

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cristiane Castelani Dellova

A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças:

o papel do lúdico

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA
E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2009

PONTÍFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cristiane Castelani Dellova

**A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças:
o papel do lúdico**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS
DA LINGUAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em **Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem** pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da **Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães.**

SÃO PAULO

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

DELLOVA, Cristiane C. *A mediação no Ensino-Aprendizagem de Inglês para crianças: o papel do lúdico.* São Paulo: s.n., 2009

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

Palavras-Chave: lúdico, mediação, ensino-aprendizagem, língua inglesa.

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por sempre me guiar com sua mão amorosa, mesmo nos momentos em que eu não podia ver.

Aos meus pais amados, pelo seu constante amor, incentivo e apoio e por me abrigar em seus braços.

A meus irmãos queridos, pelo carinho e ajuda.

Ao meu Joey, por reaparecer em minha vida e me incentivar com seu amor quando eu mais precisava.

À querida Ciça, por seu incentivo, cuidado especial e ombro amigo, e à Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães, por sempre me desafiar a ir além, fazer mais um tipo de análise, ler mais um texto.

Aos professores do LAEL, por me tornarem uma pesquisadora. Agradeço em especial à Fernanda Coelho Liberali, pelos questionamentos e confiança em meu potencial.

À Sueli Salles Fidalgo e à Alzira Silva Shimoura, pelo direcionamento no pré-projeto e pelos questionamentos e mudanças sugeridas na qualificação.

Aos colegas e amigos do LAEL, pelo amor, incentivo e ajuda. Agradeço em especial à Elvira, minha amigona, pelas palavras exatas quando o que eu queria dizer não se materializava em palavras, pelos grupos de estudo e por tudo que ela fez por mim; e à Lena, por me abrigar às terças-feiras com todo carinho.

Aos meus alunos, por me ensinarem tanto e por propiciarem a realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho, pelo apoio e por torcerem por mim. Agradeço em especial à Dani, que sempre me incentivou e que me levou à COGEAE e ao LAEL e à Josy, pelos momentos de descontração, também importantes para que este trabalho fosse finalizado.

À Fernanda Moreno Cardoso, pela revisão deste trabalho.

RESUMO

Autora: Cristiane Castelani Dellova

Título: A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o papel do lúdico. Este trabalho teve por objetivo investigar o lúdico na sala de aula e seu papel em propiciar mudanças no padrão mediacional do contexto de ensino-aprendizagem de inglês para crianças. Teve como arcabouço teórico a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) com as discussões de conceitos discutidos por Vygotsky (1930/1998, 1930/2003, 1934/2001, 1934/2004), Leontiev (1977, 1978), Engeström (1999) entre outros, quanto a relações consciência-atividade, ensino-aprendizagem, mediação e zona de desenvolvimento. Apóia-se nos estudos de Bakhtin (1930/2006), Wertsch (1998), Orsolini (2004/2005) entre outros para compreender como os alunos apropriam-se do conhecimento sobre a língua inglesa na relação com a professora e colegas na sala de aula. Para o entendimento de questões relativas ao lúdico, este estudo também se fundamenta nas discussões de Vygotsky (1930/1998), Elkonin (1978/1998), Leontiev (2006) e Newman & Holzman (2002), entre outros. Para análise e interpretação de dados, foram utilizados os conceitos de conteúdo temático, marcas de pessoa e modalizações de Bronckart (1997/2007), a análise quantitativa/qualitativa de turnos por meio da criação de categorias de análise baseadas nos textos de Orsolini (2004/2005), Wertsch & Smolka (1993), Bakhtin (1986), Brookfield & Preskill (2005) e Kerbrat-Orecchioni (1996/2006). Este estudo foi conduzido no decorrer de dois meses em uma escola livre de idiomas, situada na cidade de Santo André, prestando serviço em uma escola da rede privada de ensino. Seguiu uma linha de pesquisa de cunho crítico, concretizada por meio de uma pesquisa colaborativa (Magalhães 2007). Foram gravadas aulas em que os alunos participaram de tarefas lúdicas e a análise indicou como a introdução do lúdico nas aulas e o compartilhamento de significados propiciaram contextos mais abrangentes de ensino-aprendizagem de inglês. Os resultados aqui apresentados mostram que a mudança no padrão mediacional permitiu não somente a apropriação da língua inglesa como também a transformação do contexto estudado, levando a novas relações interpessoais entre os participantes e uma nova visão de Ensino-Aprendizagem de Inglês. Apontaram, também, para um ambiente colaborativo não-competitivo em que há respeito e participação conjunta entre os participantes em prol de um objeto compartilhado – o Ensino-Aprendizagem de Inglês.

Palavras-Chave: lúdico, mediação, ensino-aprendizagem, língua inglesa.

ABSTRACT

This dissertation aimed at investigating play in the classroom and its role in allowing changes in the mediational pattern in the context of teaching-learning of English to children. Its theoretical framework is the Social-Historical-Cultural Activity Theory (TASCH) with the discussions of concepts by Vygotsky (1930/1998, 1930/2003, 1934/2001, 1934/2004), Leontiev (1977, 1978), Engeström (1999) among others, in reference to activity-consciousness, teaching-learning, mediation and zone of proximal development. It is based on the studies of Bakhtin (1930/2006), Wertsch (1998), Orsolini (2004/2005) among others to understand how students appropriate of knowledge about the English language in the relationships with the teacher and colleagues in the classroom. To understand questions related to play, this study is also based on the discussions of Vygotsky (1930/1998), Elkonin (1978/1998), Leontiev (2006) and Newman & Holzman (2002), among others. To the data analysis and interpretation, the concepts of thematic content, person linguistic marker and modalizations by Bronckart (1997/2007), the quantitative/qualitative turn analysis through the creation of analysis categories based on the texts by Orsolini (2004/2005), Wertsch & Smolka (1993), Bakhtin (1986), Brookfield & Preskill (2005) and Kerbrat-Orecchioni (1996/2006) were used. This study was carried out in a language institute located in the city of Santo André, in a private teaching school throughout two months. The study followed a critical line of inquiry realized through a collaborative research (Magalhães 2007). Classes were recorded in which students took part in playful activities and the analysis indicated how the introduction of play in the classes and the sharing of meanings provided more comprehensive contexts for teaching-learning of English. The results presented here show that the change in the mediational pattern allowed not only the appropriation of the English language but also the transformation of the context under investigation, leading to new interpersonal relationships among the participants and a new vision of Teaching-Learning of English. They also pointed out a non-competitive learning environment in which there is respect and joint participation among the participants leading to a shared object - Teaching-Learning of English.

Key Words: play, mediation, teaching-learning, English language.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1: Fundamentação Teórica.....	07
1.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.....	07
1.1.1 Atividade para Vygotsky.....	09
1.1.2 Atividade para Leontiev.....	15
1.1.3 Atividade nas discussões de Engeström.....	17
1.2 O Lúdico e o Desenvolvimento Psíquico da Criança.....	21
1.3 O Lúdico na sala de aula: conceitos-chave.....	28
1.3.1 Imaginação e Criatividade no Lúdico.....	28
1.3.2 Conceito de Mediação.....	30
1.3.3 Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento: a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal no compartilhamento de significados.....	32
1.3.4 Conceito de Apropriação.....	34
Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa.....	41
2.1 Paradigma e Metodologia de Pesquisa.....	41
2.1.1 Paradigma Crítico de Pesquisa.....	41
2.1.2 A Escolha da Metodologia.....	43
2.2 Contexto da Pesquisa.....	47
2.3 Participantes.....	50
2.3.1 Professora-pesquisadora.....	50
2.3.2 Os alunos.....	52
2.4 Coleta de Dados.....	53
2.4.1 Discussão sobre a escolha dos contos de fadas.....	54
2.4.2 Gravação das aulas.....	54
2.4.3 Produções escritas durante as aulas.....	61
2.5 Análise de Dados.....	61
2.6 Credibilidade da pesquisa.....	67
Capítulo 3: Descrição e Discussão de Resultados.....	71
3.1 A Atividade Ensino-Aprendizagem de Inglês e o Padrão Mediacional.....	71
3.1.1 O Padrão Mediacional no Compartilhamento de Significados.....	72
3.1.1.1 Apresentação da Proposta da Professora.....	73
3.1.1.2 Preparação para a Leitura da História Toy Soldier.....	76
A - Nomeação dos Elementos da História Toy Soldier.....	77
B - Sugestão da Leitura da História pelos Alunos.....	81
3.1.1.3 Sugestão de um Jogo.....	82
3.1.1.4 Reconto da História Toy Soldier.....	84
3.2 O Jogo na Sala de Aula de Inglês.....	87
3.2.1 <i>Guessing Game</i>	88
3.2.2 <i>Bingo</i>	94
3.2.3 <i>Memory Game</i>	96
3.3 Percepção dos Alunos sobre a Introdução do Lúdico nas Aulas e Participação dos Alunos ao longo da pesquisa.....	100
3.3.1 Percepção de aprendizagem por meio do lúdico.....	101
3.3.2 Percepção de mudança no padrão mediacional para a produção colaborativa de conhecimento.....	104
Considerações Finais.....	115
Referências Bibliográficas.....	119
Anexos.....	127

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema gráfico de Vygotsky (1930).....	10
Figura 2: Esquema gráfico de Engeström (1999).....	18
Figura 3: Gráfico de Participação dos alunos e da professora nas fases da pesquisa	108
Figura 4: Gráfico de Participação dos alunos e professora, em porcentagem.....	109
Figura 5: Gráfico da Participação da professora, em porcentagem.....	110
Figura 6: Gráfico da Participação da aluna Vanessa, em porcentagem.....	110
Figura 7: Gráfico da Participação da aluna Renata, em porcentagem.....	111
Figura 8: Gráfico da Participação da aluna Miriam, em porcentagem.....	112
Figura 9: Gráfico da Participação do aluno Gabriel, em porcentagem.....	112
Figura 10: Gráfico da Participação do aluno Beto, em porcentagem.....	113
Figura 11: Gráfico da Participação da aluna Helena, em porcentagem.....	113

Índice de Quadros

Quadro 1 – Tarefas e/ou Acontecimentos da Aula 1.....	55
Quadro 2 – Tarefas e/ou Acontecimentos da Aula 2.....	57
Quadro 3 – Tarefas e/ou Acontecimentos da Aula 3.....	59
Quadro 4 – Proveniência dos Jogos Utilizados.....	60
Quadro 5 – Perguntas do questionário.....	61
Quadro 6 – Exemplo de Análise de levantamento de sentidos.....	62
Quadro 7 – Exemplo de Análise quantitativa de turnos.....	63
Quadro 8 – Categorias de Análise Criadas.....	64
Quadro 9 – Exemplo de Análise qualitativa dos turnos.....	65
Quadro 10 – Perguntas de Pesquisa e categorias de análise.....	66
Quadro 11 – Ações de credibilidade.....	67
Quadro 12 – Tipos de Intervenção da Professora no Exemplo 8.....	90
Quadro 13 – Tipos de Participação dos Alunos no Exemplo 8.....	90
Quadro 14 – Tipos de Intervenção da Professora no Exemplo 9.....	93
Quadro 15 – Tipos de Participação dos Alunos no Exemplo 9.....	93
Quadro 16 – Excertos da Intervenção da Professora no Exemplo 10.....	95
Quadro 17 – Excertos da Participação dos Alunos no Exemplo 10.....	95
Quadro 18 – Pergunta 5 e respostas do Questionário.....	102
Quadro 19 – Pergunta 2 e respostas do Questionário.....	105
Quadro 20 – Porcentagem de Participação em Tarefas Seleccionadas.....	107
Quadro 21 – Porcentagem de Participação nas Fases da Pesquisa.....	107

Introdução

Neither hand or mind alone suffice; the tools and devices they employ finally shape them

Francis Bacon¹

Esta pesquisa tem como objetivo geral discutir o padrão mediacional no ensino de inglês como língua estrangeira para alunos de 9 a 11 anos de uma escola de idiomas em um contexto em que o foco está no aspecto lúdico e não na transmissão de conhecimentos e cobrança em provas individuais. Elementos lúdicos como os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na história do ser humano, presentes na cultura humana, como elementos existentes “*antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos*” (Huizinga, 1938/2007: 6). O divertimento propiciado pelo jogo, como aponta Huizinga, define sua essência pela capacidade de fascinar e cativar seus participantes.

Tal fascínio vem sendo utilizado por educadores em suas salas de aula, com objetivos diversos, tais como incentivar o gosto pela língua nos alunos, evitar aulas enfadonhas ao propiciar momentos de descontração, criar laços afetivos, entre outros. Também, a propagação da utilização de tais recursos em sala de aula é grande, haja vista a quantidade de materiais didáticos e palestras sobre o assunto, disponíveis no mercado.

No entanto, em minha experiência como professora de inglês e, também, em contato e troca com outros colegas, tenho percebido certa dificuldade, por parte dos professores, inclusive eu mesma, quanto à condução de tais tarefas. Esta observação levou-me a querer investigar e compreender as razões de tal dificuldade e a literatura sobre o assunto, que, a meu ver, poderia auxiliar os professores na tarefa de ensino-aprendizagem de língua estrangeira que, em muitos contextos, se torna árdua. Ao

¹ “Nem a mão ou a mente sozinhas bastam; as ferramentas e recursos que elas empregam acabam por lhes dar forma” – tradução minha.

avaliar mais cuidadosamente o material disponível, no entanto, percebi que eram, em sua grande maioria, materiais com tarefas e/ou jogos competitivos, prontos para utilização em sala de aula, com pouca ou nenhuma explicação da fundamentação teórica que sustentasse cada proposta.

Foi a partir dessa análise inicial e com o objetivo de aprofundar a investigação sobre o assunto que voltei meu olhar para a Linguística Aplicada (LA). Buscava um arcabouço teórico-metodológico que mediasse as interações em sala de aula e, não só interviesse na transformação do ensino-aprendizagem de inglês, mas também tivesse função social mais ampla. Buscava propiciar ambientes de ensino-aprendizagem mais colaborativos e inclusivos.

A Linguística Aplicada na concepção dos dias atuais, como compreendida pelo Grupo de Pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), vem ao encontro de minha busca. Ela engloba o aspecto da criação de *“inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”* (Moita Lopes, 2006a), com o propósito de transformar as condições de injustiça em que os sujeitos se encontram. Liberali (2008) aponta que essa transformação parte da *“análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que compõem as ações humanas”*. Pennycook também traz à tona essa questão ao citar o *“discurso dialógico”* de Bakhtin/Volochinov e Foucault, que têm uma compreensão de que *“a linguagem é construída socialmente”*, e se apresenta como *“cena de conflito, em que o mundo está sempre/já na palavra”* (Pennycook, 1998: 40). Nesta concepção, as *“subjetividades são construídas e assumidas em discursos concorrentes e neles posicionam-se, constituem-se, portanto, em espaços múltiplos e contraditórios”* (ibid: 41). É baseado em tal visão que Pennycook (ibid: 46) afirma que a linguagem é *“fundamental tanto para manter quanto para mudar a maneira como vivemos e compreendemos o mundo e nós mesmos”* e que a conscientização desse fato é o primeiro passo rumo à transformação da sociedade desejada.

Outro aspecto relevante na concepção contemporânea de LA é sua percepção da língua como *“um espaço aberto... com múltiplos centros”* (Rampton, 2006: 109), uma vez que a linguagem tem papel central nas mais diversas áreas de atuação humana, e, como aponta Rojo (2006: 254), requer uma *“leveza de pensamento, que convoca conceitos e construtos de diferentes disciplinas (...) que não serão meramente colados ao acaso, (...) mas que se redefinem como diferentes facetas de um mesmo objeto sob interpretação”*. Tal *leveza de pensamento* é requerida devido ao fato de que “os

fenômenos sociais só existem inseridos em um campo de problematizações, o que torna mais difícil estudar a linguagem como objeto autônomo, que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente definido” (Fabrício, 2006: 48). Torna-se necessário, portanto, um processo transdisciplinar de produção de conhecimento (Moita Lopes, 1998), no sentido de que o linguista aplicado transita e dialoga com várias áreas do saber a fim de produzir, criar uma maior compreensão de seu objeto de estudo.

É importante ressaltar que, nessa visão transdisciplinar, a LA *“face à situação de pesquisa que se apresenta, e que tem a linguagem na sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem à sua volta e por meio delas vai além do âmbito de cada uma em particular”* (Celani, 1998: 135). É em relação a esse aspecto que a LA constitui-se como *“uma área feita de margens, de zonas limítrofes e bifurcações, onde se tornam móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento”* e também uma *“interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas”* (Signorini, 1998: 100). E isto se deve também ao fato de que *“as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento”* (Pennycook, 2006: 72). Nesse sentido é que Pennycook (ibid: 73) fala de uma LA *“transgressiva”*, pois ela implica *“também um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas”*, fronteiras essas que foram estabelecidas muitas vezes dentro de uma visão limitadora e fechada de que as disciplinas são estáticas.

A busca de uma maior compreensão do objeto de pesquisa da LA visa a abrir *“alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem”* (Moita Lopes, 2006b) exatamente para os menos privilegiados socialmente. Como aponta Rojo (2006:258), *“a questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”*. A Linguística Aplicada tem que levar em consideração sujeitos sociais heterogêneos, fragmentados, mutáveis e também contemplar questões de ética e de poder. Por esse motivo é que Pennycook (1998: 46) ressalta a importância de que *“como linguistas aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses”*. Devido a isso, é necessário *“que rompamos com os*

modos de investigação que sejam associais, apolíticos e a-históricos”, mesmo porque tais posições epistemológicas mostram-se ultrapassadas nas ciências humanas (Scott, 1999 *apud* Pennycook, 2006: 70).

Assumindo essa ótica, esta pesquisa situa-se no campo da LA, pois busca a compreensão do jogo como um instrumento propiciador de uma zona proximal de desenvolvimento em uma atividade, em algumas áreas do conhecimento, para melhor compreensão dessa natureza. Assim sendo, o objeto de estudo é “*híbrido*” e “*múltiplo*”, como aponta Signorini (1998: 99). É exatamente nessa busca de conhecimentos em áreas e/ou disciplinas diversas que está o caráter transdisciplinar desta pesquisa, pois é a partir desses conhecimentos, ou melhor, da combinação deles (e aí está o caráter também interdisciplinar desta pesquisa) que surge a prática pedagógica de sala de aula, foco deste trabalho. A partir da pesquisa da ação na sala de aula foram formulados conhecimentos, informados pelas ações de alunos e da professora. A transdisciplinaridade reside justamente na idéia de que “*a descoberta e a aplicação são gerados conjuntamente*” (Moita Lopes, 1998:124), como aconteceu no desenvolvimento desta pesquisa.

Além disso, esta pesquisa busca o empoderamento dos alunos em relação aos papéis por eles assumidos em sala de aula. A injustiça social pode ser deflagrada em diversos setores da sociedade, independentemente do nível econômico. Apesar da realização desta pesquisa ter ocorrido em uma escola de nível econômico médio-alto², ela busca trazer à tona as vozes que estão à margem quando trabalha com questões relativas às relações sociais opressoras, estabelecidas historicamente em contextos escolares em que o professor manda e o aluno incondicionalmente obedece, por exemplo. No entanto, devido às restrições do contexto e à proposta desta pesquisa, a mudança ocorrida foi verificada apenas dentro dos limites da sala de aula estudada, podendo ou não se estender para outros contextos que não foram abrangidos neste trabalho.

Os jogos trabalhados envolvem o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o inglês. A linguagem apresenta-se, assim, como ponto central, uma vez que tenho como objetivo, especificamente, estudar a mudança no padrão mediacional propiciada pela introdução do lúdico na aula de inglês e, também, como os jogos propiciam lócus de produção de conhecimento de inglês como língua estrangeira.

² Discussão detalhada sobre a instituição pesquisada no Capítulo de Metodologia desta dissertação.

Mais particularmente, procuro compreender como o conhecimento é produzido por meio de jogos e o papel fundamental da linguagem nessa produção. O compartilhamento de significados por meio da colaboração, tanto na produção de conhecimento (apropriação de língua estrangeira), como na condução metodológica que organizou a condução da pesquisa, propiciou a compreensão da responsabilização por parte dos alunos de seu processo na produção de conhecimento – seu e de outros.

A linguagem tem central importância nos vários momentos da teorização deste trabalho. Ao investigar o lúdico transdisciplinarmente, permeará todo o processo e, por meio dela, a produção de “novos” conhecimentos sobre este conceito será propiciada. Em outras palavras, ela não somente permeará o trabalho como também será a força produtiva por meio da qual o objeto de estudo deste trabalho se constituirá.

Esta pesquisa está apoiada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), com as discussões de Vygotsky (1930/1998, 1930/2003, 1934/2001, 1934/2004), Leontiev³ (1977, 1978 a, b, c), Engeström (1999 a, b), entre outros, para discutir questões das relações consciência-atividade, ensino-aprendizagem, mediação, zona de desenvolvimento proximal e jogo como instrumento (Schneuwly, 2004).

Vários pesquisadores têm discutido a importância do jogo como instrumento de ensino-aprendizagem e desenvolvimento em sala de aula de inglês. Por exemplo, Szundy (2005) estuda o papel do jogo no ensino-aprendizagem de língua estrangeira bem como a percepção que têm dele os alunos e os professores. Com outro objetivo e trabalhando com adolescentes, Quinelato (2005) investiga os modos de participação de uma professora e suas alunas nas interações propiciadas por jogos utilizados em aula. Também, trabalhos realizados com ensino de inglês para crianças, como o de Szundy (2001), destacam a construção do conhecimento por meio de jogos de linguagem. O trabalho de Szundy tem como arcabouço teórico os construtos de Vygotsky e Bakhtin e, como referencial metodológico, a pesquisa-ação. Rigolon (1998), por outro lado, ressalta o papel do jogo como tarefa mediadora na sala de aula, sob a ótica do interpretativismo sócio-discursivo, numa pesquisa de cunho interpretativista. Já Silva (1997), que trabalha no mesmo paradigma, estuda o conto de fadas como instrumento de ensino-aprendizagem, também tendo como arcabouço teórico os conceitos de Vygotsky. Nenhum deles, no entanto, aborda a questão da produção do conhecimento e

³ Dois autores com o mesmo sobrenome Leontiev serão citados nesta obra. A título de esclarecimento para o leitor, o autor A. A. Leontiev será doravante citado apenas como Leontiev e seu neto, D. A. Leontiev, será citado como Leontiev, D.

compartilhamento de significados por meio dos jogos no ensino-aprendizagem de inglês para crianças a partir de um referencial teórico-metodológico da colaboração crítica especificamente.

Partindo de tais questionamentos e constatações, objetivo, especificamente, analisar o papel da mediação da linguagem no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira para crianças com o foco no aspecto lúdico. Assim sendo, esta pesquisa tem ao mesmo tempo preocupação semelhante e distinta das demais. Semelhantemente às outras, busca uma maior compreensão do lúdico, principalmente em jogos e brincadeiras no ensino de LE, estudando o processo de utilização de tais tarefas lúdicas em sala de aula. Diferentemente das outras, porém, busca entender o papel da mediação no jogo como instrumento no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira com crianças de nove a onze anos de idade, e também, como, por meio de um processo colaborativo-crítico, os alunos compartilham novos significados. Neste trabalho, o compartilhamento de significados está ligado à apropriação que os alunos fazem da língua inglesa e à discussão dos sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem e sobre papéis de professor e de aluno.

Estudo, assim, tais aspectos, procurando responder a seguinte macro questão:

Em que medida o lúdico pode propiciar mudanças no padrão mediacional do contexto de ensino-aprendizagem de inglês para crianças?

Para melhor respondê-la, dirijo o meu olhar para a teoria e prática sobre o assunto, buscando solução para as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1. Como se dá a mediação para o compartilhamento de significados?**
- 2. Como o lúdico foi trabalhado na aula?**
- 3. Qual a percepção dos alunos sobre a introdução do lúdico?**

O presente trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira parte, discuto os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Na segunda parte, trato da metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho; e, na terceira parte, da análise e discussão dos dados. Por fim, teço minhas considerações finais e explico anexos, quadros e as referências bibliográficas.

Capítulo 1: Fundamentação Teórica

I found I only had to compete with myself.⁴

Holzman, 1997.

O objetivo geral deste capítulo é discutir o arcabouço teórico que sustenta a compreensão do tema mais amplo em foco – o padrão mediacional na Atividade *Ensino-Aprendizagem de inglês* para compreender o jogo como instrumento de ensino-aprendizagem. Muitos estudiosos (Leontiev, 1944/2006, Vygotsky, 1930/1998, Elkonin, 1978/1998) têm discutido o jogo como fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança e, como aponta Szundy (2007: 350) mais especificamente, o jogo “*transposto das esferas de circulação cotidiana para a sala de aula*”, trazendo a possibilidade de entender e examinar criticamente o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Embasada, pois, na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), discuto, inicialmente, o conceito de atividade segundo Vygotsky (1930/1998), Leontiev (1977, 1978) e Engeström (1999a, b). A seguir, estabeleço algumas relações entre o jogo e os conceitos implicados nessa perspectiva – ensino-aprendizagem e desenvolvimento; imaginação; criatividade; mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZPD); e sentido e compartilhamento de significados na apropriação da língua inglesa por meio dos jogos e outras tarefas.

1.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A Atividade humana é discutida em diversas áreas do conhecimento, sob perspectivas múltiplas. Como exemplos, temos Marx e Engels (1933/2006), Vygotsky (1930/1998), Leontiev (1977, 1978) que discutiram o conceito de Atividade na constituição do ser humano e o papel da cultura, da história e da sociedade no processo

⁴ Tradução minha. No original “*Eu descobri que tinha que competir apenas comigo mesmo.*” – Depoimento de um ex-aluno de uma escola alternativa da cidade de Nova Iorque, transcrito em Holzman (1997).

do desenvolvimento humano, na constituição da estrutura psicológica do indivíduo em sua relação com outros. Tais abordagens, no entanto, foram por algum tempo enfocadas sob diferentes aspectos que envolvem a Atividade humana. Recentemente, novas discussões e olhares sobre esse conceito (Leontiev, D., 2005; Engeström, 1999a, b) permitiram uma compreensão mais ampla das contribuições desses autores, salientando a complementaridade de suas idéias, uma vez que as abordagens partilham os mesmos conceitos geradores.

Este trabalho, para discutir e interpretar os dados produzidos, adota a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, que será discutida a seguir. Tal denominação (TASCH) tem como objetivo salientar o papel do social, da historicidade e da cultura na constituição do humano e das funções psicológicas superiores, uma decisão do Grupo de Pesquisa LACE (Linguagem em Atividade em Contextos Escolares), de que faço parte. Queremos, com isso, salientar a constituição dos indivíduos nas relações com os outros em momentos histórico-culturais específicos e reforçar a necessidade de se analisar as dimensões históricas, sociais e culturais da Atividade humana, a fim de entender como o indivíduo se constitui na Atividade coletiva prática, na relação com o mundo e com os outros indivíduos.

A historicidade diz respeito à experiência acumulada pelas gerações anteriores (Guerra, 2006) e que foi desenvolvida ao longo do processo histórico. Também diz respeito à “*análise histórica concreta da atividade sob investigação*”⁵ (Engeström, 1999a: 25), ou seja, a uma combinação da análise histórica do indivíduo com a da cultura da sociedade em que esse indivíduo está inserido, por meio da análise do sistema de Atividade coletiva de que esse indivíduo faz parte.

O social, por outro lado, refere-se às relações que o indivíduo tem com outros indivíduos ao longo de sua vida e em como essas relações influenciam a constituição desses indivíduos. Wertsch e Tulviste (1996/2002: 64) apontam para o fato de os escritos de Vygotsky salientarem as “*origens sociais do funcionamento mental individual*”, em que a linguagem tem um papel fundamental.

O foco na cultura está relacionado às experiências de um determinado grupo de indivíduos, que são específicas desse grupo e não podem ser repetidas em nenhum outro lugar do mundo da mesma forma. Em outras palavras, a cultura não é determinada biologicamente, mas aprendida, compartilhada devido à inserção em um grupo social.

⁵ Tradução minha. No original: “*concrete historical analysis of the activities under investigation*”.

Para exemplificar, citamos a forma, o costume de beijar alguém, que se desenvolveu de maneiras diferentes em diferentes grupos, sabendo-se que, em algumas culturas, o hábito de beijar não existe⁶. Uma definição de cultura pode ser “*o sistema de tradições, crenças, rituais e outros comportamentos característicos de um grupo de pessoas*”⁷.

A fim de dar conta da complexidade desses aspectos constituintes da Atividade humana, faz-se necessário retomar as discussões de Vygotsky, Leontiev e Engeström entre outros. Iniciemos por Vygotsky.

1.1.1 Atividade para Vygotsky

Como apontam Davydov e Zinchenko (1993: 93), Vygotsky é considerado “*um dos maiores psicólogos da primeira metade do século XX*”⁸, tendo contribuído muito para a criação de uma psicologia marxista, uma vez que o seu trabalho científico foi realizado durante os anos de preparação, realização e consolidação da Revolução Russa (1917), que tem como base filosófica o Marxismo.

De acordo com Pino (2005: 38), a tese principal de Vygotsky é a natureza cultural do desenvolvimento humano, ou seja, como o indivíduo se constitui por meio das Atividades sócio-histórico-culturais em que está inserido. Davydov e Zinchenko (1993) também apontam para a questão do desenvolvimento da mente como foco central da teoria de Vygotsky e afirmam que o conceito de Atividade embasa, ao longo de suas obras, toda a discussão sobre o desenvolvimento da criança.

Para Vygotsky (1930/1998: 259), a Atividade social, com outros seres humanos, é a “*principal fonte*” que propicia o desenvolvimento do indivíduo, uma vez que é por meio dessa Atividade social que ocorre a internalização das funções psicológicas superiores, presentes no meio social. A internalização é o processo de constituição da estrutura mental da consciência, e as funções psicológicas superiores são aquelas desenvolvidas exclusivamente por seres humanos, sociais por sua origem, mediadas por estrutura e voluntárias e deliberadas pela forma de seu funcionamento (Luria⁹, 1969

⁶ Fonte: <http://www.kissingsite.com/differentcultureskissing.htm>.

⁷ Tradução minha. No original: “*the system of traditions, beliefs, rituals, and other behaviors which are characteristic of a group of people*” – Fonte: Exposição no “Museum of Man” em San Diego, Califórnia, Estados Unidos, visitada em setembro de 2008.

⁸ Tradução minha. No original: “*one of the greatest psychologists of the first half of the twentieth century*”.

⁹ Referência bibliográfica incompleta em Leontiev, D. 2005.

apud Leontiev, D., 2005), como, por exemplo, a atenção voluntária e a percepção de um objeto.

Mas como ocorre essa internalização na Atividade social? Vygotsky (1930/1998: 53) explica que a estrutura de funcionamento dessas funções tipicamente humanas dá-se por meio de um “*elo intermediário entre o estímulo e a resposta*”, que cria uma nova relação entre esses dois elementos, isto é, entre o fator externo – o estímulo proveniente do mundo objetivo (meio) – e o fator interno – a resposta dada pelo indivíduo (organismo) – uma vez que “*o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação*”. Esse elo são os signos, a linguagem, os significados compartilhados sócio-histórico-culturalmente, que a criança utiliza para apropriar-se das funções mentais superiores e reorganizar a sua estrutura mental, formando assim a sua consciência. Vygotsky (1930/1998: 35) aponta que “*a manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização*”. O seguinte esquema (Figura 1) mostra graficamente a contribuição de Vygotsky:

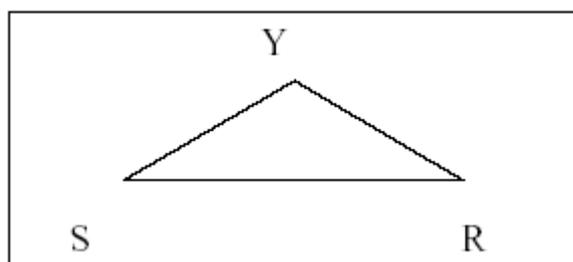


Figura 1: Esquema gráfico de Vygotsky (1930/1998: 53).

Vygotsky (1930/2003: 269) aponta que a Atividade humana difere da do animal porque é orientada para o futuro, isto é, independente do impulso instintivo, autônoma da situação imediata. Implica, portanto, a imaginação de uma situação futura, ou seja, uma generalização que exige “*que o homem subordine suas operações a um plano previsto de antemão*”. Essa preparação para o futuro, ausente nos animais, desencadeia um desenvolvimento cultural que, por sua vez, está intimamente ligado à utilização de signos, e à utilização da linguagem humana mais especificamente. A Atividade humana mediada por signos possibilita a libertação da percepção da realidade imediata, pois o homem começa a pensar de forma sígnica, uma vez que o que liberta a criança das

restrições situacionais é justamente o significado conferido ao mundo objetivo, a generalização dos elementos visíveis da situação (ibid: 282), o que possibilita “*a singular liberdade de criar intenções frente a qualquer atividade*” (ibid: 270). Essa “*possibilidade de gerar intencionalidade*” é característica de pessoas que “*entraram na cultura*” (ibid: 217). Nas palavras de Vygotsky:

A palavra possibilita a atividade especificamente humana, que é impossível no macaco, e cuja essência consiste em que o homem começa a organizar sua condução, não em função da percepção direta desta, nem dependendo da estrutura do campo visual, mas somente através do pensamento (ibid: 294)

Com essa forma qualitativamente nova e superior, o ser humano diferencia-se na escala evolutiva dos animais superiores, uma vez que o uso intencional de signos “*conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura*” (Vygotsky, 1930/2003: 54). A Atividade humana mediada por signos permite ao indivíduo o controle sobre o seu próprio comportamento, além do controle sobre a natureza (ibid: 54), uma vez que a mediação desses artefatos usados e criados pelo homem é componente integral e inseparável do funcionamento humano (Engeström, 1999 a). Minick (1996: 37-8) considera que:

Para explicar o desenvolvimento histórico e ontogênico das formas mediadas ou instrumentais de comportamento, Vygotsky voltou-se para a função primária da linguagem como um meio de interação social e comunicação. Vygotsky afirmava que as formas volitivas superiores do comportamento humano tinham raízes na interação social, na participação do indivíduo em comportamentos sociais que são mediados pela linguagem. É na interação social, no comportamento que é empreendido por mais de um indivíduo, que os signos primeiro funcionam como ferramentas psicológicas no comportamento. O indivíduo participa da atividade social mediada pela linguagem, pelas ferramentas psicológicas que outros usam para influenciar o comportamento dele e que ele usa para influenciar o comportamento dos outros. (...) Deste modo, tanto a organização quanto os meios da atividade social são inteiramente apropriados pelo indivíduo e, por fim, internalizados, levando ao desenvolvimento de funções mentais mediadas, voluntárias, historicamente desenvolvidas que se baseiam em componentes de estímulo-resposta mas que não podem ser reduzidas a eles.

Para entendermos melhor o posicionamento de Vygotsky, é necessário voltarmos para a sua base filosófica no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels

(1933/2006: 18). Para estes, “*aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção*”, e essa produção pressupõe “*um intercâmbio dos indivíduos entre si*”. Esse intercâmbio é uma Atividade revolucionária, como definem Newman e Holzman (1993/2002: 60-61):

A prática ou atividade revolucionária (que não deve ser identificada como a atividade revolucionária particular de fazer uma revolução) é a atividade humana (histórica) ordinária, cotidiana, de cada hora: é uma ação particular, *a*, mudando a totalidade das circunstâncias (“cenários” históricos) da existência humana B, C, D... e combinações de circunstâncias {B, C, D...} etc. A qualidade distintivamente humana de nossa espécie e sua capacidade de praticar atividade revolucionária, uma capacidade, como já dissemos, que, infelizmente, só algumas vezes é conscientemente manifestada.

Ou seja, com base em Marx, Vygotsky aponta que a Atividade social revolucionária é aquela que transforma, que muda as totalidades (Newman e Holzman, 1993/2002). Em outras palavras, uma “*práxis revolucionária*” (Marx e Engels 1933/2006: 122) é histórica, pois os instrumentos utilizados e produzidos na Atividade social humana vão se modificando na história, assim como o ser humano, de forma dialógica e dialética, daí o fato de a Atividade humana ser sempre diferente. As mudanças históricas e materiais realizadas pelos homens na Atividade trazem mudanças em suas vidas, pois ao mesmo tempo em que o sujeito modifica o meio em que vive, é também modificado por ele. Hawi (2005: 25), discutindo as propostas de Vygotsky, afirma que para o autor:

os fenômenos deveriam ser estudados como processos em movimento e em mudança, uma vez que todo fenômeno tem sua história e esta é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas. E é por defender o desenvolvimento do comportamento e da consciência – contínua e dialeticamente – que Vygotsky insiste no rompimento da divisão entre o natural, o social, o histórico e o cultural. A análise da unidade implica uma abordagem dos processos psíquicos e fisiológicos, em sua totalidade, considerando os aspectos subjetivos e objetivos.

Nessa perspectiva, a Atividade permite a mudança das totalidades: é o significado compartilhado pelos seres humanos em um momento sócio-histórico-cultural específico, como apontam Newman e Holzman (1993/2002: 64-5):

Para nós, o significado deve ser localizado precisamente na capacidade humana de alterar a totalidade histórica mesmo enquanto

somos determinados (em nossa particularidade social) por ela. A atividade de significar é uma expressão fundamental da atividade revolucionária. (...) É o significado na atividade emergente, não a imaginação preconcebida seguida por sua realização, que é transformativo, revolucionário e *essencialmente* humano [grifo dos autores].

Mas como o significado é compartilhado na Atividade revolucionária? Para Vygotsky (1934/2001: 8), o significado (a palavra) é a unidade de análise, é o ponto de encontro, de entrelace entre o pensamento e a linguagem, pois contém as propriedades inerentes tanto do pensamento quanto da linguagem. Isto é, “*pertence tanto ao reino da linguagem quanto ao reino do pensamento*”, entendidos ambos na relação um com o outro, dialeticamente, numa concepção monista. O significado de uma palavra ou expressão é uma generalização da realidade e também uma formação dinâmica. Ao considerarmos uma perspectiva sócio-histórico-cultural, vemos que o significado se desenvolve na relação entre os homens de diferentes culturas ao longo da história. Esse compartilhamento, Vygotsky explica, dá-se de uma forma peculiar, em que o indivíduo e o grupo no qual ele está inserido dialogam dialeticamente e interferem numa produção conjunta. É justamente essa descoberta do desenvolvimento dos significados, que Vygotsky aponta como novo e essencial na teoria do pensamento e da linguagem. Em suas palavras, “*no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto o conteúdo concreto da palavra quanto o próprio caráter da representação e da generalização da realidade na palavra*” (ibid: 400).

A relação entre sentido e significado, tal como entendem Vygotsky e Bakhtin/Volochinov, é complexa e dialética. Ao participar de um grupo de pessoas, o indivíduo entra em contato com os sentidos construídos por aquele grupo, ou seja, com o que é chamado de significação por Bakhtin (1929-30), que é o sentido que os signos linguísticos “*assumem, em virtude de seus usos reiterados*” (Cereja, 2005: 202). Essa “*significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade*” (ibid) em um determinado momento histórico. Vygotsky chama isso de sentido. Para Vygotsky (1934/2001: 465), o sentido de uma palavra “*é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência (...) é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada*”. O sentido está relacionado às expressões parciais, por vezes contraditórias do indivíduo e também indicativas das suas formas de ser (Aguiar, 2006). De acordo com Cereja (2005: 218), a significação também pode ser definida como “*sentidos potenciais disponíveis na língua para*

diferentes locutores, em diferentes situações” (grifo do autor). No momento em que ocorre uma enunciação, concretiza-se um determinado significado. Nas palavras de Alexandroni (2007: 24-25):

São os significados que vão propiciar uma mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, por meio da qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. (...) Assim, nos significados atribuídos socialmente pelo homem em sua trajetória histórica, está acumulada a experiência de várias gerações. (...) Faz-se necessário esclarecer que os significados são vistos como fixos apenas no sentido de que representam um momento histórico, uma vez que são construídos ao longo da história. No entanto, eles não são estáticos: estão sempre em constante transformação em seus contextos históricos, pois são constantemente negociados.

Assim, essa utilização concreta dos signos linguísticos em interações sócio-histórico-culturalmente localizadas torna-a única, e ela é chamada por Bakhtin de tema que *“é único e irrepetível (...) concreto e histórico e tende ao fluído e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele”* (Cereja, 2005: 202). Ele é *“resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para primeiro plano as relações concretas entre sujeitos”* (ibid).

Em outras palavras, podemos dizer que, ao entrar em contato com outros seres humanos, o indivíduo muitas vezes traz ao grupo os seus sentidos, que vêm sendo formados em sua experiência única, individual ao longo de sua vida. Esses sentidos, ao se relacionarem com os sentidos individuais de outras pessoas, são entrelaçados; novos significados são, então, negociados e vão sendo modificados por aquele grupo, o que leva a que novos significados sejam produzidos e compartilhados.

Os conceitos de sentido e significado são importantes para este trabalho na medida em que eles possibilitam entender como as concepções dos participantes sobre ser aluno, ser professora, bem como sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa vão se modificando ao longo da condução da pesquisa.

Vygotsky focou seus estudos na relação entre o indivíduo e os instrumentos sócio-histórico-culturalmente construídos, por estar buscando uma teorização a respeito da linguagem, da comunicação entre seres humanos. De acordo com Engeström e Miettinen (1999: 4), embora o foco de Vygotsky esteja na mediação por artefatos culturais entre as pessoas na produção de significados, a *“mediação por outros seres humanos e as relações sociais não foram teoricamente integradas no modelo triangular*

de ação [proposto por Vygotsky]”¹⁰. Tal integração requereu uma inovação para o conceito de Atividade ao fazer-se a distinção entre a Atividade coletiva e a ação individual. Esse passo foi alcançado por Leontiev, ao reconstruir a emergência da divisão de trabalho, como veremos a seguir.

1.1.2 Atividade para Leontiev

Leontiev (1977, 1978), como Luria, fazia parte do grupo de Vygotsky e aprofundou os estudos sobre a Atividade humana. É importante ressaltar que Leontiev não se opõe nem deixa de lado a mediação semiótica e as relações sujeito-sujeito que foram o foco de Vygotsky, mas tem como interesse principal, em suas pesquisas, a produção mediada por instrumentos. Para alcançar esse objetivo, Leontiev buscou, como Vygotsky, no materialismo histórico-dialético de Marx a definição de Atividade para aprofundar a discussão da complexidade da Atividade humana como “*princípio explicativo dos processos psicológicos superiores*” e como “*objeto de investigação*” (Asbahr, 2005: 109).

Marx e Engels (1933/2006) apontaram para o fato de ser necessário considerar três aspectos, três ligações ou laços dialéticos que formam o sistema da Atividade humana: os indivíduos reais, a sua Atividade e as condições materiais de suas vidas. Com base nessa discussão, Leontiev (1978a) salienta que é no curso de desenvolvimento das relações dialéticas entre esses três elementos que a reflexão psicológica da realidade é desenvolvida pelo homem. Para ele: “*Pensamento e consciência são determinados pela vida real, a vida das pessoas, e existem apenas como sua consciência como um produto do desenvolvimento do sistema de relações objetivas indicadas*” (Leontiev 1978a: 3)¹¹.

Nesse quadro, a Atividade concreta humana é responsável pelo desenvolvimento sócio-histórico-cultural, ou seja, ela determina o que o próprio ser humano tem como representação de si mesmo. Assim, este, ao agir sobre o mundo externo para a produção dos meios de vida, modifica o mundo e ao fazê-lo, também modifica a si mesmo e, conseqüentemente, modifica a sua Atividade, que é condicionada pelo nível de

¹⁰ Tradução minha. No original: “*Mediation by other human beings and social relations was not theoretically integrated into the triangular model of action*”.

¹¹ Tradução minha. No original: “*thought and consciousness are determined by real life, the life of people, and exist only as their consciousness as a product of the development of the system of objective relationships indicated*”.

desenvolvimento, pelos meios e pelas formas de organização até então alcançadas pelo homem. Esse é o movimento dialético da Atividade, os “*laços dialéticos*” apontados por Leontiev.

É nesse sentido que Hawi (2005: 30) afirma que:

A teoria da atividade busca explicar o desenvolvimento do indivíduo, a partir de seu relacionamento social, isto é, seu relacionamento com os outros indivíduos da mesma espécie. Portanto, esta teoria tem como conceito fundamental, a atividade humana com suas práticas e seu relacionamento. A partir desse relacionamento, a espécie humana evolui pelo seu trabalho, entendido este conceito em um sentido mais amplo e abrangente de todas as atividades da vida humana. O conjunto dessas atividades é influenciado por práticas sociais estabelecidas culturalmente, sendo possível compreender como se estabelece determinada prática e, a partir daí, propor ou fazer mudanças, visando a sua transformação, conforme o desejo.

Para Leontiev (1978b: 6), a Atividade é definida como “*uma unidade de vida, mediada pela reflexão psíquica, cuja verdadeira função é orientar o sujeito no mundo objetivo*”¹². Isso implica dizer que a Atividade tem estrutura própria e não pode ser isolada das relações sociais, da vida em sociedade. Avançando nessa idéia, é possível afirmar que a constituição do homem como ser humano, ou seja, a constituição da sua consciência, dá-se por meio da Atividade objetiva, concreta e coletiva, que é a produção de meios de vida. Para produzir esses meios, o homem relaciona-se com outros homens por meio da linguagem, que, por sua vez, é um produto social que surgiu, exatamente, a partir da necessidade de se relacionar com outros homens nessa produção.

Leontiev (*ibid*) aponta para a característica constitutiva da Atividade, que é a sua objetividade, ou seja, o seu objeto. O objeto da Atividade é o motivo que a impulsiona, que define a Atividade. É o que leva o sujeito a agir na Atividade. O objeto que motiva a Atividade se forma a partir das necessidades do sujeito, que direcionam a Atividade por parte do sujeito. No entanto, só a necessidade não é suficiente para que a Atividade ocorra. Ela só ocorre quando há um motivo, ou seja, aquilo que se deseja alcançar, que “*articula uma necessidade a um objeto*” (Asbahr, 2005: 110). Esse motivo, ao ser constituído, é primeiramente idealizado. No caso deste trabalho, o objeto é o ensino-aprendizagem da língua inglesa e, portanto, é esse objeto que nomeia a Atividade. A professora tem como objeto ensinar a língua aos alunos, e os alunos têm como objeto

¹² Tradução minha. No original: “*a unit of life, mediated by psychic reflection, the real function of which is that it orients the subject in the objective world*”.

aprendê-la. Daí se falar em ensino-aprendizagem como uma unidade dialética, uma vez que uma não pode existir sem a outra, e essas necessidades por parte dos sujeitos complementam-se umas às outras.

Para alcançar esse objeto, é necessário observar também as ações e as operações realizadas e/ou ocorridas nessa Atividade. Leontiev (1978b) define as ações como aquilo que é feito para que o resultado, o motivo seja alcançado, ou seja, as ações são os componentes básicos que realizam a Atividade. Essas ações estão ligadas a objetivos, que são formados em relação ao resultado, ao objeto da Atividade a ser alcançado. Nesta pesquisa, as ações foram todas as tarefas realizadas ao longo da pesquisa, tais como leitura da história selecionada pelos alunos, tarefas diversas e os jogos, que serão descritos no capítulo de metodologia.

Já as operações estão ligadas à maneira como as ações são realizadas, ou seja, com o aspecto concreto, com as condições concretas do contexto particular de ação que possibilitam a realização dessas ações. Neste trabalho as operações foram aquelas desencadeadas pelas condições objetivas da sala de aula e do tempo histórico em que os sujeitos estão inseridos. A ação de ler a história selecionada pelos alunos foi realizada pela alternância de alunos lendo-a em voz alta, por exemplo. A ação de jogar o “*Memory Game*” foi realizada pelo uso de cartões e assim por diante.

Além desses aspectos (ação e operação), alguns outros componentes do sistema da Atividade humana têm que ser levados em consideração para melhor entendermos a complexidade desse sistema, e esses componentes foram abordados por Engeström (1999 a, b). Passemos a ele.

1.1.3 Atividade nas discussões de Engeström

Engeström rediscute a Teoria da Atividade, proposta por Leontiev, buscando dar conta da complexidade da Atividade por meio de uma representação das relações entre os elementos que a constituem (Figura 2). Para ele, a “*Atividade humana é infinitamente multifacetada, móvel e rica em variações de conteúdo e forma*”¹³ (Engeström, 1999a: 20). Com base em Vygotsky, ele explicitou o papel central da mediação no movimento da Atividade. Tendo como objetivo mostrar a estrutura coletiva da Atividade e a ação mediada por signos, avança em relação à discussão de Leontiev em referência à ação

¹³ Tradução minha. No original: “*Human activity is endlessly multifaceted, mobile, and rich in variations of content and form*”.

coletiva. Para tanto, mostra a estrutura e as relações de um sistema de Atividade e salienta o papel dos contextos sociais, histórica e culturalmente entendidos, na compreensão das contradições que geram conflitos e possibilitam o desenvolvimento, sem desconsiderar a multiplicidade e a diversidade inerentes às Atividades humanas.

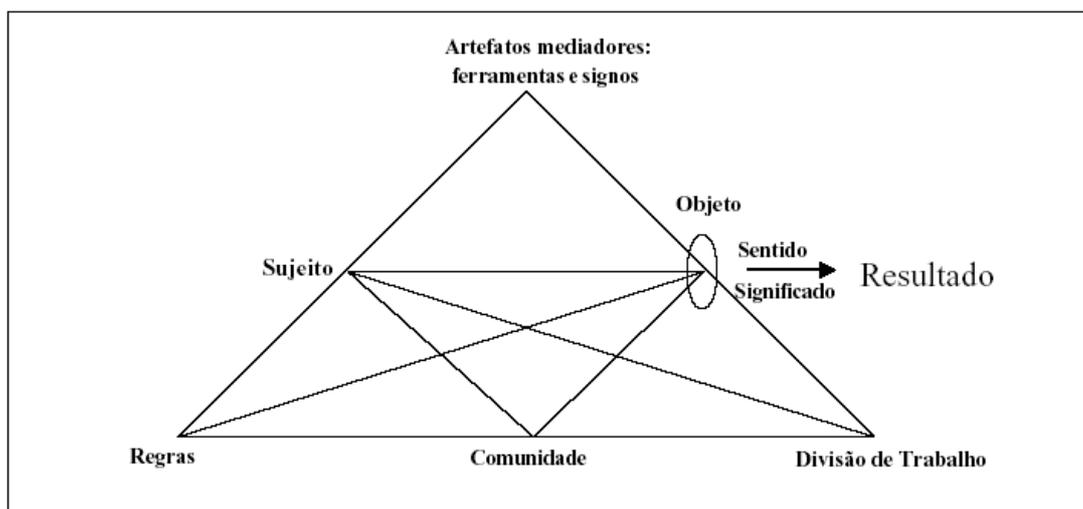


Figura 2: Esquema gráfico de Engeström (1999a:31)

Em sua representação, Engeström explicita uma rede de elementos que estão inter-relacionados de uma maneira coerente e interdependente, sendo estes elementos os sujeitos, o objeto da Atividade, a comunidade em que esses sujeitos estão inseridos, seus artefatos (ou instrumentos), as regras e a divisão de trabalho entre os sujeitos.

Os sujeitos nessa representação gráfica são as pessoas que estão envolvidas na Atividade coletiva, que compartilham o objeto da Atividade; no caso desta pesquisa, a professora e os alunos. Nesse sistema, ao buscarem alcançar o objeto idealizado, contradições que geram conflitos emergirão nas relações entre os sujeitos. Ao lidarem com esses conflitos, os sujeitos vão se constituindo e constituindo as relações entre eles, ao mesmo tempo em que compartilham significados sobre o que estão vivendo. Na solução dos conflitos, o salto qualitativo (Vygotsky, 1934/2004) pode ter lugar e, por meio da resolução desses conflitos, uma nova forma qualitativa de desenvolvimento é alcançada.

O objeto, ou seja, o motivo da Atividade, nesta dissertação, é o ensino-aprendizagem da língua inglesa e é marcado pelas relações entre professora e alunos. Nessa relação surge uma multiplicidade de vozes (Bakhtin, 1929-30) que permeiam o

discurso e as ações dos participantes. Essas vozes são embasadas e apoiadas pelas tradições sócio-histórico-culturais, “*pelos interesses da comunidade e pelo conhecimento que cada sujeito-participante tem do que ele/ela quer construir*”¹⁴ (Dellova e Damianovic, 2008: 5), por relações de poder dadas pelos significados de aluno e professor sócio-histórico-culturalmente construídos no contexto escolar, que são explicitados nas falas dos alunos, como discutiremos posteriormente. Esse objeto é, portanto, um horizonte idealmente constituído pelos participantes e “*ganha força motivadora que dá forma e direção à atividade*”¹⁵ (Engeström, 1999b: 381), determinando possíveis ações para produções colaborativas.

A comunidade é o grupo de pessoas que está direta ou indiretamente envolvido nessa Atividade, relacionando-se com os participantes da pesquisa. No caso desta pesquisa, a comunidade engloba os pais e as escolas em que as crianças estudam, a escola em que a professora-pesquisadora está inserida, bem como o grupo LACE de que esta faz parte, uma vez que nas decisões tomadas pela pesquisadora, houve influência dos significados que nele circulam.

Os artefatos, ou instrumentos são todos os meios, sejam eles objetivos ou psicológicos, que os sujeitos têm à sua disposição e que utilizam pela e na linguagem para transformar o objeto da Atividade em um resultado. Nesta pesquisa, eles são os contos de fada, os jogos, a língua inglesa, entre outros. Eles têm papel de mediação na Atividade, sendo também criados e transformados durante a Atividade, bem como as pessoas que os utilizam. É nesse sentido que Hawi (2005: 32) aponta que, na interação dos homens com o mundo por meio dos instrumentos,

as ferramentas atuam sobre os objetos e aquele que maneja a ferramenta também sofre consequência dessa ação, transformando-se, ao mesmo tempo que transforma o objeto. Segundo Newman e Holzman (1993), há dois tipos diferentes de instrumentos: aqueles produzidos em massa (martelo, machado, serra elétrica, etc.) e aqueles projetados e produzidos para auxiliar no desenvolvimento de outros produtos. Dependendo da forma como o homem utiliza os instrumentos, ele não só pode modificar a si mesmo, como também a sua cultura. A partir da constatação de que os instrumentos ou ferramentas são mediadores, orientados externamente para dirigir a ação do homem frente à natureza, Vygotsky (1934/1987) estende o conceito de mediação para a psicologia e suas propriedades aplicadas aos signos e demais sistemas semióticos, responsáveis pela mediação

¹⁴ Tradução minha. No original: “*supported by historical-cultural traditions, the interests of the community and the knowledge that each subject involved has of what he wants to construct*”.

¹⁵ Tradução minha. No original: “*the object gains motivating force that gives shape and direction to activity*”.

entre sujeito e objeto, em se considerando as funções mentais superiores, características da mente humana. Segundo Vygotsky (1934/1987), o indivíduo ao participar de atividades comuns com outras pessoas, internalizou os meios de cultura (linguagem, teoria e outros) e as formas de cultura criadas pela humanidade. São esses processos, sociais e psicológicos, os moldados pelas ferramentas socioculturais.

As regras e a divisão de trabalho são dois elementos importantes. As regras embasam as ações dos sujeitos em Atividade, pois são elas que determinam a divisão de trabalho e isto tem a ver com os papéis que os sujeitos assumem em Atividade, o que cada um realiza.

Nesta pesquisa, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural será utilizada para entender não apenas o resultado do objeto – ensino-aprendizagem de inglês, mas também as relações entre os sujeitos e como as regras e a divisão de trabalho vão sendo modificadas, uma vez que a pesquisa tem embasamento teórico-metodológico no sistema de Atividade.

Como já aponte, Engeström (1987) aponta as contradições como essenciais para que se alcance o resultado de uma determinada Atividade. Segundo ele, a contradição básica presente em qualquer Atividade humana é um choque entre as ações individuais e outros sistemas de Atividade da sociedade em que os sujeitos estão inseridos. Ele também aponta para contradições internas, que surgem dentro desses sistemas e entre eles. São essas contradições que movem o objeto de um sistema de Atividade. As contradições fazem com que conflitos venham à tona, e esses precisam ser resolvidos pelos sujeitos na situação em questão, pois essas contradições estão relacionadas aos contextos sócio-histórico-culturais em que os sujeitos estão inseridos.

O estabelecimento dos conflitos ocorre por meio da mediação colaborativa, que propicia o compartilhamento de significados e a emergência de zonas de desenvolvimento proximal. A resolução dos conflitos faz com que as pessoas aprendam e se desenvolvam, compartilhando significados e, conseqüentemente, movendo o objeto da Atividade, fazendo com que ele seja transformado de objeto idealizado em resultado concreto. É importante ressaltar que o movimento dessa mediação é sempre dialético, relacionando o nível individual – os sentidos individuais dos participantes – e o nível coletivo – os significados compartilhados na Atividade e vice-versa.

Engeström (*ibid*) aponta quatro níveis de contradição no sistema de Atividade e entre outros sistemas de Atividade. O primeiro refere-se à natureza dupla de cada elemento do sistema de Atividade. O segundo refere-se a contradições entre os

elementos que pertencem a um sistema de Atividade. O terceiro nível de contradições refere-se a aspectos culturais que influenciam o objeto de dois sistemas de Atividade distintos, porém interligados. O objeto de um desses sistemas provém de uma forma culturalmente dominante do outro sistema de Atividade em foco, por exemplo, a escola. O objeto do outro sistema seria aquele culturalmente menos avançado, como, por exemplo, o objeto de uma criança ao ingressar na escola. O quarto nível refere-se a contradições entre o sistema de Atividade principal e sistemas vizinhos, relacionados de diversas maneiras a ele.

Neste trabalho, não trabalharemos com a análise dos níveis de contradição, mas utilizaremos essa discussão para entender as contradições que aparecem nos dados coletados para compreender a expansão do objeto.

1.2 O Lúdico e o Desenvolvimento Psíquico da Criança

O lúdico tem um importante papel nesta pesquisa. Esta seção visa a discuti-lo no desenvolvimento psíquico da criança na perspectiva sócio-histórico-cultural, tendo em mente que o jogo é visto neste trabalho como instrumento na Atividade Ensino-Aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

A definição do jogo na constituição do ser humano vem sendo buscada pelo homem há muito tempo, e podemos encontrar indícios dessa busca desde os tempos de Aristóteles, para quem o jogo se contrapõe ao trabalho por ser uma “*atividade que tem fim em si mesma e que é procurada e exercida pelo prazer intrínseco, e não pelo efeito ou pelo resultado que dela deriva*” (Abbagnano, 1971/2007: 678). Ao falar em prazer intrínseco, é necessário esclarecer que este não é um prazer vinculado à satisfação de necessidades, como apontam Vygotsky (1930/1998) e Elkonin (1978/1998) ao discutir Freud entre outros, mas um prazer propiciado pela ação de jogar, independentemente do resultado obtido. Leontiev (1944/2006: 119) aponta que, no período pré-escolar do desenvolvimento da criança, há uma discrepância entre a sua ação e o processo de satisfação de suas necessidades vitais. Essa discrepância faz com que muitos tipos de tarefas, especialmente as lúdicas, possuam, nesse período, “*seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos*”. Para Vygotsky e Leontiev, além de propiciar o prazer intrínseco da tarefa, o jogo possibilita o desenvolvimento psíquico da criança.

Estudiosos como Huizinga, Elkonin, Newman e Holzman também têm buscado entender a natureza e a importância do jogo no desenvolvimento da criança, do ser

humano. Esses trabalhos serão abordados nesta investigação, pois cada um deles, com suas contribuições, ajudam na compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

O termo “brinquedo”, utilizado nas traduções do texto de Vygotsky (1930/1998: 121-122) aparece como um termo guarda-chuva, abrangendo tanto os próprios brinquedos como as brincadeiras mais infantis e os jogos das crianças mais velhas. Para ele, “*o brinquedo preenche as necessidades da criança*”, necessidades que incluem o motivo para a ação. Em outras palavras, “*todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos*”. Vygotsky afirma que os brinquedos aparecem para suprir as necessidades irrealizáveis e que a definição de brinquedo seria a de “*um mundo ilusório ou imaginário em que os desejos não realizáveis podem ser realizados*”. Essas necessidades irrealizáveis surgem porque “*o jogo aparece com a ajuda dos adultos e não de maneira espontânea*” e isso porque

o jogo não se apresenta como atividade que tenha uma realidade íntima com a esfera das necessidades da criança. Nele se opera a orientação primária de impacto emocional nos sentidos da atividade humana, adquire-se consciência do lugar limitado que se ocupa no sistema de relações dos adultos, e sente-se a necessidade de ser adulto (Elkonin, 1978/1998: 406).

Podemos ver que, além de propiciar o desenvolvimento cultural no processo do jogo pelas crianças, o relacionamento com os adultos serve como propulsor, motivador da ação da criança no meio em que ela está inserida.

Assim sendo, no jogo, a criança cria uma situação imaginária, que é uma característica definidora do brinquedo. Vygotsky (1930/2003: 314-315) explica essa situação imaginária como um “*determinado campo semântico que altera todo o comportamento da criança, obrigando-a a definir-se em seus atos e em seu proceder*” e aponta que o conteúdo dessa situação provém do mundo dos adultos. Ele também mostra que no jogo “*se dá o início do comportamento conceptual ou guiado pelas idéias*”, uma vez que o que ocorre durante o jogo é uma situação imaginária que transcorre fora da percepção direta da realidade.

Vygotsky enfatiza que a estrutura de percepção da criança é modificada no brinquedo. Nele, a criança consegue se libertar das restrições situacionais visuais da infância e “*aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos*”, ou seja, “*a criança começa a agir*

independentemente do que vê” (*ibid*: 126). A situação imaginária é, portanto, a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais.

É importante ressaltar que o brinquedo não funciona como um signo, pois a criança ainda considera a propriedade das coisas e muda apenas o significado delas. O que acontece é uma transferência de significados, sendo que a criança lida com os significados como se fossem objetos, de forma inconsciente. Isso ocorre porque, segundo Leontiev (1944/2006: 120), ao distinguir a brincadeira humana da brincadeira no mundo animal percebe-se que a humana não é instintiva, mas “*uma atividade objetiva que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras*”. A presença, no mundo da criança, desses objetos com os quais os adultos operam faz com que a brincadeira, o jogo, se torne o tipo principal de ocupação da criança, pois nele, ela busca o domínio destes objetos. Segundo Leontiev (*ibid*: 120 et seq.), essa tomada de consciência do mundo objetivo dos adultos dá-se na criança em forma de ação, ou seja, ao esforçar-se para agir como um adulto num mundo objetivo, a criança se conscientiza da existência desse mundo. Nesse sentido, Gorki¹⁶ (*apud* Leontiev, 1944/2006: 130) afirma que o brinquedo é “*o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar*”. E, daí, a afirmação de Vygotsky (1930/1998) de que o significado é o ponto central no brinquedo.

No entanto, para Leontiev existe ainda uma contradição a ser resolvida nesse processo, que “*surge entre o rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir com os objetos, de um lado, e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações (isto é, os modos de ação), de outro*”. De acordo com Leontiev, o único tipo de ocupação que pode resolver esta contradição é o jogo justamente pelo fato de que este está “*livre dos modos obrigatórios de agir ou de operações*”, uma vez que o seu alvo está na ação em si mesma, e não em um resultado. “*Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação*” (Leontiev, 1944/2006: 121-2). Essa substituição ocorre por meio da imaginação, da fantasia, que, paradoxalmente, faz com que a criança se aproxime cada vez mais do mundo real (Arce, 2004: 19). A criança quer agir como um adulto, porém falta-lhe o domínio das operações para essa ação. A solução que encontra para este problema é imaginar a

¹⁶ Referência bibliográfica incompleta em Leontiev (1944/2006).

situação, imaginando com o auxílio e por meio de sua ação com o brinquedo, que tem o domínio das operações para agir como um adulto.

Leontiev (1944/2006: 122) chama o brinquedo de ocupação principal da criança não pelo tempo despendido, mas justamente porque nela “*ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento*”. Isso ocorre porque, no jogo, o significado e o sentido do brinquedo relacionam-se de forma diferente do seu relacionamento em uma ação produtiva normal. Para a criança, “*o objeto do brinquedo retém seu significado*” mas, ao mesmo tempo, assume um “*sentido lúdico*”, ou seja, aquilo que representa durante a brincadeira. E isto só ocorre durante a brincadeira. Na Atividade produtiva, o sentido e o significado de um objeto estão sempre ligados de alguma forma, já no brinquedo isso não ocorre, pois a criança opera com um significado alienado de uma situação real.

É nesse sentido que Huizinga (1938/2007: 8, 12-13) aponta que o jogo é “*uma das principais bases da civilização*” e que, apesar de sua limitação no tempo, o jogo fixa-se como fenômeno cultural, pois, após o seu término, “*ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento*”. Além disso, ele cria ordem e é ordem, uma vez que “*introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”*” (ibid: 13). Nesse sentido, as regras do jogo são muito importantes, pois a desobediência às mesmas implica o fim do jogo.

Essas regras têm sua origem na situação imaginária. “*O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária uma vez que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas*” (Vygotsky, 1930/2003: 125). Vygotsky aponta para a evolução do brinquedo das crianças, de jogos com situação imaginária às claras e regras ocultas para as crianças mais novas, para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta para as crianças mais velhas. Elkonin (1978/1998: 247) também fala sobre as regras estabelecidas no jogo, afirmando que há um “*desejo obstinado de conservar a todo o custo o papel e a situação imaginária no jogo*” nas crianças em geral. Nas crianças “*mais velhas*”, em idade escolar, o que é importante é o “*cumprimento dos requisitos do papel*”, ou seja, as “*regras internas não escritas, mas obrigatórias para os*

que jogam, provenientes do papel e da situação lúdica” (ibid: 243). Ele ainda acrescenta que às “crianças mais velhas não interessa simplesmente este ou aquele papel, mas também a perfeição com que está representado e aumenta a exigência de interpretá-lo com veracidade e força de comunicação” (ibid: 236).

Para esse pesquisador, os jogos protagonizados em idade escolar são relegados a um segundo plano pelas crianças e elas se dedicam mais aos jogos com regras sem protagonização, que normalmente são os jogos que a criança encontra preparados de antemão e que aprende como elementos da cultura. Esses são os jogos que foram utilizados nesta pesquisa. Sobre eles, Elkonin (ibid: 377) aponta que a regra “*figura como compromisso adquirido, e seu acatamento não depende da presença de controle externo por parte de um adulto ou de uma criança associada*”. A regra, antes exterior, converte-se em norma interior de conduta.

Nesse sentido, percebe-se que é no jogo que “*se reestrutura substancialmente a conduta da criança*” e que essa conduta torna-se arbitrada, ou seja, em conformidade com um modelo. Como aponta Elkonin (ibid: 420-1) com mais profundidade:

(...) o jogo é escola de conduta arbitrada (...) no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas supremas de atividade humana, a um mundo desenvolvido de regras das relações entre as pessoas. As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte de desenvolvimento da própria criança (...) o jogo é escola de moral, não de moral na idéia, mas de moral na ação.

Para Vygotsky, no brinquedo a criança segue o caminho do menor esforço, ou seja, faz aquilo que gosta e, ao mesmo tempo, o caminho mais difícil, ao subordinar-se às regras do jogo, renunciando à ação impulsiva. Essa sujeição às regras em combinação com a renúncia à ação impulsiva é o que propicia à criança o prazer no brinquedo, e que, ao mesmo tempo, leva a criança ao autocontrole, à capacidade de controlar seu comportamento. A regra torna-se, então, um desejo para a criança, devido ao prazer propiciado por ela no brinquedo. Tal regra é interna, de autocontenção e autodeterminação. Nesse sentido, o brinquedo cria na criança novas formas de desejos, que, por sua vez, se relacionam com um eu fictício, com o seu papel no jogo e suas regras.

Juntamente com a situação imaginária e as regras, Vygotsky, em notas a Elkonin, aponta a imitação como outro aspecto primordial do jogo:

Que a imaginação nasce no jogo é algo que você expõe como absolutamente certo, convincente e central por seu significado: antes do jogo não há imaginação. Mas acrescenta outra regra mais, a imitação (que, segundo me parece é tão central e está igualmente ligada à situação fictícia), e obteremos os principais aspectos do jogo (Vygotsky,¹⁷ 1933 *apud* Elkonin, 1978/1998: 4).

Para Vygotsky, não se pode imitar qualquer coisa. Ao contrário, a criança “*só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento*” (*apud* Elkonin, 1978/1998: 114), pois “*por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com entendimento e independência*” (Vygotsky¹⁸, 1982: 117 *apud* Hedegaard, 1996: 200).

Vygotsky também afirma que o brincar possibilita zonas de desenvolvimento proximal, em que a criança pode realizar tarefas que ainda não consegue fazer sozinha. Ela é capaz de fazer mais do que compreende ao operar com significados, livre das restrições situacionais. A operação com o significado de coisas leva ao pensamento abstrato e a operação com o significado de ações leva à vontade, à capacidade de fazer escolhas conscientes. Para Vygotsky, essa operação com significados no jogo, paradoxalmente, leva a uma penetração mais profunda da realidade, por meio de processos mais complexos e mais ricos.

Para Vygotsky¹⁹ (*apud* Elkonin, 1978/1998: 424):

A relação do jogo com o desenvolvimento é o da aprendizagem para o desenvolvimento. Por trás do jogo estão as mudanças de consciência de caráter mais geral. O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria zonas de evolução imediata.

Como discutimos, o brincar é muito importante para o desenvolvimento psicológico da criança, pois propicia transformações internas como o autocontrole, o pensamento abstrato e a capacidade de fazer escolhas conscientes. Por isso, pode-se dizer que a criança se desenvolve essencialmente por meio do brincar. É nesse sentido que, como argumenta Holzman (1997: 72), o “*potencial desenvolvimental do jogo está no fato de que ele nos permite sermos produtores de nossa atividade mais*

¹⁷ Referência bibliográfica incompleta em Elkonin (1978/1998).

¹⁸ Referência bibliográfica incompleta em Hedegaard (1996).

¹⁹ Referência bibliográfica incompleta em Elkonin, 1978/1998.

diretamente”²⁰. Isto significa dizer que quando jogamos, temos um maior controle sobre a tarefa que realizamos, no sentido de que, apesar de estarmos seguindo as regras de uma situação imaginária, nós controlamos a situação imaginária e, dessa forma, o jogo atua como um instrumento-e-resultado, ou seja, o jogo fica “*incompreensível fora do processo de seu desenvolvimento*”²¹ (Newman e Holzman, 1993 *apud* Holzman, 1997: 72).

Essa produção acontece porque, ao jogarmos, criamos quem somos sendo o que não somos, em colaboração. E isso é possível devido à ZPD criada no jogo: quando nós “*performamos*” a nós mesmos, incorporamos o outro, indo além do que somos, além das restrições imediatas do contexto e além do que podemos fazer sozinhos (Holzman, 1997: 73). Neste sentido, Newman e Holzman (1993/2002: 121) afirmam que o “*brincar é uma instância do aprendizado-conduzindo-ao-desenvolvimento*”, uma vez que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento na ZPD. O brincar encoraja a criança a agir como (dialeticamente) sendo e tornando-se competente na tarefa em execução. Daí a importância de “*considerar as criancinhas como seres humanos comunicativos*”, pois esse é “*o modo de fazê-las ser isso*” (*ibid*: 171), ou seja, tornarem-se esses seres humanos comunicativos. Colocar as crianças em situações comunicativas é fazer com que elas aprendam a realizar Atividades revolucionárias (*ibid*) que levam ao aprendizado. Isso justifica trabalhar em sala de aula com histórias e jogos que tenham objetos linguísticos desconhecidos e/ou num contexto diferente, a fim de que os alunos aprendam a operar com esses objetos linguísticos ao lidar com essas histórias e jogos.

Ao falar das características do jogo em geral, Leontiev (1944/2006: 123) afirma que “*a fórmula geral da motivação dos jogos é ‘competir, não vencer’*” e que o jogo perde a ludicidade quando “*a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior*”. Essa motivação é o que a distingue de uma ação não lúdica, ou seja, “*a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado*” (*ibid*: 126). É importante ressaltar que a competitividade não é o problema, mas sim a orientação para a vitória, que muda toda a motivação do jogo para a questão da busca de prêmios, homenagens, de maneira individual, sem se importar com os meios para alcançá-los, levando os indivíduos a uma agressividade, à ambição demasiada e ao isolamento em relação aos outros indivíduos.

²⁰ Tradução minha. No original: “*the developmental potential of play lies in the fact that it allows us to be more directly the producers of our activity*”.

²¹ Tradução minha. No original: “*they are incomprehensible apart from the process of their development*”.

Isso vai de encontro à maneira como o aprendizado deve ocorrer para Vygotsky, em que os indivíduos têm de estar em colaboração para que ZPDs mútuas (John-Steiner, 2000) sejam criadas e os indivíduos possam se desenvolver psicologicamente, além, claro, de estarem aprendendo muitas coisas. Quando o foco central está em ganhar e, não, sobre a aprendizagem, a competição em si associa-se ao jogo, mas não à colaboração, à aprendizagem, à ajuda ao outro, ao grupo. Ou seja, associa-se ao individualismo, ao ganhar sempre. Com isso, apenas os “melhores” se destacam, fazendo com que aqueles que têm mais dificuldade sejam marginalizados, levando cada vez mais a desigualdades e à injustiça social. Os jogos realizados neste trabalho buscaram combater essa visão de orientação para a vitória, por meio do estabelecimento de um contexto colaborativo, em que todos trabalhassem juntos na produção do conhecimento e não em busca de algum destaque pessoal.

1.3 O Lúdico na sala de aula: conceitos-chave

Alguns conceitos que estão implicados na teorização a respeito do lúdico e da Atividade serão discutidos a seguir. São eles: imaginação e criatividade, mediação, ensino-aprendizagem, zona de desenvolvimento proximal (ZPD), colaboração e apropriação.

1.3.1 Imaginação e Criatividade no Lúdico

Imaginação e criatividade são dois aspectos essenciais para a melhor compreensão do papel do jogo no ensino-aprendizagem de inglês e serão discutidos nesta seção.

A imaginação é uma atividade psíquica, presente no jogo, que possibilita o desenvolvimento do indivíduo, por se tratar de uma função psicológica superior. A sua conceituação tem sido amplamente discutida por diversos autores, e, estando este trabalho baseado na teoria da Atividade sócio-histórico-cultural, tomaremos como base para discussão o pensamento de Vygotsky sobre o assunto.

Para Vygotsky (1987: 5), a atividade criadora ou de imaginação significa *“qualquer tipo de atividade do homem que crie algo novo, sendo que o produto da atividade criadora pode ser qualquer coisa do mundo exterior, mas também certa*

organização do pensamento ou dos sentimentos que atue e esteja presente somente no próprio homem”²².

No entanto, de que material ou fonte surge esse “*algo novo*”? Para o autor, que, como já mencionado, fundamenta-se na visão materialista de Marx de que o mundo das idéias é embasado na realidade concreta da vida dos seres humanos, a imaginação também se constitui como uma forma diferenciada de combinação da experiência anterior da criança – que é o substrato da imaginação – e aquilo que o indivíduo vivencia quando decide “*criar*” algo. Nessa perspectiva, Santos (2008) acrescenta:

A própria experiência com o meio ambiente, com sua complexidade, com suas (con)tradições e influências, estimula o processo criativo, visto que a atividade criadora se encontra intimamente relacionada com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, no interior das suas interações com o mundo. (...) a experiência é o material com o qual o homem ergue seus princípios para a (re) construção e transformação do real.

Segundo Japiassu (2008), Vygotsky aponta para a atividade criadora dos seres humanos como aquilo que projeta a espécie para o futuro, transformando a realidade e modificando o presente. A característica criadora propiciada pela situação imaginária discutida por Vygotsky impulsiona a transformação da realidade da sala de aula discutida neste trabalho. Apesar de os jogos trabalhados envolverem regras às claras e uma situação imaginária oculta, esse “*apagamento*” da situação imaginária não significa a extinção da situação imaginária e propicia a mudança no padrão das interações ocorridas durante a condução da pesquisa, que vão, gradativamente, transformando-se em interações significativas e entre os alunos, como veremos no capítulo de discussão dos resultados.

1.3.2 Conceito de Mediação

Um conceito de suma importância a ser levado em consideração neste trabalho é o de mediação. A mediação pela linguagem é necessária para a interação social, que é estritamente humana. Ela é essencial para o desenvolvimento cultural, que é o fator

²² Tradução minha. No original: “*cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre*”.

crucial de separação entre homens e animais. Em outras palavras, a mediação pela linguagem humana, que é sígnica, é o que diferencia os homens dos animais, pois ela “aciona” o desenvolvimento cultural, inerente ao ser humano. Vygotsky (1934/2001: 149) afirma que “*o desenvolvimento do pensamento da criança depende do seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem*”. Seguindo tal raciocínio, pode-se concluir que a mediação pela linguagem propicia o desenvolvimento do pensamento, característica fundamentalmente humana.

A mediação pela linguagem é também central no processo de formação de conceitos e também na orientação e domínio dos processos psíquicos superiores. Podemos ver isso claramente na afirmação de Vygotsky (1934/2001: 168) de que “*a formação do conceito ou aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original*”. O signo aparece, então, como um instrumento da mediação, uma vez que esta ocorre por meio de palavras. O emprego funcional desse signo na formação de conceitos “*é a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza no limiar entre a infância e a adolescência*” (*ibid*). Discutindo as razões pelas quais “*o desenvolvimento da linguagem constitui um forte impulso para o da imaginação*”, Vygotsky (1930/2003: 122) afirma que a mediação pela linguagem liberta a criança do poder das impressões imediatas e impulsiona a imaginação. Neste aspecto, pensamento e imaginação aproximam-se, pois é por meio da mediação pela linguagem que ocorre o desenvolvimento de ambos. Além disso, essa libertação das restrições da percepção imediata permite à criança o controle sobre o seu próprio comportamento e sobre seus processos mentais (Leontiev, D., 2005).

Ao tratar da diferença entre conceitos científicos e conceitos espontâneos, Vygotsky (1934/2001) faz uma analogia do desenvolvimento dos conceitos científicos com a aprendizagem de uma língua estrangeira e da linguagem escrita. De acordo com o autor, estas pressupõem a existência de um sistema de conhecimento previamente desenvolvido que medeia esse desenvolvimento: a língua materna no caso do idioma estrangeiro e a linguagem falada no caso da escrita. A mediação ocorrida no processo de apropriação de uma língua estrangeira ocorre, como veremos no capítulo a seguir, não apenas por meio da língua materna, mas principalmente por meio dos conceitos e/ou léxico adquiridos na própria língua estrangeira. O conhecimento que a criança tem da língua materna serve como base para a apropriação da língua estrangeira e, numa

mediação dialética entre essas línguas, a formação/desenvolvimento/apropriação da língua estrangeira ocorre por meio da concretização da ZPD da criança (1934/2001: 350).

A mediação pela linguagem ocorre por meio das relações entre as pessoas. Essas relações humanas também devem ser levadas em consideração, pois

as habilidades intelectuais adquiridas pelas crianças são diretamente relacionadas a como elas interagem com outras pessoas em ambientes de resolução de um problema específico (...) as crianças interiorizam e transformam o auxílio que recebem dos outros, e eventualmente usam esses mesmos meios como guias para dirigir seus comportamentos na resolução de outros problemas (Moll, 1996/2002: 12).

Foi em função de todos esses aspectos da mediação que Wertsch e Smolka (1993), baseados em Vygotsky, discutem a transformação qualitativa que resulta da incorporação desses meios mediacionais na ação humana, pois estes podem empoderar ou restringir a ação humana, uma vez que esses meios propiciam a constante (re)negociação do conhecimento, identidade, autoridade e relações de poder (Russell, 2002). A questão da “*agência [agency]*”, ou seja, o indivíduo ativo em seu próprio desenvolvimento, é vista sob uma nova perspectiva, a do “*indivíduo-operando-com-meios-mediacionais*” (Newman e Holzman, 2002), em contextos e com instrumentos que influenciam suas ações.

Wertsch (2007) salienta que Vygotsky discute mediação e o uso de instrumentos de duas maneiras diferentes – como meios mediacionais e como uma questão de sentido e significado e de outros construtos semióticos. Segundo ele, as duas maneiras de utilização dos instrumentos podem ser discutidas como dois tipos de mediação – explícita e implícita. A primeira é aquela em que o indivíduo intencionalmente introduz um signo material, em sua ação, daí a ser chamada explícita. Como aponta Wertsch (2007: 185), “*os signos tendem a ser projetados e introduzidos por um agente externo, como um tutor, que pode ajudar a reorganizar uma atividade de alguma forma*”²³. No caso deste trabalho, a professora fez uso deste tipo de mediação ao utilizar-se de figuras da história para que os alunos pudessem recontá-la, por exemplo. O segundo tipo é menos óbvio, pois não se tratam de signos materiais e estes não são, tipicamente, intencionalmente introduzidos na ação do indivíduo. A mediação implícita normalmente não é objeto de reflexão consciente, porque “*envolve signos na forma de linguagem natural que evoluiu a serviço da comunicação e são então adotados em outras formas*

de atividade”²⁴ (ibid). Como exemplo, podemos citar os pedidos de explicação que a professora faz ao longo da condução das aulas gravadas.

1.3.3 Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento: a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal no compartilhamento de significados

A proposta da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural está embasada pelo princípio de que “*os seres humanos passam a existir e amadurecem na relação com os outros*”²³ (John-Steiner, 2000: 187). No caso específico da sala de aula, “*o desenvolvimento das crianças ocorre por meio de sua relação com a classe e com os grupos na classe*” (Hedegaard, 1996/2002: 215). Essas relações, além de envolverem aspectos sociais, culturais, biológicos, afetivos e históricos, também propiciam que as pessoas envolvidas nessa interação possam desenvolver “*aspectos anteriormente desconhecidos para eles por meio da participação conjunta motivada*” (ibid). Em outras palavras, é na relação com o outro que pode haver transformação e constituição do indivíduo.

Essa participação conjunta tem sido estudada há anos por diversos autores (Cole e Knowles, 1993, John-Steiner, 2000, Bray et al., 2000, Magalhães, 2004, 1994 e 2005/2007) e vem se constituindo como Colaboração ou Pesquisa Crítica de Colaboração, que tem por objetivo “*pensar e agir conjuntamente a fim de (re)construir conhecimento*”²⁴ (Magalhães, 2005/2007: 223). O objetivo dessa produção conjunta de conhecimento, dessa intervenção no contexto estudado é a emancipação, o empoderamento dos participantes, tornando-os sujeitos de sua própria ação, pois isso é “*fundamental para a mudança social*” (Magalhães, 1994/2007: 57). John-Steiner, (2000: 187) acrescenta que “*o contexto colaborativo fornece uma zona de desenvolvimento proximal mútua na qual os participantes podem aumentar o seu repertório de expressão cognitiva e emocional*”²⁵. Além disso, nesse “*locus*” colaborativo, o compartilhamento de significados de forma conjunta, democrática, pode ocorrer, uma vez que há uma relação de parceria não hierarquizada.

É exatamente nesse sentido que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) apresentado e discutido por Vygotsky e seus seguidores é utilizado

²³ Tradução minha. No original: “*humans come into being and mature in relation to others*”.

²⁴ Tradução minha. No original: “*jointly thinking and acting so as to (re)construct knowledge*”.

²⁵ Tradução minha. No original: “*The collaboration context provides a mutual zone of proximal development where participants can increase their repertory of cognitive and emotional expression*”.

nesse trabalho: como uma zona de confiança, mas também de conflitos, em que parceiros compartilham a produção do conhecimento que está em discussão, no nosso caso a língua inglesa, compartilham significados e desenvolvem-se na relação com o outro, por meio da ZPD mútua criada na colaboração. Nesse contexto, os alunos avançam (Wertsch e Smolka, 1993), uns apoiados nas falas dos outros alunos, bem como na fala da professora e vice-versa. O padrão mediacional nessa relação propicia “ambientes” mais democráticos e relações interpessoais mais igualitárias, justamente pelo fato de os cenários educacionais serem criações sociais. Como aponta Moll (1996/2002: 17), esses contextos “são socialmente constituídos e podem ser socialmente mudados”.

Para Vygotsky (1934/2001: 327), o que determina a ZPD é a “discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio de problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa”. Daí a falar em conflitos, pois estes aparecem e exigem dos sujeitos o avanço, a criação, o compartilhamento de novos significados, o passo em direção ao desenvolvimento real, justamente na relação com o outro. Daí também a afirmação de Newman e Holzman (1993/2002) sobre ensino-aprendizagem, de que quando se toma o desenvolvimento real da criança, aquilo que ela consegue fazer sozinha como base para aprendizagem, torna-se impossível criar ZPDs, pois não há nada “novo” para aprender, ou seja, não há funções em maturação, apenas aquelas que já estão maduras.

Rego (1995: 74) afirma que “o aprendiz é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer”. Vemos aí a aprendizagem que leva ao desenvolvimento na ZPD criada. Vygotsky acrescenta que “a instrução nunca é específica, que a formação de uma estrutura em qualquer âmbito facilita também e inevitavelmente o desenvolvimento em outras áreas” (ibid: 312) e que a instrução possibilita “a emergência das propriedades especificamente humanas da consciência”. Para ele, a educação não envolve “apenas o desenvolvimento do potencial, do indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir do qual o Homem emerge” (Moll, 1996/2002: 3).

Nesse sentido, Hedegaard (1996/2002: 199) afirma que “a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky conecta uma perspectiva psicológica geral

sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre o ensino” e que “a principal característica do ensino é que ele cria a zona de desenvolvimento proximal, estimulando uma série de processos internos de desenvolvimento” (ibid: 200). Daí o empenho em buscar-se que a aula seja um “locus” que vise a “desenvolver uma zona de desenvolvimento proximal para a sala como um todo, em que cada criança adquire conhecimento pessoal através das atividades compartilhadas entre o professor e as crianças e entre as próprias crianças” (ibid: 215) porque, “amadurecer ou desenvolver funções mentais é algo que deve ser encorajado e medido pela colaboração, e não por atividades independentes e isoladas” (Moll, 1996/2002: 5).

1.3.4 Conceito de Apropriação

Para discutir ensino-aprendizagem nesta pesquisa, esta seção trata de um conceito importante: a apropriação e, mais especificamente, como essa apropriação ocorre.

Para Wertsch (1998: 53), apropriação é definida como “o processo de ‘pegar algo que pertence a outros e torná-lo próprio’”²⁶, mesmo que seja apenas parcialmente. O autor está baseado em Bakhtin, que discute a noção da “palavra própria” como sendo inerentemente relacionada à dos outros. O caráter dialógico dessa noção é também apontado por Wertsch e Smolka (1993: 73), que afirmam que, na visão de Bakhtin, “qualquer elocução produzida por humanos pode ser entendida apenas ao compreender a sua relação com as outras elocuições”²⁷. Essa visão implica que é necessário levar em consideração “as várias maneiras que duas ou mais vozes entram em contato”²⁸ (ibid), ou seja, o dialogismo presente na fala humana.

A definição de apropriação de Bakhtin exprime essa idéia mais detalhadamente:

A palavra em linguagem é metade do outro. Ela se torna “própria” apenas quando o falante a povoa com suas próprias intenções, seu próprio sotaque, quando ele se apropria da palavra, adaptando-a para a sua própria intenção semântica e expressiva. Antes desse momento de apropriação, a palavra não existe numa linguagem neutra e impessoal (não é, afinal, de um dicionário que o falante pega suas palavras!), mas ao contrário, ela existe na boca de outras pessoas, nos contextos

²⁶ Tradução minha. No original: “the process is one of taking something that belongs to others and making it one’s own”.

²⁷ Tradução minha. No original: “any utterance produced by humans can be understood only by understanding its relationship to other utterances”.

²⁸ Tradução minha. No original: “the various ways in which two or more voices come into contact”.

de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas: é de lá que alguém deve pegar a palavra, fazê-la sua”²⁹ (Bakhtin, 1981 *apud* Wertsch, 1998: 54).

Wertsch aponta para o papel ativo do sujeito no processo de apropriação da palavra do outro, uma vez que essa apropriação “*envolve resistência de algum tipo*”³⁰ (*ibid*: 54), já que o sujeito tem que “*forçar [a palavra] a submeter-se às intenções e sotaque do falante*”³¹ (Bakhtin, 1981 *apud* Wertsch, 1998: 56).

Nesse sentido, Zinchenko (2008), aponta para a primazia da palavra no desenvolvimento psíquico humano, defendendo a hipótese de que a palavra acompanha o ser humano desde o nascimento. Ao citar a descrição de Santo Agostinho³² do processo de seu próprio desenvolvimento, Zinchenko possibilita uma maior compreensão do processo de apropriação da linguagem:

Então, ao ouvir as mesmas palavras repetidamente utilizadas apropriadamente em frases diferentes, eu gradualmente comecei a entender as coisas que essas palavras significavam; e forçando a minha boca a produzir os mesmos sons, eu comecei a usá-las para expressar meus desejos³³ (*apud* Zinchenko, 2008: 9).

No caso desta pesquisa, discutiremos a apropriação de uma língua estrangeira pelos alunos, no sentido apontado acima, sendo que os instrumentos-e-resultados utilizados para propiciar esta apropriação são as histórias selecionadas pelos alunos, os jogos utilizados pela professora-pesquisadora e também os enunciados de todos os participantes durante as interações.

A fim de demonstrar como a apropriação da língua inglesa ocorreu, apresentaremos a seguir algumas maneiras pelas quais os enunciados e/ou as vozes podem entrar em contato para propiciar o compartilhamento de significados. Discutiremos as contribuições de Bakhtin (1986 *apud* Wertsch e Smolka, 1993),

²⁹ Tradução minha. No original: “*The word in language is half someone else’s. It becomes ‘one’s own’ only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people’s mouths, in other people’s contexts, serving other people’s intentions: it is from there that one must take the word, and make it one’s own*”.

³⁰ Tradução minha. No original: “*it always involves resistance of some sort*”.

³¹ Tradução minha. No original: “*forcing it to submit to one’s own intentions and accents*”.

³² Referência bibliográfica incompleta em Zinchenko, 2008.

³³ Tradução minha. No original: “*So, as I heard the same words again and again properly used in different phrases, I came gradually to grasp what things they signified; and forcing my mouth to the same sounds, I began to use them to express my wishes*”.

Wertsch e Smolka (1993), Orsolini (2004/2005), Brookfield e Preskill (2005) e Kerbrat-Orecchioni (1996).

Kerbrat-Orecchioni (1996/2006: 9) apresenta a noção de troca comunicativa, afirmando que para que essa troca de fato ocorra é necessário que os falantes envolvidos “*se falem, ou seja, estejam (...) “engajados” na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de **validação interlocutória***” (grifos da autora). Ela classifica esses procedimentos como fáticos quando o falante quer assegurar a escuta do seu destinatário como, por exemplo, “hein”, “né”, “sabe”, etc.; e como reguladores quando o falante quer assegurar que está ouvindo o outro falante como, por exemplo, “hummm”, “sim”, “certo”, entre outros. Além disso, ela apresenta a troca comunicativa como um sistema de turnos, que são os enunciados das pessoas, apontando para um princípio de alternância de turnos que exige que quando alguém fala, seja esperado algum tipo de resposta, isto é, um “*sistema de expectativas*” é criado, e essas expectativas “*podem ser satisfeitas, ou contrariadas*” (*ibid*: 43). No caso desta pesquisa, essa alternância de turnos é regulada pela professora, que é a pessoa designada oficialmente para a distribuição dos turnos. No entanto, a autora também apresenta a possibilidade de “*falhas*” nessa alternância, ou seja, quando as expectativas são contrariadas, como é o caso da interrupção ou tomada do turno do outro, de longos silêncios ou mesmo da sobreposição de turnos. Nesta pesquisa, será especialmente focada a tomada de turnos pelos alunos a fim de mostrar como esse tipo de atitude revela a mudança qualitativa das relações entre os participantes.

Os turnos das pessoas envolvidas em uma conversação podem ser classificados em, pelo menos, três tipos para a autora (*ibid*: 59): a) como uma intervenção iniciativa, que inicia um novo assunto; b) como uma intervenção reativa, que responde a uma intervenção iniciativa; e c) como uma intervenção avaliativa, que acusa a recepção da intervenção reativa. Os tipos de turnos não se encerram nesses três tipos, mas apenas esses serão enfocados nesta pesquisa. A classificação de turnos é importante para este trabalho no sentido de entender o funcionamento das interações ocorridas e também para perceber como o padrão mediacional mudou ao longo da pesquisa.

Apenas essa análise dos turnos dos participantes, porém, não é suficiente para revelar como a apropriação ocorreu. Por isso fez-se necessário buscar em outros estudos teóricos outras formas de entender esse processo de apropriação. Bakhtin (1986 *apud* Wertsch e Smolka, 1993: 73, 74, 77-78) foi um deles, pois ele apresenta várias maneiras pelas quais as vozes entram em contato. São elas: a) interação face-a-face

com alternância de turnos; b) utilização de palavras e/ou expressões de outra voz; c) repetição da voz do outro; d) referência às elocuições do outro; d) pressuposição silenciosa da fala do outro; e e) reação responsiva a elas.

Wertsch e Smolka (1993) avançam a discussão de Bakhtin, recorrendo a pressupostos teóricos também enfocados por Vygotsky (1981a e 1981b *apud* Wertsch e Smolka, 1993) e Lotman (1988a e 1988b *apud* Wertsch e Smolka, 1993). Apontam para a mudança qualitativa provocada pela mediação das relações humanas e pela incorporação dos meios mediacionais na ação humana, que alteram “*todo o fluxo e estrutura das funções mentais*”³⁴ (Vygotsky, 1981a e 1981b *apud* Wertsch e Smolka, 1993: 70). Essa mudança ocorre do plano interpessoal para o intrapessoal, e para melhor entendê-la é necessário levar em conta que “qualquer enunciado produzido por humanos pode ser entendido apenas ao entender sua relação com os outros enunciados”³⁵ (Wertsch e Smolka, 1993: 73) e que os enunciados não são indiferentes uns aos outros e não são auto-suficientes, eles têm consciência uns dos outros e refletem-se mutuamente. Esse entrelaçamento de vozes presente nos enunciados propicia a geração de novos significados e funcionam como recursos de pensamento (Lotman, 1988a e 1988b *apud* Wertsch e Smolka, 1993). Ou seja, “*cada voz toma os enunciados dos outros como recursos de pensamento (...) [e esses enunciados] são vistos como propiciando um movimento em forma de negociação e geração de significado (...) sendo vistos como abertos ao desafio, à interanimação e à transformação*”³⁶ (Wertsch e Smolka, 1993: 80).

Procurando observar linguisticamente como a geração de significados é propiciada nas interações, Orsolini (2004/2005: 124) propõe categorias de análise que buscam o “*exame dos aspectos interativos e de construção do discurso*”. Essas categorias analisam comportamentos que “*alteram deliberadamente os ‘mecanismos’ conversacionais típicos da escola*” e também mostram que “*a influência recíproca entre os ‘novos’ comportamentos do professor e o discurso produzido pelas crianças*” (*ibid*) tem como objetivo principal uma construção mais complexa do discurso dos

³⁴ Tradução minha. No original: “*the psychological tool [sign] alters the entire flow and structure of mental functions*”.

³⁵ Tradução minha. No original: “*any utterance produced by humans can be understood only by understanding its relationship to other utterances*”.

³⁶ Tradução minha. No original: “*each voice will take the utterances of others as thinking devices (...) they are viewed as providing one move in a form of negotiation and meaning generation (...) utterances are viewed as open to challenge, interanimation and transformation*”.

alunos. Levando em conta o conteúdo semântico dos turnos tanto do professor quanto dos alunos, Orsolini discute dois aspectos de extrema relevância para esta pesquisa.

O primeiro refere-se ao que a autora chama de *intervenções de espelhamento*, ou seja, repetições, reformulações ou extensões de uma informação introduzida por outro falante. Expressam que a informação precedente é considerada importante e que “*o falante comunica um esforço de compreensão e encoraja o interlocutor a prosseguir o discurso, fornecendo-lhe, ao mesmo tempo, a oportunidade de esclarecer e elaborar posteriormente a mensagem precedente*” (*ibid*: 128), influenciando positivamente o desenvolvimento da fala anterior. Além disso, esse espelhamento permite que o conteúdo semântico do discurso seja “*mais facilmente elaborado e compreendido por todos os participantes*” e também “*pode tornar mais compreensível a informação, melhorando a expressão linguística*” (*ibid*).

O segundo refere-se aos pedidos de informação. Aqui a autora (*ibid*: 137) faz uma diferenciação entre *pedidos de esclarecimento* e *pedidos de explicação* referentes a um turno anterior e explica que cada tipo de pedido tende a ser seguido por um tipo diferente de resposta por parte das crianças.

Os *pedidos de esclarecimento* são aqueles que “*requerem que a criança especifique um dos referentes do enunciado*” e tendem a ser seguidos por respostas simples, pois eles “*ativam na criança a expectativa de que o professor retomará o turno de fala depois que a informação solicitada foi fornecida*” (*ibid*). Sobre essa expectativa, a autora ainda acrescenta que ela é “*ativada em todas as situações tradicionais de conversação na escola, onde a pergunta é usada pelo professor inclusive para controlar a distribuição de turnos*” (*ibid*). Pode-se concluir, então, que esse tipo de pedido parece não contribuir muito para a apropriação e para a geração de novos significados, por restringir a participação dos alunos.

Os *pedidos de explicação*, por outro lado, “*parecem ativar expectativas não completamente homogêneas*”, tendendo a ser seguidos por respostas elaboradas, uma vez que requerem que as crianças elaborem “*posteriormente o conteúdo semântico do discurso*” (*ibid*). Assim como o espelhamento, o pedido de explicação pode propiciar maior participação dos alunos, o que pode levar a mais chances de compartilhamento de significados.

Nessa mesma direção, Brookfield e Preskill (2005) apresentam alguns tipos de perguntas que permitem que uma discussão seja desenvolvida, que um argumento seja elaborado. Das categorias discutidas pelos autores, duas mostraram-se relevantes a esta

pesquisa, complementando a idéia de pedido de explicação apresentada por Orsolini (2004/2005).

A primeira envolve perguntas que pedem mais evidência, ocorrendo quando “*os participantes dão uma opinião que parece desconectada com o que foi previamente dito ou que alguém do grupo acha que é errônea, sem aporte teórico ou injustificada*”³⁷ (Brookfield e Preskill, 2005: 85). Esse tipo de pergunta assemelha-se ao pedido de explicação, pois pode promover uma elaboração por parte do falante anterior.

A segunda refere-se ao que os autores chamam de “*perguntas que pedem esclarecimento*”, isto é, que dão a chance ao falante anterior de expandir suas idéias a fim de “*serem entendidos pelos outros no grupo*” e são um convite a que o falante “*expresse seu significado da forma mais completa possível*”³⁸ (*ibid*: 86). Apesar da nomenclatura “*esclarecimento*”, adotada pelos autores, a função desse tipo de pergunta assemelha-se mais à função dos pedidos de explicação apontados por Orsolini (2004/2005) e por isso foi, neste trabalho, considerada como complementar ao pedido de explicação e não ao pedido de esclarecimento.

Todos esses autores trazem contribuições significativas ao entendimento de como as vozes, nos enunciados, se entrelaçam propiciando a apropriação da língua e também o compartilhamento de novos significados. O conceito de Atividade como apresentado pela TASCH possibilita a visão de como os indivíduos se constituem na atividade prática em determinados momentos sócio-histórico-culturais. Esse olhar permite a compreensão de como os sujeitos se constituem na relação com os outros e contextualiza os sentidos que eles têm de seus papéis na Atividade Ensino-Aprendizagem de Inglês no contexto particular de sala de aula, bem como o entendimento de como esses sentidos embasam suas ações sócio-histórico-culturalmente operacionalizadas.

A perspectiva da TASCH permite a compreensão do objeto (sentidos/significados) no sistema e de sua transformação, possibilitando a maior compreensão desta pesquisa, no caso do papel do lúdico no padrão mediacional. Esse quadro teórico permite o rompimento com os sentidos formados anteriormente à pesquisa e o compartilhamento de novos significados. Dessa forma, o lúdico como discutido neste

³⁷ Tradução minha. No original: “*when participants state an opinion that seems unconnected to what’s already been said or that someone else in the group thinks is erroneous, unsupported, or unjustified*”.

³⁸ Tradução minha. No original: “*Claryfing questions give speakers the chance to expand on their ideas so that they are understood by others in the group. They should be an invitation to convey one’s meaning in the most complete sense possible*”.

trabalho pode propiciar aprendizagem que leva ao desenvolvimento, possibilitando um rompimento com a situação imaginária, pela criação de ZPDs mútuas, e com contextos enraizados como, por exemplo, a orientação para a vitória no jogo.

Além das categorias de análise embasadas teoricamente neste capítulo, o capítulo seguinte apresentará a metodologia utilizada, o contexto de pesquisa, os participantes e informações sobre a coleta e análise de dados, bem como ações que atestam a credibilidade desta pesquisa.

Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa

Neste capítulo discuto questões relacionadas à escolha da metodologia adotada neste trabalho. Em seguida, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, as categorias de análise utilizadas e por fim, questões relativas à credibilidade da pesquisa. Passemos à escolha da metodologia.

2.1 Paradigma e Metodologia de Pesquisa

Este trabalho insere-se no Paradigma Crítico de pesquisa, e teve a Pesquisa Crítica de Colaboração como metodologia idealizada para sua condução.

2.1.1 Paradigma Crítico de Pesquisa

A Abordagem Crítica, também denominada de dialética (Demo, 1985) e de marxista (Triviños, 1987) tem como base a teoria filosófica de Marx e Engels (1933/2006), que visa a uma transformação das condições de marginalização na sociedade, à emancipação dos marginalizados, uma vez que leva em consideração “*a natureza realmente ativista dos seres humanos na história*”, como aponta Newman e Holzman (1993/2002: 91). No Paradigma Crítico, a transformação é impulsionada pela intervenção no contexto estudado, que acontece por meio de um pesquisador que participa da situação em foco, tornando-se “*inevitavelmente um agente de mudança ou um reforçador do status quo*”³⁹ (Bredo e Feinberg, 1982: 6). Para Fidalgo (2007: 46), as pesquisas críticas “*buscam nas relações humanas (e dos humanos com seu meio) as respostas construídas a cada passo do trabalho*”. Essa produção do conhecimento se dá, portanto, por meio de um “*processo de evolução ou crescimento mútuo*”⁴⁰ (Bredo e Feinberg, 1982: 6), uma vez que o sujeito de pesquisa não é tratado como objeto de

³⁹ Tradução minha. No original: “*The researcher is inevitably an agent of change or a reinforcer of the status quo*”.

⁴⁰ Tradução minha. No original: “*the knowledge generated is a part of a process of mutual growth or evolution on the part of both parties*”.

estudo e sim como um participante. Tal sujeito é “*múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos*” e, por isso, “*somos, dessa forma, obrigados a olhar as relações de poder (...) na formação do sujeito na linguagem e por meio dela*” (Pennycook, 1998: 39). Neste sentido, pode-se afirmar que não há separação entre teoria e prática, pois os participantes são todos ativos na pesquisa.

Pode-se afirmar, também, que nessa abordagem “*conhecimento e valor estão fundamentalmente inter-relacionados, uma vez que o conhecimento é constituído por interesses*”⁴¹ (Bredo e Feinberg, 1982: 275). Essa visão coloca o conhecimento “*numa perspectiva de desenvolvimento histórico e social que realça seus potenciais repressivos ou emancipatórios*” (ibid: 272). E é por isso que Pennycook (2001: 5) afirma que, no caso da Linguística Aplicada Crítica, ela “*tem que ter maneiras de relacionar aspectos da LA com domínios sociais, culturais e políticos mais amplos*”⁴², pois como se pretende crítica, deve buscar “*não somente um alívio da dor mas também a possibilidade de mudança*”⁴³ (ibid: 7).

Outro aspecto de suma importância na Teoria Crítica é a problematização de idéias que são dadas por certas, sem questionamento. Ainda segundo Pennycook (ibid: 7), “*um componente crucial do trabalho crítico é o olhar cético que está sempre olhando para suposições, idéias que se tornaram ‘naturalizadas’, noções que não são mais questionadas*”⁴⁴. Isto é crucial, exatamente, porque tal criticidade é fator fundamental quando se almeja a mudança, a transformação de um contexto, a emancipação de indivíduos e/ou comunidades marginalizadas e quando se leva em conta que tal mudança ocorre também por meio da linguagem.

Tendo em vista tais considerações, é possível afirmar que este trabalho tem perspectiva crítica pois, ao abrir espaço para a participação de todos os alunos e ao embasar a prática nessa participação, assumi um caráter intervencionista nesta pesquisa, possibilitando novas formas de relações interpessoais e novas maneiras de agir na sala de aula. Além disso, como professora-pesquisadora, participo de um processo de crescimento mútuo com os participantes, uma vez que estou inserida no contexto em foco, em que todos temos papéis ativos e produzimos conhecimento de forma conjunta.

⁴¹ Tradução minha. No original: “*knowledge and value are fundamentally interrelated, since knowledge is constituted by interests*”.

⁴² Tradução minha. No original: “*critical applied linguistics has to have ways of relating aspects of applied linguistics to broader social, cultural, and political domains*”.

⁴³ Tradução minha. No original: “*not merely on the alleviation of pain but also the possibility of change*”.

⁴⁴ Tradução minha. No original: “*a crucial component of critical work is always turning a skeptical eye toward assumptions, ideas that have become ‘naturalized’, notions that are no longer questioned*”.

Ou seja, somos todos participantes, agentes: ninguém se constitui objeto de estudo. Também, sou levada a refletir sobre minha prática na sala de aula e fora dela, por meio das leituras e análises realizadas e apresentações em aulas do Mestrado e em congressos. Sendo assim, esta é uma pesquisa **com** pessoas (Bray et al., 2000) e o meu objeto de estudo será, portanto, um construto: o lúdico. Ao buscar conhecimentos em diversas áreas sobre esse objeto, lanço um olhar cético para os possíveis significados de tal conceito a fim de construir novas significações, atributo já discutido da Abordagem Crítica.

Finalmente, é importante ressaltar que, devido ao que foi discutido, pode-se afirmar que esta pesquisa está focada no desenvolvimento do conhecimento para o ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira e, portanto, contribui indiretamente para uma transformação da sociedade.

2.1.2 A Escolha da Metodologia

Essa seção discutirá os pilares da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que foi idealizada como metodologia para o presente trabalho e as restrições contextuais que impossibilitaram a sua realização de forma completa. Assim sendo, esta seção também discutirá a *reflexão-na-ação* como apresentada por Schön (2000), que foi o tipo de reflexão ocorrida neste trabalho.

A PCCol tem sido desenvolvida como metodologia por Magalhães desde 1990, quando defendeu sua tese de doutorado (Fidalgo e Shimoura, 2007). Como o próprio nome indica, esta metodologia se insere no Paradigma Crítico de pesquisa, uma vez que tem o *“objetivo de dar a todos os participantes – pesquisador e grupos envolvidos – meios de responder eficazmente a problemas dos contextos particulares bem como diretrizes de uma ação que fosse transformadora”* (Magalhães, 2003/2007: 149), por meio do *“desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões”* (ibid: 152).

Partindo da problematização das práticas, esta metodologia apoia-se em dois pilares, que a definem – a colaboração e a reflexão crítica. Segundo Magalhães (1998/2007: 91), o conceito de colaboração *“não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores”*, não implica que *“todos os participantes tenham a mesma “agenda” ou o mesmo poder institucional ou de saber”* ou que em todas as situações os participantes *“dividam igualmente o “poder” nas decisões”*. Colaboração implica conflitos propiciadores de reflexão crítica,

possibilidades de apresentação e negociação de representações e valores, esclarecimento e discussão sobre tomadas de decisão. Daí a importância do papel do pesquisador, que neste tipo de pesquisa pode incluir a “*sua própria experiência ao explorar a questão, assim como procurar ouvir e entender as experiências dos outros* [participantes]”⁴⁵ (Bray et al., 2000: 12) e que, por meio desse processo, promove um espaço de reconstrução dos agentes envolvidos, sendo o próprio pesquisador um desses agentes (Fidalgo, 2007).

Na colaboração, conforme descrita por Bray et al. (2000), o foco está na produção de conhecimento válido e útil comprometida com valores democráticos, em que pesquisadores e pesquisados estão em relações mais igualitárias. Esse conceito de colaboração envolve pensar e agir conjuntamente “*a fim de (re)construir conhecimento*”⁴⁶ (Magalhães, 2007: 223). Cole e Knowles (1993: 477) chegam a falar de uma pesquisa “*mais intrusiva pessoalmente e profissionalmente*”⁴⁷. O objetivo dessa “intrusão”, dessa intervenção no contexto estudado é a emancipação, o empoderamento dos participantes, tornando-os sujeitos de sua própria ação, pois isso é “*fundamental para a mudança social*” (Magalhães, 1994/2007: 57).

O conhecimento é também produzido por meio da reflexão crítica, em que a linguagem tem papel central. É importante ressaltar a diferenciação feita por Mezirow (1991 *apud* Bray et al., 2000: 9) entre reflexão e reflexão crítica, sendo que esta última “*envolve uma crítica dos pressupostos nos quais nossas crenças foram construídas*”⁴⁸. A reflexão crítica também

envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para o questionamento das razões que embasam as escolhas feitas e os seus sentidos relacionados à transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem e exclusão (Magalhães, 2003/2007: 152),

⁴⁵ Tradução minha. No original: “*they can add their own experience to exploring the question as well as seeking to listen to and understand the experience of others*”.

⁴⁶ Tradução minha. No original: “*jointly thinking and acting so as to (re)construct knowledge*”.

⁴⁷ Tradução minha. No original: “*research has become more personally and professionally intrusive*”.

⁴⁸ Tradução minha. No original: “*Critical reflection involves a critique of the presuppositions on which our beliefs have been built (sic)*”.

a fim de permitir “a *apropriação/construção de novo conhecimento, assim como de novas práticas sustentadas por discussões políticas e éticas*”⁴⁹ (Magalhães, 2005/2007: 224).

Na PCCol, colaboração e reflexão crítica agem conjuntamente, propiciando mudanças no contexto estudado. É por meio dos “*episódios repetidos de reflexão e ação*”, em que “*um grupo de parceiros luta para responder uma questão de importância para eles*”⁵⁰ (Bray et al., 2000: 6), que vemos a investigação crítico-colaborativa.

O presente trabalho tem a colaboração em suas bases, porque em seus momentos iniciais contou com a participação ativa de todos na escolha das histórias que serviriam de pano de fundo para o trabalho a ser desenvolvido com os jogos nas aulas a serem analisadas. Essa participação não ficou restrita a esse momento: foi novamente requisitada no decorrer da pesquisa, durante as aulas gravadas, num questionário e entrevista com os alunos. Neles, foram discutidas a aceitação e a relevância das tarefas propostas para a criação de “*ambientes*” propiciadores de aprendizagem. A colaboração ocorreu durante esses momentos e também no decorrer das tarefas das aulas gravadas, em que os alunos tomaram turnos para demandar maior participação nas tarefas propostas e para sugerir jogos de sua preferência, como veremos no próximo capítulo. Sendo o foco deste trabalho a maior compreensão do instrumento jogo como propiciador de ZPDs mútuas para produção de conhecimento compartilhado da língua inglesa, o espaço colaborativo criado permitiu o compartilhamento de significados e uma mudança no padrão mediacional e interacional entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos, bem como a apropriação da língua inglesa.

No entanto, devido principalmente ao meu desconhecimento aprofundado sobre a PCCol no período de condução da pesquisa, o ambiente colaborativo estabelecido durante a condução da pesquisa ficou restrito ao contexto da sala de aula pesquisada, apesar de a intervenção da professora ter propiciado maior participação dos alunos. Além disso, nesses momentos, essa intervenção não propiciou espaços para reflexão crítica, pois não houve uma discussão argumentativa dos motivos e razões que ajudariam na tomada de decisões. O objetivo da escolha da PCCol era buscar um envolvimento maior deles em seu processo de produção de conhecimento por meio da

⁴⁹ Tradução minha. No original: “*the appropriation/construction of new knowledge as well as of new practices supported by ethical and political discussions*”.

⁵⁰ Tradução minha. No original: “*Collaborative inquiry is a process consisting of repeated episodes of reflection and action through which a group of peers strives to answer a question of importance to them*”.

democratização na escolha dos materiais e tarefas a serem trabalhados e também da reflexão crítica em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e de sua função social. Ao buscar o empoderamento dos alunos em relação aos papéis por eles assumidos em sala de aula, esta pesquisa tinha como objetivo combater relações sociais opressoras estabelecidas historicamente em contextos escolares e, indiretamente, transformar a sociedade.

Infelizmente, essa transformação social maior não foi alcançada porque na condução da pesquisa, o tipo de reflexão que efetivamente ocorreu foi técnica, restrita principalmente aos modos de agir da sala de aula e ao aprendizado da língua estrangeira. Esse tipo de reflexão, crucialmente importante, foi discutida por Schön na formação do praticante reflexivo.

Para Schön (2000: 85), no início do processo, a comunicação entre alunos e professor “*parece quase impossível*”, mas, ao longo do tempo, significados são compartilhados e essa comunicação muda, fica fácil: e eles “*começam a falar elipticamente (...) terminando as frases um do outro e deixando frases inacabadas*”. Para que este estado final seja alcançado, Schön (*ibid*: 86) explica que é necessário que haja *reflexão-na-ação*, ou seja, o professor precisa tentar discernir o que os alunos compreendem sobre os conteúdos que estão sendo ensinados e, a partir daí, fazer intervenções de naturezas distintas. Essas intervenções incluem diferentes maneiras de dizer e de demonstrar. Qualquer que seja a sua maneira de intervenção, o professor “*experimenta com a comunicação, testando, com cada uma de suas intervenções, tanto seu diagnóstico da compreensão e dos problemas de uma estudante como a eficácia de suas próprias estratégias de comunicação*” (*ibid*). Schön continua, afirmando que esse tipo de reflexão torna-se recíproca entre professor e alunos quando estes também se engajam no processo, modificando seus modos de agir com base nas intervenções do professor, por meio de diversas possibilidades de ouvir e imitar o professor. No caso desta pesquisa, isto também ocorre com os alunos entre si. No entanto, o foco ficou restrito ao desenvolvimento efetivo da língua no contexto da sala de aula sem focar sua função social em relação aos papéis de cada um no aprendizado do outro, por exemplo.

O impasse comunicativo entre professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem pode ser superado pela *reflexão-na-ação* recíproca, em que significados são compartilhados e novas práticas educacionais são instauradas. Isso ocorreu nesta

pesquisa nas interações da professora com os alunos e dos próprios alunos entre si, tanto durante os jogos quanto durante outras tarefas.

2.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de seis crianças de 9 a 11 anos de idade, sendo que todas haviam estudado inglês apenas na escola de ensino regular anteriormente. As aulas do ensino regular são normalmente ministradas em português e o contato que os alunos têm com o idioma nesse ambiente é, na maioria das vezes, apenas em sua forma escrita. O contato com o inglês em sua forma oral ocorre para estes alunos, assim como para a maioria da população brasileira, por meio de filmes e músicas em constante circulação em nosso país. Já a habilidade de produção oral/conversação desses alunos tem sido desenvolvida quase que exclusivamente nas aulas ministradas na instituição em que esta pesquisa foi realizada. Passemos agora à sua descrição.

A instituição pesquisada é filial de uma escola de idiomas e está localizada na cidade de Santo André, na região da grande São Paulo, no estado de São Paulo. O município de Santo André é conhecido como o maior centro comercial do grande ABC atualmente, sendo uma das cidades de maior número de habitantes da região. Ela também possui cerca de 1000 indústrias instaladas, destacando-se as do ramo metalúrgico e mecânico, donde provém a maior parte da renda da população⁵¹.

Em relação à escola de idiomas a que a unidade pesquisada pertence, trata-se de uma rede que oferece cursos para crianças, adolescentes e adultos possuindo, ao todo, 17 filiais no estado de São Paulo, sendo 11 na capital e 6 na grande São Paulo e interior – dentre elas a instituição pesquisada –, além de *joint-ventures* também no interior do estado.

O curso em que estão inscritas as crianças participantes desta pesquisa, é composto de 7 módulos semestrais de 100 minutos semanais. Esses módulos são divididos em três níveis – que chamarei de I, II e III. O nível I e o nível II têm dois módulos, IA, IB, IIA e IIB, e o nível três tem três módulos IIIA, IIIB e IIIC. Ao ingressar na escola, o aluno tem possibilidade de se matricular no nível inicial de um dos três módulos, IA, IIA ou IIIA, um a cada ano escolar. No caso do presente trabalho,

⁵¹ Dados retirados dos sites: www.santoandreonline.com.br e www.santoandre.sp.gov.br

todos os alunos ingressaram no módulo IIIA e a realização da pesquisa foi feita no módulo IIIC. As aulas dos módulos IIIA, IIIB e IIIC, para este grupo, foram ministradas às segundas-feiras das 18:00 h às 19:40 h.

A proposta pedagógica do curso para crianças pressupõe a utilização de livros didáticos em que há diversos tipos de tarefas, como:

- Leitura de histórias em quadrinhos;
- Leitura de textos curtos com informações, por exemplo, sobre vida selvagem;
- Leitura de figuras com legenda dos vocábulos expressos nas figuras;
- Leitura de figuras sem legenda em que movimentos são expressos – a abordagem pedagógica que embasa este tipo de tarefa é a abordagem denominada em inglês como “*TPR (total physical response)*”, pela qual, segundo Asher, a criança aprende a língua materna por meio de uma “*conversação línguo-corporal*” com as pessoas que a cercam; isto é, a criança, apesar de ainda não falar, internaliza os padrões e sons da língua materna para, em seguida, começar a falá-la.
- Exercícios de gramática e vocabulário – formação de frases ou nomeação de figuras são os mais comuns;
- Exercícios de compreensão oral com objetivos diversos como ligar figuras e completar espaços, por exemplo; e
- Enigmas pictográficos, entre outros.

Além disso, a utilização de jogos e tarefas lúdicas faz parte da metodologia de ensino, bem como tarefas de vídeo e tarefas em ambientes informatizados – exercícios e tarefas na Internet e em PowerPoint, por exemplo.

O idioma utilizado em sala de aula, desde o primeiro dia de aula é o inglês. As instruções para as tarefas propostas são dadas em inglês e no caso de haver incompreensão por parte dos alunos, as estratégias utilizadas para a solução do problema são diversas, entre elas: demonstração – exemplificação em forma de mímica ou conversação – do que é para ser feito primeiramente pela professora e em seguida por algum aluno; escrita na lousa de alguns exemplos; e também a utilização do padrão chamado informalmente de “*abordagem sanduíche*”, em que as instruções são dadas em inglês, traduzidas para o português e em seguida repetidas em inglês.

A instituição pesquisada tem um sistema de parceria com escolas regulares de várias regiões de São Paulo e da Grande São Paulo, incluída nessa última a região do Grande ABC e por isso, também ministra aulas nesses colégios. Um deles, localizado no município de São Caetano do Sul, tem parceria com esta instituição há aproximadamente 10 anos e foi o local escolhido para a realização deste trabalho.

A parceria funciona da seguinte maneira: o processo de captação de alunos pode ocorrer na escola de idiomas ou na própria escola em que as aulas serão ministradas, que chamarei daqui em diante de escola-parceira. Em ambos os casos, essa captação é feita por profissionais da escola de idiomas. Todo o material a ser utilizado no curso oferecido pela escola de idiomas é de sua responsabilidade, bem como o planejamento e a condução das aulas. Os alunos desses cursos são, em grande parte, alunos da escola-parceira, mas há alguns alunos provenientes de outras escolas e alunos que apenas trabalham, e que, por motivos diversos, optam por fazer o curso na escola-parceira e não na filial da escola de idiomas mais próxima, nesse contexto, em Santo André.

Qualquer contato com os alunos e/ou responsáveis por eles, seja por motivos acadêmicos, financeiros e/ou disciplinares, é feito também por funcionários da escola de idiomas. A responsabilidade principal da escola-parceira é ceder salas de aula em boas condições para a utilização da escola de idiomas em horários pré-estabelecidos. Este contato quase que exclusivo dos alunos com os funcionários da escola de idiomas – o único contato que os alunos têm com os funcionários da escola-parceira no horário das aulas de inglês é na entrada e saída das aulas – faz com que haja uma demarcação clara das “fronteiras” entre a escola-parceira e a escola de idiomas. A partir do momento em que eles avistam o professor da escola de idiomas e entram na sala de aula sabem que estão “na escola de idiomas” e sempre se referem às aulas ministradas como sendo “da escola de idiomas” e nunca da escola-parceira. Por esse motivo, a descrição da cidade de localização da escola-parceira, São Caetano do Sul, seguida de sua descrição e da sala de aula utilizada pela escola de idiomas na realização desta pesquisa será breve.

A cidade de São Caetano do Sul está localizada no ABC paulista e possui a maior renda per capita de toda a região atualmente. Além disso, ela detém o título de melhor cidade brasileira e está entre os 12 melhores do Brasil para se trabalhar. O município tem cerca de 29.000 empresas estabelecidas ali, sendo que a maioria é de

prestadores de serviço. A maior parte da população está nas classes B e C (cerca de 80%) e nessa cidade não há favelas⁵².

A escola-parceira pertence à iniciativa privada e atende a alunos desde o berçário até o Ensino Médio. Ela possui biblioteca com livros, enciclopédias, revistas, fitas de vídeo, discos, jornais, recursos audiovisuais diversos e está informatizada, com acesso à Internet. Ela também possui laboratórios de diversas disciplinas incluindo um laboratório de informática. A coleta de dados deste trabalho ocorreu em uma sala de aula localizada em um dos cantos do segundo andar da escola-parceira, e, por isso, mais silenciosa em relação a outros ambientes. A sala de aula é grande, tem boa acústica e cerca de vinte e cinco carteiras espaçosas; possui ar condicionado, uma lousa de giz grande e um armário onde são guardados alguns materiais da escola de idiomas, tais como: retroprojetores, aparelhos de som, livros, dicionários, CDs, giz, apagador, revistas e fitas de VHS. A escola-parceira também providenciou a instalação de um aparelho televisor com vídeo-cassete acoplado, de propriedade da escola de idiomas, em uma sala no primeiro andar, podendo ser utilizado pelos professores da escola de idiomas sempre que necessário.

2.3 Participantes

Os participantes do presente trabalho são seis alunos de 9 a 11 anos que têm nível básico de inglês, e a professora dessas crianças, que é também a pesquisadora responsável pela condução desta pesquisa. A seguir, faço uma descrição mais detalhada destes participantes.

2.3.1 Professora-pesquisadora

Minha formação como professora iniciou-se em março de 1995, quando ingressei na faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. O curso para o qual fui aceita era Letras – Bacharelado em Inglês e Português, havendo a possibilidade de graduar-me também em Licenciatura, o que fiz em 1999. Durante e após a conclusão desse curso, sempre busquei aprimorar meus conhecimentos sobre a língua inglesa, que tem sido a minha paixão desde a adolescência. Foi

⁵² Dados retirados do site: www.saocaetanodosul.sp.gov.br

justamente nesse período que iniciei os estudos desse idioma, aos 13 anos, em uma escola de médio porte na cidade de São Caetano do Sul, cidade onde residia naquela época. Além das aulas da faculdade, tal aprimoramento consistia em participar de eventos, congressos e palestras sobre o assunto, além de continuar o curso de inglês extraclasse e a formação de grupos de estudos com colegas.

A carreira como professora de inglês iniciou-se também em 1995, em agosto, quando pela primeira vez lecionei um curso básico para crianças em uma escola de idiomas de pequeno porte no município de São Bernardo do Campo. Aquelas primeiras aulas foram cruciais para a consolidação de minha carreira, pois a cada preparação de aula, a cada dia lecionado, eu me certificava de ter escolhido a profissão certa. Elas também foram de suma importância porque despertaram em mim uma segunda paixão – a paixão de trabalhar com crianças, o que até hoje me inspira e que neste momento específico, impulsiona a presente dissertação de Mestrado.

No mês seguinte, setembro, foram-me oferecidas duas turmas de adultos, e assim iniciei a carreira de ensino a adultos. A partir daquele ano, lecionei em vários institutos de idiomas, em residências e também em empresas na região do Grande ABC e também na cidade de São Paulo. No ano de 1998, quando estava prestes a concluir o curso de Letras – Bacharelado, foi-me oferecido o cargo de coordenação pedagógica na escola em que lecionava, também localizada em São Caetano do Sul. Aceitei o posto e o exerci até fevereiro de 2000, quando fui admitida pela instituição em que trabalho atualmente, e na qual coletei os dados utilizados neste trabalho.

O trabalho nesta instituição consiste em lecionar turmas de níveis variados e de idades também variadas, de crianças a adultos. Atualmente tenho uma carga horária de 30 horas semanais e as minhas atribuições incluem entrar em contato com os pais dos alunos menores de 18 anos (se houver necessidade), preparar aulas, corrigir redações e provas, digitar as notas dos alunos, entre outras coisas.

É importante ressaltar que esta instituição promoveu um grande desenvolvimento em minha carreira, oferecendo cursos, palestras e treinamentos intensivos e constantes desde minha admissão, e que, aqui, também obtive mais experiência de ensino-aprendizagem com crianças, por conta do maior número de turmas da escola.

Minha carreira como pesquisadora iniciou-se em 1996, ainda na faculdade, quando tive a oportunidade de participar de um projeto de iniciação científica que consistia na coleta de neologismos de Economia para a formação de um glossário. Esse

projeto era subsidiado pelo CNPq e estava sob a coordenação da Profa. Dra. Ieda Maria Alves. Durante esse período, tive a oportunidade de participar de congressos e neles apresentar trabalhos acadêmicos, tendo aprendido um pouco sobre procedimentos de pesquisa e coleta de dados. Por motivos diversos não pude retornar ao meio acadêmico antes de 2006, quando iniciei a preparação do projeto que hoje apresento neste trabalho.

O grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades do Contexto Escolar), em que estou inserida desde 2007, faz parte do programa LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) da PUC-SP e procura investigar o papel da linguagem em contextos escolares, o que vem ao encontro da proposta desta pesquisa.

2.3.2 Os alunos⁵³

Quase todos os alunos participantes desta pesquisa sempre estudaram na escola que foi o local de realização da pesquisa. Os meninos estudavam na quarta série (atual quinto ano novo) – Beto e Gabriel – e algumas das meninas – Miriam, Renata e Vanessa – na quinta série (atual sexto ano novo) durante o período de gravação das aulas. Helena é a única que não estuda na escola-parceira, mas em um outro colégio, também em São Caetano do Sul, onde sempre estudou, frequentando, à época, a quarta série (atual quinto ano novo).

As idades dos participantes variavam entre 9 e 11 anos – Helena tinha 9, Beto, Gabriel e Vanessa tinham 10 e Miriam e Renata tinham 11 na época da coleta de dados – e três deles vêm de lares em que há apenas um dos pais presente (Gabriel e Miriam, que são irmãos, têm pais separados e moram com a mãe; e Renata tem o pai falecido há 5 anos).

Quase todos são residentes de São Caetano do Sul, com exceção de uma, Vanessa, que mora em São Paulo, e todos são provenientes da classe sócio-econômica média alta. Conforme dito anteriormente, eles têm nível básico da língua inglesa, tendo frequentado, na instituição pesquisada, aulas semanais de uma hora e quarenta minutos durante um ano e meio, antes da realização da pesquisa.

O contato dessas crianças com o idioma fora da sala de aula se dá por meio de músicas, cujas letras alguns buscam na *Internet*, e filmes, sendo que um deles, Gabriel, assiste a filmes em inglês sem legendas, quando gosta deles. Além disso, dois deles,

⁵³ Os nomes dos alunos citados neste trabalho são fictícios.

Vanessa e Beto, utilizam a língua com seus familiares, ainda que raramente: Vanessa conversa com a mãe e Beto com a irmã, que voltou recentemente de um intercâmbio na Nova Zelândia, onde residiu durante um ano, aproximadamente.

Os motivos que os levam a estudar inglês são diversos – gosto pelo idioma, imposição dos pais (“*Minha mãe mandou*”), indicação dos pais (“*Minha mãe falou que é bom*”) e propósito de viagem futura ao exterior. A maioria gosta de estudar inglês, mas não gosta de fazer lição de casa. A única que afirmou não gostar de estudar inglês foi Renata, apesar de ter gostado dos jogos e da utilização das tarefas disponibilizadas no *website* da instituição, e também de algumas das matérias estudadas.

2.4 Coleta de Dados

A coleta de dados foi feita por meio de audiogravação de quatro aulas, que foram posteriormente transcritas. A primeira aula foi apenas parcialmente gravada (apenas os vinte e três minutos finais da aula), em que a professora-pesquisadora explicita a proposta da pesquisa e faz-se uma discussão sobre a escolha dos contos de fadas a serem utilizados nas aulas seguintes. Por esse motivo, essa gravação não foi chamada de aula, mas de “Discussão sobre a Escolha das Histórias” e ocorreu em 21 de maio de 2007. As três aulas seguintes foram audiogravadas em sua totalidade e serão chamadas de “Aula 1” (28 de maio de 2007), “Aula 2” (04 de junho de 2007) e “Aula 3” (18 de junho de 2007), respectivamente. Não houve aula no dia 11 de junho de 2007, por motivos de força maior.

Durante o decorrer das aulas, também foram coletados um questionário sobre o andamento da pesquisa e um trabalho escrito em que os alunos descrevem dois personagens das histórias trabalhadas. O instrumento entrevista foi escolhido, pois permite uma flexibilidade no momento da coleta, porque segundo Rizzini et al. (1999: 63), “*mesmo quando se utiliza um roteiro, as entrevistas oferecem ao entrevistador uma amplitude considerável de questões*”. Nesse tipo de entrevista, apenas um pequeno número de perguntas e tópicos são pré-determinados, sendo que algumas dessas perguntas ou tópicos podem ser descartadas e novas perguntas podem ser formuladas.

É preciso salientar que os procedimentos de coleta de dados seguiram as normas estabelecidas pelo comitê de ética em pesquisa da PUC-SP. As autorizações concedidas pela instituição pesquisada e pelos participantes foram obtidas mediante um documento assinado pelos responsáveis dos participantes e pelo responsável da instituição, em que

privacidade e sigilo lhes foram assegurados. Devido a esse fato, os nomes dos participantes e dos cursos (itens 2.2 e 2.3 deste capítulo) apresentados neste trabalho são fictícios.

Passemos agora à descrição detalhada dos conteúdos temáticos das aulas gravadas.

2.4.1 Discussão sobre a escolha dos contos de fadas

Esta discussão, que foi gravada em áudio em 21 de maio de 2007, foi proposta pela pesquisadora com o objetivo principal de propiciar um ambiente de colaboração desde o início da coleta de dados. O estabelecimento desse “*locus de confiança*” (Magalhães e Fidalgo, 2006) é fundamental na Pesquisa Crítica de Colaboração e no caso deste trabalho, deu-se por meio da definição, com os alunos, das histórias que seriam o ponto de partida, o “*pano de fundo*” para o trabalho com os jogos e as tarefas lúdicas. Esta discussão teve a duração de vinte e três minutos e consistiu na apresentação da proposta da pesquisadora, aprovação dessa proposta pelos alunos e votação das histórias que seriam utilizadas nas aulas posteriores a essa discussão. Os contos de fadas mais votados foram *Toy Soldier*, *Ugly Duckling*, *The Little Mermaid*, *Cinderella*, *Puss-in-Boots* e *Beauty and the Beast*, já listados na ordem de preferência dos alunos. Nessa discussão foi explicitado aos alunos que nem todas as histórias seriam trabalhadas, pois a utilização dependeria do andamento das aulas.

Devido a restrições de tempo e de disponibilidade em livrarias, apenas duas delas foram efetivamente utilizadas nas aulas gravadas – *Toy Soldier* e *Puss-in-Boots*, das quais, apenas as tarefas e jogos relativos ao conto de fadas *Toy Soldier* foram selecionadas para discussão neste trabalho.

2.4.2 Gravação das aulas

Três aulas foram gravadas em áudio em maio e junho de 2007 e tiveram como objetivo principal a utilização de jogos para o desenvolvimento da habilidade oral dos alunos. Cada gravação teve a duração aproximada de 100 (cem) minutos e o objetivo final dessas aulas era recontar algumas ações de uma das histórias – *Toy Soldier* – e descrever os personagens de ambas – *Toy Soldier* e *Puss-in-Boots*, utilizando o vocabulário e as estruturas gramaticais aprendidos e/ou praticados nas histórias e jogos.

Os quadros (Quadro 1, 2 e 3) a seguir mostram as tarefas desenvolvidas e/ou os acontecimentos ao longo das três aulas, assim como o objetivo da professora-pesquisadora em cada uma das tarefas.

Os jogos trabalhados em aula foram: *Guessing Game*, *Bingo*, *Jogo da Memória*, *Web*, *Hot Potato*, *Twenty Questions*, *I Spy*, *Telephone*, *Domino* e *The Giraffe* e sua proveniência está explicitada no Quadro 4. Esses jogos foram utilizados com o objetivo de propiciar a criação de ZPDs mútuas para a apropriação de determinados objetos linguísticos presentes nas histórias trabalhadas, bem como possibilitar a criação de ambientes colaborativos. A descrição detalhada de cada jogo está presente nos Quadros 1, 2 e 3.

É importante ressaltar que, conforme apontado nos quadros a seguir, durante as aulas, além das tarefas desenvolvidas com as histórias e jogos, também foi coletado um questionário escrito sobre o andamento da pesquisa na Aula 2 (04 de junho de 2007) e uma entrevista semi-estruturada foi realizada na Aula 3 (18 de junho de 2007), a fim de aprofundar a discussão iniciada no questionário.

Quadro 1 – Tarefas e/ou Acontecimentos da Aula 1 (28 de junho de 2007)

Ordem	Descrição	Conteúdo(s) Temático(s)
1	Preparação para a leitura da história <i>Toy Soldier</i> – Professora apresenta o nome de alguns objetos, lugares e brinquedos que aparecerão na história por meio de figuras da história.	Familiarização com o vocabulário a ser visto na história.
2	Alunos e professora leem a história <i>Toy Soldier</i> em voz alta. Professora corrige a pronúncia dos alunos quando necessário. Cada aluno leu duas páginas alternadamente e em seguida a professora leu o restante da história.	Familiarização do conteúdo da história, exposição da história na língua inglesa e preparação para os jogos a serem utilizados.
3	Alunos dizem se sentenças lidas pela professora sobre a história são verdadeiras ou falsas.	Verificação do entendimento dos acontecimentos da história e exposição a expressões/frases a serem utilizadas nos jogos.
4	Alunos ligam sentenças que descrevem eventos da história com as respectivas figuras.	Verificação da compreensão da história e exposição a expressões/frases a serem utilizados nos jogos.

5	Alunos colocam figuras e sentenças anteriormente ligadas na ordem dos acontecimentos da história.	Verificação do entendimento da história como um todo.
6	Sugestão do jogo <i>Hot Potato</i> por uma aluna – professora não aceita nem descarta a sugestão nesse momento.	---
7	JOGO – <i>GUESSING GAME</i> – alunos retiram uma figura de um dos personagens da história e o descreve para os colegas, que tentam adivinhar qual o personagem descrito.	Verificação da habilidade de descrição dos alunos, a fim de, para as próximas aulas, planejar tarefas que supram as necessidades dos alunos. Prática oral de descrição de personagens.
8	JOGO – <i>BINGO</i> sobre acontecimentos da história (ANEXO 1) – Alunos recebem cartela com figuras dos eventos da história e devem marcá-los ao ouvirem a professora citá-los. Ao marcar todos os espaços de sua cartela, os alunos formam frases sobre as figuras em suas cartelas.	Nova exposição aos acontecimentos da história, desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e, posteriormente, produção oral de alguns acontecimentos da história.
9	JOGO – <i>MEMORY GAME</i> (ANEXO 2) – alunos relacionam perguntas sobre os eventos da história com as respectivas figuras e fazem frases sobre elas.	Mais prática de produção oral de alguns eventos da história.
10	JOGO – <i>WEB</i> : jogo da memória em cadeia – alunos falam sobre si (nome, idade e seu personagem favorito da história) e passam um barbante para que outro aluno fale sobre si e seu personagem favorito até que se forme um tipo de teia; em seguida os alunos falam sobre seus colegas (nome, idade, personagem favorito) ao tentar desfazer a teia formada, devolvendo o barbante a quem havia lhe dado.	Prática oral da descrição de pessoas, visando a posterior descrição dos personagens da história. Aspectos a serem trabalhados nesta tarefa: Nome, idade e preferências.
11	Nova sugestão do JOGO <i>HOT POTATO</i> por outros alunos e negociação da utilização desse jogo para a próxima aula: o jogo foi sugestão dos alunos e ficaria para a outra aula por falta de tempo.	Aceitação da participação dos alunos – colaboração.
12	Nova discussão sobre a escolha das histórias – alguns dos livros escolhidos pelos alunos estavam em falta e uma outra votação, com os livros disponíveis, foi necessária.	Seleção de novas histórias a serem trabalhadas nas aulas posteriores.

13	Explicação da Lição de Casa (ANEXO 3)	Verificação da compreensão da lição de casa.
14	JOGO – <i>HOT POTATO</i> – Alunos passam um objeto de mão em mão enquanto outro aluno canta a canção “Hot Potato” até que este aluno diga “Burnt!”. O aluno que estiver com o objeto na mão deve dizer o nome de um personagem ou uma sentença sobre os acontecimentos da história <i>Toy Soldier</i> .	Reforço da memorização dos nomes dos personagens e/ou alguns acontecimentos da história.

Quadro 2 – Tarefas e/ou Acontecimentos da Aula 2 (04 de junho de 2007)

Ordem	Descrição	Conteúdo(s) Temático(s)
1	Correção da lição de casa	Retomada do que foi estudado na aula anterior.
2	Continuação da preparação para o JOGO – <i>TWENTY QUESTIONS</i> – Professora apresenta as perguntas a serem feitas sobre as características dos personagens da história <i>Toy Soldier</i> e as escreve na lousa.	Ajuda aos alunos para que eles sejam bem-sucedidos no jogo proposto.
3	JOGO – <i>TWENTY QUESTIONS</i> – um aluno escolhe um personagem da história <i>Toy Soldier</i> e os outros tentam adivinhá-lo por meio de perguntas cujas respostas são sim ou não. O grupo pode fazer, no máximo, 20 perguntas.	Retomada das características dos personagens da história <i>Toy Soldier</i> para utilização futura. Prática de perguntas sobre as características dos personagens.
4	Negociação da continuação ou não do JOGO – <i>Twenty Questions</i> – o jogo levou mais tempo do que o planejado e os alunos perderam o interesse pelo mesmo. Alunos decidiram não continuar o jogo.	Mudança de tarefa para que a aula continuasse dinâmica e houvesse tempo hábil para as demais tarefas programadas.
5	Listagem dos personagens da história na lousa – Alunos oralmente dizem quem são os personagens, professora anota na lousa.	Preparação para reconto da história – A lista é uma ajuda para os alunos montarem frases, que é o próximo passo.
6	Reconto da história – Professora mostra figuras da história na ordem dos acontecimentos e alunos dizem o que está acontecendo em cada figura.	Reconto da história – Figuras em ordem ajudam no reconto dos eventos do conto de fadas.

7	Esclarecimentos sobre a leitura da próxima história – alunos perguntam sobre os livros em falta.	---
8	Alunos e professora lêem a história <i>Puss-in-Boots</i> em voz alta.	Familiarização do conteúdo da história, exposição da história em inglês e preparação para os jogos seguintes.
9	Esclarecimentos sobre a história – Alunos perguntam sobre as dúvidas que tiveram durante a história.	Esclarecimento das dúvidas dos alunos sobre a compreensão geral da história.
10	Alunos dizem se sentenças sobre a história lida pela professora são verdadeiras ou falsas.	Verificação do entendimento dos eventos da história e nova exposição a expressões/frases a serem utilizadas.
11	Negociação sobre a utilização do JOGO – <i>I SPY</i> – Alunos ouvem as instruções do jogo e decidem jogar o jogo.	Favorecimento de ambiente colaborativo, permitindo que os alunos participem das decisões da pesquisa.
12	JOGO – <i>I SPY</i> – Professora pendura figuras dos personagens da história <i>Puss-in-Boots</i> nas paredes da sala de aula. Um aluno descreve as roupas que um dos personagens veste, os outros tentam descobrir que figura está sendo descrita; e, assim, sucessivamente.	Prática oral da descrição da vestimenta dos personagens da história, visando a posterior descrição dos personagens da história.
13	JOGO – <i>TELEPHONE</i> – Adaptação do Jogo “ <i>Telefone sem fio</i> ” – alunos sentam em círculo e uma mensagem secreta é passada de aluno a aluno até que o último jogador do círculo revela a mensagem secreta.	Prática oral da descrição das habilidades dos personagens da história, visando a posterior descrição dos personagens da história.
14	Questionário sobre as tarefas realizadas até esta aula.	Verificação da percepção dos alunos sobre as tarefas realizadas por meio de um ambiente crítico-colaborativo. As respostas obtidas influenciaram as decisões tomadas em relação às tarefas da 3ª. aula.

Quadro 3 – Tarefas e/ou Acontecimentos da Aula 3 (18 de junho de 2007)

Ordem	Descrição	Conteúdo(s) Temático(s)
1	Entrevista discutindo algumas perguntas do questionário sobre as tarefas realizadas nas aulas gravadas e a percepção deles sobre o seu processo de aprendizagem.	Aprofundamento da discussão relativa às tarefas propostas nas aulas anteriores. Refletir criticamente sobre as tarefas feitas e sobre o processo de aprendizagem dos alunos.
2	Explanação das tarefas a serem realizadas na aula.	Esclarecimento aos alunos sobre as tarefas programadas.
3	Releitura da história <i>Puss-in-Boots</i> – Professora lê a história aos alunos.	Retomada dos acontecimentos da história.
4	Esclarecimentos sobre a história – alunos fazem perguntas em português sobre os acontecimentos da história e a professora responde.	Esclarecimentos aos alunos sobre os eventos da história.
5	Alunos completam e formam sentenças sobre os personagens da história oralmente, professora anota algumas das respostas na lousa.	Verificação do entendimento da história e nova exposição a expressões/frases a serem utilizadas nos jogos desta aula. Tópicos abordados: características pessoais e físicas, roupas e habilidades.
6	JOGO – <i>DOMINO</i> (ANEXO 4) – Adaptação do jogo popular “ <i>Dominó</i> ” – alunos formam frases ligando o começo com o fim da oração e leem a sentença em voz alta.	Exposição escrita e prática oral de algumas das características dos personagens da história.
7	Exercício <i>Picture Puzzle</i> (ANEXO 5): Alunos completam sentenças sobre um dos personagens da história e depois a leem; e a professora corrige as sentenças.	Preparação para o JOGO – <i>THE GIRAFFE</i> – com mais prática, oral e escrita, sobre as características dos personagens da história.
8	Breve discussão sobre competitividade – Uma aluna iniciou uma discussão afirmando ser melhor que alguns alunos e a professora questionou o objetivo das tarefas propostas.	Esclarecimento aos alunos da importância de jogar para aprender, colaborando, em que há ganhos para todos; em oposição à idéia de jogar para superar os outros, para mostrar que se é melhor que os outros.

9	<p>JOGO – <i>THE GIRAFFE</i> – Alunos são divididos em dois grupos. Um aluno do grupo oponente lê perguntas sobre características físicas de animais diversos para o outro grupo, e este tem que respondê-las. Ao acertar a resposta e fazer uma frase sobre um animal, o grupo ganha um cartão com uma parte do corpo da girafa, e então desenham esta parte do corpo da girafa na lousa. O objetivo do jogo é desenhar uma girafa completa antes do grupo oponente.</p>	<p>Nova exposição e prática oral da descrição das características físicas de alguns animais, visando a futura descrição dos personagens das histórias <i>Puss-in-Boots</i> e <i>Toy Soldier</i>.</p>
10	<p>Alunos recebem um folheto (ANEXO 6) em que desenham um dos personagens de uma das histórias utilizadas, listam as características desse personagem – cor, idade, partes do corpo, roupas e habilidades – e escrevem um parágrafo utilizando as informações listadas.</p>	<p>Prática final da descrição das características dos personagens das duas histórias utilizadas, propiciando oportunidades aos alunos para que utilizem as estruturas e o vocabulário estudados de forma mais ampla, ao descrever um personagem.</p>

Quadro 4 – Proveniência dos Jogos Utilizados

JOGO	PROVENIÊNCIA
<i>GUESSING GAME</i>	Adaptação feita pela professora do jogo popular de Adivinhação.
<i>BINGO</i>	Adaptação feita pela professora do jogo popular “ <i>Bingo</i> ”.
<i>MEMORY GAME</i>	Adaptação feita pela professora do jogo popular “ <i>Jogo da Memória</i> ”.
<i>WEB</i>	Tese de Mestrado de Szundy (2001)
<i>HOT POTATO</i>	Adaptação feita pela professora do jogo popular “ <i>Batata Quente</i> ”.
<i>TWENTY QUESTIONS</i>	Livro: Pérez (2000)
<i>I SPY</i>	Livro: Pérez (2000)
<i>TELEPHONE</i>	Adaptação feita pela professora do jogo popular “ <i>Telefone sem fio</i> ”, também presente no livro: Pérez (2000)
<i>DOMINO</i>	Adaptação feita pela professora do jogo popular “ <i>Dominó</i> ”
<i>THE GIRAFFE</i>	Livro: Toth (1995)

Das aulas gravadas, quase a totalidade das tarefas realizadas na Aula 1 serão discutidas neste trabalho. Da Aula 2, apenas as tarefas referentes à história *Toy Soldier* e na Aula 3 apenas a entrevista gravada.

2.4.3 Produções escritas durante as aulas

Duas produções escritas, de naturezas diversas, foram realizadas nas aulas: (a) dois folhetos (ANEXO 6) sobre dois personagens das histórias contadas, listando e descrevendo as suas principais características – nome, de que história eles fazem parte, cor, idade, partes do corpo, roupas que vestiam na história e habilidades especiais – em um parágrafo, além do desenho desses personagens em um espaço previamente designado no folheto; e (b) um questionário sobre o andamento da pesquisa, em que foram feitas cinco perguntas, listadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Perguntas do questionário.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. O que eu estou aprendendo nas aulas com histórias e jogos?2. O que foi legal nestas duas últimas aulas?3. O que não foi legal nestas duas últimas aulas?4. Como eu poderia falar mais inglês na aula?5. Pra que nós estamos aprendendo com histórias e jogos? |
|--|

Dessas produções, apenas as respostas dadas pelos alunos no questionário serão utilizadas para discussão neste trabalho.

2.5 Análise de Dados

A análise de dados teve como objetivo principal investigar como a apropriação da língua inglesa e o compartilhamento de significados ocorreram ao longo do projeto. Para tanto, fez-se necessário criar categorias de análise que dessem conta de mostrar como essa apropriação e compartilhamento ocorreram. Além dessas categorias criadas, outras análises apontadas por alguns autores foram utilizadas para dar conta de responder as perguntas desta pesquisa. As categorias utilizadas serão descritas e exemplificadas a seguir. Quadros com análises detalhadas estão em anexo no final do trabalho.

Quadro 7 – Exemplo de Análise quantitativa de turnos

<i>Ordem da Tarefa</i>	<i>Conteúdo Temático</i>	<i>Teacher</i>	<i>Vanessa</i>	<i>Gabriel</i>	<i>Beto</i>	<i>Helena</i>	<i>Renata</i>	<i>Miriam</i>	<i>Total</i>
13	Leitura de <i>Puss-in-Boots</i>	79 (42.7%)	32 (17.3%)	7 (3.7%)	35 (18.9%)	10 (5.5%)	9 (4.8%)	13 (7.1%)	185 (100%)
14	Discussão sobre falta de atenção à leitura da história	8 (5.4%)	5 (3.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (1.3%)	0 (0%)	15 (100%)
15	Continuação da Leitura da história <i>Puss-in-Boots</i>	36 (43.4%)	7 (8.4%)	8 (9.7%)	14 (16.8%)	9 (10.8%)	4 (4.8%)	5 (6.1%)	83 (100%)

- *Análise Qualitativa de Turnos*

A análise qualitativa dos turnos foi realizada a fim de entender o padrão mediacional das aulas e foi realizada para entender a apropriação. Para isso, categorias de análise específicas foram criadas, baseadas nos textos de Orsolini (2004/2005), Wertsch e Smolka (1993), Bakhtin (1986 *apud* Wertsch e Smolka, 1993), Brookfield e Preskill (2005) e Kerbrat-Orecchioni (1996/2006), a fim de mostrar como os alunos se apropriam da língua. Inspirada na ideia de avanço da fala de outras pessoas, presente em Bakhtin e Wertsch e Smolka (1993), eu adaptei algumas das categorias de análise propostas no texto de Orsolini (2004), que visa a discutir argumentação em contextos escolares. Como o foco principal desta pesquisa não é a argumentação, eu utilizei as categorias de Orsolini como base para desenvolver categorias que mostrassem o avanço da fala do outro, mas deixando em segundo plano o aspecto argumentativo. Os textos de Brookfield e Preskill e Kerbrat-Orecchioni foram utilizados para complementar as categorias criadas. Para esta pesquisa, focalizarei em três tipos de categoria, que são:

1. Avanço da fala de outras pessoas – Quando alunos ou professor complementam o que foi dito por outros alunos ou professora.

2. Aceitação ou recusa das respostas dos alunos – Quando a professora sinaliza que a resposta e/ou sentença ou frase pronunciada pelo aluno está correta ou incorreta.
3. Pedidos e perguntas que permitem que o outro expanda sua fala – Quando a professora ou alunos pedem para que outros alunos expandam sua fala.

O Quadro 8, a seguir, apresenta as categorias criadas, bem como as subdivisões criadas e as respectivas explicações.

Quadro 8 – Categorias de Análise Criadas

Categoria	Subcategoria	Definição
Avanço da fala do outro	Elaboração	A informação introduzida pelo falante anterior é continuada e elaborada com acréscimo de informações, como: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma sentença incompleta é completada; ▪ A narração de um evento ou resumo de fatos é continuada; ▪ A resposta a um pedido de esclarecimento ou explicação da professora ou colega é elaborada com acréscimo de informações; ▪ A tradução de uma sentença é fornecida (do português para o inglês e do inglês para o português).
	Resposta Simples	A informação pedida por um falante anterior é fornecida, mas não elaborada.
	Espelhamento	A informação introduzida por um falante anterior é repetida e/ou reformulada.
	Apropriação	A informação introduzida pelo professor ou colega numa aula ou situação anterior é repetida e/ou reformulada em outra situação comunicativa.

Aceitação ou Recusa de Respostas dos Alunos	Aceitação	Sinal de aprovação ou elogio a uma resposta correta do aluno
	Recusa	Sinal de recusa a uma resposta incorreta do aluno
Pedidos e perguntas	Pedido de Participação	Pedido para que os alunos falem ou façam alguma tarefa.
	Pedido de Explicação	Pedido de informação relacionado à contribuição do falante anterior em que a elaboração do conteúdo semântico da sentença anterior é pedida, a fim de que o falante tenha oportunidade de expandir suas idéias.
	Pedido de Esclarecimento	Pedido de informação relativa à contribuição do falante anterior em que a especificação de um dos referentes da sentença anterior é pedida.
	Pergunta referente a objetos linguísticos	Pergunta sobre como dizer ou pronunciar uma palavra ou sentença em inglês.

Quadro 9 – Exemplo de Análise qualitativa dos turnos

Turno	Categoria
T235: (...) Okay, Renata, pick up a card... (...) talk about this one, come on. It is... a boy, a girl...	Pedido de Participação
R39: It is a boy.	Espelhamento
T236: Hum-hum...	Aceitação
R40: Jeans.	Apropriação
T237: Ah, make a sentence. He...	Pedido de Esclarecimento
V174: He's w/, no.. wearing...	Elaboração
T238: [He's wearing...	Espelhamento/
R41: He's wearing jeans.	Elaboração

T239: Jeans and?	Pedido de Explicação
R42: ()	---
T240: Ah? How do you...?	Pedido de Explicação
R43: How do you say blusa in English?	Elaboração e Pergunta referente a objetos linguísticos
T241: This is not a blouse, this is a... T-shirt.	Elaboração
V175: Teacher... the toy soldier.	Apropriação
T242: The toy soldier? No.	Espelhamento / Recusa

Assim sendo, o quadro abaixo relaciona as perguntas de pesquisa às categorias de análise escolhidas para respondê-las.

Quadro 10 – Perguntas de Pesquisa e Categorias de Análise

Perguntas de Pesquisa	Categorias de Análise
Como se dá a mediação para o compartilhamento de significados?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Marcas de Pessoa ✓ Modalizações ✓ Escolhas Lexicais ✓ Avanço da fala do outro ✓ Aceitação ou recusa das respostas dos alunos ✓ Pedidos e Perguntas
Como o lúdico foi trabalhado na aula?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avanço da fala do outro ✓ Aceitação ou recusa das respostas dos alunos ✓ Pedidos e Perguntas
Qual a percepção dos alunos sobre a percepção do lúdico?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quantidade dos turnos dos alunos no início e no final do processo ✓ Marcas de Pessoa ✓ Modalizações ✓ Escolhas Lexicais

Alguns jogos revelaram-se mais significativos para a investigação proposta por este trabalho por mostrarem mais claramente o processo de compartilhamento de significados e apropriação da língua inglesa e, por esse motivo, serão considerados como dados primários para a análise. Esses jogos são: *GUESSING GAME*, *BINGO* e *MEMORY GAME*. Em relação à produção escrita dos alunos, apenas o questionário será considerado como dado primário, por mostrar a percepção dos alunos sobre as tarefas realizadas e sobre o seu processo de aprendizagem.

2.6 Credibilidade da pesquisa

Ao longo deste trabalho, algumas ações foram realizadas com o objetivo de conceder credibilidade à pesquisa aqui apresentada. Estas ações foram diversas e estão listadas a seguir (Quadro 11). Contribuições de suma importância foram recebidas nestes eventos/cursos e permitiram que a discussão deste trabalho fosse melhor fundamentada.

Quadro 11 – Ações de credibilidade

Ação	Tipo de Apresentação	Local	Data
Discussões em Seminários de Orientação	Apresentação da análise de dados e categorias criadas em slides do programa PowerPoint	PUC-SP / Brasil	2007 e 2008
Apresentação em Congresso	Pôster	5º. Fórum em ILCAE – Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais / Brasil	2007
Apresentação em Congresso	Pôster	16º. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada / Brasil	2007
Apresentação em Congresso	Comunicação	1º. SIAC – Simpósio Ação Cidadã / Brasil	2007
Apresentação em Curso de Extensão Universitária	Palestra a Convite	Curso: “Projetos de Pesquisa em Educação” – COGEAE – PUC-SP / Brasil	2008

Apresentação em Curso de Extensão Universitária	Pôster	Curso: “Revisitando as Teorias de Ensino-Aprendizagem” – COGEAE – PUC-SP / Brasil	2008
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Pôster	Disciplina: “Panorama Histórico da Linguística Aplicada: questões teóricas e metodológicas” – PUC-SP / Brasil	2007
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Trabalho Escrito	Disciplina: “Estudos Enunciativo-Discursivos e Questões sobre o Trabalho” – PUC-SP / Brasil	2007
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Trabalho Escrito	Disciplina: “Teoria da Atividade-Sócio-Histórico-Cultural: Conceito de Atividade” – PUC-SP / Brasil	2008
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Trabalho Escrito e Apresentação Oral	Disciplina: “Linguística Aplicada II - Linguagem e Formação Crítica do Conhecimento” – PUC-SP / Brasil	2008
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Trabalho Escrito	Disciplina: “Linguística Aplicada II - Pesquisa Crítica de Colaboração na Formação Profissional: uma Discussão Teórico-Metodológica” – PUC-SP / Brasil	2007
Apresentação em Disciplina do Mestrado	Trabalho Escrito e Apresentação Oral	Disciplina: “Argumentação em Contexto Escolar” – PUC-SP / Brasil	2008
Artigo Publicado em Plataforma Moodle	Trabalho Escrito	2008 ISCAR Conference / Estados Unidos	2008
Apresentação em Congresso	Comunicação	2008 ISCAR Conference / Estados Unidos	2008
Apresentação em Congresso	Pôster	2008 ISCAR Conference / Estados Unidos	2008
Apresentação em Congresso	Comunicação	III Congreso Internacional – Facultad de Letras/Buenos Aires	2008
Apresentação em Congresso	Comunicação	2º. SIAC – Simpósio Ação Cidadã / Brasil	2008

Este capítulo discutiu a escolha da metodologia de pesquisa, o contexto do estudo, os participantes, os procedimentos de coleta, as categorias de análise e as ações de credibilidade.

Após estabelecida a metodologia utilizada neste trabalho, passamos à descrição e à discussão dos resultados.

Capítulo 3: Descrição e Discussão dos Resultados

Este capítulo está organizado para descrever e discutir o padrão mediacional estabelecido no decorrer do projeto e seu papel no ensino-aprendizagem de inglês e na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Descreve, pois, a participação colaborativa de todos os participantes na sala de aula e como essa interação propiciou, pelo compartilhamento de significados na Atividade *Ensino-Aprendizagem de Inglês como língua estrangeira*, a apropriação de novos conhecimentos a todos. Aponta o papel do jogo na sala de aula de inglês, buscando mostrar como o lúdico propiciou oportunidades para a apropriação da língua estrangeira e também o desenvolvimento de valores que visam a transformações significativas no contexto estudado. A terceira parte discute a percepção dos alunos sobre como a introdução do lúdico propiciou mudanças no padrão mediacional das aulas possibilitando oportunidades de aprendizado, bem como a participação dos alunos e da professora em termos quantitativos.

3.1 A Atividade Ensino-Aprendizagem de Inglês e o Padrão Mediacional

Esta seção apresenta e discute os resultados sobre o padrão mediacional em dois momentos – início e final da pesquisa. Assim, no início da pesquisa, o foco está na compreensão dos modos de mediação estabelecidos e, se e como propiciaram a criação de ZPD mútua (John-Steiner, 2000) aos participantes, o que possibilitaria maior domínio da língua pelo compartilhamento de significados na Atividade Ensino-Aprendizagem de Inglês. Os resultados discutidos nesta parte foram pautados pela análise:

- de escolhas lexicais (em negrito e/ou sublinhado) na apresentação da proposta da professora na Discussão da Escolha das Histórias (21 de maio de 2007) e em dois momentos na Aula 1 (28 de maio de 2007), anteriores ao primeiro jogo utilizado; e

- do padrão mediacional estabelecido na tarefa de preparação para a leitura da história *Toy Soldier*, também na Aula 1 (28 de maio de 2007).

No final da pesquisa, o foco dos resultados está sobre o padrão mediacional com o objetivo de compreender e revelar a mudança ocorrida na interação, em decorrência do compartilhamento de novos significados. Para tanto, serão discutidos dois excertos do reconto da história *Toy Soldier*, que foi feito na Aula 2 (04 de junho de 2007), pelos alunos. Assim, por meio da análise do padrão mediacional, podem-se observar as transformações ocorridas na divisão de papéis de todos os participantes.

3.1.1 O Padrão Mediacional no Compartilhamento de Significados

Para discutirmos o padrão mediacional que foi estabelecido nesta pesquisa, subdividiremos esta seção em quatro partes. A primeira trará a discussão das escolhas lexicais em um excerto da apresentação da proposta da pesquisa na Discussão da Escolha das Histórias (21 de maio de 2007), procurando mostrar os sentidos dos participantes sobre o objeto, as regras e a divisão de trabalho da Atividade Ensino-Aprendizagem de inglês. A segunda parte busca revelar o estabelecimento de um contexto colaborativo por meio do compartilhamento de novos significados sobre o que é ensinar-aprender inglês numa sala de aula de língua estrangeira. Para tanto, trará a discussão do padrão mediacional na tarefa de preparação para a leitura da história *Toy Soldier* na Aula 1 (28 de maio de 2007), bem como a discussão sobre uma sugestão feita por uma aluna na mesma Aula 1 (28 de maio de 2007). A terceira parte trará um estudo das marcas de pessoa em uma interação após a leitura da história, no momento que antecede o primeiro jogo na Aula 1 (28 de maio de 2007), a fim de mostrar que um novo significado foi compartilhado e que o contexto colaborativo foi estabelecido. A quarta e última parte discutirá os resultados do padrão mediacional no reconto da história *Toy Soldier*, ocorrida na Aula 2 (04 de junho de 2007), a fim de demonstrar, em complementaridade às outras discussões, como esse compartilhamento de significados propiciou mais oportunidades de participação para os alunos, bem como novas formas de relações interpessoais no ambiente escolar.

3.1.1.1 Apresentação da Proposta da Professora

A presente pesquisa foi iniciada com a apresentação da proposta da professora-pesquisadora para os alunos na Discussão sobre a Escolha das Histórias (21 de maio de 2007). O objetivo da professora era conseguir a adesão dos alunos à proposta e, para isso, pediu a eles que escolhessem alguns contos de fada para serem trabalhados em conjunto com os jogos. No estudo dos dados, pode-se perceber que esse momento foi marcado por contradições de cunho sócio-cultural, que ocorrem quando os participantes têm diferentes sentidos sobre o objeto/motivo da Atividade em foco. Em outras palavras, quando os representantes de uma cultura – neste caso, a professora – introduzem um objeto/motivo que difere do objeto/motivo da Atividade dos outros participantes – neste caso, os alunos.

Esse momento revelou, assim, a compreensão dos sentidos distintos que os participantes tinham em relação à Atividade *Ensino-Aprendizagem de Inglês*, naquele contexto particular, mostrando contradições no objeto dessa Atividade, nas regras e na divisão de trabalho. Para os alunos, parece haver uma divisão de trabalho clara em que a professora é a responsável por *dar aulas*, isto é, pelo dizer na sala de aula; enquanto eles, os alunos, são aqueles que realizam, que fazem as tarefas, propostas e decididas unilateralmente pela professora. As regras que pautam essa divisão de trabalho seriam as de uma tradição autoritária, de um padrão mediacional em que o professor manda e o aluno obedece, o que é, de fato, o dominante nos contextos escolares com foco na ação individual de cada participante na produção de conhecimento.

A professora, por outro lado, tem como objetivo trazer uma nova divisão de trabalho, em que os alunos, além de realizarem as tarefas propostas, participam das decisões sobre essas tarefas, ou seja, são agentes na Atividade Ensino-Aprendizagem de Inglês, como propõem as pesquisas de cunho colaborativo. O trabalho está, assim, baseado na compreensão de um sujeito social, em que os alunos não são meros recipientes de conteúdo escolar. As regras que pautam essa proposta da professora seriam as de um padrão mediacional colaborativo, em que há participação conjunta e compartilhamento de significados que podem levar à transformação de valores na organização do contexto em questão, e não só na apropriação individual da língua inglesa.

O exemplo 1, a seguir, revela essa questão:

Exemplo 1 – Diferentes modos de ver a relação professor-aluno

T4: Não, o que **a gente** tem pra fazer aqui que é o programa do curso **a gente** vai acabar... então **a gente** tem que escolher algumas coisas... e eu quero que vocês me ajudem a escolher, porque ó, antes da aula da prova **a gente** tem três aulas que **a gente** vai poder fazer algumas coisas e eu tenho algumas idéias e eu queria saber... queria que vocês me ajudassem na escolha... das idéias.

V1: Como assim das idéias?

T5: É assim olha, nós temos três aulas e eu tava pensando assim como vocês já têm um nível de inglês legal, né? Já estão no IIIC... então, eu pensei **da gente** fazer o seguinte... eu tenho aqui um livro... que tem algumas atividades, tem algumas... tem alguns...na verdade tem alguns nomes de histórias de contos de fadas...

V3: Oh...

R2: João e Maria.

T7: Ah?

H3: Que legal.

V2: **Sério?**

T6: Sim... já tão...né? já tem, já tem um nível legal... já tão um ano e meio estudando inglês né, não é qualquer coisa... (...)

T8: Legal, né? Então, tem algumas aqui e eu queria que vocês me ajudassem pra gente escolher, como **a gente** vai ter três aulas...

V4: **Pra que escolher?**

T9: Escolher **pra gente** trabalhar... porque aí eu tava pensando ... eu tava pensando em fazer assim eu chego aqui... eu conto as histórias pra vocês, né? Bem legal, **a gente** faz umas atividades, uns jogos, umas brincadeiras... entendeu?

V5: Teacher, **você** vai fazer brincadeira?

Obs.: Discussão sobre a Escolha das Histórias, 21 de maio de 2007.

No excerto acima a professora apresenta a proposta buscando estabelecer o contexto colaborativo, marcado pela escolha lexical da expressão dêitica que representa a primeira pessoa do plural, “a gente”: (T4: (...) **a gente** tem que escolher algumas coisas (...) **a gente** vai poder fazer algumas coisas (...)). As respostas da aluna Vanessa revelam quase uma incredulidade em relação à proposta da professora, o que demonstra como os alunos ainda não se veem como participantes da Atividade, pois o sentido que pode ser depreendido pelo enunciado da aluna é que a responsabilização pelo fazer é da professora: tanto pela escolha lexical do seu questionamento (V2: **Sério?**), quanto pelo uso da segunda pessoa do singular ao perguntar sobre a divisão de trabalho da Atividade proposta (V5: *Teacher, **você** vai fazer brincadeira?*). Esses enunciados parecem dar indício de que o sentido que ela tem sobre o papel da professora é como aquela que vai tomar todas as decisões sobre as tarefas a serem realizadas na sala de aula.

Já o jogo estabelecido no uso dos dêiticos “eu”, “vocês” e “a gente” pela professora no turno T8 (*Legal, né? Então, tem algumas aqui e eu queria que vocês me ajudassem pra gente* escolher) pode indicar que a professora está propondo uma nova

divisão de trabalho. Por essa colocação da professora, os alunos tornam-se, também, responsáveis pelas decisões sobre as tarefas a serem realizadas na sala de aula – a escolha das histórias a serem trabalhadas, por exemplo –, tal como propõem as pesquisas colaborativas (Bray et al., 2000; Magalhães, 1994/2007; Cole e Knowles, 1993; Rizzini et al., 1999; John-Steiner et al., 1998; John-Steiner, 2000). São, portanto, indícios do esforço da professora-pesquisadora de trabalhar **com** os alunos, uma vez que pede a participação deles na escolha das histórias, diferentemente do que acontece no ensino tradicional.

Outras escolhas lexicais corroboram essa postura da professora, como, por exemplo, as modalizações de valor pragmático que, segundo Bronckart e Machado (2004), explicitam as intenções do agente (T4: (...) e eu quero que vocês me ajudem a escolher, (...) e eu queria saber... queria que vocês me ajudassem na escolha... das idéias). O uso dessas modalizações, expressadas pelo verbo “**querer**”, revela a intenção da professora em envolver os alunos nas decisões da pesquisa, em torná-los agentes na Atividade Ensino-Aprendizagem de Inglês.

As escolhas lexicais da professora-pesquisadora dão indícios de sua busca pela participação dos alunos; porém, também revelam que para ela, naquele momento, essa participação se restringe à escolha das histórias a serem trabalhadas e não à escolha dos jogos que serão realizados e/ou à sua condução, por exemplo: ações que não aparecem em sua enunciação. Esse sentido inicial da professora-pesquisadora sobre os papéis de aluno e professor, apesar de seu desejo em estabelecer um contexto colaborativo é, ainda restringido pelo que foi construído ao longo de sua história pessoal. Para ela, naquele momento, os alunos deveriam participar de algumas decisões do novo projeto, porém as decisões sobre condução das tarefas permaneciam como sendo apenas de sua responsabilidade. Além disso, a escolha ficou restrita ao momento da apresentação da proposta e votação das histórias pelos alunos, sem uma justificativa, por parte da professora, das razões, nem da maneira de utilização dessas histórias e dos jogos.

Num momento posterior dessa discussão (exemplo 2), uma pergunta feita por Vanessa pode revelar a compreensão escolarizada de seu sentido de ensino-aprendizagem e divisão de papéis na aula de inglês: uma relação baseada na transmissão de conhecimento e em avaliações de conteúdo memorizado (V8: *Teacher, antes de qualquer coisa, preciso falar uma coisa... teacher, a matéria da prova... o que que é?* (...)).

Exemplo 2 – Modos diferentes de ver a divisão de papéis

T13: () Okay... então, ó, eu **preciso que vocês me ajudem... a gente pode escolher... quanto vai ser..** três aulas... né?
V7: **Teacher** ()
T14: Umas seis histórias... aí eu não sei se vai dar tempo de usar todas, vamos ver como vai ser mas...
((alunos começam a falar ao mesmo tempo))
V8: **Teacher, antes de qualquer coisa, preciso falar uma coisa... teacher, a matéria da prova... o que que é? ((aluna abre o livro)) É, é, é, é isso... ((apontando para a matéria no livro)) as roupas...**
T15: Hum-hum.
V9: As roupas... o: o:: ()
T16: As roupas, as abilities...

Obs.: Discussão sobre a Escolha das Histórias, 21 de maio de 2007.

As escolhas lexicais da aluna parecem dar indício das regras que movem as suas ações. Por exemplo, o uso da expressão “*antes de qualquer coisa*” denota uma urgência que é confirmada pela modalização deôntica “*preciso falar*”, que, segundo Bronckart e Machado (2004), explicita os determinantes externos do agir, ou seja, aquilo que regula externamente a ação do sujeito. O excerto parece revelar uma tentativa de entendimento da proposta da professora sob a perspectiva do sentido de ensino-aprendizagem que a aluna tem e uma urgência em entender as regras que determinarão a sua ação diante dessa nova proposta. Este trecho também parece demonstrar que há uma preocupação da aluna em localizar os conhecimentos no livro, nas estruturas aprendidas da língua, em função da finalização do curso que se realiza na materialização de uma prova final.

3.1.1.2 Preparação para a Leitura da História Toy Soldier

Nesta seção discuto a primeira tarefa proposta na Aula 1 (28 de maio de 2007) – a de nomear alguns elementos que apareceriam na história *Toy Soldier* –, que possibilitou a compreensão do estabelecimento de um padrão mediacional colaborativo. Os recursos utilizados pela professora (pedidos de explicação e perguntas referentes a objetos linguísticos) parecem ter levado ao estabelecimento de conflitos e a propiciar um contexto colaborativo, em que ZPDs mútuas foram criadas para os participantes da pesquisa, na busca de resolução desses conflitos. Um segundo momento a ser discutido nesta seção é um acontecimento ocorrido após essa primeira tarefa e antes da leitura da história *Toy Soldier*, ainda na Aula 1 (28 de maio de 2007), que marca a apropriação por

uma das alunas do padrão colaborativo introduzido na divisão de trabalho durante a leitura da história. Discutiremos esses dois momentos a seguir.

A. Nomeação dos Elementos da História *Toy Soldier*

A primeira tarefa proposta pela professora foi o estudo do vocabulário novo a ser trabalhado na história com: apresentação de algumas figuras para a introdução do léxico novo, pedido de descrição e nomeação do que viam, na língua-alvo. Os conflitos na consecução dessa tarefa foram fundamentais para o estabelecimento do contexto colaborativo, como revela o Exemplo 3 abaixo:

Exemplo 3

T22: **And what toy is this? A danc/...**
V18: **A ballet dancer.**
T23: A ballet dancer, **yes very good!** And here?... **What's the problem here?**
V19: The::
T24: The soldier fell... **where?**
V20: In...no... in, teacher?
T25: **On...** [On.
V21: [On. How do you say 'água' em inglês?
T26: Water.
V22: Water.
T27: Yes, but this is not water, look ... How do you say?
R5: How do you say 'rua' in English?
T28: Street, yeah? It's on the street ... look, now we have... ((apontando para uma outra figura))
B7: [Water.
M4: [Water.
V23: [Water.
T29: Water and where is the soldier here?
V24: Boat, teacher, boat?
T30: Yes.
G6: He is in the boat. T31: He is in the boat and here? Oh::
H3: [() ... a lot of rats.
B8: [() ... a lot of rats.
V25: [() ... a lot of rats.
R6: [() ... a lot of rats.
T32: Big rats... ((professora mostra nova figura))
V26: Fish, a big fish.
T33: A big fish... What's the fish doing?
V27: Eating.
T34: Eating what?
V28: Hum...
T35: The... the...
V29: The toy soldier...

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

A primeira parte do excerto (turnos T22 e V18) exemplifica o que ocorria até esse momento da aula: uma sucessão de perguntas referentes a objetos linguísticos e as respectivas respostas simples dos alunos. No entanto, quando a professora muda o tipo de pergunta (T23: ... *And here? ... What's the problem here?*), estabelecendo uma questão que pressupõe um pedido de explicação, o padrão mediacional começa a mudar, propiciando uma reorganização dos enunciados dos alunos e a colaboração entre todos na construção da resposta:

Trecho do Exemplo 3

V19: The:::
T24: The soldier fell... where?
V20: In...no... in , teacher?
T25: On... [On.
V21: On. How do you say 'água' em inglês?
T26: Water.
V22: Water.

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

A hesitação da aluna (V19: *The:::*) possibilita à professora, a compreensão da dificuldade da classe. Isso a leva a iniciar uma resposta, deixando para os alunos a oportunidade de complementar a frase e finalizando com uma dica de que a resposta deveria trazer o lugar em que a ação teria acontecido (T24: *The soldier fell... where?*). Como aponta Engeström (1999a), uma interação como essa pode ser uma fonte de mudança e desenvolvimento, pois cria possibilidades para a professora entender melhor a dimensão da dificuldade dos alunos e agir no sentido de possibilitar a compreensão das figuras de forma colaborativa, em que cada participante pode usar a fala do outro para a produção final (Wertsch e Smolka, 1993).

Pode-se dizer, como aponta Vygotsky (1930/1998), que a intervenção da professora criaria uma ZPD, tal como a discutem Newman e Holzman (1993/2002), pois permitiria um salto qualitativo em direção ao desenvolvimento real. A sequência revela que isso realmente ocorre, pois, após receber a resposta da professora (T25: *On... On.*), a aluna espelha essa resposta, tornando sua a resposta dada pela professora, como base para a construção seguinte, em que, como discutiu Moll (1996/2002), interioriza o auxílio que recebe para fazer uma nova pergunta.

O pedido referente a um objeto linguístico, mas desta vez de forma mais elaborada, demonstra a apropriação de uma estrutura estudada ao longo do curso

anterior, usada para se fazer uma questão sobre vocabulário (V21: *On. How do you say 'água' em inglês?*). A professora responde à solicitação e Vanessa a espelha. Porém, a resposta de Vanessa não corresponde à dica “*The soldier fell... where?*”. A professora retoma o conflito por meio da marca “*but*” e por meio de uma mediação explícita (Wertsch, 2007) – a figura – procura instigar mais uma vez a participação da aluna, fazendo uma nova pergunta referente ao objeto linguístico que aparece nessa figura. Podemos perceber como ZPDs mútuas emergem nessa situação, propiciadas pelo conflito estabelecido com a intervenção da professora e também com o tipo de participação da aluna.

Trecho do Exemplo 3

T27: Yes, **but** this is not **water, look** ... **How do you say?**
 R5: **How do you say 'rua'** in English?
 T28: **Street**, yeah? It's on the street ... **look, now we have...** ((apontando para uma outra figura))
 B7: **Water.**
 M4: **Water.**
 V23: **Water.**
 T29: Water and **where is the soldier here?**
 V24: *Boat*, teacher, boat?
 T30: Yes.
 G6: **He is in the boat.**

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

As mediações explícita (figura) e implícita (perguntas) da professora propiciam ZPDs não só para a aluna em questão, mas para toda a classe, como revela o enunciado da aluna Renata (R5: *How do you say 'rua' in English?*), o que dá indícios da apropriação da estrutura previamente utilizada por Vanessa e da enunciação da professora, além de motivar as respostas dos colegas. Essa interação revela o que Moll (2002) afirma sobre a interiorização e transformação do auxílio recebido pela mediação de outras pessoas. A aluna Renata interiorizou e transformou o enunciado de Vanessa, apoiando-se nessa fala para dirigir o seu comportamento na resolução do conflito estabelecido nessa situação, pela nova dica da professora e pelas respostas dos colegas.

Assim, a resposta simples e afirmativa da professora, juntamente com a pergunta da aluna Vanessa (V24) propiciam ZPD para o aluno Gabriel, que então elabora sua resposta, revelando apropriação não só do léxico questionado por Vanessa, mas também da estrutura gramatical da língua, ao produzir uma sentença completa (G6: *He is in the*

boat.). Esse é um exemplo do nível de desenvolvimento real alcançado pelo aluno, que, diferentemente dos outros até o momento, conseguiu produzir uma sentença completa sobre a figura em questão. Esse desenvolvimento foi propiciado e apoiado pelos enunciados da professora e dos colegas, bem como pela mediação explícita.

Trecho do Exemplo 3

T31: He is in the boat and here? Oh:::
H3: () ... a lot of rats.
B8: () ... a lot of rats.
V25: () ... a lot of rats.
R6: () ... a lot of rats.
T32: Big rats... ((professora mostra nova figura))
V26: Fish, a big fish.
T33: A big fish... What's the fish doing?
V27: Eating.
T34: Eating what?
V28: Hum...
T35: The... the...
V29: The toy soldier...

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

As enunciações seguintes revelam a continuidade de um padrão colaborativo em que professora e alunos compartilham a produção da história, conforme afirma Bakhtin (1981, apud Wertsch, 1998: 54), povoando-a “*com suas próprias intenções*”, como revelam as perguntas e colocações para falarem sobre as figuras em questão. O entrelaçamento da voz da professora e da aluna Vanessa verifica-se quando esta se apropria da palavra “*big*”, não de forma isolada, mas completa com base na estrutura gramatical, (V26: *Fish, a big fish.*), após a elaboração da professora no enunciado anterior (T32: *Big rats...*).

Como podemos observar, até esse momento as ZPDs mútuas propiciam o entrelaçamento e a apropriação das vozes dos participantes, que começam a compartilhar significados e a produzir conhecimento de forma conjunta. Ao se apoiarem nas falas uns dos outros, os alunos começam a se relacionar entre si, ainda que haja a intervenção da professora entre os enunciados dos alunos, como mostra o excerto. Essa intervenção, no entanto, tem como objetivo propiciar aos alunos um salto qualitativo em relação à maneira como eles se relacionam, como eles interagem e também na produção compartilhada de conhecimento e na aprendizagem da língua.

Na próxima subseção, veremos como o trabalho desenvolvido até esse momento da pesquisa modificou a visão, o sentido de uma das alunas, pela discussão das marcas de pessoa utilizadas por ela.

B. Sugestão da Leitura da História pelos Alunos

Após essa preparação para a história, a professora propõe a leitura do texto, como vemos no excerto abaixo (Exemplo 4), ocorrido também na Aula 1 (28 de maio de 2007). Esse excerto parece mostrar uma construção de um novo significado pela aluna Vanessa em relação à sua participação na Atividade Ensino-Aprendizagem de Inglês, passando de uma visão em que a professora decide, sozinha, quais tarefas serão feitas em aula, para uma visão em que os alunos também participam dando sugestões. Revela, ainda, o esforço de Vanessa em produzir enunciações completas em inglês.

Exemplo 4

T37: () and () ... okay, people? So **let's** read? () the story, yes?... The toy soldier ... happy birthday... yes...
V31: Teacher é::: how do you say 'história', teacher?
T38: Story.
V32: Story... é:: ... how do you say cada um in English?
T39: Each one.
V33: Each one ... read the story... the parts?
T40: Okay, good, okay ... so who starts?
V34: No, teacher... aqui ()
T41: ()?
V35: Yes.
T42: Pode ser, okay, okay. No, okay, put it here.

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

O excerto inicia com a professora novamente fazendo uso da marca de primeira pessoa do plural (T37: (...) *So **let's** read?*), mas ao invés de passar o turno aos alunos, para que eles leiam, ela mesma começa a leitura. Isso significa que a professora usou a marca de maneira retórica, quando o que ela pretendia, realmente, era iniciar a tarefa subsequente. O enunciado da aluna Vanessa dá indícios de que ela entendeu essa marca de outra forma, como uma oportunidade para participação, pois ela faz perguntas referentes a vocabulários desconhecidos para ela (V31 e V32), a fim de poder pedir, em inglês, que todos façam uma leitura conjunta da história e, não, somente a professora (V33: *Each one ... read the story... the parts?*).

Isso parece revelar a apropriação do sentido de participação colaborativa por parte dessa aluna, que não somente toma turnos para fazer sugestões, mas também essas sugestões envolvem um pedido de participação da sala como um todo. Vemos aí uma tentativa de maior responsabilização na divisão de trabalho da Atividade, em que os alunos tomam a iniciativa de não só realizar essas tarefas, mas de realizá-las de forma conjunta, procurando, também, participar das decisões que envolvem a condução dessas tarefas.

Esse excerto dá mostras da apropriação, por parte dos alunos, do padrão mediacional colaborativo, pelo qual procuram tornar-se sujeitos de sua própria ação. Além disso, podemos perceber uma nova divisão de trabalho, em que os alunos querem participar das tarefas como proposto anteriormente pela professora, indicando sua participação numa mudança das regras da Atividade.

3.1.1.3 Sugestão de um Jogo

Outro momento da pesquisa que também deu indícios da apropriação do padrão colaborativo pelos alunos foi o que antecedeu o primeiro jogo *Guessing Game* na Aula 1 (28 de maio de 2007). Nessa situação, uma nova escolha feita pela aluna Vanessa (V141: *Teacher, depois vamos fazer Batata Quente? Quer dizer, hot...*), dá indicações de que o padrão colaborativo propiciado pela professora foi incorporado pela aluna, mas há, nesse excerto, também, uma ação contraditória da professora que não diz sim nem não, mas tampouco argumenta para justificar sua resposta, como revela o Exemplo 5:

Exemplo 5

T191: (...) **let's** play a game? **Let's** play a game, people? Yes?
V140: ☐ Yes.
H28: ☐ Yes.
V141: Teacher, depois **vamos** fazer Batata Quente? Quer dizer, hot...
T192: How do you say...?
H29: Hot potato.
H30: ☐ Hot potato.
R31: ☐ Hot potato.
T193: Hot potato?
V142: Hot potato...
T194: Hum, I don't know... let's see. People, let's play a game now, ok? This is a guessing game (...)

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

Ao propor aos alunos o jogo *Guessing Game* (Exemplo 5), a professora novamente utiliza a marca de primeira pessoa do plural (T191: (...) *let's play a game? Let's play a game, people? Yes?*). A resposta da aluna Vanessa (V141: *Teacher, depois vamos fazer Batata Quente? (...)*) com a utilização dessa mesma marca de pessoa – primeira pessoa do plural – mostra o compartilhamento de significado, em que a aluna se inclui no “nós”. Num primeiro momento, no Exemplo 1 discutido anteriormente, a aluna faz uso de uma marca de pessoa diferente (V5: *Teacher, você vai fazer brincadeira?*), dando indícios de seu sentido sobre o papel da professora naquele momento, que seria a pessoa responsável pelo fazer na sala de aula.

Neste momento, por outro lado, com a utilização da marca “nós”, o enunciado da aluna dá indícios da apropriação das novas regras, da nova divisão de trabalho, do padrão colaborativo, mostrando o movimento do “nós”, o espaço colaborativo sendo estabelecido na pesquisa. Não só isso, mas a própria ação de tomar o turno para fazer uma sugestão de tarefa a ser realizada na aula demonstra a apropriação dessa nova divisão de trabalho, em que os alunos se sentem à vontade para tomar turnos e trazer propostas de tarefas para se realizarem durante a aula.

Essa mudança no uso da marca de pessoa, juntamente com a tomada de turno para sugerir algo, podem dar indícios de um ambiente mais democrático, mais igualitário, que tem sido o alvo de muitas pesquisas colaborativas, como aponta Magalhães (1994, 1998, 2003, 2004, 2005). É claro que seriam necessárias ainda muitas outras mudanças para se afirmar que o “ambiente” estabelecido seria crítico, mas já se percebe, nesse momento, o início da mudança rumo a relações mais igualitárias e democráticas entre os participantes da pesquisa.

É importante ressaltar que, apesar da proposta da professora ter sido idealizada na Pesquisa Crítica de Colaboração, nesse momento a própria professora demonstra que não se apropriou inteiramente do padrão colaborativo. Ao invés de problematizar a sugestão da aluna, ou mesmo dar uma resposta afirmativa ou negativa para a aluna, a professora deixa essa sugestão sem resposta, sugerindo que iria ver o que faria sobre ela (T194: *Hum, I don't know... let's see.*) e dando continuidade ao seu planejamento da aula. Podemos perceber nesse momento, pelo não-questionamento e pela não-resposta da professora, indícios de seu sentido latente de que a responsabilização pelas tarefas a serem desenvolvidas em aula é exclusivamente sua e por isso não são discutidas com os alunos, mesmo que a sugestão parta deles. Esse sentido é embasado pela visão da escola

tradicional, que a professora-pesquisadora traz de sua história pessoal, embasando as regras para suas ações ali.

3.1.1.4 Reconto da História *Toy Soldier*

O reconto da história *Toy Soldier* foi o fechamento do ciclo de tarefas e jogos sobre essa história, tendo sido realizado na Aula 2 (04 de junho de 2007) logo após o jogo *Twenty Questions*. Os resultados da análise do padrão mediacional no reconto deram indícios ainda maiores da apropriação do novo padrão colaborativo introduzido por este trabalho, como discutiremos a seguir em dois excertos (Exemplos 6 e 7). Observe-se que a participação da professora vai diminuindo e os alunos começam a apoiar-se nas falas uns dos outros, interagindo com maior autonomia, com menos intervenções da professora.

Exemplo 6

T291: Yes?... The toy soldier has got one leg... And here? ((mostrando figura))

V171: The...

B48: The...

T292: The...

V172: Toy soldier...

G37: Toy soldier...

T293: ((escrevendo na lousa)) Toy soldier...

M55: Look... looking...

V173: [... is looking...

G38: [... is looking...

T294: ... is looking... at the...

B49: [... toys.

G39: [... toys.

H39: [... toys.

T295: ... at the toys, remember? ... And here?

Obs.: Aula 2, 04 de junho de 2007.

Este primeiro excerto do reconto é iniciado por um pedido de participação da professora (T291: (...)) *And here?*) e com uma mediação explícita (Wertsch, 2007) quando esta mostra uma figura da história e pede que os alunos descrevam o que estava acontecendo naquele momento da história. Esse pedido é respondido por Vanessa com uma resposta simples (V171: *The...*), que é espelhada por Beto (B48: *The...*) e em seguida pela professora (T292: *The...*). Vanessa então retoma o seu enunciado espelhado

e continua a formar a sentença sobre a figura que vê (V172: *Toy soldier...*). O novo enunciado é completado por Miriam (M55: *Look... looking...*).

Nos turnos seguintes (V173 e G38), o entrelaçamento das vozes dos alunos continua a acontecer, pois Vanessa e Gabriel elaboram o turno de Miriam fazendo a correção de seu enunciado, que é espelhado e expandido pela professora (T294: *is looking... at the...*). A frase é, então, complementada por vários alunos ao mesmo tempo (B49, G39 e H39). É importante salientar o turno de Helena, que até então não participava da construção conjunta.

Podemos perceber, neste trecho, os enunciados dos participantes sendo utilizados como instrumento-e-resultado (Newman e Holzman, 2002) por outros alunos para a apropriação da língua inglesa. Esse entrelaçamento das vozes dos alunos e também da professora pode dar indícios do significado compartilhado pelos participantes ao longo da condução da pesquisa, o significado de que a produção do conhecimento é realizada de forma conjunta, colaborativa. Ou seja, os alunos utilizam as falas uns dos outros como recurso de pensamento (Wertsch e Smolka, 1993) para o avanço de suas idéias; neste caso para o avanço da tarefa que buscam realizar: formar frases que recontem a história *Toy Soldier*.

O padrão mediacional de entrelaçamento dos enunciados dos alunos se intensifica no decorrer do reconto, como vemos no excerto abaixo (Exemplo 7). As intervenções e o número de turnos da professora diminuem e os alunos constroem seus enunciados cada vez mais apoiados nas falas de seus colegas.

Exemplo 7

T329: Okay... and here?... And here?
V202: Ah::
T330: The...
M64: Peter's brother.
H49: Brother.
T331: No, it's not Peter's brother... a boy... The boys...
V203: The boy...
B70: The boy... is é::
T332: Putting.
V204: Put...
B71: Put...
V205: In... the...
B72: In... the...
H50: The toy soldier... in...
T333: Putting the TOY soldier in the...
H51: Boat.

V206: In the...
H52: In the...
V207: In the...
M65: ... the toy soldier in the boat.

Obs.: Aula 2, 04 de junho de 2007.

O excerto é iniciado por um pedido de participação da professora e seguido pelo turno de Miriam, que é um exemplo de apropriação de uma estrutura gramatical presente na história, nesse exemplo o caso genitivo (M64: *Peter's brother.*). Helena imediatamente espelha esse enunciado, dando indícios de também haver se apropriado do tipo de intervenção “espelhamento”, que havia sido utilizada principalmente pela professora nas tarefas e jogos propostos até então.

As respostas dadas pelos alunos para seu pedido de descrição da figura são recusadas pela professora, que faz uma elaboração de seus enunciados (T331: *No, it's not Peter's brother... a boy... The boys...*). O espelhamento também é utilizado por Vanessa (V203: *The boy...*), que, por sua vez, é usado como recurso de pensamento para o avanço da idéia por Beto (B70: *The boy... is é:::*), por meio de uma elaboração. Como vemos no excerto, a utilização do espelhamento pelos alunos naquele momento permite uma maior elaboração do conteúdo semântico do próprio discurso, melhorando a sua expressão linguística e tornando a informação mais compreensível, tal como apontado por Orsolini (2004/2005).

A elaboração da professora no turno seguinte (T332: *Putting.*) é seguida por uma série de turnos entre os alunos, em que eles fazem uso de elaborações e espelhamentos a fim de finalizar a sentença iniciada por Vanessa (V203). O turno da professora é espelhado por Vanessa (V204: *Put...*) e por Beto (B71: *Put...*) e elaborado na sequência por Vanessa (V205: *In... the...*). Beto espelha esse enunciado (B72: *In... the...*) propiciando uma ZPD para Helena, que faz uma elaboração (H50: *The toy soldier... in...*) ao acrescentar o complemento do verbo *put* à sentença sendo construída.

É interessante notar, neste trecho, a interação de quatro alunos que se apoiam uns nas falas dos outros para avançar suas próprias idéias, e como a professora vai “saindo de cena”, contribuindo apenas com elaborações ou espelhamentos, quando necessário. Nos excertos do relato aqui discutidos (Exemplos 6 e 7), os pedidos de explicação, esclarecimento e as perguntas referentes a objetos linguísticos não foram utilizados pela professora, pois houve maior participação dos alunos e as ZPDs mútuas criadas foram propiciadas especialmente pelos enunciados dos próprios alunos, ao invés

de exclusivamente pela professora. Esse fato pode dar indícios de um avanço enorme em termos de participação dos alunos, uma vez que eles estão, agora, interagindo mais entre si do que exclusivamente com a professora.

O excerto continua com um espelhamento da professora (T333: *Putting the TOY soldier in the...*), que enfatiza o acréscimo feito por Helena. A mesma aluna, então, elabora a partir do enunciado da professora, finalizando a sentença. Vanessa e Helena retomam a última parte, espelhando-a (V206, H52 e V207) e Miriam utiliza essas contribuições como apoio para finalizar a frase novamente (M65: ... *the toy soldier in the boat.*).

A mudança do padrão mediacional nestes excertos pode dar indícios de novas maneiras de relacionamento entre os alunos, que deixam de depender da professora para interagirem entre si, produzindo conhecimento de forma conjunta. A professora “sai de cena”, possibilitando maior interação entre os alunos, mas sem abandoná-los, interferindo na produção de conhecimento quando necessário. Essa mudança foi propiciada pela introdução de novas formas de intervenção pela professora ao longo da pesquisa, que possibilitaram aos alunos não apenas a apropriação da língua inglesa como também o compartilhamento de significados e a apropriação do novo modelo interação, que os levou a relacionar-se com maior autonomia. O novo padrão mediacional mostra-se mais constante no reconto do que nos jogos, revelando, aí, a apropriação de novos modos de intervenção pelos alunos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

3.2 O Jogo na Sala de Aula de Inglês

Nesta seção, discutiremos interações ocorridas em três jogos selecionados na Aula 1 (28 de maio de 2007) – *Guessing Game*, *Bingo* e *Memory Game* – a fim de revelar o padrão mediacional nesses excertos e entender como tal padrão propiciou a apropriação de novos objetos linguísticos, bem como de novas formas de relações interpessoais.

Do primeiro jogo – *Guessing Game* – dois excertos foram selecionados para discussão por mostrarem o compartilhamento de significados propiciado pelas ZPDs mútuas criadas nesse jogo. Do segundo jogo – *Bingo* – selecionou-se um excerto em que se pode perceber a apropriação não só de palavras novas, mas também de estruturas novas, demonstrando um domínio maior da língua inglesa por parte dos alunos. O

excerto selecionado do terceiro jogo – *Memory Game* – revela aspectos essenciais do papel do jogo em relação ao autocontrole do comportamento apontado por Vygotsky (1930/1998) e também à questão da não-competitividade apontada por Leontiev (1944/2006). Passemos à discussão de cada um dos jogos e dos excertos selecionados separadamente.

3.2.1 *Guessing Game*

O primeiro jogo utilizado nesta pesquisa, na Aula 1 (28 de maio de 2007), foi “*Guessing Game*”, em que os alunos, um a um, sortearam uma carta com a figura de um dos personagens da história; a seguir, cada participante descrevia seu personagem a fim de que os outros adivinhassem a quem estava se referindo. O excerto abaixo (Exemplo 8) traz um salto qualitativo importante: uma mudança nas relações interpessoais dos alunos, quando eles começam a construir conhecimento apoiando-se nas falas uns dos outros, sem depender apenas da professora. Além disso, o excerto também traz exemplos de apropriação da língua-alvo.

Durante alguns momentos desse jogo, como no excerto abaixo, os alunos fizeram uso do novo vocabulário aprendido no próprio jogo, bem como de algumas das estruturas aprendidas ao longo do curso.

Exemplo 8

T202: ... you talk about this... okay.
V150: The red, blue, white... the black, green...
T203: Ok, but what is the main color?
V151: Red.
T204: It is...
V152: It is...
T205: It is...what is the main color? It is...
V153: Red?
T206: Red, ok? It's a boy, it's a girl...
V154: It's a boy, yes, boy... How do you say...
T207: Wheel.
M40: Jack-in-the-box. ((aluna tenta adivinhar quem é o personagem))
T208: Jack-in-the-box? No.
R34: [The toy soldier. ((nova tentativa de adivinhar o personagem))
H33: [The toy soldier.
T209: The toy soldier? No, no.
V155: No, no.
B53: The...
T210: Say...
V156: No...

T211: Say this...
V157: It's a animal...
B54: é::
G26: This is... a big rat. ((nova tentativa de adivinhar o personagem))
V158: No.
B55: Elephant. ((nova tentativa de adivinhar o personagem))
V159: Yes.
T212: Yes.

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

Ao estabelecer-se como regra do jogo a descrição das características do personagem da história, Vanessa começa a utilizar-se da língua de forma quase monossilábica, listando as cores do personagem sorteado. Por desejar que a aluna expanda sua fala, produzindo uma sentença completa, a professora começa a interferir no processo ao fazer um pedido de explicação (T203: *Ok, but what is the main color?*). Essa mediação implícita não alcança seu objetivo, e leva a aluna a uma resposta simples (V151: *Red*). A professora aceita, e inicia outra questão também para os outros alunos, que avançaram a partir da fala da professora e dos outros alunos por meio de apropriação tanto de palavras isoladas (M40: *Jack-in-the-box*, R34 e H33: *The toy soldier*) quanto de estruturas mais complexas, como sentenças completas (G26: *This is... a big rat*), mostrando que os alunos não apenas se apropriaram do léxico, mas também de algumas estruturas gramaticais da língua inglesa presentes na história e nas aulas anteriores.

Tendo como ponto de partida a consideração de que a história é um instrumento na Atividade que estamos estudando, a apropriação de palavras da história e da expressão “*a big rat*” pelo aluno Gabriel mostra aquilo que Daniels (2003: 95), baseado em Vygotsky, aponta como uma ação individual guiada pela “‘voz’ do ‘outro’”: neste caso, a voz presente na história foi tomada e incorporada no enunciado de Gabriel e dos outros, ainda que o livro não estivesse mais disponível para que os alunos o consultassem.

Os quadros abaixo (Quadros 12 e 13) revelam tanto os tipos de intervenção realizados pela professora quanto o tipo de participação dos alunos no excerto selecionado (Exemplo 8).

Quadro 12 – Tipos de Intervenção da Professora no Exemplo 8.

Tipo de Intervenção	Turnos
Pedidos de Explicação	T203: Ok, but what is the main color? T205: (...) what is the main color? (...)
Espelhamento	T205: It is... (...) It is... T206: Red, ok? (...)
Pedidos de Participação	T210: Say... T211: Say this...

Quadro 13 – Tipos de Participação dos Alunos no Exemplo 8.

Tipos de Participação	Turnos
Apropriação (palavras isoladas)	M40: Jack-in-the-box. R34: The toy soldier. H33: The toy soldier. B55: Elephant.
Apropriação (sentenças completas)	G26: This is... a big rat. V157: It is an animal...

Neste excerto, também é possível perceber a mudança do padrão mediacional entre os alunos e a professora, e entre os próprios alunos. Até o turno T209 (*The toy soldier? No, no.*), o padrão foi constante, havendo uma alternância de turnos entre professora e aluno/a. A partir desse momento, os alunos começam a falar uns com os outros, a interagirem mais autonomamente, ao invés de simplesmente se dirigirem para a professora, o que pode mostrar uma transformação nas relações entre os sujeitos da Atividade, nas regras entre esses sujeitos. Parece ser, também, um indício de compartilhamento de significado, uma colaboração entre os participantes. É justamente nesse momento que os alunos vão criando aquilo em que eles estão se transformando, eles vão criando essa nova forma de se relacionar uns com os outros, ao interagirem em novas configurações (Holzman, 1997).

Num outro momento desse mesmo jogo (Exemplo 9), os alunos fizeram uso de palavras isoladas, demonstrando apenas a apropriação dessas palavras. No entanto, percebe-se um trabalho na ZPD mútua dos alunos por meio da intervenção da professora e também da participação dos alunos, como discutiremos a seguir.

Exemplo 9

T219: Okay...
M43: Ah::: a dress?
T220: The dress... yes, yes...
M44: The dress yellow.
T221: A... Make a sentence... She is...
M45: She is a dress yellow.
T222: She is a ... yellow dress?!
(risos)
M46: No.
T223: What is the sentence? She is...
M47: Dre/
V164: Wearing...
R36: [Wearing
M48: [Wearing
T224: Wearing, very good.
V165: A yellow dress.
M49: A yellow dress.
T225: A yellow dress, hum-hum...
M50: And... Yellow and red dress.
T226: No, it's only yellow... ((aluna mostra a figura, há vermelho no vestido))... yes,
it's yellow and red.
V166: Teacher! Eu se/
T227: Yes?
V167: The girl, a::: eu sei quem é mas eu esqueci o nome... name...
T228: How do you say...
V168: How do you say... no... é::: eu não sei o nome, teacher...
T229: How do you say? What is the name in Portuguese?
R37: ()
V169: Não, teacher, hum::: eu não sei ... eu sei quem é... o...
T230: Okay, speak in Portuguese, come on... say
V170: Eu sei como é que é... eu sei como que ela é... mas eu não sei o nome... não
lembro...
T231: Hum-hum...
V171: Ela é uma bonequinha qu/
T232: Ah, how do you say boneca in English?
R38: [Doll.
M51: Doll.
T233: ah, so it's a...
V172: Doll.
T234: It's a doll... yes. Ah::: please...

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

Da mesma forma que Vanessa, Miriam também inicia a descrição do personagem de forma monossilábica (M43: *Ah::: a dress?*). Novamente a professora intervém, mas ao invés de um pedido de explicação, a professora profere um espelhamento do que a aluna disse, também demonstrando aprovação pelo que foi dito

(T220: *The dress... yes, yes...*). Conforme apontado por Orsolini (2004/2005: 135), o espelhamento aumenta “a probabilidade de ocorrências das réplicas elaboradas”, no caso desta pesquisa, da categoria “Elaboração”. Isso pode ser notado no turno de Miriam, que então elabora a sua própria contribuição anterior (M44: *The dress yellow*).

Seria esperado que houvesse uma correção desse enunciado, uma vez que a estrutura da língua inglesa estava incorreta, porém, ao invés de correr o risco de inibir a participação da aluna, a professora faz uso de outra estratégia, ela faz um pedido de reorganização da estrutura sintática para uma enunciação (T221: *A... Make a sentence... She is...*), que leva a uma elaboração ainda maior por parte da aluna. Em outras palavras, a intervenção da professora propicia um movimento ainda maior na ZPD e, então, a aluna forma uma enunciação completa sobre o personagem que estava descrevendo (M45: *She is a dress yellow*), com a colaboração da professora, tal como aponta Vygotsky (1930/1998). A maneira de intervir, revelada neste excerto (Exemplo 9), também mostra um crescimento técnico por parte da professora em relação ao excerto anterior (Exemplo 8), pois ao invés de fazer um pedido de explicação (T205: *Ok, but what is the main color? It is...*) sem deixar claro para os alunos que esperava que eles formassem uma sentença completa, a professora esclareceu suas expectativas para os alunos com um pedido explícito (T221: *A... Make a sentence... She is...*).

No entanto, além da repetição do erro, havia uma questão semântica a ser abordada naquele momento, pois a escolha lexical da aluna não correspondia ao que ela pretendia expressar. O pedido de explicação da professora expresso pelo seu estranhamento e os risos dos colegas (T222: *She is...a yellow dress?* (risos)) mobilizou a tentativa de correção de Miriam (M46: *Dre/*) e a participação simultânea dos outros alunos para a solução desse conflito (V164: *Wearing...*, R36: *Wearing*, M48: *Wearing*). Podemos perceber aqui a importância do questionamento apontada por Engeström (1999: 391) como um “desafio”, que muda a dinâmica da discussão, demandando uma solução. Essa ZPD mútua, propiciada pelo conflito trazido à tona pela professora, permitiu novamente a mudança no padrão mediacional entre os alunos, e a correção da estrutura “*dress yellow*” foi então apresentada pela aluna Vanessa, e imediatamente espelhada por Miriam. O espelhamento seguinte da professora (T225: *A yellow dress, hum-hum...*) permitiu uma nova elaboração da estrutura gramatical apropriada por Miriam, que então vai além e acrescenta uma nova cor à sua descrição do personagem (M50: *And... Yellow and red dress*).

Este excerto mostra o movimento da professora e dos alunos na ZPD mútua criada na utilização do jogo na sala de aula como um instrumento-e-resultado (Newman e Holzman, 2002), como um instrumento que, juntamente com a linguagem, vai propiciando momentos de conflito, de crise. Ao fazer com que os alunos busquem a solução para esses conflitos de forma colaborativa, essa operação propicia aos alunos o salto qualitativo em seu desenvolvimento, tal como apontado por Vygotsky (1934/2004). O papel mediador da professora (implícito ou explícito, mas sempre intencional) é fundamental nesse processo, apontando e gerenciando conflitos, da mesma forma que a participação dos alunos. Pode-se dizer, então, que este excerto revela a produção conjunta de conhecimento, ou seja, aquilo que Vygotsky aponta como a cognição que nasce na atividade compartilhada (Daniels, 2003).

Os quadros abaixo (Quadros 14 e 15) apontam as intervenções da professora-pesquisadora e os tipos de participação dos alunos.

Quadro 14 – Tipos de Intervenção da Professora no Exemplo 9.

Tipo de Intervenção	Turnos
Pedidos de Explicação	T221: (...) She is... T222: She is a ... yellow dress?!
Espelhamento com aceitação	T220: The dress... yes, yes... T224: Wearing, very good. T225: A yellow dress, hum-hum... T234: It's a doll... yes.
Pedidos de Participação	T219: Okay... T227: Yes? T230: Okay, speak in Portuguese, come on... say.
Pedidos de Esclarecimento	T221: A... Make a sentence... (...) T223: What is the sentence? She is... T228: How do you say... T229: How do you say? What is the name in Portuguese? T233: ah, so it's a...
Perguntas referentes a Objetos Linguísticos	T232: Ah, how do you say boneca in English?

Quadro 15 – Tipos de Participação dos Alunos no Exemplo 9.

Tipos de Participação	Turnos
Apropriação (palavras isoladas)	M43: Ah::: a dress? V167: The girl, (...) name... M50: And... Yellow and red dress.
Elaboração	M44: The dress yellow.

	M45: She is a dress yellow. V164: Wearing... V165: A yellow dress.
--	--

3.2.2 Bingo

O segundo jogo utilizado na Aula 1 (28 de maio de 2007) foi “*Bingo*”, em que os alunos receberam cartelas com figuras da história para que eles marcassem aquelas “cantadas” pela professora. Ao marcar todas as figuras em suas cartelas, os alunos deveriam falar “Bingo!” e descrever as figuras em sua cartela. Esse excerto é importante para mostrar o aprimoramento na apropriação da língua-alvo, ou seja, as contribuições dos alunos são em maior parte sentenças completas ao invés de palavras isoladas, mostrando que além de se apropriarem de léxico novo, estão se apropriando das estruturas da língua-alvo.

O excerto abaixo (Exemplo 10) revela exemplos de apropriação da língua inglesa, em que o domínio linguístico se mostrou maior, especialmente do aluno Gabriel.

Exemplo 10

<p>T296: Oh, say, say ... for me. G34: The toy/ V206: Teacher, continue! T298: Just a moment... yes? The toy soldier... G35: The toy soldier is sailing in the boat, the jack-in-the-box is jumping... T299: Out of... G36: ...the box T300: Hum-hum G37: Peter , Peter... ((pronúncia incorreta)) T301: Peter... ((corrigindo a pronúncia do aluno)) G38: Peter is opening a present. ((pronúncia correta)) V207: PREsent. ((tentativa de correção da pronúncia do colega)) G39: A ... T302: Dancer... G40: ... dancer is dancing. T303: ... is dancing... yes. Let's continue, people?</p>

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

O que chama a atenção nesse excerto é o nível de apropriação da língua pelo aluno, que consegue produzir enunciações completas (G35: *The toy soldier is sailing in the boat, the jack-in-the-box is jumping...* G38: *Peter is opening a present*) e que

requerem pouquíssimas intervenções da professora, conforme vemos nos quadros abaixo (Quadro 16 e 17). Outro aspecto interessante que chama a atenção é, além da apropriação de uma sentença completa (V206: *Teacher, continue!*), a imitação pela aluna Vanessa do modo de agir da professora (V207: *PREsent.*), ao fazer uma tentativa de correção do enunciado de seu colega.

Como Vygotsky (apud Elkonin, 1978/1998) aponta, a imitação propicia um salto qualitativo no desenvolvimento da criança, pois ela só consegue imitar aquilo que está na zona de desenvolvimento proximal em colaboração com as outras pessoas. Essa imitação da postura da professora parece revelar o desenvolvimento em andamento, pois ao imitar a professora no ambiente colaborativo criado, a aluna vai se apropriando de novas maneiras de agir e interagir com as pessoas.

Dáí poder se afirmar que outra regra da interação aluno-professora foi modificada pela observação da postura dessa aluna neste excerto. Ela assume o papel que até o momento pertencia à professora de corrigir a pronúncia dos alunos e com isso há uma modificação na maneira em que as regras da Atividade são vistas e conseqüentemente uma nova divisão de trabalho é estabelecida, em que os alunos também se responsabilizam por corrigir os colegas, antes papel exclusivo da professora.

Quadro 16 – Excertos da Intervenção da Professora no Exemplo 10.

Tipo de Intervenção	Turnos
Aceitação	T300: Hum-hum
Pedidos de Participação	T296: Oh, say, say ... for me.
Elaboração	T299: Out of... T302: Dancer...

Quadro 17 – Excertos da Participação dos Alunos no Exemplo 10.

Tipos de Participação	Turnos
Apropriação (sentenças completas)	V206: Teacher, continue! G35: The toy soldier is sailing in the boat, the jack-in-the-box is jumping... G38: Peter is opening a present. ((pronúncia correta))
Apropriação de um novo papel	V207: PREsent. ((tentativa de correção da pronúncia do aluno, pronúncia também correta))
Elaboração	G36: ...the box G40: ... dancer is dancing.

3.2.3 Memory Game

O terceiro jogo selecionado para discussão foi “*Memory Game*”, na Aula 1 (28 de maio de 2007): vários cartões foram posicionados de cabeça para baixo no chão da sala e os alunos tinham que virar dois cartões por vez, a fim de encontrarem um par, que então seria recolhido pelos alunos. Esse par era constituído de um cartão com uma pergunta escrita como, por exemplo, “What is Peter doing?” e outro com uma figura que continha a resposta para essa pergunta como, por exemplo, a figura de Peter abrindo um presente. Era esperado dos alunos que eles descrevessem a figura que encontravam e/ou lessem a pergunta nos cartões escolhidos.

Esse jogo foi selecionado para discussão não para mostrar a apropriação da língua inglesa como nos outros excertos discutidos anteriormente. Sua função, nesta análise, é mostrar questões relativas às características primordiais do jogo, como o respeito às suas regras e questões relativas à não-competitividade, tal como apontadas por Leontiev (1944/2006), além de servir para mostrar indícios do novo padrão mediacional em função do compartilhamento de significados.

Durante o excerto selecionado (Exemplo 11), dois conteúdos temáticos ocorrem paralelamente, um referente ao resultado que o aluno Beto obtinha até aquele momento no jogo e o outro referente ao desenrolar do jogo. No turno B103 (“*Ah, por que eu sou o único que não tenho?*”), o aluno estabelece o conflito ao demonstrar sua frustração devido ao resultado negativo do jogo até então, sendo o único jogador que ainda não tinha obtido um par de cartas. A professora ignora o comentário e continua a interagir com a aluna Renata, pedindo a continuação do jogo (T453). Mas a aluna Vanessa, possivelmente incomodada pelo enunciado de Beto, retoma o conteúdo temático trazido pelo aluno (V296: (), *eu só peguei uma...*) mais adiante, afirmando quantos pares havia conseguido durante o jogo. O Exemplo 11 abaixo reproduz toda a interação.

Exemplo 11

B103: Ah, por que eu sou o único que não tenho? ((aluno refere-se a ser único a não ter conseguido nenhum par durante o jogo, fingindo que está chorando))
T453: Just a moment... what is the... what is the activity, Renata?... Make a sentence about the picture.
R71: Just a moment, teacher. ((risos))
V296: (), eu só peguei uma... ((referindo-se a um par de cartas))
R72: Peter is...
T454: Peter is... correct.

R73: ... open the present.
 T455: OpenING the present.
 R74: Opening the present.
 T456: Ah::: read, read, Renata.
 ((risos))
 R75: What is the woman doing?
 T457: Miriam...
 M101: Peraí, teacher...
 T458: Make a sentence.
 ((risos))
 V297: Teacher, pra ficarem iguais...
 M102: The woman ... como se fala mesmo?
 T459: The woman is cutting...
 M103: The woman is cutting ... the fish.
 T460: Okay...
 V298: Teacher, pula a Helena e dá pro Beto, porque coitadinho do Beto, né, teacher?
 T461: A Renata também não...
 V299: Yes, teacher, aqui ó...
 M104: Ela tem dois...
 T462: Okay, people? Is it okay for you?
 ((alunos acenam que sim))
 T463: Yes, Beto, Please...
 B104: No.
 V300: Yes, Beto!
 T464: Beto, come on... Beto! Beto! Beto!
 H79: Beto! Beto! Beto!
 V301: Beto! Beto! Beto!
 M105: Beto! Beto! Beto!
 T465: Come on...
 B105: No::
 V302: Teacher , (ele dá pra mim, teacher...)
 T466: Okay, then, you only read, okay?
 B106: What is Peter... doing? ((pronúncia incorreta))
 T467: Doing. ((corrigindo a pronúncia)) Hum-hum...
 B107: Peter is ...open the:: present.
 T468: Opening.
 B108: Opening the present.
 T469: The present...okay, no problems, people? ... Give me the cards, please. Thank you... thank you...

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

Essa retomada do conteúdo temático, juntamente com a explicação da quantidade de pares que a aluna havia obtido até então, parecem revelar a preocupação de Vanessa com o sentimento do colega que, com seu enunciado, revela estar se sentindo em desvantagem em relação aos colegas. A preocupação da aluna parece dar indícios de seu envolvimento na ação lúdica definida por Leontiev (1944/2006: 126) como aquela que “*é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque*

sua motivação não reside nesse resultado”. Em outras palavras, o envolvimento de Vanessa nos jogos não parece estar diretamente relacionado ao resultado final de vitória individual a ser obtida pelo jogo, mas em fazer parte da tarefa lúdica em que todos estão envolvidos colaborativamente e não uns contra os outros.

Na sequência, a aluna Renata retoma o conteúdo temático trazido pela professora e continua a formar enunciações orais sobre a figura encontrada no jogo e a professora dá continuidade à tarefa proposta sem se dar conta do outro conteúdo temático em andamento. Há uma nova tentativa de retomada do conteúdo temático por Vanessa. Vejamos o excerto abaixo:

Trecho do Exemplo 11

V297: Teacher, pra ficarem iguais...
M102: The woman ... como se fala mesmo?
T459: The woman is cutting...
M103: The woman is cutting ... the fish.
T460: Okay...
V298: Teacher, pula a Helena e dá pro Beto, porque coitadinho do Beto, né, teacher?
T461: A Renata também não...
V299: Yes, teacher, aqui ó...
M104: Ela tem dois...
T462: Okay, people? Is it okay for you?
((alunos acenam que sim))
T463: Yes, Beto, Please...
B104: No.
V300: Yes, Beto!
T464: Beto, come on... Beto! Beto! Beto!
H79: Beto! Beto! Beto!
V301: Beto! Beto! Beto!
M105: Beto! Beto! Beto!
T465: Come on...
B105: No::
V302: Teacher , (ele dá pra mim, teacher...)
T466: Okay, then, you only read, okay?
B106: What is Peter... doing? ((pronúncia incorreta))

Obs.: Aula 1, 28 de maio de 2007.

Quando a participação da aluna Miriam é encerrada, Vanessa toma novamente o turno para sugerir uma mudança, uma quebra das regras do jogo para que o aluno Beto não saia derrotado do jogo (V298: *Teacher, pula a Helena e dá pro Beto, porque coitadinho do Beto, né, teacher?*). A professora então se dá conta do novo conteúdo temático em discussão e engaja-se nele afirmando que outra aluna também não havia

pegado nenhum par de cartas (T461: *A Renata também não...*), informação que é refutada por Vanessa e por Miriam, que também se engaja na discussão.

A professora então procura fazer com que a decisão seja tomada em conjunto, perguntando se a sugestão de Vanessa é aceita pelos outros alunos (T462: *Okay, people? Is it okay for you?*), buscando novamente um padrão mediacional colaborativo, em que todos os participantes têm voz ativa no processo de tomada de decisões, tal como apontam Bray et al. (2000). Mais uma vez, no entanto, os motivos que embasam as escolhas não são trazidos à discussão pela professora, o que mostra sua inexperiência em pesquisas de cunho crítico. Isto é, a professora também está aprendendo na interação com os alunos a criar contextos colaborativos críticos.

O aceno positivo dos alunos faz com que a professora peça para Beto dar continuidade ao jogo, aceitando que a vez da aluna Helena fosse pulada, no intuito de que ele pudesse ficar com o último par de cartas da mesa. A reação negativa de Beto mostra o seu comprometimento com as regras do jogo, como discutido por Elkonin (1978/1998) como um compromisso adquirido, como uma norma interior de conduta. A insistência da professora e dos colegas (V300, T464, H79, M105) é rejeitada por Beto, dando indícios ainda mais fortes de que a regra do jogo é algo relacionado à conduta interior do aluno e não algo influenciado ou forçado por outras pessoas, também discutido por Elkonin (*ibid*).

Nesse trecho, podemos perceber a conduta arbitrada de Beto ocorrida na situação lúdica que, ao se recusar a modificar a regra do jogo para empatar com os colegas, demonstrou autocontrole sobre seu impulso de conseguir um resultado positivo sobre o jogo. O prazer propiciado pelo jogo para Beto, apesar de sua frustração, não foi o de ganhar, mas sim, o de seguir as regras do jogo. Isso demonstra o desenvolvimento cognitivo rumo ao controle do comportamento, à “*moral na ação*” (Elkonin, 1978/1998 420, 421). Esse autocontrole, na perspectiva vygotskiana, tal como apontado por Díaz, Neal e Amaya-Williams (1996/2002: 123), “*consiste, sobretudo, em uma auto-regulação crescente de processos e capacidades que são originalmente limitados e controlados pelo campo dos estímulos concretos e imediatos*”. Como apontam os autores (*ibid*: 124), essa transformação “*ocorre na interação social da criança e pelo uso de instrumentos e símbolos culturalmente determinados*”.

No caso desta pesquisa, a interação social das crianças ocorre no e pelo uso do instrumento “jogo” e das tarefas realizadas na sala de aula. As relações entre as crianças e entre essas e a professora se dão nesse contexto, e ocorrem também pela linguagem,

nesse caso específico, principalmente pela língua inglesa. É nesse sentido que os autores (*ibid*) afirmam que “a capacidade para auto-regulação é, na verdade, o principal resultado do desenvolvimento que colabora para uma transformação radical das habilidades cognitivas e sociais da criança”. Essa transformação ocorre porque a tomada de consciência do mundo objetivo pela criança acontece na ação e é no jogo, como aponta Gorki (*apud* Leontiev, 1944/2006: 130), que as crianças entendem “o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar”.

O conflito estabelecido pela frustração e posterior recusa de Beto em quebrar as regras dos jogos propicia ZPD para os participantes e a proposta de Vanessa, para uma solução aceita por todos permite a participação de Beto, lendo os cartões, mas sem quebrar as regras do jogo, pois esses cartões vão para quem de direito. Essa solução não ignora o sentimento inicial de Beto, nem a demanda do grupo pela participação do aluno, mas também não pressiona Beto a quebrar as regras do jogo. É uma solução que busca o trabalho **com** os outros participantes, dando indícios do compartilhamento do significado de que o ambiente daquela sala de aula é um ambiente colaborativo, em que as pessoas consideram umas às outras e buscam soluções para conflitos de forma conjunta.

3.3 Percepção dos Alunos sobre a Introdução do Lúdico nas Aulas e Participação dos Alunos ao longo da pesquisa

Nesta seção, discuto as declarações dos alunos no questionário escrito aplicado na Aula 2 (04 de junho de 2007) e na entrevista realizada na Aula 3 (18 de junho de 2007). Tais instrumentos tinham o objetivo de investigar a percepção dos alunos sobre como a introdução do lúdico propiciou a apropriação de novos objetos linguísticos bem como de novas formas de relações interpessoais por meio de um contexto colaborativo. Do questionário realizado, apenas duas perguntas serão discutidas nesta seção. São elas:

- O que foi legal nessas duas aulas?
- Para que estamos aprendendo com histórias e jogos?

A última pergunta foi retomada na entrevista para maiores esclarecimentos, os quais também serão retomados nesta seção. A discussão será pautada na análise do

conteúdo temático e nas escolhas lexicais presentes tanto no questionário quanto na entrevista.

Juntamente com essa discussão, a fim de corroborar a percepção dos alunos sobre as mudanças instauradas pela pesquisa, traremos os resultados quantitativos da participação dos alunos e da professora, ou seja, a quantidade dos turnos dos alunos e da professora ao longo das Aulas 1 (28 de maio de 2007) e 2 (04 de junho de 2007) em algumas tarefas e jogos relativos à história *Toy Soldier*. O objetivo da análise é observar o quanto essa participação mudou devido ao estabelecimento do contexto colaborativo e da utilização dos jogos, bem como verificar se a mudança de percepção dos alunos está embasada pelos dados quantitativos.

3.3.1 Percepção de aprendizagem por meio do lúdico

Os indícios da percepção dos alunos sobre sua aprendizagem com a introdução dos jogos e tarefas lúdicas estão presentes nas respostas referentes à pergunta “Para que estamos aprendendo com histórias e jogos?”, no questionário e na entrevista. As respostas do questionário (Quadro 18) dadas por Beto (“*Brincadeiras e sabendo cada vez mais*”) e Gabriel (“*Para aprender coisas novas*”) parecem mostrar sua percepção de aprendizagem ligada às brincadeiras, pois Beto cita as “*brincadeiras*” e adiciona o fato de que está “*sabendo cada vez mais*”, e Gabriel cita o aprendizado de “*palavras novas*”, ambos enfatizando assim o seu desenvolvimento linguístico.

Helena também associa os jogos com o avanço no seu aprendizado, além de citar uma utilização maior da língua inglesa nessas tarefas (“*Para nós aprendermos mais palavras e para nos acostumarmos mais a falar em inglês*”). É importante ressaltar que Helena entregou o questionário após o término da Aula 3 (18 de junho de 2007), pois havia esquecido suas respostas em casa, uma vez que na aula anterior não havia terminado e havia levado o papel com as perguntas para terminar em casa. O sinal de interrogação de Renata e a não resposta de Miriam parecem revelar desconhecimento, mesmo porque foram temas não discutidos; também podem indicar que elas não compreenderam a pergunta. As respostas dos alunos nas entrevistas parecem indicar, também, que eles podem não ter entendido a pergunta. A resposta de Helena mostra sentidos sobre o uso das histórias e jogos formados após a entrevista realizada na Aula 3, e é possível que esse sentido tenha traços do significado compartilhado na entrevista (Exemplo 12).

Quadro 18 – Pergunta 5 e respostas do Questionário, Aula 2 (04 de junho de 2007).

Pergunta: Para que estamos aprendendo com histórias e jogos?

Beto: **Brincadeiras e sabendo cada vez mais.**

Vanessa: Estamos aprendendo para que no futuro possamos falarmos ensinarmos.

Gabriel: **Para aprender coisas novas.**

Miriam: ((Não respondeu))

Renata: ?

Helena: **Para nós aprendermos mais palavras e para nos acostumarmos mais a falar em inglês.**

As afirmações de Beto e Gabriel são confirmadas pelos alunos na entrevista, em que a professora retoma a pergunta, como vemos no exemplo a seguir.

Exemplo 12

T8: Tá... Jack-in-the-box... tá... Outra coisa...é::: eu queria... quando eu perguntei para vocês “Para que que nós estamos aprendendo?”, o que eu queria saber é o seguinte... assim... no que que as histórias e os jogos ajudam vocês a aprender?

V8: Ah, pra... **no futuro... a gente poder... ah, poder falar, poder ensinar... poder ...** ()

T9: Então, mas vocês ach/... ((Beto sinaliza que quer falar)) Fala, Beto.

B3: É::: as brincadeiras que a gente fez?

T10: Isso.

B4: Porque... a gente::: tá... brincando e aprendendo.

T11: **Vocês di/ vocês acham... é:: mais legal aprender assim ou... aprender com o livro, alguma coisa assim?**

V9: Assim.

B5: Assim.

M10: Assim.

R4: Assim.

T12: Por quê?

V10: Ah, porque...

((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))

T13: Vocês acham que vocês aprendem mais?

R5: Eu acho.

T14: O que que você ia falar Vanessa?

V11: ()é::: que aprende brincando.

T15: Como assim?

V12: Porque assim... é mais legal aprender brincando.

((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))

M11: É teacher.

((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))

R6: É muito melhor aprender brincando do que perder... do que ter que perder a novela e ... ()

((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))

((aluna Helena chega atrasada e entra na sala neste momento))
T16: Hello... Helena ()
((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))
T17: Ó, então, Helena, sabe o que a gente tá fazendo? A gente tá discutindo as...
perguntas.. da... sabe aquela folhinha da aula passada?
H1: Eu esqueci...
T18: Você não está nem com o papel aqui?
H2: Não.
()
V13: Ah, teacher, ()
((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))
T19: Ah, outra coisa... vocês tem qu/ ...outra pergunta... vocês acham que aprendem
mais...
R7: Com os jogos.
T20: ...com os jogos e as histórias...
H3: É.
T21: ... ou com o que a gente tava fazendo antes?
M12: Com as histórias...
V14: Com os jogos e as histórias.

Obs.: Aula 3, 18 de junho de 2007.

Observando a primeira resposta de Vanessa, que repete a resposta escrita no seu questionário, percebe-se uma fala escolarizada ou da família sobre a importância do inglês, ou mesmo ausência de um pensamento crítico sobre seu aprendizado na mudança de contexto na sala de aula (V8: *pra... no futuro... a gente poder... ah, poder falar, poder ensinar... poder...*). Ela reproduz o discurso normalmente utilizado por pais e professores sobre a importância de estudar inglês.

A resposta de Beto (B4: *Porque... a gente... tá... brincando e aprendendo*) parece confirmar o que Vygotsky (1930/1998) e Leontiev (1944/2006) apontam sobre o lúdico: trata-se de uma instância que leva ao desenvolvimento, pois esse desenvolvimento é propiciado pelas ZPDs mútuas criadas na situação lúdica e/ou de jogo. A criança aprende ao brincar, em colaboração com a professora e os colegas e os enunciados de Beto mostram exatamente este aspecto do brincar.

As perguntas da professora buscam a participação de todos, mas são perguntas em que a resposta esperada dos alunos é de certa forma direcionada, ou seja, é uma pergunta fechada, em que as possibilidades de resposta ficam restritas. Ao mesmo tempo, a pergunta traz um elemento de comparação (T11: *Vocês di/ vocês acham... é:: mais legal aprender assim ou... aprender com o livro, alguma coisa assim?*), que é explorado e abordado pelos alunos mais adiante no excerto. As respostas simultâneas revelam que, sem dúvida, preferem aprender inglês em um contexto menos estressante.

A resposta de Renata é interessante, porque revela uma nova questão – não precisa perder a novela para estudar inglês com essa nova abordagem.

Trecho do Exemplo 12

V9:	}	Assim.
B5:		Assim.
M10:		Assim.
R4:		Assim.
T12: Por quê?		
V10: Ah, porque...		
((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))		
T13: Vocês acham que vocês aprendem mais?		
R5: Eu acho.		
T14: O que que você ia falar Vanessa?		
V11: ()é:: que aprende brincando.		
T15: Como assim?		
V12: Porque assim... é mais legal aprender brincando.		
((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))		
M11: É teacher.		
((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))		
R6: É muito melhor aprender brincando do que perder... do que ter que perder a novela e ... ()		

Obs.: Aula 3, 18 de junho de 2007.

Em resumo, parece que os alunos perceberam que os jogos e o reconto de histórias propiciaram atividades sociais que contribuem para o aprendizado de inglês. São atividades em que aprenderam a usar a língua inglesa, expandindo suas falas com base nas contribuições da professora e dos outros alunos. Assim, eles expandiram o seu repertório linguístico e apropriaram-se de novas estratégias de aprendizagem de línguas, como o espelhamento e a expansão das enunciações de outros.

3.3.2 Percepção de mudança no padrão mediacional para a produção colaborativa de conhecimento

Além da percepção de maior aprendizado, os alunos também perceberam a mudança do padrão mediacional na sala de aula, e isso fica claro em suas respostas à seguinte pergunta do questionário “*O que foi legal nessas duas últimas aulas?*” (Quadro 19). Juntamente com a discussão dessas respostas, esta seção trará dados quantitativos relativos à participação dos alunos nas tarefas sobre a história *Toy Soldier* ao longo da

pesquisa, a fim de mostrar como a participação dos alunos foi aumentando gradativamente com a realização das tarefas lúdicas.

Quadro 19 – Pergunta 2 e respostas do Questionário, Aula 2 (04 de junho de 2007).

Pergunta: O que foi legal nessas últimas duas aulas?

Beto: Os jogos, **o jeito que a gente aprendeu**, as brincadeiras.

Vanessa: Tudo.

Gabriel: Os jogos e as histórias.

Miriam: Foi legal nessas 2 últimas aulas os jogos (alguns) e as histórias.

Renata: Nestas duas últimas aulas foi legal **jogar, brincar e aprender com meus amigos**.

Helena: As histórias em inglês e **os jogos em grupo**, e como nós lemos.

Beto avalia positivamente a maneira como o aprendizado ocorreu (“*o jeito que a gente aprendeu*”), e também cita os jogos e as brincadeiras como algo “legal”. A escolha lexical do dêitico “*a gente*” parece dar indícios de sua percepção do trabalho conjunto realizado. O aluno se vê como parte de um coletivo, e esse grupo de alunos aprendeu junto, de uma maneira diferente do que até então ocorria nas aulas. O “*jeito*” citado por Beto, como mostrado nos dados qualitativos neste capítulo (itens anteriores), foi o ambiente colaborativo, que propiciou uma mudança no padrão mediacional de uma alternância de turnos entre professora e alunos para uma interação mais autônoma entre os alunos, que compartilharam significados e produziram conhecimento de forma colaborativa.

Outros alunos também perceberam essa mudança. Renata apontou como “legal” jogar, brincar e aprender, mas não de forma isolada e sim com os seus amigos (“*jogar, brincar e aprender com meus amigos*”), também mostrando indícios de sua percepção da produção de conhecimento conjunta. O uso da preposição “*com*” que, juntamente com os verbos dinâmicos “*aprender*”, “*jogar*” e “*brincar*” dá a idéia de relacionamento (Moura Neves, 2000: 629), confirma o sentido construído pela aluna sobre o trabalho em colaboração. Essa afirmação parece indicar que o ambiente colaborativo foi, mesmo, propiciado pelas ZPDs mútuas criadas com a introdução do lúdico. Podemos perceber os alunos se desenvolvendo na relação com os outros, em situação não hierarquizadas, de parceria uns com os outros. Como aponta Moll (1996/2002: 17), os contextos escolares “*são socialmente constituídos e podem ser socialmente mudados*”, e essa

mudança é percebida por Beto e Renata, bem como por Helena, quando avalia positivamente “*os jogos em grupo*”.

É interessante ressaltar que a produção de conhecimento em ambiente colaborativo ocorreu em tarefas lúdicas, nos jogos, o que se contrapõe a uma visão tradicional do conceito de jogo. O jogo tende a ser visto como propiciador de um ambiente competitivo, em que o que importa é vencer a qualquer custo, em que o resultado normalmente exalta a um jogador ou a um time, e que rotula como “derrotado(s)” os outros participantes. A introdução do lúdico neste trabalho teve efeito contrário, levando a relações mais igualitárias e menos competitivas, em que os alunos trabalharam em conjunto e produziram conhecimento de forma conjunta, fortalecendo seus relacionamentos e aumentando seu repertório linguístico na relação uns com os outros. Todos tiveram oportunidades de participação e, efetivamente, participaram mais, como mostram os dados quantitativos a seguir. Esses dados confirmam a percepção dos alunos sobre terem participado mais após a introdução dos jogos. A quantidade de turnos dos alunos, ou seja, a sua participação aumentou durante os jogos, tendo como ponto mais alto de participação a tarefa final de reconto da história *Toy Soldier*.

Os quadros abaixo (Quadros 20 e 21) mostram, em porcentagem, a quantidade de turnos de cada aluno, bem como da professora-pesquisadora. Note-se que apenas algumas tarefas foram levadas em consideração nesses quadros, pois algumas vezes, a quantidade maior de turnos não significava a maior participação dos alunos em termos qualitativos. Por exemplo, a leitura em voz alta da história *Toy Soldier* pelos alunos foi desconsiderada, pois o número maior de turnos dos alunos não se deu em virtude de uma maior participação deles. O que houve, nesse caso, foi que eles cometeram mais erros de pronúncia. Para que eles se apropriassem da pronúncia correta, a professora dizia a palavra de forma correta e solicitava que a repetissem, fazendo com que aumentasse o número de turnos de alguns alunos.

As duas primeiras tarefas apresentadas no Quadro 20 – Preparação para a leitura da história *Toy Soldier* e Sugestão de Leitura da história pelos alunos – estão sendo consideradas como o início do processo no Quadro 21. Os jogos selecionados no Quadro 20 – *Guessing game, Bingo e Memory Game* – são o foco deste trabalho e foram agrupados como Jogos no Quadro 21. As duas últimas tarefas presentes no Quadro 20 – Listagem dos personagens na lousa e Reconto da história *Toy Soldier* – são consideradas o fim do processo no Quadro 21. A representação gráfica do Quadro 21 está logo após os quadros (Figura 3).

Quadro 20 – Porcentagem de Participação em Tarefas Seleccionadas, por participante.

Fase da Pesquisa	Conteúdo Temático	Teacher	Vanessa	Gabriel	Beto	Helena	Renata	Miriam
1	Preparação para a leitura da história <i>Toy Soldier</i>	38.8	32.3	6.4	8.6	3.2	6.4	4.3
1	Sugestão de Leitura da história pelos alunos	53.9	38.5	0	0	0	0	7.6
2	JOGO – <i>Guessing game</i>	41.5	26.7	3.7	3.2	4.7	9.6	10.6
2	JOGO – <i>Bingo</i>	40.0	18.8	6.0	8.8	7.6	6.8	12.0
2	JOGO – <i>Memory game</i>	39.9	25.3	5.3	11.4	8.6	3.3	6.2
3	Listagem dos personagens na lousa	36.8	26.3	5.3	7.9	7.9	7.9	7.9
3	Reconto da história <i>Toy Soldier</i>	27.3	24.3	8.4	12.8	9.8	6.1	11.3

Quadro 21 – Porcentagem de Participação nas Fases da Pesquisa, por participante.

Fase da Pesquisa	Fases da Pesquisa	Teacher	Vanessa	Gabriel	Beto	Helena	Renata	Miriam
1	Início	46.3	35.4	3.2	4.3	1.6	3.2	6.0
2	Jogos	40.5	23.6	5	7.8	6.9	6.6	9.6
3	Final	32.1	25.3	6.8	10.4	8.8	7.0	9.6

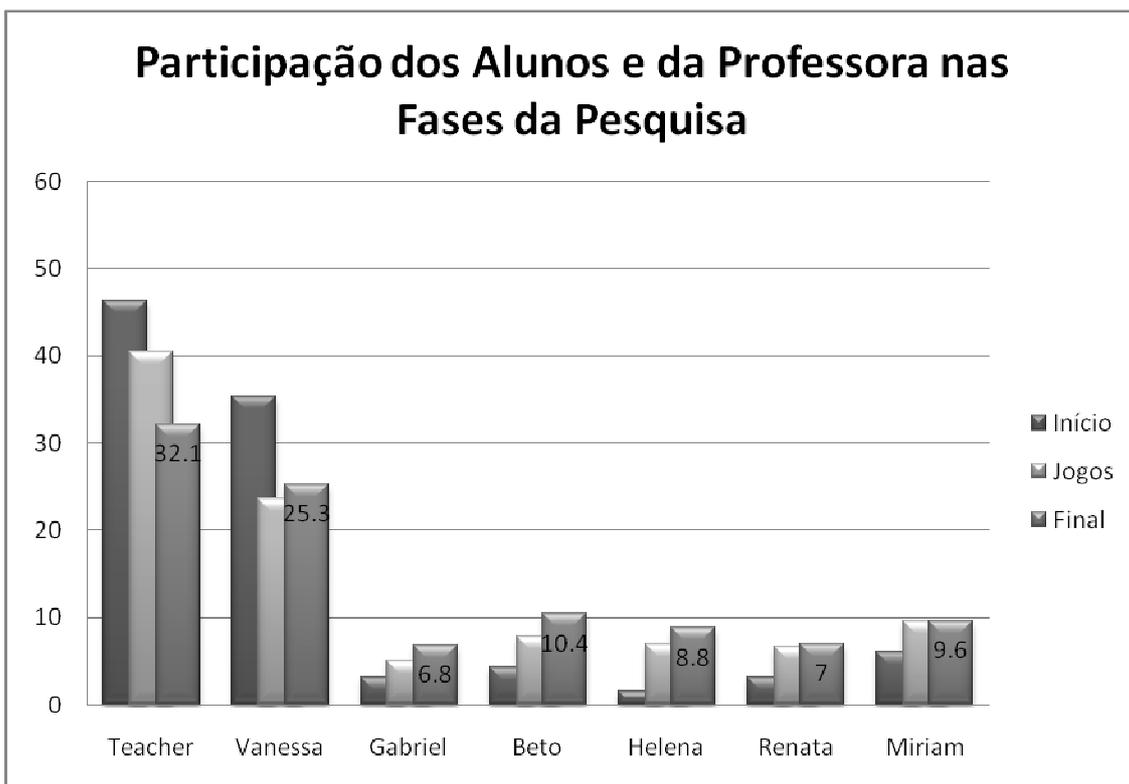


Figura 3: Gráfico de Participação dos Alunos e da Professora nas Fases da Pesquisa, em porcentagem.

Como observamos na Figura 3, a quantidade de turnos da professora diminuiu durante a realização dos jogos e, principalmente, na fase final da pesquisa, que englobou a listagem dos personagens e o reconto da história. Com exceção de Vanessa, essa diminuição está diretamente refletida nas porcentagens dos alunos, cujas participações aumentaram nos jogos e no reconto da história. Vanessa é a aluna que mais participou em termos de número de turnos e mostrou-se bastante ativa na fase inicial da pesquisa, tendo sua participação reduzida nos jogos e em seguida aumentada na fase final. Apesar de uma aluna ter se destacado consideravelmente, é importante notar que o ambiente colaborativo propiciado pelo lúdico propiciou maior espaço aos outros alunos, que normalmente falavam menos durante as aulas.

Como podemos ver no próximo gráfico (Figura 4), os participantes que ocupam maior quantidade de turnos são a professora-pesquisadora e a aluna Vanessa, em todas as tarefas. É importante ressaltar que o grande número de turnos da professora é devido ao fato de ser ela quem assume o papel de coordenação das aulas e da pesquisa, sendo responsável por organizar as tarefas e coordenar a participação dos alunos. Esses turnos consistiram principalmente em pedidos de participação, espelhamentos, elaborações, pedidos de explicação e esclarecimento, bem como aceitação ou recusa das respostas

dos alunos, com correções quando necessário. Alguns exemplos desses turnos encontram-se nos exemplos discutidos neste capítulo.

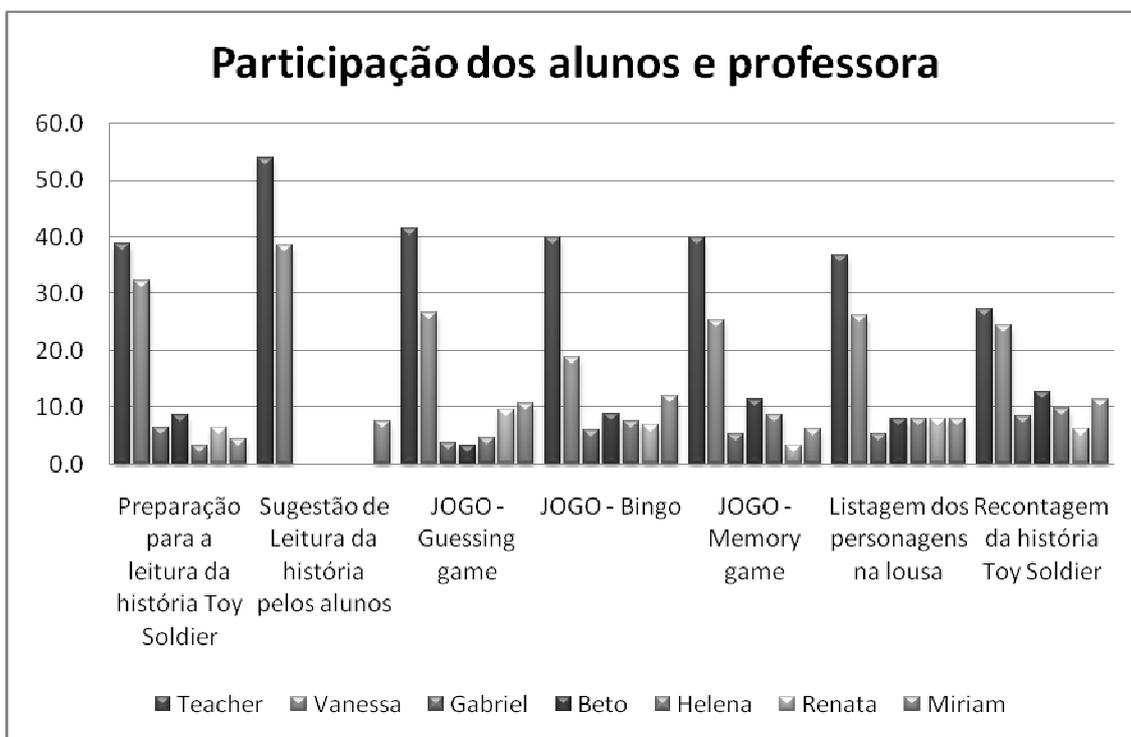


Figura 4: Gráfico de Participação dos alunos e professora, em porcentagem.

Tanto a professora quanto a aluna Vanessa tiveram seus turnos diminuídos ao longo da pesquisa em decorrência das oportunidades de participação propiciadas aos demais alunos pelo ambiente colaborativo. No caso da professora (Figura 5), a porcentagem cai a partir da terceira tarefa, e no caso de Vanessa essa participação também diminui em relação às duas primeiras tarefas, mas oscila (Figura 6) devido à maior participação dos outros alunos nas tarefas propostas.

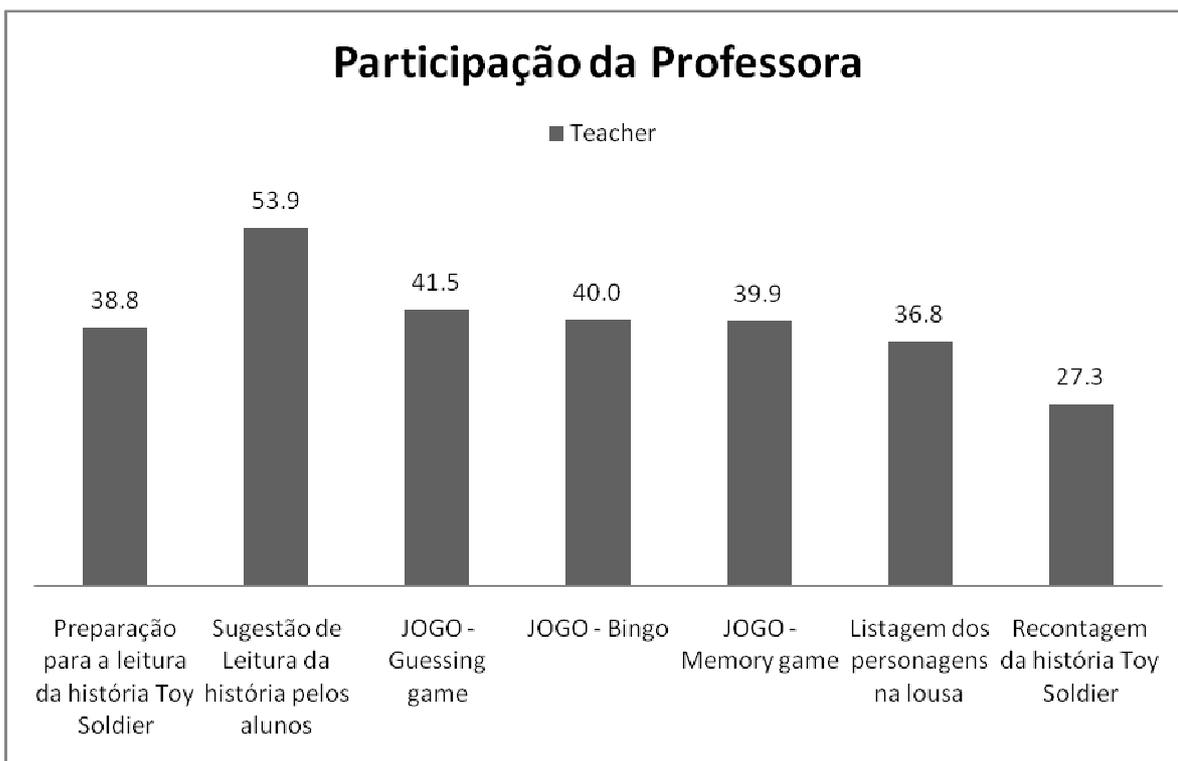


Figura 5: Gráfico da Participação da professora, em porcentagem.

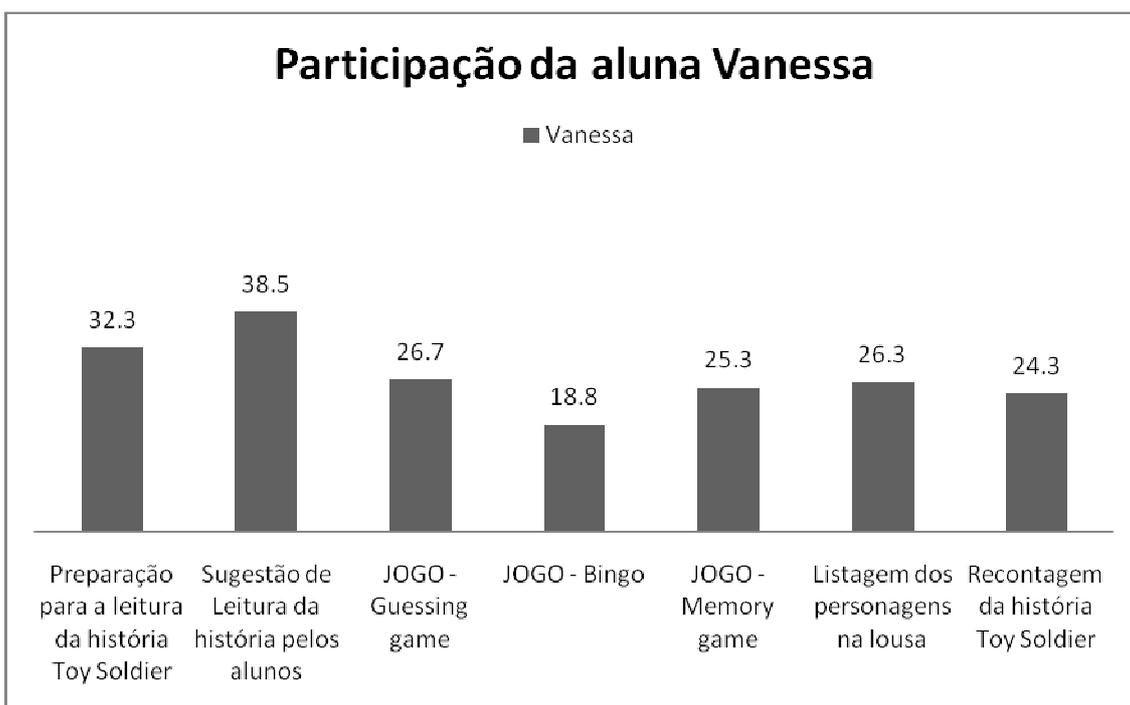


Figura 6: Gráfico da Participação da aluna Vanessa, em porcentagem.

As alunas Renata (Figura 7) e Miriam (Figura 8) tiveram maior quantidade de turnos durante os jogos. Já os alunos Gabriel (Figura 9), Beto (Figura 10) e Helena

(Figura 11), tiveram oscilações ao longo da pesquisa, porém tiveram como pico de participação a última tarefa proposta pela pesquisa, o reconto das histórias. Exemplos da interação ocorrida neste momento da pesquisa podem ser encontrados neste capítulo (item 3.1.1.4), mostrando como os alunos passaram a interagir mais autonomamente e como as intervenções da professora foram em menor número naquele momento.

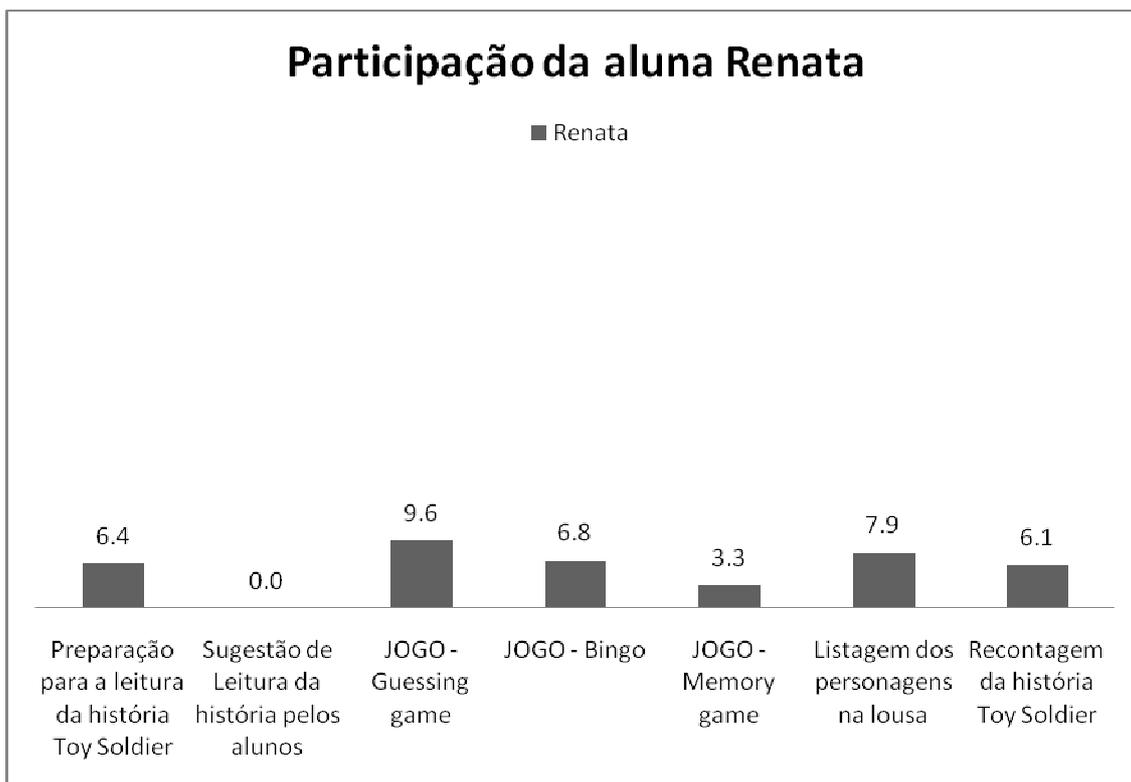


Figura 7: Gráfico da Participação da aluna Renata, em porcentagem.



Figura 8: Gráfico da Participação da aluna Miriam, em porcentagem.

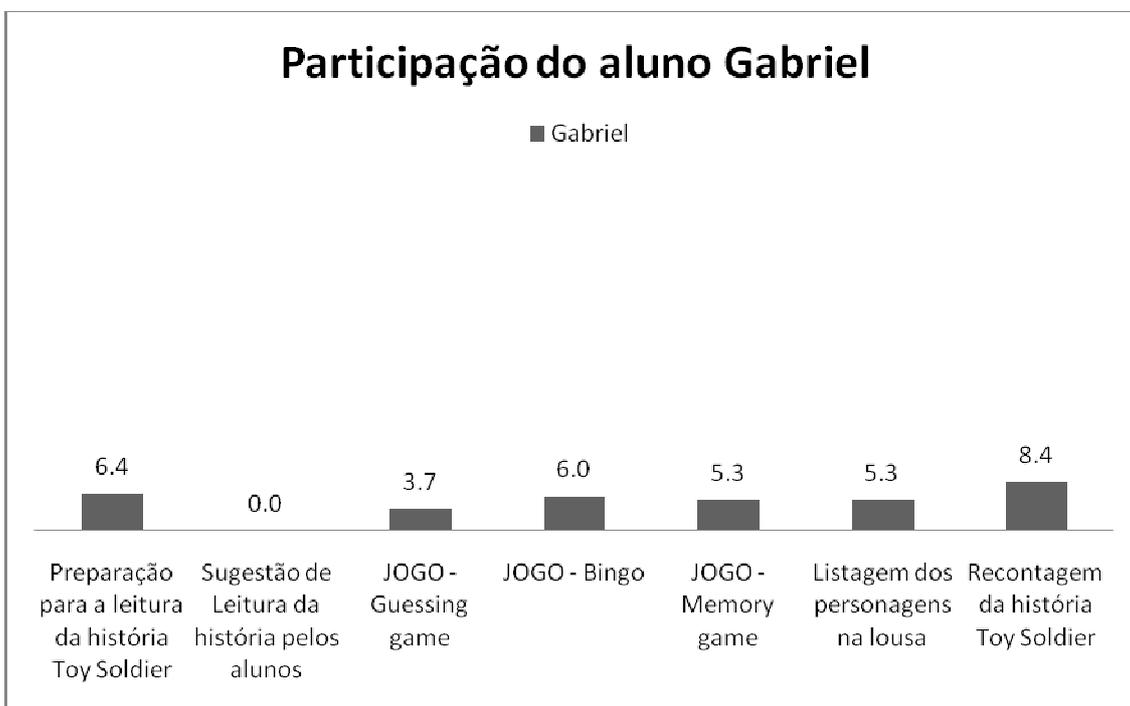


Figura 9: Gráfico da Participação do aluno Gabriel, em porcentagem.



Figura 10: Gráfico da Participação do aluno Beto, em porcentagem.

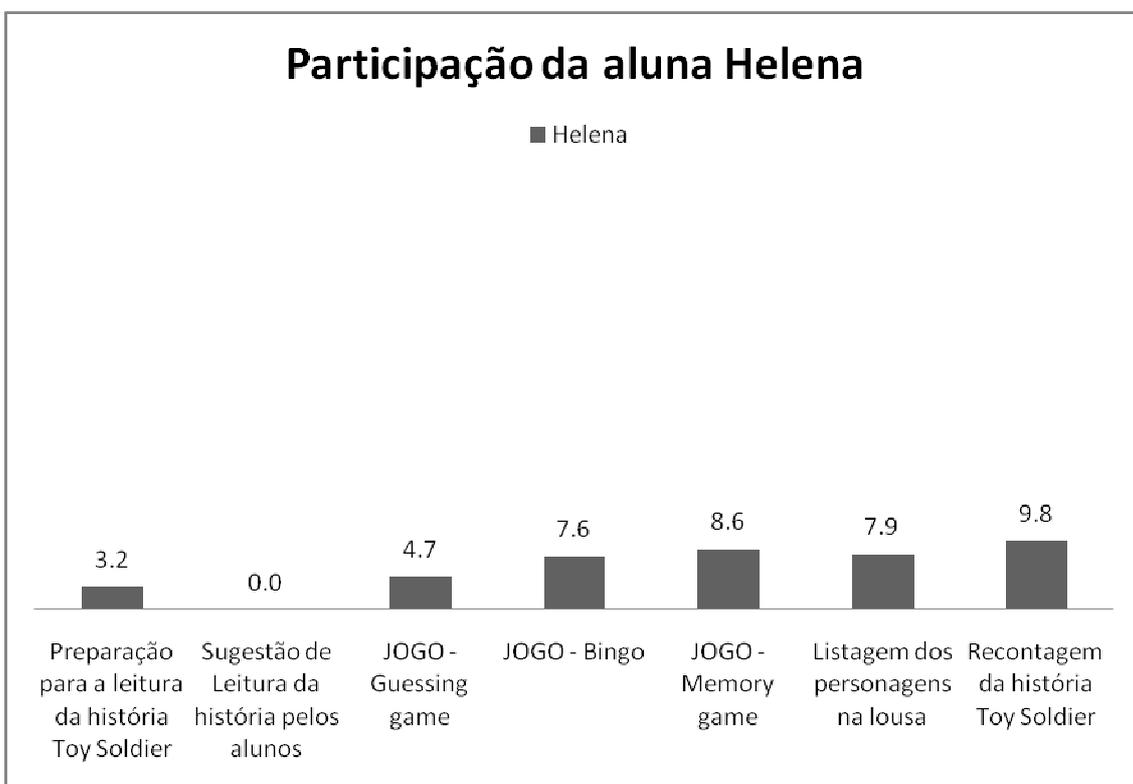


Figura 11: Gráfico da Participação da aluna Helena, em porcentagem.

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa indicam que o padrão mediacional colaborativo, estabelecido com a introdução do lúdico, propiciou compartilhamento de novos significados, mudanças nas regras e na divisão de trabalho da Atividade em foco e apropriação da língua inglesa pelos alunos, como discutido nos exemplos acima e nas declarações dos alunos no questionário e na entrevista.

Considerações finais

Como professora e pesquisadora, aprendi bastante com esta pesquisa: aprendi, principalmente, a planejar e conduzir uma pesquisa que se propunha a criar espaços colaborativos para ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, o compartilhamento de significados ocorrido ao longo do trabalho mostrou-me que a transformação do contexto estudado levava a novas relações interpessoais entre os participantes, bem como a uma nova compreensão de todos sobre ensino-aprendizagem de Inglês, trazendo, com isso, maiores possibilidades de apropriação e fluência da língua inglesa.

Essa possibilidade de compartilhar significados abriu espaço para transformações nos modos de agir de todos os participantes: os alunos deixando de ser aqueles que cumpriam as tarefas propostas pela professora para serem aqueles que, além de realizar essas tarefas, também sugeriram ações (um jogo, por exemplo) e operações (a leitura conjunta da história, por exemplo). Quanto a mim, pude experimentar novas maneiras de intervir nas aulas, criando, entre outras coisas, um ambiente não competitivo para a realização dos jogos.

Foi interessante notar que os alunos mostraram-se motivados a participar não por cobrança por parte da professora ou devido a avaliações ou prêmios, mas porque estavam envolvidos na Atividade de maneira diferente, colaborando e também se apropriando de novos objetos linguísticos. No início da realização da pesquisa, havia ainda uma ansiedade por parte dos alunos em relação às avaliações, como vimos no excerto em que Vanessa pergunta sobre a matéria da prova (Exemplo 2), e muitas das ações dos alunos na aula pareciam ser motivadas por preocupações como essa. No entanto, com a introdução de uma proposta colaborativa por meio do lúdico, essa preocupação se dissolveu e, como revelaram os resultados discutidos, houve um engajamento muito grande dos alunos nas tarefas propostas, apesar de não haver nenhum tipo de avaliação ou prêmio envolvido na realização dos jogos.

Além disso, novas regras e uma nova divisão de trabalho foram estabelecidas à medida que compartilhávamos nossos significados. Entendendo que a colaboração abria

espaço para as suas vozes, os alunos passaram a tomar turnos sem necessitar de um chamado da professora e, acabaram por tomar decisões como, por exemplo, escolher histórias a serem trabalhadas na aula e dar sugestões a respeito das tarefas que estão relacionadas ao seu aprendizado. Como indicam vários trechos da fala de Vanessa, as regras que organizavam a sala de aula foram modificadas para um contexto não competitivo, embasado no respeito e na produção de conhecimento conjunta entre os participantes. Em tal ambiente, a questão central no jogo não era vencer, ser melhor do que os outros, trabalhar contra os outros em prol do sucesso individual, mas trabalhar **com** os outros em busca de um objeto compartilhado – Aprendizagem de Inglês. Também vale a pena ressaltar que as respostas dadas pelos alunos no Questionário e na Entrevista dão indícios de sua percepção de mudança no padrão mediacional, no espaço que eles têm em aula e na maneira como eles produzem conhecimento, evidenciando-se assim a colaboração e a função do lúdico na mediação.

Dessa forma, com o desenvolvimento da pesquisa e com a análise das mediações, aprendi muito sobre a qualidade da participação propiciada por um contexto colaborativo criativo na agência e responsabilização dos alunos por seu aprendizado. Pessoalmente, não havia tido experiências em contextos deste tipo, nem como professora, nem como aluna; por isso posso afirmar que a condução desta pesquisa também foi um instrumento-e-resultado para mim, pois pude vivenciar, na prática, o compartilhamento de significados em ambientes mais democráticos e igualitários, em que todos os participantes ficaram à vontade para expressar suas opiniões, sentimentos e também para fazer sugestões. Esta pesquisa propiciou a mim um novo olhar sobre a Atividade Ensino-Aprendizagem de Inglês, e esse novo olhar me possibilitou novas formas de intervenção, no sentido de contribuir para o aprendizado dos alunos e do meu próprio sobre as necessidades de cada contexto e sobre a constituição de um objeto coletivo. Esse novo olhar me fez refletir sobre os papéis do professor e do aluno na sala de aula e a ver a mediação crítico-colaborativa como elemento crucial do ensino-aprendizagem que visa ao desenvolvimento.

Além disso, outro grande aprendizado foi em relação à não-competitividade como uma característica possível do jogo. Para mim, antes de iniciar o mestrado, o jogo sempre esteve associado à competição acirrada, ao “ganha-perde”, à individualidade e à superação dos outros. Ao fazer as leituras e participar de aulas e palestras, pouco a pouco fui me dando conta da importância desse aspecto não-competitivo para a transformação das práticas da sociedade como um todo, além de, evidentemente,

modificar práticas na sala de aula. O resultado obtido pela mudança no padrão mediacional possibilitado por esta pesquisa permitiu-me ver, na prática, a transformação das relações entre os participantes e o quanto esse novo padrão mediacional propiciou ganhos tanto em termos linguísticos como em termos de desenvolvimento em sentido mais amplo.

Meu aprendizado, obviamente, continua em andamento e pude perceber na condução da pesquisa muitos aspectos passíveis de aprimoramento como professora e como pesquisadora. Discutirei aqui aquele que considero de maior importância para o desenvolvimento da reflexão crítica: a falta de discussão e problematização na escolha das tarefas a serem realizadas e em determinados momentos de conflito, como o surgido no jogo *Memory Game* discutido no capítulo anterior. No momento em que a aluna Vanessa trouxe à discussão a questão da quebra das regras do jogo para se conseguir um resultado que permitisse o empate no jogo, a minha postura foi apenas a de aceitar a sugestão da aluna e pedir a aprovação dos alunos para aquela sugestão. Perdi, naquela ocasião, a oportunidade de questionar e propiciar espaço aos alunos para que eles expressassem sua opinião sobre o assunto e tomassem a decisão de quebrar – ou não – as regras do jogo de forma consciente, com base em argumentos concretos. Esse fato, juntamente com outros discutidos anteriormente, comprovam que a minha postura como professora na época ainda estava embasada por uma visão tradicional de ensino, embora estivesse buscando mudanças em minha prática e na participação dos alunos.

Hoje, refletindo sobre a minha ação como docente, percebo que as modificações que tenho buscado realizar em minhas aulas não se qualificam como modificações curriculares e, sim, apontam para uma mudança de postura em sala de aula. Apesar de ter praticado uma reflexão eminentemente técnica durante a condução das aulas, percebo, atualmente, que esta pesquisa me possibilitou a visão de outro tipo de modelo de ensino-aprendizagem, em que os alunos efetivamente participam das decisões. Refletindo, pois, sobre a minha ação, reconheço que deveria ter propiciado espaço para os alunos argumentarem sobre as decisões em pauta e não, apenas, permitir sua escolha. Nesse caso, duas questões se colocam: ensinar inglês como uma atividade social e não apenas escolar; e o papel da argumentação no contexto colaborativo, o que permitiria aos alunos um poder de escolha informada, baseada em razões concretas e não, apenas, em opiniões não questionadas e não discutidas pelo grupo.

Tendo em vista os resultados obtidos e as reflexões acima, pode-se afirmar que esta pesquisa contribui para o maior entendimento do papel mediador da linguagem no

ensino-aprendizagem em um sentido mais amplo. Ela também contribui para a compreensão do papel mediador do professor, e dos instrumentos (mediação explícita) para propiciar ambientes mais colaborativos e democráticos, propícios ao aprendizado e ao desenvolvimento, em que a multiplicidade de vozes emerge e em que é incentivada e salientada a criação do novo, bem como a responsabilidade (responsabilidade e responsividade).

Em termos sociais, esta pesquisa buscou a transformação do contexto estudado visando à modificação das relações sociais entre os participantes desta Atividade e, mais amplamente, à mudança das relações entre os sujeitos em outros sistemas de Atividade em que estão inseridos. A mudança que esta pesquisa pode ter propiciado nesses outros sistemas de Atividade, no entanto, não foi investigada neste trabalho e poderia ser o foco de investigações futuras.

Outra possível linha de ação poderia ser a investigação de compartilhamento de significados entre professores de inglês ou de outras disciplinas que estivessem buscando a mudança do padrão mediacional em suas salas de aulas, bem como o estudo dessa mudança por meio da gravação de algumas aulas. Também seria possível o estudo do padrão mediacional em grupos com um maior número de alunos, ou até mesmo em aulas de inglês em escolas regulares, ao invés de restringir-se ao contexto do instituto de idiomas. Outro possível estudo seria o de observar o padrão mediacional dos alunos durante os jogos utilizados em diferentes disciplinas, após o compartilhamento do padrão mediacional colaborativo em, pelo menos, uma delas.

Em suma, há muito ainda a ser feito nos estudos sobre ensino-aprendizagem, mas espero ter oferecido, com este trabalho, minha pequena contribuição, que visa ao questionamento e ao compartilhamento de novos significados nesse processo.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. (1971) *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. (org.) *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: Relatos de Pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 11-22.

ALEXANDRONI, D. *A construção da identidade de alunos de língua inglesa: suas representações a respeito do idioma e de sua aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 2007.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Caderno CEDES*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 108-118, maio/jun/jul/ago 2005.

ASHER, J. J. What is TPR? (s/data) Disponível em <<http://www.tpr-world.com/what.html>>, acessado em 20/04/2008.

BACON, F. *New Organon*. New York: The Liberal Arts Press, 1960.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV) (1929-1930) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Ed. M. Holquist; trans. C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. M. *Speech Genres and Other Late Essays*, edited by EMERSON, C.; HOLQUIST, M.; translated by V. W. McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

BRAY, J. N.; LEE, J.; SMITH, L. L.; YORKS, L. *Collaborative Inquiry in Practice: Action, Reflection and Making Meaning*. London: Sage Publications, 2000.

BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BRONCKART, J. (1997) *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2007.

BRONCKART, J.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.) *O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. USA: Jossey-Bass, 2005.

BÜHLER, K. *El desarrollo mental del niño*. Trad. do alemão. Moscou, 1924.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 201-220.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher Development Partnership Research: A Focus on Methods and Issues. *American Educational Research Journal*, v. 30 n°. 3, p.473-495, 1993.

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

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. Vygotsky's Contribution to the Development of Psychology. In: DANIELS, H. (org.) *Charting the Agenda – Educational Activity after Vygotsky*. Routledge: New York, 1993, p. 93-106.

DELLOVA, C. C.; DAMIANOVIC, M. C. C. L. Games as mediational tools for the foreign language teaching. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVIIY RESEARCH, 2008, San Diego: ISCAR Conference, 2008.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Ática, 1985.

DÍAZ, R. M.; NEAL, C. L.; AMAYA-WILLIAMS, M. (1996) As origens sociais da auto-regulação. IN: MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 123-149.

ELKONIN, D. B. (1978) *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGESTRÖM, Y. (1987) *Learning by Expanding*. Disponível em <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>, acessado em 03/12/2008.

_____. Activity Theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. London: CUP, 1999a, p. 19-38.

_____. Innovative learning in work teams: Analysing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. London: CUP, 1999b, p. 377-404.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. London: CUP, 1999, p. 1-18.

FABRICIO, B. F. Lingüística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.

FIDALGO, S. S. Questionamentos e Ações que Fazem o Fazer Pesquisa Crítica. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 41-47.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007.

GROOS, K. *La vida espiritual del niño*. Trad. do alemão. Kiev, 1916.

GUERRA, M. G. G. *Conselho de Classe: Que espaço é esse?* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 2006.

HAWI, M. M. *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da teoria da atividade*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP, 2005.

HEDEGAARD, M. (1996) A Zona de Desenvolvimento Proximal como Base para o Ensino. In: DANIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p.199-227.

HOLZMAN, L. *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

HUIZINGA, J. (1938) *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAPIASSU, R. O. V. (2008) Vygotsky e a Criação Artística Infantil. Disponível em <http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/artigoricardo.htm>, acessado em 03-12-2008.

JOHN-STEINER, V. *Creative Collaboration*. New York: OUP, 2000.

JOHN-STEINER, V.; WEBER, R. J.; MINNIS, M. The Challenge of Studying Collaboration. *American Educational Research Association*, vol. 34, n. 4, p. 773-783, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) *Análise da Conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KINCHELOE, J. L. *A Formação do Professor como Compromisso Político: Mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LEONTIEV, A. N. (1977) Activity and Consciousness. In: *Philosophy in the USSR: problems of dialectical materialism*. Progress Publishers. Disponível em

<http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>, acessado em 11-06-2008.

LEONTIEV, A. N. (1978a) *Activity, Consciousness, and Personality*. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>, acessado em 03-12-2008.

_____. (1978b) *Marxism and Psychological Science*. In: _____. *Activity, Consciousness, and Personality*. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>, acessado em 03-12-2008.

_____. (1978c) *The Problem of Activity and Psychology*. In: _____. *Activity, Consciousness, and Personality*. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>, acessado em 03-12-2008.

_____. (1944) Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone Editora, 2006.

LEONTIEV, D. Aproximación a la teoría de la actividad: Vigotsky en el presente. *Eclecta*, San Luis Potosi, vol. III, n. 9 e 10, julho-dezembro, 2005.

LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LOTMAN, Y. M. Text within a text. *Soviet Psychology* 26 (3), p. 32-51, 1988a.

LOTMAN, Y. M. The semiotics of culture and the concept of a text. *Soviet Psychology* 26 (3), p. 52-58, 1988b.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico – Linguagem e Reflexão*. Mercado de Letras: São Paulo, 2004.

_____. (1994) A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 56-63.

_____. (1998) Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 88-96.

_____. (2003) A Pesquisa Colaborativa em Lingüística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.

_____. (2005) Negotiation in Teacher Education Program: Investigation of Collaborative Learning-teaching-meaning Construction Processes. In: FIDALGO, S. S.;

SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 222-243.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Intervention research in school contexts for teacher continuing education: critical research of collaboration. *LANGUAGE IN ACTION*. Finlândia: Universidade de Jyväskylä, 2006 (submetido para publicação).

MARX, K.; ENGELS, F. (1933) *A Ideologia Alemã*. Traduzido por Silvio Donizeti Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

MEZIROW, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MINAYO, M. C. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINICK, N. (1996) O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (Pensamento e Linguagem). IN: DANIELS, H. (org.) (1996) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 31-59.

MOITA LOPES, L. P. A Transdisciplinaridade é Possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Uma Lingüística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 13-44.

_____. Lingüística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que têm orientado a Pesquisa. In: _____. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 85-107.

MOLL, L. C. (1996) *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOURA NEVES, M. H. *Gramática dos Usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. Loyola: São Paulo, 2002.

ORSOLINI, M. (2004) A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGGLIO, C. (orgs.) *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. São Paulo: Artmed, 2005.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada nos Anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Lingüística*

Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. Introducing Critical Applied Linguistics. In: PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics – a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma Lingüística Aplicada Transgressiva. IN: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editoria, 2006, p. 67-84.

PÉREZ, E. *100 Best Games*. Barcelona: Barron's, 2000.

PINO, A. *Marcas do Humano*. Cortez: São Paulo, 2005.

QUINELATO, P. T. *A Interação Propiciada pelos Jogos na Sala de Aula de Língua Inglesa: Modos de Participação da Professora e das Alunas*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2005.

RAMPTON, B. Continuidade e Mudança nas Visões de Sociedade em Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 109-128.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIGOLON, P. S. T. *O jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 1998.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. *Pesquisando...* Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

ROMERO, T. Não Falamos PARA a Escola, mas COM a Escola. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na Formação Docente*. São Paulo: Ductor, 2007, p. 64-67.

RUSSELL, D. R. Looking beyond the interface: Activity Theory and distributed learning. In: LEA, M.; NICOLL, K. (eds.) *Distributed Learning*. London and New York: Routledge Falmer, 2002.

SANTOS, I. S. O grupo de pesquisa LACE - Linguagem em atividades no contexto escolar - pesquisa e extensão: uma possibilidade para a transformação social. In: I SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS. TENDÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS - 1º GRUPECI, Juiz de Fora, 2008.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Traduzido e organizado por Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTT, D. *Refashioning Futures: Criticism After Postcoloniality*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1999.

SIGNORINI, I. Do Residual ao Múltiplo e ao Complexo: o Objeto da Pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SILVA, A. *Era uma vez... o Conto de Fadas no Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira: o gênero como instrumento*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 1997.

STERN, W. *Psicología de La infancia temprana hasta los seis años de edad*. Trad. do alemão. Petrogrado, 1922.

SZUNDY, P. T. C. *Os jogos no ensino-aprendizagem no ensino de LE para crianças: a construção do conhecimento através dos jogos de linguagem*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 2001.

SZUNDY, P. T. C. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, PUC-SP, 2005.

SZUNDY, P. T. C. O jogo como espaço para criação de zonas potenciais para o desenvolvimento do processo argumentativo. In: DAMIANOVIC, M. C. (org.) *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p.349-368.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

TOTH, M. *Heinemann Children's Games*. Great Britain: Heinemann, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. (1930). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. (1930). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. (1934). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. (1934). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in Psychology. In: WERSTCH, J. V. (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 1981a.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERSTCH, J. V. (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe, 1981b.

WERTSCH, J. V. *Mind as Action*. New York: OUP, 1998.

_____. Mediation. In: DANIELS, H., COLE, M.; WERTSCH, J. V. *The Cambridge Companion to VYGOTSKY*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p.178-192.

WERTSCH, J. V.; SMOLKA, A. L. B. Continuing the dialogue: Vygotsky, Bakhtin, and Lotman. In: DANIELS, H. (org.) *Charting the Agenda – Educational Activity after Vygotsky*. New York: Routledge, 1993.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. (1996) L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (org.) (1996) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 61-82.

ZINCHENKO, V. P. Earlier Stages of Child's Cultural Development. In SECOND ISCAR CONGRESS, San Diego, USA, 2008.

ANEXO 1 – Cartões utilizados no Jogo *Bingo*



ANEXO 2 - Cartões utilizados no Jogo *Memory Game*

<p>What is the dancer doing?</p>	
<p>What is Peter doing?</p>	
<p>What is the jack-in-the-box doing?</p>	
<p>What is the little soldier doing?</p>	
<p>What is the fish doing?</p>	
<p>What is the woman doing?</p>	

ANEXO 3 – Folheto: Lição de Casa

Toy Soldier – Homework Exercises

How many different toys can you find here?

B	A	L	L	X	Z	D	S	B	T	N	D
S	W	Z	T	R	A	I	N	H	E	N	O
J	C	I	X	A	W	V	V	H	D	M	L
O	X	O	M	B	O	A	T	L	D	J	L
A	C	V	D	B	C	A	F	K	Y	C	K
J	A	C	K	I	N	T	H	E	B	O	X
V	S	L	L	T	F	I	O	E	E	L	P
B	T	O	W	I	K	O	P	M	A	A	H
S	L	W	H	D	A	N	C	E	R	O	O
O	E	N	O	P	E	R	I	J	L	L	R
V	N	M	S	O	L	D	I	E	R	M	S
K	I	P	S	W	Z	Z	S	G	H	I	E

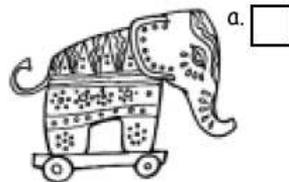
Complete the sentences with *like*, *likes*, *don't like*, *doesn't like*:

- The jack-in-the-box _____ Peter's brother.
- The toy soldier _____ the dancer.
- The toys _____ Peter.
- The toy soldier _____ the rats.
- The rats _____ the toy soldier.
- Peter _____ the toys.
- The dancer _____ the toy soldier.
- I _____ the story.

Match the toys in the picture with the words:

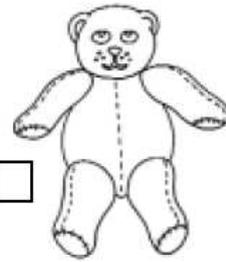
- Soldier
- Jack-in-the-box
- Dancer
- Teddy
- Elephant
- Rabbit

c.

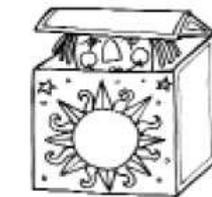


a.

b.



e.



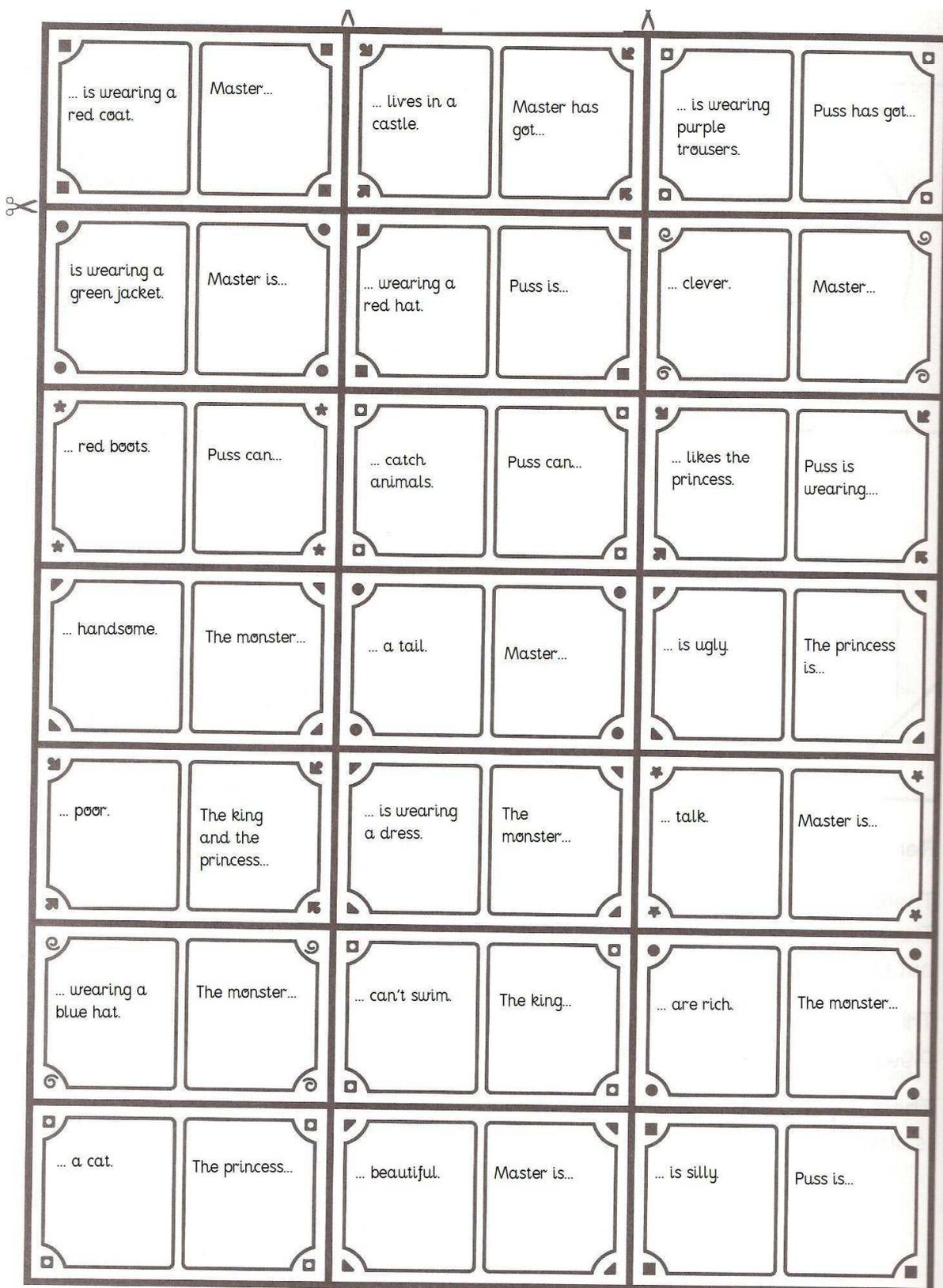
d.



f.



ANEXO 4 – Cartões utilizados no Jogo *Domino*



Lesson 13

Puss-in-Boots (1)

Lesson Material

Puss-in-Boots is a very clever cat!

- | | | | |
|---------|-------|----------------|------|
| chicken | cream | cat | king |
| monster | mat | cat | hat |

Puss-in-Boots is a very clever  cat

He's got red boots and a bright blue  _____

He can trick a  _____, he can trick a  _____

He can do almost anything!

Puss-in-Boots is a very clever  _____

He sleeps all day on a golden  _____

He eats roast  _____, he drinks delicious  _____

Purr! Purr! Purr! Life is a dream! 

ANEXO 7 - Escolha das Histórias – Análise do Exemplo 1

Nós

Eu

Você(s)

Nome(s) do(s) aluno(s) ou interpelações (people, everybody, etc.)

Teacher

Tema	Conteúdo Temático	Quem introduz	Excertos	Sentido	Notas
Escolha de Histórias	Introdução da proposta colaborativa da escolha de atividades Pedido de engajamento dos alunos na programação das atividades do curso	Prof.	T4: Não, o que <u>a gente tem pra fazer</u> aqui que é o programa do curso <u>a gente</u> vai acabar... então <u>a gente tem que</u> escolher algumas coisas... e <u>eu quero</u> que <u>vocês me ajudem</u> a escolher, porque ó, antes da aula da prova <u>a gente tem</u> três aulas que <u>a gente vai poder fazer</u> algumas coisas e <u>eu tenho</u> algumas idéias e <u>eu queria saber... queria que vocês me ajudassem</u> na escolha... das idéias.	Estabelecimento de contexto colaborativo:	Estabelecimento da colaboração ocorre devido as escolhas lexicais. Nós = ZPD, colaboração
Escolha de Histórias	Apontamento do nível de inglês dos alunos para a escolha das histórias	Prof. Aluna duvida Prof confirma	V1: Como assim das idéias? T5: É assim olha, <u>nós</u> temos três aulas e <u>eu</u> tava pensando assim como <u>vocês</u> já tem um nível de inglês legal, né? Já <u>estão</u> no IIC... V2: Sério? T6: Sim... já tão...né? já <u>tem</u> , já <u>tem</u> um nível legal... já <u>tão</u> um ano e meio estudando inglês né, não é qualquer coisa... (...)	Estabelecimento do contexto colaborativo:	Nível de inglês dos alunos é restrição no contexto – Ações e Operações. Paulo Freire – valorização do aluno

Escolha das Histórias – Proposta da Professora	Introdução da Proposta da Professora	Prof	T6 (cont.): (...) ...então, eu <u>pensei da gente fazer</u> o seguinte... eu tenho aqui um livro... que tem algumas atividades, tem algumas... tem alguns...na verdade tem alguns nomes de histórias de contos de fadas...		Estou exercendo meu papel de coordenadora de trazer opções aos alunos.
Escolha das Histórias – Proposta da Professora	Detalhamento da Proposta da Professora	Prof Aluna questiona Prof explica Aluna questiona	T8: Legal , né? Então, tem algumas aqui e eu queria que vocês me ajudassem pra gente escolher , como a <u>gente</u> vai ter três aulas... V4: Pra que escolher? T9: Escolher <u>pra gente</u> trabalhar... porque aí eu tava pensando ... eu tava pensando em fazer assim eu chego aqui... eu conto as histórias pra <u>voçês</u> , né? Bem legal, a <u>gente</u> faz umas atividades, uns jogos, umas brincadeiras... <u>entendeu?</u> V5: <u>Teacher</u> , <u>voçê</u> vai fazer brincadeira?	Hipóteses - Aluna não acha que criança tem que escolher – devido ao fato dos alunos não terem participação na escolha das atividades feitas na escola - Aluna não acredita que os professores levem a sério a “fala” do aluno – ter voz e vez: ser ouvido. - Aluna tenta entender a proposta da professora.	Como não houve aprofundamento no questionamento – há hipóteses sobre o sentido dos alunos Mais um momento em que eu não questionei os sentidos da aluna.

ANEXO 8 – Escolha das Histórias – Análise do Exemplo 2

Tema	Conteúdo Temático	Quem introduz	Excertos	Sentido	Notas
Escolha das Histórias	Detalhamento da Proposta da Professora	Prof.	<p>((alunos falando ao mesmo tempo - incompreensível)) T13: () Okay... então, ó, <u>eu preciso que vocês me ajudem... a gente pode escolher...</u> quanto vai ser?... três aulas... né? V7: <u>Teacher</u> () T14: Umas seis histórias... aí <u>eu</u> não sei se vai dar tempo de usar todas, <u>vamos</u> ver como vai ser mas... ((alunos começam a falar ao mesmo tempo))</p>		
Matéria da prova	Discussão sobre matéria da prova	Aluna (Turno Inicativo)	<p>V8: <u>Teacher</u>, <u>antes de qualquer coisa, preciso falar</u> uma coisa... <u>teacher</u>, a matéria da prova... o que que é? ((aluna abre o livro)) É, é, é, é isso... ((apontando para a matéria no livro)) as roupas... T15: Hum-hum. V9: As roupas... o: o:: () T16: As roupas, as abilities... V10: Como assim as abilities? T17: Aquela lá... She can play football... () V11: () T18: É, então... she's running... he's walking... V12: Como ()? T19: Que <u>a gente</u> fez na aula passada... He's playing tennis... V13: Ah, que <u>a gente</u> fez o negócio... que <u>a gente</u> fez a atividade? T20: É, também.</p>	<p>Compreensão de ser aluno está ligado a provas, a avaliações</p> <p>Entender a proposta da professora dentro da visão de ensino-aprendizagem que ela tem.</p>	<p>Nestes momentos aparecem os sentidos dos alunos sobre ser aluno</p> <p>Preciso falar = ansiedade em relação à proposta da prof. ???</p> <p>Separação do uso do inglês do social.</p> <p>Este trecho mostra que a proposta tem uma função social e eles entendem dentro do esquema de aprender as estruturas da língua.</p>

ANEXO 9 – Aula 1 – Análise do Exemplo 3 – Tarefa de nomear elementos da história

Turno	Categoria
T22: And what toy is this? A danc/...	Pergunta referente a obj. lingüístico
V18: A ballet dancer.	Resposta Simples
T23: A ballet dancer, yes very good! And here? ... What's the problem here?	Espelhamento com aceitação – Pedido de Explicação
V19: The:::	Resposta Simples
T24: The soldier fell... where?	Elaboração – Pedido de Explicação
V20: In...no... in, teacher?	Pergunta referente a obj. lingüístico
T25: On... On.	Resposta Simples
V21: On. How do you say 'água' em inglês?	Espelhamento – Pergunta ref. a obj. lingüístico (Apropriação)
T27: Water.	Resposta Simples
V22: Water.	Espelhamento
T28: Yes, but this is not water, look ... How do you say?	Recusa e Pergunta ref. a obj. lingüístico
R5: How do you say 'rua' in English?	Elaboração
T29: Street, yeah? It's on the street ... look, now	Elaboração e Pedido de Participação
B7: Water. M4: Water. V23: Water.	Elaboração
T30: Water and where is the soldier here?	Espelhamento - Pedido de Explicação
V24: Boat, teacher, boat?	Pergunta ref. a obj. lingüístico
T31: Yes.	Resposta Simples
G6: He is in the boat.	Apropriação
T32: He is in the boat and here?	Espelhamento – Pedido de Explicação
H3: () ... a lot of rats. B8: () ... a lot of rats. V25: () ... a lot of rats. R6: () ... a lot of rats.	Apropriação
T33: Big rats...	Elaboração
V26: Fish, a big fish.	Apropriação
T34: A big fish... What's the fish doing?	Espelhamento – Pedido de Explicação
V27: Eating.	Resposta Simples
T35: Eating what?	Pedido de Esclarecimento
V28: Hum...	
T36: The... the...	Resposta Simples
V29: The toy soldier...	Elaboração

Quadro: Tipos de Intervenção da Professora no Exemplo 3.

Tipo de Intervenção	Turnos
Pedidos de Participação	T29: (...) look, now
Espelhamento	T30: Water (...) T32: He is in the boat (...) T34: A big fish... (...)

Elaboração	T24: The soldier fell... (...) T29: Street, yeah? It's on the street ... (...) T33: Big rats...
Pergunta ref. A obj. lgtco	T22: And what toy is this? A danc/... T28: (...) How do you say?
Espelhamento com aceitação	T23: A ballet dancer, yes very good! (...)
Pedido de Explicação	T30: (...) and where is the soldier here? T32: (...) and here? T34: (...) What's the fish doing?
Resposta Simples	T25: On... On. T27: Water. T31: Yes. T36: The... the...
Recusa	T28: Yes, but this is not water, look ...
Pedido de Esclarecimento	T35: Eating what?

Quadro: Tipos de Participação dos Alunos no Exemplo 3.

Tipos de Participação	Turnos
Resposta Simples	V18: A ballet dancer. V19: The:: V27: Eating.
Espelhamento	V21: On. (...) V22: Water.
Elaboração	R5: How do you say 'rua' in English? B7: Water. M4: Water. V23: Water. V29: The toy soldier...
Perg. Ref. a obj. lgtco	V20: In...no... in, teacher? V21: (...) How do you say 'água' em inglês? V24: Boat, teacher, boat?
Apropriação (sentenças completas)	G6: He is in the boat.
Apropriação (palavras ou expressões isoladas)	H3: () ... a lot of rats. B8: () ... a lot of rats. V25: () ... a lot of rats. R6: () ... a lot of rats. V26: Fish, a big fish.

ANEXO 10 – Aula 1 – Análise do Exemplo 4 – Sugestão da leitura da história

Tema	Conteúdo Temático	Quem introduz	Excertos	Sentido	Notas
Leitura da História Toy Soldier	Início da leitura da história	Prof.	T37: () and () ... okay, <u>people</u> ? So <u>let's</u> read? () the story, yes?... The toy soldier ... happy birthday... yes...		Let's – marca primeira pessoa do plural (retórica)
Sugestão de Leitura da história por uma aluna	Aluna pergunta como sugerir para que os alunos leiam partes da história e prof. concorda	Aluna	V31: <u>Teacher</u> é:: how do <u>you</u> say 'história', <u>teacher</u> ? T38: Story. V32: Story... é:: ... how do <u>you</u> say cada um in English? T39: Each one. V33: Each one ... read the story... the parts? T40: Okay, good, okay ... so who starts?	Vanessa – alunos também participam das decisões sobre tarefas	Vanessa entende “let's” como oportunidade para participação – apropriação do contexto colaborativo

ANEXO 11 – Aula 1 – Análise do Exemplo 5 – Sugestão de um jogo

Tema	Conteúdo Temático	Quem introduz	Excertos	Notas
Introdução de uma nova tarefa – JOGO Guessing game	Convite a jogar um jogo	Professora	T191 (cont): Now, <u>sit</u> down, please... <u>let's</u> play a game? <u>Let's</u> play a game, <u>people</u> ? Yes? V140: ☐ Yes. H28: ☐ Yes.	Let's – marca primeira pessoa do plural
Sugestão de um jogo	Sugestão do jogo Hot Potato por uma aluna	Aluna pergunta e tenta falar inglês	V141: <u>Teacher</u> , depois <u>vamos</u> fazer Batata Quente? Quer dizer, hot... T192: How do <u>you</u> say...? H29: Hot potato. H30: ☐ Hot potato. R31: Hot potato. T193: Hot potato? V142: Hot potato... T194: Hum, I don't know... <u>let's</u> see. <u>People</u> , <u>let's</u> play a game now, ok? This is a guessing game, <u>let's</u> repeat... guessing game.	“Vamos” indica contexto colaborativo – atividade coletiva: ela, a prof. e os alunos – apropriação do contexto colaborativo. Tentativa da aluna em falar inglês indica que contexto colaborativo dá sensação de tranquilidade para utilização do idioma. Contradição – professora não responde sim ou não.

ANEXO 12 – Aula 2 – Análise do Exemplo 6 – Reconto

Turno	Categoria
T291: Yes?... The toy soldier has got one leg... And here? ((mostrando figura))	(parte 2) Pedido de Participação
V171: The...	Resposta Simples
B48: The...	Espelhamento
T292: The...	Espelhamento
V172: Toy soldier...	Elaboração
G37: Toy soldier...	Espelhamento
T293: ((escrevendo na lousa)) Toy soldier...	Espelhamento
M55: Look... looking...	Elaboração
V173: ... is looking... G38: ... is looking...	Elaboração
T294: ... is looking... at the...	Elaboração
B49: ... toys. G39: ... toys. H39: ... toys.	Elaboração
T295: ... at the toys, remember? ... And here?	Espelhamento / Pedido de Participação

Quadro: Tipos de Intervenção da Professora no Exemplo 6.

Tipo de Intervenção	Turnos
Pedidos de Participação	T291: (...) And here? T295: (...) ... And here?
Espelhamento	T292: The... T293: ((escrevendo na lousa)) Toy soldier... T295: ... at the toys, remember? ... (...)
Elaboração	T294: ... is looking... at the...

Quadro: Tipos de Participação dos Alunos no Exemplo 6.

Tipos de Participação	Turnos
Resposta Simples	V171: The...
Espelhamento	B48: The... G37: Toy soldier...
Elaboração	V172: Toy soldier... M55: Look... looking... V173: ... is looking... G38: ... is looking... B49: ... toys. G39: ... toys. H39: ... toys.

Observações iniciais – A participação da professora vai diminuindo e os alunos começam a interagir entre si. Essa mudança no padrão mediacional pode dar indícios de novas maneiras de relacionamento entre os alunos, que deixam de interagir apenas com a professora para interagirem entre si, produzindo conhecimento de forma conjunta. É como se a prof. fosse “saindo de cena”, possibilitando mais interação entre os alunos, mas sem abandoná-los, interferindo na produção de conhecimento quando necessário. Essa mudança no padrão interacional foi propiciada pela introdução do lúdico nas aulas, e está refletida na produção final da história Toy Soldier. O novo padrão interacional se mostra mais constante na recontagem do que nos jogos, mostrando o desenvolvimento.

ANEXO 13 – Aula 2 – Análise do Exemplo 7 – Reconto

Turno	Categoria
T329: Okay... and here?... And here?	Pedido de Participação
V202: Ah:::	---
T330: The...	Pedido de Participação
M64: Peter's brother.	Apropriação
H49: Brother.	Espelhamento
T331: No, it's not Peter's brother... a boy... The boys...	Recusa / Elaboração
V203: The boy...	Espelhamento
B70: The boy... is é:::	Elaboração
T332: Putting.	Elaboração
V204: Put...	Espelhamento
B71: Put...	Espelhamento
V205: In... the...	Elaboração
B72: In... the...	Espelhamento
H50: The toy soldier... in...	Elaboração
T333: Putting the TOY soldier in the...	Espelhamento
H51: Boat.	Elaboração
V206: In the .	Espelhamento
H52: In the...	Espelhamento
V207: In the...	Espelhamento
M65: ... the toy soldier in the boat.	Elaboração

Quadro: Tipos de Intervenção da Professora no Exemplo 7.

Tipo de Intervenção	Turnos
Pedidos de Participação	T329: Okay... and here?... And here? T330: The...
Elaboração	T331: (...) a boy... The boys... T332: Putting.
Recusa	T331: No, it's not Peter's brother... (...)

Quadro: Tipos de Participação dos Alunos no Exemplo 7.

Tipos de Participação	Turnos
Espelhamento	H49: Brother. V203: The boy... V204: Put... B71: Put... B72: In... the... T333: Putting the TOY soldier in the... V206: In the . H52: In the... V207: In the...
Elaboração	B70: The boy... is é::: V205: In... the... H50: The toy soldier... in... H51: Boat. M65: ... the toy soldier in the boat.
Apropriação (palavras isoladas)	M64: Peter's brother.

ANEXO 14 – Aula 1 – Análise do Exemplo 8 – Guessing Game

Turno	Excerto	Categoria
T202:	... you talk about this (picture)... okay. (The student was asked to describe a red toy elephant that appeared in Toy Soldier)	Pedido de Participação
V150:	The red, blue, white... the black, green...	Resposta Simples
T203:	Ok, but what is the main color?	Pedido de Explicação
V151:	Red.	Resposta Simples
T204:	It is...	Pedido de Esclarecimento
V152:	It is...	Espelhamento
T205:	It is...what is the main color? It is...	Espelhamento, Pedido de Explicação, Espelhamento
V153:	Red?	Pedido de Esclarecimento
T206:	Red, ok? It's a boy, it's a girl...	Resposta Simples, Espelhamento
V154:	It's a boy, yes, boy... How do you say...?	Elaboração, Pergunta referente a objeto linguístico
T207:	Wheel.	Resposta Simples
M40:	Jack-in-the-box.	Apropriação
T208:	Jack-in-the-box? No.	Recusa
R34: H33: (simultaneously)	The toy soldier. The toy soldier.	Apropriação Apropriação
T209:	The toy soldier? No, no.	Espelhamento seguido de Recusa
V155:	No, no.	Espelhamento
B53:	The...	Pedido de Participação
T210:	Say...	Pedido de Participação
V156:	No...	Resposta Simples
T211:	Say this ((Teacher whispers the words 'dog, cat' in the student's ears))	Pedido de Participação
V157:	It's an animal...	Apropriação
B54:	é:::	----
G26:	This is... a big rat.	Apropriação
V158:	No.	Recusa
B55:	Elephant.	Apropriação
V159: T212: (simultaneously)	Yes. Yes.	Aceitação

Quadro: Excertos de Intervenção da Professora

Pedidos de Explicação	T203: Ok, but what is the main color? T205: (...) what is the main color? (...)
Espelhamento	T205: It is... (...) It is... T206: Red, ok? (...)
Pedidos de Participação	T210: Say... T211: Say this...

Quadro: Excertos de Participação dos Alunos

Elaboração	V154: It's a boy, yes, boy... (...)
Apropriação (palavras isoladas)	M40: Jack-in-the-box. R34: The toy soldier. H33: The toy soldier. B55: Elephant.
Apropriação (sentenças completas)	G26: This is... a big rat. V157: It is an animal...

ANEXO 15 – Aula 1 – Análise do Exemplo 9 – Guessing Game

Turno e Excerto	Categoria
T219: Okay...	Pedido de Participação
M43: Ah::: a dress?	Apropriação
T220: The dress... yes, yes...	Espelhamento / aceitação
M44: The dress yellow.	Elaboração
T221: A... Make a sentence... She is...	Pedido de Esclarecimento/ Pedido de Esclarecimento
M45: She is a dress yellow.	Elaboração
T222: She is a ... yellow dress?! ((risos))	Pedido de Explicação - Obs – criação de conflito
M46: No.	Resposta simples
T223: What is the sentence? She is...	Pedido de esclarecimento/ Pedido de Esclarecimento
M47: Dre/	Resposta simples
V164: Wearing...	Elaboração
R36: [Wearing M48: [Wearing	Espelhamento
T224: Wearing, very good.	Espelhamento / Aceitação
V165: A yellow dress.	Elaboração
M49: A yellow dress.	Espelhamento
T225: A yellow dress, aham...	Espelhamento / Aceitação
M50: And... Yellow and red dress.	Apropriação
T226: No, it's only yellow... ((aluna mostra a figura, há vermelho no vestido))... yes, it's yellow and red.	Recusa com elaboração / aceitação
V166: Teacher! Eu se/	---
T227: Yes?	Pedido de Participação
V167: The girl, a::: eu sei quem é mas eu esqueci o nome... name...	Apropriação / elaboração em português / Apropriação
T228: How do you say...	Pedido de Esclarecimento
V168: How do you say... no... é::: eu não sei o nome, teacher...	Espelhamento / resposta simples
T229: How do you say? What is the name in Portuguese?	Pedido de Esclarecimento
R37: ()	---
V169: Não, teacher, hum::: eu não sei ... eu sei quem é... o...	Resposta simples
T230: Okay, speak in Portuguese, come on... say	Pedido de Participação
V170: Eu sei como é que é... eu sei como que ela é... mas eu não sei o nome... não lembro...	Elaboração em português
T231: Aham...	---
V171: Ela é uma bonequinha qu/	Elaboração em português
T232: Ah, how do you say boneca in English?	Pergunta referente a objetos lingüísticos

R38: [Doll. M51: [Doll.	Resposta Simples
T233: ah, so it's a...	Pedido de Esclarecimento
V172: Doll.	Resposta Simples
T234: It's a doll... yes. Ah::: please...	Elaboração / Aceitação / Pedido de Participação

Quadro: Excertos da Intervenção da Professora no Exemplo 5.

Tipo de Intervenção	Turnos
Pedidos de Explicação	T221: (...) She is... T222: She is a ... yellow dress?!
Espelhamento com aceitação	T220: The dress... yes, yes... T224: Wearing, very good. T225: A yellow dress, aham... T234: It's a doll... yes.
Pedidos de Participação	T219: Okay... T227: Yes? T230: Okay, speak in Portuguese, come on... say.
Pedidos de Esclarecimento	T221: A... Make a sentence... (...) T223: What is the sentence? She is... T228: How do you say... T229: How do you say? What is the name in Portuguese? T233: ah, so it's a...
Perguntas referentes a Objetos Lingüísticos	T232: Ah, how do you say boneca in English?

Quadro: Excertos da Participação dos Alunos no Exemplo 5.

Tipos de Participação	Turnos
Apropriação (palavras isoladas)	M43: Ah::: a dress? V167: The girl, (...) name... M50: And... Yellow and red dress.
Elaboração	M44: The dress yellow. M45: She is a dress yellow. V164: Wearing... V165: A yellow dress.

ANEXO 16 – Aula 1 – Análise do Exemplo 10 – Bingo

Turno	Categoria
T296: Oh, say, say ... for me.	Pedido de participação
G34: The toy/	Resposta simples
V206: Teacher, continue!	Apropriação
T298: Just a moment... yes? The toy soldier...	Resposta simples/elaboração
G35: The toy soldier is sailing in the boat, the jack-in-the-box is jumping...	Apropriação
T299: Out of...	Elaboração
G36: ...the box	Elaboração
T300: Hum-hum	Aceitação
G37: Peter , Peter... ((pronúncia incorreta))	Resposta simples
T301: Peter... ((corrigindo a pronúncia do aluno))	Correção
G38: Peter is opening a present. ((pronúncia correta))	Apropriação
V207: PREsent. ((tentativa de correção da pronúncia do aluno, pronúncia também correta))	Apropriação do padrão interacional – aluna assume papel da professora
G39: A ...	??
T302: Dancer...	elaboração
G40: ... dancer is dancing.	Elaboração
T303: ... is dancing... yes. Let's continue, people?	Espelhamento/aceitação/pedido de participação

Quadro: Excertos da Intervenção da Professora no Exemplo 10.

Tipo de Intervenção	Turnos
Aceitação	T300: Hum-hum
Pedidos de Participação	T296: Oh, say, say ... for me.
Elaboração	T299: Out of... T302: Dancer...

Quadro: Excertos da Participação dos Alunos no Exemplo 10.

Tipos de Participação	Turnos
Apropriação (sentenças completas)	V206: Teacher, continue! G35: The toy soldier is sailing in the boat, the jack-in-the-box is jumping... G38: Peter is opening a present. ((pronúncia correta))
Apropriação de padrão interacional	V207: PREsent. ((tentativa de correção da pronúncia do aluno, pronúncia também correta))
Elaboração	G36: ...the box G40: ... dancer is dancing.

ANEXO 17 – Aula 1 – Análise do Exemplo 11 – Memory Game

Conteúdo Temático	Turno
Aluno Beto reclama de não ter conseguido nenhum par durante o jogo	B103: Ah, por que eu sou o único que não tenho?? ((finge que está chorando))
Professora pede continuação do jogo	T453: Just a moment... what is the... what is the activity, Renata?... Make a sentence about the picture.
	R71: Just a moment, teacher. ((risos))
Aluna Vanessa justifica quantos pares conseguiu	V296: (), eu só peguei uma...
Aluna Renata continua o jogo, fazendo a sentenças sobre o par que conseguiu	R72: Peter is...
	T454: Peter is... correct.
	R73: ... open the present.
	T455: OpenING the present.
	R74: Opening the present.
	T456: Ah::: read, read, Renata. ((risos))
	R75: What is the woman doing?
Professora pede a participação da próxima aluna no jogo	T457: Miriam...
	M101: Peraí, teacher...
	T458: Make a sentence. ((risos))
Aluna Vanessa pede a solução do conflito estabelecido pelo aluno Beto	V297: Teacher, pra ficarem iguais...
Aluna Miriam dá continuidade ao jogo, fazendo as sentenças sobre o par que conseguiu	M102: The woman ... como se fala mesmo?
	T459: The woman is cutting...
	M103: The woman is cutting ... the fish.
	T460: Okay...
Aluna Vanessa sugere uma solução para o conflito estabelecido pelo aluno Beto	V298: Teacher, pula a Helena e dá pro Beto, porque coitadinho do Beto, né, teacher?
Professora justifica que uma aluna também não tem um par	T461: A Renata também não...
Aluna Vanessa contradiz professora	V299: Yes, teacher, aqui ó...
Aluna Miriam apóia o argumento apresentando por Miriam	M104: Ela tem dois...
Professora acata solução proposta por Vanessa e pede aprovação do grupo - o grupo aceita – Professora pede a Beto que aceite a solução proposta pelo grupo	T462: Okay, people? Is it okay for you? ((alunos acenam que sim)) Yes, Beto, please...
Beto recusa	B104: No.
Aluna Vanessa insiste	V300: Yes, Beto!
Professora insiste e incita o grupo a insistir também	T463: Beto, come on... Beto! Beto! Beto!

Grupo insiste	H79: Beto! Beto! Beto! V301: Beto! Beto! Beto! M105: Beto! Beto! Beto!
Professora insiste	T464: Come on...
Beto recusa	B105: No::
Aluna Vanessa propõe nova solução ao novo conflito	V302: Teacher , (ele dá pra mim, teacher...)
Professora aceita e pede aprovação de Beto	T465: Okay, then, you only read, okay?
Beto aceita e faz sentença sobre o último par do jogo	B106: What is Peter... doing? ((pronúncia incorreta))
	T466: Doing. ((corrigindo a pronúncia)) Aham...
	B107: Peter is ...open the:: present.
	T467: Opening.
Professora finaliza o jogo	B108: Opening the present.
	T468: The present...okay, no problems, people? ... Give me the cards, please. Thank you... thank you... oh, my GOD, the cards are FLYing! Oh, no!... Okay, now... help me, please... Put the... oh, thank you... Okay.

ANEXO 18 – Questionário – Análise da Pergunta 5

Para que nós estamos aprendendo com histórias e jogos?

Beto: Brincadeiras e sabendo cada vez mais.

Obs – percepção de aprendizado ligada aos jogos.

Vanessa: Estamos aprendendo para que no futuro possamos falamos encimarmos.

Gabriel: Para aprender coisas novas.

Obs – percepção de aprendizado ligada aos jogos, desenvolvimento lingüístico.

Miriam: ((Não respondeu))

Renata: ?

Helena: Para nós aprendermos mais palavras e para nos acostumarmos mais a falar em inglês.

Obs – percepção de aprendizado ligada aos jogos e uso maior de inglês – possível significado compartilhado pois questionário foi entregue após a entrevista.

ANEXO 19 – Aula 3 – Análise do Exemplo 12 - Entrevista

Tema	Excertos
Entre- vista	<p>T8: Tá... Jack-in-the-box... tá... Outra coisa...é::: eu queria... quando eu perguntei para vocês “Para que que nós estamos aprendendo?”, o que eu queria saber é o seguinte... assim... <u>no que que as histórias e os jogos ajudam vocês a aprender?</u></p> <p>V8: Ah, pra... no futuro... a gente poder... ah, poder falar, poder ensinar... poder ... () ((mesma resposta escrita – reprodução do discurso de pais e professores))</p> <p>T9: Então, mas vocês ach/... ((Beto sinaliza que quer falar)) Fala, Beto.</p> <p>B3: É::: as brincadeiras que a gente fez?</p> <p>T10: Isso.</p> <p>B4: Porque... a gente::: tá... brincando e aprendendo. ((percepção de aprendizado – Vygotsky – o brincar é uma instância do aprendizado que leva ao desenvolvimento – similar a resposta escrita))</p> <p>T11: <u>Vocês di/ vocês acham... é::: mais legal aprender assim ou... aprender com o livro, alguma coisa assim?</u> ((pergunta fechada, direcionada)) ((elemento de comparação))</p> <p>V9: Assim.</p> <p>B5: Assim.</p> <p>M10: Assim.</p> <p>R4: Assim.</p> <p>T12: <u>Por quê?</u></p> <p>V10: Ah, porque... ((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))</p> <p>T13: <u>Vocês acham que vocês aprendem mais?</u></p> <p>R5: Eu acho.</p> <p>T14: O que que você ia falar Vanessa?</p> <p>V11: ()é::: que aprende brincando.</p> <p>T15: <u>Como assim?</u> ((pergunta aberta))</p> <p>V12: Porque assim... é mais legal aprender brincando. ((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))</p> <p>M11: É, teacher. ((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))</p> <p>R6: É muito melhor aprender brincando do que perder... do que ter que perder a novela e ... () ((comparação – desigualdade – superioridade do primeiro elemento de contraste)) elemento comum - divertimento proporcionado pelo jogo e pela novela elemento em contraste – aprender brincando/ter que perder a novela marcador do contraste – é muito melhor expediente sintático do contraste (conjunção comparativa) – do que ((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível)) ((aluna Helena chega atrasada e entra na sala neste momento))</p> <p>T16: Hello... Helena () ((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))</p> <p>T17: Ó, então, Helena, sabe o que a gente tá fazendo? A gente tá discutindo as... perguntas.. da... sabe aquela folhinha da aula passada?</p> <p>H1: Eu esqueci...</p> <p>T18: Você não está nem com o papel aqui?</p> <p>H2: Não. ()</p> <p>V13: Ah, teacher, () ((alunos falam ao mesmo tempo – incompreensível))</p> <p>T19: Ah, outra coisa... vocês tem qu/ ...outra pergunta... <u>vocês acham que aprendem mais...</u></p> <p>R7: Com os jogos.</p> <p>T20: <u>...com os jogos e as histórias...</u></p> <p>H3: É.</p> <p>T21: <u>... ou com o que a gente tava fazendo antes?</u></p> <p>M12: Com as histórias...</p> <p>V14: Com os jogos e as histórias.</p>

ANEXO 20 – Questionário – Análise da Pergunta 2

O que foi legal nessas últimas duas aulas?

Beto: Os jogos, o jeito que a gente aprendeu, as brincadeiras –

Obs – é possível inferir que o aluno percebeu uma mudança no padrão mediacional quando ele apontou como legal a maneira que o aprendizado do grupo ocorreu. A apreciação da maneira de condução das aulas também pode ser vista na maior participação do aluno ao longo das tarefas analisadas (ver gráfico X).

A marca de pessoa “a gente” dá indícios da apropriação do ambiente colaborativo, uma vez que indica que o aprendizado ocorreu de forma conjunta.

Vanessa: Tudo.

Gabriel: Os jogos e as histórias.

Miriam: Foi legal nessas 2 últimas aulas os jogos (alguns) e as histórias.

Renata: Nestas duas ultimas aulas foi legal jogar, brincar e aprender com meus amigos.

Obs – a percepção da aluna do aprendizado com os colegas e não apenas com a professora pode dar indícios de sua percepção da mudança do padrão mediacional em sala de aula propiciada pelo lúdico. – ZPDs mútuas propiciadas no jogo, em colaboração.

A preposição “com” juntamente com o verbo dinâmico “brincar” dá a idéia de relacionamento (Moura Neves 2000:629), podendo confirmar o sentido da aluna do trabalho em colaboração.

Helena: As histórias em inglês e os jogos em grupo, e como nos lemos.

Obs – mesmo comentário de Renata. Percepção de realização de tarefas lúdicas em grupo em colaboração, não em competição.

A utilização da expressão “em grupo” dá indícios do sentido que a aluna tem do trabalho em colaboração, com os colegas e não apenas com a professora.