise para as aulas que nos servem de base da pesquisa. Esse conceito será explicitado na seção 3.3.

Outra característica da LA é a de considerar aqueles que agem no contexto de aplicação da pesquisa como parte de seu desenho metodológico (MOITA LOPES, 2006, p. 23) e a pesquisa-crítica de colaboração coloca-se como método que tem os sujeitos como parte do objeto de pesquisa.

3.2 A Pesquisa Crítica de Colaboração

Segundo Magalhães (2012), a pesquisa crítica de colaboração (doravante denominada PCCol) é uma abordagem ativista e intervencionista de pesquisa que vê a transformação nos modos de agir nos contextos escolares como questão central.

Essa transformação decorre da discussão e compreensão crítica dos modos de agir, realizadas por intervenções em que os sujeitos são colocados diante de suas práticas e são chamados a refletir sobre elas integrando teoria e prática. Nesta prática, a linguagem tem função de organizar as relações em busca de novos sentidos e desta transformação (MAGALHÃES, 2012, p. 17).

As práticas em que as ações são apenas executadas e podem ser enquadradas como individualistas podem sofrer reconfigurações na medida em que os sujeitos tomam consciência de seu entorno (LIBERALI, 2012). Esse posicionamento reflexivo-crítico pressupõe ao mesmo tempo que resulta em co-responsabilidade pelas ações.

O comprometimento dos sujeitos frente aos temas abordados na pesquisa advém das trocas, ampliações e organizações de seus papéis sociais que ocorrem

em espaços de colaboração em que o objeto da pesquisa (neste caso, as aulas) possam servir de base para as discussões (LIBERALI; ZANELLA, 2011, p.95).

A PCCol tem como objetivo “[...] produzir atividades coletivas, para a compreensão de escolhas que apoiam as práticas diárias reais” (MAGALHÃES, 2012, p. 24), o que faz com que a criação de ZDPs seja uma ação intencional que traz os conflitos e contradições à tona a fim de movimentarmos o desenvolvimento.

Desta forma, os conceitos da pesquisa realizada na TASHC são não somente aplicados como forma de observação do objeto, mas também parte integrante das ações que produzem os dados obtidos a partir das práticas sociais concretas.

Durante a pesquisa apresentada nesta dissertação, a PCCol foi desenvolvida como método por meio de intervenção junto às professoras do 1º ano do Ensino Fundamental I e da coordenação de língua inglesa. Foram realizadas reuniões durante o período de produção de dados com discussões a partir das observações realizadas bem como propostas de transformações das práticas em sala de aula. O processo de intervenção e produção de dados será discutido a seguir, na seção 3.5 deste trabalho.

3.3 Argumentação

Na perspectiva enunciativo-dialógica da linguagem, “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 2003, p.320). A relação dialógica na enunciação está sempre presente, pois todo o discurso interno é exteriorizado por meio do ato de fala. Em seguida, o interlocutor internaliza o discurso e, por meio de um ato de réplica, o torna externo novamente.

Segundo o autor, nesta interação em que os sujeitos apresentam pontos de vista, concordam e discordam, os enunciados são reelaborados em uma arena de embate em que os sentidos são construídos.

Como nos aponta Mosca (2004), a capacidade de reagirmos às propostas apresentadas pelo outro ocorre nas interações como processos de confronto de subjetividades. Essa ação e reação diante da fala do outro pode ser vista como a ação de argumentar. Também consideramos que o falante condiciona seu

posicionamento a partir do que é falado no discurso precedente formando uma cadeia de co-construção discursiva em que há influência recíproca no que é falado. (FARIA, 2002)

Segundo Leitão e Banks-Leite (2006), as crianças fazem uso de argumentos para justificar suas posições e buscar alternativas desde cedo e a construção de conhecimento passa por essas tentativas.

Nesta pesquisa, a argumentação é vista como um meio para analisarmos as interações entre professor e aluno na produção oral de crianças em aulas de LE. Nas aulas, encontramos movimentos concretos de enunciação e podemos adotar uma perspectiva em que a análise desses enunciados não seja feita de forma mecânica, mas sim dialógica (BRAIT, 2006). Portanto, no contexto escolar em que esta pesquisa se insere, a Argumentação vem como forma de entendermos “[...] os processos de produção de significado e focalizar o processo de desenvolvimento e criatividade” (LIBERALI, 2013, p.).

A análise por meio da argumentação leva em consideração categorias que encontram-se nos níveis enunciativo, discursivo e linguístico. A diferenciação entre essas camadas não pressupõe hierarquia entre elas, mas sim uma forma de organização do olhar analítico que, posteriormente, deve uní-las a fim de atingir uma compreensão mais global do objeto (BRONCKART, 1999).

Como procedimento fundamental para a análise por meio da argumentação, as próximas seções contém descrições do contexto da pesquisa e dos sujeitos participantes com o objetivo de situar tempo e espaço que vá além do momento da enunciação e servir de base para as categorias de análise que serão definidas em seguida.

3.4 O contexto da pesquisa

3.4.1 A escola

A pesquisa ocorreu em uma escola de ensino regular da rede privada da cidade São Paulo, situada em um bairro de classe economicamente privilegiada. As instalações, a remuneração dos profissionais e os recursos físicos disponíveis na escola são tidos como de alto nível dentro do atual mercado educacional brasileiro.

Todas as salas possuem mesas e cadeiras do tamanho apropriado para crianças, lousa conectadas a computadores e projetores e acesso à internet.

A administração e fins da escola são de origem comunitária. Pertencente à comunidade judaica, a escola conta com um corpo de administradores, denominados mantenedores, que advém de diferentes áreas de atuação profissional. A escola não tem fins lucrativos e conta com grande número de bolsistas.

A cultura judaica é intrínseca ao ambiente escolar e é objeto de estudo formal em aulas de valores e tradições judaicas (VTJ) e de língua hebraica, ambas disciplinas lecionadas cinco vezes por semana. As festas e tradições da comunidade judaica, incorporadas ao calendário escolar, são vivenciadas por todo o corpo discente e docente.

Ao longo dos anos, a comunidade escolar passou a valorizar o ensino de língua inglesa e exigiu mudanças com relação às aulas.

Os relatos relacionados à importância do Inglês têm diversas raízes: a importância para o futuro mercado de trabalho do qual os alunos farão parte, as aspirações de alguns alunos de cursarem universidades fora do Brasil, o contato constante com outros países por meio de viagens de férias e relações familiares com estrangeiros, entre outros.

No final de 2010, a coordenação da área de língua inglesa sofreu uma alteração e a escola também passou por uma mudança de projeto pedagógico. Com essas mudanças significativas houve aumento da carga horária de aulas de LE e a dissolução de turmas separadas por níveis de proficiência no Ensino Fundamental II.

O aumento da carga horária foi uma exigência da comunidade escolar ao mesmo tempo que foi uma conquista da coordenação. Houve um entendimento geral que, para que os alunos alcançassem os objetivos que a comunidade escolar aspirava, era preciso um contato maior com o idioma e um número maior de aulas.

O quadro abaixo apresenta qual a carga-horária destinada às aulas de língua inglesa ao longo dos ciclos escolares:

Ciclo escolar	Carga-horária semanal	Divisão de turmas
Fundamental I (1º ao 5º anos)	4 aulas de 1h cada	As salas, de aproximadamente 24

		alunos, são divididas em duas turmas heterogêneas
Fundamental II (6º ao 9º anos)	4 aulas de 50 min cada	As salas, de aproximadamente 30 alunos, são divididas em duas turmas heterogêneas
Ensino Médio (1º ao 3º anos)	1 aula de 1h30	Não há divisão de turmas

Quadro 4. Carga-horária e divisão de turmas da escola.

Podemos verificar pela tabela que recai sobre o Ensino Fundamental II a maior carga-horária semanal de aulas de Inglês e há uma grande expectativa sobre os resultados deste ciclo por parte da coordenação, direção, corpo docente e pais.

A dissolução de turmas separadas por níveis de proficiência no Ensino Fundamental II foi uma proposta feita pela coordenação a partir da concepção de linguagem e currículo formuladas pela equipe de Inglês, que não vê a separação como algo imprescindível para que o ensino-aprendizagem transcorra de forma satisfatória. Outra motivação bastante forte para a dissolução dos níveis foi erradicar a separação social que ficava explícita nas aulas de Inglês: a escola conta com um número grande de bolsistas e nas aulas separadas por níveis de proficiência as origens sócio-econômicas eram determinantes. Os alunos de famílias com maior poder aquisitivo eram alçados a turmas ditas mais avançadas por terem contato com o idioma em outros contextos (aulas particulares, escolas de idiomas, viagens) e os alunos bolsistas eram confinados em turmas básicas. Por acreditar que o acesso ao ensino-aprendizagem de LE deve ser oferecidos a todos da mesma forma e com as mesmas condições, a coordenação conseguiu a dissolução dessas turmas, formando grupos heterogêneos e oferecendo oportunidades mais igualitárias dentro das aulas de língua inglesa.

Na próxima seção, apresentamos como este currículo é concebido e como os planejamentos são feitos.

3.4.2 O currículo

O currículo de língua inglesa foi formado pela nova coordenação e contou, a cada ano, com as contribuições de seu corpo docente.

A primeira atuação da nova coordenação, ainda em 2010, foi a formulação de uma concepção de linguagem comum à área e que pudesse ser a base para a discussão do currículo e, conseqüentemente, dos planejamentos a serem desenvolvidos para o ano seguinte.²⁰

Essa formulação foi feita de forma colaborativa: os professores e a coordenação reuniram-se diversas vezes para discussões sobre o tema até a elaboração da concepção de linguagem e dos objetivos gerais do ensino de língua inglesa neste contexto.

Com enfoque enunciativo-discursivo, a concepção de linguagem adotada pela escola reconhece a natureza dialógica da linguagem e como prática social que integra a vida cotidiana. Reconhece, ainda, os alunos como sujeitos que ocupam espaços discursivos particulares inseridos em contextos sócio-histórico-culturais que devem ser levados em conta durante o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Os objetivos linguísticos foram traçados a partir desta concepção e compreendem a atuação dos alunos em situações de comunicação com diferentes propósitos sociais reais. Além disso, o papel do idioma é visto como transformador uma vez que possibilita o acesso a diferentes culturas e construção de identidade bem como a construção de conhecimento em outras áreas. É também parte dos objetivos que os alunos, ao final dos ciclos, possam estar preparados para exames internacionais de proficiência, como FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate in Advanced English) e SAT (Scholastic Aptitude Test), uma vez que faz parte deste contexto a aspiração à universidades no exterior, principalmente em Israel, na qual esses exames fazem parte do processo de ingresso.

O desenvolvimento de competências comunicativas englobam as três esferas a seguir:

²⁰ Os documentos de concepção de linguagem, objetivos linguísticos, currículos e planejamento do 1º ano do Ensino Fundamental I encontram-se em anexo.



Por competência linguística entende-se os conhecimentos lexical, fonológico, sintáticos e outras dimensões da língua como sistema. A competência sócio-linguística é a que cria condições sócio-culturais do uso da linguagem, como regras de polidez, relações e normas encontradas entre idades, gêneros, classes e grupos sociais e códigos linguísticos encontrados no funcionamento da comunidade. O domínio do discurso, coerência e coesão, a identificação de diferentes tipos de textos, entre outros, representam a competência pragmática.

As competências devem ser desenvolvidas a partir das quatro habilidades linguísticas:



Os parâmetros internos da escola são registrados e os professores recebem o documento quando do seu ingresso na equipe. Eles também participam de discussão sobre seu conteúdo todos os anos nas reuniões em que são feitas avaliações e modificações dos planejamentos e do currículo. O processo colaborativo estende-se em todos os anos.

Na próxima seção, discorreremos sobre o planejamento do 1º ano do Ensino Fundamental I, ano em foco nesta pesquisa.

3.4.3 Os planejamentos do 1º ano do Ensino Fundamental I

No primeiro semestre do ano, o planejamento do 1º ano tem como base o livro *“All by myself”* que serve de base para os estudos desenvolvidos em sala. O livro conta as habilidades de um personagem e como ele vai se desenvolvendo conforme cresce. Muito próximo do que os alunos de 1º ano vivenciam, com descobertas grandes no ingresso de um novo ciclo da vida escolar, o livro contextualiza o aprendizado de habilidades e do uso do verbo modal *“can”*.

Como proposta final do projeto do semestre, os alunos apresentam um show de talentos no qual mostram suas habilidades e devem apresentá-las e perguntar aos colegas se também as possuem fazendo uso da língua inglesa.

Durante o semestre, os objetivos linguísticos para que eles possam participar do show de talentos em língua inglesa são: vocabulário relacionado com habilidades; uso de modal *“can”* em frases afirmativas e interrogativas; respostas afirmativas e negativas curtas: *“yes, I can”* e *“no, I can’t”*.

Já no segundo semestre, o planejamento está relacionado, entre outros aspectos, também ao despertar fonológico da língua. Os alunos e professoras fazem uso do livro *“Hop on pop”* que contém diversas rimas. A proposta é um brincar com a língua por meio de *“chunks of language”*, rimas e parlendas de modo a iniciar um processo metalinguístico dentro do ensino-aprendizagem de LE. Outros aspectos são contemplados no planejamento do 2º semestre, e ambos encontram-se em anexo neste trabalho.

3.4.4 Os participantes: alunos e professoras

Como já explicitado anteriormente, quando da organização de aulas em nosso contexto de pesquisa, as turmas de 1º ano do Ensino fundamental I tem, em média, 24 alunos. Para as aulas de língua inglesa, as turmas são divididas em 2 grupos, com número igual de alunos com níveis de proficiência heterogêneos. Cada turma tem uma professora responsável.

Esta organização faz com que as professoras responsáveis pelo 1º ano do Ensino Fundamental atuem em parceria para o planejamento e desenvolvimento de atividades. Reuniões semanais, trocas de informações pessoalmente e via email e

encontros regulares com a coordenação são algumas das ações realizadas no trabalho em dupla.

É comum que a escola receba muitos alunos no 1º ano que vem de escolas infantis bilíngues²¹. As crianças, portanto, tem familiaridade com o idioma, mas apresentam um desenvolvimento em língua inglesa somente ao que diz respeito a um cotidiano escolar limitado. Elas fazem uso de frases prontas para contextos específicos, como pedidos de ir ao banheiro ou beber água, e participam de rodas de conversa expressando opiniões de forma limitada. Porém, não percebemos que os alunos, em sua maioria, consigam fazer uso da língua em outros contextos e situações cotidianas reais além desses vivenciados na escola.

Esse contexto apresenta uma problemática a ser solucionada: a produção oral dos alunos é limitada a situações específicas e não há seu uso criativo (VYGOTSKY, 1930/2009). A familiaridade que a maioria dos alunos apresenta também causa uma falsa impressão de que eles sabem o idioma e é comum ouvir dos próprios alunos a fala de que o que é trabalhado em sala é algo que eles já sabem. O desafio do 1º ano neste contexto, portanto, é tanto fazer com que os alunos tenham uma produção oral mais criativa (VYGOTSKY, 1930/2009) quanto se dêem conta disso, o que pode ser evidenciado por seu (não) envolvimento nas aulas.

A turma na qual esta pesquisa foi realizada tem 24 alunos e o grupo escolhido para esta pesquisa é formado de 12 alunos, 6 meninas e 6 meninos. Um dos alunos do grupo é portador de autismo e acompanha as aulas normalmente junto com as outras crianças. Peculiarmente, este aluno, que estuda na escola desde o ensino infantil, tem uma especial afinidade pelas aulas e passou a comunicar-se no idioma, falando palavras e algumas sentenças até mais do que se comunica na língua portuguesa. Ele também apresenta uma compreensão grande do idioma e a professora comunica-se com ele somente em Inglês, assim como com os outros alunos.

O grupo desta pesquisa é tido como um grupo agitado em diversas disciplinas com diferentes professores; apresentam questões de comportamento em forma de resistência às propostas feitas em sala e uma certa hostilidade e competitividade

²¹ Não há um levantamento específico sobre os conteúdos abordados nestas escolas que se intitulam bilíngues, mas sabemos que, em sua maioria, são escolas de imersão ou que oferecem atividades em Inglês no contra-turno escolar.

entre os alunos. Em diversos momentos os alunos apresentaram uma relação um pouco receosa com a língua inglesa; falas como “essa aula é meio de bebê”, “inglês tem que ser divertido” e “não entendo o que você fala” puderam ser ouvidas no início desta pesquisa.

As duas professoras do 1º ano tem experiência anterior de atuação na educação bilíngue e de Inglês como língua estrangeira. A professora responsável pelo grupo focado nesta pesquisa é formada em Letras tendo atuado em escolas de idioma e dois anos em escola de educação bilíngue no 1º ano do Ensino Fundamental I. A professora-parceira da responsável pelas aulas aqui analisadas atuou em programas de educação bilíngue para Educação Infantil e diversas escolas de idioma trabalhando com diferentes idades. Ambas tem formação em pós-graduação em Didática para a Educação Bilíngue, o primeiro programa de pós-graduação lato-sensu na área ministrado no Brasil.

3.4.5 A professora-pesquisadora

Sou graduada em Letras, com habilitações em Português e Linguística, pela Universidade de São Paulo (USP) e licenciada pela mesma instituição. Atuo como professora de Inglês há 14 anos e já tive experiência como professora e coordenadora de escolas de idioma, bem como professora de Ensino Fundamental I em três diferentes instituições.

Desde a graduação meu interesse pela Linguística foi aliado ao ensino-aprendizagem de LE: vislumbrava meu futuro como professora de língua inglesa e vi nos estudos linguísticos uma possibilidade de formação para esta atuação.

Quando iniciei minha carreira em escolas regulares de ensino, há 4 anos, me vi frente a um desafio: como ensinar Inglês para crianças (faixa etária com a qual eu trabalhava somente há um ano, cerca de um décimo do tempo que eu já me dedicava à carreira de professora) em um ambiente na qual a produção oral era cada vez mais exigida pela comunidade escolar, mas as condições para que isso ocorresse eram, ainda, obscuras.

Meu interesse por este assunto, a partir de então, foi crescente e sempre tentei manter um olhar de pesquisadora em minha atuação em sala de aula, desenvolvendo atividades em que eu pudesse ver como o aprendido em teorias (por

meio de cursos de *in-service*, extensão e leituras) realizava-se em sala de aula.

Em 2010, por meio do curso de extensão no COGEAE, da PUC-SP, encontrei o Grupo LACE e passei a participar de atividades realizadas por eles. Ao final de 2012, após um ano afastada das atividades do grupo, retornei ao convívio e me candidatei ao mestrado, como forma de pesquisar o assunto aprofundado nesta dissertação.

É importante mencionar que atuo como professora de 2º ano do Ensino Fundamental I na mesma escola em que esta pesquisa foi desenvolvida. Meu olhar de pesquisadora também é direcionado pelo meu envolvimento com a escola, meu conhecimento do currículo e minha proximidade profissional com as professoras desta pesquisa.

3.5 Procedimentos de produção e seleção dos dados

Considerando a problemática do contexto, apresentada anteriormente, a presente pesquisa colaborativa (MAGALHÃES, 2012) foi idealizada pela professora-pesquisadora e teve como proposta duas atividades principais: acompanhar as aulas de língua inglesa de 1º ano do Ensino Fundamental I de uma das professoras pesquisadas e realizar reuniões entre a professora-pesquisadora, as professoras pesquisadas e a coordenadora de língua inglesa da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida.

As aulas filmadas escolhidas para integrar a pesquisa são parte do acervo da produção dos alunos que a escola mantém. Para este trabalho, foram feitos recortes das aulas que privilegiassem atividades de produção oral dos alunos ou que fossem classificadas como tal pela professora-pesquisada. Das aulas gravadas, selecionamos três que ocorreram depois das intervenções da professora-pesquisadora. Elas organizaram-se conforme o quadro abaixo:

Data da aula	Número de participantes na atividade (incluindo a professora-pesquisada)
28 de abril	13
15 de Maio	9

Quadro 5. Aulas selecionadas para análise.

As aulas foram escolhidas por, supostamente, revelarem aspectos mais reprodutivos ou criativos na produção oral dos alunos, o que será analisado mais detalhadamente no capítulo 4.

A primeira aula ocorreu no meio do projeto proposto pelo planejamento semestral e a segunda aula é o show de talentos, produto final deste planejamento.

Os trechos selecionados foram transcritos de acordo com as regras do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC)²² e encontram-se na íntegra como anexo deste trabalho. Acreditamos que as regras empregadas nesta transcrição contribuem para os aspectos que serão abordados na análise e aferem confiabilidade aos dados produzidos nesta pesquisa.

A intervenção com as professoras e coordenação ocorreu em duas reuniões.

Nas reuniões, abordamos a TASHC e seus principais conceitos para que as professoras pesquisadas tivessem um panorama da perspectiva na qual a pesquisa e as propostas se inserem. Também discutimos os conceitos de atividade reprodutiva e criativa (VYGOTSKY, 1930/2009) e o brincar. Foram feitas leituras dos seguintes textos para termos o embasamento teórico para as discussões:

Texto	Principal temática
Libâneo, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.27, set./dez. 2004.	Principais conceitos da Teoria sócio-histórico-cultural e discussão acerca dos principais autores que se encaixam nesta perspectiva
Vygotsky, L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento In: A formação social da mente. São Paulo:	Discussão sobre aprendizado e desenvolvimento e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)

²² O Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC) foi iniciado no final dos anos 70 nas principais capitais do país com o objetivo de descrever os padrões reais de uso na comunicação oral adotados pelo estrato social constituído de falantes com escolaridade de nível superior. Por sua importância reconhecida por órgãos de pesquisa nacionais e internacionais, as regras de transcrição do Projeto NURC são de confiança aferida para dados de produção oral por incluírem aspectos essenciais dessa produção, como pausas, entonação, entre outros.

Martins Fontes, 2007	
Vygotsky, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007	O brincar na perspectiva vygotkiana
Holzman, L.; Newman, F. A zona de desenvolvimento proximal – uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? In: Lev Vygotsky cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002	Conceitos de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), categorias de brincar e performance

Quadro 6. Textos de referência durante intervenções.

As reuniões foram conduzidas pela professora-pesquisadora a fim de que os sujeitos pudessem vivenciar um processo reflexivo-crítico (LIBERALI, 2012), fazendo conexões entre suas práticas e as teorias estudadas. As aulas e atividades escolhidas foram assistidas e questões foram feitas para que todos os envolvidos pudessem refletir-criticamente sobre os dados e pensarem os próximos passos a serem dados em sala de aula.

Esse processo visou não somente o desenvolvimento da presente pesquisa, mas sim das práticas das professoras pesquisadas como um todo, pretendendo ser o início de uma transformação que pode ocorrer em outros momentos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

Também consideramos como parte de intervenção desta pesquisa a discussão realizada no início do 2º semestre do ano por todo o corpo docente dos planejamentos das séries iniciais do Ensino Fundamental I. Sendo a professora-pesquisadora parte do corpo docente da escola, seu posicionamento frente ao planejamento apresentado pelas professoras continha questões levantadas nesta pesquisa e nas reuniões de intervenção. As professoras pesquisadas bem como a coordenadora também colocaram-se, nesta reunião, a partir de princípios discutidos nas reuniões.

Para a análise deste trabalho, no entanto, privilegiamos somente os dados

produzidos nas aulas por entendermos que eles correspondem melhor às perguntas de pesquisa do presente estudo, a saber: as tarefas com ênfase na produção oral dos alunos possuem aspectos mais reprodutivos ou criativos? Como ocorre o desenvolvimento oral dos alunos a partir dessas tarefas? Como as intervenções do professor contribuem para o desenvolvimento oral dos alunos durante essas tarefas?

A partir das transcrições dos trechos selecionados das aulas, realizamos a análise e sua interpretação por meio dos procedimentos a serem explicitados na próxima seção.

3.6 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Nesta seção detalharemos as categorias criadas e aplicadas na análise dos dados produzidos durante essa pesquisa bem como citaremos os conceitos que nos embasam para a interpretação dos dados.

3.6.1 Categorias de análise

Os dados produzidos nesta pesquisa têm como foco a produção oral dos alunos durante aulas de LE. Nosso objetivo é analisar como essa produção oral se deu a partir de atividades reprodutiva ou criativa (VYGOTSKY, 1930/2009) e como as falas em si podem ser consideradas reprodutivas ou criativas.

Para tal, criamos, a partir da base teórica apresentada no capítulo 2, categorias de análise discursiva e linguística que nos auxiliem nesta análise.

As categorias estão dentro da Argumentação (seção 3.3) e do princípio de que ela pode ser estudada “[...] por meio das formas de assimilação dos discursos de outros” (LIBERALI, 2013, p. 42). Nos dados aqui produzidos, investigaremos como os discursos de outros, principalmente da professora, são assimilados nas produções orais das crianças e em quais momentos há a presença ou ausência de uma produção criativa.

Neste sentido, a Argumentação nos é válida na medida em que “[...] ilumina a maneira como a produção compartilhada de significados criativos pode ser constituída de forma enunciativa, linguística e discursiva” (LIBERALI, 2012, p. 45).

Nossa categorização visa aos enunciados da professora e dos alunos envolvidos em uma tarefa em sala de aula na qual a língua é a mediadora da interação.

Criamos as categorias para que elas possam satisfazer nossos objetivos, além de contribuir também para o quadro geral da Argumentação como análise.

Abaixo temos as categorias aplicadas nas falas produzidas pelos alunos de forma mais detalhada, a partir de exemplos retirados dos dados produzidos para esta pesquisa:

Categoria de análise	Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos
Produção oral criativa	<ul style="list-style-type: none"> - enunciado inédito na sequência da interação - possibilita atribuição de sentido em conformidade com a sequência de enunciados na qual está inserida 	<ul style="list-style-type: none"> - itens linguísticos inéditos na sequência enunciativa - há combinação inédita de elementos linguísticos na interação para formação do enunciado - o enunciado segue as regras sistêmicas da língua padrão
Produção oral criativa com inadequações	<ul style="list-style-type: none"> - enunciado inédito na sequência da interação - pode possibilitar ou não a atribuição de sentido em conformidade com a sequência de enunciados na qual está inserida dependendo das inadequações apresentadas 	<ul style="list-style-type: none"> - itens linguísticos inéditos na interação - há combinação inédita de elementos linguísticos na interação para formação do enunciado - o enunciado não segue as regras sistêmicas da língua padrão em níveis

		fonético, morfológico e/ou sintático
Produção oral reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> - há reprodução de enunciados presentes na interação ou “chunks of language” (CAMERON, 2003) previamente estudados - a atribuição de sentidos dependerá da cadeia enunciativa na qual o enunciado foi previamente produzido ou da qualidade da reprodução 	<ul style="list-style-type: none"> - itens linguísticos utilizados anteriormente na interação ou presentes em forma de “chunks of language” (CAMERON, 2003) - a reprodução enquadra-se nas regras sistêmicas da língua padrão em níveis fonético, morfológico e/ou sintático
Produção oral reprodutiva com inadequações	<ul style="list-style-type: none"> - há reprodução de enunciados presentes na interação ou “chunks of language” (CAMERON, 2003) previamente estudados - a atribuição de sentidos dependerá da cadeia enunciativa na qual o enunciado foi previamente produzido ou a atribuição de sentidos pode ser prejudicada pelas inadequações linguísticas da reprodução 	<ul style="list-style-type: none"> - itens linguísticos utilizados anteriormente na interação ou presentes em forma de “chunks of language” (CAMERON, 2003) - a reprodução não enquadra-se nas regras sistêmicas da língua padrão em níveis fonético, morfológico e/ou sintático

Quadro 7. Categorias de análise – produção dos alunos.

A produção oral criativa consiste em uma fala na qual tanto a combinação quanto os itens linguísticos utilizados são inéditos na interação. A estrutura apresentada nos níveis fonético, morfológico e sintático correspondem à língua padrão e permitem à comunidade linguística falante deste idioma atribuição de sentido ao que é dito. Este sentido é compartilhado pelos falantes e permite a comunicação entre eles. Exemplo:

Professora	We have lots of “CANS”, right? Ah::, and we are going to do something with that later. And now, I have a question for Rafael... from this abilities here, Rafa, from these things here, okay, in the poem, what can YOU do, chose one that you CAN do and tell me, what can YOU do?
Aluno 1	I/I can (run). → produção oral criativa

No trecho acima, a professora faz uma pergunta inédita ao aluno: “*what can you do?*”, abrindo possibilidades para que o aluno responda de acordo com suas escolhas. O aluno responde produzindo “*I/I can (run)*” fazendo uso de seu repertório construído para responder à pergunta da professora por meio de um enunciado inédito na interação. Ele criativamente (VYGOTSKY, 1930/2009) combina os itens lexicais “*I*” (pronome pessoal – 1ª pessoa do singular), “*can*” (verbo modal que expressa habilidades) e “*run*” (verbo de ação) atendendo ao sistema da língua inglesa padrão para formação de frases afirmativas.

A produção oral criativa com inadequações também apresenta uma combinação inédita entre itens linguísticos escolhidos pelo aluno e que não foi previamente produzida na interação. Porém, essa produção não apresenta elementos sistêmicos da língua compatíveis com a língua padrão da língua alvo, no caso, a língua inglesa. Há falha na ordem sintática, ausência de elementos linguísticos estruturais ou realização fonética díspares ao sistema da língua. A atribuição de sentido pode ocorrer mesmo com possíveis inadequações linguísticas do ponto de vista sistêmico da língua. Exemplo:

Professora	- Good. Rafa, can you please ask Bernardo?
Aluno 1	- Bernardo, you can (run)? → produção oral criativa com inadequações

Neste trecho, a professora pede para que o aluno 1 pergunte a outro colega sobre suas habilidades, mas não produz um modelo de pergunta a ser feita. Ele, então, diz “*you can (run)?*”. Nesta fala encontramos uma combinação criativa (VYGOTSKY, 1930/2009) dos itens linguísticos e utiliza o pronome “*you*” para referir-se ao seu interlocutor bem como imprime entonação interrogativa, um conhecimento que ele possui por ser falante de Português, uma língua em que a pergunta é marcada pela entonação. Essas escolhas demonstram o uso de repertório linguístico construído, mas elas não obedecem o padrão da língua inglesa, na qual é necessário inverter o verbo modal “*can*” com o pronome “*you*” como mais uma marca de interrogação. Dadas essas razões, essa pode ser considerada uma produção criativa, mas que apresenta déficit.

As produções orais criativas podem ser um reflexo de criações de ZDPs (VYGOTSKY, 1934/2007) em sala de aula, quando os alunos passam a atingir o objetivo da tarefa de forma autônoma e se apropriam da língua por meio da união entre vocabulário e discurso (CAMERON, 2003) como forma de se desenvolver na produção oral.

A produção oral reprodutiva é aquela que imita (HOLZMAN; NEWMAN, 2002) alguma produção já realizada na interação, reproduzindo os itens linguísticos empregados por outro interlocutor. Relembramos que a imitação neste trabalho é vista, pelo viés teórico de Vygotsky, em contextos nos quais a criança imita somente aquilo que está no processo de desenvolvimento. A imitação é um dos momentos de aprendizagem no qual a criança ainda não consegue desempenhar a tarefa de forma independente, mas tem um nível reflexivo que a faz utilizar da imitação para alcançar seu objetivo. Exemplo:

Professora	- Oh, ask her, “What... can you do?”
Aluno 3	- What can you do, Hannah? → produção oral reprodutiva

Neste trecho, a criança reproduz (VYGOTSKY, 1930/2009) exatamente o que foi dito anteriormente, mudando somente o interlocutor ao qual se refere.

As produções orais reprodutivas podem demonstrar um dos níveis de desenvolvimento da produção oral em LE pela criança, na medida em que ela

mostra-se capaz de imitar (HOLZMAN; NEWMAN, 2002) enunciados que ainda não consegue produzir de forma independente. A reprodução de “*chunks of language*”, parlendas e trechos de textos trabalhados em sala de aula (CAMERON, 2003; MOON, 2001) são um primeiro plano no desenvolvimento da produção oral das crianças que deve ser aprimorado para produções mais criativas.

A produção reprodutiva com inadequações é uma tentativa de reproduzir o que foi dito pelo interlocutor mas com problemas estruturais, como falta de itens linguísticos, substituições inapropriadas nos níveis fonético, morfológico ou sintático. A atribuição de sentido, aqui, dependerá da cadeia enunciativa na qual o enunciado foi produzido anteriormente ou da qualidade dessa reprodução. Exemplo:

Professora	- Isa, can you ask... ahm::, Hannah, what can she do?
Aluno 3	- (I can you do), Hannah? → produção oral reprodutiva com inadequações

Ao tentar reproduzir a pergunta, a aluna troca o pronome interrogativo “*what*” pelo pronome pessoal “*I*”, não alcançando a formulação da pergunta proposta.

Outro fator importante ao analisarmos as interações, são as intervenções da professora para que possamos compreender a produção na cadeia discursiva. O próximo quadro contém as categorias utilizadas para esta análise:

Categoria de análise	Aspectos discursivos	Aspectos linguísticos
Pedido integral de produção oral reprodutiva	- há produção do exato enunciado com intenção de que o aluno o reproduza - intervenção em forma de repetição ou ocorrências de correção explícita (LYSTER; RANTA, 1997)	- itens linguísticos do enunciado que a professora espera ser reproduzido - itens linguísticos utilizados anteriormente pela professora em suas instruções ou perguntas aos alunos

		<ul style="list-style-type: none"> - verbos no imperativo - presença de pronomes indefinidos e/ou nomes próprios
Pedido parcial de produção oral reprodutiva	<ul style="list-style-type: none"> - há comando/instrução com objetivo de que o aluno reproduza um enunciado. Porém, este enunciado não é produzido neste pedido, mas faz-se referência a ele por palavra-chave ou por ter aparecido em turnos anteriores - intervenção a partir de elicitacão (LYSTER; RANTA, 1997) 	<ul style="list-style-type: none"> - algum item(itens) linguístico(s) do enunciado que a professora espera ser reproduzido - verbos no imperativo - presença de pronomes indefinidos e/ou nomes próprios
Pedido de produção oral criativa	<ul style="list-style-type: none"> - há comando/instrução com objetivo de que o aluno realize produção inédita na interação - pode haver pedido de reformulação, esclarecimento, <i>feedback</i> metalinguístico (LYSTER; RANTA, 1997) 	
Objeção à produção oral criativa	<ul style="list-style-type: none"> - há contestação à produção oral criativa do aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - repetição de enunciado do aluno - mudança na entonação do enunciado produzido pelo aluno

Quadro 8. Categorias de análise – produção dos alunos.

O primeiro caso de **pedido integral de produção oral reprodutiva** é quando a professora produz o exato enunciado que espera que o aluno reproduza. Muitas vezes essa fala é acompanhada de pronomes indefinidos ou nomes próprios a fim de marcar o(s) interlocutor(es) que devem realizar a reprodução. Exemplo:

Professora	- What is the question?... “What”...= [- ((em voz baixa)) What can you... “What... can you do?” Let`s say everybody together? “What can you do?”, everybody. → pedido de produção oral reprodutiva
Todos	- What can you do?

Neste trecho, a professora produz a pergunta “*what can you do?*”, seu objetivo de aula, e acrescenta o pronome indefinido “*everybody*” como forma de endereçar seu pedido ao grupo.

O **pedido parcial de produção oral reprodutiva** é feito por um comando/instrução que se repete diversas vezes ao longo da interação com intuito de que os interlocutores reproduzam o mesmo enunciado. Esse pedido é típico de *drillings*²³, conforme verificamos no exemplo a seguir:

Professora	- What is the question?... “What”...= [- ((em voz baixa)) What can you... “What... can you do?” Lets say everybody together? “What can you do?”, everybody.
Todos	- What can you do?
Professora	- Felipe, ask (Lila), please. → pedido de produção oral reprodutiva

²³ *Drilling* é uma técnica de ensino e aprendizagem de língua inglesa tradicionalmente associada à teoria behaviorista em que a aprendizagem se dá a partir da repetição de comportamentos. Na técnica de *drilling*, o objetivo é que o aluno fixe o uso da língua por meio de uma estrutura que deve ser repetida de diversas formas. Por vezes, o pedido de repetição é feito de forma variado, mas o objetivo se mantém.

Aluno 5	- (Lila), what can you do::?
Aluno 6	- Skip (). I... can... skip ().
Professora	- Good. Lila, can you please ask Enzo? → pedido de produção oral reprodutiva
Aluno 6	- Enzo...
Professora	- What is the question, everybody? → pedido de produção oral reprodutiva
Todos	- “Enzo, what can you do?”

Neste trecho, percebemos que, apesar de serem utilizados diferentes comandos como “ask (Lila), please”, “Lila, can you please ask Enzo?” e “what is the question, everybody?”, a professora tem um único objetivo, a produção de “what can you do?”, consolidado ao longo da interação que segue um padrão de *drilling*.

Tanto no pedido integral quanto parcial de produção oral reprodutiva não há abertura para as diversas possibilidades que a língua oferece. Pelo contrário, há um enclausuramento da língua que despreza a criação (VYGOTSKY, 1930/2009) como parte da construção de conhecimento acerca desta. Podemos aproximar essas intervenções das correções explícitas e repetições, ou até mesmo eliciações que provém parte do enunciado a ser produzido (LYSTER; RANTA, 1997).

Já em um pedido de produção criativa, há o uso de um comando/instrução que pretende levar o aluno a enunciar algo inédito na interação, possibilitando que

os alunos tornem-se mais autônomos em suas produções orais. Retornando ao primeiro exemplo aqui descrito, da produção oral criativa, podemos perceber que ela decorre de um pedido de produção oral criativa feito pela professora no turno anterior:

Professora	- We have lots of “CANS”, right? Ah::, and we are going to do something with that later. And now, I have a question for Rafael... from these abilities here, Rafa, from this things here, okay, in the poem, what can YOU do, chose one that you CAN do and tell me, what can YOU do? → pedido de produção oral criativa
Aluno 1	- I/I can (run).

Quando em formato de *feedback* aos alunos, esse pedido pode apresentar-se como pedido de esclarecimento, reformulação e *feedback* metalinguístico (LYSTER; RANTA, 1997) proporcionando a criação de ZDPs (VYGOTSKY, 1934/2007).

Porém, mesmo que o aluno produza um enunciado criativo, podemos perceber que as intervenções da professora podem contestá-lo por não haver o uso do sistema padrão da língua ou por este não contemplar o objetivo da tarefa. Denominamos esta intervenção de **objeção à fala criativa**.

Lembramos que o objetivo da tarefa nem sempre é compartilhado por todos os participantes da interação, o que pode levar a objeções que tornam a produção criativa do aluno em algo considerado inadequado quando, de fato, ela poderia ser uma produção possível para a comunicação entre os sujeitos da interação. Exemplo:

Aluno 2	- My father is mother...
Professora	- My father is mother? My father is mother? Can you give me a sentence with your::... rhymes? → Objeção à produção criativa

Neste trecho, podemos perceber que, após a produção criativa da criança que, a partir de um par de rimas, criou uma frase, a professora repete a produção do aluno duas vezes e pede que ele refaça a tarefa. A repetição de forma interrogativa e o novo pedido podem significar uma não-aceitação de “*my father is mother*” como

cumpridora do objetivo da tarefa. Por não atribuir sentido à frase, a professora a descarta e pede a reformulação, embora não compartilhe esta explicação com o aluno.

Caso os pedidos de produção reprodutiva como as objeções à produção criativa sejam mais frequentes em aula do que momentos criativos, isso pode demonstrar uma visão de ensino e aprendizagem em que os alunos não sejam capazes de construir suas hipóteses acerca da língua e nas quais as aulas de LE sejam momentos em que os professores transmitam seus conhecimentos aos alunos.

Em outros momentos, no entanto, os pedidos de produção reprodutiva podem ser formas de construção de repertório linguístico (CAMERON, 2003) em que os alunos acessam o arcabouço cultural (VYGOTSKY, 1930/2009) da sociedade em que estão inseridos por meio da língua.

Com as categorias apresentadas nesta seção, pretendemos constituir base para a interpretação dos dados, a ser descrita na seção seguinte.

3.6.2 Categorias de interpretação

A interpretação dos dados foi realizada com base nos pressupostos teóricos encontrados no capítulo 2 deste trabalho.

Retomamos no quadro abaixo os principais aspectos que estão presentes na interpretação dos dados a fim de nos auxiliar na resposta das perguntas de pesquisa:

- Zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1934/2007)
- Atividade reprodutiva (VYGOTSKY, 1930/2009)
- Atividade criativa (VYGOTSKY, 1930/2009)
- Corrective feedback (LYSTER; RANTA, 1997)

Também serão feitas reflexões acerca das possíveis concepções de língua que levam a determinadas ações em sala de aula.

A partir destes conceitos, analisamos a sequência das aulas verificando as produções orais encontradas caracterizando-as como reprodutivas ou criativas. A

partir disso, podemos pensar se as tarefas propostas criam ZDPs para o desenvolvimento oral dos alunos.

3.7 Credibilidade da pesquisa

A professora-pesquisadora elaborou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e obteve assinatura do diretor da escola no dia 14 de agosto de 2014 por intermédio da coordenadora de língua inglesa da instituição. Neste termo, a escola concordou que os vídeos, parte de seu acervo acerca da produção dos alunos, pudessem ser utilizados nesta pesquisa. Assim sendo, não houve a necessidade de pedido de consentimento aos pais dos alunos pois este material já era uma produção da própria escola.

Além disso, a credibilidade desta pesquisa pode ser aferida pela orientadora desta pesquisa, Professora e Doutora Fernanda Coelho Liberali, que acompanhou este trabalho por meio de sessões de orientações virtuais via *skype* e presenciais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A professora-pesquisadora também pode apresentar partes desta pesquisa em dois minicursos que participou:

Essas apresentações auxiliaram o desenvolvimento do trabalho por meio dos questionamentos realizados por docentes e colegas pesquisadores, contribuindo para a reelaboração dos capítulos e de seus conteúdos.

A professora-pesquisadora também apresentou uma versão parcial deste trabalho em duas sessões de mini-qualificações no grupo de pesquisa do qual faz parte, LACE, em duas ocasiões diferentes. Os colegas pesquisadores contribuíram com questionamentos, e puderam aferir maior sustentação a esta pesquisa.

Data de mini-qualificação	Colegas pesquisadores examinadores
2º semestre de 2013	Maria Cristina Damianovic e Nilton Mendes
1º semestre de 2014	Antonieta Heyden Megale e Nilton Mendes

Quadro 09. Mini-qualificações realizadas no grupo de pesquisa.

Além disso, o presente trabalho foi aprovado em banca de qualificação realizada no dia 30 de outubro de 2014, com a presença das seguintes examinadoras: Profa. Dra. Maria Francisca Ferreira Lier-DeVitto, da PUC-SP; Profa. Dra. Claudia Hilsdorf Rocha, da UNICAMP; Profa. Antonieta Heyden Megale.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos nesta pesquisa serão analisados neste capítulo de acordo com os quadros teóricos e metodológicos descritos anteriormente. A análise visa gerar discussões e possíveis respostas às questões da pesquisa: **as tarefas com ênfase na produção oral dos alunos possuem aspectos mais reprodutivos ou criativos? Como ocorre o desenvolvimento oral dos alunos a partir dessas tarefas? Como as intervenções do professor contribuem para o desenvolvimento oral dos alunos durante essas tarefas?**

4.1 Descrição do contexto – Aula 1

Esses dados foram produzidos no início da pesquisa, quando os alunos iniciavam uma nova etapa dentro do projeto do semestre: o uso de “*can*” e de habilidades tinha sido abordado pela professora anteriormente e o objetivo desta aula era introduzir a pergunta “*what can you do?*” e fazer com que os alunos fizessem uso da pergunta e também respondessem a partir do que já havia sido estudado.

A aula foi iniciada com a professora propondo um círculo em que todos os alunos pudessem se entreolhar para as perguntas e respostas. Como forma de introduzir o tópico e lembrar o que havia sido estudado, ela apresentou um cartaz com um poema que havia sido trabalhado em aulas anteriores:

<i>I can skip</i>
<i>I can hop</i>
<i>I can climb until the top</i>
<i>I can run</i>
<i>I can jump</i>
<i>I can fall with a bump</i>

No cartaz podemos observar tanto a escrita quanto figuras que representam as ações contidas no poema.



Ao verem o cartaz, os alunos falaram o poema memorizado. Alguns acompanharam a escrita, mas pudemos perceber que a maioria o declamava decor.

Em seguida, a professora disse aos alunos que o nome do poema era “*things I can do*” e iniciou uma leitura coletiva apontando para cada frase contida no poema para que os alunos lessem em voz alta. Do início da aula até este momento é importante ressaltarmos que houve interrupções devido ao comportamento dos alunos: é pedido silêncio, mudança de alunos de lugar e organização. Os pedidos e instruções dados pela professora foram sempre feitos em Inglês.

Como próximo passo da aula, a professora chamou a atenção dos alunos para o vocábulo “*can*” por meio da seguinte fala:

P - *We have lots of “CANS”, right? Ah::, and we are going to do something with that later. And now, I have a question for Rafael... from these abilities here, Rafa, from this things here, okay, in the poem, what can YOU do, chose one that you CAN do and tell me, what can YOU do?*

Em seguida, foi conduzida a dinâmica na qual os alunos tinham que perguntar para seus colegas sobre suas habilidades utilizando a pergunta “*what can you do?*”. A professora escolhia o aluno a fazer a pergunta e quem a responderia; em seguida, o aluno que tivesse respondido, fazia a pergunta para um aluno escolhido pela professora, e assim por diante. Durante a atividade, houve interferência da professora para corrigir a produção oral dos alunos e conduzí-los a perguntar e responder conforme suas expectativas - o que iremos observar nas análises dos excerto). Essa prática é típica do *drilling*, técnica de ensino e aprendizagem de LE muito utilizada em visões behavioristas.

Ao final desta tarefa de produção oral, a professora pediu para que os alunos pegassem seus cadernos e estojos para uma produção escrita.

4.1.1 Aula 1 - Análise do excerto 1

Participantes	Turnos	Análise
Professora	- We have lots of “CANS”, right? Ah::, and we are going to do something with that later. And now, I have a question for Rafael... from these abilities here, Rafa, from this things here, okay, in the poem, what can YOU do, chose one that you CAN do and tell me, what can YOU do?	Exórdio / Pedido de produção criativa: a professora introduz a pergunta “what can you do?”, inédita para os alunos, para que o aluno 1 a responda
Aluno 1	- I/I can (run).	Produção oral criativa: o aluno utilizou repertório construído anteriormente para responder à pergunta feita.
Professora	- Good. Rafa, can you please ask Bernardo?	Pedido de produção oral criativa: a professora dá instruções para que o aluno faça a pergunta, mas sem estabelecer modelo e usando um pedido ainda inédito nesta interação
Aluno 1	- Bernardo, you can (run)?	Produção oral criativa com inadequações: o aluno utiliza conhecimentos prévios para formular uma pergunta, mas esta não obedece os padrões da língua inglesa; há possibilidade de atribuição de sentido na cadeia enunciativa

Professora	- "What can you do?", ask him.	Objeção à fala criativa / Pedido de produção oral reprodutiva: a professora faz a pergunta que era seu objetivo de produção ao aluno sem considerar a produção criativa do mesmo como outra possibilidade na interação. Ela a enuncia como um pedido para que o aluno a reproduza.
Aluno 1	- What can you do?	Produção oral reprodutiva: o aluno reproduz exatamente a mesma fala da professora a fim de fazer a pergunta ao colega
Aluno 2	- I can jump.	Produção oral criativa: o aluno se vale de seu repertório anterior para responder à pergunta.

Quadro 10. Excerto 1 – Aula 1.

No excerto acima, a professora introduz o item linguístico que é um dos objetivos da aula ("*what can you do?*") por meio de um exórdio. O aluno 1 responde à pergunta valendo-se de seu repertório construído anteriormente. Podemos inferir que, tendo a turma trabalhado o uso do "*can*" bem como o vocabulário de habilidades em outras aulas, este aluno conseguiu êxito ao responder à pergunta feita a ele de forma criativa: ele fez uso da estrutura da língua e léxico de sua escolha. Em seguida, a professora pede para que ele faça a pergunta ao colega. Ele, então, novamente faz uso de seu repertório e produz "*you can (run)?*" demonstrando o uso de elementos recombinações a fim de, criativamente, comunicar-se. A professora faz uma objeção à fala do aluno, pedindo a ele que repita a pergunta que é seu objetivo de aula ("*what can you do?*") para que o aluno a reproduza, o que é feito no turno seguinte e respondido pelo aluno 2 em uma

produção oral criativa.

A objeção feita pela professora pode ter sido realizada como forma de inserir seu objetivo linguístico da aula, a produção da pergunta “*what can you do?*”, objeto que ainda não havia sido compartilhado com o grupo. Quando há esta objeção por meio de um pedido de repetição (LYSTER; RANTA, 2007), ela desconsidera a construção do aluno 1 e restringe a produção oral deste a uma única possibilidade de pergunta. Não há construção de reflexão que permita o aluno a compreender sua participação no discurso (MOON, 2001) e a criatividade do aluno é transformada em reprodução (VYGOTSKY, 1930/2009) do discurso da professora.

A objeção da professora inaugura uma sequência que aproxima esta dinâmica do uso da técnica de *drilling*, em que a repetição é uma das formas de transmissão de conhecimento. Apoiada na teoria behaviorista, este tipo de repetição se calca na ideia de que a língua é aprendida por meio da aquisição de comportamento (RICHARDS; RODGERS, 1996).

4.1.2 Aula 1 - Análise do excerto 2

Participantes	Turnos	Análise
Professora	- Good. Bernardo, can you ask Isabela what can she do?	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: a professora faz um pedido para que o aluno 2 faça a pergunta “ <i>what can you do?</i> ”
Aluno 2	- I can do.	Produção oral reprodutiva com inadequações: o aluno faz uma tentativa de reproduzir o enunciado, mas não tem êxito
Professora	- Ask Isabela... “What”...	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: a professora fornece o

		início do enunciado que espera ver reproduzido pelo aluno
Aluno 2	- I can do.	Produção oral reprodutiva com inadequações: o aluno não obtém êxito em produzir o enunciado a partir do início fornecido pela professora
Professora	- "What"...	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: a professora repete o início do enunciado que pretende que o aluno produza
Aluno 3	- I can jump.	Produção oral reprodutiva: a aluna interrompe os turnos entre a professora e o aluno 2, já respondendo à pergunta que será feita posteriormente. Porém, ela utiliza o mesmo modelo já oferecido por outros alunos na interação em turnos anteriores
Professora	- can you do? Say, Bernardo, "what can you do?"	Pedido integral de produção oral reprodutiva: a professora enuncia a pergunta que espera que o aluno reproduza
Aluno 2	- What can you do?	Produção oral reprodutiva: o aluno reproduz a fala da professora imediatamente anterior à sua.

Aluno 3	- I can jump.	Produção oral reprodutiva: o aluno responde à pergunta reproduzindo seu próprio enunciado
---------	---------------	---

Quadro 11. Excerto 2 – Aula 1.

Neste excerto, a professora pede ao aluno 2 que faça a pergunta ao colega sem dar o modelo prévio, mas possivelmente havia o objetivo que a produção fosse uma reprodução da pergunta “*what can you do?*” conforme observamos no excerto anterior. Porém, o aluno não é bem-sucedido ao ter uma produção oral reprodutiva com inadequações: ele não reproduz todos os itens linguísticos da pergunta-objetivo. A professora, então, faz alguns pedidos de reprodução como forma de corrigi-lo. A princípio, ela fornece somente uma palavra (“*what*”) para que o aluno reproduza a pergunta completa, em uma tentativa de elicitção (LYSTER; RANTA, 2007), mas diante do insucesso do aluno, ela enuncia “*what can you do?*” como pedido para que ele reproduza a pergunta. O aluno 3, por sua vez, reproduz a mesma resposta dada pelo aluno 1 (excerto 1), não havendo produção oral criativa nesta sequência.

Quando a professora fornece uma parte do enunciado ao aluno, existe a possibilidade da criação de uma ZDP (VYGOTSKY, 1934/2007) em que o item lexical sirva como auxílio para o aluno na formulação da pergunta. Porém, quando não obtém sucesso, a professora opta por um pedido de reprodução integral e fornece ao aluno a pergunta completa. A reprodução torna-se a forma com a qual a professora obtém a produção oral do aluno, aludindo a uma visão de ensino e aprendizagem de língua em que o aluno não é capaz de outras estratégias para chegar ao objetivo da tarefa. Essa visão vai de encontro ao que a TASHC entende como ensino-aprendizagem de LE pela necessidade de que a atividade pedagógica seja pensada como uma atividade criativa na qual os alunos tenham acesso a diferentes forma de construir seus conhecimentos (SMOLKA, 2009).

4.1.3 Aula 1 - Análise do excerto 3

Participantes	Turnos	Análise
Professora	- Isa, can you ask... ahm::, Hannah, what can she do?	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: a professora espera a produção da pergunta objetivo da aula, mas não dá o modelo exato da pergunta
Aluno 3	- (I can you do), Hannah?	Produção oral reprodutiva com inadequações: apesar de formular uma tentativa de pergunta, a aluna troca o vocábulo “what” por “I”
Professora	- Oh, ask her, “What... can you do?”	Pedido integral de produção oral reprodutiva: a professora enuncia a frase que espera ser reproduzida
Aluno 3	- What can you do, Hannah?	Produção oral reprodutiva: a aluna reproduz o que a professora enunciou, modificando somente o interlocutor ao qual se refere
Professora	- Good. What can you do, Hannah, from these?... I can skip, I can hop...	Pedido de produção reprodutiva: a professora, apesar de fazer referência ao poema e suas frases, pede a aluna que escolha sua resposta a partir do repertório apresentado

Aluno 4	- I can jump.	Produção oral reprodutiva: o aluno reproduz uma das frases do poema
---------	---------------	---

Quadro 12. Excerto 3 – Aula 1.

Neste excerto, a professora pede para que o aluno 3 faça a pergunta ao próximo colega. O aluno tenta reproduzir a pergunta, mas troca o pronome interrogativo “*what*” pelo pronome pessoal “*I*”. Uma possível explicação para esta troca é que o pronome “*I*” já havia sido extensamente trabalhado em outras aulas e o aluno pôde produzi-lo sem auxílio, mostrando uma independência neste uso. Para que o aluno seja bem sucedido em sua reprodução, a professora opta por um pedido integral de reprodução que é prontamente atendido pelo aluno. Por essa condução, não podemos notar a criação de ZDP e a professora faz uso do adjetivo “*good*” após a reprodução do aluno. Essa forma de *feedback* é historicamente associada à visão behaviorista em sala de aula. Após ser indagado pelo aluno 3, o aluno 4 não responde à pergunta e a professora retoma o poema como forma de auxiliá-lo. Caso o poema tenha constituído-se como auxílio para a resposta do aluno, veríamos a criação de uma ZDP em que o repertório de poemas, parlendas e outros textos podem constituir-se como auxílio para a produção oral dos alunos (CAMERON, 2003). Porém, não podemos afirmar que foi este o processo ocorrido neste excerto, uma vez que “*I can jump*” já havia sido a resposta de outros alunos anteriormente, podendo constituir-se somente como reprodução a partir do colega.

4.1.4 Aula 1 - Análise do excerto 4

Participantes	Turnos	Análise
Professora	- Don't take it off... () do that. Ahm, Hannah, can you ask... ahm, let me see, Felipe, “what can he do”? Let's make the question? “What... can he do?” Lets say everybody together?	Pedido integral de produção reprodutiva: a professora enuncia a pergunta a ser repetida pelo aluno

	Everybody saying together. "What can you do"?	
Todos	- What can you do?	Produção oral reprodutiva: os alunos, em grupo, reproduzem a pergunta
Professora	- Hannah, ask Felipe.	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: a professora não enuncia a pergunta e dá somente o comando do que deve ser feito
Aluno 4	- What can you do?	Produção oral reprodutiva: o aluno reproduz a pergunta
Professora	- Hey, don't.	Pedido de silêncio
Aluno 5	- I can... climb until the top.	Produção oral reprodutiva: aluno se vale de frase do poema para responder à pergunta
Professora	- Good. Ahm:, Felipe, can you please ask... (Lila)?... Lets make the question together? What is the question, guys?	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: a professora pergunta ao grupo qual a frase utilizada para fazer perguntas sobre habilidades, mas não fornece o modelo neste enunciado
Aluno 5	- (Lila), I can do.	Produção oral reprodutiva com inadequações: o aluno faz tentativa de

		reprodução, mas não obtém êxito
Professora	- What is the question?... “What”...= [- ((em voz baixa)) What can you... “What... can you do?” Lets say everybody together? “What can you do?”, everybody.	Pedido integral de produção oral reprodutiva: a professora enuncia duas vezes a pergunta que espera ser feita
Todos	- What can you do?	Produção oral reprodutiva: alunos repetem a pergunta
Professora	- Felipe, ask (Lila), please.	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: a professora dá comando ao aluno para que faça a pergunta
Aluno 5	- (Lila), what can you do::?	Produção oral reprodutiva: o aluno reproduz logo após o grupo todo fazer a pergunta
Aluno 6	- Skip (). I... can... skip ().	Produção oral reprodutiva: o aluno responde utilizando frase já enunciada anteriormente
Professora	- Good. Lila, can you please ask Enzo?	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: não há enunciação da pergunta
Aluno 6	- Enzo...	Exitação

Professora	- What is the question, everybody?	Pedido parcial de produção oral reprodutiva: a professora tenta incitar os alunos que façam a pergunta sem dar o modelo
Todos	- “Enzo, what can you do?”	Produção oral reprodutiva: em grupo, os alunos produzem a pergunta
Professora	- “What can you do”...	Pedido integral de produção oral reprodutiva: a professora reproduz a pergunta novamente
Aluno 6	- Enzo, what can you do?	Produção oral reprodutiva: o aluno reproduz a fala da professora
Aluno 7	- I can skip ().	Produção oral reprodutiva: o aluno responde utilizando frase já enunciada anteriormente

Quadro 13. Excerto 4 – Aula 1.

Neste excerto mais extenso podemos ver o interessante jogo entre o que os alunos são capazes de produzir individualmente ou em grupo. A professora pede ao grupo que produza a pergunta e, em seguida, dirige seu pedido ao aluno 4, que reproduz “*what can you do?*” prontamente. Em seguida, o aluno 5 responde fazendo uso de seu repertório (CAMERON, 2003) e a professora dirige um novo pedido de reprodução ao grupo, desta vez sem enunciar a pergunta. Essa tentativa de elicitación (LYSTER; RANTA, 1997) não é bem sucedida individualmente por uma

aluna que tenta mas não consegue atender ao pedido da professora. A professora, então, retoma o pedido integral de produção oral reprodutiva. É interessante notar como, possivelmente, a produção reprodutiva com inadequações da aluna faz com que a professora reformule seu discurso e não tente novamente a formação de ZDP com o grupo a partir do pedido parcial por elicitación. Os alunos não têm a oportunidade de refletir sobre o discurso do aluno 5 e não é dada a oportunidade criativa de reformulação da pergunta.

Em seguida, a professora abre a reprodução da pergunta para o grupo e todos conseguem produzi-la. Porém, ao retomar o turno, a professora prontamente reproduz “*what can you do?*” e o aluno 6 passa a ter o enunciado dela como referência. Apesar de ser da responsabilidade do professor checar se os alunos atribuíram sentido ao que foi pedido (MOON, 2001), neste trecho a professora opta por ser um modelo de repetição ao invés de suscitar a reflexão do que deveria ser perguntado por pedidos de reformulação ou *feedbacks* metalinguísticos (LYSTER; RANTA, 1997).

Poderíamos aferir a criação de ZDP quando ela não fornece, em princípio, a pergunta a ser feita dizendo somente “*what is the question, everybody?*”, mas esta não é estendida ao aluno individualmente. Mas não podemos afirmar que houve a criação de ZDP uma vez que a pergunta havia sido reproduzida diversas vezes durante a tarefa, podendo ser essa fala do grupo somente uma repetição. Ao final, percebemos que o grupo pôde fazer a pergunta-objetivo da tarefa, mas não observamos o mesmo individualmente. Esse êxito em grupo pode ser somente mais uma reprodução da pergunta na cadeia de *drilling* e não conseguimos ter acesso ao que, individualmente, os alunos conseguiram atingir.

Os excertos analisados correspondem a uma sequência de uma tarefa com foco na produção oral dos alunos durante uma aula. Pelo formato da tarefa, que aproxima-se do *drilling*, podemos afirmar que ela possui aspectos mais reprodutivos (VYGOTSKY, 1930/2009). No entanto, mesmo tendo aspectos mais reprodutivos, a tarefa poderia criar momentos em que a ZDP fosse construída por meio de pedidos parciais de produção oral reprodutiva nos quais os alunos pudessem refletir para atingir o objetivo da tarefa. Por seus aspectos reprodutivos, não vemos aqui a ação de brincar (VYGOTSKY, 1934/2007) em que a formação do discurso do aluno se dá pela criatividade. Os pedidos integrais de reprodução são constantes e nessa cadeia

de co-construção discursiva (FARIA, 2002), o discurso da professora pode ter levado os alunos a produções mais reprodutivas. Reconhecemos a importância deste tipo de produção oral, pela demanda mental que a fala representa para o sujeito (WRAY, 1999 apud MOON, 2001). Não percebemos, porém, que isso seja conduzido de forma a criar possibilidades para que, futuramente, os alunos sejam autônomos no uso da língua. As intervenções da professora não são de formas variadas, antes concentram-se em pedidos de repetição e elicitación (LYSTER; RANTA, 1997) não contribuindo para diferentes reformulações por parte dos alunos. A concepção de língua da professora parece, pelo trecho analisado, aproximar-se de uma visão estrutural e gramatical, na qual os sentidos são atribuídos por uma coerência e coesão da língua somente no nível sistêmico. As tentativas de significação feitas pelos alunos em seus enunciados não são levados em conta como reflexos da língua como algo constituído na interação (BAKHTIN, 2003).

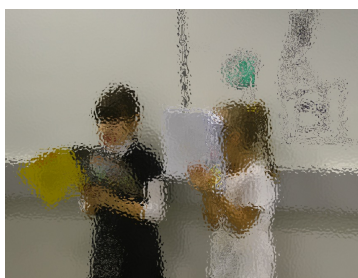
4.2 Descrição do contexto – Aula 2

Os excertos analisados abaixo são parte da aula 2 analisada na presente pesquisa que consiste no show de talentos apresentado pelos alunos. Conforme o planejamento do 1º ano, apresentado na subseção 3.4.3, o show de talentos é uma atividade pedagógica na qual os alunos escolhem uma habilidade que possuem para apresentar aos colegas de sala. Como Atividade Social (LIBERALI, 2009) que pertence ao mundo concreto, um show de talentos envolve os sujeitos em torno de um propósito (objeto) que fazem uso da língua como uma das formas de atingí-lo.

No caso deste show de talentos, além de apresentar suas habilidades, os alunos deveriam perguntar aos colegas se eles possuem as mesmas habilidades que eles. As expectativas de produções linguísticas envolviam o uso do modal “*can*” em frases afirmativas e interrogativas, bem como respostas curtas como “*yes, I can*” e “*no, I can`t*”. Além das produções orais esperadas, foi desenvolvido posturas tanto de apresentação quanto de público de um show de talentos, como o silêncio durante as apresentações, o costumeiro aplauso ao final do talento apresentado e os agradecimentos.

A aula em que os dados foram produzidos iniciou-se com a professora formando um “U” com as carteiras de modo que todos pudessem observar o “palco”

que seria em frente a lousa. Após a acomodação dos alunos, a professora decidiu a ordem de apresentações que foram sendo realizadas enquanto os alunos assistiam. Por ser uma tarefa na qual há atribuição de notas, a professora acompanhou as apresentações tomando notas e auxiliando os alunos nos recursos necessários, como música, fornecimento de material etc.



4.2.1 Aula 2 - Análise do excerto 1

Participantes	Turnos	Análise
Aluno 1	- I can read a story. Fala.	Pedido de produção oral reprodutiva: o aluno pede para que o outro reproduza o que ele diz.
Aluno 2	- Era uma vez.	Produção oral reprodutiva com inadequações: o aluno reproduz a fala, mas na LM.
Aluno 1	- Em Inglês.	Pedido de produção oral reprodutiva: ele faz uso de LM para pedir ao aluno que retome a fala do início.
Aluno 2	- Once upon a time have a girl. This name is Maria. And go to the school. Can go to the school? Yes, you...you...the friend the Maria.	Produção criativa com inadequações: o aluno inventa a história para contar a turma, mas há

		inadequações de acordo com o padrão da língua; porém, há efeito de sentido que pode ser evidenciado na pergunta do aluno 3 abaixo.
Aluno 3	- Cadê a escola?	Evidência de produção de sentido: aluno traduz vocábulo “school” trazido no enunciado anterior
Aluno 4	- Aqui ó!	
Aluno 2	- And these friends going...and the teacher. The teacher disse guys can you go to...	Produção oral criativa com inadequações: o aluno prossegue a contação de história, mas com uso de vocábulo na LM
Aluno 1	- the class.	Produção oral criativa: o aluno completa a frase do aluno anterior para completar o sentido
Aluno 2	- the class. The go to the class. Maria and friends (trecho incompreensível) is...the story.	Produção oral reprodutiva: o aluno reproduz a fala do colega anteriormente realizada. Produção oral criativa com inadequações: a continuidade da história é incompreensível
Aluno 1	- The end. (aplausos)	Produção oral criativa: o aluno utiliza expressão do mundo cotidiano de contação de histórias para

		sinalizar o final desta.
Professora	- Anike!	Exórdio
Aluno 2	- Tava filmando?	
Professora	- Anike and Isabela now you have to ask. Isabela! ... Anike, now you ask Enzo.	Pedido de produção oral criativa: sem nenhum modelo anterior, a professora pede ao aluno que formule a pergunta ao colega.
Aluno 2	[pra quem eu posso perguntar? Enzo, you...	
Aluno 5	- Eu já sei o que ele vai falar no I can't.	Produção oral criativa: o aluno interrompe a colega, produzindo criativamente a resposta à pergunta que ele pressupõe que será feita
Aluno 6	- No I can't.	Produção oral reprodutiva: o aluno reproduz a resposta do colega dada anteriormente
Aluno 5	- É pra mim isso.	
Professora	- Ask Enzo.	Pedido de produção criativa: a professora retoma o pedido para que o aluno faça a pergunta.
Aluno 2	- Enzo you...can read a story?	Produção oral criativa com inadequações: a pergunta não obedece o padrão

		formal da língua inglesa, mas há atribuição de sentido pelos vocábulos utilizados e entonação empregada, além do contexto.
Aluno 6	[no, no, I can't.	Produção oral reprodutiva: aluno reproduz resposta anterior.
Professora	- Isabela, now ask Bernardo. Ask Bernardo. Go and ask Bernardo. (vozes indistintas)	Pedido de produção oral criativa: professora pede que aluno faça a pergunta.
Aluno 2	- May can story?	Produção oral criativa com inadequações: o aluno não é bem sucedido na formulação da pergunta do ponto de vista do padrão da língua
Aluno 3	- Now.	Produção oral criativa com inadequações: há pronúncia errônea, que pode levar a outra entendimento da palavra.
Aluno 6	- No.	Produção oral criativa: aluno corrige o aluno anterior.
Professora	- Now Enzo is the next. (aplausos)	

Quadro 14. Excerto 1 – Aula 2.

Neste excerto, podemos ver a predominância de produções orais criativas, nas quais os alunos fazem uso de seus recursos e repertórios construídos anteriormente para, primeiramente, expressar seu talento: a leitura de uma história que, no final, é inventada pelos interlocutores. Em seguida, o uso criativo vem na formulação de perguntas aos colegas sobre seus talentos. Percebemos que, apesar de criativas, algumas produções orais apresentam inadequações mais leves e que podem permitir a significação, como no turno “*you...can read a story?*” em que a única alteração comparada com o padrão da língua inglesa é a ordem do verbo modal e pronome, mas a entonação é realizada, equiparando-se ao modo de fazer perguntas em Português. Outras inadequações, como no turno “*may can story?*” trazem traços de outras estruturas trabalhadas em sala de aula pela professora (como pedidos de permissão utilizando “*may I?*”) e não podemos inferir se a significação ocorre também pelo uso da língua ou somente pelo contexto no qual a enunciação está inserida: os alunos sabem que serão questionados sobre a habilidade apresentada.

Em ambos os casos, porém, podemos afirmar a criação de uma ZDP (VYGOTSKY, 1934/2007), pois os alunos atendem prontamente ao pedido da professora de uma produção oral criativa e fazem tentativas de adequações formulando perguntas. Os alunos que respondem aos questionamentos também o fazem de forma criativa.

4.2.2 Aula 2 - Análise do excerto 2

Participantes	Turnos	Análise
Aluno 3	- Vai Enzo! (aplausos)	
Professora	- Tell us, what can you do?	Pedido de produção oral criativa: a professora pede ao aluno que apresente seu talento

Aluno 6	- I...can...to	Produção oral criativa com inadequações: o aluno não expressa seu talento, emite somente partes da frase
Aluno 7	- I can.	Pedido de produção oral reprodutiva: um outro aluno, na tentativa de auxiliar o colega, inicia a frase no intuito que este a reproduza e complete.
Aluno 6	- I can...	Produção oral reprodutiva: o aluno retoma o turno reproduzindo o enunciado pelo colega
Aluno 7	- I can both...	Pedido de produção oral reprodutiva: o aluno continua a fala para expressar o talento que sabia que o colega iria apresentar
Aluno 6	- I can both hands.	Produção oral reprodutiva com inadequações: o aluno reproduz a fala anterior
Professora	- Show us (aluno escreve seu nome com as duas mãos) And we clap hands for Enzo. (aplausos) Enzo, now you ask Felipe. Shiu. Ask Bernardo. (vozes indistintas)	Pedido de produção criativa: após o encerramento da apresentação, a professora pede ao aluno que formule pergunta ao colega.

Aluno 6	I can both hands.	Produção oral reprodutiva com inadequações: o aluno reproduz seu enunciado anterior, mas de forma inadequada pois agora o contexto pede uma pergunta, o que ele não faz.
---------	-------------------	--

Quadro 15. Excerto 2 – Aula 2.

Neste excerto, podemos verificar pedidos de produção oral criativa feitos pela professora, mas mediante a inadequação da produção do aluno 6, ele sofre a interferência de um colega que faz dois pedidos seguidos de produção oral reprodutiva. Conforme vimos em Lyster e Ranta (1997), é comum o *feedback* por meio de elicitación utilizando trechos de frases entre os alunos. Esse tipo de intervenção tende a não criar a possibilidade de ZDP (VYGOTSKY, 1934/2007) uma vez que o outro não se apropria da língua, mas tão somente a reproduz sem sabermos se a significação na cadeia enunciativa foi alcançada (BAKHTIN, 2003).

4.2.3 Aula 2 - Análise do excerto 3

Participantes	Turnos	Análise
Aluno 5	- I can sing and dance.	Produção oral criativa: aluno apresenta o seu talento por meio de frase utilizando o modal “can”.
Aluno 7	- I can sing and dance.	Produção oral reprodutiva: aluno reproduz o enunciado anterior.
Aluno 8	- I can sing and dance.	Produção oral reprodutiva: aluno reproduz o enunciado anterior.

Aluno 4	- Sedosa. (alunas dançam e dublam) (vozes indistintas) (aplausos)	
Aluno 7	- Thank you. (vozes indistintas)	Produção oral criativa: o aluno produz um agradecimento, valendo-se do contexto da performance e da adequação à atividade que eles estão vivendo.
Professora	- Lila, you have to ask him. Enzo!	Pedido de produção reprodutiva: a professora pede que a pergunta seja feita, mas já possui o padrão que espera que seja produzido.
Aluno 6	- Eu adorei!	Produção oral criativa com inadequações: aluno expressa sua opinião de forma livre e autônoma, mas na LM.
Aluno 7	- É isso. Você gostou?	Produção oral criativa com inadequações: aluno expressa sua opinião de forma livre e autônoma, mas na LM.
Aluno 6	- Adorei! (vozes indistintas)	Produção oral criativa com inadequações: aluno expressa sua opinião de forma livre e autônoma,

		mas na LM.
Professora	- Shiu! Anike! Hanna, ask Isabela. Anike, attention. We didn't finish yet. Anike. (vozes indistintas) One, two, three. We didn't finish yet.	Pedido de silêncio
Professora	- Hanna, ask Isabela.	Pedido de produção oral reprodutiva: a professora repete seu pedido para que a aluna faça a pergunta
Aluno 8	- ...	Pausa feita pela aluna.
Professora	- Ask Isabela if she can sing and dance.	Pedido de produção oral reprodutiva: professora fornece os elementos que espera que sejam utilizados na pergunta.
Aluno 8	- Isa, I can sing and dance?	Produção oral reprodutiva com inadequações: aluna faz a pergunta valendo-se de pronome inadequado e não muda a sequência entre modal e pronome, como pede o padrão da língua inglesa, embora utilize os elementos dados pela professora.
Aluno 1	- No, I can't.	Produção oral reprodutiva: após um encadeamento de enunciados, o aluno somente reproduz a resposta negativa.
Professora	- Lila, can you ask	Pedido de produção

		reprodutiva: a professora pede ao aluno que formule questionamento
Aluno 7	- Anike, you is can sing and dance?	Produção oral reprodutiva com inadequações: há problemas com a estrutura da língua, que não obedece o padrão
Aluno 2	- Yes	Produção oral reprodutiva: aluno somente reproduz a resposta afirmativa
Professora	- Camila, can you ask Enzo?	Pedido de produção reprodutiva: a professora pede ao aluno que formule novamente o mesmo questionamento
Aluno 5	- Felipe, you can sing and dance? (vozes indistintas)	Produção oral reprodutiva com inadequações: aluno aproxima-se da pergunta padrão, mas ainda não a faz dentro das regras estruturais da língua inglesa.
Aluno 9	- I can sing and dance.	Produção oral reprodutiva: aluno reproduz fala anterior produzida no começo da interação.
Aluno 2	Aluno 2: Vai, vai (vozes indistintas) Aluno 3: Vai, dança (aluno dubla música e dança) (aplusos) (vozes indistintas)	

Quadro 16. Excerto 3 – Aula 2.

Neste excerto podemos notar uma incidência de produções reprodutivas com inadequações, algumas que se aproximam mais do padrão da língua e outras que se afastam. As intervenções da professora atuam na tentativa de garantir que os alunos produzam uma mesma pergunta, a fim de serem avaliados sobre a produção de interrogações com uso do modal “*can*”. Porém, a criação de ZDP (VYGOTSKY, 1934/2007) entre os alunos durante esta interação é quase inexistente, não podendo ser observadas intervenções entre os pares que levem a reformulação de seus enunciados. Embora inserido na proposta de show de talentos, a condução da professora aproxima esta tarefa de um *drill*, assim como a tarefa apresentada na aula 1. A contextualização é maior e os alunos tentam atribuir sentido a este contexto, engajando-se na tarefa (MOON, 2001), mas a língua continua sendo utilizada de forma reprodutiva.

A partir dos excertos analisados, podemos inferir que o início da tarefa desta aula tem aspectos mais criativos: os alunos são levados a recombinares seus conhecimentos prévios da língua, trabalhados extensivamente em outras aulas, e apresentarem enunciados que representem suas habilidades. Por meio da performance (HOLZMAN; NEWMAN, 2002), os alunos poderiam vivenciar um brincar que permite a criatividade em diferentes aspectos: na língua, nos modos de agir, na interação com o público (colegas).

Porém, o que vemos a seguir na tarefa em sala de aula não se sustenta dessa forma: a partir do segundo excerto, podemos verificar que as intervenções da professora pressupõem reproduções de perguntas com uso do modal “*can*” e produções orais reprodutivas. O show de talentos é uma forma de contextualizar, mas percebemos que as intervenções da professora conduzem para que a atividade tenha aspectos mais reprodutivos (VYGOTSKY, 1934/2009) e, embora os alunos possam expressar-se mais espontaneamente, tanto de forma linguística como nos gestos, a língua permanece tendo um foco estrutural e pouco relacionado ao contexto.

Ainda observamos muitas inconstâncias nas produções orais no que concerne ao padrão da língua inglesa. Faz-se necessário, portanto, que indícios dessas produções inadequadas sejam retomados em sala de aula por meio de novas atividades reprodutivas e criativas (VYGOTSKY, 1930/2009) que se proponham a trabalhá-los para que a acuidade da língua seja aprofundada.

Também o *corrective feedback* (LYSTER; RANTA, 1997) deve ser retomado pela professora em atividades que a permitam intervir de forma a trabalhar a construção da ZDP, na qual os alunos possam vivenciar o jogo de significação entre os enunciados e experimentar a língua também de forma metalinguística.

Neste capítulo, analisamos duas aulas em que atividades com aspectos reprodutivos e criativos puderam ser vistas no dia a dia escolar. No próximo capítulo, fazemos considerações gerais a respeito da pesquisa e seus resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se propôs a observar e intervir em aulas de língua inglesa como língua estrangeira para o 1º ano do Ensino Fundamental I a fim de questionar e investigar tarefas pedagógicas com foco na produção oral dos alunos a partir das seguintes perguntas de pesquisa: **as tarefas com ênfase na produção oral dos alunos possuem aspectos mais reprodutivos ou criativos? Como ocorre o desenvolvimento oral dos alunos a partir dessas tarefas? Como as intervenções do professor contribuem para o desenvolvimento oral dos alunos durante essas tarefas?**

Após a introdução, no início do segundo capítulo, procuramos traçar um panorama histórico-teórico de métodos, abordagens e algumas concepções de linguagem no que condiz ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Vimos desde concepções estruturalistas e inatistas de língua até a concepções mais próximas de uma visão sócio-histórica-cultural. As abordagens e métodos associados a cada uma dessas concepções foram retomadas historicamente sob o prisma do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Em seguida, discorremos sobre a TASHC, Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural, quadro no qual esta pesquisa se insere, em que cada atividade humana está circunscrita em um determinado momento sócio-histórico-cultural e na qual os sujeitos reúnem-se em torno de um propósito (objeto) para sanar suas necessidades. Dentro desta atividade, a língua ocupa lugar central como principal forma de interação entre os sujeitos sendo um instrumento que media as relações bem como as constitui.

A importância da interação foi tratada na seção seguinte, sobre ZDP (zona de desenvolvimento proximal), conceito vygotskiano que refere-se ao nível no qual é preciso que a criança realize determinada tarefa contando com intervenções que, ao contrário de serem meros auxílios, constroem dialeticamente e, muitas vezes, de forma conflituosa um processo de desenvolvimento.

Para o trabalho específico com produções orais discorremos sobre a constituição da fala na infância na visão vygotskiana e a associamos aos conceitos

de atividades reprodutivas e criativas (VYGOTSKY, 1934/2009). Segundo o autor, atividades reprodutivas são aquelas que permitem os seres humanos adentrarem o arcabouço cultural já constituído sócio-histórico-culturalmente e apropriar-se dele. Já a atividade criativa diz respeito à recombinação dos elementos deste arcabouço, resultando em algo novo e criativo. Analogamente à língua, atividades reprodutivas são aquelas que podem, por meio de reproduções controladas, favorecer a estruturação e o funcionamento sistêmico da língua. Atividades criativas são aquelas que podem criar possibilidades para que a criança recombine e experiencie a língua, apropriando-se de seus elementos sistêmicos e refletindo criticamente sobre seu uso nos diferentes contextos e interações.

A partir dos conceitos teóricos presentes acima, selecionamos e analisamos dados provenientes de duas aulas. Os dados produzidos nessas aulas ocorreram após um conjunto de intervenções feitas pela professora-pesquisadora junto às professoras responsáveis pela turma e a coordenação de língua inglesa da escola na qual a pesquisa ocorreu. Essas intervenções tinham o objetivo de introduzir as professoras nos conceitos teóricos do trabalho (ZDP, atividades reprodutiva e criativa e corrective feedback) e criar possibilidade de reflexão-crítica (LIBERALI, 2010) das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. O trabalho de intervenção foi descrito no capítulo 3.

No capítulo 4, por sua vez, fizemos uma análise das aulas a partir dos conceitos teóricos estudados.

As aulas analisadas pertencem ao primeiro semestre do ano letivo que tinha como objetivo fazer com que os alunos, ao seu final, participassem de um show de talentos em língua Inglesa. Neste show de talentos, os alunos apresentariam suas habilidades e questionariam seus colegas sobre as mesmas. Para tal feito, do ponto de vista linguístico, era esperado que os alunos pudessem desenvolver perguntas e respostas simples sobre habilidades, bem como elaborar frases na forma afirmativa utilizando o verbo modal “can”.

O show de talentos pode aproximar-se da proposta de Atividade Social (LIBERALI, 2009) na qual os alunos constroem não só conhecimento linguístico,

mas também modos de agir para participarem de uma atividade que aproxima-se do mundo concreto. Na Atividade Social, os participantes tem um propósito compartilhado, participar do show, e assumem papéis sociais, de apresentadores e público, a partir de uma necessidade.

Selecionamos a primeira aula como exemplificadora de tarefa que trabalha com a construção dos objetivos linguísticos. A segunda aula analisada é o próprio show de talentos.

Na primeira aula, os aspectos reprodutivos (VYGOTSKY, 1934/2009) podem ser notados no encadeamento discursivo no qual a reprodução dos enunciados torna-se a forma com que o objetivo da tarefa deve ser atingido. Ao estabelecer as regras de reprodução e intervir no andamento da tarefa por meio de pedidos integrais de produções orais reprodutivas, o discurso da professora aproxima esta tarefa de um drilling, prática historicamente associada à visão behaviorista de ensino e aprendizagem.

As intervenções da professora não são variadas e focam-se principalmente em repetição e elicitación (LYSTER; RANTA,1997). A pouca variedade nos tipos de feedback oferecidos pela professora resultam em uma não variedade de reformulação por parte dos alunos. A maior parte das reformulações são reprodutivas e, muitas vezes, ainda apresentam inadequações com relação a acuidade e o padrão da língua inglesa.

As intervenções da professora não proporcionam, nesta tarefa, criações de ZDPs suficientes para favorecer a construção de conhecimento e um desenvolvimento oral dos alunos que caminhe mais para a criatividade e autonomia (VYGOTSKY, 1934/2009). A vivência de língua dos alunos durante a tarefa afasta-se do conceito de que a língua é constituída na interação com objetivos de compartilhamento de significados (BAKHTIN, 1981) e foca em uma concepção de língua estrutural e sistêmica.

Na sequência analisada não pudemos observar pedidos parciais de reprodução mais próximo da elicitación que fizessem com que, individualmente, os alunos alcançassem um uso autônomo da formação de perguntas para questionar

as habilidades do outro em Inglês (uso do verbo “can”). Porém, observamos que o grupo pode ter alcançado esse desenvolvimento na medida em que, quando em coletivo, os alunos conseguem ser bem sucedidos ao enunciar a pergunta a partir de pedidos parciais da professora.

Na segunda aula apresentada, o show de talentos, pudemos verificar aspectos mais criativos na início da tarefa: há produções criativas por parte dos alunos, que recombina seus conhecimentos linguísticos de forma a participarem efetivamente da performance (HOLZMAN; NEWMAN, 2002) e desempenharem seus papéis dentro da brincadeira. Com esse objetivo, os enunciados são produzidos na interação e a significação da língua é alcançada para além de uso sistêmico, englobando seu caráter social (BAKHTIN, 2003).

Essas produções iniciais, apesar de criativas, apresentam inadequações com relação ao padrão da língua e acuidade. A partir dessa constatação sobre as inadequações, podemos inferir que feixes de significações que os participantes compartilham durante a atividade podem ser frutos de fatores extra-linguísticos, como os papéis que desempenham, o objeto da atividade, entre outros.

Porém, após essas produções orais criativas iniciais, as intervenções da professora caminham de modo a construir uma prática aproximada, novamente, da prática de drilling: a prática é contextualizada mas afasta-se da performance (HOLZMAN; NEWMAN, 2002) e de Atividade Social (LIBERALI, 2009) uma vez que as produções dos alunos devem seguir um padrão pré-determinado pela professora para que haja uma avaliação do uso da língua de forma estrutural.

Diante das teorias e práticas aqui analisadas, podemos concluir que tanto atividades reprodutivas quanto criativas podem contribuir para o desenvolvimento oral dos alunos caso haja construção de ZDPs ao longo do processo e que a concepção de língua aproxime-se daquela que é constituída socialmente e não somente de forma sistêmica.

As atividades reprodutivas podem dar bases para que os alunos construam as estruturas do idioma, como pronúncia, aspectos sintáticos, entre outros. Porém, é preciso precaução para que a condução da atividade reprodutiva não leve o aluno a

afastar seus enunciados dos sentidos construídos em situações de interação. Dessa forma, as intervenções do professor são essenciais para (re)conduzir o aluno tanto para a acuidade de seus enunciados quanto para seu encadeamento na cadeia discursiva.

Acreditamos que as tarefas com aspectos mais reprodutivos podem ser de grande valia no desenvolvimento da produção oral da criança, uma vez que elas representam uma das formas com que podemos adentrar a herança sócio-histórica-cultural presente na língua (VYGOTSKY, 1934/2009). Porém, esse tipo de construção de conhecimento pode ocorrer a partir do momento em que haja criações de ZDPs (VYGOTSKY, 1934/2007) ao longo do processo reprodutivo. Para a criação dessas ZDPs é preciso que as intervenções da professora sejam de cunho mais criativo, como feedbacks pedidos de reformulação, esclarecimento, feedbacks metalinguísticos, entre outros (LYSTER; RANTA, 1997).

As atividades criativas permitem o brincar, tanto de cunho regado quanto livre, em situações que recriam o mundo concreto por meio da performance. Novamente, as intervenções do professor são essenciais, tanto para conduzir os alunos durante a tarefa, esclarecendo regras e expectativas, como para proporcionar reformulações para que os enunciados atendam tanto expectativas de acuidade quanto de possibilidade de atribuição de sentidos pelos interlocutores. Caso as intervenções do professor surjam como forma de garantir produções orais reprodutivas, essas atividades afastam-se do brincar e diminuem as oportunidades criativas dos alunos.

Também podemos afirmar que a construção de ZDPs não é intrínseca ao tipo de atividade, mas ela, antes, depende da cadeia discursiva estabelecida entre os sujeitos em que os envolvidos na interação são afetados e afetam uns aos outros (FARIA, 2002). Nesta interação, o discurso do professor é essencial para a (não) criação de ZDPs que favoreçam o (não) desenvolvimento criativo das produções orais dos alunos e/ou esclareçam os níveis de entendimento no qual o discurso deve se dar.

Tanto em atividades reprodutivas quanto criativas, podemos inferir que as

intervenções do professor devem ser variadas, permitindo um desenvolvimento de diferentes formas de aproximar-se da língua para o aluno: uma reformulação de caráter metalinguística, de caráter discursivo, uma repetição para correção pontual, entre outras. Essas intervenções são parte da interação na qual a língua se constitui e são fundamentais para o desenvolvimento da produção oral dos alunos.

Diante dos resultados desta pesquisa, podemos concluir que os tipos de intervenções realizadas pelo professor em sala de aula bem como os aspectos das atividades propostas durante as aulas podem proporcionar maiores oportunidades e produções orais reprodutivas ou criativas aos alunos.

Faz-se necessário aprofundar, contudo, como as intervenções do professor podem ser reformuladas durante as produções orais dos alunos para que haja um maior desenvolvimento da produção oral com acuidade e maiores possibilidades de compartilhamento de sentido durante a interação. Essas intervenções são frutos da formação do professor e de um processo crítico-reflexivo constante, de modo que é preciso nos mantermos atentos a como essa formação e acompanhamento se dá para professores de língua estrangeira, principalmente no Ensino Fundamental I. Com a transformação neste modo de agir e formar, podemos, então, atingir as transformações no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Nalini Iara Leite. **Atividade de ensino-aprendizagem de língua inglesa: desafios na construção da cidadania**. 2006. 1 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagens, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BRUNER, Jerome. Prologue to the English Edition. In: RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. (Org.). **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Kluwer Academic & Plenum Publishers, 1999. v. 1.

CAMERON, Lynne. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal**, Oxford, v. 57, n.2, p.105-112, Apr./June. 2003. Disponível em: <<http://203.72.145.166/ELT/files/57-2-1.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2014..

CELANI, Maria A. Alba. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce B. Mota; TOMITCH, Lêda Maria B. (Org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CHARLARIELLO, Luciane Nigro. **Oficina Pedagógica: necessidades e objeto da atividade em contradição**. 2006. 1 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHOMSKY, Noam. A review of B.F. Skinner's verbal behavior. In: JAKOBOVITS, Leon A.; MIRÓN, Murray S. (Org.). **Readings in the Psychology of Language**. New Jersey: Prentice-Hall, 1967. p.142-143.

CORTEZ, Ana Paula Barbosa Risério. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue**. 2007. 1 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ENGESTRÖM, Yrjö. Learning by expanding: ten years later. In: _____. **Learning by expanding**. Marburg: BdWi-Verlag, 1999. p.1-11.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vygotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes, 2005. p. 183-201.

HOLZMAN, Lois; NEWMAN, Fred. **Lev Vygotsky cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, Janet B.; HOLMES, Janet (Org.). **Sociolinguistics: selected readings**. England: Penguin, 1972.

KOHLER, Wolfgang. **The mentality of apes**. New York: Harcourt, Brace and World, 1925.

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

LEITÃO, Selma; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, Alessandra (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes, 2011.

LENNEBERG, Eric. **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley & Sons, 1967.

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

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Atividade Social nas aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes, 2013.

_____; MATEUR, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando Realidades Sociais**. Campinas: Pontes, 2012.

LOPES, Luiz Paulo Moita (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila. **Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A pragmática como negociação de sentidos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v.30, p.57-70, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1686/4231>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (Org.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006. p. 148-157.

MENDES, Nilton. **Performance no Ensino de Inglês**. 2012. 1 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MIRANDA-ZINNI, Andrea Vieira; WEILER, Sarah. Produção oral e performance: uma forma de aprender novas formas de pensar e agir no mundo. In: LIBERALI, Fernanda (Org.). **A reflexão e a prática no ensino de Inglês**. São Paulo: Blucher, 2012.

MOON, Jayne. **Teaching English to young learners**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2001.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Ana Paula de Francisco. **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor**. 2011. 1 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approches and Methods in Language Teaching**. 15. ed. New York: Cambridge Univeristy Press, 1999.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 2, n. 23, p.273-319, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000200005&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2014.

_____. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 1 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____; BASSO, Edcleia Aparecida (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

ROSSI, Pedro S. **Normas para transcrição seguidas pelo projeto NURC.** Disponível em: <http://www.psrossi.com/Normas_entrev.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SIGNORINI, Ines. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em LA. In: _____; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Alzira da. **Era uma vez...**O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento. 1997. 0 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal Behavior.** Acton: Copley Publishing Group, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

SOUZA, Marcos Joanes Cruz. **Desenvolvimento da oralidade em língua inglesa com a utilização dos recursos de comunicação síncronica da internet:** sharetalk e skype. 2012. 1 f. Dissertação (Mestrado em) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SPINOZA, Baruch. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VARGAS, Ernst A. O Comportamento Verbal de B. F. Skinner: uma introdução. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 153-174, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452007000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 nov. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mental development of children in the process of schooling**. Moscow: Editora, 1935.

_____. **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Kluwer Academic & Plenum Publishers, 1999.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WOLFFOWITZ-SANCHES, Norma. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. 2009. 0 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – Currículo do Ensino Fundamental I da escola pesquisa

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Enfoque **enunciativo-discursivo** frente à linguagem para o ensino de LI:

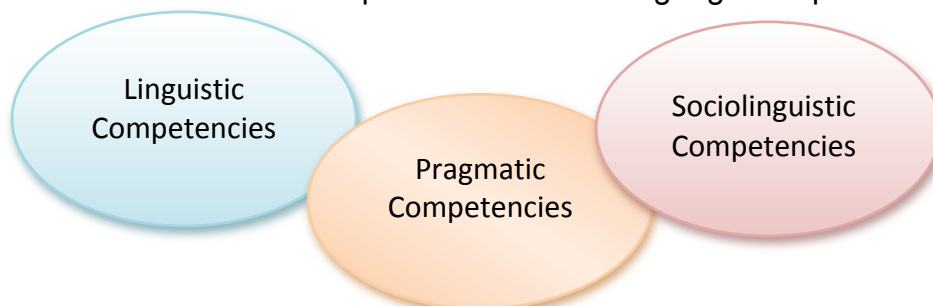
- reconhecer a natureza dialógica da linguagem, como também o ininterrupto movimento de contraposição e eventual hibridização entre o individual e o social que permeia todas as relações humanas, constituindo o sujeito e a realidade.
- abordar a linguagem como prática social, necessariamente levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos e esferas, observando, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos, quais discursos e vozes neles circulam, os indivíduos que deles participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, os propósitos e formas da interação, seus recursos e meios.
- perceber os alunos como sujeitos que ocupam espaços discursivos particulares, considerando os contextos sociais, marcados discursiva e historicamente, em que encontram-se inseridos, bem como os letramentos que vivenciam, a fim de que se possam estabelecer os letramentos necessários para sustentar seu engajamento pleno na sociedade.

Objetivos gerais de disciplina de língua inglesa:

- » Atuar em situações de comunicação que, necessariamente, evidenciem propósitos sociais reais e respeitem o modo como a linguagem circula nos diferentes âmbitos;
- » Estudar culturas diversas como instrumento para facilitar tanto o entendimento de nossa própria cultura como a construção de nossa identidade;
- » Utilizar a língua inglesa como um meio de acesso e construção de conhecimento em áreas diversas viabilizando o papel (trans)formador do idioma.
- » Adquirir maior aprofundamento linguístico e se preparar para exames internacionais de língua inglesa (FCE, CAE e SAT).

English Syllabus Section 1: Linguistic objectives

General aim: develop communicative language competences



- Linguistic competences:** Lexical, phonological, syntactical knowledge and other dimensions of language as system.

- b. **Sociolinguistic competences:** sociocultural conditions of language use – rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain rituals in the functioning of a community.
- c. **Pragmatic competences:** functional use of linguistic resources (production of languages functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms, irony and parody.

Skills developed throughout the curriculum



General objectives – in the end of F1 (Y5)

1. Speaking

RANGE: Use basic sentences patterns with memorized phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate information in simple everyday situation.

ACCURACY: Use some simple structures correctly, but still systematically makes mistakes.

FLUENCY: Make himself understood in short utterances, even though pauses, starts and reformulation are very evident.

INTERACTION: Answer questions and respond to familiar statements. Indicate when he is following.

Establish social contact: greetings and farewells, introductions, giving thanks.

Participate in short conversations in routine contexts on topics of interest.

Express how he/she feels in simple terms.

Make and respond to suggestions and invitations.

Explain what he/she likes and dislikes.

Agree and disagree.

Give opinions on practical problems provided he receives some help with formulation.

Ask for and provide everyday goods and services.

Get simple information about travel, ask for directions and buy goods, for instance.

Order a meal.

Give information about numbers, quantity, prices.

Get information needed from a tourist office, as long as it is of straightforward nature.

Describe animals / people

Talk about abilities

Talk about past experiences

Talk about future plans

COHERENCE: Link groups of words with basic linear connectors like and or then.

2. Writing

Write series of phrases and sentences with simple connectors such as and, but and because;

Write simple biographies;

Write a series of phrases and sentences about their families, living conditions and educational backgrounds;

Write descriptions of events, past activities and personal experiences.

3. Listening

Understand enough to be able to meet needs of a concrete type provided speech is clearly articulated;

Understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (personal and family information, shopping, local geography) provided speech is articulated.

Generally identify the topic of discussion around him/her, when it is conducted clearly.

Understand and extract the essential information from recorded passages dealing with predictable matters which are delivered clearly.

Identify the main point of TV videos .

Reading

Understand texts on familiar matters.

Find specific predictable information in everyday material such as prospectuses, menus, reference lists and timetables.

Understand everyday signs and notices.

Use an idea of the overall meaning of short texts and utterances on everyday topics of a concrete type to derive the probable meaning of unknown words from the context.

Y1

Ementa

Os alunos do primeiro ano utilizam a língua inglesa como meio de acesso e construção do conhecimento em áreas diversas. A partir das histórias: “[All by myself](#)”, “[The little red hen](#)” e “[Hop on Pop](#)” as estruturas e os vocabulários são trabalhados a fim de que os alunos desenvolvam a capacidade de reconhecer o meio em que vivem e de se comunicar em situações cotidianas em sala de aula.

O curso de Inglês do 1o. ano do Ensino Fundamenta 1, neste segundo semestre, será norteado por dois temas: rimas e instruções sequenciadas. Trabalharemos a identificação e o uso de rimas simples em histórias, músicas e nursery rhymes, tendo como base o livro Hop on Pop, by Dr. Seuss. O livro The Little Red Hen servirá como disparador do trabalho com instruções e sequência, no qual aprenderemos o processo de fabricação da farinha e do pão, introduzindo os tempos verbais: Imperativo e Presente Simples.

Skills

- Listening and speaking

Objetivos

- Produzir frases no presente simples na primeira pessoa;
- Descrever-se fisicamente;
- Pedir permissão (May I?);
- Descrever sua família;
- Expressar suas habilidades (I can / I can't);
- Utilizar as *linking words* na produção oral do presente simples e do imperativo;
- Identificar rimas durante a escuta de histórias (*The Little Red Hen, Hop on Pop* e outras) - habilidade linguística: **Listening** - e durante as atividades escritas;
- Propor rimas e compor frases dentro de um universo de palavras apresentadas em sala;
- Escrever a segunda palavra de um par de rimas usando como base uma palavra proposta;
- Soletrar corretamente o alfabeto;
- Apresentar as próprias produções aos colegas utilizando a língua inglesa. (habilidade linguística: **Speaking**)

Estrutura

- Presente Simples:
1ª pessoa do singular / 1ª pessoa do plural (aff, neg)
I am / are
We Like
 Can
 Have
- Afirmativo e negativo – do / don't
- Rotina de sala de aula (May I...);
- My
- Perguntas com you
- Imperativo
- alfabeto
- rimas

Vocabulário

- materiais escolares;
- partes do corpo;
- membros da família;
- meios de transporte;
- animais da fazenda e seus sons;
- Conectivos: First, Then, Finally, After that;
- Verbos e ingredientes relacionados à receitas (put, mix, bake, knead, etc);
- cores primárias e secundárias;
- verbos de rotina;
- verbos de ação.

Functions / Situations

- Greetings / being polite;
- Introductions (introducing myself);
- Give instructions;
- Funções relacionadas a viagens:
how to read the ticket (numbers), announcements at the airport, on the plane (signs), hotel (número), how to order a meal.

Songs

- The more we get together;
- All together now;
- Head, shoulder, knees and toes;
- I can sing a rainbow;
- I can run;
- Popcorn;
- 1 potato, 2 potatoes;
- 1 little finger;
- 7, 8, 9;
- The alphabet song;
- The A E I O U Song

Comentário pessoal

Semestral – escrita coletiva na lousa com a professor escriba.

ANE

Primeiro semestre

Produto final: Show de talentos

O Show de Talentos é um momento criado dentro da aula de inglês com o objetivo de (i) desenvolver a capacidade criativa dos alunos e (ii) utilizar o repertório linguístico estudado no primeiro semestre (verbos de ação, can e can't) para comunicar suas próprias habilidades e descobrir a dos colegas.

Os alunos escolhem uma habilidade que queiram demonstrar, ensaiam sua execução e a apresentam no dia determinado. Antes de sua execução, os alunos relatam em inglês sua habilidade e, após a apresentação, perguntam aos colegas se eles também possuem a habilidade específica. Caso algum colega possua tal habilidade, ele é convidado a demonstrá-la para o restante

do grupo.

Segundo semestre

Produto final: Apresentação de uma receita

Os alunos, em pequenos grupos, elaboram e filmam uma receita culinária em língua inglesa. Os ingredientes da receita são produzidos com massa de modelar.

Este trabalho tem como objetivo: (i) compreender a organização do texto instrucional receita em inglês; (ii) reconhecer a função e usar o verbo no imperativo em inglês e (iii) trabalhar a escrita dos ingredientes e dos principais comandos em inglês.

Materiais



Y2

Ementa

O curso de língua inglesa do 2o ano tem como objetivo principal a introdução dos alunos a escrita e a leitura de pequenos textos em Inglês. Ao realizar atividades com músicas, parlendas e contos de fada os alunos poderão ampliar seu repertório e adquirir conhecimentos linguísticos que servirão de base para a escrita espontânea. O trabalho também se apoia fortemente em atividades de produção oral nas quais os alunos são estimulados a reproduzir frases com pequenas alterações, a se comunicar com a professora utilizando unicamente a língua inglesa e a apresentar produções individuais para o grupo. O foco da compreensão auditiva é manter a escuta atenta a narrações em áudio, reconhecer palavras estudadas e iniciar um trabalho de interpretação geral.

Neste semestre, os alunos do 2o ano farão um projeto sobre animais. Estudaremos alguns [grupos de animais](#), suas características físicas, partes do corpo e alguns habitats. Serão realizadas pequenas apresentações ao final do semestre sobre os animais estudados. Para tanto, os seguintes conteúdos linguísticos serão desenvolvidos: adjetivos, partes do corpo, habitats, verbo to be (1a e 3a pessoas do singular e 3a pessoa do plural), verbo have (frases afirmativas e negativas na 3a pessoa do plural). As habilidades de leitura e escrita serão conduzidas sobre o mesmo tema e terão o livro "Eyes" como fonte a ser trabalhada em sala de aula.

Skills

- Listening and speaking (primeiro semestre);
- Reading and writing (Segundo semestre).

Objetivos

- Despertar a consciência fonológica em LE;
- Entender e seguir enunciados de exercícios e atividades escritas;
- Ouvir trechos da história e identificar vocábulos presentes na narração
- Ouvir trechos da história para extrair informações da narração do CD
- Ouvir trechos da história e relacioná-los com imagens
- Descrever personagens e cenários
- Ler trechos da história, seguindo narração do CD
- Participar de práticas de leituras e escritas coletivas que consistem em acompanhar a leitura com seu próprio texto a partir de um leitor experiente feita em voz alta;
- Encenar história com acessórios ou gestos conforme narração do CD se desenrola
- Escrever palavras-chaves do conteúdo trabalhado;
- Escrever pequenos trechos de histórias trabalhadas.
- Escrever trechos da história ditados pela professora e/ou narrados pelo CD

Estrutura

- Imperativo;
- he is; she is; they are; it is (afirmativo e negativo)
- May I...?
- I/They have e I don't have.
- There is / there are.

Vocabulário

- Cores e Formas geométricas
- Letras e alfabeto
- Vocabulário relacionado aos contos de fadas: Three Little Pigs and Goldilocks.
- Números até 20
- Dias da semana
- Meses
- Partes da casa
- Adjetivos para descrição dos animais
- Adjetivos para descrição de face e cabelo
- Adjetivos para descrição física
- Partes de corpos de animais

Pronunciation

- r/h
- sons do i
- ch e sh: /t/ x /tʃ/, /tʃ/ x /ʃ/, /ʃ/x/s/

Functions / Situations

- Going to the zoo;
- Buying;
- Reading signs;

- Expressar preferências;
- Controlling and learning language.

Songs

- Popcorn

Comentário pessoal

Individual ao término de cada projeto – professora lista tópicos na lousa com o auxílio dos alunos.

ANE

Primeiro semestre

Produto final: Teatro de mímica

O teatro de mímica é uma apresentação proposta nas aulas de Língua Inglesa com o objetivo de: (i) ampliar o repertório relacionado a contos de fadas tradicionais de língua inglesa; (ii) trabalhar a habilidade de compreensão auditiva; (iii) entender papel do corpo no teatro.

Os alunos, organizados em grupos, escolhem um trecho dos contos de fadas trabalhados nas aulas de inglês. A partir da parte selecionada, os alunos ouvem o áudio correspondente e elaboram mímicas para representar o trecho da história.

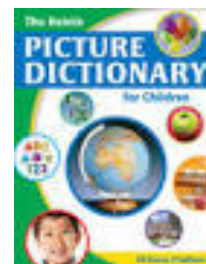
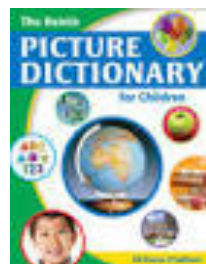
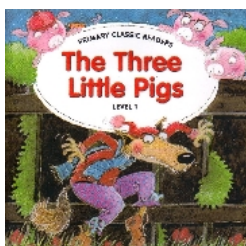
Segundo semestre

Produto final: Documentário sobre animais

Os alunos, em pares, escolhem um animal de sua preferência e elaboram um documentário no qual relatam curiosidades acerca deste animal. Para ilustrar suas explicações, os alunos fazem desenhos e colagens que os apoiam enquanto falam sobre características específicas do animal escolhido.

Os objetivos desta atividade são (i) utilização do vocabulário relacionado com animais; (ii) utilização das estruturas *to be* e *to have* e (iii) apreensão da postura de quem apresenta um documentário.

Materiais



Y3

Ementa

Apresentação do vocabulário dos membros da família, sentimentos e preposições de lugar. Estudo do tópico gramatical *can* and *can't* para expressar habilidades. Introdução do tempo verbal present continuous na forma afirmativa. Leitura do livro sobre a fábula "The Hare and the Tortoise".

Estudo e prática do fonema /θ/.

O curso de inglês do terceiro ano do ensino fundamental 1, no segundo semestre, será norteado por expressões para expressar ações no passado. Focaremos em chunks específicos para expressar, especialmente, três contextos básicos: férias, finais de semanas e rotinas no passado. Apresentaremos, também, os vocábulos das partes do corpo, com base nas diferentes características dos alunos e de outras pessoas no presente e no passado. Para isso, serão apresentados os verbos have e to be no passado.

Skills

- Listening and speaking (primeiro semestre);
- Reading and writing (segundo semestre).

Objetivos

- Despertar a consciência fonológica em LE;
- Entender e seguir enunciados de exercícios e atividades escritas;
- Ouvir trechos da história e identificar vocábulos presentes na narração
- Ouvir trechos da história para extrair informações da narração do CD
- Ouvir trechos da história e relacioná-los com imagens
- Descrever personagens e cenários
- Ler trechos da história, seguindo narração do CD
- Escrever convencionalmente palavras trabalhadas
- Produzir uma escrita espontânea mais extensa
- Relatar ações cotidianas do passado
- Descrever ações que estão acontecendo no momento
- Expressar habilidades.

Estrutura

- May I...?
- my/ his/ her
- present continuous
- can/ can't
- preposições de lugar
- verbos no passado (afirmativo)

Vocabulário

- Membros da família
- Adjetivos para expressar sentimentos
- Objetos do quarto
- Partes do corpo.
- Food.

Pronunciation

- Th: /θ/ x /ð/, /f/ x /θ/, /s/ x, /θ/
- /æ/ x /e/

Functions / Situations

- Introductions;
- Ordering food;

Songs

- Feelings
- Can you swim?
- Paradise
- [When I saw her standing there](#)
- [The unfinished song](#)

Comentário pessoal

Individual descritivo e mensal.

ANE

Primeiro semestre

Produto final: Apresentação oral de uma família imaginária.

A apresentação oral do terceiro ano tem como objetivo (i) utilizar as estruturas linguísticas estudadas (pronomes oblíquos e presente contínuo) para comunicar ao público e (ii) estabelecer contato social por meio de apresentações de pessoas.

Os alunos, organizados em grupo, inventam uma família e criam seus membros. Para isso, devem criar seus nomes e seus papéis dentro da estrutura familiar. Cada aluno representa um dos membros da família e deve apresentar outro membro para o grupo. Os alunos devem dizer qual a relação que tem com o membro selecionado, o que essa pessoa está fazendo no momento e quais suas habilidades mais significativas.

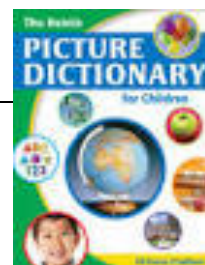
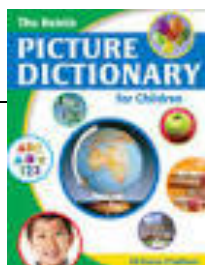
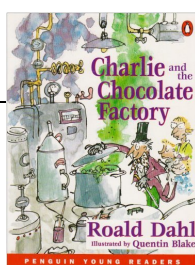
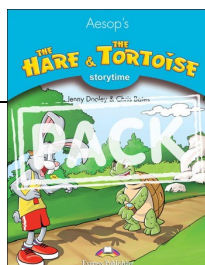
Segundo semestre

Produto final: Criação de uma história

A partir da leitura do livro, *Charlie and the Chocolate Factory*, os alunos, em duplas, escolhem uma das personagens do conto e elaboram uma história que relata como a personagem passou suas férias. Esta história é ilustrada pelos alunos por meio de desenhos e, posteriormente, é apresentada para o restante do grupo.

O objetivo desta atividade é o de que os alunos construam uma narrativa no passado, utilizando verbos no passado e marcadores temporais de sequência.

Materiais



Y4

Ementa

O curso de Inglês do 4o ano do Ensino Fundamental 1, no primeiro semestre, será norteado pelo tema rotina diária. Para isso, vocábulo sobre rotina, profissões, horário e dinheiro serão trabalhados em sala de aula; assim como a estrutura gramatical do presente simples.

O curso de Inglês do 4o ano do Ensino Fundamental 1, no segundo semestre, será norteado pelo tema "ida ao museu". Para isso, serão trabalhados, em sala de aula, as seguintes estruturas gramaticais: there is/are, preposições de lugar, comparativo, pronome objeto e o modal para expressar proibições: mustn't. Também, introduziremos os vocábulos de atividades de lazer, lugares na cidade e direções.

Skills

- speaking
- reading
- writing
- listening

Objetivos

- Comunicar ações rotineiras
- Dar direções
- Comunicar onde os objetos se encontram em um espaço
- Seguir e formular regras
- Descrever o ambiente onde moram.

Estrutura

- pronomes pessoais
- conectores de sequência
- simple present (aff, neg and int)
- there is / are
- prepositions
- comparative
- object pronouns
- must / mustn't
- possessive adjective

Vocabulário

- Números 1 a 60
- Horas
- Profissões
- Verbos de rotina
- Verbos para descrever tarefas domésticas
- Lugares na cidade
- Matérias escolares

Pronunciation

- /æ/ x /ʌ/
- /m/ x /n/

Functions / Situations

- Buying and bargaining;
- Going to the museum: reading signs;
- Getting to places.

Songs

- Wake up song
- People song

Comentário pessoal

Individual semanal

ANE

Primeiro semestre

Produto final: Elaboração de um gráfico/tabela que represente um plano de economia para a compra de um objeto desejado e sua, posterior, apresentação.

A elaboração e a apresentação do gráfico têm como objetivo: (i) utilizar o vocabulário e a estrutura aprendidos; (ii) coletar dados e organizá-los em tabelas e gráficos e (iii) realizar uma apresentação com base nos gráficos elaborados.

Os alunos, individualmente, devem traçar um plano que o levem a economizar o suficiente para comprar um objeto desejado. Para isso, devem pesquisar o valor do objeto e planejarem quanto tempo e o que farão para obter o dinheiro necessário.

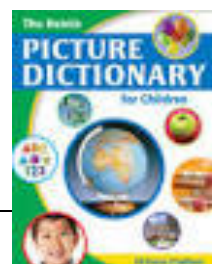
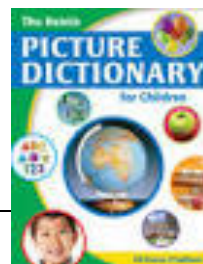
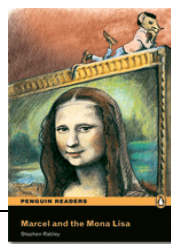
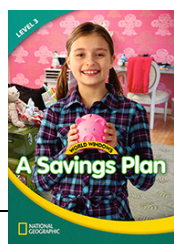
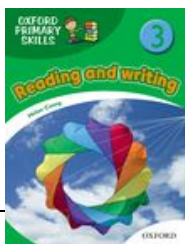
Segundo semestre

Produto final: Criação do bairro

Os alunos, em pares, criam um bairro perfeito para morarem. Eles criam informações referentes à: quantas pessoas moram no bairro, quais são os estabelecimentos comerciais existentes, quais são os profissionais que trabalham nele e quais são as regras de convivência neste bairro. Os alunos elaboram ilustrações referentes ao local imaginado e, posteriormente, apresentam sua criação ao restante do grupo.

O objetivo desta atividade é que por meio das estruturas e vocabulário aprendidos no semestre, os alunos consigam organizar uma apresentação oral que expresse sua criação.

Materiais



Y5

Ementa

O curso de Inglês do 5o ano do Ensino Fundamental 1, no primeiro semestre, será norteado pelo paralelo entre a cultura americana e a britânica. Para isso, temas sobre cultura geral, estilo de vida, problemas sociais serão abordados e desenvolvidos a partir dos seguintes tópicos gramaticais: superlativo, futuro simples (will) e para dar sugestões, o modal should.

O curso de Inglês do 5 ano do Ensino Fundamental 1, neste segundo semestre, será norteado pelo tema mitologia grega e pela estrutura gramatical passado simples. Serão introduzidos aos alunos verbos no passado para que eles possam expressar fatos no passado, assim como ler mitos gregos.

Skills

- speaking
- reading
- writing
- listening

Objetivos

- Dar conselhos e recomendações;
- Comparar locais usando o superlativo;
- Expressar planos;
- Relacionar e comparar aspectos geográficos e culturais dos EUA e do Reino Unido;
- Contar histórias e suas memórias utilizando o passado simples.

Estrutura

- Superlativo
- should
- Futuro simples
- pronome oblíquo
- passado simples (aff, neg, int)

Vocabulário

- Atrações turísticas (USA/Reino Unido)
- Verbos de ação
- Expressões temporais do passado simples
- Adjetivos
- Vocabulário relacionado à condições climáticas

Pronunciation

- /i:/ x /ɪ/
- /ŋ/ x /n/

Functions / Situations

- Finding accommodation

Songs

[New York - Frank Sinatra](#)

Comentário pessoal

Individual semanal com explicação sobre a importância do conteúdo – conexões com a vida real.

ANE

Produto final: *Role play* - cliente e um agente de viagens.

Role play é um jogo de situações, cotidianas ou absurdas, cujo desenvolvimento deve ser feito pelo grupo de alunos – que também configuram as personagens destes pequenos esquetes. Depois do processo de criação de cena – durante o qual os alunos também prepararão os diálogos que irão representar – eles devem apresentar a cena aos outros membros do grupo.

A criação e apresentação do diálogo têm como objetivo: (i) utilizar estruturas para expressar futuro; (ii) desenvolver a capacidade criativa e fazer uso do inglês para dar vazão às criações e (iii) desenvolver a espontaneidade de conversas factuais.

Os alunos, em pares, criam um diálogo no qual os papéis são: um cliente com a intenção de fazer uma viagem e um agente de viagens. Neste diálogo, deve ser decidido o destino da viagem e se obter informações sobre este local.

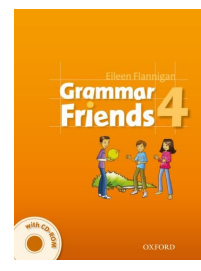
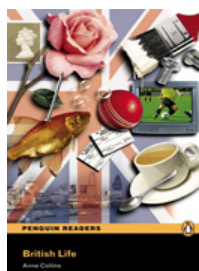
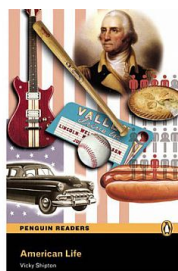
Segundo semestre

Produto final: Criação de um deus mitológico

Os alunos, em pares, criam um deus mitológico e elaboram uma história que relate como ele surgiu e qual seu grande feito.

O objetivo desta atividade é que por meio da articulação de conhecimentos aprendidos sobre mitologia grega, os alunos utilizem seu potencial criativo e construam histórias nas quais o passado simples, estrutura estudada no semestre, seja utilizado.

Materiais



Anexo II- Planejamento do 1o semestre do 1o ano do Ensino Fundamental I

Planejamento do 1º. Ano

1. Breve resumo do primeiro semestre (habilidades desenvolvidas, ganhos linguísticos, materiais utilizados, principais problemas / deficiências do grupo / desafios).

No 1º. Semestre a habilidade linguística em foco foi *SPEAKING* e procuramos desenvolvê-la através de atividades controladas, aula a aula. Como por exemplo, em momentos de roda, as crianças faziam perguntas uns aos outros e as respondiam. Outro exemplo foram as atividades de *Show and Tell*, nas quais os alunos compartilhavam com a turma algo que haviam trazido de casa (como fotos da família) ou suas preferências.

As estruturas trabalhadas foram as que utilizamos para descrição pessoal: THIS IS ME; I HAVE...HAIR; MY EYES ARE...; MY FAVORITE COLOR IS...; THIS IS MY FATHER/MOTHER/BROTHER/SISTER/GRANDFATHER/GRANDMOTHER.

A estrutura I CAN/I CAN'T para expressar habilidades foi trabalhada extensivamente, podendo ser considerada o maior ganho linguístico do semestre.

Estruturas de *Classroom Language* como *May I go/drink/have/sit/wash...?* além de comandos simples, juntamente com vocabulário de materiais escolares, foram o ponto de partida do semestre.

Nosso principal **desafio** no primeiro ano é conhecer as crianças e suas habilidades linguísticas, a fim de prepararmos brincadeiras e atividades balanceadas que envolvam todos os alunos e promovam aprendizado nos vários níveis de “bagagem linguística” e da faixa etária.

Um dos maiores problemas que enfrentamos foi a adaptação das crianças à sala de aula e à rotina escolar.

O uso do caderno e tarefas para casa também são desafios que temos com essa faixa etária, visto que, enquanto alguns alunos já estão alfabetizados e consideram as tarefas muito fáceis, outros ainda precisam de ajuda para executá-las.

No decorrer do semestre, sentimos a necessidade de alterar o planejamento feito, antecipando a apresentação do alfabeto para introduzir o uso da leitura e escrita, uma vez que muitas crianças estavam demonstrando interesse e vontade de escrever em inglês.

Os materiais utilizados foram livros de histórias, vídeos de músicas e histórias, poemas, *chants* e *nursery rhymes*. Nosso livro de leitura para o projeto *All about Me* foi *“All by Myself”*, da coleção *Little Critters* de Mercer Meyer.

Anexo III - Planejamento do 2o semestre do 1o ano do Ensino Fundamental I

Planejamento dos 1os. Anos – Segundo Semestre/2014

1. Conteúdos Linguísticos

- Alfabeto;
- Presente simples – 1ª pessoa para sequência de ações;
- *Linking words*: *First, then, after that, next, finally*;
- Rimas;
- Verbo *to be* – 1ª pessoa singular (frases interrogativas e respostas curtas): *Are you...? Yes, I am./No, I'm not*;
- Imperativo em instruções: receita de pão, comandos de sala de aula e enunciados de atividades.

2. Objetivos

- Produzir frases no presente simples na primeira pessoa;
- Utilizar as *linking words* na produção oral do presente simples e do imperativo;
- Identificar rimas durante a escuta de histórias (*The Little Red Hen, Hop on Pop* e outras) - habilidade linguística: **Listening** - e durante as atividades escritas;
- Propor rimas e compor frases dentro de um universo de palavras apresentadas em sala;
- Escrever a segunda palavra de um par de rimas usando como base uma palavra proposta;
- Soletrar corretamente o alfabeto;
- Apresentar as próprias produções aos colegas utilizando a língua inglesa. (habilidade linguística: **Speaking**)

3. Materiais Didáticos

Livro, CD e DVD: *The Little Red Hen*, livro e vídeo: *Hop on Pop, I Can Read with my Eyes Shut, The Cat in the Hat* – Dr. Seuss

Chant: *1, 2 Buckle my Shoes*

Músicas do DVD: *The Little Red Hen*

Vídeos da receita, do processo da farinha, de cores.

4. Proposta de ANE

Alunos serão divididos em trios. Cada trio inventa e prepara uma cor de tinta que desejar. Os grupos usarão somente a tinta que fizeram para pintar um papel A3. Outro grupo é sorteado para tentar adivinhar como aquela cor foi feita. Durante a

apresentação, eles terão que ensinar os outros da turma a fazê-la. O grupo sorteado confere se acertou.

5. Desenvolvimento do Conteúdo:

→ Semana 1 – 28/07-31/07:

- Faremos a revisão das letras do alfabeto através do Jogo de Forca (“*Hangman*”), usando os nomes dos alunos;
- Faremos o preparo e a apresentação do Show de Talentos;
- Brincaremos com o jogo de tabuleiro “*Can You...?*”, confeccionado pelos alunos no primeiro semestre;
- Brincaremos de “*Simon Says*” para revisar comandos básicos de sala de aula;
- Faremos a leitura da história “*More Spaghetti*”.

→ Semana 2 – 04/08-07/08:

- Faremos uma lista de animais de fazenda na lousa (*brainstorming*), que os alunos copiarão no caderno;
- Faremos a checagem dessa lista com o CD da história “*The Little Red Hen*”, na qual os alunos tomarão nota de quais animais aparecem na história e quantas vezes cada animal aparece;
- Faremos uma brincadeira com *cards* de animais, em pares. Um aluno deve adivinhar qual animal o outro está segurando. Estrutura: *Are you a cow? Yes, I am/No, I'm not*;
- Faremos uma brincadeira de mímica de animais;
- Brincaremos de “*Simon Says*” para revisar comandos básicos de sala de aula.

→ Semana 3 – 11/08-14/08: ESTUDO DE CAMPO

→ Semana 4 – 18/08-21/08:

- Faremos a leitura da história “*The Little Red Hen*” com as crianças acompanhando a mesma em seus livros. Roda de conversa para checar a compreensão da história;
- Passaremos o DVD da história “*The Little Red Hen*”;
- Os alunos farão máscaras dos animais da história;
- Com as máscaras, faremos uma representação da história, na qual cada aluno tem a sua vez de representar um dos animais, enquanto tocamos o CD. Alunos trocam as máscaras entre si. Gravar em vídeo.
- Tarefa de casa: Colocar as figuras da história em ordem, no caderno.

→ **Semana 5 – 25/08-28/08:**

- Trabalharemos a música “*Down on the Farm*”, através de atividade em poster e também no caderno (colagens). Vocabulário da música: *farm, animals, hen, cat, horse, mouse* e os sons que cada um faz;

Estruturas: *Miaow, miaow miaow goes the cat, cluck cluck cluck goes the hen, neigh, neigh, neigh goes the horse, squeak, squeak, squeak goes the mouse.*

- Faremos o jogo “*Freeze*”, no qual os alunos dançam durante uma música e, quando essa para, cada um deve ficar numa “estátua” de um animal. A professora (ou um aluno) anda pela sala e aponta para cada estátua e essa responde dizendo que animal é. Estrutura: *I’m a duck/cat/horse, etc;*
- Começaremos a leitura do livro “*Hop on Pop*”, com uma atividade em *flashcards* de figuras e rimas para um *matching game*;
- Leitura até a p.21 de “*Hop on Pop*”. Em seguida, professora faz um *brainstorm* das rimas dessas páginas na lousa, colocando-as aos pares e fazendo pequenos desenhos;
- Alunos escolherão seis (6) rimas da lousa e copiarão no caderno, com desenhos também.
- Tarefa de casa: *Matching Rhymes from Hop on Pop*
- OBS: no dia 27/08 (quarta) o 1A não terá aula (atividade da Área Judaica)

→ **Semana 6 – 01/09-04/09:**

- Continuaremos a leitura de “*Hop on Pop*”, das p.22-31, SEM MOSTRAR O LIVRO para as crianças. Durante a leitura os alunos, em duplas, deverão anotar as rimas que ouvirem (escrita espontânea, em folha separada). Em seguida, cada dupla deverá pegar seus livros e comparar as palavras que escreveram com o texto original;
- Faremos a leitura das p.32-51 de “*Hop on Pop*”, os alunos acompanham em seus livros. Alunos farão **colagem** no caderno das rimas vistas até agora;
- “*Show and Tell*”: cada aluno lerá para o grupo as rimas que colou em seu caderno;
- Alunos criarão frases (oralmente) com as rimas, ex. “*Pat sat on hat*”, “*Red is in bed*”, “*I see a bee*”, etc.
- Faremos o jogo “*Pass the Drawing*”, com nomes de animais.

→ **Semana 7 – 08/09-11/09:**

- Faremos a leitura do livro “*Hop on Pop*” até o final, alunos acompanham em seus livros. Aqueles que quiserem poderão se alternar como leitores de partes do livro;

- Faremos o jogo *Scribble*, no qual cada criança desenhará um animal (real ou não), a partir de um rabisco previamente desenhado na folha pelas professoras. *Show and Tell*: cada aluno apresenta seu desenho.

Estrutura: *This is my...*

- Faremos atividades com o vocabulário e as estruturas aprendidas até agora;
- OBS: P1: quarta-feira, 10/09.

→ Semana 8 – 15/09-18/09:

- Faremos uma atividade de exploração do trigo. Professoras trazem ramos de trigo, grãos inteiros, gérmen de trigo, farinha branca e integral. Crianças dizem o que sabem numa roda de conversa e têm a oportunidade de fazer uma atividade plástica de colagem sobre o processo do trigo. Dividir uma folha de Canson em 6 partes e colar amostras de: ramos de trigo, grãos, gérmen, farelo, farinha branca e integral. Alunos levarão a colagem para casa.

Estruturas: *First we plant the grain, then we have the wheat, after that we make flour. Finally we make the bread...*

- Faremos uma atividade em *handout* com banco de palavras sobre o vocabulário aprendido nas fases do trigo;
- Levantaremos hipóteses com os alunos sobre quais alimentos são feitos a partir do trigo. Crianças assistirão a um vídeo sobre produção de farinha e dirão quais alimentos foram mencionados. Professora entrega *handout* com fotos de vários tipos de alimentos, os que foram mencionados no vídeo serão circulados pelos alunos. Colar *handout* no caderno;

Estruturas: *bread for sandwiches, pasta for spaghetti, cereal for our breakfast, cookies, tortillas and muffins for snack.*

- Assistiremos o vídeo da história “Hop on Pop”. (<http://youtu.be/E9F7f4ug4xg>)
- Tarefa de casa: Completar as frases de “Hop on Pop” com banco de palavras (*handout*).

→ Semana 9 – 22/09-25/09:

- Nesta semana, faremos atividades de preparação para culinária: fazer pão. Assistiremos vídeo em aula sobre crianças fazendo pão: <https://www.youtube.com/watch?v=du86YraFv6E>
- Conversaremos sobre os ingredientes possíveis e os necessários. Estudaremos a receita trazida pela professora (pão de minuto) e distribuiremos as tarefas.

Verbos a serem trabalhados: *put, mix, add, break, bake, make, pour, knead, use,*

brush.

Vocabulário: *egg, butter, milk, salt, baking powder/yeast, flour, sugar, bread, cup, spoon, pinch, bowl, first, then, after that, finally.*

Estruturas: (da receita) *First put 2 cups of flour/ Then, add 1 cup of milk/ Break 2 eggs./After that, add a pinch of salt/ Knead the dough/Make rolls/Fnally, bake the bread.*

- OBS: dia 25/09 (quinta-feira) Feriado de Rosh Hashaná
- Tarefa de casa: Trazer figuras de alimentos feitos de trigo para colagem em grupo (cartaz). **Mandar bilhete para casa.**

→ **Semana 10 – 29/09-02/10:**

- Nesta semana faremos nossa atividade de **Culinária** (fazer pão no restaurante kasher); SEGUNDA-FEIRA, DIA 29/09 (?)
- Faremos o registro da receita no caderno;
- OBS: Recolhimento de caderno **C1**
- Tarefa de casa:.

→ **Semana 11 – 06/10-09/10:**

- Assistiremos uma versão mais antiga da história da “*Little Red Hen*”. Os alunos farão uma comparação entre as versões. (desenho) Estruturas: *In the book, the animals are: a horse, a cat and a mouse. In the video, there’s a dog.*
- OBS1: Devolução de caderno **C1**
- OBS2: **OE** no dia 08/10 (quarta-feira) nas 3 turmas (sem aula)
- OBS3: dia 09/10 (quinta-feira) Feriado de Sucot
- Tarefa de casa: Completar a receita de pão no *handout*.

→ **Semana 12 – 13/10-16/10:**

- Faremos a correção da lição da semana anterior;
- Faremos uma caça ao tesouro de rimas;
- Faremos uma atividade de confecção de massinha. (ateliê ?)

Vocabulário: *dough, playdough, food coloring, drops*, além das palavras vistas na culinária.

Estruturas: (da receita) *First you put 1 cup of flour, then you add 2 spoons of salt. Next you pour 1 cup of water. Mix well. Knead the dough. Add 5 drops of food coloring. Now you have playdough.*

- OBS1: dia 15/10 (quarta-feira) Feriado Dia do Professor
- OBS2: dia 16/10 (quinta-feira) Feriado de Shmini Atzeret

- Tarefa de casa: Faremos um *handout* com a receita da massinha.

→ **Semana 13 – 20/10-23/10:**

- Nesta semana, estudaremos sobre cores primárias, secundárias e terciárias. Alunos aprenderão como as cores são formadas, utilizando tinta guache, corante alimentício e tinta de pintura a dedo.

Estruturas: *How do you make purple/green/orange/pink/brown? First you put 2 spoons of red, then you add 1 spoon of yellow. Mix well. Now you have orange!*

- Assistiremos a alguns vídeos sobre as cores:

<https://www.youtube.com/watch?v=ekULw4KRCHw>

<https://www.youtube.com/watch?v=ddYUw7a4erk>

<https://www.youtube.com/watch?v=eGrGkJtSLsk>

- Faremos um registro sobre as cores, pintando uma *Color Wheel* com tinta de pintura a dedo.

→ **Semana 14 – 27/10-30/10:**

- Faremos uma pintura coletiva com tintas feitas pelos alunos, após sorteio das cores. Cada grupo deverá fazer sua cor e explicar o processo à turma.
- OBS: P2: segunda-feira, 27/10.

→ **Semana 15 – 03/11-06/11:**

- Início da preparação para ANE: Alunos serão divididos em trios que deverão preparar uma cor de tinta e ensinarão os outros da turma a fazê-la. Durante a ANE, os outros trios terão também a chance de tentar adivinhar como aquelas cores foram feitas.

→ **Semana 16 – 10/11-13/11:**

- Preparação para ANE
- OBS: Recolhimento de caderno **C2** (na quinta-feira)
- Tarefa de casa: Registro no caderno sobre cores (na terça-feira)

→ **Semana 17 – 17/11-20/11:**

- Apresentação da ANE: dias 17 e 18/11 (segunda e terça-feira)
- OBS1: dia 19/11 (quarta-feira), 8:20-9:20: Ensaio do Show de dança (1C não terá aula)
- OBS2: dia 20/11 (quinta-feira) Feriado da Consciência Negra

→ **Semana 18 – 24/11-27/11:**

- Faremos a leitura do livro “*The Cat in the Hat*”, com registro das rimas no caderno (lista de palavras e desenhos);
- Assistiremos ao vídeo da história “*The Cat in the Hat*”;
- Faremos uma atividade de rimas com Lego;
- OBS: OE no dia 24/11 (segunda-feira) nas 3 turmas (sem aula)
- Tarefa de casa: *Handout* sobre a história “*The Cat in the Hat*”.

→ **Semana 19 – 01/12-04/12:**

- Faremos a leitura do livro “*I Can Read with my Eyes Shut*”;
- Alunos farão escrita espontânea das rimas do livro, enquanto ouvem a leitura;
- Faremos uma atividade de *matching* com cartões de rimas;
- OBS: dia 03/12 (quarta-feira), 8:00-10:00: Chanuká com os Avós (1C não terá aula)
- Tarefa de casa: *Handout* sobre o livro “*I Can Read with my Eyes Shut*”.

→ **Semana 20 – 08/12-11/12:**

- Faremos um mini livro de rimas para fechar o semestre;
- Faremos um jogo da memória com palavras e figuras que rimam.

Anexo IV - Normas para transcrição seguidas pelo projeto NURC, por Pedro S. Rossi

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.