

## SESSÕES FORMATIVAS: POSSIBILIDADES AGENTIVAS DE RESSIGNIFICAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE

**Francisco ESTEFOGO**

*Universidade de Taubaté - UNITAU*

*Cultura Inglesa Taubaté*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir a importância das sessões formativas como possibilidades agentivas de resignificação da docência da língua inglesa, no que diz respeito às concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem. Este estudo tem como base teórica as visões de ensino-aprendizagem pela perspectiva vigotskiana (1989, 1994) e de linguagem, segundo os pressupostos de Bakhtin (1992, 1997, 2008). Ademais, o conceito de agência colaborativa (MIETTINEN, 2010, 2013), bem como os preceitos teóricos referentes à agência relacional (EDWARDS, 2007, 2011) e à transformadora (ENGSTRÖM, SANNINO, & VIRKKUNEN, 2014) também serão abordados, uma vez que as sessões formativas foram zonas agentivas de transformações. Este trabalho está estruturado pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PcCol) (FIDALGO, MAGALHÃES, 2010; MAGALHÃES, OLIVEIRA, 2011) que entende por intervenção e colaboração a participação de todos os envolvidos na pesquisa como agentes ativos na discussão e na proposta de ação, tendo chances de refletir, transformar-se e propiciar espaços para a transformação. Os dados, coletados em áudio das aulas conduzidas pelos professores participantes antes e depois das sessões formativas, revelam que esses momentos foram espaços de desenvolvimento das agências relacional, colaborativa e transformativa, uma vez houve resignificação das concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem no que diz respeito ao ensino de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Concepções de linguagem e ensino-aprendizagem; Sessão formativa; Agência

## TEACHING DEVELOPMENTAL SESSIONS: AGENTIVE ROOMS FOR TEACHING REFRAMING

**Abstract:** The purpose of this article is to discuss the importance of teaching developmental sessions as agentive rooms for the reframing of English language teaching in terms of views of language and views of teaching. It's based on theoretical framework of teaching from the vigotskian perspective (1989, 1994) and from language, according to the assumptions of Bakhtin (1992, 1997, 2008). Furthermore, the concepts of collaborative (MIETTINEN, 2010, 2013), relational (EDWARDS, 2007, 2011) and transforming agency (ENGSTRÖM, SANNINO, & VIRKKUNEN, 2014) will also be addressed, since the reflective sessions were agentive rooms for transformations. This work is structured in the framework of the Critical Collaboration Research (PcCol) (FIDALGO, MAGALHÃES, 2010; MAGALHÃES, OLIVEIRA, 2011) which understands by intervention and collaboration the participation of all those involved in the research as active

agents in the discussion and in the action proposal, with opportunities to reflect, transform and provide spaces for the transformations. Data were collected in audio from lessons conducted by the participating teachers before and after the teacher developmental sessions. The data reveal that these sessions were rooms for the development of relational, collaborative and transformative agencies as there was transformation in the way the classes were conducted.

**Key-words:** Views of language and teaching; Teaching developmental sessions; Agency

## SESIONES FORMATIVAS: POSIBILIDADES AGENTIVAS PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE

**Resumen:** este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de las sesiones formativas como posibilidades de resignación de la enseñanza del idioma inglés, en relación con las concepciones del lenguaje y la enseñanza-aprendizaje. Este estudio tiene como base teórica los puntos de vista de la enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva vigotskiniana (1989, 1994) y el lenguaje, de acuerdo con los supuestos de Bakhtin (1992, 1997, 2008). Además, el concepto de agencia colaborativa (MIETTINEN, 2010, 2013), así como los preceptos teóricos sobre la agencia relacional (EDWARDS, 2007, 2011) y transformador (ENGESTRÖM, SANNINO y VIRKKUNEN, 2014) también se abordarán una vez que las sesiones formativas son zonas de transformación de agentes. Este trabajo está estructurado por la Investigación de Colaboración Crítica (FIDALGO, MAGALHÃES, 2010; MAGALHÃES, OLIVEIRA, 2011) que entiende por intervención y colaboración la participación de todos los involucrados en la investigación como agentes activos en la propuesta de discusión y acción, con oportunidades para reflexionar, transformar y proporcionar espacios para la transformación. Los datos, recopilados en audio de las clases realizadas por los profesores participantes antes y después de las sesiones formativas, revelan que estos momentos fueron espacios de desarrollo de las agencias relacionales, colaborativas y transformadoras, una vez que hubo una resignificación de las concepciones de enseñanza-aprendizaje y lenguaje en lo que se refiere a la enseñanza del idioma inglés.

**Palabras-clave:** concepciones del lenguaje y enseñanza-aprendizaje. Sesión formativa. Agencia

### INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva discutir a importância das sessões formativas como possibilidades agentivas de resignificação da docência da língua inglesa, no que diz respeito às concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem. Entende-se assim que as sessões formativas, por serem colaborativas neste estudo, sejam espaços para o desenvolvimento da agência colaborativa (MIETTINEN, 2013) e transformativa (ENGESTRÖM, SANNINO, & VIRKKUNEN, 2014), além da relacional (EDWARDS, 2007, 2011), uma vez que a ação de formação e docência dos partícipes dessas sessões serão reconfiguradas, resignificadas e reconstruídas.

Para tanto, serão discutidas as concepções de ensino-aprendizagem pela perspectiva vigotskiniana (1989, 1994) e de linguagem, segundo os pressupostos de Bakhtin (1992, 1997, 2008). São esses os principais pilares teóricos que nortearam as sessões formativas. Além disso, o conceito de agência colaborativa (MIETTINEN, 2010, 2013), bem como os preceitos teóricos referentes à agência relacional (EDWARDS, 2007, 2011) e à transformadora (ENGSTRÖM, SANNINO, & VIRKKUNEN, 2014; VIRKKUNEN, 2006<sup>a</sup>, 2006<sup>b</sup>) também serão abordados, uma vez que as sessões formativas foram zonas agentivas de transformações.

Em seguida, como este estudo está no quadro na Linguística Aplicada tendo, portanto, a linguagem como aspecto central, serão apresentados os aportes teóricos (BRONCKART, 1997, 1999) para análise dos excertos das aulas estudadas, bem como, posteriormente, a linha metodológica adotada e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O foco da análise dos dados do presente estudo não é nas sessões formativas *per se*, mas nas transformações ocorridas depois desses eventos. Os dados apresentados, coletados antes e depois das sessões formativas, revelam mudanças em relação à concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem, ao conhecimento cotidiano dos alunos, à criação de zonas de conflitos, ao contexto social, a zonas de construção de conhecimentos e aos padrões de interação. Portanto, o cerne do presente artigo é evidenciar as transformações ocorridas nas ações docentes dos professores envolvidos. Dentre outros avanços, este estudo destaca as mudanças ocorridas nas aulas depois das sessões formativas articuladas aos conceitos da agência colaborativa (MIETTINEN, 2010, 2013), da relacional (EDWARDS, 2007, 2011) e da transformativa (ENGSTRÖM, SANNINO, & VIRKKUNEN, 2014).

As sessões formativas, que serão pormenorizadas na discussão dos caminhos metodológicos, seção 4, tiveram como foco a discussão de concepção de ensino-aprendizagem e de linguagem. A mesma base teórica que pautou as sessões formativas é apresentada na sequência.

## 1. CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Na perspectiva vygotskiana (1989, 1994), o sujeito se constitui como ser humano por meio das práticas e das atividades sociais das quais faz parte ao longo da trajetória da sua vida. O indivíduo usa a linguagem como um instrumento e um artefato cultural para interagir

com o próximo e realizar atividades. Portanto, a linguagem tem o papel de um instrumento mediador que viabiliza as relações entre os seres humanos e a realização de atividades, o que a torna uma ferramenta cultural central que permeia a concretização do objeto, ou objetivo, bem como um instrumento psicológico que desenvolve o pensamento.

O ser humano é considerado indivisivelmente social e biológico que, na interação com outros em uma atividade comum, por intermédio da linguagem, constitui-se e se desenvolve como sujeito. De forma dialética, o ser humano não somente se constitui na realização das atividades, mas contribui para a constituição dos outros. Não é uma via exclusivamente unidirecional, mas dialética.

A relevância dada à linguagem como um instrumento psicológico de desenvolvimento do indivíduo faz alusão aos instrumentos físicos que colaboram para a ação humana sobre o mundo externo. Enquanto os instrumentos físicos, como um martelo, por exemplo, estão voltados para a transformação da natureza ou do mundo físico, de forma concreta, a linguagem está orientada, sobretudo, para o mundo social, para a relação com os outros, para a realização de atividades para se alcançar um objetivo.

O indivíduo nasce e cresce como um ser biológico, mas se constitui e é constituído como sujeito devido à apropriação de elementos decorrentes da sua experiência social e cultural, veiculada, sobretudo, pela linguagem. É por essa razão que Vygotsky (1989, 1994), baseado no monismo espinosiano<sup>1</sup>, entende o indivíduo como um ser uno, indissociável. Portanto, o ser humano se constitui como indivíduo por intermédio da sua estrutura física, biológica e, sobretudo social. A atividade humana não pode ser investigada, e concebida, em nichos divisíveis relacionados às esferas da emoção, da cognição, da constituição biológica, por exemplo, de forma separada. Esses âmbitos, e outros, da ação humana, operam - e se interferem - de forma articulada, conjuntamente.

À medida que o ser humano se insere na sua cultura e no seu meio social, ele, dialeticamente, transforma esses elementos que intervêm na sua maneira de ser. Vygotsky (1989, 1994) entende que a constituição do ser humano seja o resultado de uma relação dialética com

---

<sup>1</sup> Para Espinosa (2007, 2008, 2012), o indivíduo é constituído de forma monista, em que a identidade entre mente e corpo é uma e a mesma coisa, em oposição ao dualismo ou ao pluralismo, à afirmação de realidades separadas.

o mundo, ou seja, ele mudando a natureza e esta por sua vez mudando a sua forma de pensar e agir.

Dessa forma, é principalmente pela linguagem que os aspectos socioculturais são constituídos, pois para que haja uma troca racional e intencional de experiências e pensamentos com outras pessoas, há a necessidade de um sistema mediador, no caso, a linguagem. Nesse sentido, Vygotsky (1989, 1994) não compreende o desenvolvimento humano como um produto resultante da somatória dos fatores biológicos e sócio-culturais, mas da interação dialética desses elementos.

Essa importância crucial é atribuída à linguagem devido ao fato de que o pensamento e a linguagem, a uma determinada altura da vida, encontram-se e trabalham de forma conjunta, o que possibilita um funcionamento psicológico superior em relação aos outros animais. A princípio, o papel da linguagem é mediar a comunicação da criança com as outras pessoas. Uma vez transformada em um fator interno, a linguagem passa a ter outra função, ou seja, funciona como reguladora que fornece os meios fundamentais para o funcionamento do pensamento racional. Por meio da linguagem, solucionamos problemas, planejamos essa solução anteriormente, realizamos atividades, construímos, controlamos nosso próprio comportamento, expressamos nossas emoções, além, certamente, de interagir com os outros, dentre outras ações.

A interação é o meio pelo qual a linguagem se constitui e é constituída, ou seja, trata-se de um processo que propicia ferramentas para que o ser humano se desenvolva como indivíduo social. Como já dito anteriormente, o ser humano não tem uma relação direta com o mundo. Ele usa dois tipos de elementos mediadores para agir: os técnicos, uma forma externa para agir junto à natureza e os psicológicos, a linguagem, sobretudo, de uma forma interna, para controlar o comportamento físico e mental. Portanto, o ser humano se constitui por intermédio das suas relações sociais, o que o define, como postula Vygotsky (1989, 1994), como um ser essencialmente social.

Dessa forma, ao salientar que o ser humano é essencialmente social, Vygotsky (1989, 1994) faz referência ao modo pelo qual os aspectos psicológicos superiores são constituídos. É por meio do processo de interação do ser humano e seu meio físico e social que esse funcionamento psicológico é constituído, desenvolvido e organizado, apropriando-se da cultura

elaborada pelo meio social em que vive. Portanto, numa perspectiva crítica e revolucionária, o ser humano pode transformar seu espaço social.

Dessarte, o tipo de interação tem a sua consequência no funcionamento psicológico dos participantes desse processo. Assim, no âmbito escolar, por exemplo, cabe ao professor incentivar e promover momentos em que a interação seja o meio pelo qual o conhecimento possa ser construído, mas não meramente transmitido (FREIRE, 2001). Considerando então que o desenvolvimento ocorre na interação com o outro, o ensino escolar tem papel fundamental na constituição dos processos psicológicos superiores, pois estes possibilitam atividades mentais mais elevadas, mais abstratas e complexas.

Para o presente estudo, o tipo de interação entre os partícipes das sessões formativas é o elemento central de transformação no que diz respeito às concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem que nortearam esses espaços de formação.

### 1.1 A ZONA PROXIMAL DE DESENVOLVIMENTO (ZPD)

Como já mencionado, no paradigma vygotskiano, a interação é fundamental como espaço de aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky (1989, 1994) há dois níveis de desenvolvimento no ser humano: o desenvolvimento real, que diz respeito às conquistas já adquiridas, e outro, o potencial, que se refere aos ciclos que estão sendo construídos (ZPD). Nas palavras de Vygotsky (1989): *“a ZPD é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução individual de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou pares mais competentes”* (VYGOTSKY, 1989:86).

O desenvolvimento real está relacionado às funções já desenvolvidas que o indivíduo consegue realizar sozinho, sem o auxílio de um par mais experiente. Esse nível de desenvolvimento *“caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente”* (VYGOTSKY, 1994:113). O outro nível de desenvolvimento também se refere às atividades que o indivíduo é capaz de fazer, porém, depende da assistência de outra pessoa. Nas palavras de Vygotsky (1994):

“o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. A ZPD

define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”, o que caracteriza esse nível de desenvolvimento como “um desenvolvimento mental prospectivo” (VYGOTSKY, 1994:113).

É, portanto, por intermédio da mediação do outro, normalmente com o auxílio da linguagem, que indivíduo atinge o desenvolvimento real. Desse modo, o desenvolvimento adequado está condicionado tanto no nível de desenvolvimento real quanto no potencial e, sobretudo, ao tipo de interação. Dessa forma, no ambiente escolar, por exemplo, o tipo de interação propiciado entre os alunos e os professores é de suma importância no que diz respeito ao desenvolvimento real. Para este estudo, como já dito anteriormente, essa discussão é também relevante, pois a maneira que o professor-pesquisador conduziu as interações com os professores participantes das sessões formativas foi um fator determinante no que diz respeito ao desenvolvimento real dos participantes em relação à concepção de linguagem e ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1989, 1994) estabelece o conceito da ZPD para esclarecer que a aprendizagem precede o desenvolvimento, ou seja, um aspecto novo que está sendo aprendido, mediado por um parceiro mais experiente em um determinado tipo de conhecimento, por meio da linguagem, desencadeia outros processos internos de desenvolvimento. Assim sendo, para Vygotsky (1994), a aprendizagem e o desenvolvimento não se fundem, isto é, *“o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, as zonas de desenvolvimento proximal”* (VYGOTSKY, 1994:102). Esses processos internos só começam a funcionar na medida em que há interação com um parceiro mais desenvolvido. Uma vez internalizados, esses sistemas se tornam parte do movimento do desenvolvimento independente do indivíduo. Nas palavras do autor (1989): *“aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”* (VYGOTSKY, 1989:98).

Dessa forma, a ZPD possibilita compreender o funcionamento da dinâmica interna do desenvolvimento do ser humano. Também permite *“delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação”* (VYGOTSKY, 1989:113).

Na esfera escolar, portanto, a ZPD é o resultado da relação entre o tipo de educação e o desenvolvimento. Portanto, o ensino escolar é essencial no que diz respeito a gerar instrumentos que ativem o desenvolvimento mental dos alunos, pois propiciam conflitos nos próprios estudantes, com o outro, com o meio, entre o novo e o velho, bem como entre as conquistas já adquiridas e as que ainda estão por serem dominadas. Logo, a ZPD gera uma zona de conflito psicológica que propicia o desenvolvimento.

Para este estudo, a ZPD está relacionada aos conflitos concebidos pelos partícipes durante as sessões formativas no sentido de serem catalisadores de reconfigurar, reconstruir e ressignificar as concepções de ensino de língua inglesa pela perspectiva crítica de transformação.

## 1.2. O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS

Vygotsky (1994) discute que a aprendizagem do ser humano se inicia bem antes de sua inserção no ambiente escolar. O ser humano começa a aprender por intermédio da relação com os outros e com os objetos desde os momentos mais tenros da vida. Essas experiências adquiridas ao longo da trajetória da vida se referem aos conceitos espontâneos ou cotidianos. É a partir desses conceitos que os conceitos científicos se constituem, o que possibilita o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, por meio da interação social e certamente, como já discutido anteriormente, da linguagem.

A concepção central dos conceitos espontâneos está estreitamente vinculada ao *não-consciente*, pois estes estão voltados ao objeto, mas não ao pensamento. Os conceitos cotidianos dizem respeito às experiências vividas a partir da observação, da manipulação e da vivência do ser humano desde os primórdios da sua vida.

Já os conhecimentos científicos são aqueles construídos por meio do ensino sistemático, sobretudo no cenário escolar. Se os conceitos científicos forem ensinados no vácuo, ou seja, sem um contexto e relevância para uma finalidade social, que sirva como um novo instrumento de interação no mundo, eles se perderão completamente ao longo do tempo. É por meio dos conceitos científicos que desenvolvemos a consciência e o domínio do raciocínio, que são direcionados para outros conceitos e outras áreas do pensamento. Vygotsky (1994) entende a importância dos conceitos científicos ao afirmar que *“a consciência reflexiva chega à criança por meio dos portais dos conhecimentos científicos”* (VYGOTSKY, 1989:79).

O sistema de internalização de novos conceitos possibilita uma série de transformações. Uma delas é a transformação do processo interpessoal para um processo intrapessoal. Como as funções mentais do ser humano ocorrem primeiro na interação com os outros, elas estão, então, condicionadas à interação com outros. À medida que esses processos são internalizados, eles se transformam em processos intrapsicológicos, no nível individual. Estabelece-se, assim, a atividade voluntária, e as funções do desenvolvimento aparecem primeiro entre os sujeitos (inter) e, depois, no interior de cada indivíduo (intra). A formação de conceitos também se origina nesse processo. *“A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”* (VYGOTSKY, 1994:64).

Uma vez que a constituição dos processos psicológicos superiores diz respeito ao desenvolvimento e que este é um processo culturalmente organizado e socialmente constituído, a aprendizagem escolar passa a ter um papel crucial no desenvolvimento do ser humano. Nas palavras de Vygotsky (1994):

os conceitos espontâneos criam uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos elementares e mais primitivos de um conceito, os quais lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento crescente dos conceitos espontâneos da criança em direção ao seu uso consciente e deliberado. Conceitos científicos crescem, em um sentido, através dos conceitos espontâneos, e os conceitos espontâneos crescem em sentido inverso, através dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1994:116).

Os conceitos vygotkianos vão auxiliar a compreensão das práticas discursivas dos professores participantes do presente estudo. Por meio desses preceitos, será possível entender o papel assumido pelo professor-pesquisador e pelos outros professores na construção de novos conhecimentos, a forma de organizar a concepção de ensino da língua inglesa a partir da relação entre os conceitos cotidianos e científicos, bem como o tipo de atividades propostas no desenvolvimento de diferentes possibilidades de funcionamento dos processos mentais.

Diante da discussão teórica feita até o presente momento, este estudo entende o processo de ensino-aprendizagem como uma ação dialética com o mundo, em que perspectivas, visões de mundo e experiências são trazidos para a discussão, confrontados e, desta colaboração

veiculada pela interação e pela linguagem, novos conhecimentos são gerados e construídos pelo diálogo decorrente do entrelaçamento das diversas e conflitantes vozes dos participantes.

## 2. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

A teoria da enunciação discutida por Bakhtin (1992, 1997, 2008) é um conceito central para a compreensão sócio-histórica da linguagem. Para o autor, a linguagem é um processo criativo ininterrupto que se concretiza por intermédio das interações sociais e é significativa para certos contextos sociais imediatos.

### 2.1 A TEORIA DA ENUNCIÇÃO

Bakhtin (1992, 1997, 2008) entende a enunciação como a unidade de análise da linguagem. Trata-se de uma apresentação do diálogo social, que é ideológico e sempre se processa num contexto social. O elemento decisivo da enunciação é a situação social presente, ou seja, a enunciação é produto de outros enunciados, internos ou externos ao discurso, que se materializam com pelo menos um locutor e um interlocutor.

Em outras palavras, a enunciação é uma estrutura puramente social que só tem significado entre os participantes e para determinados contextos sociais. É nessa questão da natureza social do diálogo que Bakhtin (1992, 1997, 2008) compartilha com os postulados marxistas, pois considera o contexto social e histórico como fator determinante dialético das práticas discursivas e da constituição do indivíduo, e vice-versa.

Os enunciados são os aspectos observáveis no discurso ou ainda a unidade real da comunicação discursiva. São contextualizados e constituídos por acontecimentos sociais, ou seja, por enunciações. O ser humano é concebido como um ser constituído de outras vozes, ou ainda, um *“aglomerado de enunciados”*, como o próprio Bakhtin (1997:313) define. O conteúdo temático, o estilo e a organização composicional são os elementos que caracterizam os enunciados. Portanto, não há enunciado isolado. Um enunciado é oriundo de outros que o precederam e também semente de outros que o substituirão. De acordo com Bakhtin (1953, 1997:316), *“o enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera”*.

Dessa forma, todo discurso é parcialmente constituído de outros discursos que foram proferidos anteriormente. O que falamos, na verdade, não é genuíno do nosso acervo linguístico, mas também de outros. Assim, quando ouvimos algo, ou lemos, a informação entra em contato com outras vozes que já fazem parte do nosso recurso linguístico que foi construído a partir de outras vozes, o que constitui para Bakhtin (1997) a polifonia: *poli*, do grego *polus*, significa vários, muitos; *foia*, também de origem grega, exprime a ideia de voz. Ou seja, várias vozes. Para Bakhtin, não há um indivíduo “Adão”, precursor dos enunciados com os quais convivemos.

Na concepção bakhtiniana, a compreensão é um aspecto constituinte do discurso, pois a atitude responsiva do interlocutor é a base para a comunicação. A comunicação somente ocorre e pode continuar na medida em que há compreensão por parte de um dos interagentes, o que caracteriza a linguagem como um processo dialógico. Bakhtin e Volochinov (1992:132) entendem que *“a compreensão está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”*. Esse novo discurso, no entanto, passa a ser nosso na medida em que o usamos com a nossa própria intenção semântica e expressiva, marcado com características pessoais de cada indivíduo.

Antes desse processo de apropriação discursiva, a linguagem pertence a várias outras pessoas, em seus determinados contextos sociais para manifestar as intenções das pessoas. É nesse momento, como o próprio Bakhtin postula, *“que se pode aprender uma palavra e fazer dela a sua própria palavra”*. (1997:293-294). Trata-se de um processo dialógico que é possibilitado pela interação com outras pessoas, por um inter-relacionamento com outras palavras.

Os princípios que embasam a teoria bakhtiniana são centrais para este estudo, pois um dos objetivos é investigar qual novos conceitos relacionados ao ensino de língua inglesa, em relação à concepção de linguagem, foram desenvolvidos a partir de enunciados pronunciados pelos partícipes das sessões formativas. Além disso, da mesma forma que os pressupostos vygotskianos, Bakhtin (1997) também entende a linguagem também como uma ferramenta psicológica de (re)organização dos significados e constituição dos indivíduos.

Assim sendo, este estudo concebe a linguagem como um processo criativo, constituído de enunciações, polifônico e dialógico, portanto, dependente da participação dos interagentes, bem como do contexto socio-histórico. Essas questões são centrais no que diz respeito ao ensino

de línguas, pois fica patente que a língua é constituída de outras instâncias tão importantes quanto o sistema linguístico.

### 3. AGÊNCIAS COLABORATIVA, RELACIONAL E TRANSFORMADORA

Desenvolver um trabalho coletivo com vistas a buscar um objeto comum, ou objetivo, e a capacidade de transformá-lo é a principal ideia do que implica o conceito de agência (ENGESTRÖM, 2015). Virkkunen (2006<sup>a</sup>, 2006b) acrescenta a essa concepção central as transformações ocorridas com os participantes ao percorrem o mesmo objeto, ou objetivo: "quando o objeto/resultado da uma atividade é reconceituado, todos os outros elementos do sistema mudam correspondentemente" (VIRKKUNEN, 2006<sup>a</sup>:37). Essa questão é de suma importância para este estudo uma vez que os partícipes das sessões formativas, tanto o professor-pesquisador com os professores, tiveram oportunidade de reconceituar conceitos centrais da docência da língua inglesa.

Realizar um objeto, ou uma atividade, requer o uso de artefatos culturais externos como meios mediadores. Esse processo resulta na produção de uma solução que de alguma forma não é normalmente realizada de forma experimental tradicional, mas por meio de debates complexos e contrapontos de ideias opostas de uma visão a ser implementada (ENGESTRÖM & SANNINO, 2013). Esse movimento desencadeia mudanças, transformações e objetos recém-construídos, o que implica na agência transformativa.

Ao conduzir as sessões formativas deste estudo, entende-se que o processo colaborativo de desenvolvimento de professores como agentes transformadores foi decorrente do compartilhamento de significados, conflitos, idéias e propostas, como sugerido por Vygotsky (1994).

Durante as sessões formativas, os envolvidos apresentaram seus sentidos, percepções e os conceitos que eles têm sobre o que consiste o ensino reflexivo de língua inglesa. Assim, novos sentidos foram compartilhados e as ideias iniciais, sentidos e percepções dos participantes foram resignificados, transformados.

Mais especificamente, esse processo envolve participantes ativos que podem repensar ações e concepções, apresentar outras perspectivas de ação, criticar, prover e aceitar novas

normas para atividades (ENGESTRÖM, 2015, ENGESTRÖM, SANNINO, VIRKKUNEN, 2014). De acordo com Vygotsky (1997), o significado das palavras provém do trabalho psicológico devido ao impacto que uma palavra tem na consciência. Esse é um processo social, histórico, cultural e dinâmico porque o novo significado que emerge depende de um determinado contexto (VYGOTSKY, 1997).

Por meio da construção do significado colaborativo, os participantes serão capazes de estabelecer novos conceitos e regras para a atividade (ENGESTRÖM, 2015). Ao fazê-lo, os membros da atividade terão a possibilidade de se tornarem agentes. Portanto, o conceito de agência oferece suporte para examinar o desenvolvimento dos sujeitos na realização e transformação das atividades, uma vez que os indivíduos tomarão iniciativas para alcançar o mesmo objetivo, e no caso deste estudo, refletir sobre a docência de língua inglesa, a expansão do engajamento de suas habilidades no mundo e a ruptura de padrões de ação pré-estabelecidos é crucial para o conceito de agência (ENGESTRÖM, 2015; VIRKKUNEN, 2006<sup>a</sup>, 2006<sup>b</sup>). Ou seja, a construção de novos sentidos em relação ao ensino de língua inglesa. Esse movimento diz respeito ao desenvolvimento da autoridade e da autoria de cada sujeito em suas próprias vidas (ENGESTROM, 2015).

Antes do aspecto cooperativo, é importante afirmar que o surgimento da agência colaborativa é primeiro dependente da agência individual. Depois de desenvolver-se em um agente, o indivíduo trabalha em conjunto com um grupo de pessoas, que também são agentes, a fim de realizar um objeto e realocar o objeto realizado para outros contextos. Portanto, não só a agência colaborativa implica agir conscientemente em relação a uma atividade, mas também agir conscientemente junto com os outros participantes, para que um processo colaborativo possa ser construído. Como este estudo considera a influência de outros nas atividades propostas, o conceito de agência colaborativa (MIETTINEN, 2010, 2013), que decorre do preceito de agência transformadora (ENGESTRÖM, SANNINO, & VIRKKUNEN, 2014, VIRKKUNEN, 2006<sup>a</sup>, 2006<sup>b</sup>), é de suma importância. A capacidade que o indivíduo tem de agir para mudar um dado contexto refere-se à agência transformadora. Quando isso é feito com a influência de outros participantes, a idéia de agência colaborativa (MIETTINEN, 2010, 2013) ocorre. Esse processo poderá ser evidenciado a partir da análise dos dados coletados antes e depois das sessões formativas devido à influência de ideias e de contrapontos dos envolvidos.

Para fortalecer respostas resolutas e administrar desvantagens complexas, Edwards (2007, 2011) propõe o conceito de agência relacional. Esse processo ocorre quando um grupo trabalha em conjunto na expansão do objeto de uma atividade com o objetivo de reconhecer as razões e ferramentas que são trazidas, bem como quando o grupo tenta alinhar as novas respostas para o objeto recém-construído. A concepção de agência relacional tem a ver com a *"capacidade de trabalhar com os outros para expandir o objeto em que se está trabalhando, trazendo à tona a construção sensorial dos outros"* (EDWARDS, 2007:57). Em outras palavras, agência relacional implica na capacidade de oferecer e pedir apoio, envolvimento consciente uns com os outros e responsabilidade mútua. No mais, além da consciência do eu e do outro, a agência relacional também acarreta o apoio mútuo e a compreensão. A agência relacional pode *"fortalecer o trabalho dos praticantes que podem se sentirem vulneráveis quando agirem responsabilmente sem a proteção dos procedimentos estabelecidos"* (EDWARDS, 2011: 39).

Assim sendo, a importância dos conceitos de agências que se estabelece neste artigo se refere às sessões formativas como espaços de reconfigurar, resignificar e reconstruir as concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem dos partícipes deste estudo para se discutir e evidenciar as transformações ocorridas nas práticas docentes de ensino de língua inglesa, numa perspectiva crítica de transformação e revolucionária.

#### 4. BASE TEÓRICA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados deste estudo foi realizada a partir dos pressupostos do interacionismo sócio-discursivo, conforme discutido por Bronckart (1997, 1999). Para o autor, assim como Vygotsky (1989, 1994), o ser humano intervém no mundo numa dimensão social e histórica, por intermédio da linguagem. Essa intervenção possibilita mudanças e acontece em três fases. Primeiro, uma fase intencional de mudança, seguida de outra que se caracteriza por transformações internas, e uma fase final, que diz respeito à atuação no mundo. Certamente, não de forma linear e ascendente. Essas três fases se articulam. Em outras palavras, a ação do ser humano é o resultado da apropriação das propriedades da atividade social, mediada pela linguagem. Portanto, as ações da linguagem, cerne dos estudos da Linguística Aplicada, são os elementos de análise do interacionismo sócio-discursivo discutido por Bronckart (1997, 1999). Para o autor a linguagem é: *"uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade*

relativa às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (BRONCKART, 1997, 1999:34).

Como para investigar as práticas didáticas dos professores participantes no início e ao término deste estudo, ou seja, antes e depois das sessões formativas, havia a necessidade de se fazer uma análise sobre a organização das aulas dadas, isto é, sobre o conteúdo temático e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação da linguagem (BRONCKART, 1997, 1999), foi utilizado o plano geral do texto que se refere “à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”, (BRONCKART, 1997, 1999:120).

O plano geral do texto, que não é descrito a partir de uma análise detalhada dos tipos de discurso, mas a partir de um resumo do conteúdo temático, permite a categorização das informações apresentadas. Um plano geral de um texto pode se apresentar da seguinte forma (BRONCKART, 1997,1999):

- comentários sobre o assunto abordado
- diálogo entre os participantes
- o participante A recusa o pedido do participante B
- o participante B desiste e vai embora

Outras nuances dessa base teórica para a análise dos dados estão pormenorizadas na seção 5.3.

## 5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Uma vez que a aprendizagem se constrói socialmente na e pela interação, nesta pesquisa, um caráter intervencionista e posturas de cunho colaborativo foram assumidas pelo professor-pesquisador. Por isso, o presente estudo está estruturado no quadro da Pesquisa Crítica de Colaboração, (PCCol) (FIDALGO, MAGALHÃES, 2010, 2011; MAGALHÃES, OLIVEIRA, 2011). Por intervenção e colaboração, entende-se a participação do pesquisador na prática dos professores e vice-versa. Esse tipo de pesquisa não entende os professores, no caso deste estudo, como apenas os participantes a serem investigados, mas como participantes ativos na discussão e na proposta de ações, com chances de refletir, transformar-se e se propiciar espaços para a

transformação do outro. Todos se transformam a partir, principalmente, dos pontos de vista diferentes, convergentes. Portanto, pela perspectiva da PcCol, ambos, professores e pesquisador participarão do processo de reflexão, por ser um instrumento de mudanças emancipatórias (LIBERALI, 2004, 2009, 2012, 2015; ESTEFOGO, 2017, 2018, dentre outros).

Assim sendo, o professor-pesquisador atuou junto aos professores participantes a fim de que eles pudessem ter oportunidades para analisar suas práticas pedagógicas, com maior dimensão sobre as ações, as razões e os interesses. Em outras palavras, os resultados da intervenção do professor-pesquisador junto aos professores participantes do presente estudo, nas sessões formativas, foram elementos importantes para a análise das práticas discursivas dos professores participantes, bem como para reflexão do professor-pesquisador. A intervenção do professor-pesquisador objetivou a reconstrução de novos significados e ações no que diz respeito às concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem do ensino de língua inglesa, numa perspectiva crítica e transformadora.

### 5.1 CONTEXTO DO ESTUDO

Este estudo foi conduzido em uma escola de Língua Inglesa sediada em São Paulo. Os cursos oferecidos atendem aos membros da comunidade em geral e são compostos por pessoas de classe média. As aulas têm duração de cem minutos e são ministradas duas vezes por semana.

A gerente da escola, assim como os professores participantes da pesquisa, permitiu que a coleta de dados fosse feita *in loco*. Eles não foram de forma alguma coagidos a participar do estudo e tomaram conhecimento de que suas aulas seriam gravadas aleatoriamente ao longo do ano.

#### 5.1.1 OS PARTICIPANTES

Os participantes do presente estudo foram o professor-pesquisador e três professores recém-admitidos na escola em questão, que serão descritos a seguir.

O professor-pesquisador: tem pós-doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trabalha há mais de vinte anos em escolas de ensino de línguas e em universidades. Na época da coleta de dados deste estudo, era

coordenador pedagógico da referida escola de inglês e fazia as formações com os professores recém-admitidos.

A seguir, mais detalhes da formação acadêmica e experiência profissional dos 3 professores participantes, cujos nomes são fictícios:

1. Silvia já ministrou aulas particulares de Língua Inglesa para alunos de pós-graduação por dois anos. Além disso, é formada em farmácia em uma universidade pública de São Paulo e atualmente está cursando seu segundo curso de graduação em Português e Francês, também em uma universidade pública de São Paulo. Estudou Inglês por nove anos em instituições particulares em ensino de línguas e também já morou no exterior por dois anos.
2. Paulo já ministrou aulas particulares de inglês e morou no exterior por três anos.
3. Vanderson é graduado em Letras (Português e Inglês) em uma universidade privada de São Paulo. Também já trabalhou como professor de Inglês em outra instituição particular de ensino de línguas por dois anos.

## 5.2. AS SESSÕES FORMATIVAS

Primeiro, antes das sessões formativas, foram efetuadas 4 gravações em áudio, das aulas ministradas pelos professores participantes com a presença do professor-pesquisador. As transcrições das aulas gravadas foram de crucial importância para se organizar as sessões formativas.

Como essas 4 aulas iniciais revelaram fragilidades e vulnerabilidades no que diz respeito à concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem, baseada nos preceitos teóricos bakhtinianos e vygotksinianos, respectivamente, - como os dados adiante revelarão -, o professor-pesquisador organizou 3 sessões formativas de 1h cada, ministradas na própria escola de inglês, a partir concepção de linguagem bakhtiniana e de ensino-aprendizagem vygotksiana, como já discutidas nas seções 1 e 2, apresentadas no início deste artigo. Como já mencionado, o foco do presente estudo não recai nas sessões formativas, mas nas transformações ocorridas nas aulas dos 3 professores participantes, antes de depois dos 3 encontros.

Além do professor pesquisador, os 3 professores já referidos participaram das 3 sessões formativas. O objetivo das sessões, dada a questão levantada nas 4 aulas gravadas inicialmente, era levar os participantes a refletirem sobre o que eles entendiam sobre o processo de ensino-aprendizagem e da concepção de linguagem à luz da teoria vygotskiana e bakhtiniana, respectivamente.

### 5.3. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Antes do início da coleta de dados, o consentimento aos professores iniciantes foi pedido para a gravação das aulas em áudio.

Além das 4 aulas gravadas antes das sessões formativas, outras 3 também foram gravadas depois das sessões. Cada gravação durou em média uma hora. Todo o processo ocorreu durante 2 semestres letivos.

Essas gravações foram centrais para a análise dos dados no que diz respeito às mudanças ocorridas, pois ao transcrevê-las já se pode notar a diferença nas práticas docentes dos professores em determinados momentos da aula.

### 5.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Para investigar as práticas didáticas dos professores participantes no início e ao término do estudo, foi utilizado o plano geral do texto sugerido por Bronckart (1997, 1999), como já discutido no capítulo teórico, que permite a visualização do conjunto temático do discurso, por meio de um resumo. O intuito era investigar em que medida as aulas tiveram mudanças no que diz respeito à perspectiva de linguagem e ensino-aprendizagem. Em linhas gerais, no que se refere à concepção de linguagem, investigou-se se o enfoque era em estruturas linguísticas ou em um contexto estabelecido. A análise da perspectiva de ensino-aprendizagem, por sua vez, refere-se aos seguintes aspectos: organização da aula, variedade de atividades, papéis do professor e dos alunos, relevância do conteúdo com a vida social do aluno e a utilização do conhecimento prévio.

*Em relação à análise dos dados, o plano geral do texto (BRONCKART, 1997, 1999) permitiu identificar os procedimentos adotados pelos professores participantes para conduzir as*

aulas. Para a elaboração do plano geral do texto (BRONCKART, 1997, 1999), as ações foram nominalizadas com o propósito de estabelecer um padrão para melhor facilitar a análise. O “P.” diz respeito à fala do professor, enquanto que o “As.” se refere à fala dos alunos. A sentença em negrito diz respeito ao momento específico que está sendo focado. Na sequência, há um exemplo de um plano geral do texto com as suas devidas particularidades:

#### Aula do Paulo

P. P.	Menção do que foi abordado na última aula Organização dos pares
P. P. As.	<b>Informação sobre o conteúdo da aula (meios de transporte)</b> Pedido de exemplos de meio de transporte Apresentação exemplos seguidos de repetição do professor

## 6. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se a seguir uma análise comparativa em relação a como a perspectiva de linguagem e a perspectiva de ensino-aprendizagem foram abordadas no decorrer do período da coleta de dados.

### 6.1 DADOS SOBRE CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Ao se analisar as aulas ao longo da pesquisa, percebeu-se que no início do estudo, antes das sessões formativas, a forma de desenvolver a língua inglesa ocorria, sobretudo a partir das estruturas, e não a partir do contexto sócio-histórico (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1992), como já discutido anteriormente na seção sobre a concepção de linguagem. O foco dessas aulas foi quase que essencialmente em regras gramaticais e lexicais. Além disso, a interação entre alunos era pouco valorizada. Alguns trechos dos planos gerais de texto ilustram esse aspecto. A saber:

#### Aula do Paulo

P. P.	Menção do que foi abordado na última aula Organização dos pares
P. P. As.	<b>Informação sobre o conteúdo da aula (meios de transporte)</b> Pedido de exemplos de meio de transporte que estão no livro Apresentação de exemplos seguidos de repetição do professor

No trecho apresentado acima de uma aula de nível básico, gravada no início do período da coleta de dados, o professor informa aos alunos acerca do conteúdo a ser abordado na aula. O exemplo acima se refere ao vocabulário relacionado com meios de transporte, ou seja, ao léxico. A partir desse excerto, a linguagem pode ser vista como um produto acabado e isolado, isto é, algo dado que acontece de forma monológica, não considerando a presença do outro para que possa ser significativa.

Seguindo perspectiva bakhtiniana, nessa aula não foram levados em conta os aspectos relacionados à história, ao tempo, aos participantes, tampouco ao lugar em que o discurso foi produzido, ou seja, sua presença factual e o seu significado semântico, mas somente a palavra como forma gramatical e abstrata. Além disso, esse plano também revela o discurso como fala individual, e não um cruzamento de discursos que se realiza nas e pelas interações sociais (BRAIT, 1997). A seguir, outro exemplo que ilustra tal aspecto.

#### Aula do Vanderson

P.	
P.	Menção do que foi abordado na última aula
P.	Perguntas sobre mais detalhes da última aula
P.	Revisão do uso da terceira pessoa do singular
P.	
P.	Perguntas sobre números
	Escrita dos números que os alunos falam (quadro)
	<b>Atividade de escrita. Os alunos devem escrever os números que foram listados no quadro</b>

Aqui também há um enfoque nas questões gramaticais. Nesse trecho dessa aula de nível pré-intermediário, gravada em março, há uma revisão do uso da terceira pessoa do singular, bem como dos números. A preocupação com o aspecto gramatical é tão grande que o professor se dirige aos alunos, usando o termo “terceira pessoa do singular”.

No que concerne à perspectiva de linguagem, nessa aula a língua pode ser também vista como um sistema estável, pois somente questões linguísticas são enfocadas. Como já foi discutido, na concepção bakhtiniana, entretanto, a língua funciona como uma atividade criativa e ininterrupta que se materializa na relação com o outro e tem finalidade e significado para determinados contextos e não de forma isolada. Portanto, essa aula apresenta características do monologismo que não considera a responsividade do outro no que se refere à linguagem como um evento social. Um ato de fala não é produzido a partir somente de dois organismos biológicos.

Para que a fala se torne de fato linguagem, é imprescindível que os interactantes estejam integrados “na unicidade do meio social e do contexto social imediato” (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1992:70). O que organiza os enunciados é o exterior e não o interior, como de fato acontece com um animal, que é somente fisiológico. A enunciação humana, entretanto, é marcada ideologicamente e se constitui na interação social.

Apresenta-se abaixo um trecho da transcrição da aula em questão com o intuito de melhor visualização a respeito da perspectiva de linguagem abordada. A saber:

### Aula do Vanderson

1. **T: Ok. Last class we saw some numbers. Right. We discussed some numbers. We talked about nationality, right? Questions using is she, is he, are you, Ok? Is it, right? Can you give some examples using what we saw last class? Asking questions, saying numbers.**
2. S: (say something)
3. T: Ah?
4. S: What's your telephone number?
5. T: Good, what else?
6. S: Is he a nurse?
7. T: Good, what else?
8. S: ... is an actor?
9. T: Who? Give the name of the person.
10. S: Name?
11. T: Yeah.
12. S: Sylvester Stallone. Is Sylvester Stallone an actor?
13. T: Good.
14. S: (say something)
15. T: Good. Remember? No? God! Too bad, ah? Too bad. Ok. After ... I forgot your name.
16. S: Eneide.
17. T: Eneide. Ask Neide a question. Any question. Is she, is he, is it. Just remember.
18. T: Anything you want. No. Talking about is he, is she, or is it. Use these questions.
19. S: ...
20. T: Who? Who?
21. S: Eneide, is she from Rio?
22. T: She who? Who are you talking about?
23. **T: People remember? Look. Just revising here. Look. Or you're using is he or is she. We are talking about the third person, Ok? So you're asking Eneide a question. What you have to talk about Regiane, for instance, Ok. Is Regiane an actress? Ok? Actually you're asking her about Regiane, Ok? Ask again, any other question. About Fabio. No Ask her about Fabio.**
24. S: Eneide, Fabio is he ... is he ... Is Fabio married?
25. T: married!
26. S: married.
27. S: Yes.
28. T: Is Fabio married?
29. S: Yes, he is.
30. T: Another question. Isabel, ask Jorcan a question. Hein? What?
31. S: How do you spell your name?
32. S1: J-O-R-C-A-N

33. T: Good. That's a little review. No, remember the numbers?  
34. S: Numbers?  
35. T: Numbers. We saw some numbers, right? Some very easy numbers, Ok? So, tell me the numbers from one to twenty.  
36. S: (say the numbers)  
37. T: Great. Good. So now, we have some numbers on the board, Ok? I want you to write down these numbers in full form, Ok? And you are going to pronounce these numbers for me. Just to check how you're doing with these numbers, Ok? Right, just some of these numbers here. How do you say these numbers here?  
38. S: twenty-two, twenty-three, thirty, eighty, ninety, a hundred.  
39. T: Ok, good. So write the full forms of the numbers.

No turno 1, o professor inicia aula, de nível Básico, com uma revisão do que foi abordado na aula anterior, salientando principalmente as características linguísticas da aula, ou seja, números, nacionalidades, uso de pronomes e perguntas. No turno 23, o professor menciona o propósito da revisão que é o uso “da terceira pessoa”. No turno 33, o professor começa a fazer referência aos números. No turno 35, o professor pede para os alunos falarem os números do 1 ao 20, e no turno 37 ele pede para os alunos escreverem e repetirem os números novamente. No que se refere à perspectiva de linguagem, nessa aula, ela é também pode ser entendida como um sistema estável e abstrato. Não há uma dinâmica de comunicação nem tampouco a concretização da palavra, pois não há um contexto que determine o seu sentido. Portanto, a linguagem é vista sob o ponto de vista do formalismo e do sistematismo que diz respeito a um objeto acabado, estagnado.

Em relação a como a linguagem foi abordada ao longo do **final** do estudo, depois das sessões formativas, há uma preocupação mais direcionada para contextos sociais, possíveis nas nossas vidas, bem como a valorização da interação entre os envolvidos. Na visão bahktiniana, que considera a língua como um processo que está em constante evolução e ocorre ininterruptamente, elementos como contexto histórico, social e cultural, e, sobretudo a interação são imprescindíveis para que de fato a linguagem se concretize. O plano geral do texto, apresentado a seguir, revela tal aspecto. A saber:

#### Aula do Vanderson

P.	<b>Perguntas referentes a ir ao cinema</b>
P.	
A.	Atividade de conversação. Os alunos devem falar sobre os tipos de filmes e atores preferidos e perguntar se os outros têm a mesma opinião
P.	Diálogo sobre a situação apresentada
	Monitoria/Interação com os grupos

Por meio do excerto acima de aula de nível pré-intermediário, gravada em agosto, o professor tem uma preocupação inicial em contextualizar o conteúdo a ser ensinado. Isso fica claro quando perguntas sobre ir ao cinema são feitas. Pode-se dizer que a língua nessa aula é um instrumento que medeia o pensamento evocado com a realidade concreta discutida. A aula não é somente determinada pelas formas linguísticas, mas igualmente por outros aspectos não verbais, tais como: contexto, momento social e histórico e a interação verbal social dos alunos. Assim sendo, o aspecto linguístico representa um dado contexto, adequado à situação concreta dada, no caso, falar sobre tipos de filmes, atores preferidos e opiniões sobre eles.

O exemplo apresentado abaixo também retrata a preocupação em contextualizar o conteúdo a ser ensinado. A saber:

#### Aula da Silvia

P.	Perguntas referentes à última aula
P.	Atividade de conversação. Os alunos devem discutir sobre crime e possíveis penas Escrita da sentença <i>"Have you ever been a victim of a crime?"</i> (quadro)
P.	Organização dos grupos
As.	Díálogo sobre a situação apresentada

No excerto acima, da aula de nível intermediário, gravada em outubro, há uma discussão sobre crime e possíveis penas. Uma vez a situação contextualizada, os alunos falam entre si o que sabem a respeito do tópico proposto. No mais, há enfoque na interação, o que permite a materialização da linguagem, pois esta se realiza por meio da interação verbal social dos participantes (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1992). A seguir, mais um exemplo que também ilustra esta abordagem:

#### Aula do Vanderson

P.	<b>Perguntas sobre acidentes de carros</b>
P.	
As.	Díálogo sobre a situação apresentada
P.	Monitoria/Interação com os grupos

Por intermédio do excerto acima, de uma aula de nível intermediário, também gravada em outubro, há um enfoque no contexto sobre acidentes de carros, e logo em seguida os alunos conversam sobre um acidente que viram ou sofreram. A linguagem tem caráter dialógico, pois ela se materializa na interação dos alunos, e, portanto, tem uma estrutura puramente social. O contexto dado é o que determinou o sentido das palavras usadas pelos alunos.

No que diz respeito à concepção de linguagem abordada ao longo do presente estudo, no **início**, antes das sessões formativas, as aulas partiram do sistema linguístico, ou seja, a partir de estruturas, léxico e regras gramaticais, principalmente. Pode-se afirmar que a linguagem era vista no sentido monológico, estável, bem como um produto acabado e isolado. *“Dizer que a língua, como sistema de normas imutáveis e incontestáveis, possui uma existência objetiva é cometer um grave erro”* (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1992:91).

No entanto, mais no **final** da pesquisa, depois das sessões formativas, o conteúdo passou a ser desenvolvido a partir de contextos sociais, ou nas palavras de Bakhtin (1997), de enunciados. Como já salientado anteriormente, uma vez que a linguagem é de natureza social, produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, há a necessidade de um contexto social para que o aluno perceba que a linguagem se concretize dentro de contextos. Os alunos utilizaram a linguagem para as suas necessidades enunciativas concretas nos diversos dados contextos concretos. Assim sendo, a importância da língua não reside da forma linguística, mas na significação que ela tem no contexto.

## 6.2 DADOS SOBRE CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em relação a como a perspectiva de ensino-aprendizagem foi abordada ao longo do presente estudo, os planos gerais do texto também revelam algumas mudanças. Além de as aulas se iniciarem a partir do conteúdo a ser desenvolvido, no princípio do estudo, antes das sessões formativas, o conhecimento prévio dos alunos não era valorizado.

Além disso, no início da pesquisa, o papel do professor se caracterizava como simples transmissor e controlador e dos alunos, como aprendizes passivos, exclusivamente.

Entretanto, possivelmente à luz da perspectiva vygotskiana, as aulas tiveram mudanças significativas. Agora o professor é o mediador do conhecimento e o aluno tem papel ativo; ele também participa na construção do conhecimento. No mais, o conhecimento prévio dos alunos passou a ser valorizado. O conceito cotidiano passou a ser o ponto de partida para se formar os conceitos científicos, numa relação com os princípios vygotskinianos.

Os trechos apresentados a seguir ilustram como essas questões foram abordadas durante as aulas gravadas. Essa primeira parte diz respeito ao **início** da coleta de dados, das sessões formativas. A saber:

## Aula do Paulo

P. P.	<b>Menção do que foi abordado na última aula</b> Organização dos pares
P. P. As.	<b>Informação sobre o conteúdo da aula</b> <b>Pedido de exemplos de meio de transporte que estão no livro</b> Apresentação exemplos seguidos de repetição do professor
A. P.	Pedido de esclarecimento Esclarecimento através de gestos
P. As.	<b>Pedido de mais exemplos de meios de transportes</b> Respostas individuais
P. P. As.	<b>Elaboração de perguntas retóricas</b> <b>Pedido de mais exemplos de meios de transportes</b> Respostas individuais
P.	Atividade para prática de pronúncia, mas não realiza
P.	<b>Atividade de vocabulário. Os alunos devem reconhecer os meios de transporte em uma figura</b>
P. A. P. P.	Perguntas para checar atividade anterior Erro ao falar "walk" Correção "people walk" Perguntas para checar atividade anterior
P.	<b>Atividade de pronúncia. Os alunos devem prestar atenção no vocabulário relacionado com meios de transporte</b>
P. P. A. P.	Comentário a respeito do meio de transporte usado Perguntas relacionadas ao meio de transporte usado pelos alunos para ir à escola Dúvida ao se dizer "a pé" Explicação de como "ir à escola a pé"
P. As.	Perguntas relacionadas ao meio de transporte usado pelos alunos para ir à escola Respostas individuais
P. A. P. A. P. A. P.	Perguntas relacionadas ao meio de transporte usado pelos alunos para ir à escola Erro ao falar como vai à escola a pé Pedido de ajuda para tratamento do erro Erro novamente ( <i>I go school walking</i> ) Novo pedido de ajuda para tratamento do erro Erro novamente ( <i>I go to school by walking</i> ) Correção com exemplos
P. A. P. A. P. A. P.	Perguntas relacionadas ao meio de transporte usado pelos alunos para ir à escola Erro ao falar " <i>I'm go to school by car</i> " Pedido de repetição Erro novamente Pedido de repetição novamente Resposta esperada Confirmação e explicação
P.	<b>Perguntas relacionadas ao meio de transporte usado pelos alunos para ir à escola</b>
P.	Atividade de leitura. Os alunos devem preencher uma tabela com os meios de transportes usados por algumas pessoas

P.	Pedido de exemplo
A.	Exemplificação
P.	Atividade de compreensão. Os alunos devem entender como algumas pessoas vão para o trabalho
P.	Correção das respostas
P.	<b>Atividade de conversação. Os alunos devem usar a sequência "How do you go to school?"</b>
A.	Pedido para ir ao banheiro
As.	Diálogo da atividade proposta acima

No excerto acima, que já foi utilizado anteriormente, organizado pela perspectiva do plano geral do texto (BRONCKART, 1997, 1999), de uma aula de nível básico, gravada em março, a aula se inicia a partir da menção do que foi abordado na aula anterior. Após isso, há uma referência ao conteúdo da aula: meios de transporte. Portanto, a aula se inicia a partir do aspecto linguístico a ser trabalhado. Logo após, por conta do pedido de exemplos de meios de transporte que estão no livro, os alunos começam a participar, no nível da palavra. O professor tem o papel de controlador da aula, que se organiza a partir do que o professor fala. Os alunos, por sua vez, atuam somente a partir do que é proposto pelo professor. Logo em seguida, há uma proposta de atividade de pronúncia, mas, na verdade, não acontece. Após isso, há uma atividade de vocabulário, em que os alunos identificam os meios de transportes em uma figura. Depois, há uma atividade de pronúncia, em que os alunos também identificam e repetem os meios de transporte expostos anteriormente.

A aula se inicia a partir dos conceitos científicos (VYGOTSKY, 1989, 1994) a serem trabalhados no decorrer da aula, pois os alunos pegam os exemplos do livro, mas não baseados nos conceitos cotidianos dos alunos, como a perspectiva vygotskiniana discute. Como já dito na seção teórica, as experiências já vividas pelos alunos não são o ponto de partida para então, sim, direcionar-se aos conceitos científicos. Na concepção vygotskiniana, os conceitos científicos são desenvolvidos a partir dos conceitos cotidianos dos alunos. Além disso, a ordem em que as ações foram tomadas não estabelece uma sequência integrada entre a relação com a vida real dos alunos, a estrutura a ser enfocada e as atividades de prática sugeridas.

No plano geral do texto, apresentado a seguir, de uma aula de nível pré-intermediário, gravada em março, a aula se organizou de forma semelhante. A saber:

#### Aula do Vanderson

P.	<b>Menção do que foi abordado na última aula</b>
P.	<b>Perguntas sobre mais detalhes da última aula</b>

P. P. P. P.	<b>Revisão do uso da terceira pessoa do singular</b> Perguntas sobre números Escrita dos números que os alunos falam (quadro) Atividade de escrita. Os alunos devem escrever os números que foram listados no Quadro
A. P. A. P.	Questionamento referente à pronúncia do número 80 Explicação Questionamento referente ao uso do <i>one hundred</i> ou <i>a hundred</i> Explicação
P.	Questionamento referente à pronúncia dos finais dos números
P. P. A.	Atividade de compreensão oral. Os alunos devem reconhecer e repetir os números Confirmação da pronúncia de determinados números Confirmação da forma escrita
P. P.	<b>Atividade de compreensão oral. Os alunos devem ticar os números que ouvem</b> Correção das respostas

Novamente, o professor inicia a aula a partir da menção do o que foi abordado na aula anterior e em seguida fala a respeito de detalhes de ordem gramatical. Posteriormente, uma dúvida de pronúncia é colocada, seguida da explicação do professor. Após isso, o professor propõe uma atividade de compreensão oral, em que os alunos reconhecem e repetem os números. E, por final, há outra atividade de compreensão oral em que os alunos ticam os números que ouvem. Além disso, as situações já vividas pelos alunos não são exploradas, como Vygotsky (1989, 1994) discute, no que diz respeito aos conceitos cotidianos e científicos.

Como já dito no capítulo teórico, na concepção vygotkiniana, a maneira de se desenvolver os processos psicológicos superiores é pela interação social e certamente pela linguagem, partindo das experiências já adquiridas no decorrer da vida. Quanto aos papéis, o professor novamente controla a aula e os alunos têm papel passivo, pois somente falam quando o professor se dirige a eles.

Contudo, mas ao **final** do estudo, depois das sessões formativas, o conhecimento prévio dos alunos é ponto de partida das aulas e há uma relação das sequências integradas entre a experiência do aluno, o contexto em que a estrutura a ser trabalhada está inserida e as atividades de prática. No mais, os papéis também mudaram. O professor, assim como os outros alunos, são os parceiros mais experientes na zona de construção de conhecimento. O parceiro passa a ser o mais experiente em um determinado tipo de conhecimento que está atuando conjuntamente na zona de desenvolvimento, numa relação com os princípios vygotkianos. O aluno tem papel mais ativo e o professor não controla tanto a aula como fazia anteriormente. O plano geral do texto, apresentado a seguir, evidencia tal aspecto:

## Aula do Vanderson

<b>P.</b>	<b>Perguntas referentes a ir ao cinema</b>
<b>P.</b>	<b>Atividade de conversação. Os alunos devem falar sobre os tipos de filmes e atores preferidos e perguntar se os outros têm a mesma opinião</b>
As.	Diálogo sobre a situação apresentada
P.	Monitoria/Interação com os grupos
<b>P.</b>	<b>Atividade de leitura. Os alunos devem reconhecer os tipos de filmes</b>
As.	Diálogo sobre a situação apresentada
P.	Monitoria/Interação com os grupos
<b>P.</b>	<b>Atividade de leitura. Os alunos devem reconhecer no diálogo as expressões que eles usaram para expressar opinião sobre filmes</b>
As.	Diálogo sobre a situação apresentada
<b>P.</b>	<b>Atividade de leitura. Os alunos devem separar o diálogo em duas categorias: gosto e não gosto</b>
As.	Diálogo sobre a situação apresentada

Nesse quadro acima, trechos de um plano de aula de nível pré-intermediário, gravada em agosto, há uma sequência integrada em relação à vida do aluno, contexto, conteúdo e prática. A aula se inicia a partir de perguntas relacionadas a ir ao cinema. Parte da experiência concreta dos alunos, além da evocação de um contexto e valorização da interação entre eles. Logo em seguida, há uma atividade em que eles discutem assuntos relacionados a filmes e a atores de que eles gostam. Há uma relação com a vida do aluno. O contexto utilizado pode ser averiguado na segunda e terceira partes do plano acima. Em seguida, há uma atividade de leitura, em que os alunos reconhecem os tipos de filmes discutidos, bem como as expressões utilizadas que servem para expressar opinião.

A estrutura linguística a ser trabalhada está contextualizada em um texto. A prática da estrutura a ser trabalhada se inicia na quarta parte do plano apresentado acima. Os alunos separam o diálogo em duas categorias: gostar e não gostar. Assim sendo, há uma sequência integrada entre os passos tomados pelo professor no que se refere à experiência concreta dos alunos, língua contextualizada e prática.

No que concerne ao papel do professor e do aluno, o professor deixa de ser o controlador da aula e passa a ser o mediador. Os alunos, por sua vez, atuam de forma mais veemente, ou seja, também participam na construção de conhecimento por intermédio da interação com o outro. Na perspectiva vygotskiana, os processos evolutivos só começam a funcionar na medida em que há interação com o outro. Além disso, a aula deixa de ser exclusivamente conduzida pelo professor como era feito no início do presente estudo, antes das sessões formativas. A aula agora se organiza a partir das participações dos alunos. O plano apresentado abaixo também demonstra essa organização. A saber:

## Aula do Paulo

P.	<b>Perguntas sobre o final de semana dos alunos</b>
P.	<b>Perguntas sobre o lugar que os alunos vão quando estão com fome</b>
P.	<b>Perguntas sobre o prato predileto dos alunos</b>
P.	Introdução da necessidade de se chamar o garçom
P.	<b>Atividade de conversação. Os alunos devem pensar nas possíveis expressões que seriam usadas para se fazer um pedido</b>
As.	Diálogo em dupla sobre a situação apresentada
P.	<b>Atividade de compreensão oral. Os alunos devem prestar atenção à linguagem usada no diálogo para fazer pedidos em restaurantes</b>
P.	<b>Atividade de repetição. Os alunos devem repetir as expressões usadas para se pedir comida</b>
P.	<b>Atividade de leitura. Os alunos devem completar um diálogo com as expressões trabalhadas anteriormente</b>
A.	Diálogo em dupla sobre a situação apresentada
P.	Correção das respostas

Nesses planos gerais do texto, de uma aula de nível pré-intermediário, gravada em setembro, há uma sequência integrada entre os eventos propostos na aula. A aula se inicia a partir das perguntas a respeito do final de semana dos alunos, isto é, parte da experiência concreta deles. Logo em seguida, após o termo 'restaurante' ser mencionado, os alunos pensam nas possíveis expressões usadas para se fazer um pedido em um restaurante. Esse movimento diz respeito à realidade do aluno, ao que ele vive no seu dia a dia. Observa-se aqui como os alunos participam na condução da aula, diferentemente do que ocorria no início do estudo quando a aula era conduzida exclusivamente a partir do que o professor falava. Agora, depois das sessões formativas, a aula se organiza a partir da participação dos alunos. Em seguida, há uma atividade de compreensão oral, em que os alunos ficam atentos à linguagem usada no diálogo ocorrido em um restaurante. Em outras palavras, as estruturas a serem trabalhadas estão inseridas em um contexto. Logo após isso, as atividades de prática se iniciam. Primeiro uma atividade de repetição das expressões usadas para se pedir comida em restaurantes; e depois uma atividade de leitura, em que os alunos completam um diálogo com as expressões apresentadas anteriormente. Essa é a fase em que se exercita o conteúdo linguístico a ser desenvolvido.

No que diz respeito a como a perspectiva de ensino-aprendizagem foi abordada ao longo do presente estudo, os conceitos cotidianos foram primeiro valorizados, e posteriormente os científicos foram desenvolvidos. Dito de outra forma, o conhecimento prévio dos alunos é o ponto de partida para se formar os conceitos científicos. No que se referem aos papéis, os alunos são os parceiros na zona de construção e participantes da interação. O professor passa de controlador para mediador, além de ser também, o par mais experiente no conteúdo focado.

Ainda discutindo a perspectiva de ensino-aprendizagem, o plano geral do texto também permite visualizar outras diferenças. No **início** do estudo, antes das sessões formativas, as atividades tinham pouca variedade, além de ter um enfoque em questões linguísticas, como já dito e evidenciado anteriormente. No **final** do estudo, no entanto, depois das sessões, houve uma maior variedade de atividades, além de serem mais condizentes com a vida social dos alunos. A variação da prática permite um trabalho maior com vários processos mentais, além de exigir maiores desafios. Como já salientado anteriormente, ativando outras áreas do pensamento, diferentes formas de agir são permitidas, pois novos conflitos internos são criados. Os vários recortes dos planos gerais das aulas descritos a seguir demonstram tal aspecto:

## Aula da Silvia

<b>P.</b>	<b>Atividade de exercícios gramaticais. Alunos devem usar o <i>present perfect</i> ou o <i>present perfect continuous</i></b>
As.	Trabalho em pares
P.	Monitoria/Interação com os grupos
P.	Instrução a respeito da atividade gramatical proposta
<b>P.</b>	<b>Atividade de exercícios gramaticais. Alunos devem usar o <i>present perfect</i> ou o <i>present perfect continuous</i></b>
As.	Trabalho em pares
P.	Monitoria/Interação com os grupos
P.	Referência a um livro de exercícios gramaticais
P.	Elogio
<b>P.</b>	<b>Atividade de exercícios gramaticais. Alunos devem usar o <i>present perfect</i> ou o <i>present perfect continuous</i></b>

Os trechos acima, do plano de uma aula de nível intermediário, gravada em agosto, ilustram o pedido repetido de fazer a mesma atividade gramatical. Os alunos fazem o mesmo tipo de exercícios gramaticais do livro sobre o “*present perfect*” três vezes. Isso indica pouca preocupação em variar a prática. Fazendo prática de forma repetitiva, as atividades ocorrem de maneira uniforme, pouco desafiadora para os alunos e são apenas baseadas em estratégias cognitivas.

Contudo, analisando as últimas aulas gravadas ao **término** do estudo, depois das sessões formativas, há uma variedade maior de atividades. Os recortes mostrados a seguir ilustram tal aspecto:

## Aula do Vanderson

<b>P.</b>	<b>Atividade de conversação. Os alunos devem falar sobre os tipos de filmes e atores preferidos e perguntar se os outros têm a mesma opinião</b>
As.	Diálogo sobre a situação apresentada

<b>P.</b>	<b>Atividade de leitura. Os alunos devem reconhecer os tipos de filmes</b>
As.	Diálogo sobre a situação apresentada

Nos trechos de plano de uma aula de nível intermediário, acima apresentados, gravada em agosto, há uma preocupação maior em variar os tipos de atividades. Primeiro, há uma atividade de conversação sobre filmes e atores preferidos. Logo em seguida, há uma atividade de leitura, também sobre filmes. As tarefas propostas apresentam desafios e são de descobertas, pois é por meio do texto que as questões linguísticas serão desenvolvidas. Além disso, a variedade de atividades contribui para a criação de conflitos que geram diferentes possibilidades de desenvolvimento. O aluno se depara com diferentes tipos de atividades que geram conflitos psicológicos. Na busca da resolução dos desafios propostos, novas formas de pensamento serão desenvolvidas. A seguir, outro exemplo revela tal aspecto:

#### Aula do Paulo

<b>P.</b>	Atividade de conversação. Os alunos devem pensar nas possíveis expressões que seriam usadas para se fazer um pedido
As.	Diálogo em dupla sobre a situação apresentada
<b>P.</b>	Atividade de compreensão oral. Os alunos devem prestar atenção na linguagem usada no diálogo
P.	Correção da linguagem reconhecida
<b>P.</b>	<b>Atividade de repetição. Os alunos devem repetir as expressões usadas para se pedir comida</b>
<b>P.</b>	Atividade de leitura. Os alunos devem completar um diálogo com as expressões trabalhadas anteriormente
A.	Diálogo em dupla sobre a situação apresentada
P.	Correção das respostas

Nos trechos de planos desta aula de nível pré-intermediário, gravada em setembro, há também uma variedade maior de atividades. Primeiro, há uma atividade de conversação sobre expressões que seriam usadas para fazer um pedido de comida em um restaurante. Depois, há uma sugestão de uma atividade de compreensão oral. Nessa atividade, os alunos tomam notas das expressões usadas em um diálogo. A próxima atividade se refere à repetição. Os alunos repetem as expressões que são comumente usadas para se fazer um pedido. E, por final, o exemplo mostra uma atividade de leitura, em que alunos completam um diálogo com as expressões apresentadas anteriormente.

Em relação às habilidades desenvolvidas, houve oportunidades para praticar conversação, compreensão, pronúncia e leitura. Essa variedade de prática permite que os alunos possam desenvolver outros processos mentais, e assim construir outras formas de agir. Além disso, houve um foco maior das habilidades de escrever, ler, compreender e falar a língua.

Fazendo referência à investigação relacionada às práticas docentes dos professores participantes antes e depois das sessões formativas, chegou-se às seguintes considerações:

**Antes** das sessões formativas,

- A abordagem da linguagem estava relacionada a estruturas linguísticas, ou seja, isolada, monológica e abstrata;
- As aulas tinham pouca relação com a vida social do aluno;
- O conhecimento prévio não era valorizado;
- O conteúdo era apresentado fora de um contexto social;
- Havia pouca variedade de atividades e pouca variação no que se refere às habilidades de falar, ler, escrever e compreender;
- Os eventos das aulas não tinham uma sequência integrada no que diz respeito à realidade dos alunos, contexto e prática;
- O professor controlava a aula e os alunos atuavam passivamente.

**Depois** das sessões formativas,

- A abordagem de linguagem estava direcionada ao momento histórico social, concretizada pela interação, isto é, de caráter dialógico;
- O conhecimento prévio dos alunos é valorizado e passa a ser o ponto de partida no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado;
- Há uma preocupação maior com a relevância das atividades propostas em relação à vida social dos alunos;
- Há uma variedade de atividades, mais habilidades são desenvolvidas, além da maior possibilidade de criação de zona de conflitos;
- As aulas passam a ter uma sequência integrada de eventos no que diz respeito à experiência concreta dos alunos, à língua contextualizada e à prática;
- Há um foco maior na interação e o trabalho de linguagem foi desenvolvido a partir de contextos, tais como: atividades de compreensão oral, texto oral produzido pelos alunos e textos escritos;
- O professor é o par mais experiente no conteúdo focado, mediando apenas; os alunos participam da interação, atuando na zona de construção de conhecimentos.

O quadro abaixo demonstra um resumo das mudanças ocorridas nas aulas, depois das sessões formativas, com o intuito de apresentar uma melhor visualização de como as concepções de linguagem e ensino-aprendizagem foram ressignificadas ao longo do estudo.

Quadro 1 - Resumo das concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem

<b>Concepções</b>	<b>Início do estudo</b>	<b>Término do estudo</b>
<b>Linguagem</b>	Processo acabado Processo estável Fala individual (monologismo) Determinada internamente	Processo evolutivo Processo ininterrupto Cruzamento de discursos (dialogismo) Determinada externamente
<b>Ensino- aprendizagem</b>	<b>Ponto de partida:</b> Conceitos científicos <b>Vida social do aluno:</b> Relação apartada, não implicada <b>Conhecimento prévio:</b> Pouco valorizado <b>Sequência das atividades:</b> Sem padrão, confusa <b>Atividades:</b> Pouca variação; poucas habilidades são trabalhadas; cognitivas <b>Aluno:</b> recebe a informação <b>Professor:</b> transmissor e controlador	<b>Ponto de partida:</b> Conceitos cotidianos <b>Vida social do aluno:</b> Relação implicada com o cotidiano dos alunos <b>Conhecimento prévio:</b> Ponto de partida para o desenvolvimento da aula <b>Sequência das atividades:</b> Ordem integrada entre os eventos das aulas <b>Atividades:</b> Maior preocupação em variar as atividades com o intuito de estabelecer uma relação com a vida social dos alunos, desenvolver todas as habilidades da comunicação; desafiadoras e de descobertas; maiores conflitos <b>Aluno:</b> participante na zona de construção de conhecimento <b>Professor:</b> participante na zona de construção de conhecimento

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao objetivo principal deste artigo, ou seja, investigar a contribuição das sessões formativas para a ressignificação e reconstrução da prática docente no que diz respeito, sobretudo, à concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a análise dos dados permitiu verificar que houve transformações nas práticas didáticas dos professores participantes em relação ao início e término do estudo.

Mais particularmente, no que diz respeito à concepção de linguagem, as aulas partiam do conteúdo a ser ensinado e, sobretudo, era conduzida pelo professor. Além do foco em regras gramaticais e lexicais, os alunos interagiam de forma apartada. Portanto, a linguagem pode ser vista de forma monológica, estável e isolada. No entanto, mas no final do estudo, depois das sessões formativas, o conteúdo a ser ensinado partiu de contextos sociais e a interação entre os alunos foi valorizada. No mais, o professor deixou de controlar a aula e, como consequência, a aula se organizou a partir das falas dos alunos. Portanto, a linguagem passou a ser vista de forma mais dialógica, produto da interação de indivíduos socialmente organizados e significativos para determinados contextos.

Quanto à concepção de ensino-aprendizagem, no início, antes das sessões formativas, o conhecimento prévio dos alunos não era tão valorizado e o papel do professor se resumia em controlador e transmissor do conhecimento. No final do estudo, no entanto, depois das sessões formativas, o conhecimento prévio dos alunos passou a ser o ponto de partida das aulas e os alunos interagiram mais veementemente. Isso permitiu que eles atuassem de forma conjunta na zona de construção de conhecimento, entre outros aspectos. Além disso, houve uma maior variedade de atividades, o que criou mais zonas de conflitos e maior trabalho com as habilidades de comunicação, isto é, produção e compreensão oral e escrita.

Por isso, acredita-se que as sessões formativas podem ser possibilidades agentivas de reconstrução de novos significados e de novas ações no que diz respeito às concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem, por exemplo. Ademais, os dados revelam que as sessões formativas foram espaços de desenvolvimento das agências relacional, colaborativa e transformativa uma vez que a forma como as aulas foram conduzidas, antes e depois dos momentos juntos com o professor-pesquisador, mudou de forma significativa, no sentido de

serem mais condizentes com as concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem, pautadas nos preceitos bakhtinianos e vygoskinianos, respectivamente.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.M. (1953). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 2003.

BAKHTIN, M.M. Problemas da Poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária: 2008.

BAKHTIN, M. M., VOLOCHINOV, V. N. (1929). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRONCKART, J. P. Atividades de Linguagens, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

EDWARDS, A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v.50, p.33-39, 2011.

EDWARDS, A. Relational agency in professional practice: a CHAT analysis. *Actio: an International Journal of Human Activity Theory*, [S.l.], n.1, p.1-17, 2007.

EDWARDS, A. Relational agency: learning to be a resourceful practioner. *International Journal of Educational Research*, Oxford, v.43, n.3, p.168-182, 2005.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: An activity - theoretical approach to developmental research. Cambridge: Cambridge University Press. 2015

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions . *Theory and Psychology*, 21(4), 598- 628, 2011.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.

ESPINOSA, B. Breve Tratado de Deus, do homem e de seu bem-estar. Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso e Luís Cesar Guimarães 124 Cadernos Espinosanos São Paulo n.39. São Paulo: Autêntica, 2012.

ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A., & VIRKKUNEN, J. On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118-128, 2014.

ESPINOSA, B. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.



ESPINOSA, B. Epistolário. Tradução de Oscar Cohan, Diego Tatián e Javier Blanco. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

ESTEFOGO, F. A cadeia criativa na formação de professores em tempos de superdiversidade. IN: Cadeia Criativa: teórica e prática em discussão. LIBERALI, F. & FUGA, V. São Paulo: Pontes, 2018.

ESTEFOGO, F. O modelo escolar e a 'vida que se vive' contemporânea: incompatibilidade de gênios. *The Specialist*, vol.38, no. 2, 2017.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LIBERALI, F. C.; BORELLI, S.; LIMA, M. E. Gestão escolar em cadeias criativas: um processo para transformações escolares. IN: SILVA, K. A.; MASTRELLA-de-ANDRADE, M.; FILHO, C. A. P.A Formação de Professores de Línguas: políticas, projetos e parcerias. Editora Pontes: Campinas, SP, 2015.

LIBERALI, F. C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Campinas: Pontes Editora, 2012.

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

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões, IN: MAGALHÃES, M.C.C (org.). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHAES, M. C. C.; NININ, M. O. G. the language of critical collaboration in high school teachers' agency development. *Alfa*, vol.61, n.3, pp.625-652, 2017.

MAGALHAES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada. [Brazilian Applied Linguistics Journal]*, v. 10, pp. 773-797, 2010.

MAGALHÃES E OLIVEIRA. A colaboração crítica como uma categoria de análise da Atividade Docente . In MAGALHÃES E FIDALGO. *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Mercado de Letras, 2011.

MIETTINEN, R. Creative encounters and the emergence of object-oriented collaborative agency. Lisbon, Portugal: European Group of Organizational Studies, 2010.

MIETTINEN, R. Creative encounters and collaborative agency in science, technology and innovation. In K. Thomas & J. Chan (Eds.). *Handbook of research on creativity*. (pp. 435-449). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2013.



SANTOS, C. L. B. dos. A sessão reflexiva na formação de cinco professores de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse? In: Encontro Estadual De Didática E Prática De Ensino, 4, 2011, Goiânia. Anais. Goiânia, GO: PUC, 2011.

VIRKKUNEN, J. Hybrid agency in co-configuration work. *Outlines*, [S.l.], n.1, p.61- 75, 2006.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités Revue Électronique*, [S.l.], v.3, n.1, p.43-66, 2006.

VYGOTSKY, L. S.(1934). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. (1930). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: M. Cole et al (Org) *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

### **Francisco Estefogo**

Pós-doutor (2017) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é diretor acadêmico da Cultura Inglesa Taubaté e professor do programa de mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU).

*Recebido em 23 julho 2019 - Aceito em 22 agosto 2019*