PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

LUCILENE SANTOS SILVA FONSECA

A AGÊNCIA NA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ESPANHOLA EM CONTEXTO PRÉ-SERVIÇO

DOUTORADO EM LINGUISTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2015

LUCILENE SANTOS SILVA FONSECA

A AGÊNCIA NA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ESPANHOLA EM CONTEXTO PRÉ-SERVIÇO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Profª Drª Maria Cecília Camargo Magalhães.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

FONSECA, Lucilene Santos Silva, 2015-
A Agência na Formação de uma Professora de Língua Estrangeira Espanhola em Contexto Pré-Serviço / Lucilene Santos Silva Fonseca. – 2015.
183f; 30cm

Orientador: Maria Cecília Camargo Magalhães.
Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Educação, 2015.

1. Agência. 2. Formação de Professores em Contexto Pré-serviço. 3. Prática de Ensino de Língua Estrangeira. 4. Teoria da Atividade Sócio-Historico-Cultural. I. Magalhães, Maria Cecília Camargo. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. A Agência na Formação de uma Professora de Língua Estrangeira Espanhola em Contexto Pré-Serviço.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

LUCILENE SANTOS SILVA FONSECA

A AGÊNCIA NA FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ESPANHOLA EM CONTEXTO PRÉ-SERVIÇO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Profª Drª Maria Cecília Camargo Magalhães.

Aprovado em ___ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profª Drª Maria Cecília Camargo Magalhães - Orientadora - PUC-SP

_____
Profª Drª Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina - UFPI

_____
Prof Dr Wellington de Oliveira - FAINC

_____
Profª Drª Maximina Freire - PUC-SP

_____
Profª Drª Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa - PUC-SP

Acima de tudo, agradeço a Deus
por manter-me com:
saúde, fé e determinação
para lutar obstinadamente...

Agradeço meus pais,
Por me darem a vida e lutarem para que eu tivesse,
uma ótima educação e chegasse até aqui,
incentivando minha luta e sempre se orgulhando da minha trajetória.

Agradecimentos

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À minha orientadora,
Professora Dr[a] Maria Cecilia Camargo Magalhães,
por ter acompanhado, compreendido minha luta,
confiado em mim, indicado o caminho...
Ciça, muito obrigada por tudo, principalmente
compartilhando seu conhecimento e experiência ímpares!

Ao querido Professor Dr Wellington de Oliveira, componente da banca,
pela parceria, ensinamentos e palavras de apoio durante todo o curso.
Wellington, querido!! Muito obrigada por sua amizade, cumplicidade e carinho!

Aos demais componentes da banca, Professores Drs
Angela Lessa, Fernanda Liberali, Ivana Ibiapina, Maria Cristina Damianovic,
Maximina Freire, Maria Otilia Guimarães Ninin, pelas contribuições nas qualificações,
pelo incentivo e apoio constantes.

Aos colegas e professores do LAEL,
Márcia e Maria Lúcia, pelo apoio
durante minha vida acadêmica.

Aos diretores: Mauro Gonçalves (2011, 2012), Washington Santos (2014),
Adriano Amaro e Rodrigo Gomes (2015), ao coordenador Geraldo Barbosa e
demais colegas, funcionários e alunos da "FACEQ", em especial à aluna
Jéssica Aline Almeida dos Santos, que de aluna passou à colega de profissão.

Aos meus queridos amigos, que sempre me ouviram,
incentivaram, compreenderam meu momento de vida e que,
de alguma forma, estiveram sempre presentes,
contribuíram para que este doutorado se finalizasse.
Em especial, aos colegas & amigos:
Arli Penelope, Belia Bonini, Carmo Stouthandel, Cida Gazotti,
Clara Prado, Claudia Cavalcanti, Eliana Carvalho, Elizangela Costa,
Ermelinda Barricelli, Isaias Santos, Juliana Ornastroni, Maria Elizabeth Rafea,
Nilza Macário, Rodrigo Lima-Lopes, Sandra Munhoz, Sandra Sorlino, Solange Taita,
Sonia Arbues Decoster, Sueli Fidalgo, Viviane Alves.

À grande amiga Jocemary Sasnauskas,
sem sua confiança eu não teria conseguido completar
meu mestrado e doutorado, seguir na vida acadêmica...
"Joceclaire", muito obrigada, amo você!!

Em especial, agradeço:
a Dr[a] Maria do Carmo Dias Batista,
que durante anos tem me acompanhado,
ouvido, ajudado, incentivado, acreditado em mim.

"Uma palavra que não representa uma idéia é uma coisa morta, da mesma forma que uma idéia não incorporada em palavras não passa de uma sombra."

—Lev Vygotski

"O pensamento não apenas se expressa em palavras;
ele adquire existência através delas."

—Lev Vygotski

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves
por Leandra, 2015.

FONSECA, L.S.S. **A Agência na Formação de uma Professora de Língua Estrangeira Espanhola em Contexto Pré-Serviço**. 2015. 183f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a agência de uma graduanda de Letras, Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola (LEE), ao longo do trabalho realizado na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (LE), permeada pelas ações da professora-pesquisadora, em uma faculdade localizada em uma cidade da Grande São Paulo. Observamos que muitos alunos de contextos como esse, após a conclusão da graduação, passam a ministrar aulas em escolas de Ensino Fundamental e Médio sem a experiência prática do ensino da Língua Estrangeira (LE). Essa problemática motivou o foco para os objetivos específicos desta pesquisa: (1) verificar os tipos de agência que emergem dos dados; (2) verificar se e como as propostas trabalhadas na disciplina possibilitam a agência da participante. A escolha teórico-metodológica na construção de contextos de compreensão, de reflexão e de transformação, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas e ao papel da linguagem nesses contextos está apoiada na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010). Esse recorte teórico baseia-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKI, 1934/1998, 1930/1999; LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 2001), com foco nos conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) como espaço sócio-histórico-cultural de vir-a-ser, em que a linguagem organiza a relação colaborativo-crítica entre os participantes, a agência e a formação de professores. Os dados, coletados visam recuperar e compreender a agência da graduanda no trabalho desenvolvido na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Foram selecionados treze (13) textos gerados por meio das atividades de formação de uma professora em pré-serviço, realizadas na faculdade. Este trabalho justifica-se por colaborar com as discussões sobre o curso de graduação, licenciatura em línguas estrangeiras, o papel da agência no desenvolvimento da Prática de Ensino de LE. Este trabalho integra a pesquisa CNPq Colaboração e Contradição, coordenada pela professora Dr[a] Maria Cecília Camargo Magalhães, da PUC-SP, que objetiva investigar as formas de questionar, apresentar, contrapor argumentos que constituem as atividades do contexto escolar, com ênfase, na formação de educadores, como produções reprodutivas e/ou criativas de significado para propor um quadro de investigação e de organização dessas atividades em perspectivas mais criativas. Dessa forma, a pesquisa pode contribuir para beneficiar entidades educacionais que buscam aprimorar a formação pré-serviço de professores de LE**.**

Palavras-chave: Agência; Formação de Professores em Contexto Pré-serviço; Prática de Ensino de Língua Estrangeira; Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

FONSECA, L.S.S. The Agency in the education of a Spanish Foreign Language Teacher in Pre-Service Context. 2015. 183f. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

ABSTRACT

The overall objective of this research is to investigate the agency of an undergraduate student of the Faculty of Language and Arts in Spanish language, along her work in the discipline Practice of Foreign Language Teaching (FL), permeated by the actions of the teacher-researcher in a university located in a city of the metropolitan area of São Paulo. We have perceived that many of these students, after completing graduation, start teaching classes in elementary and high schools without the practical experience of teaching a foreign language (LE). This problem motivated the following specific objectives with this focus: (1) identify language features that enable us to understand the agency of the participant; (2) identify how the proposals of the discipline enable the development of the agency of the participant; (3) analyze the type of agency revealed in the development of the participant. The theoretical and methodological choice in constructing contexts of comprehension, reflection and transformation, with respect to the teaching and learning of languages and the role of language in these contexts is endorsed by the Critical Collaboration Research (MAGALHÃES, 2010). This theoretical framework is based on the Theory of Socio-Historical-Cultural Activity (VYGOTSKI, 1934/1998, 1930/1999; LEONTIEV, 1978; ENGESTRÖM, 2001), focusing on the concepts of teaching and learning and development, mediation and Zone of Proximal Development (ZPD) as a socio-cultural-historical space of coming to be, in which language organizes a collaborative-critical relationship between the participants. Data has been collected aiming to recover and understand the agency of the work done by the undergraduate student during the discipline Foreign Language Teaching Practice. First we selected thrirteen (13) texts done by the undergraduate student through her activities as a teacher in pre-service. This work is justified for collaborating with discussions about Faculty undergraduate courses with degree in Foreign Languages (FL) and the agency's role in the development of the discipline Teaching Practice of FL. This work integrates CNPq, Contradiction and Collaboration Research, led by PHD. Professor Maria Cecilia Magalhães Camargo of the da PUC-SP University which aims to investigate ways of questioning, presenting, countering arguments that constitute activities of school context, with emphasis on teacher training, such as reproductive and/or creative productions of meaning for proposing a research framework and organization of these activities in more creative perspectives. Therefore, this research can contribute to benefit educational entities that seek to improve the pre-service teacher training and students of Language and Arts and Literature.

Keywords: Agency; Teacher Training of Teachers in Pré-service Context; Foreign Language Teaching Practice; Social Cultural Historical Activity Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabelas

Tabela 1: Formação superior de professores do Ensino Médio para atuação na Disciplina Língua Estrangeira (Jandira, SP)..... 51

Quadros

Quadro 1: Atividade de Formação Pré-serviço..... 70
Quadro 2: Síntese – Objetivos específicos; categorias e procedimentos de análise e de interpretação..... 78
Quadro 3: Situação argumentativa, nível enunciativo..... 80
Quadro 4: Nível linguístico-discursivo, operadores argumentativos..... 82
Quadro 5: Nível linguístico – dêiticos..... 83
Quadro 6: Categorias utilizadas na análise..... 84
Quadro 7: Colaboração crítica, papéis e regras..... 85
Quadro 8: Avaliação movimento em que a aluna-focal e seu grupo elaboram o plano para a aula que irão ministrar na escola pública escolhida (Anexo 11)..... 90
Quadro 9: Avaliação realizad em 27.09.12..... 97
Quadro 10: Planejamento da aula a ser ministrada em escola pública..... 102

Figuras

Figura 1: Relação não mediada (VYGOTSKI, 1930/2007, p.53)..... 25
Figura 2: Representação gráfica da atividade: relação mediada..... 25
Figura 3: Representação da atividade humana..... 28
Figura 4: *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*..... 29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AS	Atividade Social
BCG	Boston Consulting Group
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IAS	Instituto Airton Senna
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LACE	Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
LCC	Linguagem, Colaboração e Criticidade
LCM	Linguagem, Criatividade e Multiplicidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEE	Língua Estrangeira Espanhola
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SIAC	Simpósio Ação Cidadã
TASCH	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TI	Tecnologias da Informação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 15

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 23
2.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)..... 23
2.1.1 Conceito de atividade..... 24
2.1.2 Linguagem e constituição do sujeito..... 31
2.1.3 Colaboração..... 39
2.1.3.1 Colaboração crítica..... 39
2.1.3.2 Colaboração confortável..... 40
2.2 Agência..... 41
2.3 Formação dos alunos professores de língua estrangeira em contexto pré-serviço (graduação)..... 49

3 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO..... 58
3.1 Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol..... 58
3.2 Contexto da Pesquisa..... 62
3.2.1 Faculdade (sala de aula) em que o projeto foi desenvolvido..... 62
3.2.2 Escola onde a aluna-focal ministrou suas aulas..... 64
3.2.3 Eventos extraclasse..... 65
3.2.3.1 PUC-SP – Local onde ocorreram os eventos acadêmicos dos quais participaram a aluna-focal e a professora-pesquisadora..... 65
3.2.3.2 *Web* Currículo 2012..... 66
3.2.3.3 SIAC 2012 – 24 e 25.11.12..... 68
3.2.4 Aulas de Prática de Ensino de LE para discussão de teoria e prática... 70
3.3 Participantes..... 73
3.4 Produção e Descrição dos Dados..... 74
3.4.1 Seleção de dados..... 76
3.4.1.1 Instrumentos de pesquisa..... 76
3.5 Categorias e Procedimentos de Análise e de Interpretação..... 77
3.6 Confiabilidade da Pesquisa..... 86

4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS..... 88
4.1 Relação entre as propostas de trabalho da disciplina e a construção de agência da participante..... 89
4.1.1 Movimento inicial – 21.06.2012..... 89

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 111
REFERÊNCIAS..... 115
ANEXOS..... 122
Anexo 1..... 123
Anexo 2..... 124
Anexo 3..... 126
Anexo 4..... 132
Anexo 5..... 135
Anexo 6..... 137
Anexo 7..... 139

Anexo 8..... 143
Anexo 9..... 146
Anexo 10..... 147
Anexo 11..... 148
Anexo 12..... 150
Anexo 13..... 151
Anexo 14..... 164
Anexo 15..... 167
Anexo 16..... 175
Anexo 17..... 182

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a agência de uma graduanda de Letras, Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola (LEE), ao longo do trabalho realizado na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (LE), permeada pelas ações da professora-pesquisadora, em uma faculdade localizada em uma cidade da Grande São Paulo. Esta pesquisa enfoca uma questão problemática de cursos de graduação, especificamente da área de Ciências Humanas, licenciatura em Letras (Língua Espanhola). Observamos, no seu decorrer, que um número significativo de alunos que concluem a graduação é inserido no contexto da Educação, como professores em salas de aula de Ensino Fundamental e Ensino Médio, sem ter a prática do ensino da Língua Estrangeira (LE). Isto é, na faculdade em foco[1], cerca de 80% dos alunos, durante a pesquisa realizada em 2012, afirmaram não ter o conhecimento teórico-prático necessário para atuar em sala de aula e ensinar a língua estrangeira.

Trata-se de um problema que afeta a formação de novas salas nos cursos de graduação em Letras, licenciatura, porque o aluno não se sente preparado para exercer a profissão para a qual se forma. Para combater o fechamento desses cursos, é necessário a proposição de alternativas que enriqueçam o ensino-aprendizagem da LE, estimulem reflexões sobre a aquisição, prática do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Essa problemática motivou o foco para os objetivos específicos desta pesquisa: (1) verificar os tipos de agência que emergem dos dados; (2) verificar se e como as propostas trabalhadas na disciplina possibilitam a agência da participante, uma graduanda de Letras, Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola (LEE), ao longo do curso, na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (LE), na relação com as ações da professora-pesquisadora.

A formação de professores tem sido uma área considerada prioritária pelo governo brasileiro, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir do Censo da Educação Superior 2010[2], publicado em 2012 por essa instituição. Há, todavia, um decréscimo no número de alunos matriculados em cursos

[1] Embora tenha sido autorizado o uso do nome da instituição contexto da pesquisa por seu gestor, optei por indicá-la apenas por Instituição de Ensino Superior (IES) ao longo da tese. A autorização foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-SP, protocolo registrado sob o número de CAAE (Certificado de Avaliação e Apreciação Ética), nº 04763712.4.0000.5482.

[2] IBGE, Censo 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 10 dez.2014.

destinados à formação docente, o que tem ocasionado o fechamento de cursos de Letras, por falta de alunos. Segundo o INEP (2012), em estados como Piauí e Paraíba, simplesmente, não há docentes para ministrar Espanhol nas escolas. Na avaliação que mediu o conhecimento dos 7.576 alunos universitários concluintes nos cursos de Letras em 2011, apenas 5,8% deles obtiveram a nota máxima. Os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de 2011, apontam que 29,9% dos alunos de graduação – Letras têm níveis insatisfatórios (notas 1 e 2). O INEP também apresentou o Índice Geral de Cursos avaliados (IGC), indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Nesse cenário, a única faculdade localizada em Jandira obteve o IGC de 2,1843, considerando-se a faixa de 3. Por haver somente uma turma de Letras naquele momento, 2011, e um número reduzido de alunos, estes não participaram do ENADE.

Discutindo essa questão, Almeida (2009) nos apresenta entrevista em que a professora Antonieta Celani da PUC-SP salienta que "*existe uma descrença geral no meio educacional em relação à área*" de Letras, licenciatura. Para ela, no entanto, essa situação tende a se transformar. Não há dúvida de que, para mudar esse quadro, há necessidade da criação de incentivos didáticos que motivem os alunos de Letras à docência, e, no caso deste estudo, à docência da língua estrangeira espanhola, por meio da prática de ensino.

Estudos como os da professora Dr[a] Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, já em 2003, apontavam para essa necessidade, com foco nas mídias digitais como recursos para que essa transformação ocorresse, por oportunizarem a expansão do olhar do professor e do aluno para novos horizontes, no dia a dia da sala de aula.

A discussão da formação docente na universidade chama-nos a atenção para diversas questões, como, por exemplo: Leffa (1999), que discute um panorama do ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional com foco na história da língua estrangeira no Brasil; os trabalhos sobre ensino-aprendizagem de Barbara e Ramos (2003), que organizam um livro com discussões sobre o processo de reflexão e transformação da prática docente de línguas; Pimenta (1997, 2002, 2004), que traz a questão do estágio e dos saberes necessários à prática docente; Engeström (2006), que aponta para a agência em contextos educacionais.

Apontando para questões teórico-metodológicas, Fidalgo e Shimoura (2007), organizam um livro que enfoca as escolhas teórico-metodológicas como centrais para a prática docente voltada a uma estrutura crítico-colaborativa na organização de contextos de ensino-aprendizagem. Na mesma linha, as pesquisas de Magalhães (2010, 2011) e Liberali

(2006, 2009) indicam a centralidade das escolhas metodológicas para a compreensão crítica e transformação dos sentidos e significados quanto a valores e ao conceito de ensino-aprendizagem nas comunidades escolares e, mais especificamente, quanto ao ensino de LE como Atividade Social (LIBERALI, 2009).

Essencial para este estudo é mostrar, nos estudos de Vygotski, a centralidade da linguagem e o conceito de alteridade nas relações de produção de conhecimento; salientar, nos trabalhos de Moita Lopes (2006) e Pennycook (1998), o papel da linguagem, a pesquisa desenvolvida na Linguística Aplicada (LA), compreendida como crítica e transgressiva, e o papel transformador do Linguista Aplicado. Nesse quadro, Moita Lopes (2006, p.17) assinala que uma das características da LA contemporânea é possibilitar o envolvimento dos participantes da pesquisa em uma reflexão contínua sobre a linguagem. Nessa direção, Pennycook (2001, p.171) entende a LA como um campo que se repensa insistentemente em meio a relações dialéticas travadas em diversos contextos sociais.

Moita Lopes (2006) ressalta que a LA é uma ciência social de estudos da linguagem de caráter interdisciplinar e transdisciplinar, que focaliza questões de uso de linguagem em diferentes contextos e com diferentes propósitos comunicativos e interacionais. Traz a voz de Pennycook (2001, p.171), para salientar que "*uma das características da LA contemporânea é o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente*" (MOITA LOPES, 2006, p.17).

Celani (1992, p.21) ressalta as considerações de Kaplan (1980, p.63-4), segundo o qual não há atividade humana em que o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar. Para Kleiman (1998, p.55), a *"LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda das disciplinas-fontes e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto) que procura resolver (o seu objetivo)*". Também, nas palavras de Bygate (2005), a LA "*estuda a ação humana em contextos variados através de diferentes áreas do conhecimento para observação de como a linguagem realiza/medeia tais ações*" (LIBERALI, 2006, p.1).

Nesta pesquisa, a compreensão de LA está apoiada em uma concepção de linguagem que propicia uma relação dialética: teoria e prática; uma reflexão crítica contínua do sujeito sobre si mesmo e sua relação com outros na produção de conhecimento. As escolhas metodológicas foram pensadas para que o pesquisador fosse "*parte do universo pesquisado e [pudesse] construir; experienciar para ver, derivar e modificar o modo de agir e ser acadêmico*" (FONSECA, 2009, p.32). Foram pensadas para estudar e pesquisar para buscar

entender tanto o indivíduo como o ambiente sociocultural em que atua, para que nova agência fosse produzida por meio da linguagem.

Com base nessas discussões, a linguagem organizada para colaboração e argumentação pode instrumentalizar professores e alunos na apropriação de artefatos culturais nas atividades sociais focalizadas para ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Como linguista aplicada, destaco que esta tese está inserida no contexto da pesquisa em Linguagem e Educação, "*uma confluência de dois aspectos mais essencialmente políticos da vida*", segundo Pennycook (1998, p.24). Para esse pesquisador, as sociedades são desigualmente estruturadas e dominadas por culturas e ideologias hegemônicas, que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e, consequentemente, sobre a possibilidade de transformarmos esse mundo. Nesse contexto, é fundamental pensar a linguagem como um "*instrumento de transformação da atividade mental de pensar sobre o fazer*" (LIBERALI, 2014, p.19), e da agência, nas relações professora e alunos professores do curso de Letras, na Prática de Ensino de LE.

Os objetivos propostos nesta pesquisa apontam para uma atividade sócio-histórica, em que aluna e professora-pesquisadora interagem na produção de contextos que possibilitam a compreensão da agência da participante, suas escolhas teórico-metodológicas sobre ensinar-aprender LE.

São perguntas de pesquisa:

1. Que tipos de agência emergem dos dados no que diz respeito à participante focal?
2. Qual a relação entre as propostas de trabalho da disciplina e a agência da participante?

Para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, esta investigação se inscreve em uma abordagem sócio-histórico-cultural fundamentada nos conceitos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH). Apoiam a TASHC as discussões de Marx e Engels, que ressaltam ser na atividade prática coletiva dos sujeitos, orientada por um objeto, situada em determinado contexto que ideias, representações e a consciência são produzidas. Segundo esses pesquisadores (MARX e ENGELS, 1845-46/2005, p.25), para agir e intervir nos problemas sociais, devemos partir do que ocorre na "*vida que se vive*".

Este trabalho está inserido no campo da Linguística Aplicada (LA) e na Linha de Pesquisa Linguagem e Educação, em que a organização da linguagem tem um papel chave na produção de conhecimento e nas escolhas de modos de *design*, reflexão e *redesign* nas propostas de aula para os alunos. Está também inserido no projeto cadastrado no CNPq *"Colaboração e Contradição como elementos constitutivos de processos de produção compartilhada de conhecimento na condução de pesquisas em contextos escolares*", coordenado pela professora Dr[a] Maria Cecília Camargo Magalhães.

As discussões de LA nasceram nos Departamentos de Língua Estrangeira, associadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Seu foco principal era solucionar aspectos ligados a prática pedagógica, salas de aula, traduções, conversações e textos. Como aponta Pennycook (1998, p.23), com o passar do tempo, os linguistas aplicados passaram a ter a necessidade de olhar as relações de poder na formação do sujeito na/por meio da linguagem e a refletir sobre como contribuir para que o ser humano se conscientizasse sobre a importância da linguagem nas relações humanas. Para Pennycook (1998, *apud* FONSECA, 2009, p.43), a linguagem é "*uma definição dos seres humanos no mundo*".

Em compreensões recentes de LA, o foco está na relação dialética entre teoria e prática; na reflexão contínua do sujeito sobre si mesmo, na heterogeneidade do sujeito e na subjetividade do pesquisador, que "*é parte do universo pesquisado e pode construir; experienciar para ver, derivar e modificar o modo de agir e ser acadêmico*" (FONSECA, 2009, p.32). Com base nessas questões, as pesquisas passaram a trazer respostas teóricas, com grande relevância por beneficiarem seus participantes e a sociedade. Hoje, no campo da Educação, observamos que os linguistas aplicados abordam uma grande diversidade de temas, além dos já citados: multiletramentos, comunicação profissional, formação de professores, tradução e interpretação, educação a distância, multimídias.

Como pesquisadora, atuante na área da Linguística Aplicada, passei a me preocupar em viabilizar condições para formar, no contexto sociocultural escolar, alunos críticos, questionadores, reflexivos. Busquei desenvolver uma pesquisa na LA "*que revisa repensa e relativiza ideias pré-estabelecidas; desperta para a reflexão; observa. Um trabalho de pesquisa que leva em conta os interesses de participantes*" (FONSECA, 2009, p.43), do grupo pesquisado. Tornei-me mais consciente das escolhas teóricas e teórico-metodológicas na condução da sala de aula.

Como professora e pesquisadora, preocupei-me em motivar os professores aprendizes a refletir sobre o ensino-aprendizagem e sua atuação profissional, sobre o dia a dia na sala de

aula. Procurei oferecer um ambiente colaborativo, virtual ou presencial, no qual a linguagem pudesse propiciar, aos envolvidos, uma maneira diferente de aprender por meio do estudo e da elaboração de atividades com o uso de diferentes linguagens.

Nesta pesquisa de doutoramento, usei diversos recursos multimidiáticos, tais como gravações em áudio e vídeo, plataforma *Moodle*, rede social *Facebook*, para expandir o escopo das aulas de Prática de Ensino de LE. Envolvida com a linguagem e a educação, como linguista aplicada, pensei em viabilizar contextos que propiciasem ao professor e aos alunos em pré-serviço, futuros professores, uma formação que promovesse a criticidade, o questionamento e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Procurei criar situações para que entendessem que todo texto envolve modalidades e potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente. Nesse âmbito de mudanças, o ensino de línguas estrangeiras é uma das áreas que recebe grande influência das novas tecnologias.

Nesta pesquisa, a linguagem é entendida como um facilitador para que ocorra uma transformação dos modos de agir na atividade em que a professora-pesquisadora reflete sobre como trabalhar junto aos alunos professores do curso de Letras, na disciplina de Prática de Ensino de LE. Viver a experiência como educadora favoreceu a condição de oportunizar a reflexão crítica de todos os envolvidos com o contexto da pesquisa. É importante lembrar que, para Almeida (2005, p.24), em situação de educação, é necessário desenvolver a

> [...] autonomia para a busca e seleção de informações, na produção colaborativa de conhecimento, na reflexão na e sobre a ação, na compreensão de que a aprendizagem decorre da interação entre o sujeito e o meio, conforme o esforço individual de cada participante para estabelecer o diálogo com as informações, tecnologias e com o meio social [...].

Como salienta Liberali (2006, p.11), a formação crítica na visão da LA vale-se da linguagem como um instrumento vygotskiano de transformação da atividade mental de pensar sobre o fazer, que facilita a formação de ideias e construção de propostas concretas para a reconstrução das próprias ações, o que a torna um "*objeto a ser construído para criar espaços para a participação maior dos professores nas discussões sobre sua prática*". Uma linguagem que facilite, não só ao professor, mas aos participantes, "*a análise das práticas discursivas da e sobre a sala de aula*" (MAGALHÃES, 2004, p.73), atividades sociais com o uso de mídias no contexto sócio-histórico-cultural, utilizadas durante a experiência objeto desta pesquisa.

Este estudo objetiva investigar as formas de questionar, apresentar, contrapor argumentos que constituem as atividades do contexto escolar, com ênfase, na formação de educadores, como produções reprodutivas e/ou criativas de significado para propor um quadro de investigação e de organização dessas atividades em perspectivas mais criativas.

No Brasil, muitas são as pesquisas relacionadas à temática deste trabalho, relatadas em teses e dissertações de mestrado defendidas nas principais universidades do Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no período de 1996 a 2014. Alguns desses trabalhos são importantes para a discussão do tema focalizado nesta tese, embora apresentem diferenças quanto à base teórica e/ou metodológica.

Na PUC-SP, a dissertação de mestrado de Salvador (2014), "*Da lousa ao palco: teatro como possibiidade de desenvolvimento de agência*", relata pesquisa que investigou, de forma crítica, o desenvolvimento de agência em um sistema de atividades em cadeia. A discussão de Branez (2013) focaliza "*A Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial do Educador de Língua Espanhola*", com o objetivo de compreender, de forma crítica, a organização da Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Língua Estrangeira (PE/ECS em LE) em um curso de Letras: Português-Espanhol. Seu trabalho possibilita a articulação teórico-prática e a formação crítico-reflexiva do estudante-estagiário, futuro docente de língua espanhola. A tese de doutorado de Oliveira (2009), "*A Colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*", objetivou discutir a colaboração crítica como uma categoria para compreender o desenvolvimento de uma atividade de formação de professores em contexto virtual, e a dissertação de Oliveira (2011) sobre "*A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor*" teve por objetivo compreender se e como a relação entre pesquisadora e professor se constituiu como um processo colaborativo-crítico de produção compartilhada de conhecimento, possibilitando transformações teórico-práticas nas compreensões e nas ações dos participantes.

Na UNESP, Santos (2008), na pesquisa sobre "*O Estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor*", objetivou refletir sobre o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes, na formação do professor.

Especificamente, na Universidade de São Paulo – USP, sobre a Formação de professores e a Prática de Ensino, há o trabalho de Rodrigues (2013), que estuda o

"*Movimento e Contradição: a disciplina de Práticas de ensino de física e a formação inicial de professores de física sob uma perspectiva histórico-cultural*", especificamente com três focos: o primeiro, na formação do objeto da disciplina Prática do Ensino de Física; o segundo, na vida material da disciplina; e o terceiro, no conceito de agência, como a ação crítica transformadora da própria atividade.

Guimarães (2001), da UFG, aborda em sua dissertação de mestrado, o tema "*Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás*", tratando da formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás. Analisa os cursos de Pedagogia, Letras e História, sob os aspectos julgados nucleares para a formação de professores: os saberes profissionais que veiculam, as práticas formativas que utilizam, e a identidade profissional que contribui para que os alunos se desenvolvam. O trabalho buscou explicitar os modos da profissão que são ensinados, assumindo-os como ponto de partida para a melhoria da formação.

Por meio da leitura desses trabalhos, foi possível observar que a temática sobre a agência, a formação de professores de língua estrangeira e suas atividades vêm sendo tratadas na área da pesquisa educacional com os mais diferentes objetivos e sob olhares diversos. Nessa perspectiva, embora exista uma vasta bibliografia sobre a formação de professores, e já ter sido elaborado um amplo diagnóstico sobre a precariedade e as dificuldades presentes nos cursos de formação de professores, nenhuma pesquisa abarca o papel da agência e sua contribuição junto à formação de professores de LE pré-serviço.

Esta pesquisa justifica-se, portanto, por colaborar com as discussões sobre o curso de graduação em línguas estrangeiras, licenciatura, o papel da agência no desenvolvimento da Prática de Ensino de LE, beneficiando entidades educacionais que buscam aprimorar a formação pré-serviço de professores, alunos do curso de Letras**.** Vale ressaltar que a agência dos professores ocorre em um paradigma predominantemente tradicional até os dias atuais e, por esse motivo, ainda lidamos com resistências diversas.

Para alcançar os objetivos, a pesquisa está organizada, além desta Introdução, em quatro seções: (2) Fundamentação Teórica, na qual apresento os teóricos que sustentam a pesquisa; (3) Quadro Teórico-Metodológico, na qual trago a abordagem metodológica, destacando contexto, participantes, aspectos procedimentais relacionados à coleta de dados; (4) Descrição e Discussão dos Resultados da Análise dos Dados Coletados; (5) Considerações Finais, em que apresento a síntese dos resultados encontrados durante esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, discuto os conceitos teóricos que dão subsídios para investigar a agência de uma graduanda de Letras, Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola (LEE), ao longo do trabalho realizado na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (LE), permeada pelas ações da professora-pesquisadora, em uma faculdade localizada em uma cidade da Grande São Paulo. Discuto os teóricos que embasam as discussões sobre a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), o conceito de Atividade, a Linguagem e a constituição do sujeito nas relações com o outro, a constituição da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), a Colaboração Crítica e Colaboração Confortável a Agência e a Formação dos alunos professores de língua estrangeira em formação pré-serviço (graduação).

Tendo como base esses os teóricos já citados, este texto traz o acabouço teórico que apoia este trabalho de pequisa que visa, especificamente: (1) verificar os tipos de agência que emergem dos dados; (2) verificar se e como as propostas trabalhadas na disciplina possibilitam a agência da participante, durante o curso universitário, quando ela se prepara para atuar na sala de aula.

2.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

A TASCH possibilita a compreensão da constituição sócio-histórico-cultural dos indivíduos nas relações mediadas com outros e com o mundo, nas comunidades em que transitam e que, diversamente, enfocam a compreensão de regras e de divisão de trabalho na escola. No grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), a TASHC está apoiada em três pilares que se constituem como: social, histórico e cultural juntos, porque o social é fundamental para marcar a questão das relações humanas; o histórico é importante para retomarmos como chegamos até aqui, os diversos movimentos, momentos e épocas que marcaram a humanidade; e o cultural é útil para vermos e valorizarmos toda a produção humana em diferentes contextos. Em primeiro plano, estão as influências humanas ocorridas ao longo do tempo.

A teoria da atividade é um dos paradigmas que analisa e redesenha atividades colaborativas, culturalmente mediadas e orientadas ao objeto de práticas sociais e de suas

redes. Vygotski (1934/1978) e a escola histórico-cultural da Rússia (LEONTIEV, 1978; LURIA, 1979) afirmam que "*a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos emergem por meio da cultura mediada e da atividade prática*" (COLE, 1996, p.108). De acordo com Cole (1996) esta análise histórico-cultural da cultura deve incluir o contexto socioinstitucional da atividade.

Neste estudo, a TASHC é central para compreensão das atividades coletivas nas salas de aula e fora delas (da disciplina e das escolas), do processo de ensino-aprendizagem e das relações ocorridas**.**

A teoria histórico-cultural de Vygotski a respeito do desenvolvimento humano é uma fonte radical clássica na construção da teoria da atividade. O tema principal na teoria do desenvolvimento sugere, conforme Vygotski (1934/1986, p.349), "*um novo problema associado à vontade ou à liberdade na atividade humana e na consciência*". Essa é uma questão de agência como a gênese de ações voluntárias, ou seja, o potencial de "*livre arbítrio*" na atividade humana. Vygotski procurou interligar esse problema com outras funções mentais superiores, a saber, o pensamento, a imaginação para analisar sistemas psicológicos como inter-relações entre diferentes funções mentais superiores e todo o desenvolvimento. A análise dos sistemas de atividades revela a expansão do objeto por meio das relações dos praticantes.

Discuto, a seguir, o conceito de Atividade para Vygotski e Leontiev.

2.1.1 Conceito de atividade

A origem do conceito da atividade está nas discussões de Vygotski (1934/1896), que sugeriu que a atividade socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à consciência humana e ser considerado como um gerador da consciência humana (KOZULIN, 2002, p.111). Vygotski apoiou, por volta de 1920, as discussões de pedagogos e psicólogos, na antiga União Soviética, estudos com foco em temas como: origem e desenvolvimento do psiquismo, emoções, consciência, desenvolvimento humano, linguagem, aprendizagem, atividade com base na psicologia sociocultural.

O conceito de Atividade em Vygotski foi pensado para contrapor-se à compreensão das relações não mediadas propostas no behaviorismo, como representado nas figuras 1 e 2, a seguir:

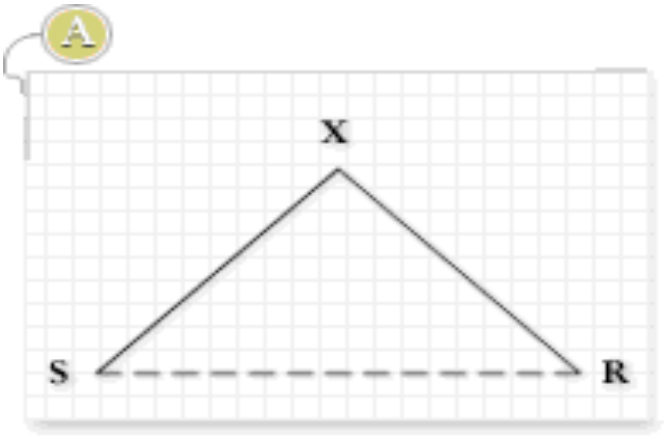


Figura 1: Relação não mediada (VYGOTSKI, 1930/2007, p.53)

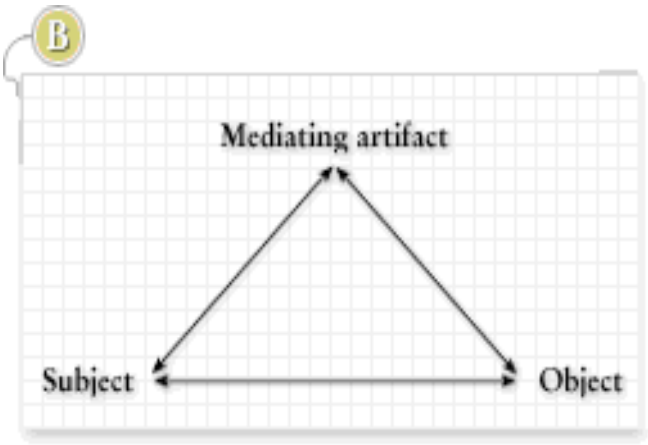


Figura 2: Representação gráfica da atividade: relação mediada.

Nas figuras acima, podemos observar o triângulo básico de mediação proposto por Vygotski (1934/1978, p.2) na Figura 1, sendo S o sujeito, R o resultado e X os artefatos mediados (escrita, fala, gestos, livros, máquinas etc.). A Figura 2 trata-se de uma relação mediada do sujeito com o meio (DANIELS, 2003, p.114).

O acontecimento mais dramático no conceito de Atividade, de acordo com Kozulin (2002, p.111), ocorreu em meados de 1930:

> Um grupo de discípulos de Vygotski emergiu com uma versão "revisionista" da teoria da atividade que colocava as ações práticas (materiais) em primeiro plano enquanto, simultaneamente, rebaixava o papel dos signos como mediadora da atividade humana. Essa posição revisionista foi elaborada por Alexei Leontiev, que posteriormente adquiriu o status de intérprete oficial das ideias de Vygotski.

Leontiev estudou a discussão do conceito de atividade com foco na atividade coletiva voltada a um fim. Investigou a atividade, a fim de demonstrar que o desenvolvimento

psíquico humano encontra sua expressão na atividade psíquica como forma peculiar de atividade humana, "*como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma em atividade da consciência*" (GOLDER, 2002, p.52). Trata-se de uma transformação ocorrida no âmbito da "*vida que se vive*" (MARX e ENGELS, 1845-46/2005, p.26).

Na essência da teoria da atividade está, sem dúvida, a concepção marxista da natureza sócio-histórica do ser humano, explicada por meio de estudos realizados e elencados por Leontiev, Vygotski e Luria durante a década de 30, que pesquisam os vínculos entre os processos internos da mente e a atividade humana concreta. Leontiev (1983) explica que na relação ativa do sujeito com o objeto, a atividade se concretiza por meio de ações, tarefas, movidas por necessidades e motivos. Liberali (2009, p.12) ressalta que

> uma atividade não é simplesmente um conjunto de ações. Para que esse conjunto 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.

Leontiev, na década entre 30 e 40, preocupou-se especialmente com a internalização e o papel da cultura no desenvolvimento das capacidades humanas (LIBÂNEO, 2004 p.117). Para ele, as atividades diferem de acordo com o objeto e se concretizam por meio das ações dirigidas a esse objeto. A atividade humana não pode existir sem ações ou grupos de ações que lhes são correspondentes.

O aparecimento do que Leontiev denomina atividade ocorreu quando o ser humano passou a viver em sociedade e com a divisão de trabalho. O teórico vincula o aparecimento da consciência humana ao surgimento do trabalho coletivo, baseado, fundamentalmente, na mediação da ação humana no mundo pelo instrumento de trabalho. Assim, o trabalho é visto como "*uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação*" (LEONTIEV, 1977, p.75).

Para Leontiev (1977, p.62), a atividade é distinguida porque seus objetos são diferentes. É precisamente o objeto que orienta a atividade, é o que dá a ela uma determinada direção. Leontiev dedicou-se a entender o desenvolvimento da consciência e sua relação com as atividades humanas, que tinham como característica principal seu caráter objectal. Para ele, toda atividade tem um motivo, uma razão para que aconteça, um objeto que, quando oculto, é passível de investigação científica para determiná-lo. Esse objeto pode aparecer de duas maneiras:

> [...] em sua própria existência, independente de qualquer outra coisa, e transformando a atividade do sujeito; e como imagem de objeto, criada pelo sujeito a partir de sua atividade, como reflexão psíquica das propriedades do objeto. O sujeito interage com o objeto através da atividade. Porém, o objeto modifica a atividade do ser humano e este cria então uma imagem psíquica do objeto, que contém as características do objeto notadas por ele. O sujeito então passa a interagir com o objeto a partir dessa imagem. A "necessidade" é uma condição interna para que ocorra a atividade humana (PONTIELO e MOREIRA, 2008, p.2).

Nessa direção, pode-se afirmar que a atividade ocorre por meio de ações apoiadas em objetivos próprios e conscientes, motivados por necessidades diversas para a produção de um determinado objeto, que é do coletivo. Cada ação ocorre por meio de uma operação e de suas condições de realização. De acordo com Pontielo e Moreira (2008, p.4), "*a situação objetal é constituída pelas condições de realização da atividade, pelos objetivos das ações dessa atividade, pelo motivo da mesma e, finalmente, pelo seu objeto*". Ela está inserida no sistema de relações da sociedade. O sujeito, nesta pesquisa o aluno professor, realiza atividades em um processo contínuo de interação com o meio social. A atividade objetal está estreitamente ligada aos papéis vividos em sociedade, pois tal atividade é o que consolidará o sujeito no meio social em que está inserido. Nas palavras de Leontiev, "*a sociedade produz a atividade que forma seus indivíduos*" (LEONTIEV, 1981, p.67).

Segundo Leontiev, há nas ações do sujeito uma síntese de múltiplas relações sociais. Indispensável para as condições da atividade da qual ele se apropria, a personalidade dos sujeitos, que se constitui na atividade e reflete a organização interna do sujeito, marca a singularidade e particularidade deste. Ela precisa ser vista no cultural; entrecruza fatores biológicos e sociais. Trata-se de um produto de integração dos processos que constituem as relações do sujeito. Liberali (2009, p.11-2) ressalta que, hoje, no contexto da vida, a proposta é pensar "*a vida que se vive*" (MARX e ENGELS, 1845-46/2005, p.26) para transformá-la por meio de ações em que os sujeitos ajam, atuem, a partir de uma necessidade, para um fim específico. É uma organização interna que implica afeto e cognição e marca a particularidade e singularidade do sujeito. A investigação se dá a partir do conteúdo e das conexões das atividades. As ações são diferenciadas, em função se seus objetivos representados no nível individual ou coletivo (compartilhado).

Para Leontiev, a atividade coletiva é articulada aos objetivos que os agentes se propõem a atingir ou dos quais têm consciência e, assim, só pode ser aplicável a seres humanos que constróem representações (sentidos) dos efeitos prováveis da atividade em que estão envolvidos.

Qualquer organização coletiva dos comportamentos, orientada para uma finalidade (Motivo), que visa um determinado Objeto, que pode ser de ordem biológica ou sócio-histórica relativo à vida humana, é considerada Atividade e pode propiciar aptidão ao indivíduo, para que atue em determinada função.

Para Leontiev, mesmo com foco na *práxis* coletiva e externa, cada indivíduo pode apreender as propriedades da *práxis* conforme os diferentes níveis: apreendem-se as operações com procedimentos diferentes das ações e pode-se interiorizar essas propriedades que se tornam ações e/ou operações mentais.

Retomando ambas as discussões de Vygotski e de Leontiev, Engeström (1987, p.100) destaca aspectos que, até então, encontravam-se nas entrelinhas da teoria da atividade na forma como apresentada por Leontiev, reforçando a ideia de que a atividade deve ser considerada como uma unidade de análise, considerando que este modelo ainda preserva a unidade essencial e qualidade integral, subjacentes a qualquer atividade humana. Engeström insere, como base da atividade humana, outros três elementos que apareciam de forma implícita[3], ou seja, não estavam claros: a comunidade, a divisão social do trabalho e as regras, demonstradas na imagem a seguir:

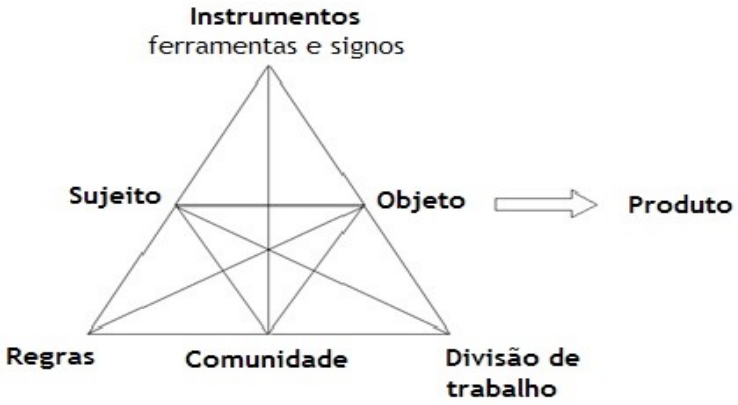


Figura 3: Representação da atividade humana[4]

Em uma tentativa de refinar a compreensão da atividade humana, a Teoria da Atividade clareia o arcabouço entre sentido e significado da palavra por meio da mediação. Para melhor visualização, segue a representação gráfica do Sistema da Atividades proposto por Engeström (1987, p.78).

[3] O significado de implicito e explicito foram retirados do Dicionário online de Português. Disponível em: http://www.dicio.com.br/explicito/

[4] Disponível em: <http://www.cee.uma.pt/droide2/ebook/images/triangulo2.jpg>. Acesso em: 15 maio 2012.

"THE ACTIVITY SYSTEM"

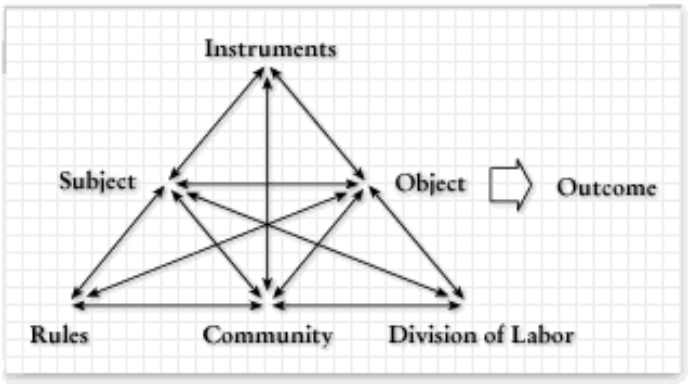


Figura 4: *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*[5].

Engeström (1987) criou um sistema de atividades modelo como uma unidade integral de análise, incluindo a ação do indivíduo orientado a um objeto mediado por artefatos culturais, com infraestruturas sócio-institucionais e contextos com inter-relações entre os componentes de uma atividade coletiva, tais como regras, comunidade e divisão do trabalho. O princípio de que "*todo o sistema de atividades é uma unidade de análise*" destina-se a investigar o sistema tal como um determinado contexto em que são analisadas as ações individuais, as práticas e as experiências.

Não há atividade sem objeto, sem motivo e, por essa razão, Engeström e colaboradores (2006) acreditam que o objeto da atividade deve ser seguido pelos sujeitos em suas várias manifestações e metamorfoses, ganhando voz própria, sendo expandido pelos envolvidos no sistema.

O objeto, resultado da atividade, é um processo de transformação, em que uma determinada situação é transformada no resultado. Essa transformação se dá por meio de ações coordenadas pelos envolvidos na atividade e se realiza por meio de ferramentas intelectuais e práticas específicas. A divisão do trabalho e as regras são elaboradas pela comunidade, que determina a transformação. O valor da atividade está em seus resultados individuais. Há ferramentas específicas, conhecimentos, regras, formas de colaboração e da divisão do trabalho, que só se desenvolvem quando os objetos semelhantes são repetidos e produzem resultados semelhantes. Portanto, um sistema de atividades está sempre atento a um tipo ou classe de objetos. O objeto/resultado existe em dois níveis: o dos objetos e o dos resultados individuais (VIRKKUNEN, 2006, p.45).

[5] Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>. Acesso em: 15 maio 2012.

Virkkunen (2006, p.46) aponta para os elementos de uma atividade que não sofrem uma grande mudança no seu objeto e no resultado para a transformação do conceito, porque os ajustes que acontecem interferem no conceito atual.

A atividade prática tem de seguir uma lógica relativamente coerente para ser eficaz. Essa coerência é prejudicada por novos elementos no sistema de atividades. No entanto, pode haver uma nova ferramenta ou um novo grupo que pede ou representa uma lógica diferente. Tais incompatibilidades e contradições internas formam a zona de construção entre o passado e o futuro da atividade, e podem desencadear um debate sobre o tipo de conceitos explícitos que poderiam ser aplicados para orientar o seu desenvolvimento futuro (VIRKKUNEN 2006, p.46).

A transformação é de natureza não somente intencional, mas também genética, já que, no processo de transformação do objeto, o ser humano cria as condições necessárias para a realização de outros desenvolvimentos. Nisso reside o sentido de agência em que o homem emerge como sujeito, agindo para que ocorra desenvolvimento. Para Vygotski (1934/1978, p.76), "*a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana*".

Leontiev (1977, p.61) vai mais longe e explica que "*o processo de internalização não é a transferência de uma ação externa para 'planos da consciência' interna pré-existente; é o processo no qual esse plano interno é formado*".

Na teoria sócio-histórico-cultural, os processos de desenvolvimento ou transformação humana são, quase sempre, relacionados ao conceito de interiorização/exteriorização, conforme proposto por Vygotski (1934/1998), que empreendeu boa parte de seus esforços na descrição do processo de desenvolvimento humano como fruto das interações sociais que permitem transformações de processos externos em internos, por meio dos modos de agir dos sujeitos.

Engeström (2006, p.2) faz menção ao desenvolvimento, por ser este um foco clássico da investigação histórico-cultural de Vygotski (1934/1978; 1934/1998). Por outro lado, aponta que o desenvolvimento é, curiosamente, ausente em muitas abordagens interacionistas quanto ao estudo das práticas humanas. O autor ressalta que o desenvolvimento de estudos sobre o trabalho e outras práticas colaborativas pouco dialogam com profissionais e usuários que estão tentando tornar sua vida melhor.

No último capítulo de *Pensamento e linguagem*, Vygotski (1934/1998) apresentou a famosa formulação das três camadas do contexto humano do pensamento verbal na fala: palavra, pensamento e motivação. Para o autor, o pensamento tem suas origens na esfera motivacional da consciência, que inclui nossas inclinações e necessidades, nossos interesses e impulsos, e nosso afeto e emoção. A fala indica o curso de ação. Desse modo, conforme mostra Vygotski (1934/1978, p.28), "*a função de planejamento de expressão passa a existir para além da função já existente da linguagem para refletir os mundos externos*".

2.1.2 Linguagem e constituição do sujeito

Engeström (2001), ao discutir a organização da atividade, aponta que, enquanto a atividade é duradoura ou de longo prazo e está orientada para seu objeto, as ações são de curto prazo e estão voltadas para um objetivo. Ambas são historicamente constituídas, visto sua relação com outras atividades. Essa questão apoia a discussão de Engeström, retomada por Magalhães (2009), que ressalta como fundamental o papel da contradição entre os sentidos e significados na atividade realizada pelos participantes e da compreensão dos modos como os participantes da atividade organizam a linguagem na produção de conhecimento. Para a pesquisadora, são essas relações entre os participantes em processos de formação que criam Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPDs), para apropriação mútua, que podem resultar em aprendizagem e desenvolvimento e que implicam uma forma particular de interdependência humana.

Como discute Engeström (2001), o Sistema de Atividades é historicamente construído, visto em sua relação com outros sistemas de atividades. Há uma unidade primária na qual as operações são interpretadas e compreendidas. O sistema é conduzido por motivos comuns, geralmente de difícil articulação para participantes individuais e está em movimentos constantes, internamente contraditórios. Ressalta-se a necessidade de se aprimorar o conhecimento, transformação que ocorre no movimento desse sistema de atividades do qual participa o sujeito e no qual se dá sua formação.

Para compreensão das contradições no compartilhamento de significados, Engeström (2001) discute os ciclos de aprendizagem expandida que chama de Ciclo Expansivo. Organizado de modo não linear, este ciclo é uma rede composta por: questionamento, ações de análise das contradições, proposta de solução para o problema, modelagem da zona de

desenvolvimento proximal, ações para implementação de um novo modelo, avaliação, nova prática. Esse ciclo aponta a expansão do objeto por meio da mediação crítica. Nesse quadro, o conflito ocorre quando há a introdução de novas visões, quando o sujeito o vivencia.

Compreender cada movimento realizado é fundamental para o entendimento do processo, de cada ação desenvolvida pelos participantes, de cada etapa, gerando reflexão e transformação. Essa compreensão foi central para o trabalho de investigação proposto, que visa olhar para as ações, os sujeitos, os instrumentos, as regras, a divisão do trabalho, a comunidade na produção do objeto e o resultado.

Com base nos estudos de Liberali (2009, p.12) e Ninin (2013, p.36), à luz das discussões de Engeström (2001), são componentes/elementos da atividade no contexto pré-serviço da pesquisa: Sujeito; Objeto; Resultado; Artefatos Culturais; Comunidade; Regras; Divisão de Trabalho.

Para Liberali (2009, p.12), Sujeito é o participante que constrói o objeto/motivo da atividade e realiza a atividade, responsabilizando-se por estabelecer conflitos e também por lidar com eles. Seu ponto de vista é tomado para análise na atividade. No contexto pré-serviço desta pesquisa, formação de professores na sala de aula, os Sujeitos são, diretamente, a professora-pesquisadora e a aluna-focal e, indiretamente todos os alunos. É importante assinalar que o sujeito é o agente, cujo comportamento e agência observamos e analisamos. Ele representa a natureza coletiva e individual da atividade humana, por meio do uso de ferramentas, em um contexto social para satisfazer o objetivo desejado. A relação entre os sujeitos com o objeto da atividade é mediado pelo uso de ferramentas.

O Objeto é, para Liberali (2009, p.12), o que satisfará a necessidade desejada. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto. Ninin (2013, p.36) considera que o Objeto é o alvo da atividade. Para suprir uma determinada necessidade, o sujeito elege um "objeto de desejo" e passa a agir em função desse objeto. Ele é o motivo pelo qual o sujeito esta na atividade. Transforma-se ao longo da atividade, em direção ao resultado. Na sala de aula, formação de professores pré-serviço o Objeto é algo que se aprende. O Resultado é apontado por Ninin (2013, p.36) como o objeto idealizado pelo Sujeito. Por isso, o objeto transforma-se, ao longo da atividade, em direção a essa idealização do Sujeito. No contexto da formação pré-serviço, o Resultado é o uso do conhecimento apropriado tanto na ação docente como na vida social.

Nesse sentido, o Objeto representa a natureza objetiva da atividade humana, que permite que os indivíduos controlem seus próprios motivos e comportamentos ao realizar a atividade. A atividade humana é direcionada à satisfação de determinadas necessidades. Em razão disso, o termo objetivo pode ser entendido no lugar de objeto (LEONTIEV, 1981) para enfatizar a natureza objetiva da atividade humana.

Os Artefatos culturais, nomeados por Liberali (2009, p.12) como instrumentos ou ferramentas, são os meios usados para modificar a natureza da atividade e alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados por seu usuário, e revelam a decisão tomada pelo sujeito. São usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (NEWMAN e HOLZMAN, 2002). Ninin (2013, p.36) ressalta que os Artefatos Culturais são os meios disponíveis aos sujeitos para influenciar o objeto da atividade e impulsioná-lo ao resultado. São utilizados para intervir na relação entre sujeito e objeto, provocando movimentos em seu modo de pensar/aprender. Na formação pré-serviço, os Artefatos culturais são: a escolha do conteúdo da aula; textos teóricos, textos resultantes de sala de aula, imagens, objetos concretos; modos de perguntar; modos de argumentar.

As ferramentas refletem o aspecto mediacional da atividade humana, uma vez que, diariamente, são usadas como artefatos cuturais. Uma ferramenta pode ser algo físico, como um martelo, um computador, ou algo abstrato como a linguagem. Conforme dito anteriormente, as ferramentas físicas são usadas para manipular o objeto, enquanto as psicológicas são usadas para influenciar o comportamento. As ferramentas físicas podem ampliar as habilidades do ser humano para atingir uma meta, ou mesmo limitá-las. Por exemplo: o computador pode permitir que o sujeito desenvolva outras habilidades (cognitivas, afetivas, motoras), mas, ao mesmo tempo, pode ser um entrave para aquele que não souber utilizá-las. Durante as aulas de Prática de Ensino, inicialmente, muitos alunos não tinham habilidades com os artefatos culturais, tais como recursos audiovisuais, recursos de rede (*Facebook*), elaboração de apresentações diversas, uso de ambientes virtuais de aprendizagem (plataforma *Moodle*).

Liberali (2009, p.12) chama de Comunidade os participantes diretos e não diretos que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras dos contextos em que estão envolvidos. Nesta pesquisa, são os participantes da comunidade escolar. Para Ninin (2013, p.37), a Comunidade é entendida como o grupo de pessoas que compartilham o objeto da atividade com os sujeitos participantes. Não se pode afirmar que todos os

participantes da comunidade compartilhem, logo de início, o objeto, mas isso é desejável para que se alcance o resultado da atividade. O movimento, na atividade, deve ser o de "conquistar" os sujeitos para que, de certo modo, "adotem o objeto" e façam dele também seu "objeto de desejo". Na formação de professores pré-serviço a Comunidade é formada pela professora formadora (diretamente envolvida), pelo grupo de alunos e pelo professor na sala de aula (indiretamente envolvido), por educadores e alunos da escola e da Faculdade (indiretamente envolvidos, capazes de intervir explicita e/ou implicitamente na atividade.

A comunidade situa a atividade em estudo no contexto sociocultural daqueles sujeitos que compartilham o mesmo objeto da atividade. O relacionamento entre os sujeitos e a comunidade é mediado por regras. As regras salientam que dentro de uma comunidade há convenções, práticas de trabalho que, de uma certa forma, afetam a maneira como a atividade está sendo desenvolvida. As regras podem ser explícitas, se apresentadas de forma clara, sem dúvidas ou ambiguidades (leis, normas) ou, ao contrário, implícitas (costumes), como também as relações sociais na comunidade (relações de amizade e poder).

As Regras são históricamente construídas pelas comunidades, são os modos como organizam a atividade. São normas explícitas ou implícitas, padrões que se apoiam nas teorias que organizam a agência de quem age e para quê (LIBERALI, 2009, p.12). Correspondem às leis, normas, padrões e convenções que regulam ações e interações dos sujeitos no decorrer da atividade. Podem ser implícitas ou explicitas. São procedimentos que ajudam na intermediação entre o objeto e os sujeitos da atividade. Muitas delas constituem-se na própria atividade, geradas a partir de seu desenvolvimento. Elas podem ser conversacionais (evitar falas sobrepostas, polidez em relação aos posicionamentos, sejam eles divergentes ou não), implícitas e explicitas, relacionadas aos papéis dos participantes (assimétricos/simétricos; maior/menor conhecimento sobre o assunto em pauta) (NININ, 2013, p.37). Na formação pré-serviço, elas são tanto conversacionais, como implícitas e explicitas; os participantes – aluna-focal e professora-pesquisadora – constroem Regras durante o planejamento, quando a aula é ministrada e após, quando a replanejam.

A Divisão do Trabalho, segundo Liberali (2009, p.12), corresponde aos papéis dos participantes, são constituídos por meio das ações intermediárias realizadas pela participação individual destes na atividade. Para Ninin (2013, p.37), a Divisão de Trabalho refere-se à distribuição de responsabilidades e papéis na atividade, tanto em relação à divisão horizontal de tarefas, quanto vertical, relacionada a poder e status dos sujeitos. Na formação pré-serviço, a Divisão de Trabalho corresponde ao papel assumido pela aluna-focal de responsabilizar-se

pela organização do conteúdo proposto para discussão; desencadear a discussão; intervir para organizar a discussão; organizar/orientar sínteses das discussões; provocar participantes para que interajam na discussão; incentivar participantes a assumirem diferentes papéis no curso da interação. Essa divisão é idealizada pela professora formadora, pela aluna-focal em sala de aula e em formação, quando ambas agem para participar, apresentar pontos de vista, responsabilizar-se pelo estudo dos conteúdos propostos, posicionar-se em relação aos pontos de vista de outros participantes.

A divisão do trabalho é a organização implícita e explícita de uma comunidade. A divisão do trabalho medeia o relacionamento entre a comunidade e o objeto, buscando transformar esse objeto em resultado.

Nesse sentido, Liberali (2009, p.12) ressalta que uma atividade não é apenas um conjunto de ações. Para a autora, uma atividade necessita que os Sujeitos atuem nela com uma finalidade a partir de uma necessidade especifica. 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. Na Figura 3: Representação da Atividade Humana, podemos observar que a atividade aparece como um sistema humano dinâmico, mediado por artefatos culturais.

Para melhor compreensão dos componentes da atividade, Liberali (2009) os organiza em um quadro (Anexo 1). A autora exemplifica os componentes da atividade e apresenta, por meio de seu quadro, uma Atividade Social aplicada ao ensino de inglês (LIBERALI, 2009, p.11).

O Ensino por meio de Atividades Sociais enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo, satisfazendo necessidades dos sujeitos na "*vida que se vive*" (MARX e ENGELS, 1845-46/2005)**.** Neste sentido, a Atividade Social é contituída por agentes (sujeito), é mediada por artefatos (instrumentos) por meio de uma relação entre indivíduos (comunidade), e esta é constituída por regras e pela divisão do trabalho (LIBERALI, 2009, p.13).

Por esse motivo a professora-pesquisadora sugere que seus alunos passem a utilizar esse quadro proposto por Liberali na organização de suas propostas, elaboração de unidades, planejamentos das aulas a serem ministradas nas escolas escolhidas por eles, trabalhos preparados durante o curso, aulas de Prática de Ensino de LE.

Como aponta Engeström (1987) e como já salientei, as atividades no contexto escolar não estão isoladas, mas apoiadas nas experiências de seus participantes – professores,

comunidade e alunos –, que apoiam a compreensão e produção do objeto que está sendo trabalhado. No caso da atividade em foco nesta pesquisa, o objeto diz respeito à formação em aulas de Prática de Ensino de LE dos alunos como futuros professores de LE, à apropriação, por esses alunos, de novos modos de usar os instrumentos na sala de aula, dentre eles os recursos multimídia.

Com foco no ensino-aprendizagem, Vygotski buscou explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento e sua relação com aspectos sociais e, desde muito jovem, demonstrou grande preocupação com a questão do desenvolvimento do ser humano. Para ele, os seres humanos são constituídos a partir das relações em situações específicas de suas comunidades. Dessa forma, o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo histórico que ocorre nas relações travadas em contextos sociais. São, assim, situações interativas de aprendizagem que propiciam o desenvolvimento das funções mentais superiores por meio do uso de diversos instrumentos culturais. A teoria e Vygotski ressalta a importância do papel da linguagem como mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento.

Os estudos vygotskianos salientam como central a produção compartilhada de conhecimentos, bem como de questões de afeto e de compreensão de si por meio da interação com o outro, em que, mediados pela linguagem, os sujeitos (re)criam e (re)interpretam informações, conceitos e significações, pensando, falando e usando a linguagem presente no contexto social. Vygotski, que recusava a divisão tradicional das ciências humanas, buscou uma unidade da ordem da ação significante; procurou identificar uma unidade de análise do funcionamento e desenvolvimento que integrasse as dimensões biológica, afetiva, cognitiva, semiótica, social e histórica das condutas humanas.

Ao formular sua teoria, Vygotski abordou os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizagem, que são fundamentais em um trabalho pedagógico por facilitarem a compreensão do desenvolvimento e seu processo. Segundo o teórico, mediação é o processo por meio do qual a ação do sujeito sobre o objeto recebe interferência de um determinado elemento, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada.

Dois processos são centrais na discussão do conceito de mediação por meio da linguagem: os movimentos de internalização e exteriorização. Como discute Vygotski, os movimentos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, interpsicológica (LEONTIEV, 1977, p.153) que, em situações enunciativas, formam um contínuo de apropriação e transformação por meio da linguagem, seus sentidos e significados.

Esses dois processos servem de apoio para a construção de uma teoria que procura os vínculos entre o desenvolvimento da mente humana e o desenvolvimento da atividade humana. Vygotski ressalta as bases para a discussão do conceito da atividade humana, um dos principais conceitos presentes na abordagem sócio-histórico-cultural. Um dos conceitos centrais para a discussão desse processo está no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD),

Com base nessas evidências, Magalhães (prelo) faz uso das discussões de Newman e Holzman (2002, p.46), para quem a ZPD é a relação entre "*ser e tornar-se*". A pesquisadora ressalta que

> [...] o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) é central para a criação de espaços colaborativos de reflexão crítica no contexto escolar, compreendidos como práxis, isto é, como atividade prático-crítica. As ações como práxis propiciam um quadro teórico-metodológico para a reflexão sobre o objeto em questão com base no materialismo-histórico-dialético: 'criar atividades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os participantes, em pesquisas conduzidas no contexto escolar'.

O conceito de ZPD é fundamental por esclarecer sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, espaço no qual uma pessoa atua para ampliar conhecimentos – os seus e os de seu aprendiz; um atua sobre o outro em um ambiente educacional. Desse modo, a ZPD gera ações.

Nessa direção, Magalhães (1996, p.3) afirma:

> Em uma abordagem sócio-histórica-cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do OUTRO, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida, independentemente da idade, como social e contextualmente situada, como um processo de reconstrução interna de atividades externas, em que a relação social tem o papel primário em determinar o funcionamento intrapsicológico ou intramental [...]

Os estudos de Vygotski evidenciam: no contexto social e de maneira colaborativa, as relações podem ser construídas e mudadas de tal modo que o que o aluno faz hoje com ajuda de "outro", amanhã será capaz de fazer sozinho. Daniels (2002, p.8) ressalta que as ferramentas utilizadas no dia a dia "*não podem desempenhar nenhum papel na ação humana se não forem apropriadas por indivíduos concretos agindo em contextos específicos*".

Fundamental para Vygotski é a centralidade da linguagem nas relações. Tal como retoma Alves Magalhães (2013, p.34), fundamental é

> o conceito do Materialismo Histórico Dialético (MARX e ENGELS, 1845-46/2008) e o papel da linguagem, que organiza as relações dialógicas e dialéticas entre sujeitos participantes em práticas sócio-histórico-culturais. No contexto escolar, a organização colaborativo-crítica, como proposta por Vygotski, é central para o processo de produção de conhecimento e da construção de relações na ZPD.

Apoiados nas discussões de Vygotski, Oliveira e Magalhães (2012) e Magalhães (2009) apresentam o conceito de ZPD como essencial para a discussão da relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Essas discussões estão apoiadas nos escritos de Vygotski (1930/1999) sobre Método, por sua vez, apoiadas nos estudos de Marx e Engels (1845-46/2005), em que colaboração e contradição são entendidas como organizadoras dos processos sociais. De acordo com Magalhães (2006), esses dois movimentos organizam a *práxis* dos agentes em seu contexto sócio-histórico-cultural, nas ações dos participantes, relações orientadas ao objeto da atividade em que estão envolvidos.

Também importante para esta tese é a discussão dos conceitos de sentido e de significado segundo Vygotski, que atesta que o pensamento é o próprio significado. Ele distingue significado e sentido em sua discussão sobre a fala interior, dizendo:

> o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que emergem em nossa consciência como um resultado da palavra... uma formação dinâmica, fluida e complexa que tem diversas zona que variam em sua estabilidade. O significado é somente uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. O significado nada mais é que do que um potencial que só pode ser realizado na fala viva, e na fala viva o significado é só uma pedra angular no edifício do sentido (VYGOTSKI, 1934/1987, p.275).

Esses conceitos são fundamentais para esta Tese, por abarcarem a compreensão dos sentidos das participantes, como também o compartilhamento de significados das agências, os movimentos realizados durante o curso, nas aulas de Prática de Ensino de LE.

Os conceitos discutidos por Vygotski revelam a centralidade de conceitos na organização das relações para a criação de ZPDs, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento de colaboração crítica, que discuto, a seguir.

2.1.3 Colaboração

Nesta pesquisa, em que estudamos as aulas de Prática de Ensino de LE, é fundamental compreender o processo relacional na produção de conhecimento, à luz das relações ocorridas dentro e fora da sala de aula, durante as atividades realizadas no ano de 2012. Para isso, discuto o que é e os tipos de colaboração.

2.1.3.1 Colaboração crítica

Esta seção apresenta os conceitos de colaboração e contradição com base nas discussões de Magalhães (2004) e Oliveira (2009). Para isso, focalizamos, também, os tipos de colaboração nas relações em contextos escolares e não escolares e a organização da linguagem para a criação de conflitos que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento por meio da colaboração crítica.

Ao estudar a colaboração crítica, é fundamental ressaltar Magalhães (2004, p.76), para quem colaborar em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula) significa agir, possibilitar que os participantes tornem claros seus processos mentais, expliquem, demonstrem com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Isso implica conflitos e questionamentos que propiciam oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

Magalhães e Oliveira (2011, p.111) apontam que a colaboração deve ser pensada na construção de um processo reflexivo-crítico, em que a organização da linguagem possibilite o foco nas contradições estabelecidas nas relações entre os participantes, motivadas por diferenças sócio-históricas. Esse processo pressupõe a produção de novos significados para teorias, papéis e ações, em uma "*zona de conflito e de tensão*", uma ZPD, como aponta Vygotski, em que sentidos e significados são confrontados, compartilhados e, criativamente, retomados nas práticas didáticas, pelos participantes (Magalhães, 2009).

Um "*espaço*" colaborativo crítico, criado na interação para provocar os alunos a avançar nos estudos, interfere na ZPD, "*o meio pelo qual as funções psicológicas superiores são produzidas socialmente*", conforme relatam Newman e Holzman (2002, p.39), para efetivar e promover novas aprendizagens. O ensino necessita incidir sobre a ZPD, ser

direcionado para estimular os processos e servir de base para a aprendizagem, que traz à tona o desenvolvimento.

Nesse contexto social, onde o foco está para o ensino-aprendizagem, as relações produem significações linguísticas, significados gerados por meio dos movimentos, ações dos participantes envolvidos. Essas relações podem necessitar de mediação frente à contradição, precisando ser organizadas para se concretizarem e se desenvolverem.

2.1.3.2 Colaboração confortável

Durante as relações pode ou não haver estranhamento. Quando há pouca discussão e reflexão, questionamento sobre a atividade e seu objeto, a colaboração confortável ocorre e dificulta a possibilidade de desenvolvimento dos participantes. De acordo com Gatto (2014 p.29), esse tipo de colaboração em ambiente escolar,

> limita-se ao oferecimento de conselhos, troca de atividades didáticas. O ambiente de trabalho é feliz, com conversas informais sobre atividades não-escolares, piadas sobre alunos e seus pais, com pouca discussão e reflexão sobre o trabalho e aperfeiçoamento.

Desse modo, a colaboração confortável não oferece oportunidade de voz ativa aos participantes para que possam questionar, contar suas experiências, discordar ou concordar com o próprio discurso ou com o de outros participantes. Nesse contexto, os professores não têm oportunidade para aprender a estruturar seu discurso sem julgamento de valores, propor reconstrução a partir do processo de compartilhamento de significados sobre as práticas escolares por meio da negociação entre os participantes. Nesse tipo de colaboração não parece haver um contexto de confiança entre os participantes e, diante da discordância de ideias, conflitos e questionamentos, não há respeito ao conhecimento, às dúvidas e às necessidades dos outros (GATTO, 2014, p.29).

Os conceitos acima apontados são considerados significativos para esta pesquisa porque foram estudados, aplicados durante as aulas de Prática de Ensino de LE ministradas de acordo com a agência da aluna professora, tanto na faculdade como nas escolas, extraclasse, o que é destacado, a seguir.

2.2 Agência

Para investigar a agência de uma graduanda de Letras, foi significativo apontar para o que Engeström (2006, p.5) ressalta quando comenta sobre o conceito atribuído por Davydov e seus colegas a agência: "*capacidade para construir e transformar de forma independente a própria atividade da vida*".

Durante a entrevista[6] à revista *Interface* (2013), o professor Engeström aponta que qualquer ação praticada pelo ser humano tem sido, equivocadamente, entendida como agência. Ainda, para Engeström, a agência deve ser vista de acordo com as estruturas da nossa vida. O autor, baseado em Giddens (1989), ressalta que vivemos em contextos sócio-histórico-culturais durante a vida. Enquanto vivemos, elaboramos regras, criamos instituições e, quando agimos com outros homens, nas atividades coletivas, precisamos agir intencionalmente, de tal modo que possamos nos adaptar ao contexto social. Para o homem agir no coletivo, precisa se transformar, adaptar-se à sociedade que o rodeia.

Para Giddens (1989, p.11), a agência "*diz respeito aos eventos dos quais um indivíduo é perpetuador, no sentido de que ele poderia em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de forma diferente*". É, assim, um fluxo consciente de ação, um processo dinâmico e contínuo, resultante da intenção e dos objetivos dos agentes.

Agência, nesta pesquisa, significa romper com a estrutura da ação para tomar uma iniciativa e transformá-la. Engeström (2005) também nos oferece Bandura (1989, p.1175-7), para quem a agência depende de crenças dos atores sobre a capacidade de exercer controle sobre o que está acontecendo.

Engeström e Sannino (2013, p.7-8) definem agência como sendo conflito ocorrido por interferência de meios culturais auxiliares ocorrida em situações em que é necessário tomar e executar decisões conscientes. Nessa direção, Yamazumi (2007, p.19) ressalta que agência pode incluir a vontade e a coragem no indivíduo para criar inovações escolares. As escolas, desse modo, podem se tornar agentes de mudança por meio de ações colaborativas.

Do ponto de vista da teoria da atividade, a agência é vista como potencialidades dos sujeitos e posições da criação exteriorizada de novas ferramentas e formas de atividade com a qual os seres humanos transformam o mundo exterior e o mundo interior. Engeström (2006) entende que a agência possibilita aos seres humanos mudarem suas situações e a sí próprios. O conceito de Agência, como é interpretado na Teoria da Atividade, nunca é uma propriedade

[6] Disponível em: <http://interface.org.br/wp-content/uploads/2015/03/46.pdf>. Acesso em: 05 set 2014.

de um determinado indivíduo, mas, sim, uma relação constantemente co-construída e renegociada com o sujeito no contexto em que está inserido, a sociedade.

A terceira geração da Teoria da Atividade aponta para um novo tipo de agência humana. Convida-nos a "*concentrar os esforços de investigação sobre os desafios e as possibilidades de aprendizagem inter-organizacional*" (ENGESTRÖM, 2001, p.133). Com base no enquadramento da terceira geração da teoria da atividade proposto por Yamazumi (2007, p.19), novas formas de agência são vistas como colaborações e compromissos com objeto compartilhado, por meio de relações de interação entre vários sistemas de atividades.

A geração atual da teoria da atividade visa explorar e desafiar novas potencialidades, expandindo as duas gerações anteriores acima. Significa, portanto, ultrapassar os limites de um único sistema de atividades e adotar como unidade de análise múltiplos sistemas de atividades diferentes que interagem mutuamente, promovendo a pesquisa no sentido de intervenção empírica para projetar redes, diálogos e colaboração entre esses sistemas.

Yamazumi (2007, p. 19) descreve as três principais posições discutidas com base na teoria da atividade em pesquisa de desenvolvimento humano: as interrelações de desenvolvimento, a contradição e a agência. A primeira posição centra-se no desenvolvimento de pesquisas na atividade humana. Em certo sentido, isso significa olhar para temas e atividades como parte de um processo histórico. Ao contrário das ciências mecanicistas que enfatizam a ordem, a previsibilidade e as relações de causa e efeito, o foco no desenvolvimento humano permite a descoberta de mudança e novidade. Isso é algo novo. Dessa forma, podemos superar o paternalismo e determinismo em relação à prática humana e entrar em diálogos extensos adicionais com mais praticantes, que estão lutando todos os dias para melhorar o domínio da atividade humana.

A segunda posição reconhece a contradição enfrentada pelo homem em suas atividades como uma força motriz e como motivo contraditório para o desenvolvimento. Por outro lado, isso significa que pode não haver causalidade humana em seres considerados racionalmente previsíveis. Pelo contrário, Yamazumi (2007) etrata seres humanos como irracionais e imprevisíveis. Os seres humanos não só interpretam, mas também enfrentam contradições como as tensões estruturais ou de um duplo vínculo dentro e entre os sistemas de atividades. Essas contradições são enfrentadas e identificadas, conforme destaca Engeström (2006, p.3), quando afirma que há "*vários motivos embutidos e engendrados por objetos e comunidades historicamente em evolução*".

A terceira posição investiga ações intencionais, seja por indivíduos ou coletividades, para transformar atividades. Em outras palavras, devemos dirigir a nossa atenção para o potencial dos seres humanos para a agência. Por exemplo, para transformar as práticas pedagógicas tradicionais nas escolas em algo novo, tanto cultural como historicamente, os professores e os alunos devem, gradualmente, transformar as estruturas de atividade dadas para práticas pedagógicas a partir de baixo. A força energizante que permite que esses professores e alunos transformem suas próprias atividades de vida é derivada de intencionalidade e livre arbítrio; ou seja, do potencial agentivo na ação e na prática dos seres humanos.

No total, as três principais posições na pesquisa da atividade sugerem que, para que as contradições funcionem como fontes de desenvolvimento, são necessárias ações agentivas específicas. Isso está intimamente associado à reconceituação proposta por Engeström (1996) sobre o desenvolvimento humano por meio da ruptura, da contradição.

Ao resolver as contradições das fases anteriores e das formas de atividade, é preciso romper com algo velho: "*a regra restritiva, uma fronteira limitando ou restringindo relacionamento*" (ENGESTRÖM 2006, p29) para passar para outra fase. Tal rompimento significa desenvolvimento preocupado com a rejeição parcialmente destrutiva dos movimentos antigos e horizontais por meio das fronteiras. O rompimento pode emergir de ações agentivas construídas para mediar artefatos (ferramentas e sinais, ideias e conceitos, modelos e visões, tecnologias etc.) que permitem aos indivíduos e coletivos resolver expansivamente contradições e, assim, dominar suas próprias ações.

Engeström (2006, p.1) discute o conceito de agência como uma vontade coletiva transformadora, com empenho, na resolução de conflitos críticos, com a ajuda de artefatos culturais como mediadores, caracterizando, assim, o segundo estímulo para Vygotski. O estímulo pode ser desenvolvido e implementado como uma abstração teórica, com potencial de generalização expansiva para várias aplicações práticas. De acordo com esse pesquisador, para servir como um segundo estímulo e abstração inicial, os participantes devem tomar posse de artefatos e tais instrumentos servem para resolver seus conflitos e investir em iniciativas agentivas para transformar seus negócios. A camada agentiva em contextos humanos centra-se no potencial humano para agentes com a iniciativa de criar juízos intelectuais, emocionais e morais em sí próprios, agindo como ações transformadoras intencionais.

Por se tratar de um movimento de intervenção, com foco no desenvolvimento da ação do sujeito, o método vygotskiano de dupla estimulação pode ajudar, significativamente, por

oferecer práticas de trabalho, ações voluntárias ou intencionais, estímulos que operam como objetos mediadores de uma tarefa. Desse modo, surgem oportunidades para a formação de novas maneiras de agência e movimento do sujeito, que torna-se capaz de transformar a situação e tomar medidas, como exemplificva Engeström (2006, p.5), ao utilizar um artefato cultural externo, tal como um relógio. Intervenção só pode ter sucesso quando os próprios praticantes aprenderam sobre as atuais práticas como reflexiva, questionadora e crítica.

O sujeito, inicialmente, interpreta a situação como um experimento no qual deve seguir regras e, quando nada acontece, surge uma contradição entre as regras previstas e a busca de um significado. Há um período de confusão, o que pode levá-lo ao imprevisível e a ações irracionais. Nesse caso, no intuito de transformar a atividade, o potencial humano pode agir com ações coletivas e individuais intencionais para a agência. Isso leva à natureza auto-regulatória da transformação, o que permite aos seres humanos irem além das determinações do contexto sociocultural, conforme mostra Davydov (1990, p.127) e, assim, encontrarem meios que ultrapassem as possibilidades de uma dada situação.

No âmbito da teoria da atividade, a intervenção em prática deve facilitar e apoiar o processo de aprendizagem social, mostrando, assim, que os profissionais envolvidos e afetados por ela comprometem a iniciativa de reforjar objetos de suas próprias práticas de trabalho (ou sistemas de atividades) - ou seja, revendo o que estão fazendo e por quê. Ao contrário da observação ou análise, a intervenção não deve perder, de acordo com Engeström (2006, p.4), o potencial humano para a agência, para as ações coletivas e individuais intencionais no intuito de transformar a atividade.

Virkkunen (2006, p.1) aponta para a necessidade de um método de intervenção que permita aos profissionais não apenas aplicar um novo conceito ao transformar a atividade, mas também analisar a necessidade de mudança para desenvolver e implementar um novo conceito, a fim de responder aos desafios atuais. Essa situação exige a ruptura com o que ocorre durante a ação e a tomada de iniciativas para provocar transformações de forma colaborativa, uma vez que o teórico acredita que a agência pode ser vista como uma interação coletiva. Além disso, ele defende a construção de uma agência transformadora compartilhada com base na realização de intervenções para a mudança. A intervenção é concebida como um processo de aprendizagem, uma atividade intensa dentro de uma atividade.

A ideia de intervenção é organizar, apoiar e orientar a atividade de aprendizagem expansiva com parceiros praticantes. Desse modo, apoia-se a construção da agência transformadora compartilhada. De acordo com Engeström (1987, p.125-7), a atividade de

aprendizagem é uma espécie transitória e intermediária da atividade entre ciência e trabalho. O objeto dessa atividade aparece primeiro na forma de tarefas distintas, problemas e ações dentro de sua atividade produtiva.

Os praticantes envolvidos na aprendizagem colaborativa conectam a atividade com o seu contexto, por meio de contradições internas (dentro do sistema), exigindo soluções criativas para transformar e expandir para uma nova estrutura, nova atividade dentro de uma prática da sociedade. Para Virkkunen (2006, p.49), isso é feito por meio de atitudes que permitem mapear as relações essenciais entre os envolvidos na atividade analisada e em desenvolvimento.

Engeström e Sannino (2013, p.5) ressaltam que a intervenção é concebida como um processo de aprendizagem-atividade intensa e comprimida em uma atividade local. A ação específica é uma tese central de teorias de desenvolvimento e de atividade na perspectiva de Vygotski. O conceito de agência tem ocupado uma posição de destaque no âmbito da investigação da atividade desde Vygotski, que concentrou nesta a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Análise e desenvolvimento do sistema de atividades é o primeiro passo em desenvolvimento da agência transformadora. Virkkunen (2006, p.51) ressalta que, no início da intervenção, os participantes geralmente têm em mente inúmeros problemas e defeitos com relação ao trabalho, além de uma ideia de como fazê-lo.

O conhecimento e a experiência dos profissionais são essenciais não só para o desenvolvimento da maneira como se executa uma tarefa específica, mas também na renovação de todo o sistema de atividades dos quais participam os envolvidos. Os métodos de intervenção apoiam o envolvimento, colaboração de profissionais na transformação de sistemas de atividades, conforme destaca Virkkunen (2006, p.43).

Edwards (2007, p.1) afirma que "*a Teoria da Atividade Histórico-Cultural (CHAT) é uma estrutura útil para examinar como se aprende a se tornar um profissional*". Esse é particularmente o caso quando há a prática profissional desenvolvida em contextos institucionais específicos. No entanto, novas formas da prática exigem uma capacidade de trabalhar com outros profissionais e com os recursos que apoiam as ações profissionais.

O referencial teórico para estudar a sustentabilidade da agência transformadora está baseado na teoria da atividade cultural-histórica (HAAPASAARI e KEROSUO, 2014, p.2). Agência transformadora tem sido definida como "*romper com a estrutura dada de ação e tomar a iniciativa de transformá-lo*" (VIRKKUNEN, 2006, p.49). Esse tipo de agência se

manifesta em examinar conflitos, distúrbios e contradições nas práticas, prevendo novo potencial de desenvolvimento e tomada de ações para transformar a atividade

Agência transformadora vai além dos eventos individuais e situacionais ;ela emerge e se desenvolve em interação coletiva ao longo do tempo (ENGESTRÖM, SANNINO e VIRKKUNEN, 2014).

O desenvolvimento precisa ser reintroduzido como uma categoria central em estudos de prática humana, à luz das noções de agência e movimento, com base na ideia de dupla estimulação do sujeito, método proposto por Vygotski. O princípio da dupla estimulação é fundamental para intervenções destinadas a induzir novas formas amplas sobre agência (ENGESTRÖM, 2007).

O ponto de partida da teoria da vontade e ação voluntária de Vygotski, é a dupla estimulação, que se refere ao mecanismo por meio do qual os seres humanos podem intencionalmente, fora de uma situação de conflito, mudar as circunstâncias em que se encontram ou resolver problemas. De acordo com o teórico, a situação de estímulo inicial envolve um padrão de conflito (ENGESTRÖM e SANNINO, 2013, p.5). Esse conflito é resolvido quando um artefato neutro é usado como um auxiliar de estímulo, o que, no sentido em que é investido, torna-se mediador. O caminho para sair da situação inicial de conflitos (romper) prossegue em duas etapas: em primeiro lugar, escolhe-se um artefato (os dados) dando-lhe sentido e, em seguida, há uma ação voluntária usando um sinal como mediador. Os sinais servem como meios, estímulos que permitem ao sujeito controlar suas ações para entender o problema ou então as circunstâncias iniciais. Vygotski (1934/1998, p.215) também enfatiza a dimensão temporal do processo, quando afirma que "*o conflito entre os padrões, muitas vezes ocorre bem antes de nascer a situação concreta em que se torna necessário agir*".

Yamazumi (2005; 2006) esclarece sobre a aprendizagem escolar tradicional e as práticas pedagógicas. Se o processo de aprendizagem for socialmente incorporado, este pode provocar mudanças no comportamento e trazer um novo mundo. Finalmente, um novo cenário das agências múltiplas no campo da prática pedagógica e pesquisa em educação será discutido com base em novas práticas de colaboração criativa entre escolas, comunidades e várias organizações fora das escolas.

Para Engeström (2005), quando um grupo de pessoas procura uma nova forma para a atividade produtiva, podemos chamar essa atitude de agência transformadora compartilhada. Ele ressalta as ideias de Kotter (1996), para quem transformar uma atividade significa ser

necessário usar uma forma de colaboração que atravesse as fronteiras organizacionais estabelecidas.

Nesse sentido, agência é uma transformação de pesquisa voluntária do sujeito. Ela se manifesta em uma situação em que o sujeito avalia e interpreta as circunstâncias, toma decisões de acordo com as interpretações e executa essas decisões. Em suma, o conceito de agência transformadora contém três elementos necessários:

1) posição de motivos conflitantes;

2) construção de um meio auxiliar de estímulo;

3) ação prática que transforma a situação com o auxiliar meio-estímulo.

Os três elementos estão normalmente juntos, em etapas sucessivas, formando cadeias mediativas longitudinais. Essas cadeias mediadoras ocorrem quando a primeira decisão sobre o assunto e a consequente ação não resolvem o problema. O conflito redefine as etapas sucessivas para tentar resolver o problema por meio de uma sequência de ações intencionais.

O novo conceito definido nas várias fases da cadeia de mediador afeta tanto o segundo quanto o primeiro estímulo. A sequência, assim, é um desenvolvimento progressivo da evolução da situação problemática de desenvolvimento que utiliza múltiplos mediadores auxiliares e novos significados sobre o conflito. Isso nos leva a compreender a vontade como um projeto ou um processo que evolui longitudinalmente em vez de ser um momento decisivo e definitivo.

O movimento ascendente do abstrato para o concreto é feito por meio de ações específicas epistêmicas ou de aprendizagem. Juntas, essas ações formam uma espiral ou um ciclo expansivo (ENGESTRÖM e SANNINO, 2013, p.9), uma sequência que pode ser descrita, a seguir:

> - A primeira ação questiona, crítica ou rejeita alguns aspectos da prática aceita e das crenças existentes. Para simplificar, chamamos isso de ação em causa.
> - A segunda ação aponta para análise da situação que inclui a transformação mental, discursiva ou concreta da situação, a fim de encontrar as causas ou mecanismos explicativos. A análise sugere questionamentos e princípios explicativos. Um tipo de análise que visa explicar a situação genética, histórica, traçando as origens e a evolução. Outro tipo de análise é a real-empírica voltada para explicar a situação do quadro das relações internas do sistema.
> - A terceira ação modela a relação explicativa descoberta recentemente em um meio publicamente observável e transmissível. Isso equivale a construir um modelo explícito simplificado da nova ideia que explica a situação problemática e propõe uma solução para resolvê-la.

> - A quarta ação revê o modelo para fazer o trabalho e entender completamente a dinâmica, o potencial e as limitações.
> - A quinta ação implementa o modelo, utilizando aplicações práticas e enriquecendo e realização de extensões conceituais.
> - A sexta e sétima ações refletem sobre o processo e avaliam, bem como consolidam os resultados em uma nova forma estável de prática conforme mostra.

Nessa direção, a agência transformadora pode auxiliar o ensino-aprendizagem da LEE, uma vez que, por meio dela, os indivíduos tornam-se conscientes de seu papel ao se engajarem e contribuirem na sociedade (CAMPOS *et al.*, 2014, p.2).

Engeström e Sannino (2013, p.8) ressaltam Battilana e D'Aunno (2009, p.48), que também propõem uma classificação para agência. Para estes, há três tipos de agências: agentividade interativa, quando as ações focam no passado; agentividade prático-avaliativa, com foco no presente, centrado; e agentividade projetiva, com foco no futuro. Essa classificação pode ser bem útil para definir várias formas de agência, que não respondem à questão crucial da própria emergência da ação agentiva.

À luz da Teoria da Atividade, Edwards (2005) considera agência relacional

> A capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar, reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que um trabalho precisa de ser feito para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em ação conjunta com o objeto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida (EDWARDS, 2005, p.172).

Desse modo, a agência relacional amplia a atividade individual ao considerar o papel do outro, que atua junto na atividade para resolver problemas, clarificar conceitos, trabalhar em conjunto de forma intelectual.

Edwards (2007, p.3) ressalta a agência relacional como um movimento em que as ações são realizadas para o desenvolvimento, bem como para a formação de professores. Trata-se da capacidade de trabalhar com os outros para expandir o objeto, que se desenvolve por meio da reciprocidade, do fortalecimento mútuo, visando melhorar a competência coletiva de uma comunidade. São relações trocadas entre o indivíduo e o social, envolvendo a vida profissional e as ferramentas culturais, materiais que, com inteligência, são utilizadas para aumentar a ação humana. Esse tipo de agência é encontrada quando o sujeito realiza um planejamento, visa a aprendizagem, o aperfeiçoamento para expandir o conhecimento.

Assim, a agência transformadora pode passar a ser coletiva ao sair do individual para mais indivíduos, que podem tomar iniciativas por meio de relações colaborativas para desenvolver suas atividades.

Podemos, então, afirmar que a agência transformadora, que se origina a partir de encontros, conflitos e contradições ocorridas na atividade coletiva, pode ocorrer a partir da agência relacional, que se dá por meio das relações trocadas pelos indivíduos participantes em diferentes contextos, interações que visam ampliar a atividade individual com vistas à transformação.

Na etapa a seguir, a expansão do conhecimento por meio da formação de professores em contexto pré-serviço será focalizada, pois, nesta tese, o objetivo é investigar a agência de uma graduanda de Letras, Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola (LEE), ao longo do trabalho realizado na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (LE), permeada pelas ações da professora-pesquisadora, em uma Faculdade localizada em uma cidade da Grande São Paulo.

2.3 Formação dos alunos professores de língua estrangeira em contexto pré-serviço (graduação)

Os alunos professores, entre outros, vivem hoje em meio a inúmeros desafios presentes no dia a dia da sala de aula. Na sociedade contemporânea, não basta formar indivíduos críticos, atuantes, participativos, capazes de refletir sobre os problemas pessoais e sociais. É preciso formar indivíduos com a consciência de sua historicidade. Considerando que a educação é um processo permanente de mediação entre o mundo escolar e o universo que o cerca, na era das tecnologias da informação (TI's), a escola e o professor possuem papéis diferenciados.

No Brasil, a formação de professores foi abordada em julho de 2014 pelo Jornal Folha de São Paulo[7], quando a presidente do Instituto Ayrton Senna (IAS), Viviane Senna, ressaltou que a maioria dos professores do Ensino Médio no Brasil (51,7%) não tem licenciatura na disciplina em que leciona. Outros 22,1% dos docentes que estão nas salas do Ensino Médio não têm qualquer licenciatura. Os dados do Censo Escolar 2013 foram compilados pela ONG

[7] Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2014/07/1483611-viviane-senna-formacao-de-professores-no-brasil.shtml>. Acesso em: 05 maio 2015.

Todos Pela Educação[8]. Nos anos finais do Ensino Fundamental, 21,5% dos professores não têm qualquer formação no Ensino Superior e 35,4% não cursaram licenciatura. De acordo com os dados divulgados, 67,2% dos docentes não são habilitados nas disciplinas que lecionam.

A presidente do IAS, afirma que o estudo "*Formação Continuada de Professores no Brasil*", realizado pelo instituto e pela consultoria Boston Consulting Group (BCG), corrobora a consulta feita com 2.732 profissionais da educação no Brasil e com uma série de entrevistas com especialistas nacionais e internacionais, além de estudos de caso de práticas de sucesso adotadas no Brasil e em redes estrangeiras. De acordo com o estudo, as lacunas em incentivos formais para a formação continuada e a baixa aplicabilidade do conteúdo das ações oferecidas são os principais desafios da area educacional brasileira.

Mais de 70% dos profissionais entrevistados durante o estudo reportaram que as atividades oferecidas em sua escola/rede são de caráter coletivo e fora da sala de aula, tais como: acesso a material didático, reuniões pedagógicas e participação em eventos. Há poucas atividades práticas, que se revelam as mais eficazes nas redes que são referência em formação de professores.

A falta de um plano de carreira estruturado, que associe ascensão profissional a desenvolvimento, também foi mencionada no artigo como sendo um obstáculo, assim como a escassez de tempo e a alta rotatividade dos docentes nas escolas públicas. A preferência dos governantes por ações de curto prazo e alta visibilidade, como investimento em infraestrutura, também foi citada como um dos principais obstáculos à capacitação, sinalizando a necessidade de monitoramento e cobrança, por parte da sociedade, para o alcance de uma educação de qualidade.

No dia 26 de junho de 2014, foi sancionada pela presidência da república uma lei ordinária que vigorará por dez anos, o Plano Nacional de Educação (PNE), com existência determinada pelo artigo 214 da Constituição Federal. A partir dessa data, ficam estabelecidas diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação.

Para visualizarmos a situação das escolas no contexto desta pesquisa, oferecemos a tabela elaborada pelo observatório do PNE, referente à formação de professores, na cidade de Jandira/SP:

[8] Índices disponíveis no site da ONG Todos pela Educação: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 05 maio 2015.

Tabela 1: Formação superior de professores do Ensino Médio para atuação na Disciplina Língua Estrangeira (Jandira/SP)

Ano	Total		Com curso superior		Com licenciatura		Com licenciatura em alguma língua estrangeira	
2009	100%	42	95,2%	40	9,5%	4	2,4%	1
2010	100%	33	100%	33	6,1%	2	0%	0
2011	100%	41	95,1%	39	78%	32	14,6%	6
2012	100%	44	100%	44	77,3%	34	18,2%	8
2013	100%	44	95,5%	42	77,3%	34	20,5%	9

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: ONG Todos pela Educação[9].

Os dados mostram que na cidade de Jandira há poucos professores com licenciatura em alguma língua estrangeira, ainda que os números espelhem um crescimento ano a ano. Observamos que, em 4 anos, o número de professores com licenciatura cresceu de 4 para 34 e, especificamente, com licenciatura em língua estrangeira, houve um crescimento menor, de 1 para 9. Os dados mostram um crescimento substancial do número de professores formados, aptos a atuar no Ensino Médio.

De acordo com a pesquisa realizada pelo PNE, dos 2.101.408 docentes que atuam na Educação Básica do país, 22% não possuem formação adequada (Censo Escolar de 2012). Nesse número estão incluídos professores sem formação em nível superior ou formados em outras áreas, como engenharia ou saúde. Após 2006, prazo dado às redes públicas e privadas para cumprimento da obrigatoriedade do diploma de nível superior para os docentes, indicado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), somente os já formados puderam participar de concursos, mas os indicadores só refletem o fato a partir de 2010. Daquele ano até 2012, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (de 68,9%, em 2010, para 78,1%, em 2012). Apesar disso, mesmo com projeções otimistas, não foi possível atingir 100% em 2014, como previsto na meta. Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, regiões em que há menos docentes com formação adequada, e as outras regiões do Brasil. E nessa mesma direção, vemos que boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não tem magistério nem curso superior: em 2009, eram 11%, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para que aconteça um ganho de qualidade na formação do professor – seja ela inicial ou continuada –, é preciso que a Educação Básica entre na agenda de prioridade das universidades. Os currículos das licenciaturas, ainda hoje, pouco tratam das práticas de ensino

[9] Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/dossie-localidades>. Acesso em: 05 maio 2015.

e são distantes da realidade da escola pública. De modo geral, a formação continuada se propõe a "*tampar os buracos*" deixados pela inicial.

Hargreaves (2004) aponta que educar em meio as mudanças advindas da globalização, na e para a sociedade do conhecimento, exige que os professores se preparem, adquiram várias competências, atualizem-se constantemente. A escola, como organização, deve ser um sistema aberto, pensante e flexível, e o docente precisa aprender a gerenciar e a estabelecer relações entre as informações para transformá-las em conhecimento e em seu saber. Para Santos (2008, p.35),

> reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na escola (televisão, vídeo, computador, Internet, CD-ROM, etc.) é um primeiro passo do professor em direção à mudança de atitude necessária para incorporá-las na sua função. É insuficiente, porém, que o professor veja os meios de comunicação apenas como recursos didáticos, pois eles fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino. O uso das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula, ainda segundo o autor, poderá auxiliar no atendimento à diversidade cultural.

As rápidas transformações no mundo do trabalho e o avanço tecnológico nos meios de comunicação incidem fortemente na escola, tornando mais difícil o desafio de fazer dela uma conquista democrática efetiva. Para alcançar esse objetivo, o professor precisa tanto conhecer as teorias de aprendizagem quanto reconhecer as diferenças entre as pessoas, considerar suas necessidades e experiências ocorridas com o decorrer do tempo, no contexto em que vivem os alunos e demais participantes.

Durante o desenvolvimento das teorias da aprendizagem, pudemos contar com os estudos de outros autores[10], tais como: Pavlov (1849-1936), Piaget (1896-1980), Skinner (1904-1990), Vygotski (1934/1986), entre outros.

Na abordagem cognitivista piagetiana, o desenvolvimento humano ocorre por meio de etapas, estágios hierárquicos, que decorrem a partir do nascimento. A ordem desses estágios é considerada invariável, embora os intervalos de tempo de cada um deles não sejam fixos, podendo variar em função do indivíduo, do ambiente e da cultura. Na concepção piagetiana, a aprendizagem só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento, por volta dos 16 anos de idade; portanto, a aprendizagem sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta. Da mesma forma, a passagem de um estágio a outro é considerada dependente da consolidação e superação do anterior. Na perspectiva de Piaget, para que ocorra a construção

[10] Disponível em: <http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf>. Acesso em: 03 abr.2014.

de um novo conhecimento, é preciso que se estabeleça um desequilibrio nas estruturas mentais, isto é, os conceitos já assimilados necessitam passar por um processo de desorganização para que possam novamente, a partir de uma ação, se reorganizarem, estabelecendo um novo conhecimento. Esse mecanismo pode ser denominado de equilibração das estruturas mentais, ou seja, a transformação de um conhecimento prévio em um novo.

O comportamentalismo (ou behaviorismo) inicia-se com os trabalhos de Watson (1878-1958) e Pavlov (1849-1936), mas o estabelecimento dos seus princípios e teoria na educação ocorreu por meio dos trabalhos do psicólogo Skinner (1904-1990), que se tornou o representante mais importante da corrente comportamental. Skinner lançou o conceito de "*condicionamento operante*" a partir das suas experiências com ratos em laboratório, ao utilizar o equipamento que ficou conhecido como Caixa de Skinner (1953). A partir de suas experiências e do conceito apontado, ele explicou que, quando um comportamento é seguido por um reforço positivo (recompensa) ou negativo (supressão de algo desagradável, não por meio da punição), a frequência desse comportamento aumenta ou diminui, dependendo de como foi feita a experiência/intervenção.

Já os estudos de Vigotski (1934/1896) postulam uma dialética das interações com o outro e com o meio, como desencadeadora do desenvolvimento sociocognitivo. Para Vygotski e seus colaboradores, o desenvolvimento é impulsionado por meio da linguagem. Eles acreditam que a estrutura dos estágios descrita por Piaget seja correta, porém diferem na concepção de sua dinâmica evolutiva. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para Vygotski é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores.

Como já discutimos, um ponto central da teoria de Vygotski é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que é entendida como espaço de colaboração e criticidade em que as mediações sociais são pré-requisito e produto, instrumento e resultado do processo de transformação da realidade. Magalhães (2009, p.59-61), com base em Newman e Holzman, discute a ZPD como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora "*prático-crítica, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibiidade de criação de 'novas trilhas' (desenvolvimento). O foco esta na criação de novos significados em que as mediações sociais são 'pré-requisito' (instrumento) e 'produto' (desenvolvimento)*".

Para definir o conhecimento, Vygotski sugere que se avalie o que o sujeito é capaz de fazer sozinho e seu potencial, aquilo que ele consegue fazer com ajuda de outro sujeito. Assim, determina-se a ZPD e o nível de riqueza e diversidade das interações que determinará

o potencial atingido. Quanto mais ricas as interações, maior e mais sofisticado será o desenvolvimento decorrente da colaboração. Nessa concepção, em que as interações têm um papel crucial e determinante, a ZPD é "*o movimento de organização de linguagem nas relações interpessoais que criam contextos para a aprendizagem e desenvolvimento*" (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2011, p.107).

A linguagem, percebida à luz dessa abordagem de ZPD, é considerada como instrumento mediador e constitutivo das relações em que as ações dos sujeitos participantes colocam em foco as contradições visando à transformação das práticas. Por esse motivo, a ZPD pode ser entendida como uma zona de possibilidades por propiciar que os sentidos atribuídos pelos participantes sejam colocados em discussão para a construção de novos significados que podem gerar uma transformação. Na atividade de formação de professores de LE, o conceito de ZPD é fundamental porque, nesse contexto de formação, é necessário estudar a organização da linguagem utilizada nas relações. Desse modo, a ZPD é considerada um espaço em que as contradições entre sentidos produzidos no contexto sócio-histórico podem ser discutidos, possibilitando a geração de novos sentidos nesse espaço dialético de formação coletiva, onde se ouve o outro e a sí mesmo.

Nessa direção, a formação de professores deve ser pensada como um espaço para criar ZPDs, sendo que, em uma atividade, é necessário que sejam reconhecidas e questionadas contradições entre o objeto da atividade, instrumentos, agências dos participantes, regras que embasam as relações e a qualidade da divisão do trabalho, de modo que conflitos sejam focalizados e trabalhados (MAGALHÃES, 2009, p.64).

No campo da educação, a interação, que é um dos conceitos fundamentais da teoria de Vygotski, encaixa-se na concepção de escola que se pretende efetivar no sistema brasileiro de ensino. Nesse caso, o professor e o aluno passam a ter um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se possível desenvolver tanto os conceitos de ZPD quanto a relação existente entre pensamento, linguagem e intervenção no âmbito escolar, possibilitando assim um maior nível de aprendizagem.

Nesta pesquisa, são ressaltadas três abordagens teóricas: a Cognitivista, a Behaviorista e a Sócio-Histórico-Cultural. Essas abordagens teóricas explicam o processo de aprendizagem dos indivíduos, que se desenvolvem ao longo do tempo e influenciam os diversos contextos educacionais. Elas evidenciam parte das mudanças que o professor, no decorrer do tempo, precisa encarar e incorporar à sua cultura e às suas práticas, tendo em vista que os conteúdos oferecidos aos alunos normalmente não refletem os seus interesses, o que acaba dificultando o

processo de ensino e da aprendizagem da LE, bem como seu próprio trabalho. O aluno é o sujeito e o objeto da aprendizagem e, por esse motivo, o foco está voltado para ele e suas relações com o objeto, com o professor e com seus colegas. É necessário oferecer serviços de modo que os estudantes tenham condições de exercício de sua cidadania. Nesse sentido, para que o professor

> proporcione uma aprendizagem significativa, ele precisa conhecer e compreender motivações, interesses e necessidades de alunos diferentes entre si, ter a capacidade de comunicação com o mundo do outro e sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural de seu aprendiz (SANTOS, 2008, p.36).

Em relação à formação dos alunos professores de língua estrangeira em formação pré-serviço (graduação), Celani (2000) ressalta ser fundamental que se prepare os futuros professores para lidarem de maneira afetivo-cognitivista com questões ligadas aos modos como a linguagem é construída socialmente. Para essa professora, tal questão é um elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho do profissional que atua em sala de aula.

Na mesma direção, Magalhães (2000) aponta que, por meio de uma postura crítica, o professor pode solucionar muitos dos problemas presentes no contexto escolar. Ressalta que a prática reflexiva é um caminho para o educador repensar o ensino de línguas e sua contribuição como profissional crítico. A ausência de reflexão leva o professor à não percepção da necessidade de mudanças em sua prática. É, assim, para as pesquisadoras, fundamental que o professor aprenda a refletir criticamente sobre seu desempenho como profissional.

Essas discussões salientam a necessidade da busca de alternativas, de novas estratégias que envolvam os alunos, contribuam para a formação de profissionais engajados, com postura crítico-reflexiva, particularmente, os frequentadores dos cursos de licenciatura, frente à formação inicial, quando é necessário capacitar os futuros professores para assumirem a tarefa educativa em toda a sua complexidade para contemplar conhecimentos, habilidades e atitudes que os tornem profissionais críticos e reflexivos, capazes de adaptar-se às variadas situações do cotidiano escolar.

Durante esta pesquisa, vários pontos foram observados e são passíveis de discussão, dentre eles a escolha do material didático. O planejamento do curso e o preparo das atividades para as aulas, na maioria das vezes são precários. Essa limitação acaba por reforçar situações nas quais as aulas são repetitivas, sem criatividade. Após se formarem, os professores

enfrentam o pouco tempo para retomarem os problemas deixados pela formação deficitária, tornando-se desmotivados diante de suas limitações.

Durante este trabalho de pesquisa, observamos a agência dos alunos em contexto pré-serviço, momento que necessitaram trabalhar em conjunto com os colegas, colocar em prática a teoria proposta durante o curso, planejar aulas interativas e motivadoras, discutir as metodologias estudadas para o ensino da LE, elaborar atividades de LE, tudo isso antes de conhecerem os alunos e o contexto no qual trabalhariam.

O formador do aluno, futuro professor de LE, necessita buscar estratégias para que seus alunos sejam críticos, reflexivos e transformadores, atualizem-se constantemente para estarem sempre atentos às estratégias pedagógicas a serem utilizadas. Devem sair da graduação com capacidade de analisar o contexto social em que irão desempenhar sua atividade profissional. O curso superior deveria ser um momento para que o aluno refletisse, com os demais acadêmicos e o professor formador, sobre de que forma a atividade educacional pode contribuir para a superação e melhoria das estruturas carentes, inadequadas.

No decorrer do curso de licenciatura em Letras, o objetivo é criar contextos para que o aluno desenvolva a compreensão da língua estrangeira, uma concepção de ensinar e aprender línguas, e conscientize-se das responsabilidades de sua futura profissão e das várias competências que a envolvem. Precisa questionar sua capacidade de, como educador, posicionar-se frente a uma sala de aula, a alunos indagadores. Tais questionamentos tomam corpo durante as aulas de Prática de Ensino, quando o aluno precisa se preparar para atuar na sala de aula. Insegurança e tensão se manifestam no aluno professor em contexto pré-serviço quanto à sua atuação em sala de aula, e, após o estágio de observação e regência, esse estado de tensão aumenta, porque esse futuro professor é colocado frente a frente com a realidade da sala de aula: classes heterogêneas, numerosas e, muitas vezes, indisciplinadas. Tudo isso faz com que se pergunte: "*tenho condições de trabalhar com uma classe?*", "*vou conseguir ser um bom professor?*", "*quero/vou mesmo ser professor?*"; "*domino o conteúdo para ministrar uma aula?*".

Esses questionamentos e preocupações são comuns no início da carreira profissional, ou seja, ao final da graduação, quando o aluno professor se depara com a realidade do mercado de trabalho. Os autores Hall e Hord (1987, p.58) definem estas preocupações como "*a representação constituída por sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações por uma questão particular ou uma tarefa*".

Sob uma perspectiva linguística, sabemos que o ensino-aprendizagem da LE é um caminho para se expressar ideias, emoções, sentimentos. O professor precisa praticar a teoria adquirida durante a graduação para ter condição de ensinar e encaminhar seu aprendiz à competência comunicativa da LE, que é compreendida como um processo integral da atividade humana. As funções comunicativas são formas que permitem o processo de apropriação da língua estrangeira e o contexto educacional propicia a condição para que se produza esse processo. Por esse motivo, é fundamental que o aluno pré-serviço tenha a oportunidade de colocar a teoria em prática, supervisionado por seu professor.

No próximo capítulo apresento a Metodologia, o Quadro Teórico-Metodológico utilizado nesta pesquisa.

3 QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para tratar das muitas variáveis identificadas durante esta experiência, exponho, nesta seção, a trajetória que segui para desenvolver a pesquisa. Inicio, caracterizando a natureza, a abordagem e o tipo da pesquisa; a seguir, relato o modo como este estudo se realizou, descrevo todos os movimentos, os sujeitos participantes, a produção de dados e a análise dos dados produzidos.

3.1 Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol

A metodologia desta pesquisa foi organizada com base na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, conforme discussão de Magalhães (2004, 2006, 2009, 2011), Oliveira (2009), entre outros, como uma pesquisa de intervenção (ENGESTRÖM *et al.*, 2003), à luz do conceito de colaboração crítica, como discutido por John-Steiner (2000), e expandido por pesquisas do grupo LACE e de Magalhães (2006, 2010), que o aprofundaram em colaboração com os colegas citados. A colaboração implica agir no coletivo para obtenção de determinado resultado; é o envolvimento entre pesquisadores e professores que investigam, colaborativamente, em projetos comuns que beneficiam o participantes, a escola, os alunos, o docente, o desenvolvimento profissional.

Os textos científicos desses pesquisadores foram escolhidos por terem foco na PCCol, escolhida como base para a investigação do desenvolvimento de agência de uma aluna em contexto pré-serviço, que se organiza e se reorganiza durante as aulas de Prática de Ensino de LE. As ideias de colaboração crítica, tal como já apontamos na seção teórica desta tese, representam um conjunto de relações entre o ser humano, a natureza, o trabalho e a sociedade – que se revela por meio de práticas específicas que, nesta pesquisa, se constituem durante as atividades desenvolvidas no curso de Letras, pela aluna-focal.

Uma pesquisa que compreende professores e pesquisadores como sujeitos que agem na atividade de ensinar e aprender a LE, tem foco na formação colaborativo-crítica e reflexiva das participantes, aluna-focal e professora-pesquisadora, neste caso.

Inserida na Linguística Aplicada, esta tese está voltada para o contexto pré-serviço educacional, em que os participantes são agentes na construção de conhecimento. Com foco

na investigação de problemas da sociedade em contextos distintos, mediados e constituídos na e pela linguagem, a PCCol apoia-se em uma concepção de Linguística Aplicada (LA) transgressiva, crítica e performativa, que remete a "*um modo de pensar e fazer sempre problematizador"* (PENNYCOOK, 2006 p.67) presente no contexto educacional.

Em um contexto de formação docente, é fundamental que seus participantes interajam de forma colaborativo-crítica para que não separem a teoria da prática, mas para que promovam compreensão e transformação das práticas vigentes e dos modos de participação de todos os envolvidos e das compreensões que as apoiam.

No contexto desta pesquisa, o estudo dos dados construídos pela participante durante sua formação, por meio de suas escolhas lexicais (substantivos, verbos, conectivos e pronomes), propiciarão a análise e compreensão da agência e dos sentidos e significados. Magalhães e Fidalgo (2007) apontam o papel central da colaboração no processo de coprodução de novos sentidos quanto a teorias, funções e ações que ocorrem nesta zona de conflito, a que Vygotski denomina ZPD – em que os significados novos e antigos conflitam por meio da avaliação crítica.

Nessa direção, os conceitos de sentido e significado, centrais na obra de Vygotski, configuram-se como essenciais para este estudo porque por meio deles há como observar se a aluna os modificou ao atribuí-los sobre o ensino-aprendizagem da LE e a agência ao longo do curso, ao organizar suas salas de aula, atividade desenvolvida em contexto escolar, como também, há como investigar as atividades extraclasse (*facebook*, congressos), como elas contribuíram para o desenvolvimento da aluna. Fundamental focar nos sentidos e significados gerados por meio das relações trocadas nesse ambiente educacional, em que há escolhas diárias dos participantes.

Essa compreensão teórico-metodológica, discutida por Magalhães desde 1990, apoia esta tese, que está situada em um paradigma crítico, envolvendo situações sociais e culturais reais, tendo como foco transformar a estrutura de relações sociais, produzir conhecimentos para mudar a realidade do dia a dia partindo da ação de participantes. Tem como base de estudo a sociedade, visando criar um espaço dialógico e dialético entre os participantes para transformar questões socioculturais, historicamente produzidas.

A Pesquisa Crítica de Colaboração é uma metodologia que tem como característica principal criar ZPDs organizadas por diálogos dialógicos e dialéticos entre professores e/ou coordenadores e pesquisadores, possibilitando aos participantes da pesquisa criarem contextos cujas práticas da escola sejam problematizadas, compreendidas e transformadas durante trocas

discursivas. É uma metodologia de pesquisa de intervenção, que busca a transformação das práticas vigentes por meio da participação e da contribuição de cada um dos participantes.

Trata-se de uma pesquisa de intervenção, uma atividade organizada de forma que todos os participantes, ou seja, pesquisadores e professores, coordenadores, supervisores e/ou diretores, possam criar ZPDs (VYGOTSKI) por meio de ações intencionalmente planejadas – e dialética e dialogicamente organizadas – para repensar suas ações com base não apenas em seus próprios discursos e ações, mas também nas ações e nos discursos do outro. Trata-se de uma atividade organizada para que os participantes criem "*ZPDs por meio de ações recíprocas intencionalmente pensadas e dialeticamente e dialogicamente organizadas*" (MAGALHÃES, 2010, p.18) para a observação das atitudes, ações e discursos do outro, que levem à reflexão e mudança por meio da observação dos próprios atos.

De acordo com Bredo e Feinberg (1982), a abordagem crítica apoia pesquisas que se propõem emancipatórias, por criar contextos para a transformação das condições sociais vigentes e oferecer alternativas para que essas transformações possam ocorrer. No caso deste projeto, promover, por meio das necessidades dos contextos envolvidos, novas práticas pedagógicas para o ensino da língua estrangeira, em que a linguagem crie espaços colaborativos que possibilitem aos participantes, alunos e professor refletir sobre sua agência, questionar sentidos e valores que embasam as escolhas feitas e, com base nessa reflexão, fazer novas escolhas.

Como define Magalhães (2010, p.28), a PCCol tem como meta organizar pesquisas apoiadas em uma *práxis* crítica como atividade transformadora e criativa, em que as relações entre teoria e prática são entendidas dialeticamente, em sua autonomia e dependência mútua.

Segundo Sánchez Vázquez (2007, p.220), baseado em Marx e Engels (1845-46/2005), a *práxis* é uma atividade tipicamente humana que "*apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real"*. Em outras palavras, toda atividade social surge a partir de um desejo dos sujeitos de alcançar seu objeto, satisfazendo assim, mesmo que parcialmente, suas necessidades iniciais quanto a questões específicas do seu contexto.

Para Oliveira e Magalhães (2012),

> [...] as ações de colaboração crítica propõem o desenvolvimento de um trabalho criativo sobre os caminhos e projetos coproduzidos, que objetivam a construção de identidades, que são ao mesmo tempo singulares e plurais uma vez que se expressam na multiplicidade de sentidos e significados

> cristalizados colocados, explicitados e questionados em vozes diversas, divergentes e contraditórias, mas possibilitadoras de significados compartilhados em um contexto escolar.

Para Oliveira e Magalhães (2012), as ações de colaboração crítica são centrais, porque possibilitam o desenvolvimento de um trabalho criativo quanto aos caminhos e projetos compartilhados em um contexto escolar.

Como sustenta Magalhães (2010), a Pesquisa Crítica de Colaboração cria espaços de construção que se organizam como uma atividade-prático-crítica (NEWMAN e HOLZMAN, 2002; SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007) transformadora e criativa na produção constante de novas alternativas frente a diversas necessidades. Nesse paradigma, pode-se dizer que a colaboração é entendida, fundamentalmente, a partir das situações concretas vividas pelos participantes (contexto sócio-histórico-cultural), por meio da negociação e do compartilhamento na produção de novos de significados. Como explicam Oliveira e Magalhães (2012, p.6),

> atuar na perspectiva da colaboração crítica é propor o desenvolvimento de um trabalho criativo sobre os caminhos e projetos coproduzidos, que objetivam a construção de identidades, que são ao mesmo tempo singulares e plurais, uma vez que se expressam na multiplicidade de sentidos e significados cristalizados colocados, explicitados e questionados em vozes diversas, divergentes e contraditórias, mas possibilitadoras de significados compartilhados em um contexto que se organiza pela confiança e consideração às colocações de outros, pelo foco na aprendizagem.

Fundamental que "*todos os participantes aprendam uns com os outros e juntos negociem a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento*" (MAGALHÃES, 2009, p.53), dentro e fora da sala de aula, onde atuam. Importante ressaltar que nestes contextos podem ocorrer tensões e contradições (MAGALHÃES, 2004, 2009; ENGESTRÖM *et al.*, 2003; JOHN-STEINER, 2000), conflitos que se tornam fundamentais para levar os participantes à reflexão sobre sua prática pedagógica por meio de questões levantadas pelos próprios alunos e professora-pesquisadora para futura intervenção e mudança no agir pedagógico.

A intervenção visa interferir para contribuir com ideias. Rocha e Aguiar (2003, p.66) afirmam que a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter sócio analítico. Na pesquisa-intervenção, não visamos à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação

entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. Nesse tipo de pesquisa, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação. Rocha e Aguiar destacam também alguns aspectos centrais que vêm norteando o desenvolvimento da pesquisa de intervenção, tais como:

> mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, questionamento dos especialismos instituídos, ampliando as análises do nível psicológico ao microssocial - deslocamento estratégico do lugar que historicamente foi destinado ao psicólogo, ênfase na análise da implicação, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos (ROCHA e AGUIAR, 2003, p.71).

A pesquisa sustenta, deste modo, seu "*caráter desarticulador das práticas e dos discursos instituídos, inclusive os produzidos como científicos, substituindo-se a fórmula 'conhecer para transformar' por 'transformar para conhecer*'" (ROCHA e AGUIAR, 2003, p.67). Dessa maneira, há como ressaltar os referenciais importantes nesse tipo de pesquisa, em que há uma certa concepção de sujeito e de grupo, de autonomia e práticas de liberdade e de ação transformadora.

3.2 Contexto da Pesquisa

Nesta seção, discuto o contexto em que a pesquisa foi conduzida e os contextos envolvidos pela ação da aluna-focal e da professora-pesquisadora: disciplina de Prática de Ensino de LE - Faculdade (sala de aula) em que o projeto foi desenvolvido; Escola onde a aluna-focal ministrou suas aulas; eventos acadêmicos nos quais apresentou trabalhos - Web Currículo 2012, SIAC 2012 e Semana Acadêmica 2013.

3.2.1 Faculdade (sala de aula) em que o projeto foi desenvolvido

Esta investigação foi conduzida em uma IES localizada na cidade de Jandira/SP, microrregião de Osasco, Estado de São Paulo em uma faculdade, única instituição de ensino superior desta cidade. O histórico da IES baseia-se no ideal de trabalho e esforço contínuo do

mantenedor que, durante toda a sua trajetória profissional, como grande empreendedor, acreditou, firmemente, no processo de crescimento do ser humano por meio da educação, em especial, da educação superior.

A escolha para a implantação da primeira faculdade no município de Jandira foi feita levando-se em consideração sua população e sua carência em ensino superior. Assim, sua instalação favoreceu o desenvolvimento do potencial da população local que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, responsável pelo Censo Demográfico[11], em 2010 era de 103.784 habitantes. As estatísticas apontam para um crescimento em relação a 2000, quando contava com 91.807 habitantes. Jandira pertence à região Metropolitana da Grande São Paulo, possui limites com os municípios de Itapevi e Barueri. Itapevi é uma cidade com aproximadamente 205 mil habitantes e Barueri, com 270 mil habitantes. Somadas, as cidades de Jandira e Itapevi possuem, aproximadamente, 317 mil habitantes e a Faculdade é a única Instituição de Ensino Superior na modalidade presencial de ambas as cidades e está situada exatamente na divisa entre elas.

A cidade de Jandira possui, aproximadamente, 6.350 alunos matriculados no Ensino Médio. Itapevi conta com 11.313 alunos matriculados, totalizando 17.663 alunos em nível escolar médio e que são potenciais candidatos aos cursos superiores. Em 2012, a IES possuía 1.000 alunos matriculados. Os números ora apresentados refletiam as seguintes taxas: a) Taxa bruta de matriculados (1.000/17.633) = 5,67%; b) Taxa líquida de matriculados (1.000/71.290) = 1,40%. Os indicadores mostravam, portanto, a grande potencialidade de crescimento de uma IES, seja na oferta dos cursos existentes, bem como na ampliação dos novos. No final de 2012, a faculdade mudou de controle, fato que gerou uma grande evasão dos alunos, mantendo, para o 1º semestre de 2013, apenas uma turma no curso de Letras.

De acordo com dados divulgados[12], o Grupo Educacional que assumiu a IES pauta sua atuação com base nos conceitos de vocação para o ensino, por meio de uma Educação Solidária, ministrada nas mais diversas áreas, cursos e habilitações. Sua responsabilidade é proporcionar a oportunidade de ingressar no Ensino Superior, por meio de convênios firmados com instituições de renome, de parcerias e de programas e projetos sociais, à população das 48 cidades no Estado de São Paulo, das 2 no Estado do Rio de Janeiro, de 1 no

[11] Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=35>. Acesso em: 04 mar. 2013.
[12] Conceito do Grupo Educacional UNIESP. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/centronovo/conceitoUniesp.asp>. Acesso em: 03 abr. 2014.

Estado do Tocantins, de 1 no Estado da Bahia, de 1 no Estado de Minas Gerais, das 6 no Estado do Paraná e das 4 no Estado de Santa Catarina, onde se mantem 103 faculdades.

O Projeto Pedagógico do curso de Letras (Anexo 2) da Faculdade, disponível no ano da pesquisa, aponta para essas seguinte característica quanto à origem dos alunos: 40% residem em Jandira, 40% em Itapevi, 15% em Barueri e 5% em outros municípios vizinhos. Somadas, Itapevi e Jandira, correspondem, portanto, a 80% da comunidade acadêmica.

Desde o primeiro ano de seu funcionamento ocorre na Faculdade a Semana Acadêmica que a aluna-focal e sua colega apresentaram uma Comunicação no ano de 2013 (Anexo 3). O objeto deste evento academic é oferecer uma série de cursos para os alunos e para a comunidade no entorno, sob a forma de mesas redondas, mesas de diálogos, palestras e oficinas nas áreas de Gestão e de Educação, todos gratuitos, abertos à comunidade e com a entrega de certificados. Além disso, há escritórios-modelos de Contabilidade, Recursos Humanos e Gestão Financeira, e um espaço de diálogo com gestores e escritores da região.

O grupo divulga que sua missão é alcançar a oferta e a prática de uma educação solidária, possibilitando a educação para todos e a inserção social por meio da qualidade de ensino, da atuação voltada para o desenvolvimento sustentável, na prática de mensalidades compatíveis com a realidade socioeconômica da região e de incentivo e apoio estudantil, por meio de parcerias e de projetos sociais voltados ao atendimento da comunidade em todos os níveis educacionais: Fundamental, Médio e Superior: Graduação e Pós-Graduação (Presencial e EAD - Ensino a Distância).

3.2.2 Escola onde a aluna-focal ministrou suas aulas

As aulas planejadas aconteceram no primeiro e segundo semestres do ano de 2012, na Escola Municipal de Itapevi, CEMEB Prof. Dimarães Antônio Sandei. De acordo com relato da aluna-focal (Anexo 4), a escola tem uma aparência antiga, está situada em Itapevi em uma comunidade organizada por níveis sócios econômicos extremos: na parte nobre, como o Jardim Portela, moram alguns alunos da escola, e outros, a maioria, vem de um bairro periférico conhecido como Jardim São Carlos. Está organizada para atender, no período da manhã, alunos da rede municipal de ensino e à tarde, alunos da rede estadual de ensino. Segundo relatos dos gestores escolares do período diurno, as atividades dos alunos da CEMEB eram destruídas por alunos dos períodos vespertino e noturno. No período do

projeto, havia, em média, 24 alunos por sala, e havia 7 quintos anos. A escola não tinha biblioteca, sala de informática e lousa tecnológica, contudo dispunha de aparelhos tecnológicos, como: datashow, caixas de som, notebook e tela de projeção. A aluna-focal e seu grupo foram bem recebidos pela gestão da escola, que os apoiou, colocando-se à disposição para que tudo desse certo para a realização da aula planejada (Anexo 5) e ministrada.

3.2.3 Eventos extraclasse

Nesta seção, apresento os eventos extraclasse, momentos em que a professora-pesquisadora convida seus alunos a conhecerem e participarem de eventos promovidos pelo grupo de pesquisa LACE, pela PUC-SP. A professora procura inseri-los no contexto acadêmico para que possam aprofundar o conhecimento teórico-prático, tudo que foi estudado durante as aulas de Prática de Ensino de LE, na IES.

3.2.3.1 PUC-SP – Local onde ocorreram os eventos acadêmicos dos quais participaram a aluna-focal e a professora-pesquisadora

A PUC-SP foi fundada em 1946, a partir da união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (fundada em 1908) e da Faculdade Paulista de Direito. Naquele tempo, a Universidade Católica de São Paulo tinha a missão de formar lideranças católicas e os filhos da elite paulista.

No início do ano seguinte, o Papa Pio XII concedeu à Universidade Católica o título de Pontifícia e nomeou como primeiro grão-chanceler da instituição o cardeal Dom Carlos Carmelo de Vasconcelos Mota. Também arcebispo de São Paulo, o cardeal Mota foi fundador e um dos principais idealizadores da PUC-SP.

A partir dos anos 1980, a Universidade consolidou seu desenvolvimento acadêmico e comunitário. A graduação e a pós-graduação cresceram em número de cursos e alunos; a Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE), criada em 1983, também ampliou suas atividades; eventos acadêmicos (Congressos, Seminários), a pesquisa (mestrados, doutorados e iniciação científica) seguiram o mesmo caminho.

3.2.3.2 *Web* Curriculo 2012

O III Seminário *Web* Currículo – Educação e Mobilidade foi realizado pela PUC-SP nos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2012, sob responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo e da Faculdade de Educação. Local: PUC-SP e Teatro Tuca – Rua Monte Alegre, 984 Perdizes – São Paulo.

Esse evento busca identificar as abordagens pedagógicas mais utilizadas em práticas escolares desenvolvidas com o uso de tecnologias. O objetivo é apresentar e dialogar sobre questões relacionadas ao desenvolvimento do currículo com a integração de mídias e tecnologias digitais móveis, a utilização de recursos disponíveis na *web* (*wiki*, *blog*, *sites* participativos, metaversos, realidade aumentada, mobilidade etc.) e de trazer para o debate, elementos, potencialidades e limites das novas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimento.

O evento se propõe, também, a identificar as abordagens pedagógicas mais utilizadas em práticas escolares desenvolvidas com o uso de tecnologias, refletir e identificar fundamentos, resultados e metodologias de investigação desenvolvidos com foco na Educação e mobilidade; apresentar e debater questões relacionadas à prática dos professores e ao uso de tecnologias, especialmente as de informação e comunicação, no desenvolvimento do currículo com foco na mobilidade; trazer para o debate elementos relacionados com novas formas de produção de conhecimento com o uso de tecnologias e mídias digitais.

A apresentação de pesquisas, relatos de práticas pedagógicas, oficinas, pôsteres, projetos escolares, comunicações orais em mesas-redondas objetivam a realização do compartilhamento de informações a respeito de iniciativas de mobilidade na educação e possibilitam a discussão sobre as investigações do uso de tecnologias em práticas educativas, identificando aquelas que propiciam o desenvolvimento de concepções inovadoras de currículo.

O público que se espera atingir com o evento é formado por: estudiosos, pesquisadores, estudantes de pós-graduação e graduação, professores e alunos das redes pública e particular, profissionais de áreas ligadas às tecnologias e interessados, em geral.

O evento possui vagas limitadas para participação e envio de trabalhos, submetidos ao Comitê Científico em seis modalidades:

1. Comunicações Orais;
2. Pôsteres;

3. Relatos de práticas pedagógicas: apresentados por professores e alunos;

4. Seminários de pesquisa: apresentados por estudiosos para discutir com professores o andamento de suas pesquisas;

5. Oficinas pedagógicas;

6. Projetos e atividades com alunos: relatos de projetos apresentados em conjunto por professores e alunos envolvidos nas atividades.

A professora-pesquisadora, a aluna-focal, um colega de classe – estudante de língua inglesa, a coordenadora do ambiente virtual de aprendizagem da faculdade apresentaram trabalho na modalidade 6 (Projetos e atividades com alunos: relatos de projetos apresentados em conjunto pelos professores e alunos envolvidos nas atividades), realizado pela professora-pesquisadora sob o título: *Linguagem Midiática e colaboração crítica no ensino/aprendizagem da lingua estrangeira*. A aluna focal falou de sua experiência ao utilizar os ambientes virtuais durante as aulas de Prática de Ensino de LE.

A aluna-focal relata (Anexo 4) que a apresentação foi feita representando a Faculdade, sendo a mesa composta pela Coordenadora e colaboradora da implantação e manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - *Moodle*, pela professora do curso de Letras, disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira - Lucilene Fonseca - e por dois alunos que usavam o AVA: um aluno do curso de Letras Português / Inglês e a aluna-focal do curso de Letras Português e Espanhol, identificada, doravante, por Jane[13].

A professora Lucilene começou a apresentação delineando o contexto em que a faculdade estava inserida; a seguir, a professora coordenadora apresentou a implantação do AVA, bem como os resultados iniciais de forma geral. A professora Lucilene apresentou os resultados iniciais da matéria que lecionava, Prática de Língua Estrangeira; o aluno Jairo[14] falou de sua experiência com a lingua inglesa e Jane relatou sobre a resistência dos alunos quanto ao uso do ambiente e como isso interferia na relação professor-aluno.

Houve grande interesse dos presentes em relação a nossa experiência, relato feito em conjunto por todos os envolvidos com o uso da tecnologia nas aulas de Prática de Ensino de LE, o que motivou a aluna-focal a participar de mais um evento acadêmico, o SIAC 2012.

[13] Nome fictício, escolhido para preservar a identidade da participante.
[14] Nome fictício, escolhido para preservar a identidade do aluno.

3.2.3.3 SIAC 2012 – 24 e 25.11.12

O Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG-LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi criado em 1970, sendo o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística Aplicada fundado no Brasil[15]. O PEPG-LAEL tem por objetivo formar mestres e doutores que venham a se tornar pesquisadores de alta qualidade e docentes para o nível superior no campo interdisciplinar de Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem em geral e, ainda, supervisionar pós-doutores que escolham o LAEL para desenvolver atividades de pós-doutorado na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. O ensino, a pesquisa e a extensão caracterizam-se pela diversificação e flexibilização da noção de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, de forma a possibilitar a intensificação de novas linhas de investigação e docência, que integram campos de saber sob a perspectiva da reflexão sobre o fenômeno da linguagem e suas formas de interação.

O Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) iniciou suas atividades em 2004, liderado pelas professoras Dr^{as} Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali. Está credenciado pela PUC-SP e pelo CNPq, e tem como foco principal a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em educação. Além disso, visa desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação de professores e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares. Seu crescimento levou à origem de dois subgrupos: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da professora Dr^{a} Maria Cecília Camargo Magalhães, e Linguagem, Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da professora Dr^{a} Fernanda Liberali. Totalmente integrados, ambos os subgrupos estão apoiados nas discussões da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKI, LEONTIEV, BAKHTIN), em que as atividades são compreendidas como formas de transformação da ação do humano na vida, e têm a pesquisa como uma forma de emancipação pela perspectiva de ação no/para/sobre/com o mundo. Os trabalhos fundamentam-se, filosoficamente, nas bases Histórico-Dialéticas (MARX) e Monista (SPINOZA) e, metodologicamente, na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006).

[15] Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem>. Acesso em: 15 maio 2015.

O Simósio Ação Cidadã (SIAC) foi idealizado pelo Grupo de Pesquisa LACE para compartilhar saberes produzidos em diferentes espaços de atuação social e de pesquisa, tais como: centros de educação infantil, escolas, universidades, institutos e ONGs. O objetivo é provocar o debate colaborativo-crítico e criativo entre os participantes, com vistas à mobilização e à transformação informada da sociedade, além de propiciar lócus para que os participantes apresentem e aprofundem discussões sobre as práticas sociais e compreensões sobre as bases teórico-metodológicas de suas pesquisas e ações. O evento promove o encontro entre pesquisadores, diretores, coordenadores, supervisores, professores, alunos, funcionários, agentes sociais e colegas de diversas instituições, na discussão de temáticas como: formação crítico-cidadã, educação multicultural, educação infantil, educação à distância, leitura e escrita nas diferentes áreas, educação inclusiva, formação de professores e de equipe diretiva, educação bilíngue, gestão colaborativa, dentre outras.

A aluna-focal, Jane, participou como monitora, com uma de suas colegas, do 6º SIAC, intitulado "*Fazer escolhas, tomar decisões*". Antes de começar o evento, fez a checagem dos equipamentos (*datashow*, computador, instalação de apresentações), bem como responsabilizou-se pelo bem-estar dos apresentadores, providenciando, inclusive, água para todos. Também elaborou uma pequena apresentação para anunciar os apresenteadores.

Jane e uma colega prepararam o Resumo da apresentação (Anexo 6), receberam Carta de Aceite e apresentaram a comunicação "*O ensino da língua espanhola com mediação lúdica*" (Anexo 6), momento em que o público ouvinte se mostrou bem receptivo a elas, embora hoje a aluna-focal afirme, por meio de um relato (Anexo 4), ter a clareza de que as bases teóricas não eram as do Grupo de Pesquisa organizador do evento. Exemplificando: a abordagem de Piaget, que também apoiava nossa discussão, diferia da perspectiva sócio-histórica e isso não era claro na apresentação das alunas.

Para complementar a descrição do contexto desta pesquisa, apresento os componentes da atividade presentes no contexto da Faculdade, das escolas onde a aluna-focal estudou e se organizou para ministrar suas aulas e dos eventos acadêmicos dos quais participou. Os componentes da atividade de formação de alunos pré-serviço, objeto desta pesquisa, são estudados e organizados, a seguir, no quadro elaborado à luz de Liberali (2009, p.12), apoiada na TASCH:

Quadro 1: Atividade de Formação Pré-serviço.

Sujeitos	Professora-pesquisadora e alunos.
Comunidade	IES (alunos, gestores, professores do curso de Letras); escolas escolhidas para a Prática de Ensino de LE (gestores, funcionários, professores), em que a aluna-focal atuou como professora; eventos acadêmicos na PUC-SP: *Web* Currículo, SIAC.
Divisão do Trabalho	- Professora: ministrar as aulas de Prática de Ensino de LE; propor atividades teórico-práticas, presenciais e/ou a distância; negociar regras; realizar dramatizações/ensaios das aulas a serem ministradas; acompanhar planejamento e replanejamento das aulas; propor discussão das aulas; refletir e replanejar, junto aos alunos, as aulas ministradas por eles. - Alunos: realizarem as atividades propostas pela professora, *online* ou não: planejar, ensaiar, ministrar aulas, participar de discussão das aulas ministradas nas escolas e replanejá-las.
Objeto	Formação de alunos pré-serviço por meio das aulas de Prática de Ensino de LE.
Regras	Comunicação na LE, para praticar a língua estrangeira em questão, para dar aulas.
Artefatos; instrumentos ou ferramentas	Recursos multimídia usados na sala de aula pelos participantes da pesquisa; planejamento de aulas (*google, youtube*[16]); discussão e execução da atividade nas escolas; elaboração e aplicação de uma avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Liberali (2009, p.12).

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2012, quando foram propostas e produzidas atividades teórico-práticas com a aluna do quinto semestre do curso de Letras, Jane, na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira. Durante o desenvolvimento do trabalho houve produção de significados que compõem a formação de professores pré-serviço realizada nas aulas de Prática de Ensino.

3.2.4 Aulas de Prática de Ensino de LE para discussão de teoria e prática

À luz da ementa do curso e da programação semestral (Anexo 3) da disciplina Prática de Ensino de LE (vinte aulas, com a duração de três horas cada), organizadas pela professora-pesquisadora no início do 2º semestre de 2012, as aulas ocorreram da seguinte maneira:

[16] Google é uma empresa multinacional americana de serviços online e software. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na internet. YouTube é um site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. Disponível em: <http://www.significados.com.br>. Acesso em: 15 maio 2015.

- Leitura e debate de textos teóricos.

As leituras e debates de textos teóricos ocorreram durante as aulas da disciplina Prática de Ensino de LE, na sala de aula da faculdade. Inicialmente, os alunos trabalharam com o livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (2000) e, a seguir, leram Almeida Filho (2007) e as demais obras sugeridas na Bibliografia Básica do Plano Didático do Curso (Anexo 7); os conceitos foram utilizados durante o planejamento das aulas que seriam ministradas nas escolas.

- Discussão das teorias de ensino-aprendizagem e planejamento das aulas que seriam ministradas nas escolas, com base nas discussões indicadas acima, durante seis aulas.

A aluna-focal, escolhida para participar desta pesquisa, pertencia a uma turma composta por 40 alunos no curso de Letras, alunos em contexto pré-serviço que, em 2012, estavam divididos em 2 grupos: vinte e cinco (25) alunos de Licenciatura da Língua Inglesa e quinze (15) alunos de Licenciatura da Língua Espanhola. De acordo com os dados coletados em 27/09/12 em uma aula de Prática de Ensino de LE, por meio do questionário investigativo (Anexo 8) sobre a formação pessoal e profissional do aluno professor, em relação à faixa etária, tais alunos possuem, predominantemente, a idade entre vinte (20) e trinta e quatro (34) anos, sendo sete (07) jovens do sexo masculino e trinta e três (33) do sexo feminino, residentes na região de Jandira, grande São Paulo, local considerado de baixo nível socioeconômico.

- Discussão das aulas (professora-pesquisadora com aluna-focal e demais alunos).

Foi realizada e coletada uma discussão ocorrida durante uma aula de Prática de Ensino de LE ministrada pela professora-pesquisadora, com base nos vídeos das aulas ministradas pela aluna-focal do quinto semestre do curso de Letras, com uso de multimídias (Anexo 9).

- Complemento às aulas de Prática de Ensino de LE por meio do uso e participação dos alunos em ambientes virtuais.

.Facebook[17]: Grupo fechado – Prática de Ensino de LE – Faculdade, 2012[18]. Criado para uso exclusivo, durante o 2º Semestre de 2012, dos alunos participantes da disciplina. Membros: 45, composto por: uma professora-pesquisadora (criadora e administradora do grupo), Diretor da Faculdade, Coordenador do Curso de Letras, três doutores (participantes da pesquisa: Maria Cecília C. Magalhães, Fernanda Liberali, Wellington Oliveira), Arli Penelope - Coordenadora Pedagógica da Secretaria do Estado de São Paulo (escola em Jandira), uma convidada (Viviane Klen) e 40 alunos do curso de Letras.

.Moodle[19] (AVA)

Muitas Universidades e escolas já utilizam o *Moodle*, não só para cursos totalmente virtuais, mas também como apoio aos presenciais. Para a disciplina Prática de Ensino de LE, foi utilizada uma das diversas alternativas interativas oferecidas pelo *Moodle*, o fórum, que é uma interface assíncrona, que possibilita a interação e discussão entre os participantes do curso sobre determinado assunto.

De modo geral, de acordo com relato da aluna-focal sobre a participação dos alunos no AVA, em 24/10/13 (Anexo 10), a Plataforma *Moodle* começou a ser usada sem suporte e estrutura operacional para seus alunos, que, até aquele momento, sequer tinham conhecimento do que era uma plataforma virtual. Diante disso, eles sentiram-se prejudicados por acreditarem que as aulas contratadas eram presenciais, não a distância. Frente às inúmeras dificuldades: ter que usar o computador com internet fora da faculdade com custo, usar os laboratórios da Faculdade com acesso precário à internet etc. Alguns alunos não sabiam usar um computador, montar apresentação em Power Point, fazer montagens com vídeos e imagens e, para não assumir que não

[17] *Facebook* é um site e serviço de rede social, foi lançado em 4 de fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da *Facebook Inc*. Os usuários devem efetuar seu registro antes de utilizar o site; após isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, incluindo notificações automáticas quando atualizarem seu perfil. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>. Acesso em: 15 nov. 2013.

[18] Ambiente virtual criado pela professora-pesquisadora. Disponível em: <https://www.facebook.com/#!/groups/380899235304945/>. Acesso em: 15 nov. 2013.

[19] *Moodle* é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. O *Moodle* é *Open Source*, ou seja, aberto, livre e gratuito. Isso significa que ele pode ser carregado, utilizado, modificado e até distribuído. Apesar de possuir um *copyright*, pode ter seu código fonte alterado ou desenvolvido para satisfazer as necessidades específicas. Disponível em: <www.ufjf.br>. Acesso em: 15 nov. 2013.

sabiam, preferiam mostrar-se indiferentes, resistiam ao novo. Quando os professores pediam os trabalhos digitados, havia certa resistência; preferiam escrever e, se tivessem que refazer, preferiam escrever novamente ao invés de procurar superar as dificuldades.

Não houve participação ativa dos alunos focais no AVA *Moodle* durante o 2º semestre de 2012 e, por esse motivo, não houve coleta de dados.

- Orientação para participação em eventos acadêmicos.

A aluna-focal desta pesquisa participou, durante o curso, de três eventos acadêmicos:

-*WEB* Currículo – um (1) vídeo;

-SIAC 2012 – um (1) vídeo;

-Semana Acadêmica 2013: uma (1) apresentação.

Os eventos acadêmicos propiciaram a apresentação de parte do trabalho realizado durante a disciplina Prática de Ensino de LE: aula ministrada na escola com o uso de multimídia.

3.3 Participantes

São participantes da pesquisa: uma professora-pesquisadora e uma aluna professora do quinto semestre do Curso de Letras oferecido pela Faculdade:

- **Professora-pesquisadora:** Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo[20], Especialista em Arte-Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília[21], formada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua na área educacional desde 2001, ministrando aulas de língua estrangeira e materna, do ensino fundamental ao superior, pós-graduação. Participa de grupos de pesquisa do LAEL e Grupo CNPq de Cibernética

[20] Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC-SP. Título da Dissertação: O uso do *Blog* no Ensino de Jovens e Adultos: uma investigação em Linguística Aplicada. Ano de obtenção do título: 2009.

[21] Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas. Título do Trabalho de Conclusão de Curso: Arte-Educação e Tecnologias Contemporâneas: Linguagens Interativas em uma Proposta Inter/Transdisciplinar. Ano de obtenção do título: 2007.

Pedagógica - Linguagens Digitais[22]. Como pesquisadora, sua trajetória teve início em 2001, quando, durante o curso de Letras na PUC-SP, participou do programa de Iniciação Científica[23].

- **Participante focal:** Dentre os participantes da pesquisa, foi escolhida uma (1) aluna do curso de Letras, disciplina Prática de Ensino de LE, por esta ter participado de todas as práticas didáticas das aulas de Prática de Ensino:

- Língua espanhola:

- Jane: Idade - 22 anos (em 2012). A aluna-focal realizou seus estudos até a faculdade em escolas públicas de Itapevi, onde sempre residiu. Seus estudos da língua estrangeira escolhida, o Espanhol, foram realizados no Centro de Estudos de Línguas, oferecido pelas escolas estaduais do Estado de São Paulo. Antes das aulas de Prática de Ensino de LE, Jane nunca havida dado aula; trabalhava como Operadora em um *Call Center*. Participou de todas as atividades propostas pela professora em ambientes presenciais e virtuais, congressos e, após o final do curso, passou a trabalhar como assistente da professora Drª Fernanda Liberali, da PUC-SP, participando do grupo de pesquisa LACE, trabalhando em escola pública estadual e participando de congressos diversos como monitora, inclusive, apresentando trabalho.

Usei como critério de escolha uma aluna que participou de todos os movimentos do desenvolvimento da pesquisa. A seguir, apresento a descrição dos dados produzidos e coletados pela aluna-focal em cada etapa da pesquisa.

3.4 Produção e Descrição dos Dados

Os dados coletados, a serem utilizados para investigar a agência da graduanda de Letras, Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola (LEE), Jane, ao longo do trabalho realizado na disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (LE), foram registrados por meio de:

[22] Grupo de pesquisa da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Disciplina: Tecnologias digitais em espaços educativos, durante o 2º semestre de 2011.

[23] Bolsa CAPES, Iniciação Científica: O lugar da interação no curso de Gramática via *Internet*. CEPE / PUC-SP, 2004; Tipologia de exercícios usados em Educação a Distância (EAD) via *Internet*. CEPE / PUC-SP, 2005.

- ✓ planos das aulas a serem ministradas em escolas pela aluna-focal, presentes em três avaliações realizadas durante a disciplina Prática de Ensino de LE (Anexos 5, 8, 11);
- ✓ questionário investigativo sobre a trajetória pessoal e profissional da aluna-focal do quinto semestres do curso de Letras (Anexo 8);
- ✓ ensaio das aulas práticas da aluna-focal para os alunos encenarem, durante as aulas de LE, as aulas planejadas, a serem ministradas em escolas (Anexo 12);
- ✓ uso de ambientes virtuais pela aluna-focal, como complemento às aulas de Prática de Ensino de LE: *Facebook*: nesse ambiente foi coletado um (1) texto (Anexo 13) com as publicações inseridas pela aluna-focal, Jane;
- ✓ entrevista final com o grupo da aluna-focal sobre as aulas ministradas nas escolas públicas durante o semestre, disciplina Prática de Ensino de LE (Anexo 14);
- ✓ apresentação realizada pela aluna-focal e uma colega de sua turma na Faculdade, durante a Semana Acadêmica de 2013 (Anexo 3);
- ✓ relato da aluna-focal sobre a participação dos alunos no *Moodle*, AVA, na Faculdade, em 24/10/13 (Anexo 10);
- ✓ apresentação do TCC pela aluna-focal e seu grupo (mais duas colegas) (Anexo 15);
- ✓ apresentação da aluna-focal com sua professora durante a Semana Acadêmica 2014 (Anexo 16);
- ✓ relato de participação de Jane em projetos como aluna pré-serviço (Anexo 4 (05/15)).

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2012. As atividades realizadas ofertaram os dados, que foram coletados com o objetivo de investigar a agência da graduanda, como já dito nas seções anteriores desta tese.

Todos os dados aqui descritos foram coletados para:

1) verificar os tipos de agência que emergem dos dados;

2) verificar se e como as propostas trabalhadas na disciplina possibilitam a agência da participante.

Os trechos dos treze (13) textos produzidos pela aluna-focal, foram selecionados a partir de critérios de análise estabelecidos por mim, em conjunto com minha orientadora, são descritos com mais detalhes na seção a seguir, seleção de dados.

3.4.1 Seleção de dados

Foram selecionados, para a pesquisa, treze (13) textos produzidos pela aluna-focal do curso de Letras durante momentos ou não de interação e pela professora-pesquisadora do curso, elaborados em aulas da disciplina Prática de Ensino de LE, ministrada pela professora-pesquisadora.

Devido à quantidade de material produzido, foi necessário fazer um recorte nos dados coletados. O critério básico para a seleção foi o de trabalhar com os textos produzidos pela aluna que participou de todas as atividades propostas pela professora, bem como a pertinência dessa produção textual para responder à questão geral de pesquisa: Como investigar a agência de uma graduanda de Letras Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola (LEE), ao longo das aulas da disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (LE), permeadas pelas ações da professora-pesquisadora, em uma Faculdade localizada em uma cidade da Grande São Paulo?

A seguir apresento o instrumento desta pesquisa, os dados coletados e selecionados.

3.4.1.1 Instrumento de pesquisa

Os treze (13) textos selecionados são os seguintes:

- três (3) planos das aulas de ensino da LE (Anexos 5 (08/12), 8 (09/12), 11 (06/12)) produzidos em situação de avaliação;
- um (1) questionário investigativo sobre o processo de formação pessoal, para conhecimento dos alunos e profissional do aluno professor (Anexo 8 (09/12)), aplicado em situação de avaliação;
- um (1) vídeo da aula ensaio (Anexo 12);
- uma (1) gravação da entrevista final (Anexo 14 (12/12)), discussão da aula final com o grupo da aluna-focal, após a aula ministrada;
- uma (1) discussão realizada em aula de Prática de Ensino após aula ministrada na escola (gravação transcrita) (Anexo 9 (9/12));
- *posts* disponíveis no *facebook* (Anexo 13);
- uma (1) apresentação de Jane na Semana Acadêmica 2013 (Anexo 3 (11/13));

- um (1) relato de Jane sobre a participação dos alunos no *Moodle*, AVA, na Faculdade (Anexo 10 (10/13));
- uma (1) apresentação Jane e grupo formado para o TCC (Anexo 15 (12/13));
- uma (1) apresentação realizada na Semana Acadêmica 2014 (Anexo 16 (09/14));
- um (1) relato de participação de Jane em projetos como aluna pré-serviço (Anexo 4 (05/15)).

A cronologia da realização dessas atividades pela aluna-focal está na Programação semestral da disciplina Prática de Ensino de LE (Anexo 7), para melhor compreensão de como se deu a produção e coleta dos dados analisados.

3.5 Categorias e Procedimentos de Análise e de Interpretação

Nesta seção, apresento as categorias utilizadas nesta pesquisa, organizadas com base em dois níveis de análise da linguagem: a) nível enunciativo – foram elaboradas categorias fundamentadas em Bronckart (1999); b) nível discursivo – foi analisada a estrutura argumentativa (NININ, 2013); e c) nível linguístico – foram analisados os operadores argumentativos (KOCH, 2004; NININ, 2013), as modalizações (BRONCKART, 1999), os mecanismos conversacionais (LIBERALI, 2013) e os dêiticos de pessoa, tempo e lugar (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980; SANTOS, 2010).

A análise dos dados produzidos, apoiada nos estudos de Ninin (2010; 2013) e de Bronckart (1999), focaliza a compreensão dos sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem de LE, durante os planejamentos e a produção das aulas, no contexto em que foram ministradas, passaram por atividade de reflexão e foram reestruturadas. Para tanto, foram selecionadas as seguintes categorias de análise: levantamento do plano geral do texto; escolhas lexicais (substantivos, adjetivos, advérbios, verbos, dêiticos, operadores argumentativos, pronomes) para compreensão do conteúdo temático (conjunto de informações contidas no texto, apreendidas pelas escolhas lexicais dos participantes); análise dos turnos (falas) e dos tipos de perguntas; comentários feitos pelos participantes (NININ, 2013) para compreensão da agência, das relações que organizam a linguagem nas aulas de Prática de Ensino de LE e nas aulas ministradas pela aluna-focal, nas escolas.

As categorias de análise propostas para o estudo da colaboração crítica têm, como central, a possibilidade de criar contextos para que aluna-focal e professora reflitam sobre as

escolhas feitas, nos vários contextos da condução do projeto, em relação ao contexto sócio-histórico-cultural e político dos participantes graduandos e dos alunos das escolas em que as aulas foram ministradas.

A análise dos dados produzidos enfatiza a compreensão dos processos relacionais entre os participantes para compreensão da constituição de profissionais críticos.

Considerei, como aspectos fundamentais, algumas características centrais para a análise dos dados coletados e selecionados: observação e leitura de treze (13) textos gerados por meio das atividades de formação pré-serviço realizadas no contexto escolar, práticas da aluna-focal, descrição dos enunciados no contexto de produção, historicidade do papel social dos interlocutores; argumentação, conteúdo temático e tudo o que foi realizado, por meio das escolhas lexicais mais relevantes.

A seguir, ofereço um quadro resumo em que apresento os objetivos com foco nas Categorias e Procedimentos de Análise e de Interpretação, para melhor compreensão deste estudo:

Quadro 2: Síntese – Objetivos específicos ; categorias e procedimentos de análise e de interpretação.

<table>
<tr><th>Objetivos Específicos</th><th>Categorias e Procedimentos de análise e de Interpretação</th></tr>
<tr><td>1) verificar os tipos de agência que emergem dos dados (1a e 2a);</td><td rowspan="2">(1a)
Análise de conteúdo temático:
- escolhas lexicais (substantivos, adjetivos, advérbios, verbos, dêiticos, operadores argumentativos, pronomes etc.) para compreensão do conteúdo temático (conjunto de informações contidas no texto, apreendidas pelas escolhas lexicais dos participantes);

(2a) análise dos turnos
- análise dos tipos de agência
- perguntas
- comentários feitos pelos participantes para compreensão das relações que organizam a linguagem nas aulas de Prática de Ensino e nas aulas ministradas pela aluna-focal, na escola.</td></tr>
<tr><td>(2) verificar se e como as propostas trabalhadas na disciplina possibilitam a agência da participante (1a e 2a).</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas desta pesquisa, que dialogam como os objetivos específicos neste trabalho, são:

1. Que tipos de agência emergem dos dados no que diz respeito à participante focal?

2. Qual a relação entre as propostas de trabalho da disciplina e a agência da participante?

Os dados coletados visam compreender as relações que organizam a linguagem nas aulas de Prática de Ensino e nas aulas ministradas pela aluna-focal, na escola; propiciarão a análise e compreensão dos dados, para responder as questões de pesquisa.

Para realizar a análise, compreensão e interpretação dos textos e dados coletados, adotei o seguinte percurso:

a) descrição do contexto: observação do espaço físico e social, dos participantes e seus papéis, e objetivos durante a disciplina Prática de Ensino de LE;
b) análise do conteúdo temático: por meio do levantamento das escolhas lexicais observadas;
c) compreensão das atividades: busca de conteúdo léxico-semântico e paralinguístico para uma primeira compreensão dos dados;
d) análise e interpretação dos dados, a partir de categorias enunciativo-discursivo-linguísticas, construídas com base nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa LACE e afins;
e) interpretação dos dados: aproximação e correlação das diferentes categorias, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa.

A seguir, exponho os níveis de análise da linguagem a serem utilizados:

a) Nível enunciativo

Bronckart (1999, p.130) afirma que no texto há mecanismos que esclarecem os posicionamentos enunciativos e os considera fundamentais para se compreender o contexto e a maneira como um texto é organizado. Ele divide esses mecanismos do seguinte modo: contexto ou mundo físico, em que considera o lugar físico da interação em que se encontram os indivíduos, o movimento de produção, o emissor e o receptor ou os interlocutores. Quanto ao contexto de produção ou mundo sócio-subjetivo, compreende o lugar social, a posição social dos interlocutores e o objetivo da interação (BRONCKART, 1999, p.93).

No quadro, a seguir, apresento os elementos do contexto de produção que foram considerados na análise dos dados produzidos e coletados nesta pesquisa, referentes à situação argumentativa, nível enunciativo:

Quadro 3: Situação argumentativa, nível enunciativo.

Categorias	Características
Tempo	Quando ocorre a situação argumentativa?
Espaço	Onde acontece a situação argumentativa?
Objetivo	Por que ocorre a atividade que engloba a situação argumentativa?
Tema	Qual o assunto, foco da discussão?
Interlocutores	Quem participa da situação argumentativa?

Fonte: Elaborado pela autora.

b) Nível discursivo

Para estudar o nível discursivo, utilizo os estudos de Ninin (2013, p.77), que afirma, com base em Gryner (2000), que uma atividade orientada por perguntas pode ser entendida como um diálogo argumentativo, na medida em que provoca os participantes em direção aos elementos estruturantes da argumentação. A autora aponta para os seguintes elementos estruturantes da argumentação:

(1) posição: movimento em que ocorre a apresentação de um ponto de vista apresentada por um interlocutor;
(2) justificação/explicação: movimento geralmente desencadeado por pergunta do tipo: por quê?, que aparece explicitamente no enunciado ou é recuperável a partir do contexto;
(3) sustentação: é o núcleo da argumentação, pauta-se em evidência formal, por posição pessoal do locutor (especificação); ou em evidência empírica, por posição experimentada, fato concreto (exemplificação);
(4) conclusão: momento do fechamento, da discussão; confirmação da posição, defendida com base nas provas, de modo a recuperar a posição inicial (expressões sinônimas/parafraseadas da posição inicial);
(5) avaliação: asserção que expressa a atitude do locutor em relação a emoção e/ou avaliação.

Fundamental para a análise é olhar as perguntas utilizadas pelos participantes. Elas são classificadas por Ninin (2013, p.103) da seguinte maneira:

- Perguntas quando a Natureza (características do conhecimento tratado):

-Etnográfica (vai em busca do conhecimento cultural do participante);

-Didática (relaciona-se diretamente a um assunto de ensino / conteúdos pedagógicos / aprendizagem sistematizada);

-Condicional ou hipotética (permite estabelecimento de hipóteses; propicia a criação de cenários alternativos) – pode ser aberta ou fechada; propõe algum tipo de mudança nas circunstâncias do evento em questão, de tal modo que os resultados sejam modificados.

- Perguntas quanto ao Conteúdo ("o que" é tratado):

-fatos/conceitos/ações;

-sentidos/significados;

-relações interpessoais/atitudes/comportamentos/sentimentos;

- Perguntas quanto a Condução Temática (características dos recursos de progressão temática):

-introdutória (usada para levantar conhecimentos prévios e introduzir assuntos);

-de desenvolvimento (usada para permitir relacionar conhecimentos anteriores aos que estão sendo construídos);

-focal (usada para evitar que haja dispersão/digressão em relação ao objeto do conhecimento;

-conclusiva (usada para possibilitar a síntese ou conclusão do que está em discussão).

c) Nivel linguístico

Quanto ao nível linguístico, foi feito um levantamento da modalização com o intuito de buscar articulações lógicas. Bronckart (1999, p.132) as classifica de quatro maneiras:

- Lógicas: constituem julgamento sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis;
- Deônticas: que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis;
- Apreciativas: traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;
- Pragmáticas: introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).

As modalizações acontecem por meio de unidades ou conjuntos linguísticos bem diferentes: tempos verbais (futuro do pretérito, auxiliares de modalização (poder, ser, dever,

ter, preciso etc.), advérbios (certamente, sem dúvida etc.), frases impessoais (é possível que..., é evidente que... etc.) e outros tipos ou conjunto de frase.

Para melhor compreensão, trago, a seguir, um quadro com os operadores argumentativos e suas marcar linguísticas, oferecidos por Koch (2004), que serão utilizados na análise:

Quadro 4: Nível linguístico-discursivo, operadores argumentativos.

Marcas Linguísticas	Objetivo
Mesmo, até, até mesmo, inclusive	Organizam a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão.
Ao menos, pelo menos, no mínimo	Introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala frente a outros argumentos.
Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência,consequentemente	Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
Ou, ou então, quer... quer, seja... seja	Introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas.
Mais que, menos que, tão...como	Estabelecem relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão.
Porque, que, já que, pois	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que,posto que, apesar de	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.
Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente	Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total.
E, também, ainda, a par de, nem (= e não), tanto...como, não só... mas também, além disso, além de	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
Aliás	Introduz um argumento decisivo, resumindo todos os demais argumentos.
Já, ainda, agora	São responsáveis por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.

Fonte: Adaptado de Guerra (2010, *apud* CARVALHO, 2014, p.111).

Na análise, também considero os dêiticos, articuladores textuais presentes nos excertos estudados. A respeito dos dêiticos, Kerbrat-Orecchioni (1980, p.36) propõe:

> [...] são as unidades linguísticas cujo funcionamento semântico-referencial (seleção para codificação e interpretação por decodificação) implica uma tomada em consideração de certos elementos constitutivos da situação de comunicação, a saber: - o papel que desempenham no processo de enunciação do enunciado, - a situação espaço-temporal do locutor, e eventualmente do alocutário.

Santos (2010, p.127) ressalta que "*os dêiticos têm, no movimento textual, a função de 'apontar' para o contexto situacional*". São as marcas linguísticas que permitem inscrever no enunciado o sujeito que enuncia e seu interlocutor (pessoal), o tempo (temporal) e o espaço (espacial) da enunciação. No quadro, a seguir, apresento os elementos gramaticais que se caracterizam como dêiticos.

Quadro 5: Nível linguístico – dêiticos.

Dêitico	Elementos gramaticais
Pessoal	Pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos.
Temporal	Advérbios, locuções adverbiais ou expressões de tempo.
Espacial	Advérbios ou locuções adverbiais de lugar.

Fonte: Elaborado por Carvalho (2014), adaptado de Santos (2010).

Os deiticos têm função anafórica, para garantir a coesão do texto. Os pronomes podem exercer tanto a função anafórica, quando dizem respeito a pessoas e objetos, tempos, lugares, fatos etc. mencionados em outros pontos do mesmo texto, como também a função dêitica, para indicar proximidade (ou afastamento) no espaço e/ou tempo, relativamente às pessoas do discurso.

> Chamam-se dêiticas (ou dícticas) as expressões que se interpretam por referência a elementos do contexto extra-linguístico em que ocorre a fala. A dêixis diz respeito, sobretudo, às pessoas que participam da interação verbal, do colóquio, remetendo-nos a lugares e/ou tempos que são localizados a partir da situação de fala. De fato, realiza uma espécie de "ancoragem" da fala na realidade. Ocorre por meio do uso de pronomes, de artigos, de tempos dos verbos e de certos advérbios. De acordo com suas possiblidades de aplicação, algumas categorias são utilizadas na análise dos documentos escritos e das interações e outras, apenas na análise das interações (SILVA, 2009, s.p.).

Para complementar a análise dos aspectos linguísticos relacionados à argumentação, também é fundamental observarmos os mecanismos de distribuição de vozes, por contribuírem para a compreensão de que tipo de colaboração e agência ocorreram durante as aulas de Prática de Ensino de LE. De acordo com Liberali (2013, p.82), os mecanismos do discurso, do tipo distribuição das vozes, marcam a implicação do sujeito no enunciado. Essa tipologia permite aos interlocutores criarem condições para a realização de maior integração de sentidos e constituição de novos significados.

Resumo, a seguir, as categorias utilizadas e sua aplicação:

Quadro 6: Categorias utilizadas na análise.

NÍVEL ENUNCIATIVO	
Documentos escritos ⇨ Situação argumentativa ⇨	Interações Situação argumentativa Tipos de perguntas
NIVEL DISCURSIVO	
Documentos escritos/orais ⇨ Elementos da argumentação ⇨	Estrutura colaborativo-argumentativa Tipos de perguntas Tipos de argumentos
NÍVEL LINGUÍSTICO	
Documentos Escritos ⇨ Operadores Argumentativos ⇨ Modalilzações ⇨ Mecanismos de Valoração ⇨ Dêiticos ⇨	Interações Operadores Argumentativos Modalizações Mecanismos Conversacionais Mecanismos de Valoração Dêiticos

Fonte: Elaborado pela autora.

Para responder as perguntas de pesquisa, utilizo algumas categorias de interpretação, exponho abaixo a descrição de algumas que já foram desenvolvidas na seção de Fundamentação Teórica:

- Sentido: produção individual, ligada a dada situação e imbuída das vivências afetivas do sujeito, e Significado: produção social, convencional, compartilhada por determinado grupo.
- Colaboração: processo intencional de participação, que implica envolvimento dos integrantes, por meio de atitudes pautadas nos princípios de responsividade, deliberação, alteridade, humildade, cuidado e mutualidade, com vistas ao compartilhamento de sentidos e ao desenvolvimento individual e coletivo.

A seguir, apresento uma adaptação do quadro de Ninin (2013, p.67), que revela a relação da compreensão da colaboração crítica:

Quadro 7: Colaboração crítica, papéis e regras.

Padrão Colaborativo-Crítico Relação colaboração e argumentação	Papel do Sujeito	Regras de Participação Organização Argumentativa da Linguagem
RESPONSIVIDADE	Comprometer-se com a própria participação do outro, em direção ao ato de responder, seja por meio de ação ou de reflexão. Perguntar ou responder implicam considerar a resposta ou a pergunta do outro como artefato mediacional para seu próprio desenvolvimento; implica em envolver-se com a resposta do outro, organização da linguagem argumentativa.	Explicitar pontos de vista em busca de articulação com os demais argumentos (dos outros).
DELIBERAÇÃO	Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos. Perguntar implica saber o porquê de uma dada pergunta feita ao outro (ato consciente), implica na intenção de envolver-se na interação, no jogo pergunta-resposta.	Explicitar argumentos com clareza; fundamentar pontos de vista.
ALTERIDADE	Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de visto do outro. Perguntar implica conhecer o outro e, nessa perspectiva, o que se pergunta nunca é algo que o outro não tem como responder. A resposta esperada/solicitada não pode ser pré-estabelecida por quem pergunta.	Articular-se discursivamente, por meio de argumentos, nos movimentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os dos outros.
HUMILDADE E CUIDADO	Abandonar posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos. Perguntar implica considerar-se parte de um grupo e, portanto, considerar conhecimentos e necessidades do grupo.	Acolher e colocar em discussão, por meio de argumentos, posicionamentos divergentes. É necessário cuidado para não se permanecer na argumentação confortável.
MUTUALIDADE	Garantir espaços de pronunciamento e de participação, e de suporte mútuos. Perguntar implica considerar toda e qualquer resposta argumentativa como meio para impulsionar o pensar. Nessa perspectiva, não há "resposta errada".	Considerar toda e qualquer participação como legítima.

(Continua na próxima página)

Padrão Colaborativo-Crítico Relação colaboração e argumentação	Papel do Sujeito	Regras de Participação Organização Argumentativa da Linguagem
INTERDEPENDÊNCIA	Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos argumentativos, interacionais. Perguntar implica considerar seu próprio conhecimento inacabado ou suscetível a mudanças em decorrência das diversas vozes que entrecruzam o discurso argumentativo dos interlocutores respondentes.	Garantir a presença e o entrecruzamento das diferentes vozes dicursivo-argumentativas nas interações.

Fonte: Adaptado de Ninin (2013, p.67).

Por meio dessas categorias, procuro investigar a agência da graduanda de Letras Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola (LEE), ao longo da disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira (LE), permeada pelas ações da professora-pesquisadora.

3.6 Confiabilidade da Pesquisa

Várias etapas foram ultrapassadas para garantir a confiabilidade desta pesquisa:

a) Submissão do projeto ao Comitê de Ética da Pontifica Universidade Católica de São Paulo, órgão que tem por objetivo resguardar os direitos e a imagem dos sujeitos de pesquisa.
b) Discussões em seminários de orientação com minha orientadora durante todo o processo de produção da tese, sobre os aspectos teóricos, metodológicos, assim como sobre a análise e interpretação dos dados. Utilização dos dados em apresentações, em simpósios e congressos nacionais e internacionais (Atividades programadas), bem como na elaboração de artigo da área complementar e capítulo de livro, no prelo.
c) Submissão a duas bancas de qualificação, com o intuito de aprimorar e direcionar a pesquisa. Em todas as bancas, foram feitas contribuições valiosas:

- A primeira qualificação foi realizada em 11 de março de 2013. A banca foi composta por minha orientadora, Dr[a] Maria Cecilia Camargo Magalhães, Dr. Wellington Oliveira – FAINC e Dr[a] Fernanda Liberali - PUC-SP. Essa banca validou a definição do projeto de pesquisa e o caminho teórico e metodológico proposto, sugerindo o aprofundamento da fundamentação teórica, a inserção de organizadores avançados e a apresentação de

exemplos para as categorias de análise.

- A segunda banca de qualificação, dia 6 de março de 2014, contou com a participação de minha orientadora e dos professores doutores Maria Cristina Damianovic, da UFPE, Maximina Freire, da PUC-SP, Maria Otilia G.Ninin, da UNIP, e Wellington de Oliveira, da FAINC, além de uma colega doutoranda, Monica Lemos, da Universidade de Helsinki (Finlândia). Nessa avaliação, foi sugerida a expansão e melhor explicitação da metodologia, revisão e expansão das categorias de análise e interpretação, retomada dos objetivos de pesquisa e inclusão da revisão bibliográfica.
- A terceira banca de qualificação, realizada em 23 de abril de 2015, contou com a participação dos professores doutores Maximina Freire, da PUC-SP, Maria Otilia G.Ninin, da UNIP, Wellington de Oliveira, da FAINC e minha orientadora, Maria Cecilia Camargo Magalhães. Nessa banca, foi solicitada a reorganização da Introdução, do capítulo teórico com foco na Agência, da Metodologia e da Análise dos dados.

A seguir, passo para a seção de análise e discussão dos dados para mostrar a agência, à luz da linguagem utilizada nas aulas de LE.

4 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Com base nos objetivos específicos, esta seção está organizada para descrever e discutir:

1. a relação entre as propostas de trabalho da disciplina e o conceito de agência;
2. os tipos de agência presentes nas interações da participante focal durante a disciplina;
3. as transformações observadas nas ações da participante focal, no decorrer do estudo.

A análise, descrição e discussão dos dados está organizada em diferentes movimentos, para explicitar as **expansões** ocorridas no decorrer do estudo, para que se pudesse acompanhar o desenvolvimento de agência referente às ações da participante. As duas perguntas de pesquisa serão discutidas na relação uma com a outra. Seguem os diferentes movimentos que organizam a pesquisa:

- **Movimento Inicial – 21.06.2012**

- Avaliação da elaboração do plano da aluna-focal e de seu grupo para a aula a ser ministrada na escola (Anexo 11).

- **1ª Expansão – 16.08.12**

- Videoaula-ensaio (Transcrição) (Anexo 12).

- **2ª Expansão – 17.08.12**

- Texto do diálogo entre a professora-pesquisadora e aluna-focal, presente no *Facebook* (Anexo 13).

- **3ª Expansão – 27.09.12**

- Avaliação do replanejamento da aula, após ensaio para a professora-pesquisadora e colegas de turma (Anexo 8).

- **4ª Expansão – 25.10.12**

- Resumo elaborado por Jane para apresentação de uma Comunicação no 6º SIAC – Simpósio Ação Cidadã (Anexo 6).

- **5ª Expansão – 06.12.12**

- Avaliação do replanejamento da aula ministrada à luz da questão "Como trabalhar uma Atividade Social para o ensino da LE" (Anexo 17).

- **6ª Expansão – 13.12.12**

- Entrevista final sobre as aulas ministradas (Anexo 14).

- **7ª Expansão – 24.11.13**

- Apresentação de Jane e grupo na Semana Acadêmica 2013 (Anexo 3).

- **8ª Expansão – 17.12.13**

- Apresentação de Jane e grupo (Adi, Le) do TCC, Curso de Letras, Trabalho de Conclusão de Curso (Anexo 15).

- **9ª Expansão - 29.09.14**

- Apresentação realizada por Jane e pela professora-pesquisadora na Semana Acadêmica 2014 (Anexo 16).

A seguir, apresento a análise e discussão dos dados.

4.1 Relação entre as Propostas de Trabalho da Disciplina e a Construção de Agência da Participante

Esta seção descreve e discute os excertos que revelam as propostas trabalhadas na disciplina Prática de Ensino de LE e a relação do contexto criado para possibilitar desenvolvimento de agência. Com base nos excertos selecionados no decorrer das aulas, esta seção está dividida de acordo com movimentos ocorridos durante a pesquisa, para discutir a relação entre as propostas criadas pela professora-pesquisadora ou não e o tipo de agência revelado pela aluna-focal.

4.1.1 Movimento inicial - 21.06.2012

Neste momento inicial, o foco está na descição e discussão de uma avaliação realizada no final do primeiro semestre de 2012, que teve como objetivo avaliar o planejamento da aluna-focal e do grupo responsável pela atividade a ser desenvolvida na sala de aula da escola estadual escolhida, com foco na Atividade Social. Essa avaliação foi elaborada pela professora-pesquisadora, no final da disciplina ministrada no primeiro semestre de 2012. A questão solicitava a elaboração de um Plano de Aula, à luz de uma Atividade Social criada

com base no texto de Liberali (2009), para o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira, de acordo com os seis componentes de uma Atividade Social.

Essa avaliação teve lugar em 2012, na Faculdade, em aulas de Prática de Ensino de LE. Era meu objetivo verificar, por meio de uma avaliação em sala de aula, se os alunos sabiam elaborar o plano de aula à luz dos componentes da Atividade Social (LIBERALI, 2009). O Tema foi a aula de LEE, por meio de uma Atividade Social que teria que ser criada pela aluna-focal e por seu grupo (Adriana, Leandra, Rosane e Wania).

Com base nas direções dadas, o grupo de alunos em que estava a aluna-focal – Jane – (Adriana, Leandra, Jane, Rosane e Wania) elaborou a plano de aula abaixo:

Quadro 8: Avaliação, movimento em que a aluna-focal e seu grupo elaboram o plano para a aula que irão ministrar na escola pública escolhida (Anexo 11).

Componentes da Atividade Social	**Relato da participante na Avaliação de 21.06.12** **Qual a Atividade Social escolhida?**
Sujeitos	Professores e alunos.
Objeto	**Inserir *o aluno* no meio em que vive** interagindo *com o mundo e as pessoas* **Compreender** escrita, oralidade e estrutura da **língua espanhola e sua gramática**.
Instrumento	Filme, músicas, lousa, giz, atividades impressas e poemas *(instrumentos isolados sem suporte).*
Regras	**Comportamento adequado**, **discutir** sobre **a atividade proposta**, **valorizando as regras do uso gramatical na performance (***adjetiva o papel do aluno às regras sócio-históricamente consideradas pela escola***)**.
Divisão do trabalho	Professores: propõem atividades didáticas, montam contextos, explicam, orientam alunos em seus papéis, conduzem as atividades *(descrição do papel do professor sócio-historicamente dado pela escola)* **Alunos envolvem-se nas propostas dos professores, interagem, engajam-se nas performances (***papel sócio-histórico do aluno, foco no descrever as ações dos alunos)*.
Comunidade	Escola, diretor, professor, aluno e colaboradores.

Fonte: Elaborado pela aluna-focal e seu grupo de trabalho.

As escolhas dos alunos revelam um foco que traduzia as questões teóricas discutidas em aula, com base na TASHC: ***Inserir o aluno no meio em que vive interagindo com o mundo e as pessoas.*** Todavia, a colocação seguinte **(Compreender** escrita, oralidade e estrutura da **língua espanhola e sua gramática**) revela, também, as experiências vividas nas escolas, a base conteudista de ensino-aprendizagem de línguas, o foco na gramática. O mesmo acontece com a as Regras e a Divisão do Trabalho, que revelam o foco em uma proposta

tradicional, em que o professor é o centro (***Professores propõem*** atividades didáticas, ***montam*** contextos, ***explicam, orientam*** alunos em seus papéis, conduzem as atividades). Os alunos seguem os papéis dados pelo professor. Essa visão interacional revela uma relação em que os alunos seguem ordem e agem como tradicionalmente é a proposta da escola. Não há criação de ZPD. O enfoque do ensino não está em relacionar o conteúdo a ser trabalhado com a prática social fora da escola. Isso revela que a base controversa na teoria enfocada em sala de aula apoiada na discussão de Atividade Social como proposto por Liberali (2009) e as experiências anteiores.

Na sala de aula, os alunos, antes da avaliação, leram os textos, discutiram a teoria nas aulas de Prática de Ensino de LE. A professora trouxe a autora do livro utilizado, "*Atividade Social nas aulas de Língua estrangeira*" (LIBERALI, 2009), para conversar com o grupo por meio do Skype (*online*) e do *Facebook*. Os textos teóricos também foram discutidos, na página do *Facebook* ,entre alunos e professora, mas, talvez pela grande mudança revelada na proposta de ensino que, tradicionalmente, experienciavam na escola, como revela o plano elaborado pelo grupo da aluna-focal, os alunos relacionaram o que foi focalizado nas aulas com a manutenção de aspectos do ensino tradicional. Dessa forma, o plano da aula, muito suscinto, não revelou quais zpds seriam criadas durante a aula.

De fato, os alunos responderam ao comando do professor, que solicitava: *Elabore um plano de aula, à luz de uma Atividade Social, para o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira, de acordo com os seis componentes da Atividade Social aplicada ao Ensino da Língua Estrangeira*, que estava apoiado no texto de Liberali (2009), ainda de modo mecânico, sem autonomia. A aluna-focal e seu grupo evidenciam traços da teoria estudada, ao lado do foco no conteúdo (***língua espanhola e sua gramática***) que desejam trabalhar com a classe.

Dessa forma, o grupo atende à solicitação da professora e elabora o plano à luz dos elementos da atividade. Os Sujeitos, participantes da atividade na sala de aula, são: ***Professores e alunos.*** Os Instrumentos a serem utilizados (***Filme, músicas, lousa, giz, atividades impressas e poemas***)*,* embora possam fazer parte do dia a dia dos alunos da escola pública e da "*vida que se vive*" dos participantes, não explicitam como a atividade seria desenvolvida.

A 2ª questão solicitada pela professora na avaliação (Anexo 11) realizada no final do primeiro semestre, no dia 21.06.12, pede que o aluno "*Elabore um Planejamento, uma Atividade Social para o Ensino fundamental com duração de um Bimestre. Defina o eixo*

temático, apresente a metodologia utilizada, os tipos de tarefas, os gêneros utilizados e o tipo de avaliação". O grupo da aluna-focal responde:

> **Excerto 1**
> **Plano de aula**
> **Tema sugerido:** "o ensino de verbos na "Língua Espanhola"
> **Série:** 1º ano do Ensino Médio
> **Comunidade:** -visita a uma sala de aula, em uma escola da rede pública estadual
> **Objetivo:** -exercitar a oralidade; -conhecer verbos na língua espanhola; -desenvolver a interação, a cidadania e o respeito.
>
> Poemas e músicas para análise e identificação dos verbos em sua composição e o filme sugerido permitirá ao aprendiz a compreensão da oralidade, imagens e o tempo verbal presente nele e na fala dos personagens.
> A aula terá como objetivo, interação, descontração e conhecimento dos verbos em espanhol e suas conjugações.

A proposta do grupo demonstra a mesma contradição entre o foco no conteúdo e o domínio teórico estudado, referente à Atividade Social. O tema sugerido por eles (***o ensino de verbos na "Língua Espanhola"***) parece evidenciar que acreditam que o professor passará conhecimento aos alunos. Todavia, há uma contradição entre a sugestão do foco na gramática, com os textos escolhidos, e o foco na performance. O professor objetiva que o aluno ***exercite a oralidade, conheça verbos na língua espanhola*** por meio de ***Poemas e músicas para análise e identificação dos verbos em sua composição e o filme sugerido permitirá ao aprendiz a compreensão da oralidade, imagens e o tempo verbal presente nele e na fala dos personagens***, o que enfocaria a criação de ZPD, em que alunos e a professora colaborariam na produção de conhecimento, por meio de ***interação, descontração e conhecimento dos verbos em espanhol e suas conjugações.*** As alunas transitam entre o sentido de ensinar-aprender, apoiadas em duas compreensões.

Também, o texto reduzido não deixa claro como os instrumento apontados serão utilizados e como a "*interação*" será organizada: se uma interação undirecionada, a-histórica com foco apenas na interação, comunicativa ou focada na produção de conhecimento. O grupo cita dois objetivos, mas não evidencia as ações que os permearão.

Dessa forma, a avaliação proposta no Movimento inicial revela, também, que a proposta de avaliação da professora-pesquisadora poderia ter propiciado a produção de um projeto mais claro e explicitado os conceitos envolvidos. Mais ainda, porque essa avaliação não foi retomada para discussão, o que inviabilizou a troca de ideias e reflexões, que

poderiam ter criado ZPD para aprendizagem e desenvolvimento de todos, por meio da explicitação crítica das escolhas feitas.

1ª Expansão: 16.08.12

Nesse momento, os alunos retomaram os conceitos, leituras e refizeram o plano da aula a ser ministrada na escola pública escolhida. Também a aluna-focal e seu grupo ensaiaram, na sala de aula da Faculdade, a aula a ser ministrada na escola. Diante da professora-pesquisadora e dos colegas da classe, a aluna-focal e seu grupo preparam a sala de aula com as ferramentas necessárias para a atividade proposta (equipamento multimídia) e apresentam a aula preparada para um contexto escolar real. Os colegas e a professora-pesquisadora tornam-se seus "*alunos*", a atividade proposta foi desenvolvida, tal como deveria ser ministrada no contexto escolar. Todos foram orientados a participar e observar cada detalhe, para que pudessem intervir em algum ponto da atividade que precisasse ser alterado, por meio de propostas, críticas diversas. A professora-pesquisadora pediu que esse movimento fosse filmado para que o grupo e a aluna-focal também pudessem assistir à aula-ensaio (transcrição do vídeo está disponível no Anexo 12) e refletir sobre a reação dos alunos e suas ações em serviço, agindo como professores já em sala de aula.

Excerto 2
Vídeo aula-ensaio (Anexo 10)
Lu1: **Para os alunos lerem**, né? **Por que não sabem espanhol**, né?(...) Então, **é importante ter isso** aqui, **nem que vocês levem em um cartaz, letras legíveis**, tá? (inaudível) certo? Para facilitar (...) e… **as pessoas têm que falar espanhol junto, não é só para incentivar o aluno cantar**.
Jane1: **Professora, esse a senhora vai saber cantar**
Cla1: *Lacucaracha, Lacucaracha (...)*
Jane2: Nossa, mas vai passar os dados de novo?
Lu2: (...) Esse aí é o (...)
♪♫ *Head, shoulders, knees, and toes.*
Head, shoulders, knees, and toes.
Eyes. ears. mouth and nose.
Head, shoulders, knees, and toes (...)

Jane3: (inaudível)
(...) Head, shoulders, knees, and toes.
Head, shoulders, knees, and toes
Eyes. ears. mouth and nose.
Head, shoulders, knees, and toes ♪♫

Lu3: Oh, eu tenho isso daí no (...) você **pega no youtube** (...)
Jane4: Dá uma diferença (inaudível) (...)
Lu4: Então, você **extrai o vídeo** (inaudível)
Edna1: Ficou *fashion*

Ale1: Pode parar Daniel, fica me filmando.
Lu5: Vocês **precisam do computador**?

Apresento o Nível Enunciativo da 1ª Expansão que traz as informações presentes no texto analisado: o contexto e a maneira como foi organizado pela aluna-focal e por seu grupo. A característica temporal aponta pra o fato de que o projeto se passa em 2012, utiliza o Espaço da Faculdade - aulas de Prática de Ensino de LE, com o Objetivo de ensaiar a aula planejada à luz dos componentes da Atividade Social sobre o Tema "Aula de LE (Espanhol) por meio de uma Atividade Social". Os interlocutores são a aluna-focal, Jane, seu grupo (Clarice, Edna, Alessandra) e a professora-pesquisadora

Na 1ª Expansão, durante a aula-ensaio, a professora-pesquisadora orientou e criou contexto para o desenvolvimento dos alunos pré-serviço, visando, como aponta Vygotski, a criação de uma ZPD, para que os alunos repensassem suas escolhas. Um exemplo está na fala dela ao salientar que os alunos precisavam cantar na LE e trazer um instrumento, para os alunos lessem, também, a letra da música. Em suas palavras: ***Para os alunos lerem... Por que não sabem espanhol****...****é importante ter isso*** *aqui,* ***nem que vocês levem em um cartaz, letras legíveis... as pessoas têm que falar espanhol junto, não é só para incentivar o aluno cantar... pega no youtube... extrai o vídeo****...* ***precisam do computador****.* É possível observar que a professora-pesquisadora quer criar um contexto de discussão para que os alunos sejam críticos sobre suas escolhas.

A aluna-focal, por sua vez, demonstra acreditar que o conteúdo da aula é de fácil entendimento (***Professora, esse a senhora vai saber cantar****),* mas, por outro lado, não demonstra transformação, expansão em relação ao Movimento inicial. O conteúdo da aula não espelha uma Atividade Social, pois está indefinida no plano; ela não envolve a "*vida que se vive*" dos alunos. Trata-se de uma aula voltada para a aprendizagem de vocabulário, das partes do corpo do ser humano.

A classe, participante da atividade no papel dos alunos da aluna-focal e de seu grupo, também não evidencia ter se apropriado do conteúdo das aulas, uma vez que, no texto, não sugere melhorias com tal foco. A professora visa agir como suporte para que os alunos repensem as escolhas feitas na sua proposta por meio da agência relacional, como salienta Edwards (2007), para expandir o objeto e melhorar a competência coletiva, mas, no texto não há desenvolvimento evidente da turma.

A aula não revela possibilidade de apropriação, pelos alunos, da língua, uma vez que o foco está apenas na música. A professora-pesquisadora afirma que ***é importante ter isso*** *aqui,*

nem que vocês levem em um cartaz, letras legíveis*, tá?* Ela ressalta que ***as pessoas têm que falar espanhol junto, não é só para incentivar o aluno cantar.***

Com foco na formação pré-serviço, Celani (2000) ressalta ser fundamental preparar os futuros professores de LE para lidarem, de maneira afetivo-cognitiva, com questões ligadas aos modos como a linguagem é construída socialmente. Para ela, essa questão é um elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho do profissional que atua em sala de aula. Apoiada nessa discussão de Celani, e na compreensão da importância dos professores falarem com os alunos a LE, a pesquisadora ressalta essa questão para o grupo, de modo enfático, revelado pela modalização deôntica- ***têm que***-: ***as pessoas têm que falar espanhol junto, não é só para incentivar o aluno cantar***.

Apoiada nas discussões de Magalhães (2004), a pesquisadora procura enfatizar, junto aos alunos, uma discussão sobre o desenvolvimento de uma postura crítica que leve em conta seus alunos e a dificuldade de muitos professores em falar a língua foco. O objetivo está em solucionar muitos dos problemas presentes no contexto escolar e repensar o ensino de línguas.

2ª Expansão: 17.08.12

Nesse movimento, a professora-pesquisadora interage com a aluna-focal no espaço virtual da rede social *Facebook*, página criada por ela para manter um contato extra classe com a turma e expandir as atividades da sala de aula durante a disciplina Prática de Ensino de LE. A interação teve lugar em 2012, em aula extra classe *online* de Prática de Ensino de LE, rede social *Facebook*, para verificar se a aluna e seus colegas sabiam o conceito de Atividade Social (LIBERALI, 2009). O tema foi a Aula de LE por meio de uma Atividade Social, tendo como interlocutores a aluna-focal, os colegas de classe e a professora-pesquisadora.

Segue o excerto que destaca essa interação.

Excerto 3
Diálogo entre a professora-pesquisadora e aluna-focal, presente no *Facebook* (Anexo 13)

Lu43 *A grande questão da aula ontem ficou em torno do conceito da Atividade Social. Afinal, o que é a Atividade Social, como promovê-la no dia a dia da sala de aula para a aprendizagem de uma língua? (pedido de definição) Vamos retomar o que foi discutido ontem pessoal! Escrevam aqui suas impressões para aprofundarmos o conceito e debatermos à luz do olhar da Fernanda Liberali e Cecília Magalhães! bjks e boas leituras a todos!*
Curtir · · Seguir (desfazer)

Visualizado por 36

> ***Jane18*** *Atividade social é uma forma de mediação do conhecimento usando todos os recursos do cotidiano do aluno, para um aprendizado reflexivo e significativo. O ensino lúdico é uma atividade social e segundo Piaget(1976): " O lúdico serve como ferramenta importante para o aprendizado de uma nova língua e todos os problemas que envolvem e dificultam essa compreensão podem ser resolvidos através de práticas educativas prazerosas."*

A professora-pesquisadora posta, na Rede Social *Facebook* (Anexo 13), uma pergunta sobre o conteúdo tórico-prático estudado e deixa uma pergunta guia para a definição de AS na página criada, *online*: ***Afinal, o que é a Atividade Social, como promovê-la no dia a dia da sala de aula para a aprendizagem de uma língua?***

A pergunta da professora-pesquisadora revela seu objetivo em criar uma relação responsiva (NININ, 2013, p.67) para retomada das discussões em aula e, também, com o objetivo de rever a Atividade Social (AS) que haviam elaborado. A professora-pesquisadora pede a explicitação de pontos de vista para retomar o conceito de AS (LIBERALI, 2009) e a releitura de textos já lidos e trabalhados em classe. Em suas palavras: ***Vamos retomar o que foi discutido ontem pessoal! Escrevam aqui suas impressões para aprofundarmos o conceito e debatermos à luz do olhar da Fernanda Liberali e Cecília Magalhães! bjks e boas leituras a todos!***

A pergunta foi usada pela professora-pesquisadora para retomar o conceito da AS abordado por ela na aula de Prática de Ensino de LE: ***A grande questão da aula ontem ficou em torno do conceito da Atividade Social***. A professora-pesquisadora busca promover um apoio para que os alunos interajam com a turma na Rede Social, após a aula na Faculdade, para expandir o objeto, melhorar a competência coletiva sobre o conceito de AS.

A aluna-focal responde a pergunta: ***Atividade social é uma forma de mediação do conhecimento usando todos os recursos do cotidiano do aluno, para um aprendizado reflexivo e significativo. O ensino lúdico é uma atividade social e segundo Piaget (1976): "O lúdico serve como ferramenta importante para o aprendizado de uma nova língua e todos os problemas que envolvem e dificultam essa compreensão podem ser resolvidos através de práticas educativas prazerosas* (*Jane18).*** A reposta da aluna revela uma busca de conhecimento teórico que apoie a escolha que fez em sua aula anterior, ao citar o teórico Piaget (1976), ainda que não seja o que aprendeu na leitura à luz de Liberali (2009). Jane demonstra um movimento intencional ao ler outros teóricos além dos abordados na disciplina.

Com base em Virkkunen (2006, p.49), que define agência transformadora como a ação de "*romper com a estrutura dada de ação e tomar a iniciativa de transformá-la*, pode-se dizer que nesse movimento Jane busca expandir seu conhecimento teórico-prático. A aluna cita o lúdico como uma ferramenta importante para o aprendizado de uma nova língua para o ensino da LE por meio de atividades prazerosas. Ressalta a mediação e a relação com aspectos sociais, conceitos vygotskianos, bem como o aprendizado reflexivo e significativo, que, aparentemente, salienta a criação de ZPDs por meio de práticas educativas lúdicas que sejam prazerosas.

A aluna-focal, tal como aponta Engeström (1987), visa trabalhar, no contexto escolar, com atividades apoiadas nas experiências dos participantes, que, por sua vez, ressaltam a compreensão e a produção do objeto que está sendo trabalhado. Jane argumenta, apresenta seu ponto de vista e modaliza, ao afirmar que ***podem ser resolvidos através de práticas educativas prazerosas***, o que indica apreciação (BRONCKART, 1999), de certa forma, justificando suas escolhas na aula anterior.

3ª Expansão: 27.09.12

Essa etapa corresponde à avaliação individual realizada quando a aluna-focal replanejou sua aula (Anexo 8), após ensaiá-la para a professora-pesquisadora e para colegas de turma, assistir ao vídeo do ensaio e ministrar a aula na escola. O quadro abaixo revela a avaliação.

Quadro 9: Avaliação realizada em 27.09.12.

Componentes da Atividade Social	**Relato da participante na Avaliação de 27.09.12** **Qual a Atividade Social escolhida?**
Sujeitos	Professores e alunos.
Objeto	**Preparar** o aluno para **diferenciar** os falsos cognatos (objetivo linguístico). **Preparar** o aluno para que **de forma fácil aprenda o espanhol** (objetivo escolar de ensino-aprendizagem escolar).
Instrumento	Fantoches, power point e cenário (Sem suporte para definir como cada instrumento foi enfocado).
Regras	**Os alunos participam com a interação** dos personagens (Regras não definidas, aluna apenas ressalta o papel dos alunos como participantes seguindo o que é definido pelo professor).

(Continua na próxima página)

Divisão do trabalho	Os **professores explicaram** a aula. Depois **apresentam** a peça que **fala** sobre os falsos cognatos no momento da apresentação os **alunos interagem com a sala e aula** (papel do aluno: interagir e do professor dizer, explicra, tomar decisões).
Comunidade	Escola, diretor, professor, alunos e colaborador (profissional de informática).

Fonte: Elaborado pela aluna-focal.

O quadro acima, elaborado pela aluna-focal, resume as informações presentes no texto a ser analisado nesta etapa. Apresento elementos considerados fundamentais para se compreender o contexto e a maneira como este texto foi organizado individualmente pela aluna-focal. Essa Expansão ocorreu em 2012, no espaço da Faculdade – aulas de Prática de Ensino de LE, com o objetivo de avaliar o replanejamento da aula ministrada à luz das reflexões da professora e dos colegas de classe, após assistirem ao vídeo da mesma. O tema foi a aula de Língua Estrangeira Espanhola (LEE), por meio de uma AS, e os interlocutores foram a aluna-focal, seus colegas e a professora-pesquisadora.

Nesta seção, a professora-pesquisadora focaliza uma nova avaliação, neste caso, requerida pela Faculdade, cujo objetivo era verificar se os alunos se apropriaram dos estudos realizados após ministrarem, na escola, a aula planejada e revista por meio da aula-ensaio e de sua gravação em vídeo. A ficha preenchida é muito suscinta e não oferece ao aluno a possibilidade de expandir e discutir as escolhas feitas, o que revela um problema na avaliação idealizada pela pesquisadora. Revela, também, uma reavaliação do preenchimento anterior, o que mostra um maior domínio do conceito de Atividade Social (LIBERALI, 2009), porém, nota-se que continuam focalizando a dimensão epistêmica, considerando que o professor é quem toma todas as decisões, uma visão comportamentalista de ensino-aprendizagem, como discutido por Skinner (1904-1990), que explica que, quando um comportamento é estimulado por meio de uma recompensa, por meio de um reforço positivo ou negativo, neste caso do professor em relação ao aluno, a frequência desse comportamento aumenta ou diminui, dependendo de como a intervenção é realizada.

O foco dos alunos em ***Preparar o aluno para diferenciar os falsos cognatos... Preparar o aluno para que de forma fácil aprenda o*** **espanhol** revela um foco no epistêmico dado pela ação do professor. A organização da linguagem é unidirecionada.

A ação parte do professor para o aluno; o primeiro prepara a aula, estimula o aluno para que participe da interação para responder à solicitação do professor ao diferenciar os falsos cognatos, aprender o espanhol de forma fácil. Também podemos dizer que há uma

tendência a trabalhar de modo conteudista, pois a aluna-focal afirma que irá ***Preparar o aluno para que de forma fácil aprenda o espanhol***, o vocabulário. Há, portanto, evidência de uma compreensão de ensino-aprendizagem comportamentalista, focada no professor que ensina o aluno e este aprende, como aponta Skinner (1953), e na organização de linguagem estruturalista, unidirecionada e a-histórica.

A aluna-focal revela, nas ecolhas feitas, sua própria formação em experiências escolrizadas, nas escolas que frequentou. Por outro lado, indica desenvolvimento de suas decisões anteriores ao relatar que *Os professores explicaram a aula****. Depois apresentam a peça que fala sobre os falsos cognatos e no momento da apresentação os alunos interagem com a sala de aula.*** A aluna-focal ressalta o papel histórico do aluno, que obedece o professor, e o do professor, que é explicar o conteúdo da aula. A decisão de apresentarem a teoria aprendida por meio de uma peça teatral e de criarem a possibilidade de abrir espaço para performance dos alunos e professores com foco no conteúdo explicado revela uma expansão interessante, demostrando um conflito entre as teorias de ensino-aprendizagem e um movimento de transformação, para criar espaço de performance na sala de aula, em que envolve os alunos como participantes da atividade proposta. Isto aponta para os estudos de Vygotski (1934/1986), para a dialética das interações com o outro e com o meio, desencadeando o desenvolvimento sócio-cognitivo. Para Vygotski e seus colaboradores, o desenvolvimento é impulsionado por meio da linguagem. Eles acreditam que a estrutura dos estágios descrita por Piaget seja correta, porém, diferem na concepção de sua dinâmica evolutiva. Enquanto Piaget defende que a estruturação do organismo precede o desenvolvimento, para Vygotski, é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Essa questão está apontada na frase da aluna-focal, ao citar, nas Regras da AS, que ***Os alunos participam com a interação dos personagens***. Embora as regras não estejam definidas, elas ressaltam a importância de envolver os alunos na interação. A atividade proposta visa criar espaço para os movimentos que se organizam por meio da linguagem nas relações interativas, propiciando ZPDs, aprendizagem e desenvolvimento do ensino da LEE. Sem suporte teórico, a aluna-focal utiliza instrumentos – *Fantoches, power point e cenário* – para incentivar o aluno a aprender o que deseja ensinar, a língua estrangeira espanhola.

4ª Expansão: 25.10.12

Nessa etapa, a professora-pesquisadora convida os alunos a participarem de um evento acadêmico na PUC-SP, o 6º SIAC – Simpósio Ação Cidadã (Anexo 6). Um evento organizado pelo Núcleo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), sob a liderança da professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali. Esse movimento ocorreu em 2012, no espaço do *Facebook*, espaço virtual que complementava as aulas de Prática de Ensino de LE. O objetivo foi revisar o Resumo - O ensino da língua espanhola com mediação lúdica, elaborado pela aluna-focal para realizar sua inscrição no SIAC 2012. Foram interlocutores nessa discussão a aluna-focal e a professora-pesquisadora.

O Resumo elaborado por Jane, e disponibilizado no ambiente do *Facebook* para revisão da professora-pesquisadora antes de ser enviado ao Simpósio, é apresentado, a seguir.

> **Excerto 4**
> *Resumo: O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COM MEDIAÇÃO LÚDICA.*
> *O presente trabalho teve como objetivo* ***exercitar o ensino da Língua Estrangeira****, ressaltando as partes do corpo humano em espanhol. Desenvolvemos o trabalho de campo, com alunos de uma escola pública da rede de ensino municipal de Itapevi, no Ensino Fundamental I, 5º ano.* ***A pesquisa se desenvolveu por meio de ferramentas pedagógicas lúdicas e recursos midiáticos como: youtube, vídeos, músicas, jogos e brincadeiras.*** *Ao apresentarmos o trabalho, os aprendizes foram receptivos e participativos. Dançaram, cantaram e* ***se apropriaram de forma significativa de novas palavras*** *na língua materna e na língua espanhola. O jogo como "Bingo" permitiu que a aula tornasse alegre e prazerosa.* ***Segundo Kishimoto (1994)*** *o jogo também é uma forma de expressão, a criança deixa transparecer seus sentimentos e a visão que tem do futuro, desejos e medos por meio do jogo.* ***O lúdico utilizado com seus devidos fins pedagógico ajuda e muito o professor detectar as dificuldades do aluno e também é uma forma do aluno se expressar e interagir.*** *Tivemos êxito em nosso projeto e acreditamos que houve o aprendizado social e intelectual.* ***Promovendo por meio da aula realizada meios interativos, cooperativos e perceptivos. A importância do aprendizado foi significativa, possibilitando a aprendizagem e suas inúmeras possibilidades, habilidades e competências.***
>
> ***Palavras chaves:*** *Lúdico- Pratica- Cognitivo.*

O resumo de Jane revela uma grande expansão em relação à descrição e discussão da aula dada e resumida no quadro da avaliação anterior (Expansão 3). A organização do resumo segue as normas necessárias para a elaboração de um resumo. A aluna-focal, no início, afirma que o objetivo do trabalho foi ***exercitar o ensino da Língua Estrangeira, ressaltando as partes do corpo humano em espanhol.*** Novamente, ela evidencia seu apoio à possibilidade de trazer para a escola o mundo que está fora da escola. Apresenta os instrumentos com os

quais trabalhou, com quem trabalhou – alunos de 5º ano de uma escola pública de Itapevi, e continua, dizendo que ***A pesquisa se desenvolveu por meio de.*** Essa descrição evidencia o que Engeström (2006, p.1) discute como agência - uma vontade coletiva transformadora com empenho na resolução de problemas, com a ajuda de artefatos culturais mediadores. A aluna salienta o papel das ***ferramentas pedagógicas lúdicas e [dos] recursos midiáticos como: youtube, vídeos, músicas, jogos e brincadeiras***, com base em Vygotsky, como estímulo para o desenvolvido e implementado, como potencial de generalização expansiva.

Com base em ***Kishimoto (1994),*** a aluna-focal apoia seus estudos no ***lúdico utilizado com seus devidos fins pedagógico,*** **e** também mostra desenvolvimento e agência tranformadora, ao referênciá-lo para suportar o foco na performance em sala de aula. Com este foco teórico, a aluna-focal ressalta que o lúdico ***ajuda e muito o professor a detectar as dificuldades do aluno e também é uma forma do aluno se expressar e interagir.*** Tal como aponta Hargreaves (2004), a aluna-focal ressalta que educar na e para a sociedade do conhecimento exige dos professores várias competências.

As escolhas de Jane em ***"Promovendo por meio da aula realizada meios interativos, cooperativos e perceptivos. A importância do aprendizado foi significativa, possibilitando a aprendizagem e suas inúmeras possibilidades, habilidades e competências"*** enfocam o que Magalhães (2000) discute: o professor pode solucionar muitos dos problemas presentes no contexto escolar por meio da criação de zonas de participação colaborativa.

O resumo traz indícios de que a aluna-focal passou a ter uma postura crítica (MAGALHÃES, 2004) frente à escola, que, como organização, deve ser um sistema aberto, pensante e flexível. Deixa entrever que o papel do docente necessita ser o de gestor no estabelecimento de relações entre as informações e o modo de focalizá-las. Nessa direção, Hargreaves (2004) aponta que educar na e para a sociedade do conhecimento exige dos professores várias competências..

Posso dizer que o resumo revela transformação no dizer da aluna, ao repensar a atividade desenvolvida e discuti-la, apoiada em novas bases teóricas. A aluna salienta no mesmo que a atividade foi além dos eventos individuais e situacionais, e focalizou uma interação coletiva, como discutem Engeström, Sannino e Virkkunen (2014), ao apontarem o envolvimento dos alunos como uma ajuda para ***o professor detectar as dificuldades do aluno e também é uma forma do aluno se expressar e interagir.***

O resumo revela como Engeström (2006) salienta que a agência possibilita aos seres humanos mudarem suas situações e a sí próprios. O conceito de Agência, como é interpretado

na Teoria da Atividade, nunca é uma propriedade de um determinado indivíduo, mas, sim, uma relação constantemente co-construída e renegociada com o sujeito, no contexto em que está inserido, a sociedade.

O resumo mostra que a aluna-focal avançou, houve agência transformadora. Sua resposta aponta apropriaçao das leituras e estudos realizados durante as aulas na faculdade, pesquisou e buscou outros autores de modo independente, provavelmente extraclasse, e se incorporou dos conceitos fundamentais da teoria de Vygotski no campo da educação, tal como a interação no contexto social escolar.

5ª Expansão: 06.12.12

Nesta etapa, considero a avaliação realizada quando a aluna apresenta o replanejamento da aula ministrada à luz da questão **"*Como trabalhar uma Atividade Social para o ensino da LE*"** (Anexo 17). Assim, na 5ª Expansão, a professora propõe nova Avaliação à turma. Essa avaliação foi realizada quando a aluna-focal elaborou novo replanejamento da aula ministrada na escola pública.

Quadro 10: Planejamento da aula a ser ministrada em escola pública.

Componentes da Atividade Social	**Relato da participante na Avaliação de 06.12.12** **Qual a Atividade Social escolhida?**
Sujeitos	Professores e alunos.
Objeto	**Exercitar** a fala; **aquisição de novas palavras**; **desenvolver** as emoções através das lembranças; **promover respeito aos próximos; compreender a oralidade e escrita analisando a importância de uma nova língua** através de jogos e brincadeiras; **desenvolver a auto percepção e participação**. Foco na criação de zpd para o envolvimento do aluno na ação da sala de aula.
Instrumento	Cartela do Bingo, data show para apresentação do corpo humano, caixinhas de som para tocar a música, internet (you tube) (escolha de jogo para trabalhar com conteúdo.
Regras	**As regras** para o preenchimento da ficha e os **valores** do jogo que **fazem parte do cotidiano**, **ensinar os valores** quando jogar e **como cidadãos** (papel das regras no jogo).
Divisão do trabalho	O **professor faz a leitura** do corpo humano em espanhol e os **alunos repetem para treinar a leitura. O aluno distribui** os jogos, **professor explica as regras. (professor como modelo da língua, o pqpel do jogo)**.
Comunidade	A escola, diretor, colaboradores, professores e alunos.

Fonte: Elaborado pela aluna-focal.

O quadro resumo do planejamento apresenta novos artefatos culturais para trabalhar com o mesmo conteúdo, ocorrido em 2012, no espaço da Faculdade – aulas de Prática de Ensino de LE. O objetivo era, naquele momento, avaliar a compreensão dos alunos para planejarem uma aula a ser ministrada em escola pública. O tema foi a aula de LEE, por meio de uma AS. A professora objetivava compreender o desenvolvimento dos alunos.

Novamente, a aluna-focal busca trabalhar a Atividade Social (LIBERALI, 2009), mas não nomeia a atividade escolhida ao plenejar essa aula, embora a descreva de forma mais clara do que nos quadros anteriores. Os objetivos da atividade ficam claros: **Exercitar** a fala; **aquisição de novas palavras**; **desenvolver** as emoções através das lembranças; **promover respeito aos próximos; compreender a oralidade e escrita analisando a importância de uma nova língua** através de jogos e brincadeiras; **desenvolver a auto percepção e participação**. A aluna-focal apoia-se nas leituras sobre o papel do aluno, com foco na TASHC.

Os Instrumentos escolhidos por ela para desenvolver a atividade são **Cartela do Bingo, data show para apresentação do corpo humano, caixinhas de som para tocar a música, internet (you tube)**. Embora não apresente suporte teórico, novamente há como afirmar que os instrumentos fazem parte da "*vida que se vive*". As Regras para o preenchimento da ficha e os **valores** do jogo que **fazem parte do cotidiano**, **ensinar os valores** quando jogar e **como cidadãos,** remetem à discussão da formação de cidadania, uma questão central nas discussões vygotskyanas.

Uma questão a ser considerada é uma avaliação crítica do instrumento usado pela pesquisadora para a avaliação. Isso porque o mesmo reduz a possibilidade de o aluno descrever, de forma clara e com suporte, as escolhas feitas.

6ª Expansão: 13.12.12

A **6ª Expansão** apresenta o texto da entrevista realizada no final das aulas da disciplina, 2º semestre de 2012, quando a professora-pesquisadora opta por fazer uma entrevista com o grupo de alunos para avaliar as etapas vividas durante o curso. A seguir, apresento o texto da entrevista realizada com Jane e seu grupo.

Excerto 5
Entrevista final sobre as aulas ministradas (Anexo 14)

Le04: Ficou um número de alunos interessados, né (...) da primeira aula (...)
Lu10: Menos ou mais? (pedido de esclarecimento)

Le05: mais (...)
Lu11: mais alunos
Le06: e... acho que por causa do teatro foi (-------) chamou atenção.
Lu12: Teatro? Vocês fizeram um teatro, como que foi? (pedido de esclarecimento)
***Jane03**: Adi escreveu o texto (...) escreveu o texto do teatro (...) é... envolvendo os falsos amigos, os falsos cognatos (...) e... nós fizemos um plano de aula com os falsos cognatos em power point , que foi passado na escola, que eles disponibilizaram o power point e o data show, aí nós fizemos a explanação dos falsos amigos e depois a peça teatral que foi uma vídeo-aula (...) fizemos a peça teatral e gravamos, e depois passamos como vídeo-aula (...)*
Lu13: Passaram pra eles mesmo? (...) e aí como foi? (pedido de esclarecimento)
***Jane04**: Eles gostaram muito*
Lu14: Eles viram, eles mesmo representaram? (...)(pedido de esclarecimento)
***Jane05**: Não, eles viram o nosso grupo apresentando a vídeo-aula até pra ser mais multimídia (...)*
(...)
Lu21: E qual foi a referência de trabalhar com as mídias, vocês acharam que foi melhor igual? (...) Já tinham trabalhando na primeira (...)(pedido de esclarecimento teórico-prático)
***Jane10**: Não, porque nós já tínhamos trabalhado (...) Com certeza, a interação foi bem maior, a quantidade dos alunos era maior (...)*
Lu22: Isso não prejudicou a quantidade de alunos? (pedido de esclarecimento teórico-prático)
***Jane11**: Não, não prejudicou.*
Le10: Eles saíram sorrindo, né (...)
Lu23: Esse é um problema, né, porque todo mundo fala a quantidade de alunos muito grande na sala, não é? (enfocando um aspecto pconsiderado problemático)
***Jane12**: Mas, quando o professor utiliza o meio dos alunos, envolve- os nesse aprendizado, não há problemas com a quantidade de alunos, o problema é que os professores voltam ao tradicionalismo, né. E aí pode ter três alunos que, ninguém vai prestar atenção.*
Lu24: Vocês sentiram que houve uma (...) um envolvimento? (pedido de esclarecimento teórico-prático)
Le11: Na hora das perguntas (...)
(...)
Lu25: E o que vocês acharam dessa sistemática nossa de (...) gravar as aulas e vocês depois assistirem as próprias aulas? (pedido de esclarecimento)
Ro07: É interessante porque você pode rever aonde você pode melhorar (...)
Lu26: Vocês sentiram isso?
***Jane14**: É igual um diário de bordo, SIAC. Aí eles falaram a importância dos registros das aulas, pra você saber o que você melhorou, o que você atingiu de objetivo, pra você entrar na sala de aula preparado.*
(...)
Lu30: Itapevi (...) e qual série? (pedido de esclarecimento)
Le15: Foi no quarto ano.
Lu31: Vários da mesma série. Vários do quarto ano? Certo! (...) Foi um horário de aula ou mais? (pedido de esclarecimento)
Adi02: Foi um horário, foi um horário de aula.

A entrevista final, realizada no segundo semestre, com o grupo de alunos, mostra uma avaliação crítica da aula conduzida e dos artefatos mediadores que organizaram as relações em sala de aula, possibilitando a participação dos alunos. O objetivo foi investigar, por meio

de uma entrevista, o desenvolvimento da aluna-focal e de seu grupo quanto à apropriação dos conceitos prático-teóricos estudados durante a disciplina. O tema foi a aula de LEE, por meio de uma AS e os Interlocutores foram a aluna-focal, grupo de colegas (Le, Ro, Adri, Adi) e professora-pesquisadora.

As perguntas da professora-pesquisadora foram organizadas a fim de envolver os alunos para que refletissem criticamente sobre as escolhas feitas e sobre os efeitos que causaram no ensino-aprendizagem. O trecho, a seguir, aponta essa questão:

Excerto 6

Lu05: Adi (...) então, agora nós temos que conversar sobre o último trabalho que vocês fizeram (...) como foi voltar e fazer uma nova (...) ministrar uma nova aula? (pedido de esclarecimento teórico-prático)
Le02: É... foi muito bom, professora (...) nós conseguimos reunir, né (...) os alunos comentaram (...) parece que participaram até mais (...)
Lu06: Foi na mesma classe, aquela sua classe ou não?(...) (pedido de esclarecimento)
Le03: Foi, foi (...) mas daí eu também peguei outros alunos (...)
Lu07: Ah... juntaram outras, por quê? (...)(pedido de esclarecimento)
***Jane01**: Final de semestre (...)*

O pedido da professora focaliza uma retomada das escolhas feitas e um pedido de suporte para isso**.** Cria a possibilidade de um envolvimento colaborativo no grupo, um processo intencional de participação, que implica envolvimento dos integrantes, por meio de atitudes pautadas em princípios (NININ, 2013) de Mutualidade, com vistas ao compartilhamento de sentidos e ao desenvolvimento individual e coletivo.

O trecho , a seguir dá continuidade à discussão:

Excerto 7

Le08: O teatro, nós gravamos o teatro e apresentamos com (...)
Ro02: como um recurso visual (...)
Le09: (...) como recurso.
Ro03: Não era pra usar a mídia?
Lu18: Sim
Ro04: Então, usamos a mídia da seguinte maneira: fizemos a peça, o vídeo montado e tal. Aí chegamos na aula, mostramos slides falando do que era e colocamos a peça em vídeo, né?
Lu19: Ah tá.
***Jane08**: Por que professora nós escolhemos o teatro, também? Por que o Celso Antunes defende, que nós lemos, defende a importância do teatro, mesmo (...) por causa de performance é o que é relacionado ao que a Fernanda Liberali, ela defende, né? (suporte da teoria estudada)*
Lu20: Sim
***Jane09**: Aí também como o tema é multimídia nós utilizamos isso também, a vídeo-aula.*

A aluna-focal responde à professora-pesquisadora com base na teoria discutida em sala de aula – ***Por que professora nós escolhemos o teatro, também? Por que o Celso Antunes defende, que nós lemos, defende a importância do teatro, mesmo (...) por causa de performance é o que é relacionado ao que a Fernanda Liberali, ela defende, né?*** *(Jane08*), o que revela seu desenvolvimento no suporte das escolhas feitas. De fato, esse foi o direcionamento da entrevista. A professora-pesquisadora busca, por meio de perguntas, criar contexto para as alunas apoiarem as escolhas feitas na teria estudada e compartilhada nas diversas situações vividas no decorrer da disciplina.

A interação desenvolvida revela que ela, de fato, possibilita às alunas que retomem as escolhas e as explicitem. Jane, todavia, traz a teoria diversas vezes, como suporte, revelando seu desenvolvimento e uma agência intencional quanto ao envolvimento dos alunos. Suas palavras, a seguir, mostram a possibilidade de criação de ZPD para ensino-aprendizagem, mesmo com um grande número de alunos: ***Mas, quando o professor utiliza o meio dos alunos, envolve nesse aprendizado, não há problemas com a quantidade de alunos, o problema é que os professores voltam ao tradicionalismo, né? E aí pode ter três alunos que, ninguém vai prestar atenção*** *(Jane13).*

A professora-pesquisadora promove, por meio da entrevista, um "*espaço*" colaborativo crítico, criado na interação, para provocar os alunos a avançarem nos estudos. Há interferência na ZPD, "*o meio pelo qual as funções psicológicas superiores são produzidas socialmente*", conforme relatam Newman & Holzman (2002, p.113). O ensino necessita incidir sobre a ZPD, ser direcionado para estimular os processos e servir de base para a aprendizagem, que traz à tona o desenvolvimento.

No excerto 6, em Jane 08, novamente há como observar que a aluna se apropriou da teoria estudada; ela cita ***Celso Antunes, performance e Fernanda Liberali.*** Há evidência da agência transformadora, neste caso, a partir da agência relacional promovida pela professora-pesquisadora por meio da entrevista. A agência relacional (EDWARDS, 2007) é encontrada quando o sujeito – a professora-pesquisadora – realiza um planejamento, visa à aprendizagem, ao aperfeiçoamento para expandir o conhecimento. No texto, observamos que a aluna-focal e seu grupo sentem que melhoraram, afirmam sentirem-se mais preparados após reverem a própria prática.

Excerto 8

Lu25: E o que vocês acharam dessa sistemática nossa de (...) gravar as aulas e vocês depois assistirem as próprias aulas?

Ro07: É interessante porque você pode rever aonde você pode melhorar (...)
Lu26: Vocês sentiram isso?
Jane14: É igual um diário de bordo, SIAC. Aí eles falaram a importância dos registros das aulas, pra você saber o que você melhorou, o que você atingiu de objetivo, pra você entrar na sala de aula preparado.

Concordamos com Yamazumi (2005; 2006), que esclarece sobre a aprendizagem escolar tradicional e as práticas pedagógicas, ao afirmar que, se o processo de aprendizagem for socialmente incorporado, pode provocar mudanças no comportamento e trazer um novo mundo para os participantes envolvidos nas ações. Jane demonstra ter se incorporado as leituras e estudos realizados durante as aulas na faculdade e fora dela, por meio de sua participação em eventos acadêmicos, inclusive. Cita o que aprendeu durante sua participação no SIAC: ***É igual um diário de bordo, SIAC. Aí eles falaram a importância dos registros das aulas, pra você saber o que você melhorou, o que você atingiu de objetivo, pra você entrar na sala de aula preparado.*** Novamente há agência transformadora, à luz da agência relacional, interação e construção do conhecimento no contexto acadêmico.

7ª Expansão: 24.11.13

Nesta etapa, ocorre a apresentação da Jane e grupo (Le) na **Semana Acadêmica 2013** (Anexo 3). A apresentação da aluna-focal e de seu grupo na Semana Acadêmica da Faculdade com ***O Ensino da Língua Espanhola com Mediação Lúdica***, um ano após sua participação no SIAC 2012, também evidencia seu desenvolvimento – agência transformadora. O texto dos *slides* e as ações das duas alunas, Jane e Le, atestam o desenvolvimento teórico-prático, uma vez que promovem a agência relacional junto aos seus colegas, por meio da apresentação final do TCC. As ações das alunas visam ao desenvolvimento dos colegas da faculdade, curso de Letras. Elas trabalham para expandir o objeto, o ensino da língua espanhola por meio de uma Atividade Social. Visam melhorar a competência coletiva (EDWARDS, 2007) da comunidade acadêmica, visam desenvolver ZPDs (VYGOTSKI) no contexto em que estudam. Importante ressaltar que vão ao encontro do referencial teórico da agência transformadora, da Teoria da atividade sócio-histórico-cultural (HAAPASAARI e KEROSUO, 2014), que se manifesta nas práticas no contexto profissional em que os sujeitos atuam. Elas se desenvolvem por meio da interação coletiva (ENGESTRÖM, SANNINO e VIRKKUNEN, 2014), tal como trabalham com seus colegas.

O conhecimento e a experiência adquiridos pelas alunas durante o curso são essenciais não só para o desenvolvimento da maneira como executam uma tarefa específica, mas, também, para a renovação de todo o sistema de atividades dos envolvidos.

No texto, as alunas compartilham com os participantes da Semana Acadêmica cada etapa que viveram durante as aulas ministradas nas escolas, os teóricos que sustentaram seus estudos e a metodologia utilizada na busca de trabalhar com a AS (LIBERALI, 2009), ainda que não a deixem clara. Utillizam métodos de intervenção que apoiam o envolvimento, a colaboração de profissionais com foco na transformação de sistemas de atividades, conforme destaca Virkkunen (2006).

Concluem a apresentação afirmando que, por meio ***de uma atividade social e ao trabalharmos com música, jogos e brincadeiras em sala de aula, promovemos a interação, à ajuda instrução, cooperação e um ambiente favorável à aprendizagem de uma Língua Estrangeira atingindo assim o objetivo proposto para essa pesquisa.*** Essas palavras confirmam que as alunas expandiram suas potencialidades, buscaram e aprimoraram seus conhecimentos e, além disso, promoveram a agência relacional uma vez que procuraram repassar a experiência que viveram, o que aprenderam durante as aulas de Prática de Ensino para seus colegas e para outras turmas do curso de Letras, entre outros.

8ª Expansão: 17.12.13

Nesta etapa, discorro sobre a **Apresentação de Jane e seu grupo (Adi, Le), do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Letras** (Anexo 15). Um mês depois da Semana Acadêmica, a aluna-focal e suas colegas Adi e Le apresentaram o TCC elaborado pelo grupo, *O Lúdico no Ensino da Língua Espanhola*. Desenvolveram o trabalho com o mesmo tema, mas há como observar maior profundidade teórica ao citarem outros autores, como mostra o excerto a seguir:

> **Excerto 9**
> *De acordo com Ronca (1989, p.27): O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência. (...) Segundo Brougère (1997, p.90): Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre,como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade à distração, o recreio (daí o papel delegado a recreação) e, na pior das hipóteses nefasta… Foi preciso, depois de Rosseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem (...)*

As citações presentes no texto, acima, monstram que as alunas expandiram o

conhecimento ao estudarem, pesquisarem, buscarem aprofundar o tema do TCC. Elas demonstram maior domínio do conteúdo, da teoria. Descrevem as etapas realizadas durante a atividade para alcançarem os objetivos propostos. As práticas propostas a cada atividade foram realizadas honrando os níveis de conhecimento da língua a ser ensinada: básico, intermediário e avançado. Tudo preparado e aplicado, à luz do cronograma proposto no projeto.

Concluíram a apresentação, afirmando o que segue no próximo excerto:

> **Excerto 10**
> *De acordo com Novaes (1992, p.28) "O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança". (...) "O jogo é um fator didático altamente importante, mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para os processos de ensino e aprendizagem".Teixeira (1995, p. 49).*

Mais uma vez, as ações da aluna-focal e de seu grupo apontam haver a agência transforadora e a agência relacional, uma vez que elas desejam, por meio da apresentação do conhecimento incorporado e da colaboração criativa, provocar mudanças tanto no contexto escolar da aplicação da atividade, como no contexto da faculdade, junto aos colegas ouvintes. As alunas têm o desejo de transformar a atividade; o potencial humano pode agir com ações coletivas e individuais intencionais para a agência. Isso leva à natureza auto-regulatória da transformação, o que permite aos seres humanos irem além das determinações do contexto sociocultural, conforme mostra Davydov (1990).

9ª Expansão: 29.09.14

Esta etapa destaca a **Apresentação realizada por Jane e pela professora-pesquisadora durante a Semana Acadêmica 2014** (Anexo 16). Após o final do curso, no ano de 2014, a aluna-focal volta à faculdade com outra experiência de vida e profissional, uma vez que passou a ser secretária da professora Drª Fernanda Liberali desde 2013, tendo, a partir desse ano, contato direto com o grupo de pesquisa LACE e com alunos e professores do programa de pós-graduacão em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP.

A convite da professora-pesquisadora, Jane retorna para apresentarem, juntas, um Simpósio na Semana Acadêmica 2014, identificado como ***Um olhar para os modos de agir de professores de línguas estrangeiras em contexto pré-serviço.*** Especificamente, a aluna-focal apresenta ***O uso do multiletramento junto a prática da língua opcional.*** Ela prepara sua apresentação com base em teóricos fundantes, expressivos; trabalha com multiletramentos,

multiculturalidade, multimídia e multimodalidade, performance e atividade social. Ao final, faz uma reflexão com os participantes do evento e apresenta a eles a expansão ocorrida com os alunos que participaram da atividade na escola pública. ***O projeto proporcionou novos modos de criar um contexto crítico-colaborativo em sala de aula com o uso da língua adicional, em que alunos se apropriam de ferramentas muitimidiáticas na compreensão e na produção de conhecimento crítico que relacione a escola ao mundo real.***

Além da apresentação, a aluna-focal preparou uma atividade que desenvolveu com os alunos participantes. Os alunos-professores elaboraram um jormal com base no multiletramento , citando **Rojo (2013; 2014)**, para trabalharem com uma problemática do dia a dia de seus alunos. Nesse movimento, foi possível constatar a expansão, o grande salto no desenvolvimento da aluna-focal, o que revelou uma organização com base na agência transformadora, bem como na agência relacional (EDWARDS, 2007), ao possibilitar uma relação colaborativo-crítica junto aos participantes da atividade que propôs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio a última seção desta tese à luz de minha reflexão frente aos resultados obtidos a cada etapa do trabalho e da análise dos dados coletados durante esta pesquisa. Tudo isso remeteu-me a uma retrospectiva de minha trajetória profissional, sobre como e por quê a área educacional passou a ser fundamental em minha vida.

Tal como a maioria de meus alunos do curso de Letras, licenciatura em língua portuguesa e estrangeira, busquei este curso para ter uma graduação e melhorar meu inglês frente às necessidades profissionais pertinentes ao mundo globalizado.

Ao iniciar minha graduação em Letras, logo no início do curso, ficou claro que eu precisaria ter mais base para acompanhar as aulas de Língua Inglesa. A carga horária das disciplinas de língua estrangeira não era suficiente para me ensinar o que eu, até aquele momento, não tinha aprendido. Naquele momento, eu estudava à noite e trabalhava durante o dia; acreditava que tinha pouco tempo para estudar e, como existia a Licenciatura Curta, sendo possível cursar metade do curso e sair graduada, fiz esta opção para ter o certificado desejado.

Continuei a trabalhar em áreas administrativo-financeiras e, frente às dificuldades diversas e persistência de minha mãe, decidi tentar dar aulas, inicialmente, na rede pública de São Paulo. Para começar, entreguei alguns currículos nas secretarias das escolas estaduais próximas de minha residência e, quando já havia me esquecido dessa tentativa, fui chamada para ser professora eventual, substituta. Até então, nunca havia ministrado aulas, sequer havia feito o estágio exigido durante o curso de graduação.

A primeira vez que entrei em uma sala de aula como professora, foi em uma turma de 5ª série. Foi naquele dia que percebi que nascera para ser professora... Aos poucos, deixei o trabalho nas outras áreas e passei a atuar, exclusivamente, na educação. Iniciei, trabalhando com a formação de jovens e, pouco depois, passei a trabalhar na formação de adultos e professores.

Precisei retomar meus estudos, para cursar Letras e ter a Licenciatura Plena, completando minha licenciatura curta. Tratava-se de uma exigência para que eu pudesse atuar na área acadêmica, cursar uma pós-graduação *stricto sensu*[24]. Para fazer isso, escolhi a PUC-

[24] Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado sujeitos ao reconhecimento e autorização do MEC. São cursos mais demorados, que podem variar de dois a cinco anos, e envolvem a formulação de um problema inédito que deve ser desenvolvido no sentido particular e específico

SP, por considerá-la uma faculdade de ponta na área de Humanas, entre outras. Nessa instituição, em pouco tempo consegui um currículo excelente, com participação em diferentes eventos acadêmicos, bolsa de Iniciação Científica com foco na Educação a Distância, finalizando, em 2009, o Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, com bolsa Capes.

No segundo semestre do ano de 2011, fui admitida em uma faculdade fora de São Paulo, onde ministro aulas até hoje. Trata-se de uma faculdade que atende a um público que, na maioria, voltou a estudar depois de muitos anos distante da escola. Devido a dificuldades diversas, raros são estudantes os que concluíram o Ensino Médio e foram direto para a faculdade.

Naquele momento da pesquisa, ano de 2012, eu ministrava a disciplina Prática de Ensino de Língua Estrangeira no curso de Letras, e as dificuldades dos alunos frente às necessidades teórico-práticas exigidas por aquela disciplina e área de conhecimento eram enormes, principalmente quanto ao ensino da língua estrangeira e ao uso de recursos multimidiáticos. Lecionei aquela disciplina por alguns semestres e decidi escolher uma turma para estudar mais profundamente, como tema do meu doutorado, com o propósito de acompanhar e investigar a agência dos alunos. Acabei optando por uma aluna, por ela ter participado de todas as etapas propostas por mim, ter realizado todas as atividades que propus durante o curso. Importante ressaltar que a maioria dos alunos participava das atividades propostas, mas, como trabalhavam o dia todo em atividades diversas (empregada diarista, professora eventual/contratada, metalúrgico, pastor, vendedor(a), inspetor de alunos, ajudante geral, assistente comercial, segurança, dona de casa, autônomo, para citar alguns) e, portanto, tinham poucas oportunidades, não conseguiam honrar, efetivamente, com tudo o que lhes era proposto, principalmente as atividades extraclasse, levando, assim, a professora a optar por investigar a agência da aluna que tinha mais chance de ter uma participação mais intensiva.

Vale salientar, também, que, infelizmente, muitos alunos procuram o curso de Letras, apenas para ter um Certificado de Graduação; não se preocupam com o perfil do curso e não desejam mudar de profissão para trabalhar na área educacional, por motivos diversos, tais como os baixos salários oferecidos por essa área. Surpreendente foi que muitos desses alunos, durante o curso, nas atividades extraclasse, práticas e acadêmicas, se descobriram professores. Alguns, durante a participação no 6º SIAC, deram depoimentos emocionados frente a essa mudança de olhar, ainda que considerassem difícil mudar de profissão devido a diferença

---

de uma teoria. No final do curso, o aluno recebe um diploma com o título acadêmico de mestre ou de doutor. Disponível em: <http://www.significados.com.br/stricto-sensu/>. Acesso em: 21.06.15.

salarial. Após o final do curso, alguns prosseguiram na vida acadêmica, cursando especializações na área educacional aos sábados, dentre elas, o curso de psicopedagogia.

Aprender a ensinar traz desafios quanto ao conteúdo do conhecimento de sua disciplina e a como ensiná-lo, quanto ao papel dos alunos no contexto da atividade escolar, quanto ao gerenciamento dos alunos. Se o que motiva, inicialmente, os professores colaboradores são as contradições no interior do objeto da atividade de ensino, os professores pré-serviço são motivados pelas contradições no objeto da atividade de aprendizagem universitária, com pouco ou nenhum conhecimento pedagógico, conhecimentos da disciplina inapropriados, bem como por contradições entre os sistemas de atividades da universidade e os da escola pública na qual realizam suas práticas, seus estágios. Nesse último caso, existe uma necessidade explícita de aprender com a experiência dos professores colaboradores, de adquirir competência e segurança quanto às rotinas da sala de aula, de participar das práticas relativamente estáveis da escola. Toda agência torna-se essencial para que o professor, em contexto pré-serviço, sinta-se seguro quanto à teoria e à prática pedagógica.

Durante as atividades realizadas à luz do Plano Didático e da Programação Semestral (Anexo 7), no desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino de LE, pude observar constantes mudanças expansivas ocorridas na formação pré-serviço, a cada etapa proposta durante o curso, tanto nos alunos como na aluna-focal.

Um dos maiores desafios, ao longo da pesquisa, foi promover a aprendizagem colaborativa, formar os alunos encaminhando-os para que colocassem em prática a teoria proposta durante o curso, no planejamento de aulas interativas e motivadoras, na discussão das metodologias estudadas para o ensino da LE, na elaboração, com autonomia, das atividades de LE com o uso de multimídias, as Atividades Sociais.

Durante o planejamento das aulas, a professora-pesquisadora sugeriu à aluna-focal materiais, diversas formas de usar a linguagem para propor atividades interativas e motivacionais. O grande desafio estava em quebrar os paradigmas adquiridos durante sua formação e propor novas formas de ensinar LE.

O professor precisa de habilidade para gerenciar as resistências, precisa ser hábil na prática educativa, saber lidar com a autoridade, ter uma postura que envolva e convença os alunos a realizarem as atividades propostas. Os professores, normalmente, amam a profissão e se envolvem com os alunos. Os que não amam seus alunos, provavelmente, não terão prazer em trabalhar, não terão facilidade de se comunicar, terão dificuldade de diálogo, serão mais propensos ao autoritarismo, enfim, a tudo que uma atitude não amorosa pode provocar. Muito

difícil lidar com o equilibrio, não se envolver, ter uma postura professional e ao mesmo tempo envolver os alunos. Sem dúvida é um dos maiores desafios do professor.

Muito interessante observar os movimentos realizados a cada etapa, a Agência Relacional promovida pela professora-pesquisadora junto a seus alunos, a maneira com que ela propiciou à turma e à aluna-focal a Agência Transformadora. Vale destacar que a aluna-focal, a cada etapa, se desenvolveu e passou a ser, após a conclusão do curso, durante a Semana Acadêmica da FACEQ, uma promotora da Agência Relacional, sendo esse resultado uma grande surpresa na análise dos dados.

O fato de a aluna-focal ter aceito a proposta de trabalho oferecida por sua professora e, consequentemente mudado de profissão e passado a frequentar o grupo LACE, assistindo as aulas na PUC-SP, das professoras doutoras Fernanda Liberali e Maria Cecília Camargo Magalhães, sem dúvida, foi um grande diferencial em sua formação.

Na busca por uma educação melhor para professores e alunos, ao final deste estudo, percebo que a formação na/por meio da linguagem foi um grande diferencial, um facilitador efetivo para que ocorresse a transformação dos modos de agir na atividade. Fato é que este estudo não tem fim e, frente a essa constatação, desejo ir além, aprofundar ainda mais o tema com foco na supervisão de ensino, educação de adultos.

Vários são os desafios na formação de adultos, dentre eles a conscientização do importante papel do professor na sociedade.

> *Cada ano é assim*
> *Os alunos chegam, ficam e vão*
> *Entre o chegar e o partir muito se (re)escreve na história de cada um,*
> *Na deles e na minha. Passada, presente, futura.*
> *Eu, entretanto, permaneço aqui*
> *Entre os alunos que se foram e os que hão de vir,*
> *Revisitando caminhos percorridos e imaginando novos caminhos...*
> *Talvez ser professor seja isto mesmo:*
> *um caminhar permanente,*
> *em diálogo intermitente,*
> *intercalado pela lembrança do que foi e a imaginação do que há de vir,*
> *aula a aula, semana a semana, ano a ano...*
> *Um caminhar sem princípio, nem meio, nem fim (VIEIRA, 2014 p.7).*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. **Revista Nova Escola**, Edição 222, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>. Acesso em: 03 set. 2013.

ALMEIDA, M.E.B. Tecnologias na Educação, formação de educadores entre teoria e prática: trajetória do programa de pós-graduação em Educação e Currículo. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, 2005, s.p. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 27/05/2013.

ALMEIDA, M.E.B. Prática e Formação de Professores na Integração de Mídias. **Série "Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias"**, Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003. p.01-19. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto19.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2012.

ALVES MAGALHÃES, S.A. **Por que escolho agir assim?** Afeto e Colaboração em sala de aula.Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), 2013, 153f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BRANEZ, L.N.F. **Vivenciando uma prática de Ensino/EstágioCurricular Supervisionado na formação inicial do Educador de Língua Espanhola**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) 2013, 226f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BREDO, E.; FEINBERG, W. The interpretive approach to social and educational research. *In*: BREDO, E. FEINBERG, W. (eds.). **Knowledge & values in social & educational research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982. p.115-28.

BRONKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. SP: EDUC, 1999.

BYGATE, M. Some current trends in applied linguistics: towards a generic view. *In*: GASS. S.M.; MAKONI, S. (eds.). **Discussion as way of teaching:** tools and techniques for democratic classrooms. San Francisco*:* Jossey-Bass Publishers, 2005. p.06-22.

CARVALHO, G.M.M.V.de **Gestão em cadeias criativas:** a escrita do Projeto Político-Pedagógico e a produção da cultura de colaboração. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada Estudos da Linguagem, 2014, 284f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

CELANI, M.A.A. A Relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M.BM*:* **Aspectos da Linguística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p.17-32.

CELANI, M.A.A. Afinal, o que é Linguistica Aplicada? *In*: PASCHOAL, M.S.Z.; CELANI, M.A.A. (orgs.). **Linguística Aplicada:** da aplicação de linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p.15-23.

COLE, M. **Cultural psychology:** a once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

DANIELS, H. **Vygotski e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotski**. São Paulo: Loyola, 2002.

DAVYDOV, V.V. Types of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula. **Reston**: National Council of Teachers of Mathematics, V.2, 1990. p.405-438.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. **Actio:** An International Journal of Human Activity Theory. No. 1. The Center for Human Activity Theory, Kansai University, No.1, 2007 p.1-17.

EDWARDS, A. Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, 43, p.168-82, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Development, Movement and Agency: breaking away into Mycorrhizae Activities. *In*: YAMAZUMI, K. (ed.). **Building activity theory in practice:** Toward the next generation. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University CHAT Technical Reports no.1, 2006. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2008_ 12.dir/att-0247/Yrjo.dev.pdf >. Acesso em: 25 set. 2014.

ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A.,VIRKKUNEN, J. On the methodological demands of formative interventions. **Mind, Culture, and Activity**, 21(2), 2014, p.118–28.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research, 2001. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/ expanding/ch2. htm> Acesso em: 05 set. 2013.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. La volion et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. **CRADLE**: Université de Helsinki, 2013. v.1, p.04-19.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding:** An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <http://lchc.ucsd.edu/MCA/ Paper/Engeström/expanding/toc.htm>. Acesso em: 15 maio 2012.

ENGESTRÖM, Y. From communities of practice to mycorrhizae. In: HUGHES, J.; JEWSON, N.; UNWIN, L. (eds.). **Communities of practice:** Critical perspectives. London: Routledge, 2007.

ENGESTRÖM, Y. Development, Movement and Agency: Breaking Away into Mycorrhizae Activities In K. Yamazumi (Ed.), Building activity theory in practice: Toward the next generation. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University, 2005.

ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; KEROSUO, H. The discursive construction of collaborative care**. Applied Linguistics**, 2003. v.36, p.286-315.

ENGESTROM, Y.; MIDDLETON, D. (eds.). **Cognition and Communication at Work**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. Notas sobe uma Prática em Construção. *In*: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. (orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração:** Um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. p.15-22.

FONSECA, L.S.S**. O Uso do Blog no Ensino de Jovens e Adultos:** uma Investigação em Linguística Aplicada. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2009, 144f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

GATTO, M.G. Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) 2014, 151f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOLDER, M (org.). **Angustia por la utopía**. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2002.

GRYNER, H. A sequência argumentative: estrutura e funções. **Veredas** – Revista de estudos linguísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000. p.97-112. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo86.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014.

GUERRA, M.G.G. **Formação de educadores:** produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na sociedade. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), 2010, 248f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

GUIMARÃES, V. **Saberes docentes e identidade profissional:** a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. Tese (Doutorado em Educação), 2001. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

HAAPASAARI, A.; KEROSUO, H. Transformative agency: The challenges of sustainability in a long chain of double stimulation. **Learning, Culture and Social Interaction**, v.4, p-37-47, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.006>. Acesso em: 01 maio 2015.

HALL, G.; HORD, S. **Change in schools:** Facilitating the process. New York: State University of New York Press, 1987.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento:** educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOHN-STEINER, V. Creative collaboration. Mew York: Oxford Press, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **L'enonciation de la subjectivé dans le langage**. Paris: Libraire Armand Colin, 1980.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1998. p.173-203.

KOCH, I.G.V. **Introdução à linguuística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotski, seus discípulos, seus críticos. *In*: DANIELS, H. (ed.) *Uma Introdução a Vygotski*. São Paulo: Loyola, 2002. p.111-37.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas. **APLIESP**, n.4, p.13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ oensle.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2012.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A.N. The problem of activity in Psychology. *In*: WERTSCH, J.V. (ed.). **The concept of activity in soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe.Inc., 1981. p.37-71. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Leontiev Problemofactivity.pdf>. Acesso em: 13/ ago. 2014.

LEONTIEV, A.**O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. Activity and Consciousness. **Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism**. Progress Publishers, 1977. p.180-22. Disponível em: <http:// www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 05 maio 2014.

LIBÂNEO, J.C. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Curitiba: UFPR, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf >. Acesso em 09 jun. 2015.

LIBERALI, F.C. **A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada**. 2014. Disponível em: <https://prezi.com/p4w52qm9emh6/a-formacao-critica-do-educador-na-perspectiva-da-linguistica/>. Acesso em 09 jun. 2015.

LIBERALI, F.C. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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

LIBERALI, F.C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. *In*: ROTTAVA, L. (org.) **Ensino/aprendizagem de Línguas:** língua estrangeira. IJUI: Editora da UNIJUI, 2006. p.05-34.

LURIA, A.R. **The Making of Mind:** A Personal Account of Soviet Psychology. Harvard University Press, 1979.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13-40.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no context escolar. *In*: SILVA, L.S.P.; LOPES, J.J.M. (orgs.). **Diálogos de Pesquisas sobre crianças e Infâncias**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p.20-40.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotski: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. *In*: SCHETTINI, R.H. et al. **Vygotski:** uma revista no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p.53-79.

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. The role of methodological choices in investigations conducted in school contexts: critical research on collaboration in continuing teacher education. *In*: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S. **Language in action:** Vygotsky and Leontievian legacy today. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007.

MAGALHÃES, M.C.C. A pesquisa colaborativa e a formação do professor alfabetizador. *In*: FIDALGO, S.S. SHIMOURA, A.S. **Pesquisa Crítica de Colaboração:** Um Percurso na Formação Docente. São Paulo, 2006. p.185-215.

MAGALHÃES, M.C.C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M.C.C. (org). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.59-85.

MAGALHÃES, M.C.C. Contribuições da Pesquisa Sócio-Histórica para a Compreensão dos Contextos Interacionais da Sala de Aula de Línguas: foco na formação de professores. **The Especialist**. v.17, n.1, p.01-18. São Paulo, 1996.

MAGALHÃES, M.C.C.; OLIVEIRA, W. Vygotski e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, v.1, p.103-15, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) **A Ideologia Alemã:** Teses sobre Feuerbach. 8ª ed. Trad. Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar do conhecimento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) **Lev Vygotski** – Cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

NININ, M.O.G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica:** uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NININ, M.O.G. **O fio da meada:** descortina-se a prática da observação. Uma perspectiva crítica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

OLIVEIRA, A.P. de F. A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor. Dissertação (Mestrado Lingyuística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2011, 195f. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, W. A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) 2009, 188f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M.C.C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente, 2012. *In:* MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR**. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics:** a Critical Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Línguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p.23-49.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.05-14.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PONTIELO, I.; MOREIRA, A.F. A Teoria da Atividade como referencial de análise de Práticas Educativas. **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**, Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais, 2008. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br>. Acesso em: 18 nov. 2013.

ROCHA, M.L. da; AGUIAR, K.F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v.23, n.4, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 ago. 2013.

RODRIGUES, A.M. Movimento e Contradição: a disciplina de Práticas de Ensino de Física e a formação inicial de professores de Física sob uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências (Modalidade Fisica e Química) 2013. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

SÁCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 1ª ed. CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SALVADOR, F.N.M.S. **Da lousa ao palco:** teatro como atividade sócio-hisórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) 2014, 190f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

SANTOS, A.A.P. dos. **O Estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. Dissertação (Mestrado em ???) 2008, 170f. Presidente Prudente: UNESP, 2008.

SANTOS, I.S. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa:** argumentação e formação de pesquisadores e educadores. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) 2010, 237f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SILVA, J.A. da. **Uso dos dêiticos/anafóricos**. FGV; Brasília, DF: Clubjus, 2009. Disponível em: <http://www.clubjus.com.br/?coluna=385>. Acesso em: 04 maio 2014.

JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000.

VIEIRA, F. **Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de superVisão.** De Facto Editores: Santo Tirso-Portugal, 2014.

VIRKKUNEN, J. **Dilemmas in building shared transformative agency**. **@ctivités** v.3, n.1, 2006. p.43-66. Disponível em: <http://www.activites.org/v3n1/virkkunen-en.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

VYGOTSKI, L.S. (1934) **Construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L.S. (1934) **Thought and Language**. Cambridge Mass.: The MIT Press, 1986.

VYGOTSKI, L.S. (1934) **Teoria e Método em Psicologia**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKI, L.S. (1930) **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L.S. (1930) Tool and sign in the development of the child. *In*: **The collected works of L. S. Vygotsky.** New York: Kluwer Academic/ Plenum Press, 1999. p.01-68.

YAMAZUMI, K. **Human Agency and Educational Research:** a New Problem in Acrtivity Theory. Kansai University: Center for Human Activity Theory n.1, 2007. Disponível em: <http://www.chat.kansai-u.ac.jp/english/publications/actio/pdf/2_Yamazumi.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

YAMAZUMI, K. Activity theory and the transformation of pedagogic practice. **Education Studies in Japan:** International Yearbook of Japanese Education Research Association I, 2006. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ842894>. Acesso em: 17 jun. 2014.

YAMAZUMI, K. School as collaborative change agent. *In*: YAMAZUMI, K., ENGESTRÖM, Y.; DANIELS, H. (eds.). **New learning challenges:** Going beyond the industrial age system of school and work. Osaka: Kansai University Press, 2005. p.79-101.

ANEXOS

ANEXO 1

- Quadro dos Componentes da Atividade

COMPONENTES DA ATIVIDADE	
Sujeitos	
Comunidade	
Divisão de Trabalho	
Objeto	
Regras	
Artefatos/ instrumentos/ Ferramentas	

ANEXO 2
- Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura, com Habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas da FACEQ
Licenciatura em Letras
Apresentação e Objetivo

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura, com Habilitação em Português/Inglês e respectivas Literaturas da FACEQ, baseia-se nas diretrizes curriculares do MEC, mas não se limita à organização de um forte conteúdo de matérias essenciais. O projeto vai além, criando um curso com propostas voltadas ao desenvolvimento de habilidades e posturas que diferenciarão o formando no mercado de trabalho. Além da clara concepção do curso de graduação em Letras, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, o projeto abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I- formas de realização da interdisciplinaridade, por meio das disciplinas de conteúdo de formação complementar;
II- modos de integração entre teoria e prática;
III- formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
IV- incentivo à pesquisa como necessário prolongamento da atividade de ensino e instrumento para a iniciação científica;
V- concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
VI- concepção e composição das atividades complementares.

Mercado de Trabalho e Perfil Profissional
O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Faculdade Eça de Queirós não se restringe à perspectiva de uma profissionalização estrita, imediata, mas empenha-se para oferecer uma qualificação intelectual de natureza ampla que crie base sólida no plano ético, científico e intelectual, em consonância com o seu contexto social. Nesse sentido, o Curso de Letras da FACEQ preocupa-se em habilitar o egresso a lecionar no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, em instituições de ensino público e privado.
Considerando-se o perfil de formação do profissional em Letras, proposto pela FACEQ, o egresso poderá eventualmente, se o desejar, exercer as funções de assessoria linguística a empresas ou como profissional autônomo em empresas industriais, comerciais ou financeiras, públicas ou privadas, como revisor de textos; coordenador e promotor de eventos culturais (atividades de leitura, teatro e outras manifestações artísticas); redator e revisor em empresas de comunicação e agências de publicidade (jornal, revista, rádio, etc.); secretário geral em órgãos públicos e empresas privadas; agente de viagens e turismo; orientador de leitura em bibliotecas.

Resumo:

Nome do Curso: Letras Português/Inglês e Letras Português/Inglês

Ato Legal de Autorização ou Reconhecimento: Letras Português/Inglês: PORTARIA No- 626, DE 27 DE ABRIL DE 2009

Ato Legal de Autorização ou Reconhecimento: Letras Português/Espanhol: PORTARIA No- 627, DE 27 DE ABRIL DE 2009

Regime escolar: Semestral

Duração Mínima: 8 semestres

*Duração Máxima:*12 semestres

Carga Horária: 3200h

Titulação: Habilitação em Português/Inglês e respectivas licenciaturas

Titulação: Habilitação em Português/Espanhol e respectivas licenciaturas

Atividades Complementares: 200 horas

Atividades Práticas Curriculares: 400 horas

Disponível em: http://www.uniesp.edu.br/faceq/cursosLetras.asp Acesso em: 04.03.2013.

ANEXO 3
- Apresentação da Jane e grupo (Le) na Semana Acadêmica 2013.

FACULDADE EÇA DE QUEIRÓS

Curso de Letras Português e Espanhol

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COM MEDIAÇÃO LÚDICA.
Leandra Corrêa Branquinho

"Jane" Aline Almeida Dos Santos

Jandira-SP / 24-11-13.

INTRODUÇÃO

O trabalho proposto tem como principal objetivo o ensino da Língua Espanhola.

O ensino lúdico também é considerado uma pratica social, porque os jogos e brincadeiras são desenvolvidos com regras, e para seguir essas regras o aprendiz criará hipóteses, soluções.

O lúdico utilizado com seus devidos fins pedagógico só contribuíra na aquisição de uma nova língua, pois, ajuda o aprendiz desenvolver a coparticipação, criando domínio sobre si e passa a entender o próximo.

OBJETIVO

1. Objetivo da aula é destacar que com o lúdico na aprendizagem, assim como uma ação social.

2. Considerar as atividades lúdicas como facilitadoras na aquisição de uma nova língua.

3. Permitir ao aprendiz o estimulo mental e facilitador no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). • Proporcionar ao educando um ambiente mais prazeroso e moQvador, por meio da língua espanhola.

PRINCIPAIS PENSADORES

vv T. M. Bruner Kishimoto vv Celso Antunes vv Gilles Brougére vv Fernanda Coelho Liberali

O Lúdico no ensino da Língua Espanhola

De acordo com Liberali (2011 , p.39).

Os jogos ou brinquedos podem criar essas oportunidades na sala de aula de língua estrangeira proporcionando situações em que as crianças precisam e querem se comunicar para terem garantida a sua participação.

O Lúdico no ensino da Língua Espanhola

Segundo Kishimoto ao jogar há uma *"... reativação de um pensamento 127nstrum o qual o espaço lúdico vai permitir ao individuo criar e entreter uma relação aberta e 127nstrume com a cultura." (O brincar e suas teorias, pag.19)*

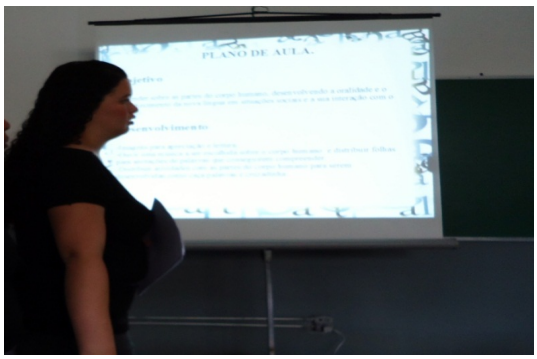
Desenvolvimento- 3 Etapas.

- Fizemos um plano de aula, e a maior inquetação.
- Como trabalharemos o que trabalhar, 127nst que nos deparemos com inclusões.
- Desenvolvemos então o plano de aula.

7

1o Etapa- Apresentação na FACEQ.

• Fizemos uma apresentação na FACEQ, no 128nstrum proprios colegas ajudaram a remodular alguns detalhes, levando em conta a localização periférica da 128nstrum.



• E então nos demos conta que deveríamos trabalhar a necessidade ou deficiência do aluno, foi então que percebemos que deveríamos 128nstr nossa estratégia.

2o Etapa- Aula em Pratica.

Visitamos no dia vinte do mês de abril de dois mil e dose, a Escola da Rede Municipal de Itapevi, CEMEB “Professor Dimarães Antônio Sandei”, 128nstru sala de quinto ano, no qual se encontravam vinte e quatros alunos frequentes.

• Folhas com a letra da música.

• Data show.

• Folhas com o bingo Do corpo humano em espanhol.

Recursos Utilizados

- Power Point apresentação do Corpo Humano.
- Youtube apresentação do video “Juguemos con el cuerpo”.

3o Etapa- Apresentação na FACEQ.

Apresentamos o produto final destacando o erros e acertos.

Ressaltamos a dificuldade de alguns alunos, porém, com a utilização de mídias ocorre a interação de fato de todos os alunos.

Destacamos os recursos midiaticos oferecido pela 130nstrum.

Conclusão

Portanto, através de uma atividade social e ao trabalharmos com música, jogos e brincadeiras em sala de aula, promovemos a interação, à ajuda instrução, cooperação e um ambiente favorável à aprendizagem de uma Língua Estrangeira atingindo assim o objetivo proposto para essa pesquisa.

FACULDADE EÇA DE QUEIRÓS

Curso de Letras Trabalho de Conclusão de Curso

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COM MEDIAÇÃO LÚDICA.

Le Corrêa Branquinho

“Jane” Aline Almeida Dos Santos

Jandira-SP / **24-11-13**.

ANEXO 4
- Relato da aluna-focal referente suas participações em projetos - 05/15.

O projeto de docência como aluna pré-serviço foi inicialmente planejado e apresentado pelo grupo na faculdade. Houve vários problemas na apresentação como: falta de material, problemas técnicos e questões teórico-praticas com a aula. O projeto foi revisto para apresentado na escola. Essa apresentação na escola aconteceu no primeiro e segundo semestres do ano de 2012, na Escola Municipal CEMEB Prof. Dimãraes Antônio Sandei. O objetivo do projeto foi estabelecer o primeiro contato com os alunos de quinto ano para introdução de uma aula para ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE). Fazia parte de vários projetos do curso a serem desenvolvidos em escola escolhidas pelos alunos curso de Letras.

A escola tem uma aparência antiga está situada em Itapevi em uma comunidade organizada por níveis sócios econômicos extremos: na parte nobre como Jardim Portela moram alguns alunos da escola, outros- a maioria-, vem de um bairro periférico conhecido como Jardim São Carlos. Está organizada para atender, no período da manhã, alunos da rede municipal de ensino e à tarde alunos atende alunos da rede estadual de ensino. Segundo relatos dos gestores escolar do período diurno, as atividades dos alunos da CEMEB eram destruídas por alunos do período vespertino e noturno. No período do projeto havia em média 24 alunos por sala, e havia 7 quintos anos. A escola não tem biblioteca, sala de informática e lousa tecnológica, contudo dispunha de aparelhos tecnológicos, como: Datashow, caixas de som, notebook e a tela de projeção.

A gestão da escola nos recebeu bem, apoiou o projeto, e colocou-se à nossa disposição.

O projeto, desenvolvido no curso pré-serviço, foi realizado no período da manhã, com uma das turmas do quinto ano, em que uma das participantes do grupo era professora (Leandra). O objetivo especifico era garantir o primeiro contato dos alunos da rede de educação básica (municipal e estadual) com a língua espanhola. Contou com a participação integral do grupo, sendo este composto por: Adriana Fernandes, Jane Santos, Leandra Branquinho, Rosane Guedes e Wânia Gonçalves.

A aula foi organizada para trabalhar o vocabulário da língua espanhola por meio e jogos, atividades lúdicas (Anexo 5). Para essa aula usamos: material impresso (folha com o bingo), material digital (notebook, caixas de som, pen drive, data show e tela de projeção) e a mídia (youtube e power point). Durante a aula não tivemos papeis fixos ou estabelecidos, todas filmamos um pouco e aplicamos a aula.

Durante aula todos os alunos participaram das tarefas propostas e passaram a se cumprimentar em espanhol. Conseguimos, talvez, não com tanto sucesso nessa primeira vez, porque como era a minha primeira participação em sala de aula, fiquei envergonhada e não fala espanhol durante todo o tempo. Essa apresentação foi filmada e rediscutida na disciplina. Com base nas questões visualizadas preparamos uma segunda aula que foi apresentada no segundo semestre, com a participação parcial do grupo: Adiles Braga, Adriana Fernandes, Jane Santos, Leandra Branquinho, Rosane Guedes e Wânia

Gonçalves, para alunos dos quartos e quintos anos, bem como os professores destas séries, na mesma escola.

O que estudamos, descrever a aula. Para essa aula usamos: material digital (notebook, caixas de som, pen drive, data show e tela de projeção) e a mídia (youtube, Windows media player e power point). A aula foi organizada como uma peça de teatro com fantoches tendo como foco os falsos cognatos, para encenar situações engraçadas motivadas pelo uso de falso cognato (peça em anexo). A peça foi construída na faculdade, gravamos em vídeo, e a apresentamos como parte da aula com falsos cognatos. Nessa segunda aula falei todo o tempo em espanhol, acredito ter desenvolvido neste ponto, pois assumi o papel de professora e conduzi a aula, enquanto Rosane e Leandra filmavam.
Para essa aula usamos: material impresso (folha com o bingo), material digital (notebook, caixas de som, pan drive, data show e tela de projeção) e a mídia (youtube e power point). Durante a aula não tivemos papeis fixos ou estabelecidos, todas filmamos um pouco e aplicamos a aula.

Durante aula todos os alunos e professores interagiram para consecução da tarefa, e apesar de o conteúdo ter sido direcionado a uma série (quinto ano), todos participaram. Como ficamos até o final do período, pude acompanhar os alunos indo embora e notei que haviam ficando bem entusiasmados, falando em espanhol com os pais.

A vida profissional do grupo é bem variada: Adiles Braga trabalha em Supervisão de Call Center; Adriana Fernandes trabalha como policial; e eu (Jane) trabalhava como monitora de qualidade até final de 2012, em 2013 começou a trabalhar com a Profa. Dra. Fernanda Liberali; como professora no Cursinho Popular Chico Mendes, como professora de Literatura, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Gramatica e Redação (2013-2014). Fiz estágio no Colégio Alcance (2013) e atuei como professora eventual na rede pública (2013). Leandra Branquinho atua como professora na rede municipal; Rosane Guedes atua como professora eventual na rede estadual e Wânia Gonçalves trabalha como monitora de qualidade em Call Center.

Participei com Leandra do "6º SIAC: fazer escolhas, tomar decisões", como monitora, antes de começar o evento, tinha que fazer a checagem dos equipamentos (data show, computador, instalar apresentação, verificar se tinha agua para todos os apresentadores) e fazer uma pequena apresentação, bem como anunciar os presenteadores. Em nossa apresentação eu iniciei e a Leandra continuou, todos se mostraram bem receptivos, embora hoje eu tenha clareza que as bases teóricas não eram as do Grupo de Pesquisa organizador do evento. Como, por exemplo, a abordagem de Piaget, que também apoiava nossa discussão diferia do sócio-histórico e isso não era claro em nossa apresentação.

O III Web Currículo: Educação e Mobilidade aconteceu na PUC-SP/Perdizes, nos 12, 13 e 14 de Novembro de 2012. Apresentação foi feita em nome da Faculdade Eça de Queirós, sendo esta composta pela Coordenadora de implantação do Moodle: Profa. Midiam, a colaboradora na manutenção do Moodle e professora de Prática de Língua Estrangeira: Lucilene Fonseca, e dois alunos

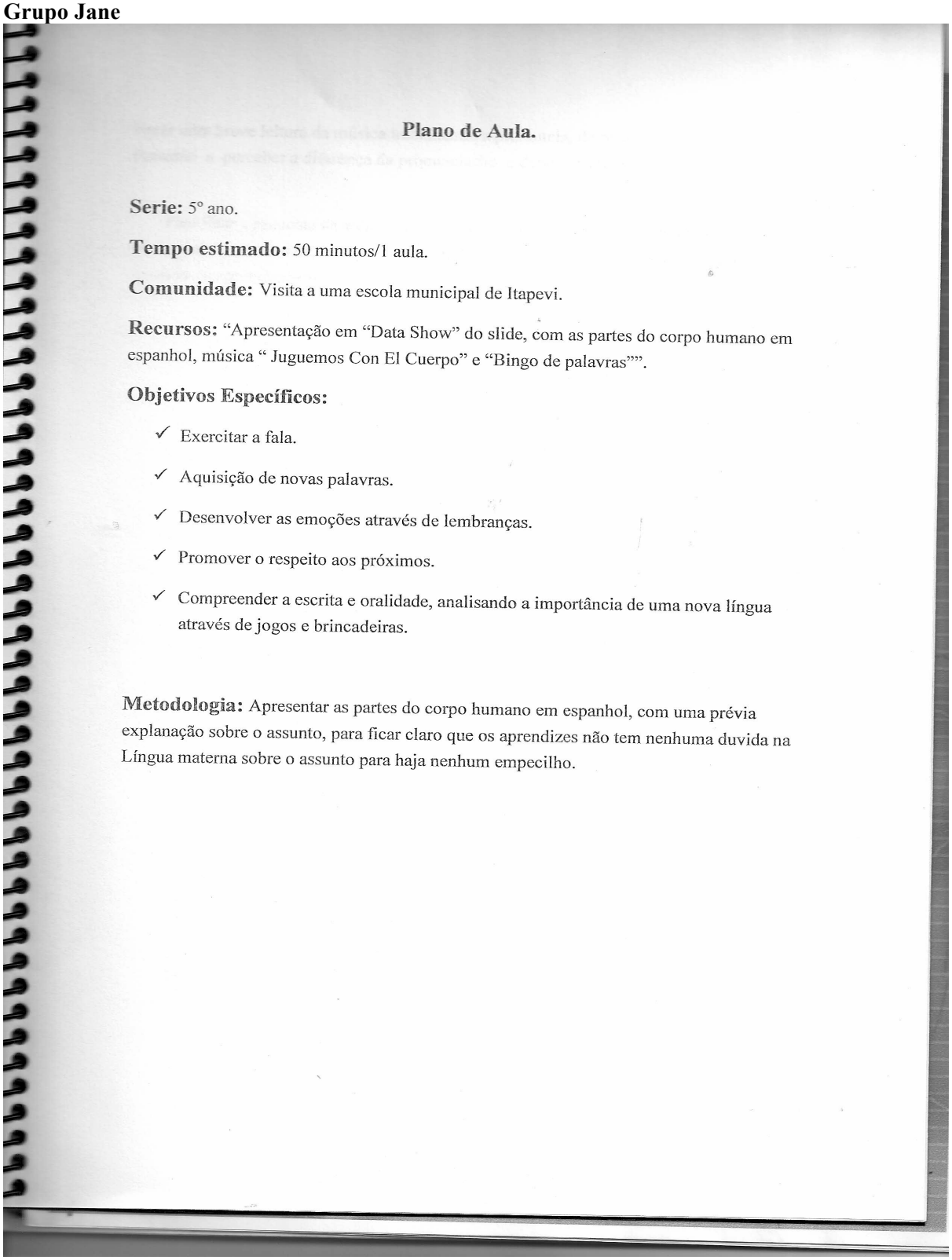
que usavam o Moodle: Jairo cursou Letras Português e Inglês, e, Jane cursou Letras Português e Espanhol.

O titulo da apresentação foi "Linguagem Midiática e colaboração critica no ensino/aprendizagem da língua estrangeira", a Profa. Lucilene começou delineando o contexto em que a faculdade estava inserida, a Profa. Midiam apresentou a implantação, bem como os resultados iniciais de forma geral. Lucilene apresentou os resultados iniciais da matéria que lecionava "prática de língua estrangeira", o aluno Jairo falou de sua experiência com o mundo, e eu falei sobre a resistência dos alunos ao uso do moodle e como isso interferia em nossa relação professor-aluno.

Apresentação do FACEQ 2013 deu- se de maneira agradável e bem interativa por parte dos alunos participantes. Foi gratificante e muito rico para o nosso aprendizado, e acreditamos que pudemos obter bastante conteúdo para nossa vida profissional atuante para área da educação.

Eu lecionei na E. E. Prof. Paulo da Costa Pan Chacon (2013), a comunidade escolar está inserida em um contexto periférico, que atende a comunidade da Cohab e Areião (considerado um dos bairros mais perigosos em Itapevi) concomitante a isto, fiz estágio no Colégio Alcance em Itapevi, a comunidade escolar está inserida em um contexto social elevado, a escola atende filhos dos grandes comerciantes, bem como os filhos dos políticos de Itapevi. E ainda, atuei em um Cursinho Popular, chamado Chico Mendes, atuava como professora e Coordenadora, neste cursinho, lecionava matérias, tais como: literatura, gramática, redação, atualidades e espanhol. E na parte de coordenação organizava o horário, participava da reunião da rede do cursinho, organizava temas para rodas de discussão, sarau, passeios culturais, como: pinacoteca, cata-vento, museu da língua portuguesa etc..., e organizava eventos da rede, por exemplo, o dia USP, em que levávamos os alunos para conhecer a USP, por meio de uma aula em movimento, com feira de profissões, discussões sobre o papel da universidade, importância do estudo e assuntos que estão em voga no mentos; etc... Eu atuei neste cursinho com estes papéis no período de 2013 e 2014.

ANEXO 5
- Plano da aula ministrada no CEMEB Prof. Dimãraes Antônio Sandei, Itapevi/SP – 08/12. - Grupo Jane



Plano de Aula.

Serie: 5° ano.

Tempo estimado: 50 minutos/1 aula.

Comunidade: Visita a uma escola municipal de Itapevi.

Recursos: "Apresentação em "Data Show" do slide, com as partes do corpo humano em espanhol, música " Juguemos Con El Cuerpo" e "Bingo de palavras"".

Objetivos Específicos:

- ✓ Exercitar a fala.
- ✓ Aquisição de novas palavras.
- ✓ Desenvolver as emoções através de lembranças.
- ✓ Promover o respeito aos próximos.
- ✓ Compreender a escrita e oralidade, analisando a importância de uma nova língua através de jogos e brincadeiras.

Metodologia: Apresentar as partes do corpo humano em espanhol, com uma prévia explanação sobre o assunto, para ficar claro que os aprendizes não tem nenhuma duvida na Língua materna sobre o assunto para haja nenhum empecilho.

Fazer uma breve leitura da música trabalhando a pronuncia, de forma que os aprendizes passarão a perceber a diferença da pronunciação, e depois cantem a música.

Para fixar a proposta da aula optamos pelo bingo de palavras, porque pronunciaremos em espanhol, esse é o momento de descontração, interação, coparticipação e motivação levando-os aprendizagem.

ANEXO 6

- Resumo enviado pela aluna-focal e sua colega par participação no SIAC 2012 - Comunicação "O ensino da língua espanhola com mediação lúdica".

O presente trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência, um exercício do ensino da Língua Estrangeira ressaltando as partes do corpo humano em espanhol. Desenvolvemos o trabalho de campo, com alunos de uma escola pública da rede de ensino municipal de Itapevi, no Ensino Fundamental I, 5º ano. A pesquisa se desenvolveu por meio de ferramentas pedagógicas lúdicas e recursos midiáticos como: youtube, vídeos, músicas, jogos e brincadeiras. Ao apresentarmos o trabalho, os aprendizes foram receptivos e participativos. Dançaram, cantaram e se apropriaram de forma significativa de novas palavras na língua materna e na língua espanhola. O jogo como "Bingo" permitiu que a aula tornasse alegre e prazerosa. Segundo Kishimoto (1994) o jogo também é uma forma de expressão, a criança deixa transparecer seus sentimentos e a visão que tem do futuro, desejos e medos por meio do jogo. O lúdico foi utilizado para fins pedagógicos e ajudou muito o professor a detectar as dificuldades dos alunos, uma forma deles se expressarem e interagirem. Comprovamos o êxito por projeto e acreditamos que houve o aprendizado social e intelectual. Promovendo por meio da aula realizada com o uso de meios interativos, cooperativos e perceptivos. A importância do aprendizado foi significativa, possibilitando suas inúmeras possibilidades, habilidades e competências.

Palavras chaves: Lúdico- Pratica- Cognitivo.

25 de outubro de 2012 às 23:05 ·

Disponível em: https://www.facebook.com/groups/380899235304945/428255250569343/
Acesso em: 15.05.15.

Grupo de Pesquisa LACE – Linguagem em Atividades no Contexto Escolar

6o SIMPÓSIO AÇÃO CIDADÃ (SIAC) FAZER ESCOLHAS, TOMAR DECISÕES

CERTIFICADO

Certificamos que

"Jane" Aline Almeida Dos Santos participou do **6o SIMPÓSIO AÇÃO CIDADÃ**, promovido pelo **Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)**, apresentando a comunicação "**O ensino da Língua Espanhola com mediação lúdica".** O evento foi realizado no Colégio Rio Branco nos dias 24 e 25 de novembro de 2012.

São Paulo, 12 de dezembro de 2012.

Dra. Fernanda C. Liberali **Dra. Maria Cecília C. Magalhães**

(PUC-SP/ CNPQ) (PUC-SP/ CNPQ)

ANEXO 7

- Plano Didático, Ementa do Curso e da Programação semestral da disciplina Pratica de Ensino da LE

FACULDADE EÇA DE QUEIRÓS
PLANO DIDÁTICO
2º Semestre Letivo: 2012

Curso: Letras		
Disciplina: Pratica de Ensino da Língua Estrangeira		
Professor (a) Responsável: Lucilene Santos Silva Fonseca		Módulo: 6o
Endereço Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6324981942618074		
Aulas Semanais: 3	Carga horária semestral: 60	Período: Noturno

1. Ementa (sumário)
Metodologia do ensino de língua inglesa para o ensino médio. Critérios de seleção de conteúdos no ensino da língua inglesa. Desenvolvimento de projetos de trabalho sobre a língua inglesa para alunos deste nível de ensino. Planejamento de aulas práticas.
2. Objetivo Geral
Identificar as diversas possibilidades interativas na pratica pedagógica, o trabalho com a língua estrangeira.
3. Objetivos Específicos
Trabalhar a língua estrangeira inglesa e suas possibilidades de interação social, prática pedagógica por meio da análise das formas concretas por meio das quais o docente intermedeia a relação do educando com o conhecimento da língua, o uso das mídias etc. Critérios de seleção de conteúdos no ensino da língua. Planejamento de aulas práticas.
4. Conteúdo Programático Geral
- O ensino da Língua Estrangeira por meio de Atividades Sociais (teoria e prática). - Perspectivas de ensino-aprendizagem com atividades sociais, uso das mídias. - Entrada no campo: histórico de ações e papéis assumidos. - Metodologias para preparar unidades ou projetos. - Agir cidadão: um espaço de colaboração transformação. - A organização de eixos de trabalho para aprendizagens significativas com o uso das mídias. - Projeto Educação bilíngue: - inserção social em língua estrangeira com o uso das mídias. - Videoformação, reflexividade crítica e colaboração. - Considerações sobre a formação do educador de Língua Estrangeira.
5. Metodologia do Ensino/Estratégias
O curso será desenvolvido por meio de: . Leitura de textos; • discussão e análise de fragmentos de textos e de obras selecionadas; . realização de tarefas e exercícios propostos; . aulas expositivas e interativas; . trabalhos dirigidos (presenciais e online).

6. Critérios de Avaliação
Avaliações teóricas (70%) e avaliações contínuas (leituras e fichamentos/trabalhos (30%)
7. Recursos Técnico-Pedagógicos (Audiovisuais/Laboratórios/Internet etc)
Utilização de equipamento multimídia, laboratório de informática e internet (AVA FACEQ).

8. Bibliografia Básica
ALMEIDA FILHO, José Carlos. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 4ed. São Paulo: 2007 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000. LIBERALI, Fernanda Coellho. Atividade social nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Moderna, 2009. LIBERALI, Fernanda Coelho, GUERRA, Mônica Galante Gorini; SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. Programa Ação Cidadã: pesquisa e transform(ação) de comunidades. Fortaleza: Aprender Editora, 2011.

9. Bibliografia Complementar
ANTUNES, Celso. Trabalhando habilidades, construindo ideias. São Paulo; Scipione, 2001. BERKENBROCK, Volney J. Dinâmicas para encontros de grupo: para apresentação, intervalo, autoconhecimento...6 ed. Petropolis-RJ: Vozes, 2007. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Formação de Professores: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. LOUREIRO JR, Eduardo & IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Videoformação, reflexividade crítica e colaboração. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
10. Atividades Complementares
Seminários, Congressos, filmes em língua estrangeira, encontros na Disal (www.disal.com.br) e SBS (www.sbs.com.br) escolhidos ao longo do semestre, segundo indicação, serão validados.

Jandira, 1 de agosto de 2012

_____

Assinatura do (a) Professor (a)

Programação Semestral

Curso: Letras		
Disciplina: Pratica de Ensino de Língua Estrangeira		
Professor Responsável: Lucilene Santos Silva Fonseca		
Aula (3h/a)	**Data**	**Conteúdo**
01	02/08	Apresentação da disciplina, professor e metodologia utilizada nas aulas presenciais e a distancia. **Devolução da Avaliação realizada em 21 de junho: Jane**
02	09/08	Planejamento do ensino da Língua Estrangeira. **Plano de aula: Jane e seu grupo.** Retomada da leitura do livro: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
03	16/08	Planejamento do ensino da Língua Estrangeira com o uso das mídias **(1) Discussão sobre a aula** Entrega do fichamento da leitura do livro: FREIRE, Paulo. Pedagogia da

		autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000. **=>Trabalho (1) Jane**
04	23/08	O ensino da Língua Estrangeira por meio de Atividades Sociais (teoria e prática). Leitura e fichamento: ALMEIDA FILHO, José Carlos. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 4ed. São Paulo: 2007 AS: AVA
05	30/08	Perspectivas de ensino-aprendizagem com atividades sociais. Leitura e fichamento: LIBERALI, Fernanda Coelho, GUERRA, Mônica Galante Gorini; SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. Programa Ação Cidadã: pesquisa e transform(ação) de comunidades. Fortaleza: Aprender Editora, 2011. AS – elaboração de projeto
06	06/09	Entrada no campo: histórico de ações e papéis assumidos AS: AVA **(1) Aula Jane e grupo realizada em 9 de set - video**
07	13/09	Metodologias para preparar projetos. Leitura e fichamento: BERKENBROCK, Volney J. Dinâmicas para encontros de grupo: para apresentação, intervalo, autoconhecimento. 6 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. AS – elaboração de projeto
08	20/09	Metodologias para preparar unidades. **Trabalho (1) Jane** Trabalho em grupo – elaboração de atividades (unidades) Leitura e fichamento: LIBERALI, Fernanda Coellho. Atividade social nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Moderna, 2009. AS: AVA
09	27/09	Agir cidadão: um espaço de colaboração transformação AS: AVA **(1) Avaliação e Questionário- Jane** ANTUNES, Celso. Trabalhando habilidades, construindo ideias. São Paulo; Scipione, 2001.
10	04/10	A organização de eixos de trabalho para aprendizagens significativas AS: AVA. ANTUNES, Celso. Trabalhando habilidades, construindo ideias. São Paulo; Scipione, 2001.
11	11/10	A organização de eixos de trabalho para aprendizagens significativas. AS – elaboração de projeto e AVA
12	18/10	Educação bilíngue. LIBERALI, Fernanda Coellho. Atividade social nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Moderna, 2009. AS: AVA **Trabalho (1) Jane**
13	25/10	Projeto Educação bilíngue: - inserção social em língua estrangeira AS – projeto AS: AVA **Preparação de apresentação para o SIAC 2012 (facebook)**
14	01/11	Videoformação, reflexividade crítica e colaboração **(1) Preparação de apresentação para o SIAC 2012 (facebook)** Leitura e fichamento: LOUREIRO JR, Eduardo & IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Videoformação, reflexividade crítica e colaboração. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. AS – projeto e AVA **(1) Vídeo aula Jane e grupo**
15	08/11	Pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente AS: Fórum no AVA
16	22/11	Mediando análise da prática docente. AS: Fórum no AVA ANTUNES, Celso. Trabalhando habilidades, construindo ideias. São Paulo; Scipione, 2001. **APRESENTAÇÃO SIAC (1)**
17	29/11	Videoteipe e formação – que formação é essa? Vídeo como elemento mediador da prática pedagógica reflexiva. Metáforas de videoformação – imagens docentes. **Entrega dos Videos SIAC (1)** LOUREIRO JR, Eduardo & IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Videoformação, reflexividade crítica e colaboração. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. AS – projeto e AVA
18	06/12	Avaliação semestral **Jane (duas questões escritas)**

19	13/12	A reflexão crítica para análise da prática. Refletindo sobre a prática. **(1) Gravação entrevista Jane e grupo** LIBERALI, Fernanda Coelho, GUERRA, Mônica Galante Gorini; SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. Programa Ação Cidadã: pesquisa e transform(ação) de comunidades. Fortaleza: Aprender Editora, 2011. AS: AVA
20	20/12	Considerações finais, revisão geral. AS – finalização do projeto e AVA.

*AS: Atividades Supervisionadas, em atendimento a Resolução CNE/CES nº 03 de 02 de julho de 2007.

Jandira, 1 de agosto de 2012

_____

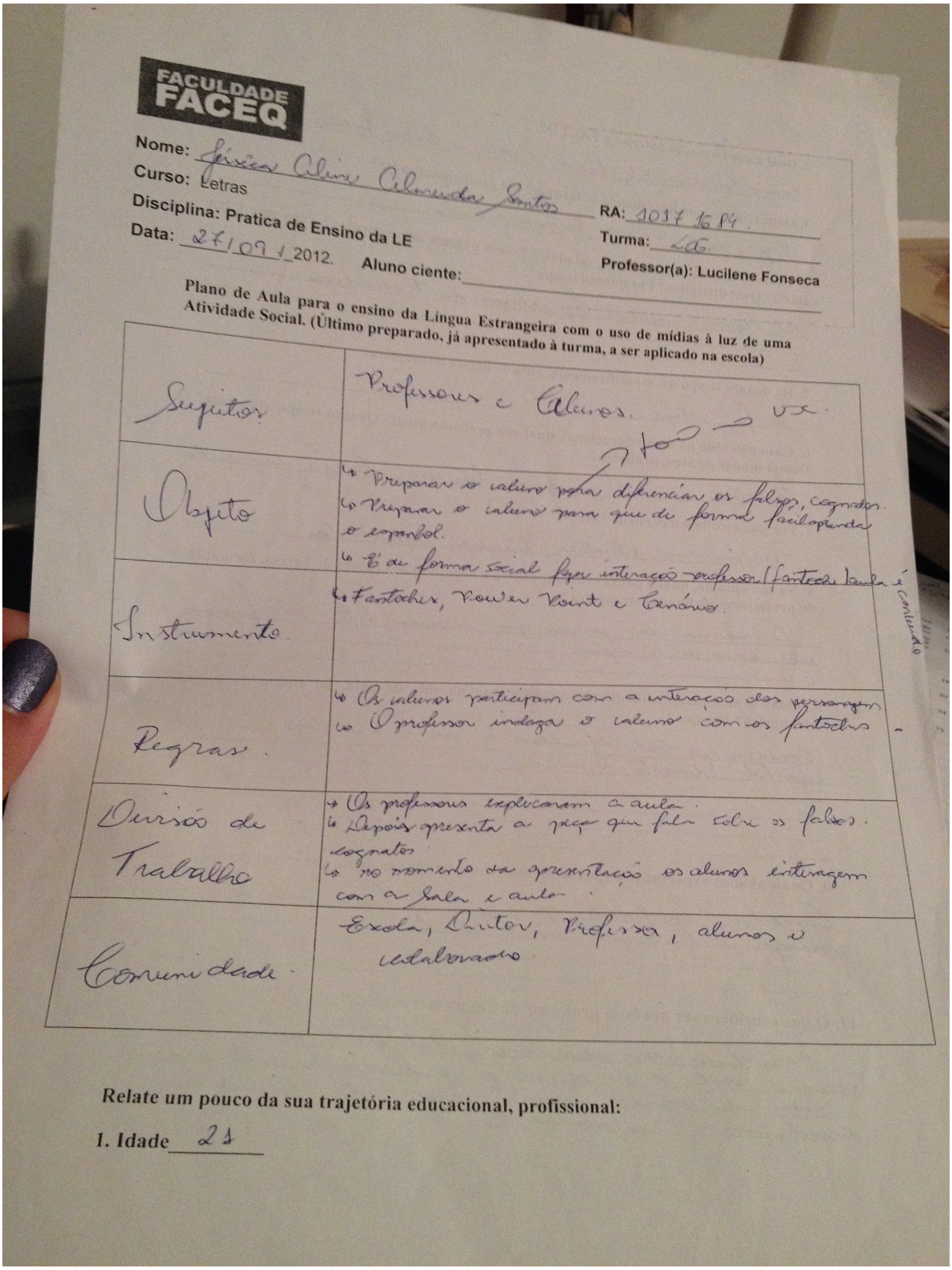
Assinatura do (a) professor (a)

ANEXO 8
- Avaliação e Questionário Investigativo realizados em 27.09.12

Nome: _____ **RA:**_____
Curso: Letras **Turma:**_____
Disciplina: Pratica de Ensino da LE **Professor(a): Lu**
Data: _____/_____/_2012. **Aluno ciente:**_____

Plano de Aula para o ensino da Língua Estrangeira com o uso de mídias à luz de uma Atividade Social. (Último preparado, já apresentado à turma, a ser aplicado na escola)

Relate um pouco da sua trajetória educacional, profissional:
1. Idade
2. Qual a sua formação anterior a FACEQ?
3. Onde (cidade, estado)/ Quando se formou? Foi profissionalizante?
4. Onde já deu/dá aulas (cidade, estado)/? Escola pública ou particular? Para que faixa etária? Qual disciplina? Por quanto tempo?
5. Há quanto tempo dá, especificamente, aula de língua estrangeira?
6. Caso não atue na área educacional, qual sua profissão atual? Quanto tempo atua nela? Deseja mudar de área, profissão?
7. Por que escolheu o curso de Letras?
8. Na sua opinião, qual o ponto critico (positivo e negativo) nos cursos de Letras, formação de professores de língua estrangeira?
9. Qual a sua maior dificuldade quando atua na sala de aula, no ensino da língua estrangeira? Por quê?
10. Quais as suas expectativas após se formar como professor da língua estrangeira?
11. O que considera ser um bom professor de língua estrangeira?



FACULDADE FACEQ

Nome: Jéssica Aline Almeida Santos

Curso: Letras

Disciplina: Pratica de Ensino da LE

Data: 27/09/2012.

Aluno ciente:

RA: 1017 16 84.

Turma: 6ºG

Professor(a): Lucilene Fonseca

Plano de Aula para o ensino da Língua Estrangeira com o uso de mídias à luz de uma Atividade Social. (Último preparado, já apresentado à turma, a ser aplicado na escola)

Sujeitos	Professores e alunos. vx.
Objeto	↳ Preparar o aluno para diferenciar os falsos cognatos. ↳ Preparar o aluno para que de forma fácil aprenda o espanhol. ↳ É de forma social fazer interação professor/fantoche/aula e conteúdo
Instrumento	↳ Fantoches, Power Point e Cenário.
Regras	↳ Os alunos participam com a interação dos personagem ↳ O professor indaga o aluno com os fantoches
Divisão de Trabalho	↳ Os professores explicaram a aula. ↳ Depois apresenta a peça que fala sobre os falsos cognatos ↳ no momento da apresentação os alunos interagem com a sala e aula.
Comunidade	Escola, Diretor, Professora, alunos e colaboradores.

Relate um pouco da sua trajetória educacional, profissional:

1. Idade 21

Esc. Publica Itapeva

2. Qual a sua formação anterior a FACEQ?

Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Extracurricular de L.E. CEL

3. Onde (cidade, estado)/ Quando se formou? Foi profissionalizante?

Itapeva, SP, Curso Extracurricular

4. Onde já deu/dá aulas (cidade, estado)/? Escola pública ou particular? Para que faixa etária? Qual disciplina? Por quanto tempo?

não leciono apenas fiz estágio da Faculdade

5. Há quanto tempo dá, especificamente, aula de língua estrangeira?

Só fiz estágio.

6. Caso não atue na área educacional, qual sua profissão atual? Quanto tempo atua nela? Deseja mudar de área, profissão?

Trabalho como Operadora, três anos. Desejo dar aula. Call Center

7. Por que escolheu o curso de Letras?

Porque amo literatura, língua espanhola

8. Na sua opinião, qual o ponto critico (positivo e negativo) nos cursos de Letras, formação de professores de língua estrangeira?

A maioria das pessoas que cursam L.E. não fizeram um curso de língua.

9. Qual a sua maior dificuldade quando atua na sala de aula, no ensino da língua estrangeira? Por quê?

Conversação tenho dificuldade de manter o diálogo em espanhol durante a aula.

10. Quais as suas expectativas após se formar como professor da língua estrangeira?

Desenvolver habilidades para que de forma clara e objetiva indagar o aluno ao conhecimento.

11. O que considera ser um bom professor de língua estrangeira?

Fazer tudo com dedicação, dedicar e pensar no próximo antes de si mesmo, o professor deve adequar a aula de acordo com a necessidade do aluno, despertando a autonomia

ANEXO 9

- Discussão das aulas (professora-pesquisadora com aluna-focal e com demais alunos)

Transcrição do Vídeo - Preparo para a 2ª Aula

Lu1: Pra fechar o artigo né, como? Com a experiência né, como é que foi, quais foram os pontos positivos, pontos negativos, se avaliação deu certo, você sentiu que eles aprenderam não aprenderam, quantos alunos tinham, como é que eles eram, tudo isso tem que abordar, entenderam? (...) Vai ser um estudo de caso, né já falei isso pra vocês né, pra quem não estava aqui, tá? (...) Então, nós vamos (...) nós já fizemos na aula passada um estudo aí de (...) situações de quem vai ficar com quem, quem quer apresentar, qual é a disciplina espanhol e inglês, pra que serie, isso aí vai valer como estágio também, tá. Mas, vai ter que participar tá pessoal, vai ter que participa porque vai ter que dar aula, né. Imagino aqui que a maioria aqui vai dar aula, tá, pelo menos, a turma de letras é para dar aula ou trabalhar em editora, tem uma série de coisas que podem escolher, nesse momento aqui a minha função é colocar em prática, Ok?
Carla1: Ok.
Lu2: então, quem são os grupos que vão se organizar, fiz a pergunta, mas vou perguntar de novo (...) quais grupos vão se reunir enquanto eu estou com eles aqui?
Valeska1: A gente já está reunido e se (...) preparando, né.
Lu3: Então, tem alguns pontos que vocês precisam melhorar, né.
Valeska2: Não, só na formatação professora. Porque ontem a gente foi imprimir aqui estava fechado (------)
Lu4: Bom, pessoal o seguinte, eu falei pra vocês que vocês vão ter que fazer uma atividade, né. (...) Esta atividade de vocês está pronta também?
Valeska3: Está.

Lu5: Ela está aqui detalhada?

ANEXO 10

- Relato da aluna-focal sobre a participação dos alunos no Moodle, AVA da Faculdade em 24/10/13

Professora01:- Por que no 1o ano que fizeram disciplina comigo no usaram o Moodle? Tinham problema com a parte técnica, acesso, computador da FACEQ? Qual foi a maior dificuldade?
Obrigada

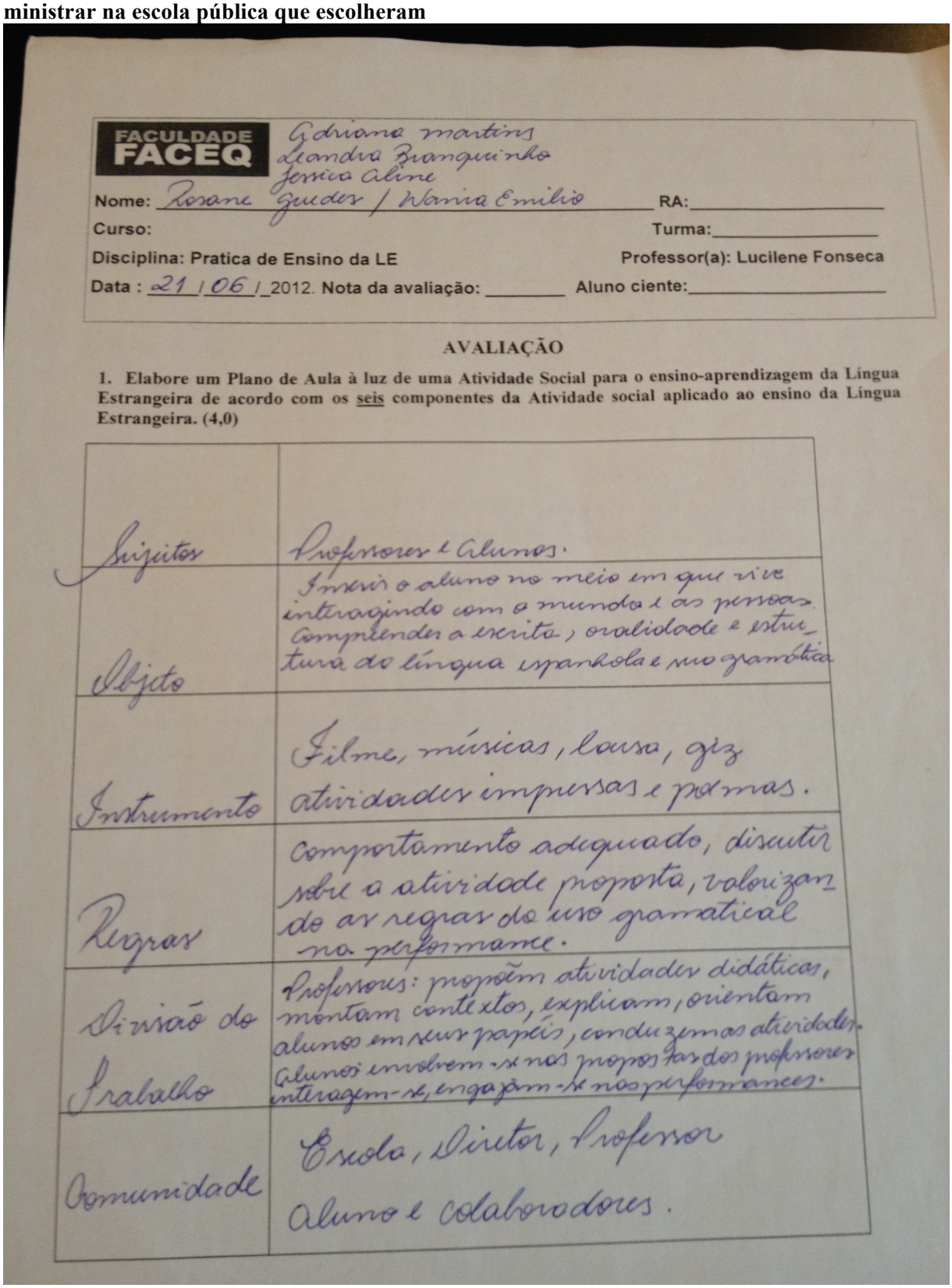
Jane01- Pelo que me recordo o problema estava na aceitação dos alunos.

Professora02:- Por que acha que não o aceitavam??

Jane02-- Primeiro porque o contrato com a faculdade não era com cursos a distância e, segundo porque muitos não sabiam mexer com computador, montar apresentação em PPT, fazer montagens com vídeos e imagens e, para não assumir que não sabiam preferiam mostravam-se indiferentes ao novo. Lembro quando os professores pediam os trabalhos digitados, havia uma certa resistência, preferiam escrever e, se tivessem que refazer preferiam escrever novamente, ao invés de procurar superar as dificuldades

ANEXO 11

- Avaliação, movimento que a aluna-focal e seu grupo elaboram o plano para a aula que irão ministrar na escola pública que escolheram



FACULDADE FACEQ

Gdriana martins
Leandra Bianquinho
Jessica Aline

Nome: Rosane Guedes / Wania Emilio RA:_____

Curso: Turma:_____

Disciplina: Pratica de Ensino da LE Professor(a): Lucilene Fonseca

Data : 21 / 06 / 2012. Nota da avaliação: _____ Aluno ciente:_____

AVALIAÇÃO

1. Elabore um Plano de Aula à luz de uma Atividade Social para o ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira de acordo com os seis componentes da Atividade social aplicado ao ensino da Língua Estrangeira. (4,0)

Sujeitos	Professores e Alunos.
Objeto	Inserir o aluno no meio em que vive interagindo com o mundo e as pessoas. Compreender a escrita, oralidade e estrutura da língua espanhola e sua gramática
Instrumento	Filme, músicas, lousa, giz atividades impressas e poemas.
Regras	Comportamento adequado, discutir sobre a atividade proposta, valorizando as regras do uso gramatical na performance.
Divisão do Trabalho	Professores: propõem atividades didáticas, montam contextos, explicam, orientam alunos em seus papéis, conduzem as atividades. Alunos envolvem-se nas propostas dos professores interagem-se, engajam-se nas performances.
Comunidade	Escola, Diretor, Professor Aluno e colaboradores.

2. Elabore um Planejamento, uma atividade social para o Ensino Fundamental com a duração de um Bimestre. Defina o eixo temático, apresente a metodologia utilizada, os tipos de tarefas, os gêneros utilizados e o tipo de avaliação. (3,0)

Plano de aula.

Tema sugerido "Ensino de verbos na "Língua Espanhola".

Série - 1º ano do Ensino Médio
Comunidade - Visita a uma sala de aula, em uma escola da rede pública estadual

Objetivo:
- Excitar a oralidade
- Conhecer verbos na língua Espanhola
- Desenvolver a interação, a cidadania e o respeito.

Poemas e músicas para análise e identificação dos verbos em sua composição e o filme sugerido permitirá ao aprendiz a compreensão da oralidade, imagens e o tempo verbal presente nele e na fala dos personagens.

A aula terá como objetivo, interação, descontração e conhecimento dos verbos em espanhol e suas conjugações.

ANEXO 12
- Vídeo aula-ensaio (Transcrição)

Lu1: Para os alunos lerem, né? Por que quem não sabe espanhol, né?(...) Então, é importante ter isso aqui, nem que vocês levem em um cartaz, letras legiveís, tá? (inaudível) certo? Pra facilitar (...) e… as pessoas têm que falar espanhol junto, não é só para o aluno cantar e incentivar.
Jane1: Professora, esse a senhora vai saber cantar.
Clarice1: Lacucaracha, Lacucaracha(...)
Jane2: Nossa mais vai passar os dados de novo?
Lu2: (...) Esse aí é o (...)

Música: ♪♫ Head, shoulders, knees, and toes.
Head, shoulders, knees, and toes.
Eyes. ears. mouth and nose.
Head, shoulders, knees, and toes (...)
Jane: (inaudível)
Música: (...)Head, shoulders, knees, and toes.
Head, shoulders, knees, and toes
Eyes. ears. mouth and nose.
Head, shoulders, knees, and toes....♪♫

Lu3: Oh, eu tenho isso daí no (...) você pega no youtube (...)
Jane3: Dá uma diferença (inaudível) (...)
Lu4: Então, você extrai o vídeo (inaudível)
Edna1: Ficou fashion
Alessandra1: Pode parar Daniel, fica me filmando.
Lu5: Vocês precisam do computador?

ANEXO 13
- Texto do diálogo entre a professora-pesquisadora e aluna-focal presente no Facebook

Lu01
CONVITE!! VENHAM TODOS... (detalhes com Jane)
Public Symposium - FORUM LACE, ILCAE E CISC
(haverá tradução das palestras)
Saturday 08/06
9.00 – 17.00
Auditório 100, PUC-SP
Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · Ontem às 09:44próximo a São Paulo

- Visualizado por 5

Você curtiu isso.

Lu02 Prezado colega,

Acreditando compartilhar com você do interesse em melhorar a educação em nosso país, gostaria de apresentar o projeto DIGIT MED, conduzido por pesquisadores da PUC/ SP em parceria com as universidades Universidade de Creta, a Universid...Ver mais

Ontem às 11:19 · Curtir

Lu03
Queridos, Jane, Jairo Moreira e demais... Como bem sabem, amaria estar ai com vcs, mas as 6as.f dou 15 aulas, nos 3 perídos!!!! Desejo sucesso, sempre! Depois me contem, ou melhor, filmemmmmm a apresentação p eu usar na minha tese, por favor!!
Curtir · · Seguir (desfazer) publicação · 18 de maio às 19:33 próximo aSão Paulo

- Visualizado por 16

Hagata Cavalcante, Fernanda Soares Cubas eJane curtiram isso.

Jane01
Conto com todos, reapresentação dos TCC

Faceq Uniesp Jandira

IV SEMINÁRIO DE PESQUISA
20 a 24 de Maio de 2013.

IV SEMINÁRIO DE PESQUISA: Letras e Pedagogia

...Ver mais

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 18 de maio às 18:04

- Visualizado por 17

Você, Adriana Fernandes, Maria Gonçalves Pereira e Jairo Moreira curtiram isso.

Jairo Moreira Estarei lá, Jane. Dia 23, sala 21! Conta comigo.

21 de maio às 18:01 · Curtir · 1

Jane02 fecho!

21 de maio às 22:26 · Curtir

Lu04 Washington Nascimento, parabéns por este trabalho, muito legal! Bj Sds de tds....

22 de maio às 19:14 via celular · Curtir · 2

Washington Nascimento Venha nos visitar um dia desses.

23 de maio às 00:09 · Curtir (desfazer) · 1

Lu05 Queridos, pode ser antes ou depois da PI, ok? bjs

2 de dezembro de 2012 às 17:52 · Curtir

Lu06 Não esqueçam de escrever o que pedi!! Os RELATOS ref ao SIAC, trajetória: curso FACEQ -> aula ministrada nas escolas -> SIAC... Crescimento pessoal-profissional. O que pensam e sentem! Obrigada! Bjs

3 de dezembro de 2012 às 09:59 · Editado · Curtir (desfazer) · 1

Lu07 Bom dia!! Hoje teremos a PI, estarei com vocês! Peço que levem os depoimentos ref ao SIAC e, aqueles que não sentaram comigo, devem fazê-lo, fecharei as notas este final de semana! Muito obrigada!

7 de dezembro de 2012 às 06:43 · Curtir

Lu08 Jane e grupo, Claudio Roberto Lopes Lopes e grupo, não esqueçam do que combinamos para 2a.f a noite!!!! []s

8 de dezembro de 2012 às 11:08 · Curtir

Lu09 Gostei muito da responsabilidade do grupo da Jane, parabéns!! Foram pontuais, todos do grupo compareceram... Super comprometidas!!

11 de dezembro de 2012 às 14:44 · Editado · Curtir · 1

Jane03 Nós que agradecemos a paciência, dedicação e sua disposição em nos escutar e ajudar-nos a desenvolver o trabalho ! Obrigada mais uma vez ! Lu.

11 de dezembro de 2012 às 17:00 · Curtir (desfazer) · 1

Lu10
Pessoal (Jane, Jairo Moreira, Maria Gonçalves Pereira, Claudio Roberto Lopes Lopes, Clarice Costa etc), por favor, anexem aqui, em ARQUIVOS, as apresentações que fizeram no SIAC! Vale a pena as guardarmos!! bjkss

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 25 de novembro de 2012 às 19:31 próximo a Liberdade (distrito de São Paulo)

- Visualizado por 34

Você e Jane curtiram isso.

Lu11 Maria Gonçalves Pereira, Edna Rhogeres,Alessandra Lucio e Elias De Almeida Almeida, amanhã a Jane vai lhes entregar o livro da Fernanda Liberali! Presente!!! bjks e muito obrigada! Parabéns, vcs foram excelentes! Gostei de ver... Foi o máximo!

25 de novembro de 2012 às 17:49 · Curtir · 1

Jane04 carregou um arquivo.
Resumo para SIAC 2013

O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COM MEDIAÇÃO LÚDICA.docx

Visualizar · Fazer download · Carregar revisão

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 25 de outubro de 2012 às 21:52

- Visualizado por 35

Você curtiu isso.

Lu12 Jane, veja se ficou melhor assim: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar uma experiência, um exercício do ensino da Língua Estrangeira ressaltando as partes do corpo humano em espanhol. Desenvolvemos o trabalho de campo, com alunos de uma escola pública da rede de ensino municipal de Itapevi, no Ensino Fundamental I, 5º ano. A pesquisa se desenvolveu por meio de ferramentas pedagógicas lúdicas e recursos midiáticos como: youtube, vídeos, músicas, jogos e brincadeiras. Ao apresentarmos o trabalho, os aprendizes foram receptivos e participativos. Dançaram, cantaram e se apropriaram de forma significativa de novas palavras na língua materna e na língua espanhola. O jogo como "Bingo" permitiu que a aula tornasse alegre e prazerosa. Segundo Kishimoto (1994) o jogo também é uma forma de expressão, a criança deixa transparecer seus sentimentos e a visão que tem do futuro, desejos e medos por meio do jogo. O lúdico foi utilizado para fins pedagógicos e ajudou muito o professor a detectar as dificuldades dos alunos, uma forma deles se expressarem e interagirem. Comprovamos o êxito por projeto e acreditamos que houve o aprendizado social e intelectual. Promovendo por meio da aula realizada com o uso de meios interativos, cooperativos e perceptivos. A importância do aprendizado foi significativa, possibilitando suas inúmeras possibilidades, habilidades e competências.

25 de outubro de 2012 às 22:05 · Curtir

Jane05 ficou bom a Senhora acrescentou só compartilhar uma experiência ?

25 de outubro de 2012 às 22:07 · Curtir

Jane06 Título é o mesmo e as palavras chaves também ?

25 de outubro de 2012 às 22:08 · Curtir (desfazer) · 1

Lu13 Na realidade, remodelei um pouco... Pode enviar a eles!

25 de outubro de 2012 às 22:08 · Curtir

Lu14 Jairo Moreira, esta muito pequeno, fale um pouco do contexto, onde foi aplicado

25 de outubro de 2012 às 22:09 · Curtir

Lu15 Palavras-chave: Atividade Ludica, Ensino da Lingua espanhola, Pratica cognitiva

25 de outubro de 2012 às 22:11 · Curtir

Jane07 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA COM MEDIAÇÃO

20 de novembro de 2012 às 18:10 · Curtir (desfazer) · 1

Jane08 O meu é no domingo

20 de novembro de 2012 às 18:10 · Curtir (desfazer) · 1

Lu16
Pessoal, bom dia!! Fernanda Liberali e eu os convidamos a serem Monitores no SIAC!! Com isto além de ficarem isentos do pagamento podem desfrutar de tudo: palestras, comunicações orais etc, vejam:http://www.siac-pac.com/?page_id=158 Tenho as cartinhas para quem se interessar, é só pedir!! bj e ótimo feriado!!!

Curtir · · Seguir (desfazer) publicação · 15 de novembro de 2012 às 08:18próximo a São Paulo

- Visualizado por 35

Jane e Viviane Klen Alves curtiram isso.

Lu17

ATENÇAO!!! Vejam!!! Caros Apresentadores do 6º SIAC,
Nas últimas semanas, a comissão organizadora fez o envio das cartas de aceite referentes aos trabalhos de pesquisa inscritos no 6º SIAC. Por favor, caso ainda não tenha recebido a sua carta, pedimos que envie uma mensagem para siac.pac@gmail.com.
Informamos que a comissão organizadora não faz o envio das cartas de aceite para os coapresentadores, lembramos, então, que os apresentadores devem fazer o reenvio das cartas para os seus respectivos coapresentoderes.
...Ver mais

Curtir · · Seguir (desfazer) publicação · 12 de novembro de 2012 às 21:44próximo a São Paulo

- Visualizado por 35

Lu18
VEJAM!!!! FOMOS APROVADOS!!!
Prezada Lucilene Santos Silva Fonseca,
Parabéns, o seu projeto LINGUAGEM MIDIÁTICA E COLABORAÇÃO CRÍTICA NO
...Ver mais

III WEB CURRÍCULO - Educação e Mobilidade

congressos.pucsp.br

OIII WEB CURRÍCULO - Educação e Mobilidadevisa reunir estudiosos, pesquisadores, estudantes de pós-graduação e graduação, professores das redes publicas e particulares, profissionais de áreas ligadas às TIC e interessados em geral, uma vez que para desenvolver a Educação do século XXI há necessidade...

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 24 de outubro de 2012 às 20:46 próximo a São Paulo

- Visualizado por 35

Você, Jane e Jairo Moreira curtiram isso.

Lu19 Quem poderá ir comigo? Vamos nos organizar!!! uhuuuu Olá, Lucilene

Obrigada por confirmar sua participação.

Apenas lembrando: os projetos serão vivenciados no WebCurrículo, não será apenas um relato.
Portanto, vocês devem comparecer com seus alunos e realizar uma "vivência", ou mostrar algo sobre a experiência realizada por eles (nisto se diferencia do relato de prática pedagógica).
Em breve divulgaremos quanto tempo será disponibilizado para cada vivência de projeto.
Assim, neste momento vocês não precisam enviar outro trabalho/texto, apenas devem se preparar para a vivência, organizar e trazer os alunos e os materiais necessários.

Atenciosamente,

Susana

24 de outubro de 2012 às 20:46 · Curtir (desfazer) · 1

Jane09 Professora é o da PUC ?

24 de outubro de 2012 às 20:47 · Curtir (desfazer) · 1

Lu20 yesssssssssssssssss

24 de outubro de 2012 às 20:47 · Curtir · 1

Lu21 Acabei de receber o ACEITE!!!! Estou muito feliz!

24 de outubro de 2012 às 20:47 · Curtir · 1

Jane10 Serão apresentados todos os trabalhos ?

24 de outubro de 2012 às 20:48 · Curtir

Lu22 Vamos nos organizar! Veja o que ela pede, tenho que ir com alguns alunos heim...rs Nossa, vai ser muito legal...

24 de outubro de 2012 às 20:50 · Editado · Curtir · 1

Jane11 Professora amanhã conversamos melhor ! Tem aula normal amanhã ?

24 de outubro de 2012 às 20:50 · Curtir (desfazer) · 1

Lu23 Sim, devem levar os Resumos p SIAC, inclusive!!

24 de outubro de 2012 às 20:51 · Editado · Curtir

Jane12 Que resumos ? Liberali, Freire ou SIAC ?

24 de outubro de 2012 às 20:51 · Curtir

Lu24 Prezados, quem vai no WEB alem da Jane e Jairo Moreira?? Podem chegar mais cedo na 6a para organizarmos nossa apresentação?? Precisamos nos organizar, urgente!!!kkk Ainda n'ao saiu a agenda, mas penso que nossa apresentacao sera a tarde! bjs

6 de novembro de 2012 às 15:34 · Editado · Curtir

Lu25

Webcurículo - PUC - SP

Apresentação de Projeto

De: Midiam Gomes

Fotos: 8

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 12 de novembro de 2012 às 21:29

- Visualizado por 35

Você curtiu isso.

Lu26
Pessoal, bom dia!! Vejam! Recebi este email agora do Web Curriculo!!! Animem-se!!! Quem vai efetivamente escreva aqui, preciso responder a eles!!!

Lucilene,
Bom dia!
A apresentação dos projetos das escolas será no dia 12.11.2012, das 14h00 às 16h00.
Por favor, precisamos da confirmação e o número de professores e alunos até amanhã, quinta-feira. Caso venham com alunos vocês poderão entrar com o ônibus dentro da Universidade. Portão da Rua João Ramalho, 377. No local teremos profissionais para orientar os professores

e alunos.
Agradeço sua atenção.
Silvana Lemos

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 7 de novembro de 2012 às 06:22 próximo a São Paulo

- Visualizado por 35

Você e Viviane Klen Alves curtiram isso.

- Ver mais 2 comentários

Lu27
Inscrições para as Oficinas do III Seminário Web Currículo já estão disponíveis
Pessoal, quem vai comigo ao Web Currículo alem do Jairo e Jane?? Voces podem fazer estas oficinas, sao muito legais viu... Confiram!! bjkss

...Ver mais

Inscrições para as Oficinas do III Seminário Web Currículo já estão disponíveis

webcurriculo.wordpress.com

Como nas edições anteriores, as oficinas presenciais do III Seminário Web Currículo acontecem durante no horário do almoço – das 12 às 14 e elas foram divididas entre os dias 13 e 14 de novembro e...

Curtir · · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 2 de novembro de 2012 às 08:35 próximo a Aracaju

- Visualizado por 35

Jane curtiu isto.

Lu28 Pessoal que vai ao web, veja a pagina deles aqui (Jairo Moreira, Jane):https://www.facebook.com/groups/103992319634986/

Seminário WebCurrículo (PUC-SP)

Em 2008, a primeira edição do evento trouxe convidados internacionais e apoio de...

Ver mais

5 de novembro de 2012 às 09:31 · Editado · Curtir · 1 · Remover visualização

Jane13 Já me escrevi falta receber o email de confirmação e assim efetuar o pagamento!

5 de novembro de 2012 às 13:52 via celular · Curtir (desfazer) · 1

Lu29 Jane, acho que nao mandam email de confirmacao, ligue no telefone que tem no site e se informe. bjkss

5 de novembro de 2012 às 21:16 · Curtir

Lu30 Prezados, quem vai no WEB alem da Jane e Jairo Moreira?? Podem chegar mais cedo na 6a para organizarmos nossa apresentação?? Precisamos nos organizar, urgente!!!kkk bjs

6 de novembro de 2012 às 14:18 · Curtir

Inscrição – Apresentação de Trabalho | Siac-Pac

www.siac-pac.com

26 de outubro de 2012 às 09:11 · Curtir · Remover visualização

Lu31 Inscrições prorrogadas até dia 2, verifiquem os minicursos, serão ótimos, não percam esta oportunidade!!!

1 de novembro de 2012 às 00:10 · Curtir

Lu32 ok, enviado, certo!! Obrigada! VAmos em frente...

26 de outubro de 2012 às 09:32 · Editado · Curtir

Jane14
Boa Noite !
Professora coloquei no próprio ambiente o Resumo para SIAC e aguardo resposta !
Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 25 de outubro de 2012 às 21:53

- Visualizado por 35

Lu33
ATENÇÃO!! Passo para lembrá-los que as aulas com as mídias devem ser ministradas, filmadas etc e entregues até nossa primeira aula após o feriado de Finados!!! Alguns já as ministraram, mas sempre é bom dar uma lembradinha... Nesta 5a tragam os Resumos, os rascunhos ou já prontos, não esqueçam!! Obrigada!
Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 24 de outubro de 2012 às 11:55 próximo a São Paulo

- Visualizado por 35

Você e Valeska de Jesus curtiram isso.

Fernanda Liberali
Pessoal, muito obrigada pela acolhida e atenção durante nossa conversa. Adorei as questões e as propostas que vcs estão criando. Muita energia e reflexão para vcs! Humildade e certeza de ter sempre algo mais a aprender pelo resto da vida! Beijos. Feranda
Curtir (desfazer) · · Seguir publicação · 21 de outubro de 2012 às 21:03

- Visualizado por 35

Você, Fernanda Carvalho, Jairo Moreira, Mariana Chaves e outras 7 pessoas curtiram isso.

Jane15 Nós que agradecemos, foi ótima. A forna que você fala sua facilidade só mostra que sabe e ama o que faz. Parabéns e, obrigada por contribuir para o nosso aprendizado. Nós faremos a diferença nas escolas públicas, tenho certeza

21 de outubro de 2012 às 21:09 · Curtir (desfazer) ·

Lu34
ATENCAO!!
Hoje é o último dia para enviarem o Resumo para o SIAC! Conto com todos!!!!

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 15 de outubro de 2012 às 12:29 próximo a São Paulo

- Visualizado por 36

Você e Jane curtiram isso.

Cecília Magalhães Vejo vocês no SIAC

19 de outubro de 2012 às 17:32 · Curtir (desfazer) · 1

Lu35
Pessoal, inseri aqui em ARQUIVOS um MODELO para escreverem o Resumo para o SIAC, um passo-a-passo... Vocês só precisam adaptar para o trabalho que realizaram ou vão realizar, vcs escolhem! Na próxima aula atenderei os grupos, separadamente... Cada grupo deve trazer o resumo PRONTO para apenas corrigirmos os últimos detalhes, caso seja necessário.
Tragam também o depósito do Bradesco ou o $, vamos efetivar as inscrições no SIAC. Vamos em frente!! Em caso de dúvida, entrem em contato comigo por aqui ou email... Estou a disposição! []s

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 19 de outubro de 2012 às 13:54 próximo a São Paulo

- Visualizado por 36

Você e Jane curtiram isso.

Lu36 ATÉ dia 22, impreterivelmente!!!

19 de outubro de 2012 às 14:06 · Editado · Curtir

Lu37 carregou um arquivo.
MODELO DE RESUMO PARA O SIAC. ESCOLHI UM E MARQUEI NELE AS PARTES QUE DEVEM SER ADAPTADAS PARA O DE VOCÊS. VAMOS LA!

exemplo de resumo.docx

Visualizar · Fazer download · Carregar revisão

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 19 de outubro de 2012 às 12:42

- Visualizado por 36

Você e Jane curtiram isso.

Jane16
Aula muito boa com Fernanda Liberali, quem não foi perdeu e muito.
Compartilhamos conhecimentos e adquirimos também.
Parabéns a organizadora Professora Lu e a nós alunos!
Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 18 de outubro de 2012 às 22:40

- Visualizado por 36

Você, Maria Gonçalves Pereira, Terezinha Aparecida De Almeida Moraes, Fernanda Soares Cubas e outras 2 pessoascurtiram isso.

Lu38
Pessoal, bate-papo com a Fernanda Liberali confirmado com ela para o dia 18, próxima 5a.f. Vou marcar 19h30, organizem-se!!! Não faltem neste dia! Hoje estarei na FACEQ para quem desejar rever o Resumo antes de enviar. Obrigada!
Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · 15 de outubro de 2012 às 16:44 próximo a São Paulo

- Visualizado por 36

Você, Jane, Luh Laurindo e Fernanda Soares Cubas curtiram isso.

Jane17 Crescemos, como Paulo Freire ensinar não é transferir conhecimento e sim compartilhar !

27 de setembro de 2012 às 23:25 · Curtir (desfazer) · 3

Lu39 É isso ai... adorei as palavras!!! Vamos em frente...

28 de setembro de 2012 às 19:22 · Editado · Curtir · 2

Lu40
Atenção, lá vamos nós!!!!!!
Site no ar...

Error! Hyperlink reference not valid.
Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 31 de agosto de 2012 às 15:55

- Visualizado por 36

Lu41
Bom dia a todos!! Passo para lembrá-los: marquem as aulas planejadas, se possível na mesma classe, onde já estiveram. Na próxima aula, dia 30 de agosto, deverão me entregar o plano refeito com as datas, local etc. Tudo precisa acontecer a partir de setembro, no mínimo duas aulas, para conseguirem colocar em prática a atividade planejada com o uso das mídias! []s
Curtir · · Seguir (desfazer) publicação · 27 de agosto de 2012 às 09:43próximo a São Paulo

- Visualizado por 36

Lu42 Muito bom o debate! bjks e ótimos estudos a todos...

23 de agosto de 2012 às 23:21 · Curtir

Lu43
A grande questão da aula ontem ficou em torno do conceito da Atividade Social. Afinal, o que é a Atividade Social, como promovê-la no dia a dia da sala de aula para a aprendizagem de uma língua? Vamos retomar o que foi discutido ontem pessoal! Escrevam aqui suas impressões para aprofundarmos o conceito e debatermos à luz do olha da Fernanda Liberali e Cecília Magalhães! bjks e boas leituras a todos!
Curtir · · Seguir (desfazer) publicação · 17 de agosto de 2012 às 09:02próximo a São Paulo

- Visualizado por 36

Jane18 Atividade social é uma forma de mediação do conhecimento usando todos os recursos do cotidiano do aluno, para um aprendizado reflexivo e significativo. O ensino lúdico é uma atividade social e segundo Piaget(1976): " O lúdico serve como ferramenta importante para o aprendizado de uma nova língua e todos os problemas que envolvem e dificultam essa compreensão podem ser resolvidos através de práticas educativas prazerosas."

18 de agosto de 2012 às 11:18 · Curtir (desfazer) · 2

Lu44
Queridos, conforme imaginava o Web Currículo foi prorrogado! Na aula de 5a vamos conversar sobre ele, pensem... Precisarei saber quem vai desejar apresentar algo comigo, vamos nos organizar! Entrem no site e se familiarizem com o evento. Bjks
As inscrições de trabalhos para apresentação no III Seminário Web Currículo - Educação e Mobilidade, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que se realizará no período de 12 a 14 de novembro de 2012, *foram prorrogadas até o dia 15/08*.

Além da apresentação de trabalhos científicos no formato de comunicação oral e pôster com diálogo entre pares, temos também seminários de pesquisa (doutorado, mestrado e iniciação científica) e apresentação de práticas com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em distintas modalidades e níveis de ensino.

No site do evento no endereço www.pucsp.br/webcurriculo estão disponíveis as informações detalhadas.

Error! Hyperlink reference not valid.
Curtir · · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 8 de agosto de 2012 às 10:48 próximo a São Paulo

- Visualizado por 36

Lu45 Cliquem no link acima para saber sobre o Seminário... Vou propor que participemos desta categoria: F – Projetos e atividades com alunos: Relatos de projetos e atividades apresentados em conjunto pelos educadores e alunos envolvidos nas atividades. Vamos relatar nosso trabalho: na classe e a parte da prática, nas escolas... Que for, coloque um OK abaixo, com urgência. Obrigada

12 de agosto de 2012 às 19:48 · Editado · Curtir

Lu46 criou um evento para Pratica de Ensino da LE_FACEQ 2012.

VI SIAC, 2012

24 de novembro de 2012

Colégio Rio Branco em São Paulo

Convidar amigos · Você compareceu

Curtir (desfazer) · · Seguir (desfazer) publicação · Compartilhar · 22 de Junho de 2012 às 15:09

- Você, Fernanda Liberali, Jairo Moreira e outras 2 pessoas curtiram isso.

Lu47 Este ano vamos "arrebentar" no SIAC, vamos nos preparar, compartilhar as aulas dadas etc!!!!!!!

23 de Junho de 2012 às 23:09 · Curtir (desfazer) · 1

Lu48 atualizou a descrição.
Grupo para uso dos alunos de Prática de Ensino da LE - FACEQ, 2o Sem 2012.

Lu49 Queridos, criei este espaço para interagirmos além da sala de aula... Ele estará "fechado" para o pessoal das outras classes. Convidei a Fernanda Liberali por ser a nossa base teórica; Arli Penelope por ser a coordenadora do contexto escolar que muitos de vocês utilizam e o Geraldo Carlos Barbosa, nosso coordenador de área, mestre e amigo. Por favor, precisamos de todos os colegas da classe aqui, ajudem-me a convidá-los. bjks22 de Junho de 2012 às 16:57 · Curtir · 2

Grupo criado para uso exclusivo, durante o 2o Semestre de 2012, dos alunos participantes da disciplina Prática de Ensino da LE - FACEQ 2012. Editar descrição

ANEXO 14

- **Entrevista final sobre as aulas ministradas (13.12.12)**

Lu01: Bom, agora é o grupo da Jane, da… (...)
Le01: Le
Lu02: Le
Ro01: Ro
Lu03: Ro
Adri01: Adri
Lu04: Adri
Adi01: Adi
Lu05: Adi (...) então, agora nós temos que conversar sobre o último trabalho que vocês fizeram (...) como foi voltar e fazer uma nova (...) ministrar uma nova aula?
Le02: É… foi muito bom, professora (...) nós conseguimos reunir, né (...) os alunos comentaram (...) parece que participaram até mais (...)
Lu06: Foi na mesma classe, aquela sua classe ou não?(...)
Le03: Foi, foi (...) mas daí eu também peguei outros alunos (...)
Lu07: Ah… juntaram outras, por quê? (...)
Jane01: Final de semestre (...)
Lu08: Estavam com eventuais, essas coisas? (...)
Jane02: não, eram professores titulares, mas como tem poucos alunos de cada sala, deu pra juntar (...)
Lu09: Ah… entendi (...) interessante, e aí?
Le04: Ficou um número de alunos interessados, né (...) da primeira aula (...)
Lu10: Menos ou mais?
Le05: mais (...)
Lu11: mais alunos
Le06: e… acho que por causa do teatro foi (-------) chamou atenção.

Lu12: Teatro? Vocês fizeram um teatro, como que foi?
Jane03: Adiles escreveu o texto (...) escreveu o texto do teatro (...) é… envolvendo os falsos amigos, os falsos cognatos (...) e… nós fizemos um plano de aula com os falsos cognatos em power point , que foi passado na escola, que eles disponibilizaram o power point e o data show, aí nós fizemos a explanação dos falsos amigos e depois a peça teatral que foi uma vídeo-aula (...) fizemos a peça teatral e gravamos, e depois passamos como vídeo-aula (...)
Lu13: Passaram pra eles mesmo? (...) e aí como foi?
Jane04: Eles gostaram muito
Lu14: Eles viram, eles mesmo representaram? (...)
Jane05: Não, eles viram o grupo apresentando a vídeo-aula até pra ser mais multimídia (...)
Lu15: (...) que grupo? (...)
Jane06: (...) o nosso (...)
Lu16: Ah, eles viram vocês (...)
Jane07: huhu (...)
Le07: Não entendeu?
Lu17: Não
Le08: O teatro, nós gravamos o teatro e apresentamos com (...)
Ro02: como um recurso visual (...)
Le09: (...) como recurso.
Ro03: Não era pra usar a mídia?
Lu18: Sim
Ro04: Então, usamos a mídia da seguinte maneira: fizemos a peça, o vídeo montado e tal. Aí chegamos na aula, mostramos slides falando do que era e colocamos a peça em vídeo, né?
Lu19: Ah tá.

Jane08: Por que professora nós escolhemos o teatro, também? Por que o Celso Antunes defende, que nós lemos, defende a importância do teatro, mesmo (...) por causa de performance é o que é relacionado ao que a Fernanda Liberali, ela defende, né?
Lu20: Sim
Jane09: Aí também como o tema é multimídia nós utilizamos isso também, a vídeo-aula.
Lu21: E qual foi a referência de trabalhar com as mídias, vocês acharam que foi melhor igual? (...) Já tinham trabalhando na primeira (...)
Jane10: Não, porque nós já tínhamos trabalhado (...) Com certeza, a interação foi bem maior, a quantidade dos alunos era maior (...)
Lu22: Isso não prejudicou a quantidade de alunos?
Jane11: Não, não prejudicou.
Le10: Eles saíram sorrindo, né (...)
Lu23: Esse é um problema, né, porque todo mundo fala a quantidade de alunos muito grande na sala, não é?
Jane12: Mas, quando o professor utiliza o meio dos alunos, envolve nesse aprendizado, não há problemas com a quantidade de alunos, o problema é que os professores voltam ao tradicionalismo, né? E aí pode ter três alunos que, ninguém vai prestar atenção.
Lu24: Vocês sentiram que houve uma (...) um envolvimento?
Le11: Na hora das perguntas (...)
Ro05: (inaudível) como era falso amigos aí, depois de mostrar nossa filmagem pra ver quem relembravam (...)
Le12: Eles relembraram
Ro06: E relembraram. O que seria isso? Eles falaram.
Jane13: Nosso receio, professora, fosse até por ser um vídeo não nessa interação deles, e, por mais que fosse um vídeo tem uma parte em um determinado momento da interação com a sala que eles se manifestam também, a uma participação deles mesmos assim.
Lu25: E o que vocês acharam dessa sistemática nossa de (...) gravar as aulas e vocês depois assistirem as próprias aulas?
Ro07: É interessante porque você pode rever aonde você pode melhorar (...)
Lu26: Vocês sentiram isso?
Jane14: É igual um diário de bordo, SIAC. Aí eles falaram a importância dos registros das aulas, pra você saber o que você melhorou, o que você atingiu de objetivo, pra você entrar na sala de aula preparado.
Lu27: O que possam (...) O grupo sente de falar mais alguma coisa?
Jane15: Não, não tenho mais nada a declarar.
Le12: De novo, por ser o primeiro contado deles na nova língua e depois eles saem felizes.
Lu28: Em qual escola foi?
Le13: Dimarães Antônio Sandei Profº CEMEB
Lu29: Como? Como chama?
Le14: E.M.E. Dimarães Antônio Sandei Profº CEMEB, escola municipal de Itapevi.
Lu30: Itapevi (...) e qual série?
Le15: Foi no quarto ano.
Lu31: Vários da mesma série. Vários do quarto ano? Certo! (...) Foi um horário de aula ou mais?
Adi02: Foi um horário, foi um horário de aula.
Lu32: Tudo bem então, agradece a participação de todos e sucesso para vocês (...) Alguma de vocês não quer ser professora?
Ro08: Eu
Lu33: Não vai ser?
Jane16: Não sei porque ela está falando que não quer ser, ela já dá aula.
Lu34: Você já dá aula? (...)
Ro09: Sim, mas eu não quero
Lu35: Você dá aula do que?
Ro10: de eventual
Lu36: Ah, então dá aula do que der, é isso?

Ro11: Isso
Lu37: Você não quer ser efetivada, por quê?
Jane17: Fala pra ela a diferença.
Lu38: Por que?
Ro12: Porque, é o que eu digo, não é o que eu esperava dar aula (inaudível)
Lu39: E o que você acha que precisa fazer pra se preparar?
Ro13: Ah, (----) estudar mais né?
Lu40: Eu fiz duas vezes letras, acho que fez diferença.
Ro14: Eu vou muito mais (------)
Lu41: Parece piada mais é verdade.
Jane18: Tem aluno (-----) e outro pra aprende também, né?
Ro15: (inaudível)
Lu42: Ah,
Ro16: (inaudível)
Lu43: Pode fazer pedagogia então?
Ro17: (inaudível)
Lu44: Ás vezes, as vezes pode ser, eu, por exemplo, adoro quinto ano. Tá bom, tá ótimo. Muito obrigada

ANEXO 15
- Apresentação Jane e grupo (Adi, Le) do TCC, Curso de Letras Trabalho de Conclusão de Curso.

FACULDADE EÇA DE QUEIRÓS Curso de Letras Trabalho de Conclusão de Curso
O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.

Aprovado: 17-12-13.

Adiles Fabricia Mateus Braga

Leandra Corrêa Branquinho

"Jane" Aline Almeida Dos Santos

Orientador: Elisangela Nogueira.

INTRODUÇÃO

• Considerar as atividades lúdicas como facilitadoras na aquisição de uma nova língua.

• Permitir ao aprendiz o estímulo mental e facilitador no processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE).

• Proporcionar ao educando um ambiente mais prazeroso e motivador, por meio da língua espanhola.

3. Introdução

METODOLOGIA

2. Capítulo 01 – Aprender e Ensinar uma Língua Estrangeira por meio das Atividades Lúdicas

4. Capítulo 02 – A Facilidade De Aprender a Língua Espanhola por meio das Atividades Lúdicas.

5. Capítulo 03 – Atividades Práticas e Lúdicas Para O Ensino Da Língua Espanhola.

6. Conclusão

PRINCIPAIS PENSADORES

vFernanda Coelho Liberali vMaria da Glória Lopes vT. M. Bruner Kishimoto vIsabel Iglesias Casal vCelso Antunes vGilles Brougére

CAPÍTULO 01

Aprender e Ensinar Uma Estrangeira Por Meio Das Atividades Lúdicas

• A importância do aprendizado de uma Língua Estrangeira é parte fundamental de reconhecimento da própia língua 167nstrume.

• O aprendizado de uma Língua Estrangeira possibilita ao aprendiz desenvolver uma boa dicção, desempenho como leitor principalmente na língua 167nstrume.

O ensino da Língua Estrangeira não é considerado 167nstrum essencial na constituição do aluno, porém, aquisição de uma nova língua ajuda no desenvolvimento da auto percepção do aluno, garantindo um bom aprendizado em sua língua 167nstrume e estrangeira, tornando apto para manter um bom relacionamento em diferentes contextos, pois, para aprender uma nova língua temos que aprender sua cultura, valorizando suas diferentes crenças e etnias. Ainda não notório a importância do aprendizado de uma nova língua, temos o respaldo da Lei Diretrizes e Bases (1996, Art. 26, § 5o).

6

O aprendizado de uma Língua Estrangeira possibilita ao aprendiz desenvolver uma boa dicção, desempenho como leitor principalmente na Língua Materna e aprende novos valores e desenvolvendo autonomia e a coparticipação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.19).

CAPÍTULO 1.2

O Espaço Para Reconhecer a Função - Lúdica

- A pesquisa nos possibiltou ver que o lúdico o indaga o aluno ao conhecimento de forma construtiva e prazerosa.

- Criar um ambiente lúdico, 167nstrum de sentido para o ensino da língua espanhola, mantém o

contato rico e significativo.

- Segundo Antunes (2001 – p. 15). "É preciso reinventá-las para que promovam as interações construtivistas e, sobretudo, para que façam do aluno o centro de seu rumo ao conhecimento".

CAPÍTULO 02 Facilidade de Aprender a Língua Espanhola por Meio das

Atividades Lúdicas .

- Importância de uma Segunda Língua. (PCNS 28-29).

- O aluno envolvido por um aprender contextualizado. De acordo com RONCA (1989, p. 27): O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência.

Capítulo desenvolvimento no aprendizado.

• O ensino lúdico também é considerado uma pratica social.

A proposta é que os alunos tenham a oportunidade de brincar com atividades da vida que estão próximas de sua experiência, mas que possam também experimentar com o sonho. (Liberali, 2011, p.30).

2.1 A interação social como fonte de

desenvolvimento no aprendizado.

Capítulo 2.2 -

Os jogos e brincadeiras como recursos

didáticos.

Os jogos e brincadeiras como recursos A brincadeira vista como uma ocupação distrativa.

• Segundo Brougère (1997, p. 90): Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre,

como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade à distração, o recreio (daí o papel delegado a recreação) e, na pior das hipóteses nefasta… Foi preciso, depois de Rosseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem de criança e de natureza, para que se pudesse associar uma visão 169nstrume às suas atividades espontâneas.

11

CAPÍTULO 03 Atividade Prática e Lúdica do Ensino da Língua Espanhola

Apresentação prática de atividades lúdicas, destacadas de acordo com o nível de conhecimento da língua espanhola do grupo.

3.1 – Nível Básico 3.2 – Nível Intermediário 3.3 – Nível Avançado

Atividade Prática e Lúdica do Ensino da Língua Espanhola

12

Capítulo 3.1 – Nível Básico Atividade Prática e Lúdica do Ensino da Língua Espanhola

- Estimular a atenção aos falsos cognatos da língua, a fim de evitar desvios na comunicação.

- Atividade: Texto teatral criado pelo próprio grupo que proporciona a reflexão dos 169nstrument169s despertando a curiosidade e buscas do real sentido.

- Exemplo: Rato, Padre, Cuello. 13

Capítulo 3.2 Nível Intermediário

Capítulo 3.2 Atividade Prática e Lúdica do Ensino da Língua Espanhola

A proposta é permite ao educando a reflexão do idioma,ainda neste estágio. (sem a necessidade de quantidade de 170nstrument170s e sim a qualidade).

Atividade: Primeiro dia de aula, apresentar-se com o nome e sobrenome e uma palavra (170nstrument170 ou adjetivo) que corresponda as iniciais do nome.

Nível Intermediário

Atividade Prática e Lúdica do Ensino da Língua Espanhola

14

Capítulo 3.3 – Nível Avançado

Capítulo 3.3 Atividade Prática e Lúdica do Ensino da Língua Espanhola

- Despertar das atividades sociais. (Reflexões de problemas e estímulo de 171nstrument171s).

- Atividade:
  Consultório Psicológico. – Distribui-se fichas com descrição de conflitos pessoais, dos quais os alunos deverão promover resoluções (escrita e oral). Após correção é fornecido outra ficha correspondente ao problema apresentado.

Nível Avançado

Atividade Prática e Lúdica do Ensino da Língua Espanhola

15

O Lúdico no ensino da Língua Espanhola

Conclusão

O lúdico foi aprovado como 171nstrument importante na educação para promover um prendizado coerente e vinculado ao comportamento humano e suas emoções/ pensamentos, com a relação ao mundo.

O Lúdico no ensino da Língua Espanhola

• “De acordo com Novaes (1992, p.28) “O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa adquirir um aspecto significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança”.

17

O Lúdico no Ensino da Língua Espanhola

• “A educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que têm intenção de motivar seus alunos para o aprendizado”.Teixeira (1995, p. 49).

18

O Lúdico no Ensino da Língua Espanhola

Novo processo de comunicação e de ensino e aprendizagem.

Ø “O jogo é um fator didático altamente importante, mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para os processos de ensino e aprendizagem”.Teixeira (1995, p. 49)

19

FACULDADE EÇA DE QUEIRÓS

Curso de Letras Trabalho de Conclusão de Curso

O LÚDICO NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.

Adiles Fabricia Mateus Braga

Leandra Corrêa Branquinho

“Jane” Aline Almeida Dos Santos

Orientador: Elisangela Nogueira.

ANEXO 16
- Apresentação realizada por Jane e a professora-pesquisadora durante a Semana Acadêmica 2014

UM OLHAR PARA OS MODOS DE AGIR DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM CONTEXTO DE PRÉ-SERVIÇO.

Data: 29/09/2014

Profa. Jéssica Aline Almeida Dos Santos e-mail: jessica.almeidas@ymail.com
Profa.Me.Lucilene S.S.Fonseca e-mail: profa.lucilene.fonseca@gmail.com

O USO DO MULTILETRAMENTO JUNTO A PRÁTICA DA LÍNGUA OPCIONAL

Faculdade Eça de Queirós
29/09/2014

Jéssica Aline Almeida Dos Santos
E-mail: jessica.almeidas@ymail.com

Participação em Eventos Acadêmicos

Objetivo:

Buscar inovações pedagógicas para possibilitar a criação de um ambiente de interação, aprendizagem das diferentes culturas por meio da multimídia e educação que ultrapasse o muro escolar com o uso da língua opcional.

Multiletramentos

Multiculturalidade

Multimídia

Multimodalidade

Multiculturalidade

Diversidade de modos de conhecimento, que se relacionam, cruzando fronteiras e criando novos saberes e fazeres:

Conceitos científicos e não científicos, locais e globais, tradicionais e alternativos.

(Santos, 2008; Perez-Gomes , 1998).

Multimodalidade

Integração de variados modos para construir significado:

materialidade verbal, imagens, espaço, som, postura, cores, dentre outros.

(New London Group, 1994)

Multimídia

Ampla variedade de artefatos que apresentam, organizam, dirigem, materializam e institucionalizam conteúdos.

Performance

"a imaginação, que liberta, e as regras, que limitam".

(Holzman, 2009)

Excerto 1- Performando

Atividade Social

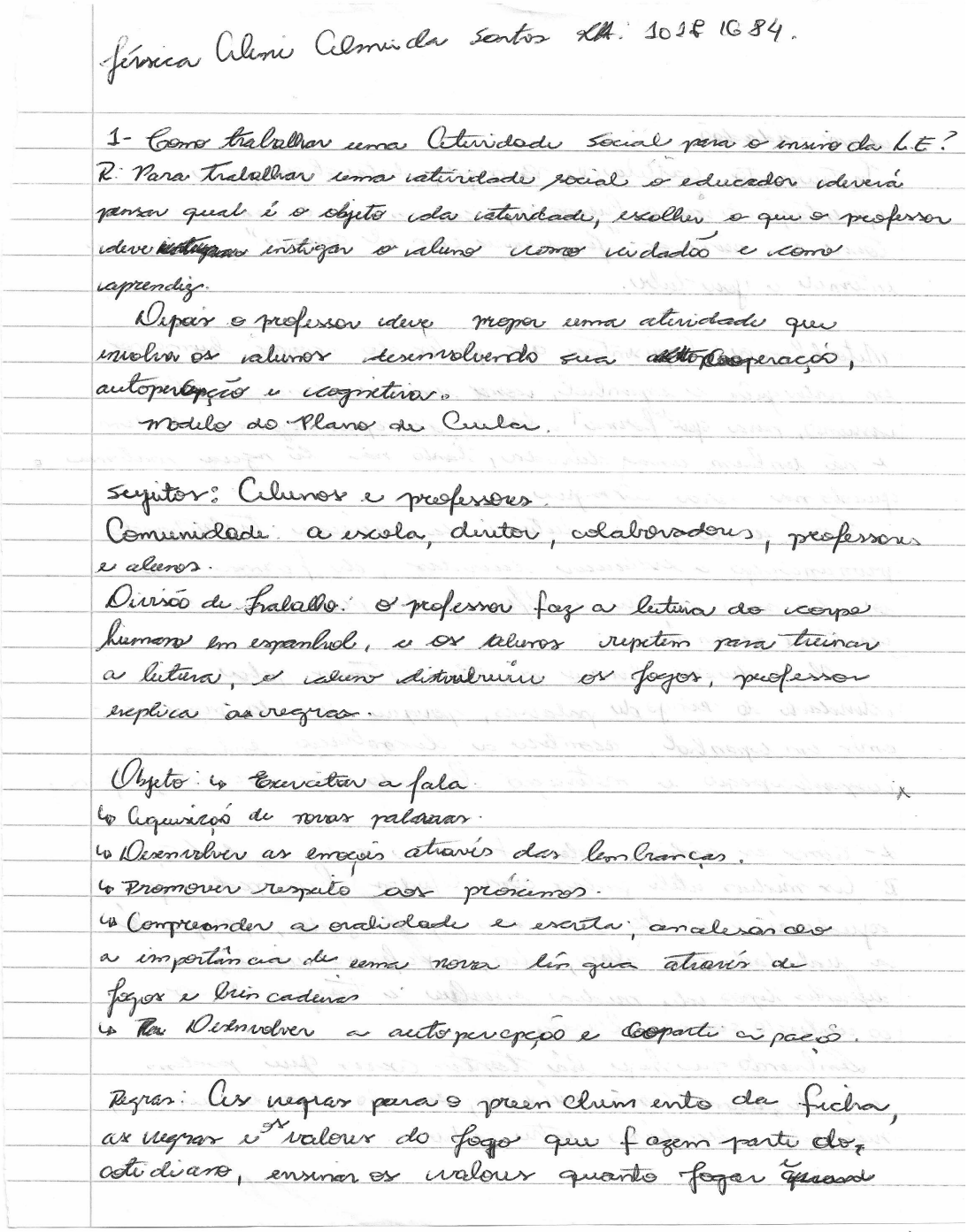
Atividades sociais, segundo Liberali (2009:12), são atividades realizadas "por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares.

Reflexão e Expansão

Conclusão

O projeto proporcionou novos modos de criar um contexto crítico-colaborativo em sala de aula com o uso da língua adicional, em que alunos se apropriem de ferramentas multimídiaticas na compreensão e na produção de conhecimento crítico que relacione a escola ao mundo real.

ANEXO 17
- Avaliação realizada em 06.12.12, quando a aluna apresenta o replanejamento da aula ministrada à luz da questão "Como trabalhar uma Atividade Social para o ensino da LE"



Jéssica Aleni Almeida Santos RA. 1018 1G84.

1- Como trabalhar uma Atividade Social para o ensino da L.E?
R: Para trabalhar uma atividade social o educador deverá pensar qual é o objeto da atividade, escolher o que o professor deve instigar o aluno como cidadão e como aprendiz.
Depois o professor deve propor uma atividade que envolva os valores desenvolvendo sua cooperação, autopercepção e cognitivo.
Modelo do Plano de Aula.

Sujeitos: Alunos e professores.
Comunidade: a escola, diretor, colaboradores, professores e alunos.
Divisão de Trabalho: o professor faz a leitura do corpo humano em espanhol, e os alunos repetem para treinar a leitura, o aluno distribuirá os jogos, professor explica as regras.

Objeto: ↳ Exercitar a fala
↳ Aquisição de novas palavras.
↳ Desenvolver as emoções através das brincadeiras.
↳ Promover respeito aos próximos.
↳ Compreender a oralidade e escrita; analisar e a importância de uma nova língua através de jogos e brincadeiras
↳ Desenvolver a autopercepção e espaço.

Regras: As regras para o preenchimento da ficha, as regras e os valores do jogo que fazem parte do, cotidiano, ensinar os valores quanto jogar

como realizado

Instrumento: cartilha do Bingo, data show para apresentação do corpo humano, caixinha de som para tocar a música "juguemos con el cuerpo", utilizamos internet e youtube.

Metodologia: Apresentar as partes do corpo humano em português e espanhol, como uma explanação sobre o assunto, para que da forma? clara os aprendizes entendam e não tenham uma dúvida, tanto na lí ngua materna quanto na nova língua.

Fazer uma prévia leitura da música trabalhando pronunciação e esclarecer dúvidas, de forma que os educandos percebam a diferença da pronuncia e cantarmos a música.

Para deixar claro a proposta optamos pela atividade do bingo de palavras, porque quando pronunciarmos em espanhol, ocorre a descontração, interação, participação e motivação levando os aprendizagem.

2- Como as mídias podem favorecer o ensino da L.E?

R: As mídias utilizadas com defidos fins pedagogicos ajudará e muito o ensino aprendizado, porque é a realidade do aluno, então, o professor utilizando diferentes tipos de midia envolve e traz o aluno ao contexto socio-cultural.

Lembrando que hoje há tantas coisas que podem ser utilizados como músicas, exemplo: corpo humano, números, abecedário entre outros.