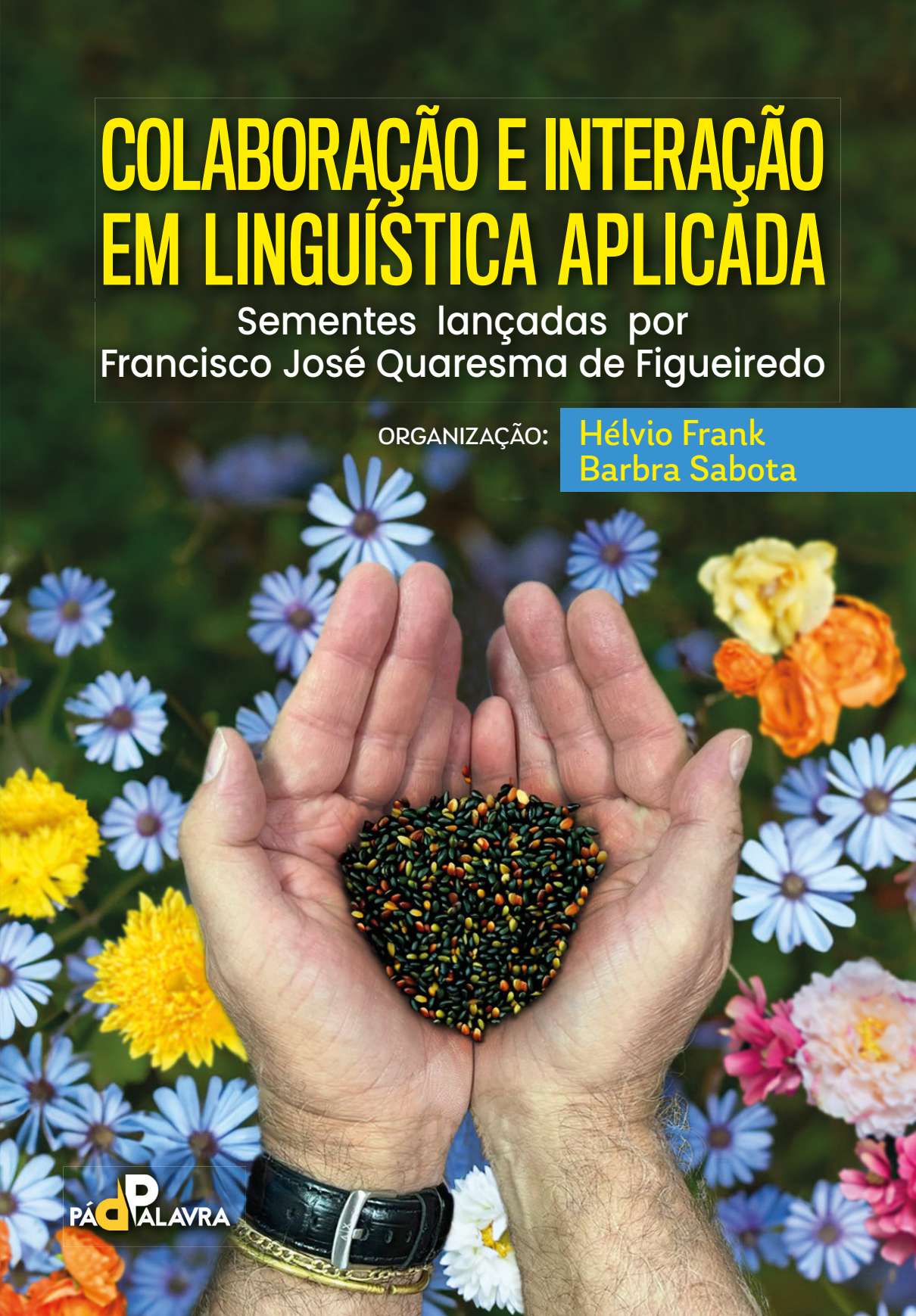


COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Sementes lançadas por
Francisco José Quaresma de Figueiredo

ORGANIZAÇÃO:

Hélvio Frank
Barbra Sabota



CONSELHO EDITORIAL:

Alexandre Cadilhe [UFJF]
Ana Cristina Ostermann [Unisinos/CNPq]
Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]
Carlos Alberto Faraco [UFPR]
Cleber Ataíde [UFRPE]
Clécio Bunzen [UFPE]
Francisco Eduardo Vieira [UFPB]
Irané Antunes [UFPE]
José Ribamar Lopes Batista Júnior [LPT-CTF/UFPI]
Luiz Gonzaga Godoi Trigo [EACH-USP]
Márcia Mendonça [IEL-UNICAMP]
Marcos Marcionilo [editor]
Vera Menezes [UFMG]

COLABORAÇÃO E INTERAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Sementes lançadas por
Francisco José Quaresma de Figueiredo

ORGANIZAÇÃO:

Hélvio Frank
Barbra Sabota

REVISÃO: Dos Autores

DIAGRAMAÇÃO: Telma Custódio

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C641

Colaboração e interação em Linguística Aplicada : sementes lançadas por Francisco José Quaresma de Figueiredo / organização Hélio Frank, Barbra Sabota. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2023. 244 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7934-310-0

1. Figueiredo, Francisco José Quaresma de, 1962- - Linguística aplicada. I. Frank, Hélio. II. Sabota, Barbra.

23-85406

CDD: 418

CDU: 81'33



Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: www.padepalavra.com.br

e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-7934-310-0

© do texto: Hélio Frank e Barbra Sabota, agosto de 2023

Prefácio	7
<i>Vera Menezes</i>	

Apresentação: A co-labor-ação de Francisco Figueiredo à Linguística Aplicada, ao ensino-aprendizagem de línguas e à formação docente.....	11
<i>Hélvio Frank e Barbra Sabota</i>	

Parte 1

COLABORAÇÃO E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Capítulo 1	
O papel da interação no ensino-aprendizagem colaborativa da língua inglesa em turmas numerosas	23
<i>Rosita Ana Paulo Ruco e Samuel Carlos Canda</i>	

Capítulo 2	
O processo de correção dialogada como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz	45
<i>Paula Fransinetti de Moraes Dantas Vieira</i>	

Capítulo 3	
As estratégias mediadoras utilizadas por professores durante o processo colaborativo de produção de planos de aula, tarefas e avaliações no ensino de inglês para crianças.....	61
<i>Marco André Franco de Araújo</i>	

Capítulo 4	
Algumas reflexões sobre os efeitos da colaboração na qualidade de testes escritos de inglês	75
<i>Cristina Vasconcelos Porto</i>	

Capítulo 5	
Literatura e colaboração: uma possível abordagem para o ensino de língua inglesa.....	89
<i>Evandro Rosa de Araújo</i>	

Parte 2
COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO LITERÁRIA

Capítulo 6
Oh, you, you, my other!: colaboração na educação superior em literaturas de língua inglesa ..105
Neuda Alves do Lago

Capítulo 7
Leitura colaborativa crítica em aulas de inglês como língua adicional: potencialidades das conversas literárias para a educação linguística 119
Fernanda Franco Tiraboschi e Barbra Sabota

Parte 3
COLABORAÇÃO E ASPECTOS INTERCULTURAIS

Capítulo 8
O que dizem as línguas: os conceitos e a aplicabilidade no contexto linguístico do surdo.... 143
Claudney Maria de Oliveira-Silva

Capítulo 9
Aprendizagem de libras e português em regime de *tandem* face a face: um estudo com alunos surdos e ouvintes da UFG 157
Quintino Martins de Oliveira

Capítulo 10
A colaboração nas trilhas da interculturalidade dialógica: conceitos e experiências 171
Carla Janaina Figueredo

Parte 4
COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

Capítulo 11
A interação semeada: reflexões sobre a teoria sócio-histórico-cultural e a formação colaborativa de professoras de línguas..... 185
Paula Graciano Pereira

Capítulo 12
Viajar é trocar a roupa da alma: trajetos de formação docente201
Rejane Maria Gonçalves Maia e Suelene Vaz da Silva

Capítulo 13
A colaboração-interação como fundamento sociocultural de/em formação humana..... 223
Hélvio Frank

Posfácio 235
Laura Stella Miccoli

As autoras e os autores237

Prefácio

VERA MENEZES

Fazer o prefácio de um livro em homenagem a Francisco José Quaresma de Figueiredo, ao Francisco Quaresma como é chamado na comunidade acadêmica, é um exercício que me leva a um episódio ocorrido em meados dos anos 1990.

Eu tinha acabado de conhecer Francisco, e ele apresentava seu trabalho de mestrado em um evento na minha Faculdade. No auditório, havia algumas pessoas que também eram recém-mestrandos. Francisco falava de sua pesquisa sobre análise de erros no ensino de inglês quando escutei, bem atrás de mim, alguém dizendo para o colega do lado: “ainda se faz pesquisa sobre isso”?

Na visão deles, analisar erros estava “fora de moda”, prever erros mais ainda. Havia outro modismo na época que não vou nomear para não dar pista dos atores. Pois bem, o trabalho de Francisco se transformou em livro e em 2023 “Aprendendo com os erros” está em sua quarta edição revista e ampliada. Sabe por quê? Porque a pesquisa de Francisco sempre partiu do chão da escola, sempre conversou com o professor, sempre contribuiu com quem quer ensinar e entender o que se passa com os alunos e com os professores. Nunca foi questão de modismo, mas de relevância para professores e alunos. Quanto ao modismo da época, teve poucos seguidores sem grandes projeções.

No ano seguinte, eu me tornava orientadora de Francisco em seu doutorado. Aliás, sempre o vi como colega e não como aluno. Francisco desenvolveu a tese intitulada “Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa.” Era outra abordagem sobre a questão do erro, outro modo de ver a mesma ideia de que aprendemos com os erros.

Veja o resumo:

Neste estudo, investigamos uma forma de correção de textos escritos em inglês conhecida por correção com os pares. Nosso objetivo foi compreender este tipo de correção dialógica e verificar sua influência na aprendizagem de língua inglesa, bem como investigar as percepções dos alunos sobre suas participações em tais atividades de correção. Participaram deste estudo de caso dez alunos formandos de inglês da UFG. Os princípios da pesquisa qualitativa foram utilizados para a coleta e a análise dos dados, tendo sido utilizado também, na análise, algum recurso quantitativo. Adotamos, como eixo orientador deste estudo, as teorias sobre escrita, erro e correção em segunda língua. Baseamo-nos, também, na teoria sociocultural e nas teorias sobre a aprendizagem colaborativa, que partem do pressuposto de que a aprendizagem é facilitada pela interação e colaboração entre as pessoas. Com base nesses pressupostos, demonstramos, através da análise dos dados, que as atividades de correção com os pares não promovem apenas melhorias aos textos escritos, mas também tornam os alunos mais motivados e confiantes à medida que percebem que podem ajudar um ao outro a resolver os erros existentes em seus textos e quando começam a compreender a correção como uma forma de aprender e não como uma forma punitiva. Acreditamos que, a partir da compreensão das atividades de correção com os pares, podemos desenvolver práticas de ensino aprendizagem de segunda língua nas quais os alunos, por meio da interação e colaboração com o colega, se tornem mais confiantes, motivados e reflexivos.

Francisco chamou o livro, fruto de sua tese, de **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira (Figueiredo, 2005), e a partir daí não parou mais de semear questões e despertar a curiosidade de seus orientandos sobre interação e colaboração.

No ano seguinte, Francisco organizou um livro sobre aprendizagem colaborativa de línguas (Figueiredo, 2006), onde junto com orientandos e colegas novamente trouxe à luz a questão da colaboração em perspectivas diversas.

Agora, tenho a felicidade de prefaciar este livro e, ao percorrer os capítulos, vejo que a questão central é a colaboração. Não haveria tema melhor para homenagear o mestre que não só pesquisou como também colaborou com tantas pessoas e em tantas áreas diferentes.

Não vou falar sobre os capítulos, pois isso é feito na apresentação, mas apenas enfatizar a homenagem justa que é feita a alguém que fez por merecê-la.

Não tem homenagem maior para um professor do que ver as pessoas que ajudou a formar sendo protagonistas na pesquisa. Autores que não são apenas um conjunto de acadêmicos, mas um conjunto de amigos que Francisco conquistou.

Parabéns aos autores pela iniciativa da homenagem ao Francisco. Parabéns ao Francisco, que fez por merecer a homenagem.

Belo Horizonte, 29 de março de 2023.

Referências

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

APRESENTAÇÃO

A co-labor-ação de Francisco Figueiredo à Linguística Aplicada, ao ensino-aprendizagem de línguas e à formação docente

HÉLVIO FRANK
BARBRA SABOTA

O termo colaboração tem adquirido, ao longo dos anos, intenso uso em vários contextos da vida social, a ponto de se tornar jargão, argumento de gestão, crítica pelo teor capitalista que suscita etc. Nas Ciências Humanas, podemos observá-lo como construto teórico proveniente da Psicologia Cognitiva, a assumir, na abordagem construtivista de Vygotsky (1999, 2000, 2001) e colaboradores, o significado de uma realização social que visa a alguma mudança, por meio da qual vão se criando processos com vistas à construção de conhecimento(s).

Dessa perspectiva, a colaboração é sempre um ato social, porque não acontece sem a presença do(s) outro(s). Nas semânticas da colaboração (ajuda, participação etc.), impregnam-se os sentidos previstos no prefixo *co*: conjunto, compartilhamento, companhia, união, entre outros, de modo a evitarmos o individualismo na realização de uma tarefa. E talvez nunca tenhamos laborado sozinhos no mundo, se compreendermos que, uma vez dispostos a realizar alguma atividade ao longo da vida, é possível que (in)diretamente alguém já tenha, de alguma forma, nos regulado. Assim, o prefixo justaposto ao radical — *co-labor* — enreda sentidos de trabalho conjunto, cooperação etc.

A colaboração foi sempre uma teoria-estilo de vida de nosso professor e pesquisador Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo. Foi ele que, durante os quatro anos de orientação de nossos doutoramentos, em média, fez e ainda continua a fazer valer o construto da colaboração em nossas práxis acadêmicas. Em meio às teorias socioculturais apresentadas e estudadas com Francisco, a colaboração se mantinha na relação práxis-cognição-conhecimento. Socialmente, nos regulamos e fomos regulados uns pelos outros a partir das leituras, das escritas, das orientações, das apresentações orais, entre outras atividades. Seguimos incentivados a ler os textos uns dos outros e a nos apoiar mutuamente sempre que possível. Essa relação com a produção e revisão de textos colaborativamente sempre foi mais do que objeto de pesquisa; foi uma ação referendada por nosso orientador. Podemos dizer que nossos dezesseis títulos de doutorado têm a grande colaboração desse professor-amigo-parceiro, seja orientando, mediando, seja aprendendo conosco.

Podemos observar, por meio das obras de sua autoria (Figueiredo, 2005, 2006, 2019), que a colaboração de Francisco à Linguística Aplicada é igualmente copiosa, ao trazer, por exemplo, teorias da Psicologia Social para dialogar com os processos de ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras) e ao trazer Vygotsky para conversar sobre linguagem e interação. Usando da interdisciplinaridade peculiar à área, por meio de suas obras incutiu reflexões sobre linguagem e pensamento, ensino/aprendizagem de línguas e colaboração, empenhou-se em pesquisas envolvendo leitura, escrita, revisão textual, literatura, formação docente, sempre em interseção com a aprendizagem colaborativa sobre linguagem e conhecimento. Mais recentemente, Francisco expandiu o escopo da colaboração ao pesquisá-la mediada por tecnologias digitais, como nas pesquisas sobre tele tandem e sobre o exercício social da linguagem, de modo a construir uma base de estudos sólidos acerca do potencial da interação em contextos de ensino-aprendizagem de línguas. Por todas essas razões, seu legado científico em Linguística Aplicada é incomensurável.

A colaboração também foi nosso lema ao construirmos, a partir de diversas interações, esta obra-homenagem que celebra a contribuição de Francisco às nossas aprendizagens, formações e vidas, ao ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras) e à Linguística Aplicada, de modo geral. Foram muitos *scaffoldings* para concretizarmos a tarefa de registro escrito do livro, na qual cada autor e autora tem uma contribuição primordial. O suporte mediado que dis-

cutimos em nossas teses foi fundamental para viabilizar a construção colaborativa desta coletânea. Tal como entendemos, em uma situação de aprendizagem colaborativa, os pares/ grupos se ajudam mutuamente em um processo contínuo, em que todos aprendem de modo horizontalizado, não hierárquico.

Nesta obra, a colaboração se materializa na junção de nossas recíprocas colaborações em conjunto com outras, a fim de registrar no tempo as memórias saudosas e afetivas da época em que passamos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para estudar e pesquisar com Francisco. Sob sua orientação, nos sentimos participantes, engajados, efetiva e afetivamente acompanhados na jornada acadêmica. Aprendemos a pesquisar e muitas vezes também a escrever melhor. Fomos incentivados a nos dedicar a nossas pesquisas cercados de seu afeto, por vezes acompanhados de um lanche ou jantar saboroso, um pavê de morango especialmente feito para nós. Francisco compartilha mais que seus saberes; compartilha seu tempo livre, sua casa, suas dicas de viagens, suas palavras de acolhimento em momentos difíceis.

Este livro é, portanto, fruto das colaborações que Francisco por várias vezes semeou em nós e se materializa na arquitetura sociocultural de reflexões que podem movimentar a compreensão a respeito da importância das relações humanas em nossas construções de conhecimento, as quais são diversas, linguísticas e, ao mesmo tempo, complementares, suplementares, sempre avigoradas pelo dinamismo social da interação e da colaboração.

Exímio pesquisador da Teoria Sociocultural e de outros conceitos que com ela se articulam e se alastram, ou a partir dela se desdobram, em direção ao ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras) em contexto brasileiro, Francisco semeia a interação e a colaboração, de diferentes e ampliadas maneiras teórico-metodológicas, em seus projetos de pesquisa, estudos e orientações. O resultado é abundante e parte desse legado pode se representar pelo registro desta obra, porque entendemos que a colaboração sobre a qual nosso professor-orientador tanto discutiu cientificamente é um conceito vivo em nossas realizações sociais. Somos frutos dessa colheita e, conseqüentemente, buscamos semear a cada dia essa interação, a fim de sempre nos mantermos colaborativos e aprendendo em conjunto com o(s) outro(s).

Os textos presentes nesta obra, amparados pela interdisciplinaridade proposta por Francisco ao trazer a contribuição da psicologia vygotskiana para a área de Linguística Aplicada, permitem a compreensão leitora de que a

linguagem, como construção de conhecimento, como aprendizagem, como formação social, sempre se relaciona à circunstância humana para com seu entorno, para com o papel do(s) outro(s) e de sua cultura/diferença nesse desenvolvimento, podendo ser construída apenas na interação social.

Direcionados à aprendizagem social, a qual permeia aspectos linguísticos, literários, interculturais, dialógicos e profissionais docentes, e outros mais inerentes ao professor gradua(n)do em Letras, os capítulos deste livro refletem o caráter social da linguagem, os aspectos interativos nos processos de ensino/aprendizagem e formação discente e docente, bem como as relações culturais e ideológicas presentes em determinados processos. Por essa razão, são postulados sempre atuais, que, amparados pela interdisciplinaridade figueirediana, ampliam escopos em Linguística Aplicada.

Neste livro a colaboração é teorizada a partir de seu vínculo com quatro amplas dimensões da Linguística Aplicada: 1) ensino/aprendizagem de línguas, 2) formação literária, 3) aspectos interculturais e 4) formação docente. Para efeitos didáticos de apresentação, elas aparecem separadas, por seções, mas ressaltamos o forte vínculo entre si, porque a colaboração é justamente isto: o complemento-elo sempre bem-vindo a alguma realização social ou à totalidade científica que se dissolve para suplementar enfoques e abordagens-outras. Em cada um dos capítulos, outros construtos e novos processos se unem à colaboração para dar tom à complexidade inerente ao exercício de construção de conhecimentos linguísticos e para explicitar o relevante papel do aspecto social em dadas atividades.

Iniciando a seção **COLABORAÇÃO E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**, Rosita Ana Paulo Ruco e Samuel Carlos Canda, trazem, por meio do capítulo **O papel da interação no ensino-aprendizagem colaborativa da língua inglesa em turmas numerosas**, o contributo desses conceitos vygot-skianos no ensino de língua inglesa em turmas numerosas, em Nampula — Moçambique. Sob o paradigma qualitativo interpretativista proposto no estudo de caso exploratório, observam alguns desafios impostos pelo próprio sistema de ensino e, ao mobilizarem a teoria sociocultural, relatam que docentes reconhecem o impacto positivo ativo da interação no desempenho da aprendizagem, além de efeitos afetivos adversos.

Em **O processo de correção dialogada como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz**, Paula Franssinetti de Moraes

Dantas busca verificar como a correção dialogada, amparada pela teoria sociocultural, pode contribuir para a melhoria da escrita de textos em inglês pelos aprendizes. Em seu estudo de caso realizado durante a disciplina de Prática Escrita de Inglês II em uma instituição de ensino pública, envolvendo alunos e professora, a autora confirma a importância dessa ferramenta colaborativa para a interação professor/aluno e aos poucos revela que esse processo pode conduzir o aprendiz por caminhos que o tornam mais autônomo.

Marco André Franco de Araújo, no texto **As estratégias mediadoras utilizadas por professores durante o processo colaborativo de produção de planos de aula, tarefas e avaliações no ensino de inglês para crianças**, discute as referidas estratégias mediadas colaborativamente no contexto de ensino de inglês para crianças. No estudo de caso qualitativo envolvendo professores que atuam nos anos iniciais de escolarização da rede pública municipal de ensino de Goiânia, ficou evidenciado que as estratégias se tornam instrumentos de mediação das ações docentes, constituindo-se fundamentais para facilitar a realização das atividades durante o processo colaborativo.

No capítulo **Algumas reflexões sobre os efeitos da colaboração na qualidade de testes escritos de inglês**, Cristina Vasconcelos Porto tece reflexões sobre os efeitos da colaboração na qualidade de testes escritos em língua inglesa como L2/LE, comparando questões de testes elaboradas de forma individual e de forma colaborativa por professores de inglês em formação inicial da Universidade Federal do Pará. A autora ressalta a contribuição da colaboração em processos avaliativos e destaca a relevância de um conhecimento teórico aprofundado sobre avaliação por licenciandos em Letras, para que o processo seja realizado e teoricamente fundamentado.

O capítulo **Literatura e colaboração: uma possível abordagem para o ensino de língua inglesa**, escrito por Evandro Rosa de Araújo, busca analisar a conversação entre os acadêmicos do oitavo período de um curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás durante exercícios que tiveram como base o poema 288, *I'm Nobody! Who are you?*, de Emily Dickinson. Visando testar a eficácia da abordagem colaborativa no ensino da oralidade em língua inglesa, o estudo mostra que, em sala de aula, pautando-se na referida abordagem, a prática da oralidade gera cumplicidade e ajuda entre as duplas de alunos, configurando-se como fundamental ao desenvolvimento das atividades e auxiliando na desinibição discente.

Inaugurando a seção COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO LITERÁRIA, Neu-da Alves do Lago, no capítulo *Oh, you, you, my other! Colaboração na educação superior em literaturas de língua inglesa*, traz reflexões sobre alguns fatores fortalecedores da autoestima de alunos universitários, correlacionando o estudo desse fenômeno com a aprendizagem colaborativa. Revisitando depoimentos de sua tese e referenciando alguns pressupostos da Teoria Sociocultural de Vygotsky e da Fenomenologia Hermenêutica de Heidegger e Gadamer, tece reflexões localizadas no ensino de Literaturas de Língua Inglesa para apresentar a percepção discentes acerca dos impactos da autoestima.

As autoras Fernanda Tiraboschi e Barbra Sabota, no texto **Leitura colaborativa crítica em aulas de inglês como língua adicional: potencialidade das conversas literárias para a educação linguística**, interessadas em entender o potencial da colaboração em atividades de leitura, discutem como os saberes compartilhados e colaborativamente construídos por duas participantes da pesquisa de doutorado de Tiraboschi, em aulas de inglês em contexto universitário, ao lerem o poema narrativo *An Introduction*, de Kamala Das, ampliam seus repertórios sobre o código linguístico em aprendizagem, ao mesmo tempo em que expandem seu letramento literário e sua habilidade de construir sentidos interculturalmente.

A seção COLABORAÇÃO E ASPECTOS INTERCULTURAIS inicia-se com o estudo de Claudney Maria de Oliveira-Silva, intitulado **O que dizem as línguas: os conceitos e a aplicabilidade no contexto linguístico do surdo**, no qual se analisam os conceitos de língua na área da linguagem e como se apresentam no repertório linguístico de usuários surdos, com vistas a mapear elementos de análise que possam clarificar pontos de sobreposição das línguas portuguesa e libras no âmbito da aprendizagem de línguas pelos surdos, já que, da perspectiva surda, alguns desses conceitos não se aplicam da mesma forma que para os ouvintes. Tal discussão pode favorecer novas pesquisas sobre a aprendizagem de línguas, considerando os aspectos da cultura surda, o ambiente social em que se encontra o surdo falante daquela língua e como ele se sente frente ao seu uso no momento da interação, e possibilitar uma variação ou flexibilização na forma de se definirem as línguas.

Quintino Martins de Oliveira, em **Aprendizagem de libras e português em regime de *tandem* face a face: um estudo com alunos surdos e ouvintes da UFG**, no esforço de promover aprendizagem em regime de *tandem*, a partir do

contato autêntico e do intercâmbio linguístico e cultural entre licenciandos ouvintes e surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Goiás, ao ensinarem as respectivas línguas uns aos outros, verifica os possíveis benefícios de uma abordagem direcionada à aprendizagem de línguas, contemplando modalidades diferentes: oral auditivo (português) e gestual - visual (libras). O autor percebe que as estratégias colaborativas adotadas pelos aprendizes valorizam a interação social, o que contribui para o processo de aprendizagem das línguas em questão, bem como dos aspectos culturais presentes.

Encerrando a seção, o artigo de autoria de Carla Janaina Figueredo, intitulado **A colaboração nas trilhas da interculturalidade dialógica: conceitos e experiências**, pretende entrelaçar os conceitos basilares do Círculo de Bakhtin, os quais se ancoram na concepção do dialogismo, os construtos-chave da teoria sociocultural de Vygotky, tais como aprendizagem e interação social, e as perspectivas kramschianas sobre a interculturalidade com relatos sobre as interações da autora com Francisco. Para tanto, narra experiências referentes à construção de sua tese de doutorado, que envolveu vivências colaborativas, interculturais e dialógicas entre a autora e o orientador, professor-homenageado neste livro, com vistas a reflexões acerca da colaboração pelo bem da pesquisa e educação linguísticas. Como implicações da colaboração, aponta para a importância da alteridade constitutiva e do eixo interpsicológico na construção de pesquisadores, educadores e sujeitos mais intercultural e dialogicamente sensíveis.

Na última seção desta obra, **COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**, a pesquisadora Paula Graciano Pereira escreve sobre **A interação semeada: reflexões sobre a teoria sócio-histórico-cultural e a formação colaborativa de professoras de línguas**. Nesse capítulo, discute alguns conceitos acerca da perspectiva vygotkiana de educação, dos papéis dos educadores no processo de ensino-aprendizagem e algumas implicações para a formação de professores de línguas adicionais. A partir de diálogos com o professor Francisco, nos livros *Semeando a interação* e *A aprendizagem colaborativa de línguas*, e com as ideias vygotkianas articuladas nos livros *A formação social da mente*, *Pensamento e linguagem* e *Psicologia pedagógica*, aborda os construtos de interação, mediação, percepção e significação, ensino-aprendizagem e os lugares e funções que o professor pode ocupar nesse processo, na tentativa de construir repertórios colaborativos de formação docente.

Em seguida, as autoras Rejane Maria Gonçalves Maia e Suelene Vaz da Silva, no capítulo **Viajar é trocar a roupa da alma: trajetos de formação docente**, apresentam trajetórias realizadas na vida acadêmica-profissional enquanto orientandas de Francisco. São metáforas poeticamente vividas pelas autoras em seus contextos profissionais de ensino de língua inglesa em turmas de ensino médio técnico integrado, em *campi* do Instituto Federal de Goiás, contemplando os períodos pandêmicos em ambientes virtuais, anos 2020 e 2021, e de presencialidade, 2022. Carregando a bagagem da Teoria Sociocultural e seus desdobramentos, com ênfase na aprendizagem colaborativa, refletem sobre o avanço discente no conhecimento do inglês, evidenciando mais motivação e autonomia na aprendizagem e destacando a contribuição de Francisco em todas essas construções no trabalho docente.

Encerrando a obra, no capítulo **A colaboração como fundamento socio-cultural de/em formação humana**, Hélio Frank retoma a discussão sobre a potencialidade da interação-colaboração à formação social humana, problematizando aspectos dinâmicos de sua composição em meio às relações de sala de aula. O autor observa que, ao vincular a construção de conhecimentos com o exercício social da linguagem, a colaboração se torna uma abordagem que ultrapassa as fronteiras do ensino/aprendizagem de línguas, porque fornece aos participantes dedicados a uma determinada atividade social, a possibilidade de aprender com outro(s) par(es) sobre diferentes coisas e sob diferentes perspectivas. Nesse sentido, reforça que o legado científico da colaboração via interação é inevitavelmente dialético e construído na práxis.

Esperamos que as leituras desta obra colaborem, em interação, para o aprofundamento vygotkiano semeado pelo pesquisador Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo no campo de Linguística Aplicada no Brasil. Os capítulos que compõem o livro foram sementes também lançadas por esse mestre, as quais floresceram e viraram frutos. São frutos de sua colaboração conosco, os quais, a partir do diálogo com o leitor, poderão se tornar sementes a germinar novamente e a frutificar nessas e em outras searas. Afinal, a aprendizagem colaborativa será sempre duradoura, se o seu ciclo vital se mantiver, se suas sementes forem espalhadas. Considerando que seus processos são eminentemente sociais, se as sementes da colaboração que plantamos, a fim de fazer brotar algo, em nosso caso, o conhecimento, a aprendizagem, nascerem em solo cultivável e florescerem, com o tempo elas

produzirão frutos e os frutos proverão novas sementes a serem lançadas. Colaboração e interação são ações sociais de conhecimento, de linguagem, cujo ciclo, assim como ocorre com a semente plantada, nunca se finda, porque sempre fará parte da vida o crescimento.

Cerrado goiano, abril de 2023.

Referências

- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 1. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Editora da UFG, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



Parte 1

COLABORAÇÃO E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS



Nossa colaboração com o professor Francisco surge no âmbito do Convênio Interinstitucional entre a Universidade Rovuma (UniRovuma) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), no programa de Doutorado em Letras e Linguística, em 2022, e foi uma bênção divina termos sido alocados como seus orientandos. A sua forma profissional, afável, amável, carinhosa, meiga, atenciosa e carismática de orientador mudou a nossa forma de ser e estar, tanto na vida acadêmica quanto pessoal. Com o Professor Francisco, aprendemos bastante dentro e fora da sala de aulas e durante nossas sessões de orientação. A nossa perspectiva de ser professor mudou, pois nossas aulas hoje são baseadas na teoria sociocultural de Vygotsky, com ênfase na interação e aprendizagem colaborativa centrada nos alunos, uso de jogos e músicas, bem como na forma que tratamos nossos orientandos.

Rosita Ana Paulo Ruco
Samuel Carlos Canda

O papel da interação no ensino-aprendizagem colaborativa da língua inglesa em turmas numerosas

ROSITA ANA PAULO RUCO
SAMUEL CARLOS CANDA

Introdução

No processo de ensino-aprendizagem, a interação e a aprendizagem colaborativa têm um papel fundamental, pois promovem comunicação na sala de aula, tornando os alunos mais ativos e comunicativos. Em Moçambique, o ensino da Língua Inglesa é obrigatório, segundo a Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, e com base no novo plano curricular do ensino primário (PCEP) aprovado em Maio de 2020, a partir do segundo ciclo do ensino básico, da 7ª até a 12ª Classe¹ do Ensino Secundário Geral, perfazendo um total de 760 horas de aprendizagem de Inglês, dos quais 418 horas são referentes ao 1º ciclo (7ª a 9ª classe) e 342 horas, referentes ao 2º ciclo (10ª a 12ª classe) (Moçambique, 2022). Conforme afirma Ussene (2017), o processo de ensino da língua, no país, é complexo, envolvendo vários impasses políticos, organizacionais e da prática docente, originados por diversos fatores, tais como o fato de as políticas educativas estarem em constante mudança, obrigando a mudança do material de uso, metodologias e paradigmas do processo de ensino-aprendizagem, o que se agrava com a falta de condições dos alunos e

1 No entanto, no Sistema Nacional de Educação anterior, o Inglês era introduzido a partir da 6ª até a 12ª Classe, perfazendo 7 (sete) anos e aproximadamente 638 horas de aprendizagem de Inglês (Ussene, 2017)

seus encarregados de educação para a obtenção do material de apoio. As condições das escolas públicas, suas respectivas salas de aula e a proporção de alunos por professor² em sala constituem, também, um impedimento, pelo fato de limitar a aprendizagem colaborativa e a interação que servem como um instrumento mediador (Figueiredo, 2019; Swain; Lapkin, 1998), para facilitar a comunicação entre professor e alunos, na realização de tarefas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo objetiva compreender o contributo da interação e da colaboração no ensino- aprendizagem da língua inglesa em turmas numerosas, numa escola pública, periurbana, na cidade de Nampula, em Moçambique. Os participantes do estudo foram 2 (dois) professores de Inglês da 12ª classe da Escola Secundária de Napipine. Os dados foram gerados por meio de observações diretas de duas aulas de Inglês e duas entrevistas de reflexão realizadas com os professores participantes após o término da aula. A seguir apresentamos a fundamentação teórica subjacente ao papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em particular a teoria sociocultural de Vygotsky, Aprendizagem colaborativa de línguas e tarefas colaborativas em turmas numerosas. Na sequência, iremos apresentar a análise dos dados gerados e os respectivos resultados, seguidos das considerações finais.

Referencial teórico

Este estudo trata da interação e da colaboração no ensino da Língua Inglesa em turmas numerosas. Em um primeiro momento, e para melhor compreensão do tema, torna-se necessário contextualizar os diferentes subsistemas do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Em seguida, serão discutidos alguns princípios e conceitos relacionados à interação e à aprendizagem colaborativa de línguas adicionais. Finalmente, serão traçadas algumas considerações sobre a abordagem colaborativa em turmas numerosas e contribuições da teoria sociocultural de Vygotsky, na área de educação, mais especificamente no ensino da Língua Inglesa.

A sociedade moçambicana é multiétnica, multicultural, multilíngue e multirreligiosa, tendo como língua oficial o português, apesar de apenas cer-

2 A relação aluno/professor era de 64,2 alunos por professor em 2018, 65 alunos em 2021, com perspectivas de redução para 61 alunos por professor em 2024 (MOÇAMBIQUE, 2020).

ca de 17% da população tê-la como língua materna (L1), o que, segundo o Instituto Nacional de Estatística (2019), representa um grande desafio para o setor educativo, que tem o português como língua de instrução de cobertura nacional. Para responder a esta diversidade linguística, o Ensino Bilíngue foi implementado, a título experimental e nas classes iniciais do Ensino Primário, em 109 distritos de todas as províncias, envolvendo 1.907 escolas, 4.045 professores e 237.958 alunos da 1ª à 7ª classe (Moçambique, 2019). O Inglês e o Francês são as únicas línguas adicionais ministradas no Sistema Nacional de Educação.

O Sistema Nacional de Educação integra seis subsistemas, nomeadamente: Pré-Escolar, Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação e Formação de Professores e, por fim, o Ensino Superior. O primeiro subsistema é o Pré-escolar que tem, como grupo-alvo, crianças com idade inferior a 6 anos. O segundo subsistema é a Educação Geral, que se divide em dois níveis: o Ensino Primário e o Ensino Secundário. A idade oficial de ingresso no Ensino Primário, na 1ª classe, é de seis anos (completados até 30 de junho, do ano de ingresso) e compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo, da 1ª à 3ª classe, e o 2º ciclo, da 4ª à 6ª classe. O Ensino Secundário também compreende dois ciclos, sendo o 1º ciclo da 7ª à 9ª classe e o 2º ciclo, da 10ª à 12ª classe. O terceiro subsistema é a Educação de adultos que é orientado para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar e concluir, até os 14 anos, o Ensino Primário, e 18 anos para terminar o Ensino Secundário. O Ensino Primário de Jovens e Adultos é organizado em dois ciclos, sendo o 1º ciclo, a Alfabetização e 1º ano de Pós-Alfabetização, e o 2º ciclo, correspondente a 2º, 3º e 4º anos de Pós-Alfabetização. O quarto subsistema é a Educação e a Formação de Professores, que regula a formação de professores para os diferentes subsistemas. O quinto subsistema é a Educação Profissional que abrange o Ensino Técnico-Profissional, a formação profissional, a formação profissional extrainstitucional e o Ensino Superior Profissional. Finalmente, existe o subsistema de Ensino Superior. Este é destinado aos graduados da 12ª classe do ensino geral, ou equivalente, dos cursos de Ensino Superior Profissional. Neste subsistema, os cursos de Licenciatura têm a duração de 4 anos, assim como os cursos de Doutoramento. Por sua vez, os cursos de Mestrado têm a duração de 2 anos (Moçambique, 2020). Vale salientar que, independentemente do subsistema seguido, cada aluno que conclua o nível

médio pode ingressar no Ensino Superior, desde que passe nos exames de admissão que geralmente constituem o principal requisito de ingresso ao Ensino Superior Público, ao passo que o ingresso no Ensino Superior privado não carece de exame de admissão.

A interação na perspectiva da teoria sociocultural de Vygotsky

O uso da teoria sociocultural de Vygotsky, neste estudo, ajudou a entender como as pessoas aprendem em contextos sociais, neste caso, na escola e na sala de aula, concebendo o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Para Figueiredo (2018, 2019) e Vygotsky (1998) o conhecimento ou funcionamento mental dos indivíduos possui origem social, sendo internalizado de fora para dentro, isto é, do nível interpsicológico, em que uma pessoa interage com uma pessoa ou outras pessoas recebendo conhecimento, para o nível intrapsicológico, em que o conhecimento é internalizado dentro de si em sua mente. Desse modo, a interação com outras pessoas propicia a aprendizagem do indivíduo (Qureshi, 2021), neste caso a aprendizagem da língua adicional pelos Alunos na Escola Secundária de Napipine. Deste modo, a interação em sala de aula é um dos principais meios pelos quais a aprendizagem é realizada, pois proporciona oportunidades para os alunos produzirem a língua-alvo. Em ambiente de sala de aula, podem ser observados dois tipos de interação, nomeadamente: Elicitação-Resposta-Avaliação (IRA)³ e Elicitação-Resposta-Seguimento (IRS)⁴. O primeiro é liderado e controlado pelo professor. O professor inicia a interação por meio de uma enunciação, proposição ou mesmo pergunta, na expectativa de obter uma reação ou resposta dos alunos, sobre a qual avalia se está correta quanto aos aspectos gramaticais, tais como morfológicos, sintáticos, fonológicos e fonéticas etc. No entanto, a utilização deste padrão facilita mais frequentemente o controle da interação por parte dos professores do que a aprendizagem do conteúdo da aula por parte dos alunos (Cazden, 1988) e o *feedback* é unidirecional, em que os alunos desempenham um papel passivo como receptores de informação (Er; Dimitriadis;

3 Initiation, Response, Evaluation - IRE (Cazden, 1988).

4 Initiation, Response, Follow-up – IRF (Wells, 1993).

Gašević, 2021), por conseguinte, os alunos são menos capazes de lembrar e entender o conteúdo (Nystrand *et al*, 1997). Ou seja, não são permitidas formas complexas de comunicação entre o professor e os alunos (Barnes, 1992), muito menos ao desenvolvimento de competências comunicativas cognitivas, linguísticas ou socialmente complexas (Hall, 1995). Enquanto o segundo é comumente conhecido como interação dialógica, em que os professores não fecham a sequência de interação com uma avaliação (A) das reações ou respostas dos alunos, conforme ocorre no tipo IRA. Neste padrão, os professores dão seguimento (S=Seguimento) às respostas dos alunos, pedindo-lhes para reelaborarem ou esclarecerem suas respostas; ou seja, tratar as respostas como contribuições valiosas para a discussão em curso (Wells, 1993). Portanto, este padrão ajuda a criar uma cultura de sala de aula inclusiva, participativa e melhora o desempenho acadêmico dos alunos (Nassaji; Wells, 2000).

Aprendizagem colaborativa de línguas

A teoria sociocultural encoraja a aprendizagem colaborativa, visto que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um dos termos elaborados por Vygotsky, é referido como sendo a diferença entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com o apoio de outras crianças mais experientes ou adultos (Vygotsky, 1998). Esta definição é partilhada por Fino (2001) como sendo a distância entre a atuação de uma criança ao realizar uma tarefa sozinha e a atuação dessa mesma criança trabalhando com um adulto ou com um par mais competente e recebendo assistência dele. É na Zona de Desenvolvimento Proximal que ocorre o *scaffolding*, estrutura de apoio, na qual, por via de interação, os alunos mais experientes, professores, pais e até robôs, num contexto virtual, apoiam aos alunos menos experientes no processo de aprendizagem (Bruner, 1985; Figueiredo, 2018, 2019; Fino, 2001).

O termo *scaffolding*, andaime ou andaime em português, foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) e é uma metáfora para descrever o apoio dado a um aluno durante tarefas que implicam resolução de problemas (Figueiredo, 2019). Ao se referir à maneira como os pais orientam os filhos na realização de joga domésticos, Cazden (1979, p.11) afirma que

[o] termo *scaffolding*, de Bruner, se tornou uma palavra comum para se referir ao papel do adulto nesses jogos, mas é um bom nome somente se lembrarmos de que se trata de um tipo especial de *scaffold*, que se autodestrói gradualmente à medida que a sua necessidade diminui e é, então, substituído por uma nova estrutura que leva a uma construção mais elaborada.

Em outras palavras, o *scaffolding* é usado apenas para a resolução de um problema ou realização de uma tarefa, pois esse apoio é temporário e começa a ser retirado quando notamos que o aluno, nesse caso, pode realizar a atividade sem ajuda de ninguém, construindo, assim, a sua autonomia. O *scaffolding* pode ser oferecido ao aprendiz por meio de modelos de orientação de realização de tarefas, demonstrações, perguntas, instruções e incentivos (Figueiredo, 2019). Um exemplo de *scaffolding* seria o de um pai ou uma mãe ensinando o filho a usar uma caneta pela primeira vez. O pai ou a mãe primeiro pega na caneta e, por meio da interação, vai mostrando a postura e a posição da mão e dos dedos e, devagarinho, vai movimentando a caneta para que o filho observe. Repete a instrução e dá oportunidade para o filho experimentar. Logo de primeira, ele pode mostrar dificuldades em segurar a caneta e ao mesmo tempo movimentá-la de modo a escrever. Se for o caso, o pai ou a mãe repete o exercício até que o filho consiga. Quando o pai ou a mãe observar que o filho aprendeu, automaticamente, o *scaffolding* é retirado. Vygotsky sugeriu que a aprendizagem se realiza por meio de interações que os alunos têm com os seus pares, professores e outros atores sociais, sobre os quais a cultura tem um papel fundamental. Na mesma direção, a interação é “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos, ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando em um efeito recíproco” entre participantes (Brown, 1994, p. 159). Para Hall e Walsh (2002), a interação em sala de aula se dá por meio de conversas que ocorrem entre professor e aluno, aluno e aluno e aluno e professor, sendo considerado como um dos principais meios pelo qual a aprendizagem ocorre em sala de aula construindo um corpo comum de conhecimento. Portanto, a interação serve de mediação para que a aprendizagem aconteça, pois ajuda a criança a assimilar e a internalizar as regras linguísticas (Hall, 2021).

Na aprendizagem de Inglês como segunda língua, a interação em sala de aula proporciona oportunidades de recepção de *input* compreensível (Krashen, 1978) que permite a produção do *output* (Swain; Lapkin, 1998), fazendo

com que, neste caso, o aluno possa adquirir a língua quando compreende a mensagem e produz na língua o que está aprendendo (Figueiredo, 2015). Dessa forma, o uso de *scaffolding* requer uma aprendizagem colaborativa que, de acordo com Figueiredo (2019), chama atenção ao papel da interação e da colaboração em trabalhos realizados em grupos e em pares de alunos, com o objetivo de envolvê-los na construção de conhecimento. O autor realça que a abordagem não só dá vantagem aos alunos menos experientes, mas também serve para apoiar os mais experientes, no sentido de descobrirem novas formas de aprender. De acordo com Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa se baseia na teoria sociocultural de Vygotsky (1998) e refere-se a situações em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntos, dando e recebendo ideias e assistência, durante a realização de tarefas. Nesse processo, o professor exerce um papel de mediador. A interação pode ser de forma presencial (face a face) ou de forma virtual (Figueiredo, 2006). É por meio dessa interação colaborativa, entre alunos mais experientes e menos experientes, que “o uso e a aprendizagem da língua podem ocorrer” (Swain, 2000, p. 97). Na aprendizagem colaborativa, a interação entre alunos pode ser estimulada pelo uso de jogos, música, cartazes, material áudio visual, simulações, filmes na apresentação e revisão de conteúdos (Figueiredo, 2019), e o contexto de turmas numerosas, se bem gerido, pode ser favorável a sua ocorrência.

Tarefas colaborativas em turmas numerosas

O conceito de turmas numerosas não é consensual, por exemplo, no ensino de língua. Uma turma de 25 a 50 alunos pode ser considerada numerosa, dependendo de cada contexto (Hayes, 1997; Shaeffer, 2006, Shwandi, 2017). Esta é uma realidade longe de ser alcançada nas escolas públicas em Nampula, pois as salas de aula da Escola Secundária de Napipine, com mínimas condições, contêm de 90 a 120 alunos e as que foram observadas eram compostas por 79 a 90 alunos. O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 (Moçambique, 2020) preconiza que as turmas, nas escolas públicas, tenham cerca de 64 alunos, mas, na realidade, o número supera o previsto. Turmas numerosas são consideradas como um dos fatores determinantes que contribuem para a baixa qualidade de ensino no país, pondo em risco a viabilidade

da aprendizagem colaborativa. Igualmente torna-se difícil para o professor gerir a turma, uma vez que alguns Alunos não prestam atenção e nem participam em tarefas da turma. Essas características dificultam a aprendizagem, tornando os alunos mal preparados para o acesso às universidades ou ao mercado de trabalho. Se posteriormente se formarem como professores, apresentarão lacunas em sua formação, comprometendo sua atuação quando estiverem lecionando em escolas. Assim, a qualidade do ensino que eles pode proporcionar pode ser prejudicada e podem não fornecer os resultados que esperamos em nossas escolas.

Segundo Figueiredo (2019) e Figueiredo, Araújo e Simões (2018), para estimular a interação em sala de aula e entre alunos, o professor pode fazer uso de tarefas colaborativas, como o uso de jogos. Por meio desses jogos, os alunos podem refletir sobre a língua-alvo e, junto com os colegas, trabalhar em questões linguísticas como vocabulário, sintaxe, pronúncia e gramática. Porém, embora haja vários benefícios na implementação e no uso de tarefas colaborativas em salas de aula, no contexto da Escola Secundária de Napi-pine, seu uso pode ser muito desafiador. Não obstante os benefícios imensuráveis da aprendizagem colaborativa discutidos anteriormente, importa ressaltar que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Alguns alunos podem ser mais propensos a se engajarem em tarefas colaborativas e outros, não, dependendo dos seus antecedentes culturais, linguísticos, socioeconômicos etc. Sendo assim, os professores das LA precisam ser sensíveis a essas diversidades (Mclaughlin, 1992).

Metodologia

Para realizar esta pesquisa, optamos pelo estudo de caso qualitativo, que, segundo Marconi e Lakatos (2007) e Richardson (2012), se desenvolve numa situação natural, constituindo fonte direta de dados descritivos, incluindo a possibilidade de transcrições de entrevistas e de depoimentos, extratos de vários tipos de documentos. Nesta vertente, pelo fato de o estudo de caso qualitativo ser rico em dados descritivos, a questão de uso de amostras representativas não constitui um dado pertinente, pois não pretende generalizar os resultados para uma população muito ampla, tendo em conta que cada caso é um caso concreto e o que interessa, sim, é a qualidade das informa-

ções, e não a quantidade (Amado, 2017; Martins, 2011). Ademais, optamos pelo uso deste método pelas suas características, pelo número reduzido dos participantes do estudo, pelas suas vantagens, pelo fato de ser concorrida para estudos na área de educação e pelo fato de proporcionar oportunidade para os pesquisadores conhecerem, entenderem, explicarem e interpretarem os fenômenos neste ambiente natural (Gil, 2010).

A pesquisa foi realizada na Escola Secundária de Napipine, localizada nos arredores da cidade de Nampula e dela participaram 02 (dois) professores de inglês da 12^a de forma voluntária, os quais, por razões de preservação da sua identidade, serão chamados de Thomas e Muhammad. A geração de dados foi feita por intermédio de observações diretas de duas (2) aulas de Inglês e entrevistas semiestruturadas de reflexão, realizadas imediatamente após o final das aulas, e posteriormente transcritas para efeitos de análise. As perguntas de pesquisa foram: (1) Em que medida a condição de turmas numerosas influencia a interação nas aulas de inglês? Por quê? (2) Qual é o papel do professor na facilitação de interação nas aulas de inglês? Justifique. (3) Qual é a sua percepção da aprendizagem colaborativa no contexto de salas numerosas, tendo em vista o uso, a frequência e os desafios enfrentados na sua implementação? As aulas foram gravadas em áudio e vídeo para permitir maior compreensão das interações ali decorrentes. Esta interação, na língua portuguesa, constituiu uma oportunidade para os pesquisadores entenderem como ocorrem as interações e a aprendizagem colaborativa no ensino de Inglês em suas turmas numerosas, na Escola Secundária de Napipine. A análise dos dados gerados foi qualitativa à luz do método de análise de conteúdo (Bardin, 1997), subdivididos em duas categorias de análise, nomeadamente: excertos de interação entre os Professores Thomas e Muhammad com os seus alunos e as percepções dos professores sobre o papel da interação no ensino-aprendizagem de inglês em turmas numerosas.

Análise de dados

Esta seção consistirá na apresentação, análise e interpretação de excertos de interação e *scaffoldings* utilizados pelos Professores Thomas e Muhammad durante as aulas de inglês observadas, bem como das suas percepções quanto

ao papel da interação no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa com recurso às transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes no fim da aula.

1 Excertos de interação entre Professor Thomas e seus alunos

Analisando os excertos a seguir, podemos depreender que o padrão de interação predominante na sala de aula de inglês, entre o Professor Thomas e seus alunos, é o da Elicitação-Resposta-Avaliação (IRA), pois é iniciada, liderada e controlada (Cazden, 1988), desde o princípio até ao fim, pelo professor por meio de perguntas no intuito de obter repostas dos alunos sobre as quais avalia se estão corretas ou não, conforme os excertos a seguir:

Professor Thomas:	[01]	[...] What was the last topic about? Do you remember? (De que falamos na última aula? Vocês se lembram?)
Lupita:	[02]	We learned about letter of complaint. (Aprendemos sobre carta de reclamação)
Professor Thomas:	[03]	Is that it? (Está correto?)
Alunos em coro:	[04]	Yes. (Sim)
Professor Thomas:	[05]	Alright. [...] (Tudo bem [...])

Fonte: Os autores, 2023

Ademais, o padrão em alusão apenas facilitou o controle da interação por parte do professor do que necessariamente a aprendizagem do conteúdo da aula por parte dos alunos (Cazden, 1988). Por conseguinte, os alunos foram incapazes de entender o conteúdo da aula (Nystrand *et al*, 1997) e muito menos responder às perguntas prévias apresentadas pelo professor, conforme os excertos a seguir:

Professor Thomas:	[07]	[...] So, today, we are going to talk about taxes. And, I have some pre-questions about the topic. (Então, hoje, vamos falar sobre impostos. E eu tenho algumas perguntas prévias sobre o tema). 1. What do you understand by taxes? (O que vocês entendem por impostos?) 2. When do you pay taxes? (Quando vocês pagam impostos?) 3. Where do you pay taxes? (Onde vocês pagam impostos?) 4. How many types of taxes do youk now? (Que tipos de impostos vocês conhecem?)
-------------------	------	---

Professor Thomas:	[14]	You take money and pay at the Revenue Collection Authority. So, tax is an amount of money that is paid to the government. And then what about question 2? (Você pega o dinheiro e vai pagar na Autoridade Tributária. Assim, o imposto é o montante que é pago ao governo). E a pergunta 2?)
Todos os Alunos:	[15]	[all silent, no response] (todos alunos em silêncio, sem resposta)
Professor Thomas:	[16]	[Depending on the scheme each one is registered, some pay taxes on monthly basis] and others on term basis. So, question 3, where do you pay taxes? At the market? At school? (Dependendo do regime em que cada um está inscrito, alguns pagam impostos mensalmente e outros trimestralmente).
Todos os Alunos:	[17]	[all silent, no response] (todos alunos em silêncio, sem resposta)
Professor Thomas:	[18]	We pay taxes at the Revenue Collection Authority. (Pagamos impostos na Autoridade Tributária).
Professor Thomas:	[19]	[asks students to jot down the answers] What about question 4. Could you possibly think of any types of taxes? Anyone? (pede aos alunos que anotem as respostas) E quanto à pergunta 4.) Vocês poderiam pensar em algum tipo de imposto? Algum voluntário?)
Todos os Alunos:	[20]	[all silent, no response] (todos alunos em silêncio, sem resposta)

Fonte: Os autores, 2023

O silêncio quase ensurdecador dos alunos pode ser um indicador de que o *input* não foi compreensível (Krashen, 1978), pois não permitiu a produção do *output* (Swain; Lapkin, 1998). Em outras palavras, os alunos foram incapazes de adquirir a língua alvo muito menos de compreender as perguntas prévias colocadas pelo professor e conseqüentemente incapazes de produzir a língua que estão aprendendo (Figueiredo, 2015). Para resolver a não assimilação do conteúdo por parte dos alunos, uma vez que o Inglês é uma língua adicional e asseguraria maior participação dos alunos, o professor Thomas poderia informar aos alunos, naquela circunstância, sobre o tema a ser lecionado na aula seguinte, de modo que eles se preparassem, compreendessem e criassem confiança sobre o tema. Igualmente poderia agrupar os alunos, tanto em pares ou em grupos, para discutirem as perguntas prévias.

Neste contexto, durante as perguntas prévias, o *feedback* foi unidirecional, e os alunos desempenharam um papel passivo como receptores apenas de informação (Er; Dimitriadis; Gašević, 2021) sobre ‘impostos’, pois, com o seu silêncio, o professor não teve outra saída a não ser a de fornecer as respostas das perguntas, conforme os excertos a seguir:

Professor Thomas:	[18]	You take money and pay at the Revenue Collection Authority. So, tax is an amount of Money that is paid to the government. (Você pega o dinheiro e vai pagar na Autoridade Tributária. Assim, o imposto é o montante que é pago ao governo). And then what about question 2? E a pergunta 2?)
Todos os Alunos:	[19]	[all silent, no response] (todos alunos em silêncio, sem resposta)
Professor Thomas	[20]	Depending on the scheme each one is registered, some pay taxes on monthly basis and others on term basis. (Dependendo do regime em que cada um está inscrito, alguns pagam impostos mensalmente e outros trimestralmente. So, question 3, where do you pay taxes? At the market? At school? (E a pergunta 3, onde vocês pagam impostos? No mercado? Na escola?)
Todos os Alunos:	[21]	[all silent, no response] (todos alunos em silêncio, sem resposta)
Professor Thomas:	[22]	We pay taxes at the Revenue Collection Authority. (Pagamos impostos na Autoridade Tributária)
Professor Thomas:	[23]	[asks students to jot down the answers] What about question 4. (pede aos alunos que anotem as respostas] E quanto à pergunta 4.) Could you possibly think of any types of taxes? Anyone? Vocês poderiam pensar em algum tipo de imposto? Algum voluntário?)
Todos os Alunos:	[24]	[all silent, no response] (todos alunos em silêncio, sem resposta)
Professor Thomas:	[25]	Alright. In general, we have direct and indirect taxes. A direct tax (DT) is paid directly by a person or business to the government from wages or profits. An indirect tax (IT) is applied to a good or service at the point of sale. (Tudo bem. Em geral, temos impostos diretos e indiretos. Um imposto direto (ID) é pago diretamente por uma pessoa ou empresa ao governo a partir de salários ou lucros. Um imposto indireto (IIND) incide sobre um bem ou serviço no ponto de venda. E.g.: DT: Income tax, corporation tax, property tax, etc. (Ex.: ID: Imposto de renda, imposto sobre as sociedades, imposto predial, etc.) E.g.: IT: Sales Taxes. Value-Added Taxes (VAT), etc. (Ex.: IIND: Imposto sobre Vendas Impostos sobre Valor Acrescentado (IVA), etc.)

Fonte: Os autores, 2023

Ademais, o padrão IRA não permitiu formas complexas de comunicação entre o professor e os alunos (Barnes, 1992), muito menos ao desenvolvimento de competências comunicativas cognitivas, linguísticas ou socialmente complexas (Hall, 1995), conforme ilustram os excertos a seguir:

Professor Thomas:	[16]	So, what do yo uunderstand about taxes? When you go to the Revenue Collection Authority, what do you take? (Então, o que entendem por 'impostos'? Quando vão à Autoridade Tributaria, o que levam?)
Alunos em coro:	[17]	Money. (Dinheiro)

Fonte: Os autores, 2023

Em seguida, foi notório o uso temporário do *scaffolding* (Figueiredo, 2019, Wood; Bruner; Ross, 1967) pelo professor para ajudar os alunos na percepção do conceito 'taxes', evidenciado pelas tentativas sem sucesso do professor na obtenção da resposta dos alunos. Observando a dificuldade dos alunos em responder à pergunta, o professor pediu-lhes a tradução em português, e nesse momento os alunos foram capazes de dar a resposta correta, ou seja, responder à primeira pergunta prévia recorrendo à L1 (neste caso língua oficial portuguesa) para clarificar o significado de 'taxes' em português, conforme os excertos a seguir:

Professor Thomas	[10]	Let's start from question number 1. What do you understand by taxes? (Vamos começar pela pergunta número 1. O que vocês entendem por impostos?)
Todos os alunos	[11]	[all silent, no response] (todos alunos em silêncio, nenhuma resposta)
Professor Thomas	[12]	Any ideas? Who can try? (Alguma ideia? Quem pode tentar responder?)
Todos os alunos	[13]	[all silent, no response] (todos alunos em silêncio, nenhuma resposta)
Professor Thomas	[14]	By the way, what's the meaning of 'taxes' in Portuguese? (A propósito, qual é o significado de 'taxes' em Português?)
Almeida:	[15]	'Imposto'

Fonte: Os autores, 2023

De forma geral, o padrão de interação predominante na aula do professor Thomas foi o IRA. Os alunos não tiveram a oportunidade de refletir previamente sobre o tema e as perguntas, dificultando deste modo a sua percepção, assimilação, participação ativa e interação colaborativa tanto com o professor quanto os colegas. Ademais, o professor Thomas não fez o uso de tarefas colaborativas que estimulariam a interação entre os alunos e teriam a oportunidade de juntos aprender novo conteúdo, vocabulário, sintaxe e pronúncia das palavras (Figueiredo, 2019; Figueiredo;

2 Excertos de interação entre Professor Muhammad e seus alunos

Quanto aos excertos a seguir, cabe nos ressaltar que a interação foi iniciada, liderada e controlada (Cazden, 1988) majoritariamente, do início ao fim, pelo professor Muhammad, conforme ilustram os seguintes excertos:

Professor Muhammad:	[26]	[...] So what did we talk about in the last lesson? ([...] Então o que a gente falou na última aula?)
Alunos em coro:	[27]	We talked about prepositions and pronouns with quantifiers. (Falamos sobre preposições e pronomes com quantificadores.)
Professor Muhammad:	[28]	Ok, is there any question about prepositions and pronouns with quantifiers? (Ok, alguma dúvida sobre preposições e pronomes com quantificadores?)
Alunos em coro:	[29]	No questions. (Nenhuma dúvida.)
Professor Muhammad:	[30]	Ok, if there are no questions that's alright. But before we start today's lesson, I have some questions for you. When you are at school, do you do anything you want? (Ok, se não houver perguntas, tudo bem. Mas antes de começarmos a lição de hoje, tenho algumas perguntas para vocês. Quando vocês estão na escola, vocês fazem tudo o que querem?)
Alunos em coro:	[31]	No, we don't. (Não, não fazemos tudo que queremos.)

Fonte: Os autores, 2023

Houve alguns períodos de interação dialógica, típico do padrão Elicitação-Resposta-Seguimento (IRS), em que o professor não fechou a sequência de interação com uma avaliação, mas, sim, deu seguimento às respostas dadas pelos alunos, pedindo-lhes para reelaborarem ou esclarecerem as perguntas feitas por eles próprios. Igualmente, considerou as respostas como contribuições valiosas para a compreensão do conteúdo da aula (Wells, 1993). Em particular, houve percepção da pergunta do professor por parte do aluno Dalton, por meio do *scaffolding* oferecido pelo aluno António, conforme ilustram os excertos a seguir:

Professor Muhammad:	[33]	Dalton, are there any activities you do at home but you are not allowed to do at school? (Dalton, tem alguma atividade que você faz em casa mas não tem permissão para fazer na escola?)
Dalton:	[34]	I didn't understand the question. (Não entendi a pergunta.)
Professor Muhammad:	[35]	Class, who understood the question? (Turma, quem entendeu a pergunta?)
António:	[36]	The question is about what you like doing at home but you are not allowed to do at school. (A pergunta é sobre o que você gosta de fazer em casa, mas não tem permissão para fazer na escola.)

Dalton:	[37]	We are not allowed to cook at school [laughters]. (Não somos permitido cozinhar na escola [risos]).
Professor Muhammad:	[38]	Very good! (Muito bem!)

Fonte: Os autores, 2023

Portanto, este padrão ajudou a criar uma cultura de sala de aula inclusiva, participativa (Nassaji; Wells, 2000), em o que o *feedback* foi mútuo, bidirecional e, em última instância, ajudou na interação ajudou na interação dialógica entre o professor os alunos Jessica e Peter, conforme ilustram os seguintes excertos:

Professor Muhammad:	[46]	What's the importance of law? Any volunteers, please? I want to hear different voices. (Qual a importância da lei? Algum voluntário, por favor? Eu quero ouvir vozes diferentes).
Jessica:	[47]	A law is a regulation of the school. (Uma lei é um regulamento da escola).
Professor Muhammad:	[48]	Ok, another one, please? (Ok. Outro aluno, por favor?)
Peter:	[49]	[...] regulation of the people and the country. ([...] regras de conduta das pessoas e do país).

Fonte: Os autores, 2023

Não obstante a interação dialógica em que o professor Muhammad incentiva a participação dos alunos, ele encerrou a interação, avaliando à medida que as respostas dadas pelos alunos eram corretas (ou não) e dando *feedback* apropriado (Cazden, 1988), conforme os excertos a seguir:

Professor Muhammad:	[39]	Ok these are called norms. So at school, we have regulations to guide the school management, [...] Teachers and Students' behaviour. (Ok, estes são chamados de normas. Então na escola a gente tem um regulamento que orienta a gestão escolar, [...] o comportamento dos professores e dos alunos).
Professor Muhammad:	[50]	Ok, thank you. The function of law is to organize the community to live harmoniously. Are we together? (Ok, obrigado. A função da lei é organizar a comunidade para viver harmoniosamente. Estamos juntos?).

Fonte: Os autores, 2023

Nesta aula, o padrão de interação predominante foi o IRS, a partir do qual o professor permitiu a interação participativa dos alunos, considerando suas contribuições como valiosas para a compreensão do conteúdo, tornando deste o *feedback* bidirecional. Também houve evidência de uso de *scaffolding*

(Figueiredo, 2019, Wood; Bruner; Ross, 1967) na compreensão da pergunta prévia do professor [29]. Ademais, não houve o uso de tarefas colaborativas, seja em pares ou em grupos (Figueiredo (2019), as quais proporcionam a coconstrução de conhecimento entre alunos e possibilitam a troca de experiências entre os alunos mais capazes e o alunos com maior zona de desenvolvimento proximal (Vygotky, 1998, Figueiredo, 2018, 2019).

3 Percepções dos Professores Thomas e Muhammad sobre o papel da interação no ensino-aprendizagem colaborativa de Inglês em turmas numerosas

O fato de as turmas serem numerosas não permite uma interação colaborativa dos professores com os alunos. Assim, os professores percebem que o trabalho em pares ou em grupo pode ser uma boa solução para proporcionar aos alunos condições para que interajam colaborativamente (Shaeffer, 2006; Shwandi, 2017) na L2/LE, não obstante as limitações de natureza física e estrutural das salas. Vejamos os relatos dos professores.

Professor Muhammad:	Há impasses por causa do grande número de alunos por cada turma, o que não nos permite ter uma interação com todos os alunos [] temos de usar alguns métodos de organização dos alunos em pares e em grupos para que possam discutir entre eles [...].
Professor Thomas:	[...] por causa do número de alunos na sala, o mobiliário inapropriado, as carteiras são de difícil mobilidade, tornando deste modo difícil formar grupos em que possam interagir e colaborar entre si nas aulas

Fonte: Os autores, 2023

Papel do professor na facilitação de interação

O papel preponderante do professor na facilitação de interação colaborativa em salas de aula é crucial, proporcionando diferentes situações aos alunos para o uso da língua, conforme ilustra os seguintes relatos:

Professor Muhammad:	O meu papel é de facilitador, criando situações, puxando conversa, trazendo os alunos a aula, envolvendo todos os alunos na aula (incluindo os fracos), memorizando e chamando-lhes pelos seus próprios nomes.
Professor Thomas:	O meu papel é de mediador, moderador. Sempre provooco uma interação na sala de aula.

Fonte: Os autores, 2023

Implementação da aprendizagem colaborativa no contexto de salas numerosas

Em relação à implementação das tarefas colaborativas em suas aulas, os professores afirmam que as turmas numerosas (Shaeffer, 2006; Shwandi, 2017), o programa a ser seguido e a disposição das carteiras são um impedimento para a realização frequente desse tipo de tarefas. No entanto, algumas vezes, realizam trabalhos em pares ou em trios, sentados, já que os alunos não teriam de movimentar as carteiras da sala.

Professor Thomas:	Não implemento as tarefas colaborativas com muita frequência por causa do número de alunos existentes na sala de aulas, carteiras de difícil movimentação. Portanto, não é fácil formar grupos. Mas tenho feito, três — três (triplas). Assim como estão sentados. Colaboram os três.
Professor Muhammad:	Já implementei tarefas colaborativas, mas com uma frequência bem reduzida [...], é difícil implementar tarefas colaborativas em grupo, mas em pares é possível devido à forma como os alunos se sentam na carteira. Em grupos, implica a movimentação de carteiras, o número excessivo de alunos na sala de aulas inibe o trabalho em grupos.

Fonte: Os autores, 2023

Apesar da pouca frequência com que fazem uso de tarefas colaborativas, os professores reconhecem a sua importância, visto que promovem interação e, para se aprender uma língua, os alunos têm de ter oportunidades para interagir, colaborar um com o outro (Figueiredo, 2018; Swain, 1995; Vygotsky, 1998).

Professor Thomas:	[] é importante porque no seio de 5 ou 6 alunos a trabalharem juntos numa turma, posso perceber que há uma amostra de alguns alunos mais capazes e os mesmos podem interagir e ajudar os mais fracos;
Professor Muhammad:	[] é possível implementar tarefas colaborativas em turmas numerosas no entanto eu não faço uso de tarefas em grupos[]. Porque seria impossível obter respostas individuais de cada elemento do grupo, em uma turma de 79 alunos em 40 ou 80 minutos. Falar de aulas colaborativas é usar métodos colaborativos []. Numa aula de línguas, [] é difícil tu entrares na sala e saíres sem colaborar com o aluno []. É língua, precisamos de interação, [] e a língua tem que ser falada []. Acredita-se que alguém aprendeu uma língua quando se expressa [], quando a língua é demonstrada oralmente.

Fonte: Os autores, 2023

Quanto aos desafios subjacentes à aprendizagem colaborativa, o professor Muhammad apontou os desafios de natureza cultural, conforme ilustra o relato a seguir:

Professor Muhammad: “ [...] **tenho tido desafios culturais em particular relacionadas com as raparigas, que culturalmente não podem falar em frente de pessoas, principalmente perante os mais velhos e homens [...], o que tenho feito é conversar com todos os alunos [sensibilizá-los] no sentido de eles perceberem que temos nossas culturas, mas na sala de aulas é ciência, vamos aprender para o nosso bem. É conversando que a gente se entende.**”

Esta fala é corroborada com os pressupostos avançados por McLaughlin (1992) quanto à necessidade de os professores serem sensíveis aos sentimentos, crenças, as diversidades socioculturais e linguísticas dos seus alunos. Outros desafios têm a ver com a organização das tarefas colaborativas.

Por sua vez, o professor Thomas se referiu a vários desafios que afetam a implementação efetiva da aprendizagem colaborativa, tais como turmas numerosas e carteiras inflexíveis, e alega que no livro didático da 12^a classe não consta conteúdos do nível dos alunos, conforme ilustra o relato a seguir:

Professor Thomas: **Os principais desafios prendem-se com o número elevado de alunos existentes nas salas de aulas, carteiras inflexíveis e madeira e o livro didático da 12^a classe que basicamente não tem conteúdo do nível dos alunos. Portanto, não é fácil formar grupos e implementar tarefas colaborativas.**

Por fim, os dois professores afirmaram que, por razões anteriormente mencionadas, não fazem uso de jogos nem música em salas de aula como forma de promover e estimular a interação colaborativa. Por conseguinte, os alunos não usufruem dos benefícios do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem (Vygotzky, 1998). Para Figueiredo, Araújo e Simões (2018), os jogos proporcionam prazer para os alunos, estimulam interação entre eles na apresentação e revisão de conteúdos aprendidos em sala de aula. Os alunos também podem refletir sobre a língua alvo, assim como trabalhar diferentes aspectos da mesma língua, a pronúncia, a sintaxe e o vocabulário. Infelizmente, todos esses privilégios e benefícios são bloqueados aos alunos da 12^a classe da Escola secundária de Napipine.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo compreender o contributo da interação, da colaboração e da aprendizagem colaborativa no ensino-aprendizagem da língua inglesa em turmas numerosas numa escola pública, periurbana, na cidade de Nampula, em Moçambique, do qual participaram 2 (dois) professores de Inglês que lecionam a 12^a classe.

No ensino de língua adicional, a teoria sociocultural tem se mostrado importante, pois enfatiza a interação e a aprendizagem colaborativa. O resultado do estudo mostra que os professores reconhecem o impacto positivo da interação no desempenho da aprendizagem, não obstante, o padrão de interação predominante nas aulas de inglês ser o da Elicitação-Resposta-Avaliação (IRA). Por conseguinte, o ensino-aprendizagem é centrado no professor. Esse padrão facilita mais frequentemente o controle da interação por parte dos professores do que a aprendizagem do conteúdo da aula por parte dos alunos. O *feedback* é unidirecional em que os alunos desempenham um papel passivo como receptores de informação. Por conseguinte, os alunos são menos capazes de lembrar e entender o conteúdo; ou seja, não permite formas complexas de comunicação entre o professor e os alunos, muito menos ao desenvolvimento de competências comunicativas cognitivas, linguísticas ou socialmente complexas.

Portanto, a aprendizagem colaborativa pode ser uma abordagem valiosa no contexto de turmas numerosas, pois permite que os alunos interajam e aprendam entre eles na realização de uma dada tarefa, fazendo uso de *scaffoldings*, que são estruturas de apoio, por meio de modelos de orientação de realização de tarefas, demonstrações, perguntas, instruções e incentivo. Infelizmente estes professores não exploram de forma significativa a aprendizagem colaborativa, o que por conseguinte não permite o uso de *scaffoldings* em suas aulas. Igualmente, o fato de as salas de aula serem numerosas e a estrutura inflexível não permite a aprendizagem colaborativa e interativa. Por conseguinte, os professores preferem implementar tarefas em pares em detrimento de tarefas em grupos. Um outro aspecto levantado foi o de que o tempo de aulas de Inglês é insuficiente para o ensino-aprendizagem de Inglês de forma colaborativa.

Referências

- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARNES, D. **From communication to curriculum**. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1992.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- BRUNER, J. S. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. *In*: WERTSCH, V. (ed.). **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 21-34.
- CAZDEN, C. B. Peekaboo as an instructional model: discourse development at home and at school. **Papers and Reports on Child Language Development**, n. 17, p. 1-29, 1979.
- CAZDEN, C. **Classroom Discourse**. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- ER, E.; DIMITRIADIS, Y.; GAŠEVIĆ, D. A. Collaborative learning approach to dialogic peer feedback: a theoretical framework. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 46, n. 4, p. 586-600, 2021.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas**. 3. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2015.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem colaborativa de língua. *In*: FIGUEIREDO, C. J. (org.). **A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2018. p. 133-167.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; ARAUJO, M. A. F. de. Possibilidades de aprendizagem por meio do uso de jogos em sala de aula de inglês. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SIMOES, D. (org.). **Contribuições da linguística aplicada para a educação básica**. Campinas: Pontes, 2018. p. 245-272.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.
- HALL, J. K. 'Aw, man, where we goin?': classroom interaction and the development of L2 interactional competence. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 37- 62, 1995.
- HALL, J. K. Classroom interaction and language learning. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001.
- HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 186-203, 2002.
- HAYES, U. Helping teachers to cope with large classes. **ELT Journal**, v. 51, n. 2, p. 106-116, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Person Press, 1982.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

- MARTINS, A. F. M. **Adequação de estratégias de ensino aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino, economia e gestão/contabilidade) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.
- MOÇAMBIQUE. Relatório de desempenho do sector da educação 2018. **Plano estratégico de educação**, 20ª Reunião Anual de Revisão, 24 - 25 de Abril de 2019. Maputo: MINEDH.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação**: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. 2020-2029. Maputo: 2020.
- MOÇAMBIQUE. **Plano curricular do ensino secundário** (PCES). Documento Orientador Objectivos, Política, Plano de Estudos e Estratégia de Implementação. INDE. jun. 2022. Maputo.
- MCLAUGHLIN, B. **Myths and misconceptions about second language learning**: what every teacher needs to unlearn. Trabalho subsidiado pelo National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.
- NASSAJI, H., WELLS, G. What's the use of 'traidic dialogue'?: an investigation of teacher-student interaction. **Applied Linguistics**, v. 21, n. 3, p. 376-406, 2000.
- NYSTRAND, M, GAMORAN, A., KACHUR, R., PENDERGAST, C. **Opening dialogue**: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. New York: Teachers' College Press, 1997.
- QURESHI, M. A.; KHASKHELI, A.; QURESHI, J. A.; RAZA, S. A.; YOUSUFI, S. Q. Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement, **Interactive Learning Environments**, v. 31, n. 4, p. 2371-2391, 2021.
- RICHARDSON, R. **Pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.
- SHAEFFER, S. **Practical tips for teaching large classes**: a teacher's guide. Thailand: UNESCO Bangkok, 2006.
- SHWANDI, L. **Experiences and challenges faced by teachers and pupils of large classes in selected secondary schools of Lusaka district of Zambia**. 2017. Dissertation (Master of Education in Sociology of Education) – The University of Zambia, Lusaka, 2017.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and Second Language Learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. *In*: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (ed.). **Principle & practice in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125-144.
- USSENE, A. **Ensino de Inglês como língua estrangeira no ensino secundário geral público e competência comunicativa dos graduados em Moçambique**: entre as percepções e as práticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Pontes, 1998.
- WELLS, G. Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. **Linguistics and Education**, 5, p. 1-17, 1993.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, Indianapolis, v. 17, p. 89-100, 1976.



O que dizer da contribuição do professor Francisco Quaresma para a minha formação acadêmica e profissional? Pergunta de resposta simples, mas repleta de significados porque ele não apenas me “orientou” como também se tornou um amigo querido e um exemplo de dedicação profissional à educação. Ao reler as páginas da minha tese, encontro nas palavras do próprio Francisco o quanto o diálogo e a colaboração, ferramentas que levo comigo para a sala de aula, são fundamentais, afinal na aprendizagem colaborativa o professor ocupa um papel de “mediador, de colaborador, de provedor de apoio cognitivo e afetivo para os alunos” (Figueiredo, 2006b, p. 24). Creio ser esse um papel importante para o professor — mediar, prover apoio cognitivo e afetivo aos alunos —, pois, quando refletimos acerca da construção da aprendizagem, vemos que professor e alunos precisam estar em sintonia para criar conjuntamente um bom ambiente de sala de aula e, conseqüentemente, proporcionar condições para que as relações entre os envolvidos sejam significativas e proporcionem momentos de interação e aprendizagem. E ao buscar na lembrança memórias dos ricos momentos de orientação com Francisco, o coração se aquece ao me lembrar dos lanches em sua casa, das conversas com demais orientandos, das trocas de artigos e livros, todos esses foram momentos repletos de significado e verdadeiramente representaram não apenas apoio cognitivo, mas sobretudo afetivo e ficarão para sempre guardados e transmutados em minhas ações com os meus alunos. Espero que eles se recordem de mim com o mesmo carinho que tenho por Francisco.

Paula Franssinetti de Morais Dantas Vieira

O processo de correção dialogada como ferramenta colaborativa para a promoção da autonomia do aprendiz

PAULA FRANSSINETTI DE MORAIS DANTAS VIEIRA

Ao ser convidada para participar deste momento festivo e de celebração dos 30 anos de carreira do professor Francisco Quaresma na Universidade Federal de Goiás, meu coração se enche de alegria em poder contribuir com este texto para a composição de um livro tão cheio de significado. Francisco é a alma deste livro, e é a partir de seus ensinamentos e orientações que cada linha aqui escrita ganha novo sentido. Então, como resultado de alguns anos de parceria e amizade, compartilho com os futuros leitores um pouco da generosidade de Francisco em forma de um artigo, resultado de minha pesquisa de doutorado, que trata da importância do processo de correção entre professor e alunos em forma de diálogo, e como esta ferramenta colaborativa pode contribuir com o aprendiz no sentido de ampliar possibilidades rumo à sua aprendizagem e à sua autonomia.

Nesse sentido, tive por objetivo observar essa atividade colaborativa durante o processo de correção dialogada e, para tanto, amparei-me na Teoria Sociocultural de Vygotsky, visto ser este tipo de correção um processo dialógico e, como tal, se apresenta como momento propício para a pesquisa de interações tão significativas como naquelas em que os sujeitos constroem o conhecimento em parceria.

O processo de escrita de um texto pode representar uma tarefa árdua para os alunos e, quando se fala em escrever um texto em uma L2/LE¹, a dificuldade pode ser ainda maior, uma vez que, assim como na L1², escrever em uma L2/LE requer habilidades que são desenvolvidas por meio de instrução e de prática. Desse modo, nota-se que os professores têm procurado escrever comentários com a finalidade de facilitar a reescrita de um novo texto. Conforme salienta Brender (1998, p. 1),

[h]á muito, os professores que trabalham com escrita de textos têm reconhecido esses problemas e fornecido *feedback* individual a seus alunos. A forma mais comum de *feedback* [...] tem sido comentários escritos nos rascunhos finais dos alunos, destacando os problemas e fazendo sugestões para melhorias dos escritos futuros. Mais recentemente, muitos professores têm começado a escrever comentários nos rascunhos iniciais de seus alunos, oferecendo sugestões para o desenvolvimento futuro dos trabalhos finais. Mesmo assim, muitos alunos de inglês como segunda língua ou língua estrangeira acham os comentários escritos problemáticos.³

Apesar de perceber uma tentativa de auxílio, por parte de alguns professores que se preocupam em orientar seus alunos no processo de escrita textual, alguns comentários podem ser considerados confusos pelos alunos e, nesse momento, um diálogo ‘face a face’ (entre professor e aluno) é bem-vindo, uma vez que pode esclarecer dúvidas e apontar novos caminhos. Vejo, então, que a correção dialogada se constitui como uma ferramenta (Vygotsky, 2003) que contribui para a aprendizagem ao possibilitar uma interação dinâmica entre o professor e os alunos e oferecer um *feedback* adequado ao contribuir para a diminuição da ansiedade dos alunos em relação aos erros cometidos durante a escrita.

Para Brender (1998, p. 2),

1 Doravante usarei a sigla LE para me referir à Língua Estrangeira e a sigla L2 para me referir à Segunda Língua. Quando o contexto for aplicável tanto à L2 como à LE, utilizarei a sigla L2/LE.

2 A sigla L1 é aqui utilizada para designar Língua Materna.

3 Minha tradução de: Writing teachers have long acknowledged these problems and have provided individual feedback to their students. The most common form of feedback in the past has been written comments on the student's final draft, pointing out problems and making suggestions for improvement of future papers. More recently, many teachers have started making comments on students' initial drafts, offering suggestions for the future development of the final drafts. Even so, many ESL/EFL students find written comments problematic.

[a] conferência tradicional envolve um encontro de curta duração (10-15 minutos) entre o aluno e o professor. Outras formas de conferência incluem: a conferência colaborativa, conferência em pequenos grupos, conferência em terceira pessoa, diários, *e-mail*, diários combinados com *e-mails*.⁴

Optei, então, durante a coleta de dados para a escrita da tese, por observar a correção dialogada ou conferência ‘face a face’⁵, ou seja, o momento em que a professora dialoga com seu aluno a respeito do texto que ele produziu, solucionando dúvidas, orientando-o sobre possíveis erros cometidos, e auxiliando-o no processo de reescrita do texto original. Acredito que essa opção se constitui como um momento precioso tanto para o professor, que pode acompanhar mais diretamente as dificuldades e necessidades de seu aluno, como para o aluno, que pode solucionar diretamente com o professor as suas dúvidas e diminuir sua ansiedade em relação à produção de textos escritos em uma L2/LE. Desse modo, o meu objeto de estudo encontra respaldo nas palavras de Brender (1998, p. 3), ao afirmar que

[d]e muitas formas, a conferência ‘face a face’, caso aconteça entre aluno-professor ou uma conferência que envolve uma terceira pessoa, é o método mais vantajoso para alunos de Inglês como Segunda Língua. Os alunos que podem contar com três ou mais conferências em um semestre não apenas desenvolvem sua habilidade na escrita, como também melhoram significativamente suas habilidades de ouvir e falar.⁶

Minha intenção primeira foi a de discutir e analisar o processo de ensinar e o de aprender inglês como LE a partir da construção de textos escritos. Para tanto, o processo de correção dialogada situou-se como o foco principal, uma vez que “se baseia na noção vygotskiana de que a interação e a colaboração favorecem a aprendizagem” (Figueiredo, 2009, p. 96).

4 Minha tradução de: Traditional conferencing involves a short meeting (10-15 minutes) between the student and the teacher. Other forms of conferencing include: collaborative conferencing, small group conferencing, third person conferencing, journaling, emailing, and journaling cum emailing.

5 Ao longo da pesquisa, optei pelo termo ‘correção dialogada’ por entender que ele é o que melhor descreve a situação corretiva pesquisada.

6 Minha tradução de: In many ways, one-on-one conferencing, whether it is student-teacher or third-party conferencing, is the most advantageous method for ESL students. Students who have three or more conferences in a term not only improve their writing ability, but also significantly improve their listening and speaking skills.

Ao utilizar esse tipo de correção, o professor propicia ao aluno um momento de refletir sobre sua aprendizagem, visto que a correção se torna inócua, se os alunos não são orientados sobre os erros cometidos e não reescrevem seus textos. Nesse sentido, destaco a interação entre professor e alunos ao discutirem sobre a reescrita do texto. Para Haneda (2004), no contexto da sala de aula, ao assumir o papel daquele que inicia o discurso, o professor pode exercer um papel de dominância, uma vez que ele detém as informações críticas, e isso pode ser um fator limitador da participação dos alunos. Porém, se o professor conduzir a conferência, de modo a possibilitar que o aluno consiga sanar suas dúvidas e se sentir convidado a participar, o objetivo da correção dialogada, então, será alcançado.

Walker (1992) também nos chama a atenção para o tempo de fala do professor durante a correção dialogada, ao descrever uma pesquisa realizada por ela na Universidade de Stanford e na Universidade Estadual da Califórnia — Hayward. O resultado de sua pesquisa revelou, para sua surpresa, que não importava quem detivesse o maior tempo de fala (se professor ou aluno) durante a conferência. Na verdade, o que importava era se o assunto discutido era significativo para o aluno. Vemos, assim, que a pesquisa de Walker (1992) reflete a importância das interações significativas para a aprendizagem, o que está em consonância com os estudos vygotskianos.

Ao estudar a questão das relações sociais, ressalto o papel que a linguagem desempenha, principalmente em um estudo que trata de aprendizagem e aquisição de LE. A necessidade de comunicação surge em momentos de interação, e a função da fala, nesses momentos de interação, é de garantir ou estabelecer um contato social.

Para Vygotsky (2003), historicamente o homem age sobre a natureza, procurando moldá-la e adaptá-la às suas necessidades. É com esse intuito que o homem utiliza ferramentas de acordo com suas necessidades ou propósitos, e elas atuam como mediadoras entre o homem e o meio. Dessa forma, Vygotsky (2003) estabelece uma relação dialética por meio da analogia entre as ferramentas (objeto concreto e externo) e os signos (ferramenta psicológica e interna). Para ele, as ferramentas são criadas e modificadas (adaptadas) pelo ser humano, com a finalidade de ligá-los ao mundo real, regular seu comportamento, e, assim, facilitar sua interação com o meio social. Na figura seguinte, busco ilustrar a analogia proposta por Vygotsky (2003) entre a ferramenta e o signo:

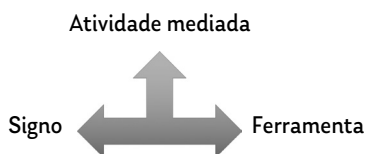


Figura 1: Analogia entre atividade mediada, signo e ferramenta. Fonte: Elaborada pela autora

Para Fino (2011, p. 276), “a ferramenta é um meio através do qual a atividade humana se orienta no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza”. Desse modo, entende-se que, nesse processo de correção, o diálogo estreito entre professor e aluno se constitui como uma ferramenta de mediação entre os envolvidos, com a finalidade de reorganizar o texto colaborativamente.

O papel da colaboração é, então, destacado, uma vez que pesquisas em Linguística Aplicada têm apontado para resultados positivos, conforme afirma Bruffee (1999). Ao discutir acerca do papel da reestruturação e da influência da leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, Bruffee (1999) chama a atenção de seu leitor para a importância de se trabalhar em conjunto, em grupo, e esse é um primeiro passo para a reestruturação: “renegociar nossos laços com uma ou mais comunidades às quais pertencemos e, ao mesmo tempo, nos tornarmos membros de outra comunidade. Podemos fazê-lo se, e somente se, trabalharmos colaborativamente”⁷ (Bruffee, 1999, p. 8).

Bruffee (1999) destaca ainda a importância da assistência em pares (*peer tutoring*) como forma de ampliar a participação dos alunos na solução de problemas relacionados aos conteúdos das aulas. Mas, para tanto, o autor reafirma a necessidade de haver uma mudança de hábitos na forma como o processo de reestruturação acontece. Igualmente, os alunos precisam investir autoridade e confiança em outros membros de seu próprio grupo, e depois expandir essa confiança para o grupo como um todo, para que, finalmente, aprendem a confiar em si mesmos.

Diante do exposto, espero poder contribuir para com os possíveis leitores deste texto, a fim de que a discussão a respeito da colaboração possa gerar resultados satisfatórios e, como consequência, produzir questionamentos que contribuam efetivamente para a prática de professores e, também, para que

⁷ Minha tradução de: renegotiate our ties to one or more of the communities we belong to and at the same time gain membership in another community. We can do that if, and it seems in most cases only if, we work collaboratively.

os alunos possam ver, em suas indagações e contribuições, em parceria com a professora da turma (participante da pesquisa aqui descrita), uma extensão das aulas e uma nova proposta de aprendizagem que prime pela participação de todos os envolvidos no ambiente da sala de aula, mais especificamente no que diz respeito ao processo de produção textual.

Assim, ao poder acompanhar, em sala de aula, os momentos de ensino e de aprendizagem de uma LE durante a escrita de textos em inglês, permeada pelas trocas colaborativas entre a professora e seus alunos (e entre alunos-alunos), os momentos de avaliação dos textos escritos, a correção e a posterior revisão dos textos, acredito que fica evidente a importância de se pesquisar a escrita de textos em LE como um processo desenvolvido em parceria. Nesse sentido, o que se observa é a oportunidade que o professor tem no sentido de refletir sobre sua ação para a aprendizagem dos alunos, e sobre os momentos durante os quais os alunos refletem sobre sua aprendizagem ao construir seus textos, além de serem convidados a opinar sobre os textos dos colegas.

Metodologia

Com o objetivo de investigar o processo de correção dialogada como ferramenta auxiliar para o processo de ensino e aprendizagem durante a escrita de textos em LE, procurei acompanhar todas as aulas ministradas pela professora da turma pesquisada (gravadas em vídeo). Para tanto, a pesquisa foi conduzida em uma IES pública, durante o segundo semestre do ano de 2013 e contou com a participação da professora da turma e todos os onze alunos que cursaram a disciplina Prática Escrita de Inglês 2, a qual faz parte da lista de disciplinas de Núcleo Livre⁸ da IES pesquisada.

A pesquisa se configurou como um estudo de caso (Nunan, 1995), de natureza quali-quantitativa, com respaldo na etnografia colaborativa (Bortoni-Ricardo; Pereira, 2006), uma vez que este método possibilita a investigação

8 De acordo com o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (Resolução – CEPEC no. 1122, de 2 de novembro de 2012), o Núcleo Livre é um conjunto de conteúdos que tem por objetivo:

I – ampliar e diversificar a formação docente;

II – promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade;

III – possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante;

IV – viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos.

do papel do ‘outro’ (professor e aluno) enquanto coparticipantes reflexivos sobre seu papel em sala de aula.

A análise dos dados foi realizada à luz de pressupostos teóricos discutidos por estudiosos que se debruçam sobre a atividade docente, como, por exemplo, Eres Fernández (2003), Lima (2011) e Miccoli (2010), entre outros, além de pesquisas realizadas no Brasil e no exterior sobre o processo de correção dialogada, tais como os estudos de Brender (1998), Figueiredo (2009) e Walker (1992).

Para tanto, a pesquisa buscou responder a três perguntas apresentadas a seguir:

- (a) Como se estabelece a interação entre a professora e seus alunos durante as aulas?
- (b) Como a escrita de textos, amparada pelo processo de correção dialogada, pode colaborar para a autonomia do aprendiz?
- (c) Quais são as percepções dos participantes (ao final da pesquisa) no que se refere à importância da revisão colaborativa de textos em inglês?

Para a coleta de dados foram analisados: textos escritos pelos alunos, entrevistas realizadas com a professora e com os alunos, gravação em vídeo das aulas (26 no total — ao longo do segundo semestre de 2013), notas de campo da pesquisadora e gravação em vídeo dos momentos de correção dialogada com cada aluno participante.

Como o objetivo deste artigo é trazer um breve depoimento acerca da contribuição da pesquisa desenvolvida sob a orientação do professor Francisco Quaresma, e como todo o processo foi e continua a ser replicado em minha atuação em sala de aula, trago como ilustração apenas um dos vários momentos de correção dialogada observado entre a professora participante e seus alunos, para realçar a importância dessa ferramenta colaborativa para o processo de aprendizagem do aprendiz.

O processo de correção dialogada entre professor e alunos e sua importância para a escrita de textos

Uma preocupação comum a professores que lidam com o ensino de uma L2/LE recai sobre como fornecer um retorno ou *feedback* para auxiliar seus alunos a melhorar seus textos. Tal preocupação gerou estudos que, de acordo com Goldstein (2006), foram iniciados por Vivian Zamel, em 1985, para exa-

minar as práticas corretivas (*feedback practices*) de um pequeno grupo de professores de Inglês como L2. Ou seja, ela observou que o modelo linear de correção — professor responde e aluno revisa — era o que prevalecia, mas que havia ainda muitos fatores que desempenhavam um papel importante nessa interação a serem destacados, como, por exemplo, como os professores teciam seus comentários, como os alunos reagiam a eles e como os utilizavam durante a revisão de seus textos.

Para Brender (1998), a correção dialogada se caracteriza como uma reunião de curta duração (10 a 15 minutos) entre o aluno e o professor, e pode incluir outras formas de correção, como: a correção individualizada (na qual o professor trabalha individualmente com os alunos, objetivando auxiliá-los na confecção de textos); a correção em pequenos grupos (o professor se reúne com grupos de 3 a 10 alunos, geralmente divididos de acordo com suas necessidades para a escrita; esses momentos têm curta duração, mas garantem mais *feedback* aos alunos do que as aulas regulares); a correção em terceira pessoa, também chamada de *tutoring* (os momentos de conferência acontecem em centros de escrita, comuns nos Estados Unidos, onde um ex-professor, um colega ou um redator verifica o texto e o discute com seu autor); diários ou *journaling* (a correção se caracteriza pelas respostas trocadas pelo professor e seus alunos, que geralmente desenvolvem um tema, mas esse tipo de correção demanda tempo entre a pergunta e a resposta); e correções via e-mails (contatos feitos entre o professor e seus alunos durante os quais há a correção de textos escritos ou exercícios e comentários sobre as correções).

Brender (1998) e Hyland (2007) acreditam que a correção individualizada (*one-on-one conference* ou *teacher-student conferencing*) se constitui como uma das formas mais vantajosas para os alunos de L2/LE. Brender (1998) afirma que a realização de duas a três correções dialogadas ou conferências, ao longo de um semestre, podem melhorar significativamente a habilidade escrita do aluno, ao conduzi-lo a refletir sobre seu processo de escrita e a compreender os erros cometidos e, a partir da correção dialogada, corrigi-los. O autor também reforça o fato de que os professores que optam por esse tipo de correção também aprendem a ser culturalmente mais sensíveis aos seus alunos, ao se atentarem com mais cuidado não apenas ao que eles relatam, mas ao modo como relatam suas dificuldades e dúvidas, pois eles passam a compreender as dificuldades dos alunos. Nesse sentido, Brender (1998) enfatiza que o professor precisa estar atento às necessidades de seus alunos.

A interação nas aulas e os momentos de correção dialogada

Ao buscar compreender o processo de escrita textual a partir dos momentos de correção realizados entre a professora e seus alunos, o que se verifica é que tais momentos de interação e de colaboração promovem melhorias significativas nos textos reescritos, além de incentivarem o aprendiz a ser mais responsável por sua aprendizagem (Figueiredo, 2009; Miccoli, 2010). Para Vygotsky (1981), a aprendizagem ocorre a partir de interações significativas e a correção dialogada representa um momento interativo durante o qual professor e alunos discutem acerca dos erros identificados, esclarecem dúvidas, solucionam problemas e interagem, na maior parte das vezes, na língua-alvo, contribuindo para uma ampliação do conhecimento dos alunos.

Durante a análise dos textos escritos pelos alunos participantes da pesquisa, verifiquei que a correção dialogada entre a professora e os alunos proporcionou uma reescrita mais equilibrada e consciente por parte dos alunos. Durante essas correções, a professora conversa diretamente com os alunos sobre os erros cometidos, destaca os pontos que precisam ser retrabalhados e os auxilia a compreender melhor as características de cada tipo textual solicitado. No trecho [1], momento em que a professora dialoga com Anne sobre o texto que escreveu acerca de seu curso (ver a primeira e a segunda versão do texto 1 no Anexo A), destaco o momento de interação entre a professora e sua preocupação em fazer que a aluna compreenda o que é preciso ser corrigido e o porquê da correção. Durante a conversa, a professora orienta a aluna a respeito do uso de palavras escritas em português, como, por exemplo, ‘vestibular’ e o porquê de elas serem evitadas nesse tipo de texto. Vejamos o trecho do diálogo:

[1]

Professora:	All right. Following my list, the next is ... Emma is not here. Anne! Here is yours Anne ... Let me see what I wrote about your text. It's a good text, there are only a few things about it ... in relation to the text structure, I mean, the structure. I think it is very well done, yes? Because we have, here, a few statements and then you explain the points that you mentioned here. So, you developed well here, you go back to these points that you mentioned, so I detected that it's really, really good, yes? And here, notice the things, the comments I made about the use of capitals. It's ok the use of capitals for they cannot be used here, yeah? Here, even though you were writing to Portuguese speakers, you should avoid the use of Portuguese words in your text or maybe you should explain what they are, because you may expose it to a person who doesn't speak Portuguese or doesn't read your text in order to know about your course, maybe the person won't know that.
-------------	--

Anne:	When I was writing I had thought about it, but then I forgot to correct it.
Professora:	Yes, this is just one thing for you to think about because ... erm... sometimes when we get texts erm... like, erm, suppose we get texts in English with specific vocabulary for an explanation or any other language, but the text is in English and there is a word from another language, that's how people will, erm..., use in a text like this. So, this is the only one (mostra a palavra em português que ela escreveu no texto) erm... another thing here... words like this (aponta no texto) you needed just one, yeah?! 'teaching and the bachelor one'.
Anne:	Just one... Just one.
Professora:	Yeah... erm... It happened again ... somewhere... Ah! 'these topics' so you needed just one (continua falando coisas sobre o texto em voz baixa...) Just the word form... That are this, this, this, so it's plural. Erm... Usually when you say 'it's in the third period of the day', they prefer to say this 'in the evening' because night... night is the...in English, erm ... we can't switch concepts, because sometimes we use the word 'night' to refer to the 'whole night', including what we call 'madrugadas'. So, that's why you need to think about the meaning of the words morning and night ... maybe we could have 'at night' but, what do you think?
Anne:	Yes... I agree, maybe we can change it to 'evenings' or is it ok if I say late at night?
Professora:	All right, erm... Ah! All verbs need to have a subject so here yeah (mostra o texto) Now I know what you wanted to say.
Anne:	Oh yes... ok.
Professora:	For the rest, it is perfectly possible if you feel that the subject is not clear you should
Anne:	I didn't pay attention to it just because I forgot when I was writing.
Professora:	Ah, one thing about indirect questions: when you have this kind of question, erm... this kind of word, you should pay attention if you are not building the structure of the question, because here you say: 'then it's important for students to keep in mind what are the objectives ...' so ? How do you think you can rewrite it?
Anne:	'what the objectives of the course ARE' mhm, 'and what they want students for'. Yes, I... I corrected here because I did another mistake and I correct but I forgot to see this.
Professora:	Mhm... but in general your text is really, really good, Anne, I think you got the ideia, you know how to build the structure, and it is very well done, just these things about the language, but I think that you also explained well what our course is about, I liked it because you explained it very well, the parts ...

[Trecho da primeira sessão de correção dialogada realizada em 09/10/2013]

Durante esse primeiro momento de correção oral, a professora orienta Anne sobre como proceder em relação ao processo de reescrita de seu texto e chama a atenção da aluna para o uso que ela faz de letras maiúsculas (em

High School e University, por exemplo) e de palavras escritas em português, como foi o caso da palavra ‘vestibular’. Outro comentário feito pela professora diz respeito ao uso de perguntas indiretas, e, nesse momento, ressalto que a professora propõe que a aluna corrija seu erro, o que é feito por Anne ao perceber o erro apontado pela professora, momento em que a aluna reconhece outro erro semelhante e o corrige em seguida. Nesse sentido, vemos que a professora medeia a aprendizagem da aluna ao apontar o erro, destacar a necessidade da correção, explicando os motivos para tal, e, por último, ao elogiar a aluna e instigá-la a refletir sobre como fazer para produzir um novo texto (Figueiredo, 2009; Haneda, 2004; Wood; Brunner; Ross, 1976).

Como a escrita de textos, amparada pelo processo de correção dialogada, pode colaborar para a autonomia do aprendiz?

Conforme pude constatar, a conduta da professora auxiliou os alunos a alcançar os objetivos propostos pela disciplina: o de conseguir escrever diferentes tipos de textos em inglês, fossem eles expositivos, argumentativos ou comparativos. O início de cada aula era marcado por uma retomada da aula anterior, quando os alunos eram solicitados a discorrer sobre o conteúdo visto, ou, em outros momentos, quando a tarefa de casa era corrigida ou, ainda, um novo conteúdo era apresentado. Mas, sempre, eles eram encorajados a contribuir com as tarefas dos colegas e com a melhoria dos textos escritos, quer fosse apontando erros estruturais, quer fosse oferecendo sugestões para sua reescrita. Apesar de Allwright e Bailey (1991) aconselharem cautela quando nós, professores, solicitamos a participação dos alunos, pelo fato de, nem sempre, todos aprenderem da mesma maneira, acredito que a professora soube conduzir a participação de seus alunos, promovendo um ambiente onde as opiniões dos alunos eram bem vindas e acatadas, independentemente do fato de a turma ser composta por alunos provenientes de cursos distintos (Bacharelado em Design Gráfico, Ciências Ambientais, Letras: Inglês e Letras: Espanhol).

Os momentos de correção dialogada com os alunos, os comentários e as perguntas de esclarecimento sobre os erros encontrados nos textos, feitas pela professora, e os apontamentos realizados, por escrito, ao longo dos textos, garantiram a oportunidade para que os alunos se manifestassem so-

bre sua produção escrita, explicando o porquê de terem usado determinada expressão ou enxergado os erros cometidos, e compreendendo o que deveria ser feito para corrigi-los. Assim, os momentos de correção, esclarecimento e revisão se configuraram também como momentos de *scaffolding* e de *input* fornecidos pela professora, além de se constituírem como oportunidades para reflexão sobre a língua estudada.

Ao serem convidados a ler e a opinar sobre o texto do outro, e poder dialogar com a professora sobre os seus próprios textos, para, em seguida, revisá-los e reescrevê-los, os alunos puderam aguçar sua percepção sobre seu processo de aprendizagem, identificando as estratégias utilizadas ao escreverem e revisarem os textos, se envolvendo no contexto de sala de aula, intervindo na correção do texto do outro e do seu próprio e, finalmente, transcendendo o limite dessa experiência, ao conseguirem perceber a aplicabilidade da correção dialogada para além do conteúdo estudado naquela disciplina. Outro ganho observado durante a realização da pesquisa de doutoramento foi o fato de os alunos transcenderem o modelo corretivo oferecido pela professora e passarem, eles mesmos, a opinar sobre o texto do colega e a contribuir para sua melhora. O princípio da transcendência, apontado por Nunan (1997) e Lee (2014), é observado durante as aulas, quando os alunos saem de sua posição de espectador e assumem um papel ativo no processo de sua própria aprendizagem e da aprendizagem do outro, passando a agir de maneira mais reflexiva.

Por fim, à medida que os momentos de correção dialogada foram acontecendo, a professora começou a perceber os efeitos positivos dessa modalidade corretiva, ao ver nos alunos um maior envolvimento em relação ao processo de revisão, correção e reescrita de seus textos. Apesar de o foco da disciplina em questão ser a produção textual, em outros momentos que ministrou a disciplina, a professora não conseguiu perceber o mesmo envolvimento, pois, segundo ela, ‘não havia garantia de que eles realmente prestariam atenção à correção’, e que, apesar de os alunos continuarem a receber os textos marcados à caneta vermelha, o fato de poderem acompanhar a correção com o professor proporciona um novo significado ao processo corretivo, uma vez que a correção se efetiva por meio de um diálogo, em que o aluno também tem voz e se sente mais à vontade para esclarecer suas dúvidas com o professor. Ainda no que tange ao papel colaborativo desse tipo de correção, a professora verificou que os erros que eram cometidos nas primeiras versões dos textos

deixaram de ser repetidos em outros momentos de escrita, confirmando a importância da interação professor e aluno durante as correções, pois o fato de poderem indagar soluções para seus erros e dúvidas fomentou nos alunos um senso de realização, de conseguir escrever um texto claro e em conformidade com os modelos textuais discutidos durante as aulas.

Os alunos, por sua vez, se beneficiaram dessa experiência corretiva e apontaram-na como positiva e possível de ser aplicada a contextos de outras disciplinas. Em resumo, as percepções positivas discentes acerca do processo de correção dialogada reafirmam a via de mão dupla salientada por Lee (2014), que caracteriza a relação de reciprocidade estabelecida entre a professora e os alunos participantes da pesquisa.

Longe de ser considerada como um fim, essa modalidade corretiva propõe o início de uma jornada, de uma nova experiência compartilhada por uma professora e seus alunos e apresentada como fazendo parte de um processo que auxiliou os alunos a produzir textos em língua inglesa. Além disso, o envolvimento dos alunos durante as aulas e os momentos corretivos contribuíram para que eles se reconhecessem como participantes ativos, fomentando neles a responsabilidade e o envolvimento com sua aprendizagem, coroando com êxito ao final do semestre. O fato de se verem envolvidos e de poderem participar ativamente durante as aulas, contribuindo e opinando sobre os textos dos colegas, além de terem a oportunidade para solucionar suas dúvidas diretamente com a professora, durante os momentos de correção dialogada, permitiu que os alunos vissem no modelo colaborativo a oportunidade e o momento para refletirem sobre seus próprios textos, e passassem a se ver como aprendizes mais autônomos, deixando de lado a insegurança e o medo de errar.

Referências

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**: an introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA**. n. 26, p. 149-162, 2006.
- BRENDER, A. Conferencing: an interactive way to teach writing. **Jalt Publications. Publications of the Japan Association for Language Teaching**. Temple University. Japan: v. 22, n. 7, p. 19-21, 1998.
- BRUFFEE, K. A. **Collaborative Learning** – Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.

- ERES FERNÁNDEZ, I. G. M. Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 6, n. 2, p. 101-117, 2003.
- FIGUEREDO, C. J. Q. A conferência nas aulas de escrita em língua inglesa: uma análise desse processo de correção dialogada entre professor e alunos. *In*: TAVARES, R. R. (org.). **Linguagem em uso**. Maceió: UFAL, 2009. p. 95-116.
- FINO, C. N. Vygotsky e a ZDP – três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2011.
- GOLDSTEIN, L. Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. *In*: HYLAND, K.; HYLAND, F. (ed.). **Feedback in Second Language Writing: contexts and issues**. New York: Cambridge University Press, 2006, p. 185-205.
- HANEDA, M. The Joint Construction of Meaning in Writing Conferences. **Applied Linguistics**, v. 25, n. 2, p. 178-219, 2004.
- HYLAND, K. **Second Language Writing**. New York: Cambridge University Press, 2007.
- LEE, I. Revisiting Teacher Feedback in EFL Writing from Sociocultural Perspectives. **Tesol Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 201-213, 2014.
- LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- NUNAN, D. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. *In*: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). **Autonomy and independence in Language Learning**. London: Longman, 1997. p. 192-214.
- NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. Sydney: Prentice Hall, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, J. V. (ed.). **The concept of Activity in Soviet Psychology**. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981. p. 144-188.
- WALKER, C. Teacher dominance in the Writing Conference. **Journal of Teaching Writing**, v. 11, n. 1, p. 65-87, 1992.
- WOOD, D.; BRUNNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

Anexo A

Primeira e Segunda versões do Texto 1 - Anne

Letters Course

When the student finishes high school, he or she needs to choose one course for the “vestibular” which is a Brazilian test to enter a university. Therefore, if the student is interested in languages, a good course at is the Letters Course. It is a four-year course and there are two kinds, the teaching and the bachelor one.

The Teaching Letters Course graduate the students to be teachers of the area that they study. The areas are English, French, Portuguese, Spanish and Libras – which is the Brazilian Sign Language. Moreover, each area has its classes in different times of the day. In the morning, there are English, French, Portuguese and Spanish. But, the Portuguese course is also available in the afternoon. Furthermore, in the evening there is only the Libras.

However, the Bachelor’s degree takes place only in the afternoon. Besides, there are only two areas for this kind of Letters Course – the Linguistics and the Literature. Instead of graduating students to be teachers, these ones focus on researches. So, if the student likes languages, but prefers to do researches in the area, this is the right course. The student can choose if he or she will do research on linguistics or literature topics.

Although Letters is a course that has the language as the soul of it, the student needs to know that it is not like a language school that he or she will only learn how to speak and write. Even the Teaching one has subjects related to linguistics and literature. Then, it is important for the student to keep in mind what the objects of the course are and what they graduate the students for.

[Primeira versão do texto 1 – Anne]

Letters Course

When the student finishes High School, he or she needs to choose one course for the vestibular to enter a University. Therefore, if the student is interested in languages, a good course at is the Letters Course. It is a four-year course and there are two kinds, the teaching (one) and the bachelor one.

The Teaching Letters Course graduates the students to be teachers of the area that they study. The areas are English, French, Portuguese, Spanish and Libras – which is the Brazilian Sign Language. Moreover, each area has its classes in different times of the day. In the morning, there is English, French, Portuguese and Spanish. But, the Portuguese course is also available in the afternoon. Furthermore, at night there is only the Libras.

However, the Bachelor’s degree takes place only in the afternoon. Besides, there are only two areas for this kind of Letters Course – the Linguistics and the Literature. Instead of graduating students to be teachers, these ones focus on researches. So, if the student likes languages, but prefers to do researches in the area, this is the right course. The student can choose if he or she will do research on linguistics (topic) or literature topics.

Although Letters is a course that has the language as the soul of it, the student needs to know that is not like a language school that he or she will only learn how to speak and write. Even the Teaching one has subjects related to linguistics and literature. Then, it is important for the student to keep in mind what (are) the objects of the course and what they graduate the students for.

[Segunda versão do texto 1 – Anne]



A formação profissional, pessoal e acadêmica é construída por meio de interações sociais com pessoas que nos agregam conhecimento, sentimentos, angústias e desafios. E na minha formação, a agregação de todos esses elementos se deu pela pessoa do professor Francisco. Trilhar caminhos acadêmicos não é fácil e foi assim durante minha especialização, durante o meu mestrado e durante o doutorado, porém, com a colaboração de pessoas que nos apoiam e constroem conosco esse trajeto faz tudo parecer mais leve. Em minha especialização, nossa colaboração foi acompanhada por músicas e a educação básica. No mestrado, os jogos nos uniram num processo colaborativo para melhoria de aulas para adolescente. O doutorado coroou nossa colaboração com a colaboração de outros professores que buscam a cada dia fazer a diferença em sala de aula de Inglês para crianças. Assim, como forma de agradecimento, retomo minha dissertação de mestrado, em que demonstro toda minha gratidão, cada vez maior, por Francisco. Gratidão ao professor Francisco por sua companhia durante a realização de todos os meus trabalhos e por me ensinar, de maneira tão excepcional e competente, a me tornar, “aprendendo com os erros”, um pesquisador. Gratidão, ainda, por sua paciência, sua dedicação, sua prontidão e por me motivar a ser cada vez melhor e me instigar a “semear a interação” com os meus alunos e com colegas professores, e a mostrar-lhes que “a aprendizagem colaborativa de línguas” possui uma essência encantadora.

Marco André Franco de Araújo

As estratégias mediadoras utilizadas por professores durante o processo colaborativo de produção de planos de aula, tarefas e avaliações no ensino de inglês para crianças

MARCO ANDRÉ FRANCO DE ARAÚJO

Introdução

O ensino de inglês para crianças é uma realidade vivida por diversos professores no país e, diante à lacuna em seu processo de formação acadêmica, buscam apoio em outros profissionais que atuam no mesmo contexto que eles e em seu próprio contexto escolar.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo visa oportunizar a esses professores a coconstrução do conhecimento (Figueiredo, 2019), em prol de um processo de ensino e aprendizagem significativo para seus alunos. Dessa forma, compreendemos que a interação pode oferecer a troca de experiências e mediar a aprendizagem, seja de alunos ou de professores durante seu processo de formação.

Assim, apresentamos, neste capítulo, um estudo em que analisamos as estratégias mediadoras que foram usadas por professores de inglês para crianças durante o processo de produção colaborativo de planos de aulas, de atividades e de avaliação para serem aplicados a esse público.

A teoria sociocultural e a mediação

A teoria sociocultural, pautada nos estudos de Vygotsky, é uma abordagem construtivista que busca compreender o processo do desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, se relaciona diretamente ao contexto social, histórico e cultural do indivíduo (Ellis, 2021; Figueiredo, 2019; Lantolf, 2000; Oliveira, 1998; Vygotsky, 1998).

A teoria de Vygotsky trouxe importantes considerações nas áreas de psicologia e educação, permitindo entender de maneira mais clara o funcionamento psicológico dos indivíduos por meio da concepção definida por ele como mediação. De acordo com Oliveira (1998), esse entendimento parte do pressuposto de que o funcionamento psicológico é pautado sobretudo pelas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior que são construídas ao longo do tempo, e, dessa forma, a relação entre o sujeito e o mundo é uma relação de sistemas simbólicos que são elementos mediadores. A mediação, “em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1998, p. 26).

Nesse sentido, as mediações apresentam um papel muito relevante no desenvolvimento sociocognitivo do indivíduo, e ocorre por meio de instrumentos tanto materiais, como signos presentes na linguagem, quanto sociais, esses relacionados ao comportamento do sujeito com relação aos outros (Vygotsky, 2000). Assim, o processo de mediação nos espaços sociais da escola oportuniza a construção, reconstrução e coconstrução de conhecimentos e de significados entre os indivíduos, implicando, assim, a aprendizagem (Colaço *et al.*, 2007; Neto, 2020).

Ademais, pensando nesse processo de mediação dentro da sala de aula, ela pode ocorrer principalmente em contextos sociais por iniciativa do professor, através do material didático trabalhado nas aulas, por meio de um determinado discurso e até mesmo pela interação entre os estudantes, conforme pontuam estudos como os de Campos, Kami e Salomão (2021), Cândido Junior (2004), Figueiredo (2001) e Sabota (2002). Nas aulas de LE, por exemplo, podem ser usadas estratégias de mediação que auxiliam a resolução de tarefas, segundo Figueiredo (2003) e Villamil e Guerrero (1996). De acordo com Villamil e Guerrero (1996), a mediação pode ocorrer por meio do uso de

símbolos e recursos externos, como, por exemplo, dicionários, tarefas, professores, colegas; uso da LM (Língua Materna); fornecer orientações para a realização de uma tarefa; e vocalização de discurso privado¹.

Ainda de acordo com Figueiredo (2019), essas ações que facilitam a realização de tarefas podem ser o uso de “marcas como setas, círculos e asteriscos” quando se revisa colaborativamente um texto, bem como “a utilização de recursos externos como consultar dicionários, gramáticas, bem como fazer perguntas uns aos outros, pedir esclarecimentos” (Figueiredo, 2019, p. 39), entre outros exemplos. Figueiredo (2019), baseando-se nos estudos de Domalewska (2014), Fett e Nébias (2005), Paiva (2001), Rabello (2015) e Warschauer (1997), afirma que recursos tecnológicos, como, por exemplo, o uso do computador, *smartphones*, e interações que ocorrem no meio virtual também podem mediar a aprendizagem.

Nesse sentido, objetivamos, com este estudo, elucidar as estratégias mediadoras utilizadas por professores de Inglês para crianças durante o processo colaborativo de produção de tarefas, planos de aula e de avaliações para o processo de ensino e aprendizagem de Inglês nos anos iniciais de escolarização.

Metodologia

Esta pesquisa se enquadra no contexto da pesquisa qualitativa em educação, configurando-se como um estudo de caso (Nunan, 1992). Para Nunan (1992), quando nos propomos a realizar um estudo de caso, temos a oportunidade de realizar uma investigação de um indivíduo ou, ainda, de um grupo deles.

O estudo ocorreu durante o mês de abril do ano de 2021 e contou como participantes 4 professores de Inglês que atuam nos anos iniciais de escolarização da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Por questões éticas, os professores escolheram seus pseudônimos para preservarem suas identidades.

Os instrumentos de coleta de dados foram as interações ocorridas entre os professores durante o processo colaborativo de produção de tarefas, avaliações e planos de aulas.

1 De acordo com a teoria vygotskiana, usamos a fala privada quando falamos com nós mesmos. É uma fala que não tem propósitos comunicativos, pois exerce um papel de reguladora de nossas ações e emoções. (Vygotsky, 1994, 1998).

Discussão dos dados

De acordo com Villamil e Guerrero (1996) e Figueiredo (2003, 2019), compreende-se estratégias mediadoras como sendo ações tomadas pelos indivíduos para facilitar a realização de alguma tarefa. Nesse sentido, as estratégias mediadoras podem ser o uso de *scaffolding*, conversas sobre procedimentos e uso de recursos externos, como veremos a seguir.

Scaffolding

Durante a realização das sessões colaborativas, o uso de *scaffolding*, entendido como estruturas de apoio, foi recorrente nas interações entre os participantes do estudo. Essas estruturas de apoio foram pedidos de esclarecimentos e pedidos de ajuda para realizar tarefas. Vejamos.

Pedido de esclarecimento

Ao trabalharem juntos, os professores faziam pedidos de esclarecimento para os colegas a fim de compreenderem melhor o que estava sendo dito ou feito. No excerto a seguir, retirado da sessão colaborativa de produção de avaliações, a professora Alexa pede esclarecimentos à professora Karen sobre a atividade feita por ela com as crianças usando brinquedos. Vejamos:

[01]

- Karen: Quando eu fiz com a turma A eu levei uns brinquedos.
→ Alexa: Foi? E daí como é que você fez? Eles pegavam?
→ Karen: Foi o seguinte: eu levava o brinquedo para cada um chegar lá na frente e eu perguntei *Which do you prefer?* Aí eu levei uma boneca, um carrinho, uma panelinha, um telefone de plástico.
→ Alexa: Ah, entendi.
Karen: Aí, eles escolhiam qual eles preferiam.
Alexa: Aí, eles escolhiam, mostravam e falavam: *I prefer the car?*
Karen: Sim. *I prefer the car; I prefer the cellphone; I prefer the doll; I prefer...* esqueci o nome do brinquedinho... um brinquedinho de apertar... cadê o nome?
Alexa: Sei.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Podemos perceber o pedido de esclarecimento da professora Alexa e, após, a complementação da resposta dada pela professora Karen sobre a atividade

realizada por ela, evidenciando, assim, a compreensão da atividade por Alexa. Nos excertos [02] e [03], notamos outros exemplos de pedido de confirmação que surgiram durante a realização da produção de planejamento de aulas e de elaboração de avaliação com os professores Teacher Z e James. Na interação, durante a produção do planejamento, os professores conversam sobre qual termo usar quanto à integração dos componentes curriculares.

[02]

- Teacher Z: “Conversando com outras disciplinas”. Você tinha falado outro nome, James, disso aqui. No início, quando está mexendo com outras áreas, de valorizar o conhecimento, mas, enfim, eu esqueci.
- James: Não é interdisciplinaridade não, né?
- Teacher Z: Assim, é nesse sentido de integrar o currículo, ainda mais agora nessa pegada aí, do DCGO e da BNCC que são os componentes, né? Como que integra.
- James: Eu falei conhecimentos prévios, será que foi isso?
- Teacher Z: Ah, é. E como é que a gente coloca? “Ativando os conhecimentos?”. Aqui no *warm-up*? Você pode colocar James, eu acho, *warm-up*/ativando conhecimentos prévios, não é?

[Trecho da sessão colaborativa 1]

[03]

- Teacher Z: Então, a gente pode colocar assim: “continuar observando” e aí você se você está concordando, James. “Continuar observando o processo por meio do desafio solicitado”. “Solicitado”. Pode ser, James?
- James: Sim. Está ótimo.
- Teacher Z: “Por meio do desafio solicitado”. Qual era o desafio mesmo?
- James: Eles irem anotando as palavras e expressões que eles consigam perceber.
- Teacher Z: Depois de assistirem ao primeiro vídeo, não é?
- James: Isso.

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Na interação disposta no excerto [02], os professores estavam planejando uma aula em que buscavam discutir aspectos da rotina de duas crianças de países diferentes, e a professora Teacher Z tem dúvidas sobre algo que foi dito anteriormente pelo professor James. Dessa forma, ao perguntar “Não é interdisciplinaridade não, né?”, podemos notar o pedido de esclarecimento da professora que é respondido logo em seguida por James. Ademais, em outra interação, ocorrida durante a sessão colaborativa de elaboração de avaliações, trecho [03], novamente notamos a estratégia de pedido de esclarecimentos, pois, ao perguntar ao colega “Qual era o desafio?”, a professora Teacher Z

solicita de James maiores informações sobre a atividade proposta pelo colega. Dessa forma, nossos dados evidenciam o que apontam os estudos de Figueiredo (2001), de que, ao fazerem pedidos de esclarecimentos, os participantes propiciam o uso de *scaffolding* como forma de auxiliar na realização das tarefas. A seguir, apresentamos a estratégia de pedido de ajuda.

Pedido de ajuda para realizar tarefas

Para a realização de tarefas, os professores fizeram o uso da estratégia de pedido de ajuda, como podemos notar nos excertos a seguir. No trecho de interação [04] ocorrido durante a sessão colaborativa de avaliação, as professoras Karen e Alexa discutem sobre as imagens que seriam colocadas na atividade avaliativa.

[04]

- Karen: Vixi, Alexa, não consegui. E agora?
Alexa: Tinha que ser um igualzinho desse aqui, não é?
→ Karen: E agora, Alexa? Me ajuda a procurar.
→ Alexa: Espera aí, deixa eu ver se consigo buscar aqui ele de novo.
Karen: Vamos tirar.
Alexa: Nossa, melhor, não é? Nossa tem dias... eu não sei você, mas tem dias que eu fico horas até encontrar uma imagem que dê certo, que case bem. Nossa Senhora! Meu Deus do céu!

[Trecho da sessão colaborativa 3]

Neste trecho de interação, que ocorreu durante a sessão colaborativa de avaliação, as professoras Karen e Alexa selecionam imagens para inserir na tarefa. No entanto, conforme pudemos perceber, a professora Karen não consegue mais localizar a imagem que gostaria em seus arquivos e pede ajuda à sua colega que, por sua vez, tenta auxiliá-la na busca da imagem.

No trecho de interação a seguir, os professores Teacher Z e James conversam com o pesquisador sobre como acessar os arquivos digitais para a produção de tarefas.

[05]

- Teacher Z: É esse aqui?
Pesquisador: E o segundo é o do novo arquivo, que vocês farão outro.
→ Teacher Z: Gente? E aí tem como abrir essas duas coisas aqui?
→ Pesquisador: Tem. Tem jeito de abrir os dois.
→ James: Pesquisador, tem como você mandar esse? Eu abri um que você já havia enviado. É “atividade colaborativa”, não é a dois? A de hoje, não é?

- Pesquisador: Isso.
- James: Você mandou a da aula passada. Da sessão passada também, não é?
- [...]
- Pesquisador: Se você clicar no *link* ele vai abrir um documento em outra aba.
- Teacher Z: Ah, sim. Mas, me ajuda. Simultaneamente não tem como não, não é? Ficar os dois abertos aqui na minha tela.
- Pesquisador: Não. Os dois juntos não. Vai abrir em abas diferentes. Aí você vai mudando de aba lá em cima.
- Teacher Z: Ah, sim. Entendi.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Notamos, no excerto, o pedido de ajuda feito pela professora Teacher Z ao pesquisador sobre como acessar os arquivos digitais. Como possuía pouco conhecimento tecnológico, Teacher Z pede ajuda para saber se conseguiria abrir dois arquivos de uma só vez e recebe a ajuda do pesquisador para solucionar sua dúvida.

Podemos, pois, compreender que, ao pedir ajuda uns para os outros, os interagentes buscam facilitar a realização das atividades por meio de seus discursos e por meio da interação com o colega, corroborando, assim, os apontamentos de Figueiredo (2001, 2019) e Villamil e Guerrero (1996). Na subseção seguinte, apresentamos a estratégia utilizada pelos professores em relação aos procedimentos adotados por eles na elaboração do material.

Conversas sobre procedimentos para elaboração de material

De acordo com o que sugerem Villamil e Guerrero (1996), as conversas entre os indivíduos são essenciais nas interações, pois oportunizam aos participantes entender e decidir sobre procedimentos durante a execução de tarefas, conforme visto nos excertos a seguir, em que os professores estão conversando sobre como conduziram a discussão inicial sobre as suas percepções acerca do planejamento.

[06]

- Teacher Z: Entendi. Agora eu visualizei as quatro aqui.
- Pesquisador: Então, está bem.
- Teacher Z: “O que você entende sobre planejamento?”
- James: A gente pode ir discutindo uma por uma. O que você acha?
- Teacher Z: Não sei. Você quer... vamos falando sobre a primeira, depois a dois, ou a gente vai no bloco todo?

- James: Vamos falando da primeira e depois lê a 2, não é?
- Teacher Z: Então, vamos. Bom, então, posso começar?
- James: Pode.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

[07]

- Teacher Z: E aí, James, a gente pede para... só para eles prestarem atenção, não é? É isso mesmo. “No primeiro momento pedir para que os alunos assistam ao vídeo prestando atenção nas imagens, nas características”. E aí...
- James: O triste é que esse vídeo não tem, assim, uma legenda em inglês. Ou que fosse pelo menos algumas partes. Você já viu aqueles vídeos que mesmo que não tenham legenda em algum momento aparece alguma frase?
- Teacher Z: É.
- James: Alguma coisa que aparecesse seria legal.
- Teacher Z: James, lá no plano de aula a gente colocou para... nesse primeiro momento ser um vídeo com... deixa eu ver aqui como a gente colocou. Para ser um vídeo com frases, eu acho que a gente colocou isso, mas a gente vai...
- James: É... “apresentando um vídeo”... você colocou com expressões em inglês, não é? Com expressões em inglês voltadas para a rotina.
- Teacher Z: Ou senão, James, sabe o que a gente pode fazer?
- James: Oi?
- Teacher Z: A gente pode pegar esse vídeo aí e depois apresentar um mais lúdico mesmo, com desenhos, não é? Eu não sei se aumenta demais a... igual esse lá do *English SingSing* esse aparece as expressões, sabe. *Get up... Breakfast* e, assim, no segundo momento pedir para eles compararem, não é? Compararem quais expressões que apareceram ali que o menininho indiano fez também.
- James: Ótimo.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Após produzirem o planejamento e elaborarem as atividades que seriam inseridas nele, James e Teacher Z conversam sobre como conduziriam a sua produção durante as sessões colaborativas. No trecho de interação [07], o professor James sugere que façam as respostas das questões de maneira subsequente uma a outra, e pergunta à colega se poderiam fazer nesses moldes. Já no excerto [08], Teacher Z dá ao colega uma nova sugestão de como poderiam conduzir o processo de produção da tarefa ao explicar o modo de relacionar as tarefas aos vídeos escolhidos pela dupla de professores. No excerto a seguir, as professoras Karen e Alexa discutem sobre as imagens que usariam na aula proposta por elas durante a sessão colaborativa.

[08]

- Karen: Isso. Vamos começar colocando a palavra e a imagem.
- Alexa: Está bem.

- Karen: Às vezes eu coloco assim: “Qual é o *toy* preferido de Sônia?”. É Sônia o nome dela, não é?
- Alexa: Sônia. Eu coloquei com acento aqui.
- Karen: “Qual é o *toy* preferido dela?”.
- Alexa: Aí eu vou procurar aqui a imagem de um *computer*.
- Karen: E esse *toy* pode ser todo em letra maiúscula e destacado. Da cor dos...
- Alexa: Colorido, não é?
- Karen: É. Colorido. Cor de carrinho, de...
- Alexa: Aí eu coloquei a imagem de um *computer*, não é? De um computador, e agora eu vou pegar a imagem de um carrinho e colocar aqui. Daí, eu coloquei aqui os parênteses para a criança marcar, não é?

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Na interação disposta no trecho, as professoras escolhem juntas o tipo de fonte que usariam na produção das tarefas que seriam aplicadas às crianças, conforme exposto no excerto. Nesse sentido, ao conversarem sobre o modo de conduzir o processo de produção de material, os professores buscaram facilitar a realização das tarefas. Resultados semelhantes são apresentados por Cândido Junior (2004) e Sabota (2002) ao sugerirem que a discussão sobre os procedimentos adotados pelos participantes permite maior autonomia no processo de produção e, ainda, “formular e organizar os procedimentos da tarefa a ser realizada” (Cândido Junior, 2004, p. 71).

Na subseção seguinte, apresentamos a estratégia mediadora de uso de recursos externos e materiais.

Uso de recursos externos e materiais

De acordo com Figueiredo (2003, 2019) e Villamil e Guerrero (1996), os recursos externos são instrumentos utilizados pelos indivíduos para facilitar a resolução de determinada tarefa. Figueiredo (2019) evidencia que esses instrumentos podem ser dicionários, anotações e ainda pontua, com base em Domalewska (2014), Fett e Nébias (2005), Paiva (2001), Rabello (2015) e Warschauer (1997), que os recursos tecnológicos também exercem o papel de mediadores na aprendizagem.

Neste estudo, os recursos externos e materiais foram os arquivos digitais dos professores em seus computadores, a Matriz Estruturante² utilizada no

2 A Matriz Estruturante foi um recorte feito do Documento Curricular para Goiás (2019) e que elaborado para facilitar o planejamento de aulas dos professores. Nesta matriz, os conteúdos e habilidades foram desmembrados em Cortes Temporais, que se baseiam na divisão do ano por bimestres.

município de Goiânia para o planejamento de aulas. Ainda como recursos e/ou materiais externos foram usados o *Google* para pesquisas, os próprios computadores dos participantes e aplicativos encontrados na *internet*, evidenciando, assim, o que sugere Figueiredo (2019).

No trecho de interação a seguir, as professoras Karen e Alexa, ao produzirem o seu plano de aula sobre o conteúdo *toys*, têm uma conversa inicial sobre os planos de aula que cada uma elabora. Dessa forma, no excerto a seguir, Karen apresenta para a colega seu plano e, assim, compreendemos que isso se configura como uma estratégia mediadora, ao passo que, ao terem contato com os planejamentos uma da outra, terão melhores ideias para a sua produção conjunta.

[09]

Alexa: Abri.

→ Karen: Olha, o meu é bem simples. Está vendo?

→ Alexa: Sim.

→ Karen: Eu coloco só os objetos de conhecimento, que são os conteúdos, e coloco todos aqui e vou tirando só o título, as habilidades. A atividade é bem simples.

→ Alexa: Pois é. Deixa só eu ver... Esse aqui foi do primeiro corte?

→ Karen: Não. Foi do segundo corte. E aí, o que é que acontece? Essa mesma atividade vai para a plataforma.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Da mesma forma ocorre quando as professoras utilizam como suporte para a sua produção a Matriz Estruturante proposta pela Secretaria de Educação de onde trabalham. Assim, ao consultarem o documento, buscam apoio para a produção do plano de aula colaborativo, conforme podemos notar no trecho a seguir.

[10]

→ Alexa: Deixa eu ver então. Aí eu já estou selecionando aqui na matriz os objetos de conhecimento. Os objetos de conhecimento de acordo com o corte temporal do município. Que é igual aquilo que você colocou: animais, objetos e materiais escolares, não é isso?

→ Karen: Sim.

Alexa: Ficou muita coisa aberta. Estou só fechando um pouco para não atrapalhar. Aí nós temos a questão das habilidades estruturantes. Você está com a sua matriz aberta aí? Para a gente ir.. como é que se diz...

Karen: Posso abrir.

Alexa: Porque a gente vai tendo uma ideia, não é? Mais fácil.

→ Karen: Sim. Deixa eu compartilhar. É melhor, não é?

- Alexa: Aí nós vemos “Habilidades Estruturantes”. Qual você pensa para as habilidades estruturantes e qual a gente vai selecionar de... desses objetos de conhecimento? O tema animais, grupo familiar, objetos, brinquedos, materiais escolares, para a gente combinar a possibilidade com uma dessas habilidades aqui?
- Karen: Pode escolher.

[Trecho da sessão colaborativa 1]

Assim como Karen e Alexa, os professores James e Teacher Z também recorreram a planos de aulas que já haviam elaborado como forma de suporte para auxiliar a sua produção colaborativa, conforme relatado no excerto [11]. Vejamos.

[11]

- James: E a *production* é a produção da lista, do gênero textual lista, não é? Para que eles pesquisem palavras relacionadas à rotina durante a pandemia. Lembrou?
- Teacher Z: Lembrei. Eu até abri aqui um plano aqui pra ver. James, será que a gente coloca... porque essa primeira atividade, o nosso *warmer*, e essa *presentation* já vai dar uma aula, não é?
- James: Vai dar uma aula, porque cada...
- Teacher Z: Aí, lá no plano, a gente pode colocar... será que a gente podia mexer nesse plano de novo?
- James: Pode.

[Trecho da sessão colaborativa 2]

Neste trecho de interação, notamos que os professores ficam em dúvida sobre a atividade que colocaram no planejamento inicial e, como forma de suporte, recorrem ao plano que já está pronto para que possam dar prosseguimento às atividades que estavam sendo planejadas.

Conforme os dados apresentados, podemos afirmar que os professores fazem-se valer de várias estratégias que mediarão o processo de produção de material, de planejamento de aulas e avaliações. Assim, depreendemos que, por meio da mediação, os participantes “podem pensar sobre sua aprendizagem, tomando decisões assim como as revisando constantemente e avaliando esse processo” (Campos; Kami; Salomão, 2021, p. 4).

Considerações finais

Apresentamos, neste estudo, as estratégias mediadoras enquanto meios facilitadores do trabalho colaborativo de professores de inglês para crianças na produção de planos de aulas, de elaboração de tarefas e de produção

de avaliações para o ensino e aprendizagem de inglês nos anos iniciais de escolarização.

Pudemos, por meio dos dados, notar que os professores fazem-se valer do uso de *scaffolding* como estruturas de apoio para se ajudarem durante a realização de tarefas. Dessa forma, eles pediram esclarecimentos e também se ofereceram para ajudar caso um colega não entendesse o que estivesse sendo dito. Os docentes fizeram pedidos de confirmação uns para os outros à medida que, durante a realização das produções colaborativas, precisassem de confirmação de alguma informação. Fizeram pedidos de sugestão durante a produção a fim de que pudessem melhorar os planos, tarefas e avaliações que estavam sendo elaboradas.

Por fim, como *scaffolding*, os professores pediam ajuda uns aos outros para realizar tarefas como, por exemplo, procurar imagens na internet, acessar documentos, abrir páginas na *web*, dentre outras. Nesse sentido, compreendemos que as estruturas de apoio facilitaram o processo de produção colaborativo entre os professores, pois, de acordo com o que advoga Figueiredo (2001, 2019) os *scaffoldings* auxiliam os indivíduos na construção do conhecimento.

Referências

- CAMPOS, B. da S.; KAMI, C. M. da C.; SALOMÃO, A. C. B. A mediação no teletandem durante a pandemia da COVID-19. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 1-17, 2021.
- CÂNDIDO JUNIOR, A. **O processo de colaboração e negociação em atividades comunicativas em sala de aula de língua inglesa**. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.
- COLAÇO, V. F. R.; PEREIRA, E.; PEREIRA-NETO, F. E.; CHAVES, H. V.; SÁ, T. S. de. Estratégias de mediação em situações de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 1, p. 47-56, 2007.
- DOMALWESKA, D. Technology-supported classroom for collaborative learning: Blogging in the foreign language classroom. **International Journal of Education and Delevopment using Information and Communication Technology**, v. 10, n. 4, p. 21-30, 2014.
- ELLIS, R. A short history of SLA: Where have we come from and Where are we going? **Language Teaching**. v. 54, p. 109-205, 2021.
- FETT, A. M. M.; NÉBIAS, C. M. As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 103-132, 2005.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares:** os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning.** Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. Aprendendo inglês no ciberespaço. *In:* PAIVA, V. L. M. de O. e (org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 270-305.
- RABELLO, C. R. L. Interação e aprendizagem em sites de redes sociais: uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygotsky e Bakhtin. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 735-760, 2015.
- SABOTA, B. **Leitura em língua inglesa:** a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. de. Peer revision in the L2 classroom: social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, p. 51-75, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e a linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.



Francisco fez parte de minha banca de mestrado realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2003. Desde então, passei a admirá-lo, cada vez mais, como o ser humano que é e como profissional. Quando decidi fazer meu doutorado, meu desejo era tê-lo como meu orientador. Felizmente, esse desejo foi realizado. Sob sua orientação, tive a oportunidade de conhecê-lo melhor como pessoa e como professor/orientador e minha admiração só aumentava. Francisco sempre incentivava a colaboração entre seus orientandos e nossos encontros eram marcados por discussões ricas de muito aprendizado. Recordo-me que, num desses encontros, saí de sua casa com duas malas de livros que ele fazia questão de emprestar, tamanha sua generosidade. Entre erros e acertos, posso dizer que aprendi muito com Francisco, um profissional com uma larga e admirável experiência acadêmica e profissional na área da Linguística Aplicada. Hoje tenho muita saudade do tempo em que morei em Goiânia e, não poderei negar que Francisco está sempre presente em minhas doces lembranças, pois ele acolheu a mim e ao meu filho Arthur, na época ainda um menino, com muito carinho, nos recebendo em sua casa, onde tivemos a oportunidade de compartilhar momentos e dos passeios que sempre fazíamos nos fins de semana. Sou muito grata ao Francisco ter sido meu orientador e, hoje, fazer parte de nossas vidas, minha e de Arthur.

Cristina Vasconcelos Porto

Algumas reflexões sobre os efeitos da colaboração na qualidade de testes escritos de inglês

CRISTINA VASCONCELOS PORTO

Introdução

Muitos estudos no campo da Linguística Aplicada (LA) têm mostrado a importância de fazer do aprendiz de LE/L2¹ agente de sua própria aprendizagem (Micolli, 2007). Partindo-se da premissa de que alunos autônomos e motivados aprendem mais e melhor, é importante engajá-los em atividades de sala de aula que promovam a interação e a colaboração, para que possam aprender, de forma colaborativa, a coconstruir conhecimentos (Figueiredo, 2006).

Promover uma aprendizagem colaborativa em sala de aula é, portanto, algo necessário para que o aluno descubra novas formas de aprender. A avaliação, como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, deve ser realizada com qualidade, para que possa contribuir para a melhoria desse processo. No entanto, realizar uma avaliação de qualidade impõe muitos desafios ao professor, pois é muito difícil e angustiante avaliar com qualidade o desempenho dos alunos, quando o professor, por exemplo, não se sente seguro, se os resultados obtidos da avaliação são confiáveis. Na literatura, alguns estudos nos mostram que o pouco conhecimento teórico sobre avaliação e

1 O termo 'L2/LE' é utilizado, neste estudo, para referir-se aos contextos de ensino e aprendizagem de segunda língua e de língua estrangeira.

a pouca experiência em avaliar são alguns fatores que tornam esse processo muito mais desafiador (Porto, 2016, 2018; Porto; Miccoli, 2007).

Assim, acreditamos que o trabalho colaborativo pode ser uma alternativa para o enfrentamento de problemas relativos à avaliação, desde que estejamos dispostos a aprender a trabalhar colaborativamente nessa difícil tarefa de avaliar com qualidade o desempenho de nossos alunos.

Princípios de qualidade da avaliação

A literatura sobre a avaliação da aprendizagem em L2/LE nos mostra três princípios de qualidade fundamentais para a melhoria desse processo: validade, confiabilidade e praticidade. Para Genesee e Upshur (1996), um teste válido é aquele que avalia o que se pretende avaliar. Nesse sentido, é muito importante que o professor, ao elaborar seu teste, tenha certeza de que as características do que está sendo avaliado está presente nele. Por exemplo, se o professor pretende avaliar a habilidade de compreensão escrita de seus alunos, ele deve elaborar questões com esse propósito, como inferência contextual ou identificação de ideias principais, e não seu conhecimento gramatical (Porto, 2018).

Do ponto de vista da confiabilidade, um teste é considerado confiável, se os seus resultados são consistentes. De acordo com Genesee e Upshur (1996), tal consistência pode ser verificada, se os resultados do teste apresentam poucas flutuações quando aplicado a um mesmo grupo de alunos, em momentos diferentes de aplicação. Ainda de acordo com os autores, para assegurar a confiabilidade de um teste, alguns fatores precisam ser considerados pelo professor, quais sejam, fatores relacionados ao aluno, ao professor e ao teste. A confiabilidade relacionada ao aluno e ao professor refere-se às situações da vida que envolvem, por exemplo, preocupação, cansaço, doença e ansiedade. Com relação aos fatores relacionados ao teste, o professor pode conferir maior confiabilidade, se tomar alguns cuidados durante a sua elaboração, como: a) selecionar a amostra significativa do conteúdo ensinado, que precisa estar presente no teste; b) elaborar questões condizentes com o nível de proficiência dos alunos; c) observar se o tempo alocado para a resolução das questões é suficiente para o aluno finalizá-las; d) evitar elaborar questões ambíguas, confusas, com erros de digitação e com problemas de

estrutura da língua; e) observar se há predominância de questões de item isolado, entre outros.

A praticidade está relacionada a dois aspectos: recursos financeiros e tempo. Com relação aos recursos financeiros, o teste não pode gerar muitos gastos para a escola e para o professor. O tempo, por sua vez, é um aspecto fundamental para que todas as etapas do processo avaliativo sejam realizadas a contento. Ou seja, o professor precisa ter tempo para o planejamento, para a elaboração, para a aplicação, para a correção e para o fornecimento de *feedback* aos alunos (Brown, 2004).

A avaliação e a importância da colaboração

A teoria sociocultural, proposta por Vygotsky e seus colaboradores, tem como ponto central a premissa de que “cognição e conhecimento são dialógicamente construídos” (Swain; Brooks; Tocalli-Beller, 2002, p. 171). Para Vygotsky (1997), a atividade humana acontece no contexto cultural em que o indivíduo está inserido e tem, na linguagem, um dos mais importantes instrumentos de mediação. Tal importância deve-se ao fato de ser por meio da linguagem que o indivíduo desenvolve suas funções psíquicas superiores (planejamento, memorização, raciocínio dedutivo), favorecendo, dessa forma, a interação entre as pessoas e o ambiente que as cercam. Segundo Vygotsky (1997), o desenvolvimento psicológico da criança é favorecido por meio da interação com adultos e/ou com outras crianças mais experientes, ocorrendo inicialmente no plano social e, posteriormente, no plano individual.

Para Vygotsky (1997), a criança possui dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro refere-se ao que a criança é capaz de fazer sozinha. O segundo, por sua vez, refere-se àquilo que ela consegue fazer com o auxílio de outras pessoas. A diferença entre os níveis real e potencial é chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Sob a perspectiva da ZDP, o adulto ou a pessoa mais experiente passa a exercer a função de andaime, também conhecida metaforicamente na literatura como estrutura de apoio (*scaffolding*). Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90) definem *scaffolding* como um “processo que capacita a criança ou principiante a resolver um problema, realizar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além de sua capacidade”. Nessa perspectiva, promover a interação em sala de aula é importante,

visto que favorece a aprendizagem (Hall; Walsh, 2002), não sendo necessário que, dentro de um grupo, haja um membro que demonstre mais competência do que os outros, em todos os aspectos (Figueiredo *et al.*, 2022).

Tendo por base a teoria sociocultural, a aprendizagem colaborativa refere-se a “situações interativas em que duas ou mais pessoas tentam aprender algo juntas, por meio de interações face a face ou no meio virtual” (Figueiredo, 2018, p. 166-167). Na área da avaliação, Figueiredo e Porto (2015) apresentam algumas sugestões sobre como avaliar sob a perspectiva da colaboração. No processo de produção escrita, por exemplo, o professor pode pedir para os alunos escreverem juntos cartas formais e informais, ou pode pedir para eles escreverem juntos uma história a partir de figuras. Os alunos podem, também, realizar escritas colaborativas a partir de uma abordagem baseada em tarefas.

O trabalho colaborativo, na área da avaliação, tem-se mostrado benéfico para a melhoria desse processo, como evidenciado em vários estudos (Porto, 2016, 2018, entre outros). Um dos efeitos da colaboração na elaboração de testes escritos de inglês refere-se ao fato de que, ao trabalharem juntos, os participantes podem trocar ideias e perceber, com mais clareza, que a avaliação é um processo que (re)troalimenta o ensino. Ou seja, a avaliação não se configura como um processo separado e limitado à aplicação de provas e à atribuição de notas. Além disso, os participantes tornam-se mais reflexivos, “na medida em que [podem] fazer uma autoavaliação de sua prática pedagógica, bem como de suas concepções sobre a avaliação e de sua prática avaliativa” (Porto, 2016, p. 214).

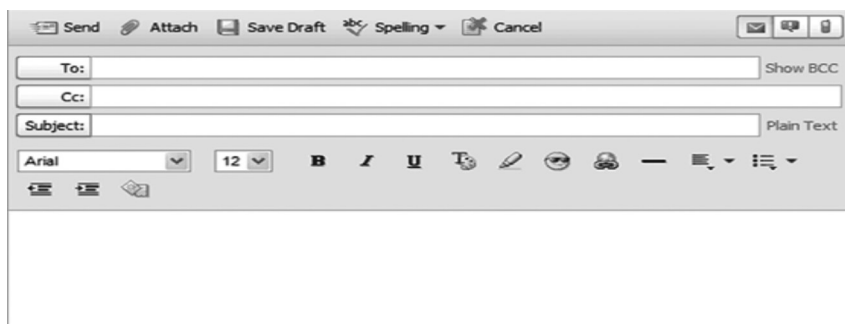
Como se pode observar, o trabalho colaborativo tem mostrado muitos benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Na área da avaliação, esses benefícios também são evidenciados, visto que a colaboração tem propiciado melhorias nesse processo, como vemos a seguir.

O estudo

Um dos objetivos do estudo de Porto (2016) foi o de analisar os testes escritos elaborados por cinco professores de inglês em formação inicial da Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo como base os princípios de qualidade da avaliação e da abordagem comunicativa. Nessa abordagem, para que

o aprendiz tenha sucesso em sua aprendizagem, é preciso que ele saiba o que, como e quando usar a língua em situações reais de comunicação (Richards; Rodgers, 2001), e a avaliação precisa estar alinhada com essa abordagem. A análise foi realizada em duas etapas. A primeira focou a elaboração dos testes realizada de forma individual e, a segunda, de forma colaborativa. Os instrumentos de coleta utilizados foram: questionário, entrevista, protocolo verbal², notas de campo, gravação em áudio e em vídeo das interações entre os participantes e os testes elaborados por eles. Os testes foram divididos em cinco seções: *Reading*, *Use of English*, *Vocabulary*, *Listening* e *Writing*, e aplicados aos alunos de nível 1, do CL (Curso Livre) da UFPA. Para este capítulo, apresento os dados referentes aos testes elaborados de forma individual e colaborativa pelos participantes Adamastor, Aline e Fernando, com foco na seção *Writing*.

Os testes elaborados individualmente pelos participantes apresentam uma questão de *Writing*, no formato ‘composição’. Todas as questões elaboradas para compor a seção *Writing* são válidas, pois, conforme sugere Hugues (1989), para avaliar a produção escrita do aluno, deve-se pedir para ele escrever algo, como é mostrado nos seguintes exemplos.



Writing (total: 20)

Imagine you are sending an e-mail to register on the Official “famous person” website (Choose a famous person). So, write your first name, last name, city/country, e-mail, phone number and talk about your “famous person”.

Figura 1: Questão de **Writing** elaborada individualmente por Aline
Fonte: Porto (2016, p.253)

2 O protocolo verbal é uma técnica introspectiva por meio da qual a pessoa verbaliza seus pensamentos durante a realização de uma determinada tarefa (Ericsson; Simon, 1993).

Write about yourself. Write your name, and nick name. Give personal information —

Who are you (e.g. “I’m an English student)? Where are you from? What’s your address? What’s your email address and phone number. Write about your marital status (are you married?), and how old are you? Write full sentences.

Questão de **Writing** elaborada individualmente por Adamastor
Fonte: Porto (2016, p. 256)

Esses exemplos mostram alguns problemas que ferem o princípio da confiabilidade, como a falta de clareza nos comandos e nas formas de pontuar. Além disso, para a sua questão, Aline usou o gênero ‘*e-mail*’ nas seções *Reading* e *Writing* de seu teste. Devido a esse fato, alguns alunos apenas substituíram as informações pessoais presentes no *e-mail* da seção *Reading* pelas suas próprias informações, ao produzirem seus textos na seção *Writing*. Nesse sentido, a confiabilidade ficou comprometida, pois avaliar algo copiado de outro texto não avalia a produção textual do aluno. A questão elaborada por Adamastor, por sua vez, apresenta um comando confuso e não tem um propósito comunicativo. Ao optar pelo gênero *e-mail*, Aline apresenta um propósito comunicativo na questão de *Writing*, o que está de acordo com os princípios da abordagem comunicativa, visto que o aluno precisa fornecer algumas informações pessoais, com o intuito de fazer seu cadastro em um site da internet. Nesse sentido, podemos considerar que a questão contempla alguns princípios da abordagem comunicativa, visto que provoca no aluno a necessidade de escrever algo, em uma situação de uso da língua, tendo, portanto, um propósito comunicativo (Scarcella; Oxford, 1992; Weigle, 2002).

Na questão elaborada por Adamastor, como já mencionado, podemos perceber que as instruções são confusas, pois há mistura de sentenças nas formas afirmativa e interrogativa e uso de parênteses, tornando a sua leitura difícil. O próximo exemplo mostra que a falta de clareza nas instruções induziu uma aluna de Adamastor ao erro.

Nesse exemplo, as instruções do comando induziram a aluna a cometer erros, pois ela deveria escrever sentenças completas e isso não ocorreu em relação às informações de seu nome e apelido. A questão vale 3 pontos e Adamastor atribuiu 6 décimos para a produção da aluna. A meu ver, a confiabili-

7) Write about yourself. Write your name, and nick name. Give personal information – Who are you (e.g. "I'm an English student)? Where are you from? What's your address? What's your email address and phone number. Write about your marital status (are you married?), and how old are you? Write full sentences.

Name: Luana

Nickname: Luo

I'm a Journalism student.

I'm from Amambuca.

My email address is ~~luana~~ ^{my}oliveira@gmail.com and my phone number is 89404735.

I'm a single and my old is 20 years

0,6 pts

Figura 2: Texto produzido por uma aluna de Adamastor na seção **Writing**

Fonte: Porto (2016, p. 162)

dade dessa questão foi comprometida, visto que Adamastor mostrou não ter clareza sobre quais critérios utilizou para a correção dos textos dos alunos, como vemos no excerto a seguir:

[1]

Adamastor: Eu tolerei erros gramaticais. O que eu mais queria era ver a coesão do texto. Teve texto que não estava dando para entender nada. Outros dava para entender, porém, não estava muito coeso. Não estava fluindo...mas... agora vendo... eu podia ter colocado mais critérios na correção. Está confuso... o comando confuso. Aliás, esse foi um dos maiores problemas de meu teste. Foi muito difícil elaborar.

Cristina: Hum. E por que você pediu para eles escreverem o endereço deles?

Adamastor: Tem um exercício no *workbook* de uma entrevista.

Cristina: Certo. Você ensinou seus alunos a escrever o endereço deles?

Adamastor: Não. Agora que a senhora está falando sobre isso, tem vários exercícios no *workbook* que abordam assuntos que não estão nas unidades do livro.

Cristina: O que você acha disso?

Adamastor: Não deveria ter... seria injusto, né?

Fonte: Porto (2016, p. 163)

O próximo exemplo também ilustra como o princípio da confiabilidade pode ser comprometido, se as informações contidas nas instruções da questão não estão claras ou completas.

Writing (total: 20)

1. Imagine you are sending an e-mail to register on the Official "famous person" website (Choose a famous person). So, write *your* first name, last name, city/country, e-mail, phone number and talk about your "famous person".

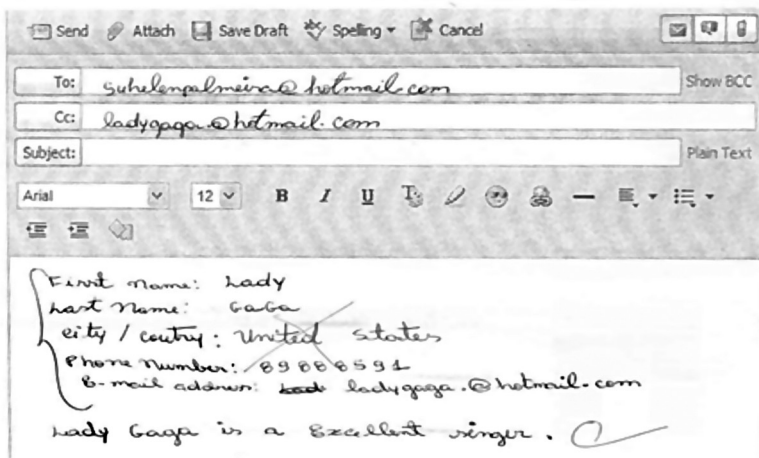


Figura 3: Texto produzido por uma aluna de Aline na seção **Writing**
Fonte: Porto (2016, p. 163)

O exemplo mostra que a falta de clareza nas instruções induziu a aluna a alguns erros que a prejudicaram na atribuição de sua nota, pois a questão vale 20 pontos, e a sua produção escrita foi avaliada e recebeu meio ponto (0,5). Como não foi entrevistada, é possível inferir, pelo texto produzido, que a aluna deve ter compreendido que era para ela imaginar ser uma pessoa famosa. Isso pode ter ocorrido porque o comando pede que se escolha uma pessoa famosa, e, logo em seguida, pede para fornecer algumas informações pessoais, como *first name*, *last name* etc. Se a aluna traduziu o comando da questão para o português, o possessivo adjetivo *your* pode ter causado problemas de ambiguidade, visto que 'seu', na língua portuguesa, pode se referir a dois ou mais referentes de terceira pessoa. Assim, ao invés de escrever seu nome, a aluna escreveu o nome de uma pessoa famosa: Lady Gaga. Outra possível indução ao erro refere-se ao fato de que, no comando, não é requerido que o aluno escreva sentenças completas, e essa foi a expectativa de Aline.

[2]

Cristina: O que você quis avaliar nessa seção *Writing*?

Aline: Aqui, nem tanto o *spelling*, mas a estrutura mesmo, por exemplo, *I think* fulano *is an excellent teacher*. [...]

- Cristina: Ok, agora veja o comando. Se você tivesse que fazer essa prova, com esse comando, como você faria? Aqui, *write your first name*. O que você iria escrever?
- Aline: O meu primeiro nome.
- Cristina: E como você iria fazer?
- Aline: Eu iria escrever por extenso, *my first name is Aline*, que é o que eu queria que eles fizessem.
- Cristina: Mas você pede para eles escreverem essas informações em sentenças completas?
- Aline: Não. Nem está dizendo quantas. E *talk about...* não está claro. Ai, professora, até eu estou me complicando com esse comando (risos)
- Cristina: Ok. E se eu, como sua aluna, escrevesse só o meu nome, Cristina? Ou só Belém? Você iria descontar pontos de mim?
- Aline: Não.
- Cristina: Por que não?
- Aline: Porque ele fez o que está escrito aqui. Não era o que eu esperava, mas se ele fizesse eu não ia descontar.
- Cristina: Vamos ver... veja essa prova aqui.
- Aline: Nossa! Eu descontei. Nem lembrava disso.

Fonte: Porto (2016, p. 164)

Como mencionado anteriormente, um dos objetivos deste estudo foi documentar as experiências de elaboração de provas realizada colaborativamente pelos participantes, tendo como base os princípios de qualidade da avaliação e da abordagem comunicativa. Os participantes elaboraram uma nova prova juntos, seguindo as mesmas orientações da elaboração feita individualmente por eles.

A análise do teste elaborado colaborativamente pelos participantes mostrou que, embora o comando da questão tenha melhorado por estar mais claro, as formas de pontuar a produção escrita não estão claras, pois somente a pontuação total é mostrada na questão, como vemos a seguir.

Writing Section (Total: 20 points)

You are sending an e-mail to register on the Official Fan Club of your favorite international celebrity website. Write your information. Include first and last names; phone number; age; nationality. Then, give your opinion about your celebrity. Write at least 5 sentences.

Fonte: Porto (2016, p. 266)

O próximo exemplo nos mostra que, ao elaborarem juntos a questão de *Writing*, todos aprendem algo novo. Algumas dificuldades permaneceram,

por exemplo, a dificuldade de pontuar a produção escrita foi mencionada por Adamastor, que admite falta de leitura sobre o assunto. No entanto, ele observa que a questão elaborada junto com os colegas foi melhor do que a que ele elaborou individualmente.

[3]

- Adamastor: *No writing, a ideia é personal information, escreve aí Aline.*
- Fernando: Só que tem que ter objetivo, pra quem que eu estou escrevendo.
- Aline: Tem que ter.
- Adamastor: Qual é o objetivo?
- Fernando: Se matricular.
- Adamastor: Eu não fiz assim na minha prova. Foi direto pra escrever.
- Aline: Mas tem que ter um propósito comunicativo pra escrever.
- Adamastor: É. Olhando agora o comando ficou bem melhor mesmo. Mas e a pontuação? Não sei bem como fazer. A gente precisa ler mais sobre isso.
- Aline: Sim.
- Fernando: Olha gente. É preciso colocar quantas sentenças a gente quer...
- Aline: Por quê?
- Fernando: Senão fica solto.
- Adamastor: Verdade. Senão vão escrever um monte de sentença.
- Aline: Vocês esqueceram que eles precisam falar da celebridade.
- Fernando: Mas o que tem a ver se matricular e depois falar de celebridade?
- Aline: Pode ser registrar num grupo de fãs, online. Eu coloquei na minha prova. Peraí.
- Fernando: Legal. Bora ver. *You are sending an e-mail to register...a gente pode colocar assim... on the Official Fan Club of your favorite international celebrity website.*
- Adamastor: Ficou bem legal. Melhor que a minha.
- Aline: Sim. Tá. Mantém a ideia, né. Melhor assim.

Trecho completo da transcrição
Fonte: Porto (2016, p. 177)

Podemos perceber que, nesse diálogo, a interação propiciou discussões sobre a tarefa, troca de ideias, favorecendo o compartilhamento mútuo de conhecimento (Figueiredo; Lima, 2013). Em geral, a análise das provas elaboradas individualmente e de forma colaborativa pelos participantes evidencia que a prova elaborada colaborativamente apresentou melhorias por apresentar menos problemas relacionados aos princípios de confiabilidade e da abordagem comunicativa. Essas melhorias foram percebidas pelos participantes ao fazerem uma comparação entre as provas que elaboraram sozinhos e as que elaboraram com o colega, como mostram os seguintes excertos:

[4]

Cristina: No geral, qual a prova que você acha que foi melhor?

Aline: A que nós fizemos juntos porque nós já tínhamos experiência e a gente discutiu muito também. [...] Eu achei interessante porque além de um dar uma ideia daqui e outro dar uma ideia dali, às vezes tem um errinho que a gente não percebe. Aí o colega vai e corrige. É mais interessante do que fazer só [...]. A discussão que teve foi muito positiva, a troca de ideias, porque o Fernando pensa de um jeito, o Adamastor de outro, eu penso de outro. Então, dá pra construir um conhecimento dessa troca.

Fonte: Porto (2016, p. 199)

[5]

Adamastor: Eu acho que a prova juntos está mais clara pro aluno. Está mais organizada também [...]. O *writing* está mais comunicativo nessa prova que nós elaboramos. A minha prova está muito confusa [...]. No geral, eu prefiro a prova do grupo porque eu tive o apoio teórico e o apoio do grupo. Foi bem melhor o resultado do grupo do que o trabalho individual.

Fonte: Porto (2016, p. 193)

[6]

Fernando: Eu vi que eu prefiro trabalhar em grupo porque eu consigo ver a opinião dos outros. Eu posso estar fazendo uma coisa e estar achando ótima, mas quando eu vejo a opinião dos outros eu posso refletir, ver as coisas erradas que eu poderia melhorar e muito. Eu percebi isso. Muitas coisas que eu fiz sozinho na minha prova individual, se eu tivesse com alguém do lado me ajudando, talvez eu não cometesse os erros que eu cometi. Eu acho muito melhor trabalhar em conjunto, mesmo que demore mais.

Fonte: Porto (2016, p. 198)

Como podemos observar, os participantes avaliaram a experiência de elaboração colaborativa dos testes como uma experiência positiva e gratificante. Os exemplos ilustrados na pesquisa de Porto (2016) mostram que, por meio do trabalho colaborativo, os participantes puderam trocar conhecimentos com o colega e aprender coisas novas, o que propiciou a coconstrução de conhecimentos e, por conseguinte, melhorias no teste elaborado em parceria.

Considerações finais

O estudo de Porto (2016) evidenciou que elaborar um teste a partir dos princípios de qualidade da avaliação e da abordagem comunicativa não é uma tarefa fácil, principalmente sem a ajuda de um colega. Ao elaborarem seus testes sozinhos, os participantes sentiram muitas dificuldades e não conseguiram perceber alguns erros cometidos, por exemplo, nos comandos das questões, o que levou alguns alunos à indução ao erro.

Embora os participantes não tenham fornecido critérios mais claros com relação à pontuação da seção *Writing*, por meio das interações colaborativas, eles puderam trocar ideias e conseguiram elaborar uma questão melhor. Ou seja, ao compararem a questão de *Writing* elaborada individualmente com a questão elaborada colaborativamente, os participantes perceberam melhorias do ponto de vista da confiabilidade e da abordagem comunicativa.

Figueiredo e Porto (2015) mencionam que, na literatura sobre a aprendizagem colaborativa, há algumas resistências em relação a essa abordagem devido aos conflitos que a interação entre os alunos pode gerar (Hyde, 1993; Matusov, 1996; Paiva, 2010, entre outros). No entanto, no estudo de Porto (2016), o principal aspecto negativo que emergiu dos dados foi com relação ao pouco tempo para elaborar a prova em parceria, visto que esse tipo de elaboração demanda tempo para discussões, para a troca de ideias, revisões, entre outros aspectos.

Diante dessa dificuldade, é importante buscarmos alternativas para encontrar tempo para que o trabalho colaborativo possa ser realizado (encontros online, por exemplo), pois as reflexões conjuntas sobre avaliação podem trazer muitos benefícios para a melhoria desse processo. Dessa forma, acredito que nós, professores, devemos incentivar o trabalho colaborativo não somente entre nossos alunos, mas entre nossos colegas professores, para melhorar nosso ensino e nossas formas de avaliar.

Referências

- BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practices**. New York: Pearson Education, 2004.
- ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. **Protocol analysis: verbal report as data**. Massachusetts: The MIT Press, 1993.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendizagem colaborativa de línguas estrangeiras: foco em interações face a face e mediadas pelo computador. **Polifonia: Estudos da Linguagem**, v. 39, n.1, p. 165-182, 2018.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 1. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre colaboração entre aprendizes de língua em contextos presencial e virtual. *In*: GERHARDT, A. F. L. M. (org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2013. p. 155-181.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; OLIVEIRA E SILVA, C. M.; DE OLIVEIRA, Q. M.; DE OLIVEIRA, G. G. A aprendizagem colaborativa em contextos educacionais com alunos surdos e ouvintes:

- um olhar sobre três estudos. *In*: SILVA, K. A.; CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas**: festschrift para Laura Miccoli. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 149-177.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; PORTO, C. V. Algumas reflexões sobre o processo avaliativo em línguas estrangeiras: das formas tradicionais às formas alternativas. *In*: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas**. Pontes Editores, 2015, p. 149-175.
- GENESE, F.; UPSHUR, J. A. **Classroom-based evaluation in Second Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 186-203, 2002.
- HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HYDE, M. Pair work- a blessing or a curse?: an analysis of pair work from pedagogical, cultural, social and psychological perspectives. **System**, v. 21, n. 3, p. 343-348, 1993.
- MATUSOV, E. Intersubjectivity without agreement. **Mind, Culture and Activity**, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1996.
- MICCOLI, L. S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. *In*: PAIVA, V. L. M. O. e. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 31-50.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. O outro na aprendizagem de línguas. *In*: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANTO, R. S.; CAVALCANTE, S. M. S. **Linguagem e cognição**: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.
- PORTO, C. V. Experiências de alunos de estágio supervisionado de um curso de Letras/Inglês sobre a avaliação da aprendizagem: foco na elaboração de testes escritos. **Estudos Anglo Americanos**, v. 47, n. 2, p. 85-114, 2018.
- PORTO, C. V. **A colaboração no processo avaliativo**: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação de futuros professores de inglês. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 35-66, 2007.
- RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RUSSELL, M. K.; AIRASIAN, P. W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. **The tapestry of Language Learning**. Boston: Heinle, 1992.
- SWAIN, M.; BROOKS, L.; TOCALLI-BELLER, A. Peer-peer dialogue as a means of Second Language Learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 22, p. 171-185, 2002.
- WEIGLE, S. C. **Assessing writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



As contribuições do professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, orientador e amigo, são imensuráveis em minha vida profissional e cotidiana. Por meio da interpretação cuidadosa deste pesquisador, da teoria sociocultural de Vygotsky, pude observar e compreender a educação pública de língua inglesa sob outras lentes. Os princípios da colaboração, cooperação, *scaffolding*, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), estratégias de mediação, entre outros conceitos e narrativas produzidas por este autor, revelaram-me novos horizontes e possibilidades para o ensino da língua inglesa ou de outras disciplinas. Conheci o trabalho do professor Francisco durante a graduação, no Estágio Supervisionado de Língua Inglesa ministrado pela professora Rosane Maria Isaac e Patrick John O’Sullivan, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), curso de extensão em Letras Português/Inglês, realizado em Santa Fé de Goiás, de 1996 a 2000. Durante a graduação, utilizei seus artigos e livros para refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa. O clássico livro “Aprendendo com os Erros: uma perspectiva comunicativa no ensino de línguas”, edição de 1997, e recentemente republicado pela Editora Parábola, foi lido por mim e por todos os meus colegas. Após a formatura, continuei lendo as obras de Francisco para concurso público na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Sou orientando do Professor Francisco e sei que nossa parceria e amizade durarão por longas datas. Como diz Antoine de Saint-Exupéry: “Você se torna eternamente responsável por aquilo que cativas”. Obrigado por fazer parte da minha vida, por me cativar e por estar sempre presente em minha história.

Evandro Rosa de Araújo

Literatura e colaboração uma possível abordagem para o ensino de língua inglesa

EVANDRO ROSA DE ARAÚJO

Introdução

A habilidade de falar na língua que se está apreendendo é um aspecto importante, pois quem procura um curso ou uma formação na área de línguas estrangeiras, tais como alemão, inglês, espanhol etc., certamente quer se comunicar com outros falantes do idioma, “bater papo” e assim ver o resultado de dias, meses ou anos de estudos materializado em bons diálogos, utilizando a língua-alvo (Acton, 1999; Anderson, 1999; Avery; Baker, 2009; Brown, 1999; Ehrlich, 2000).

Na verdade, a maioria dos estudantes não quer desenvolver uma única habilidade, e sim aprender a ler, escrever, ouvir, falar etc. Todas essas habilidades são fundamentais para consolidar a aprendizagem de um idioma. Todavia, com relação ao ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, em muitos casos a habilidade de fala tem deixado muito a desejar, conforme comprovam diversas pesquisas desenvolvidas por Schmitz (2009), Lima (2009), Almeida Filho (1998), entre outros.

Pensando nisso, este artigo teve como objetivo analisar algumas interações entre os alunos do oitavo período do curso de Letras Português/Inglês de uma das unidades da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no interior do estado. Trata-se de um estudo de caso que buscou, por meio de gravação das aulas, entrevistas e leitura do poema “*I’m Nobody! Who are you?*”, de

Emily Dickinson (1830-1886), confirmar a hipótese de que os acadêmicos têm finalizado o curso de licenciatura em Letras Português/Inglês apenas com o domínio básico / intermediário da pronúncia do inglês, idioma em que saem habilitados para ministrar aulas nas escolas de ensino fundamental e médio.

Metodologia

A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, que, conforme Flick (2009, p. 37), “se dirige à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Já os métodos utilizados para a geração de dados foram: gravação de conversações, entrevistas, análise das falas e abordagens utilizadas pelo professor. Depois disso, foram feitas as transcrições fonéticas dos diálogos, para observar o grau de manejo da pronúncia dos alunos e, uma vez confirmada a dificuldade que encontravam com a pronúncia, foi proposto o uso da abordagem colaborativa (Figueiredo, 2006; Nunan, 1992; Pastor, 2009; Vygotsky, 1979), visando assim testar a sua eficácia no ensino da oralidade da língua inglesa.

Ao utilizar a abordagem colaborativa durante dois meses, o professor apresentou aos alunos, dentre outros poemas de Emily Dickinson, *I'm Nobody! Who are you?*, objeto desta análise. O poema foi recitado e gravado, e com o exercício foi percebido que, apesar de os alunos ainda apresentarem alguma dificuldade, houve uma evolução considerável no quadro das pronúncias dos acadêmicos, conforme poderá ser visto na análise constante no final deste artigo.

A turma era composta de 19 alunos, mas apenas quatro aceitaram participar da pesquisa, mesmo sabendo que ela não geraria para eles nenhum bônus referente a notas ou ressarcimentos de qualquer natureza. Todos eles assinaram termo de consentimento para permitir a manipulação dos dados gerados e escolheram pseudônimos para preservar suas identidades, conforme pode ser visto no Quadro 1, a seguir. Todos também participaram ativamente da pesquisa.

NOME	SEXO	IDADE	CIDADE	CONTATO COM O A LÍNGUA INGLESA
Paul	Masculino	21	Jussara	Estudos no Ensino Médio
Mary	Feminino	32	Novo Brasil	Estudos no Ensino Médio e escola de idiomas (FISK)
Oliver	Masculino	21	Jussara	Estudos no Ensino Médio (morou nos Estados Unidos)
Dante	Masculino	31	Jussara	Estudos no Ensino Médio

Quadro 1: Características dos alunos participantes da pesquisa
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

O professor da turma também concordou em participar da pesquisa, aceitando o desafio de ser observado, e igualmente assinou o termo de consentimento, escolhendo um pseudônimo para preservar sua identidade.

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	REGIÃO	FORMAÇÃO
Charles	Masculino	48	• Jussara	Graduação Letras/Inglês Mestre em Letras e doutorando em Estudos Linguísticos

Quadro 2: Características do professor participante da pesquisa
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

A abordagem colaborativa é amplamente pesquisada no exterior por Dillenbourg (1999), Donato e McCormack (1994), Kozulin (2003), Niari (2021), Nunan (1992), Nyikos e Hashimoto (1997), entre outros. No Brasil, podemos citar Capellini e Zerbato (2019), Figueiredo (2006) e Freitas (2004), entre outros. Essa metodologia de ensino tem dado provas de sua eficácia para motivar os alunos na aquisição de um segundo idioma, motivo pelo qual foi escolhida para a pesquisa. Como já foi dito, a pesquisa é qualitativa e apoia-se em bases bibliográficas: nas teorias de aquisição de segunda língua, na análise das entrevistas realizadas com os alunos e o professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), nos dados gerados com a gravação das aulas e no diário de anotações do pesquisador.

Panorama geral do ensino de língua inglesa

Diferentes pesquisas têm afirmado a língua inglesa como um dos idiomas mais importantes do mundo. O inglês é a língua da contemporaneidade, da

informática e da aviação, além de ser considerado ideal para o turismo, para os estudos em universidades estrangeiras, dentre outros vários usos. A cada dia o número de falantes tem aumentado de forma significativa no mundo todo. Como pode ser conferido em Harmmer (1998), Lima (2009), Moita Lopes (2005), Schmitz (2009), entre outros.

Nesse sentido, aprender o idioma pode ser um diferencial de grande relevância para uma carreira profissional, não se podendo negar também que é por meio dele que grandes acordos comerciais e financeiros são firmados diariamente. Sua relevância é tão grande que é considerado como um idioma que não pertence especificamente a nenhum povo, pois faz parte de variados contextos e situações.

Para Lima (2009, p. 9), por exemplo, “a necessidade de aprender língua inglesa tem se justificado por razões que vão de status à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras”. O autor salienta ainda que “a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente a língua inglesa, passa a ser uma exigência para que as pessoas possam lidar com essa rápida evolução e com esse crescente desenvolvimento” (p. 9). Paiva (1996, p. 26), por sua vez, pontua que “a língua inglesa circula entre nós como uma mercadoria de alta cotação de mercado”.

No Brasil, o idioma foi escolhido para ser ensinado em escolas particulares e públicas devido à sua importância no cenário internacional. Mas, o que se observa, com base em estudos que constantemente são publicados, é que esse ensino tem falhado e inúmeros são os fatores que levam a essa dura realidade. Conforme Almeida Filho (2015, p. 124), “é possível passar 07 anos ‘estudando’ uma língua como o inglês na escola regular brasileira, privada ou pública, e disso resulte quase nada palpável em termos de uma capacidade de uso da nova língua”.

Entre os problemas que levam a esse difícil quadro, podem ser citados alguns descritos por Almeida Filho (2015) em suas pesquisas, tais como o número reduzido de aulas semanais, o ambiente inadequado para o ensino, a desmotivação de alunos e professores, os baixos salários dos docentes, a falta de formação continuada, o uso didático de materiais inadequados e muitos outros entraves que dificultam a aquisição efetiva do idioma. Todavia, existe um fator que tem intrigado muitos pesquisadores: o pouco uso da oralidade no contexto da sala de aula, uma vez que o aluno do curso de Letras conclui

sua formação com a habilidade *reading*, mas nem sempre *speaking*, conforme destaca Almeida Filho (1998).

Ao defender um ensino mais voltado para a leitura e a escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira não estariam banalizando a produção oral, considerando-se que é com ela que a língua realmente se efetiva? É com ela também que a interação imediata acontece, quando os alunos podem, possivelmente, sentirem-se motivados a continuar estudando a língua. Para Almeida Filho (1999 p. 23), “ao desenvolver competência comunicativa, o aluno desenvolve automaticamente competência linguística, sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro”. Por isso, estudar um idioma vivo, como o inglês, que está presente no dia a dia de todos, como se ele estivesse morto, torna o ensino e a aprendizagem entediantes, como muito bem ressaltam Crookes e Schmidt (1991), Dörnyei (2001), e Printrich e Schunk (1996).

Com base nas reflexões suscitadas por meio das leituras dos teóricos acima, ressaltamos que a instituição que deveria promover a mudança ainda insiste, em alguns casos, em ministrar um ensino centrado em gramática, leitura, tradução e escrita padrão da língua, ignorando a oralidade, além de incluir aulas de língua inglesa ministradas, quase que exclusivamente, em língua portuguesa. Segundo Acton (1999), Anderson (1999), Avery e Ehrlich (2000), Baker (2009) e Brown (1999), a oralidade precisa ter um enfoque incisivo e constante, pois, uma vez desenvolvidas as estratégias comunicativas, sem conhecer um amplo vocabulário, o aluno consegue manter uma conversação, o que o motivará a aprender e a usar um maior número de palavras de inglês. Contudo, esse é um aprendizado que precisa ser contínuo.

De acordo com Schmitz (2009, p. 14), “se o aluno não continuar a estudar a língua estrangeira, ele perde a fluência e a coragem de tentar falar. Se não ouvir frequentemente o idioma, deixa de ter insumo para a habilidade oral”. Por isso, as possibilidades de interação são de extrema importância para o desenvolvimento linguístico do aprendiz de um idioma adicional. Nesse sentido, a conversação em sala pode ser um caminho para a melhoria do ensino da língua inglesa.

Dessa forma, ao utilizar a abordagem colaborativa, os alunos poderão melhorar a conversação em múltiplos aspectos, pois se sentirão menos inibidos ao usar a língua inglesa com um colega do que falando diretamente com

o professor regente da sala, eficácia essa já comprovada no ensino de idiomas. Nunan (1992) ressalta que, na educação de línguas, professores, alunos, pesquisadores e especialistas precisam desenvolver a filosofia da cooperação, em vez de competição, criando ambiente no qual alunos, professores e pesquisadores estejam ensinando e aprendendo uns com os outros.

Por isso, a pesquisa buscou, nas bases teóricas que sustentam a colaboração no contexto escolar, caminhos que indiquem um aprimoramento sistemático das habilidades e da interação, para que o aprendizado ou aprimoramento da fala aconteça o mais rápido e naturalmente possível. Para Figueiredo (2006, p. 12), “a abordagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por meio de interações em sala de aula ou fora dela”.

Outro aspecto interessante sobre essa abordagem é mencionado por Pastor e Perry (2010, p. 2), que ressaltam que a aprendizagem colaborativa é uma abordagem de ensino que “melhora a maturidade, a experiência e a comunicação social em um ambiente acadêmico, ao mesmo tempo em que desencoraja a passividade, a repetição e a individualidade”. Com esse exercício, os alunos se tornam responsáveis pelo que aprendem e conhecem sobre um tópico.

Assim, a colaboração pode ser um caminho para a melhoria significativa do ensino, pois estimula a aprendizagem e aumenta a confiança dos alunos em relação ao conteúdo. Feitas estas discussões sobre o domínio da língua inglesa e como a abordagem colaborativa tem sido eficaz no ensino de idiomas, no próximo tópico será desenvolvida a análise dos dados gerados pela pesquisa.

Análise dos dados

O poema escolhido para este texto foi *I'm Nobody! Who are you?*, por ser curto e permitir, assim, que os alunos tivessem uma visão completa da sua narratividade. Da mesma forma, eles poderiam recitá-lo várias vezes, sem que isso os cansasse. Os extratos a serem analisados neste artigo são os que seguem abaixo.

I'm Nobody! Who are you? (288)

I'm Nobody! Who are you?
Are you – Nobody – too?
Then there's a pair of us!
Don't tell! they'd advertise – you know!
How dreary – to be – Somebody!
How public – like a Frog –
To tell one's name – the livelong June –
To an admiring Bog!

Emily Dickinson (1830-1886)

Esse poema foi publicado originalmente em 1891, após a morte da autora, e a partir de então tem sido usado em inúmeros trabalhos acadêmicos. A sua mensagem denota um pouco de introspecção, mas a sonoridade é bastante forte, explorando diversos campos da linguagem. Com um jeito despojado e sem a preocupação de explorar efeitos de rimas, a autora conseguiu de forma singular desenvolver uma estética própria, que foi imitada e explorada por diversos poetas, desde então. Nas palavras de Faustino (1977, p. 86), “[e]ssa mulher, que poucos viram e poucos viu na vida, [...], ostenta uma sabedoria de percepção ontológica e de expressão verbal raríssima”.

Feitos então alguns esclarecimentos sobre o poder criador de Emily Dickinson, passa-se agora às análises. Em geral, as aulas foram bastante interativas, por meio das quais o professor e os alunos conseguiram explorar de forma sistemática o vocabulário, os contextos, as pronúncias e outros elementos do poema. Dessa forma, o professor trabalhou ao longo de três aulas consecutivas as chaves de pronúncias de alguns poemas. Para este texto, usaremos somente o poema (288) *I'm Nobody! Who are you?*. Como as aulas tinham como enfoque explorar mais a questão de pronúncia, segue abaixo o *chart* usado pelo professor ao longo das aulas.

No início da aula, o professor mostrou o quadro fonético aos acadêmicos e explorou os símbolos, visando a uma revisão de cada som. Ele salientou que cada um deles trazia particularidades individuais e pontos de articulação distintos, e por meio de muitos exemplos conseguiu prender a atenção dos alunos durante todas as aulas. Ao findar as explicações sobre fonética, o professor disse que iria explorar o poema 288, *I'm Nobody! Who are you?*, de

í	I	U	u	eI	ɔ	ɔI	oU
e	ə	ɜr	ɔ	ɔI	oU		
æ	ʌ	ɑ		aI	aU		
P	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Figura 1- Phonetic Chart
Fonte: Avery e Ehrlich (1992).

Emily Dickinson, e queria que os alunos o recitassem, com base nas noções de pronúncia estudadas ao longo das aulas. Mas, antes de realizar a atividade, o professor teve o cuidado de explorar a sonoridade de todas as palavras do poema com os acadêmicos, conforme pode ser visto neste fragmento:

- [1] Charles Alunos, boa noite!
Hoje eu quero que vocês lembrem da sonoridade das seguintes palavras na leitura do poema. Peço a vocês para não preocupem em traduzir os versos, o foco hoje é entender a pronúncia. Vou revisar a sonoridade da maioria das palavras com vocês, vejam:
I /aɪ/, nobody /'noʊ, bɑ, di/, who /hu/, are /ɑr/, you /ju/, too /tu:/, then /ðen/, there /ðer/, a /eɪ/, pair /peɪ/, of /ʌv/, us /ʌs/, tell /tɛl/, they /ðei/, advertisse /ædvər, taɪz/, know /noʊ/, how /haʊ/, dreary /'dri:ri/, be /bi/, somebody /sʌm, bɑdi/, public /'pʌblɪk/, like /laɪk/, Frog /fræg/, one /wʌn/, name /neɪm/, the /ði/, live /lɪv/, June /dʒun/, to /tu/, an /æn/, admiring /æd'maɪrɪŋ/, bog /bag/.

(Fonte: material empírico da pesquisa)

Com base no contexto das aulas de língua inglesa, para esta parte do artigo, consideram-se alguns dados colhidos (explicações, interações e falas) durante as aulas, quando foi observada uma grande cumplicidade entre os alunos. O professor estava trabalhando no ritmo dos acadêmicos e estes, colaborando e participando de forma ativa. Isso é importante, pois, como salienta Moita Lopes (2005, p. 96), “a Educação é um processo essencialmente cultural e social, no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”. A interação entre os alunos pode ser observada no diálogo a seguir.

- [2] Mary: Oi, Paul, você chegou bem na hora. O professor disse para lermos o poema lentamente em silêncio e depois verbalizaremos para ele. Eu queria que você lesse primeiro, pois tenho muita dificuldade com a pronúncia

- Paul: Claro! Vou ler primeiro, depois você me acompanha, certo?
- Mary: Certo! Nossa, eu percebi que eu estava lendo algumas palavras de forma diferente.
- Paul: Quais?
- Mary: Bem! *are*, eu estava falando com “e” no final, diferente do que o professor explicou na aula anterior, *too*, eu não alonguei o som, *then*, eu não falei som de /ð/, como o professor disse na aula. *Advertise*, eu li igual está escrito. *Like* e *name*, eu também falei com o ‘e’ final
- Paul: Que bom que você percebeu; parece que é isso mesmo que o professor quer que façamos ao formar as duplas. Ele quer que percebamos nossos erros e assim aprendemos uns com os outros.

Fonte: Material empírico da pesquisa (Grifos nossos)

Nesse fragmento de diálogo, pode-se notar que houve interação entre os acadêmicos, que estavam trabalhando de forma colaborativa, pois houve partilha de conhecimento. Paul conseguiu ajudar Mary, mostrando-lhe certos desvios de pronúncia que poderiam prejudicá-la ao falar com outras pessoas e, também, para que entendesse melhor o que outros estivessem falando. O trabalho, nessa perspectiva, vem ao encontro do que diz Vygotsky (1979, p. 13), ao salientar que se consegue realizar tarefas de forma mais eficaz “sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. As palavras *are*, *too*, *then*, *like*, *advertisse* e *name* podem ser grafadas da seguinte forma: /ə(r)/, /tu:/, /ðen/, /laɪk/, /'ædvə(r)taɪz/, /neɪm/, conforme as explicações do professor em sala. O que pode ser observado é que os alunos estavam lembrando da aula do professor, e, embora não estivessem explorando a simbologia, eles dialogaram com a aproximação do som em língua portuguesa.

- [3] Oliver: Engraçado, eu li este poema quando eu fazia ensino médio. Eu o acho muito enigmático.
- Dante: Eu nunca tinha lido antes, mas compreendi a linguagem; o problema é que não sei se consigo ler ele em inglês, eu sou bem inibido ao ler em voz alta, além de eu ter alguns problemas com relação à pronúncia. Vou ler para você, e você me ajuda a corrigir minha fala.
- Oliver: Certo!
- Dante: Then there's a pair of us! Don't tell! they'd advertise — you know! [...].
- Oliver: Olha, eu percebi que você pronunciou de forma diferente do que o professor ensinou nas aulas de fonética, somente as seguintes palavras que eu anotei aqui. Veja: *tell* (ficou com som de u), *know* (não pronunciamos k), *advertisse* (você pronunciou igual tá escrito), mas no geral pareceu correto.
- Dante: Obrigado, vamos ver se lembro de suas dicas na hora de socializar a leitura com o professor!

Fonte: Material empírico da pesquisa

Observando as falas de Dante e Oliver, pode-se notar que também houve interação e que a colaboração estava presente entre eles. Oliver conseguiu

ajudar Dante com relação à pronúncia de algumas palavras e motivá-lo à realização da atividade. Nesse contexto, pode-se observar um típico exemplo de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendida por Vygotsky (1979) e que, segundo Figueiredo (2019, p. 45), “possibilita a professores, pais e outras pessoas, por meio das respostas [...], reconhecer as necessidades imediatas [...] e fornecer as informações necessárias para que [a pessoa] possa ser bem-sucedida na consecução de determinada tarefa”.

O que pode ser notado com relação à realização dessas atividades em sala é que os alunos avançaram, pois reconheceram que poderiam melhorar a pronúncia para falarem não com purismo de linguagem, e sim visando ao entendimento do outro. Nesse caso, evidencia-se que o projeto foi útil, pois conseguiu identificar a dificuldade dos alunos com relação ao idioma em questão e, por meio de interferência durante as aulas, ajudar os alunos a motivarem-se para o avanço em suas pronúncias. Essa postura vem ao encontro de autores, como Almeida Filho (1998), Figueiredo (2006), Lima (2009) e tantos outros que defendem um ensino que realmente possa ser eficaz, trabalhando a partir do contexto de cada professor e de cada aluno ao longo deste imenso país.

Observando as aulas em questão, foram entrevistados dois dos alunos que aceitaram participar da pesquisa, visando entender se eles se sentem preparados para assumir as aulas de língua inglesa e quais os principais desafios que julgam ter de enfrentar. A resposta de um deles, Oliver, foi a seguinte:

- [4] Oliver: Então, respondendo à pergunta, eu sinto que estou saindo da universidade, do curso de Letras Português/Inglês, com grandes desafios a serem superados. Eu estudei ao longo destes últimos quatro anos de forma intensa, mas percebo que, com relação à língua inglesa, eu tenho de buscar um aprimoramento, fazer algum cursinho, ou encontrar um jeito de estudar sozinho, usando as inúmeras ferramentas que a tecnologia hoje nos proporciona para a aprendizagem de outras línguas. O meu maior desafio é sem dúvida a pronúncia. Embora eu tenha tido bons professores, eu vejo que com a dupla habilitação a gente acaba dando maior prioridade às disciplinas de língua portuguesa e deixamos a desejar no campo de língua estrangeira, e penso que este seja um pensamento de todos da minha turma.

Fonte: Notas de campo do aluno Oliver.

A resposta de Oliver coaduna com as constantes indagações de pesquisadores da área da Linguística Aplicada, os quais buscam constantemente entender o ensino de língua inglesa no Brasil e o que poderia ser feito para melhorar a formação dos professores dessa disciplina nas universidades. Como

bem diz Lima (2009, p. 87), “a boa formação não é garantia de uma prática de ensino eficiente, mas sabe-se que pode ser o começo para a sua melhoria”. São muitos os autores que criticam as condições dessa formação. Na verdade, alguns pensadores dizem que enquanto não houver uma política de investimentos em educação, em todos os níveis, a formação do professor continuará prejudicada. Mary, a outra aluna entrevistada, respondeu o seguinte:

- [5] Mary: Então, eu tenho muita dificuldade com relação à pronúncia. Sei que sou habilitada a trabalhar com inglês e português, mas preciso aprimorar minha conversação. Eu, além de não conseguir pronunciar muitas palavras de forma que as pessoas entendam, ainda fico muito nervosa ao realizar atividades que precisam usar a língua. Eu acredito que devo buscar, assim que findar o curso, um cursinho de inglês para melhorar minha pronúncia e minha confiança frente ao idioma.

Fonte: Notas de campo da aluna Mary.

Ao dizer que tem dificuldade com a pronúncia em inglês, Mary permite que se reflita que o ensino dessa disciplina começa logo no ensino fundamental e que por isso os alunos deveriam terminar o ensino médio com certa proficiência no idioma. Depois vão para a universidade e continuam estudando a língua por um período considerável de quatro anos, mas muitos reclamam que não conseguem atingir a proficiência para ministrar aulas no idioma. Por isso, a fala da aluna remete à seguinte afirmação de Lima (2009, p. 87): “[é] preciso fazer com que se cumpra o direito à aprendizagem das competências linguísticas previsto na legislação no espaço constitucionalmente instituído da escola regular”.

É o momento, portanto, de os próprios professores do ensino básico começarem a refletir sobre seus trabalhos, produzir seus próprios materiais e pensar como esse ensino vem sendo desenvolvido, pois o que se observa é que, em alguns casos, quem tem produzido o material didático nunca pisou no chão da sala de aula e mesmo assim quer dar receitas aos professores. Mas, é apenas ouvindo e pensando as aulas, a partir de cada contexto, que se conseguirá ajudar os professores a melhorarem suas práxis e, conseqüentemente, a ensinar de forma mais eficaz as várias disciplinas do currículo e o idioma em questão.

Considerações finais

Evidenciamos com este trabalho que o ensino de conversação em sala de aula precisa melhorar de forma significativa, pois os alunos da unidade da

UEG pesquisada encontravam-se em um estágio de inibição diante da prática da oralidade. Apesar de o uso da abordagem colaborativa e o estabelecimento de cumplicidade entre as duplas terem ajudado os alunos a vencerem a inibição, pois eles se ajudaram durante o desenvolvimento das atividades, o medo de errar ficou bastante evidente durante as aulas.

Ao propor este desafio aos alunos e ao professor da sala, a intenção foi a de contribuir para o avanço ou melhoria da oralidade em inglês dos alunos do curso de Letras Português/Inglês, para que saiam habilitados a ministrar aulas. Acredita-se que a pesquisa tenha contribuído para esse fim, pois tanto o professor quanto os alunos puderam perceber que é possível aprimorar a habilidade de fala, a partir do momento que estiverem motivados a fazer isso. Autores como Almeida Filho (1998), Figueiredo (2006), Lima (2009) e tantos outros têm alertado que esse fazer pedagógico não pode mais ser conduzido na superfície e que é importante que haja uma mudança de postura, para que o ensino da disciplina atinja seus objetivos.

Referências

- ACTON, W. **Teaching intonation**. New York: Cambridge University Press, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Quatro estações no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes, 2015.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ANDERSON, V. **Training the speaking voice**. New York: Oxford University Press, 1999.
- VERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English Pronunciation**. New York: Oxford University Press, 2000.
- VERY, P.; EHRLICH, S. **Teaching American English pronunciation**. New York: Oxford University Press, 1992.
- BAKER, A. **Introducing English Pronunciation: a teacher's guide to 'tree or three? 'Ship or Sheep?'** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- BROWN, G.; YULE, G. **Teaching the Spoken Language: an approach based on the analysis of conversational English**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: reopening the research agenda. **Language Learning**, v. 41, n. 4, p. 469-512, 1991.
- DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**, Longman, 2001.
- DILLENBOURG, P. **Collaborative learning, cognitive and computational approaches**. Oxford: Elsevier, 1999.
- DONATO, R.; MCCORMICK, D. A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 453-464, 1994.

- FAUSTINO, M. **Poesia-experiência**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2006.
- FLICK, U. **Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed Editora S.A., 2009.
- FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPed (1998-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, jan./abr. 2004.
- HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. New York: Longman, 1998.
- KOZULIN, A. **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LIMA, D. C. de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola, 2009.
- LOPES, E. **Fundamentos da Linguística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1990.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.
- NIARI, M. To Use or not use collaborative learning techniques in teleconference teaching? a case study from the Hellenic Open University. **Journal of Learning for Development**, v. 8, n. 1, p. 93-110, 18 mar. 2021.
- NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. New York: Cambridge University Press, 1992.
- NYIKOS, M.; HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 443-457, 1997.
- PAIVA, V. L. M. de O. **O ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes UFMG, 1996.
- PASTOR, M. L. C.; PERRY, D. **The collaborative approach in content and language integrated learning**. Valencia: Cambridge, 2010.
- PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivation in education: theory, research and applications**. New Jersey: Prentice Hall, 1996.
- SCHMITZ, J. R. Ensino/Aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? *In*: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 17-20.
- VYGOTSKY, L. S. **Consciousness as a problem in the psychology of behavior: Soviet psychology**. New York: Sharpe, 1979.



Parte 2

COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO LITERÁRIA



Conhecer Francisco foi uma grande bênção na minha vida. Tive a alegria de tê-lo visto, da vez inaugural, no meu primeiro ano de Letras, em 1993. No ano seguinte, tive uns dois meses de aula com ele, antes da sua licença para os estudos doutorais. No meu mestrado, analisei o material empírico que ele gerou. Ele compôs a minha banca de mestrado, e foi meu orientador, no doutorado. Tem sido meu querido colega docente por mais de duas décadas, na UFG. Dos inúmeros congressos juntos, dos variados encontros e passeios, de toda a participação juntos em bancas, em Goiânia e no interior de Goiás, de todo o trabalho no Conselho Diretor e na parte administrativa da Faculdade de Letras, das nossas aulas partilhadas como docentes no PPGLL da UFG, da coorientação de alunos de pós-graduação, das nossas aulas como colegas de Mandarim, e de todas as nossas vivências, resta a minha profunda gratidão. Francisco cozinha, Francisco é confeitiro, Francisco tem uma casa linda no Google Maps — a Casa de Francisco —, Francisco é sempre muito perfumado, Francisco dança, Francisco abraça a família de seus orientandos. Francisco orientou a Maressa Lago como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Francisco supervisionou o trabalho dela como professora de inglês do Centro de Línguas da UFG. O Matheus Lago levou Francisco para tomar a segunda dose da vacina contra a Covid (eu levei para a primeira). Tenho muito deleite e grande orgulho dessas memórias amoráveis com ele. Deus o abençoe!

Neuda Alves do Lago

Oh, you, you, my other!

Colaboração na educação superior em literaturas de língua inglesa

NEUDA ALVES DO LAGO

Introdução

A colaboração é um elemento constante da minha existência, desde os tenros anos da infância ao momento presente. Nascida a sétima filha em uma grande família harmoniosa de sete irmãos, e muitos mais tias, tios, primas e primos, aprendi já muito cedo a vitalidade da ação conjunta, da ajuda mútua, da cooperação para atingir objetivos, fossem eles simples como picar verduras para um almoço ou mais complexos como administrar e executar as tarefas de uma fazenda de produção agropecuária. Dados esses primórdios da minha vida social, também na adolescência e vida adulta, sempre tomei a colaboração como o modo natural de realizar quase tudo. Foi nos meus estudos de pós-graduação, porém, que meu contato com a teoria sociocultural ocorreu. Aprendi, então, que Vygostky tinha nomeado toda a minha experiência com construtos como **mediação simbólica**, **scaffolding** e **autor-regulação**. Descobri que muito do que aprendi na minha infância, fi-lo com meus irmãos, meus primeiros **more-competent peers**¹. Compreendi como essa relação levou à coconstrução de um conhecimento sólido. Desde então

¹ Neste capítulo em homenagem a Francisco, nos referimos a alguns dos pressupostos da Teoria Sociocultural. Não é nossa intenção, porém, apresentar aqui estudos rigorosamente acadêmicos. Nosso propósito é condecorar. Assim, optei por omitir as definições dos conceitos socioculturais por mim utilizados.

me afiliei e tenho praticado e defendido a aprendizagem colaborativa, nas minhas praxiologias como professora de Literaturas de Língua Inglesa.

Neste capítulo, apresento uma reflexão acerca da autoestima e colaboração nas disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa, as quais ministro, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Selecionei quatro depoimentos de alunos meus sobre a influência da relação com o grupo na determinação da forma como se viam. Como pressupostos teóricos, utilizo alguns construtos da Teoria Sociocultural e da Fenomenologia Hermenêutica. O último excerto é de um semestre recente. Os outros foram originados nos meus estudos de doutoramento, os quais apresento, a seguir.

A tese

Nos meus estudos doutorais, desenvolvi a pesquisa intitulada **A autoestima na sala de aula de Literaturas em Língua Inglesa: a compreensão dos alunos**, tendo como orientador o professor Francisco José Quaresma de Figueiredo. Estudei a compreensão de alunos formandos do curso de Letras Português/Inglês acerca das implicações da sua autoestima nas disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa, as quais estavam sob minha responsabilidade, na sua formação. Defini a autoestima como “a disposição da pessoa para se vivenciar de determinadas maneiras, atribuindo um valor a si mesma e à sua capacidade de êxito nas áreas que considera importantes” (Lago, 2007, p. 27). A pesquisa assentou-se, teoricamente, numa base multidisciplinar, abarcando estudos acerca da autoestima em Psicologia, assim como teorias que tratam da afetividade e da autoestima na sala de aula de línguas adicionais e, mais especificamente, na sala de aula de Literaturas de línguas adicionais, todos vistos sob o prisma da Fenomenologia Hermenêutica. Portanto, o cerne da tese não se referia à aprendizagem colaborativa. Entretanto, como ocorreu na vida da maioria dos filhos de Francisco, sua manifestação foi inevitável. E maravilhosa. Está intrinsecamente embrenhada em nosso sangue, o que nos torna uma grande família pró-colaboração.

A gênese deste estudo teve suas bases assentadas num evento também colaborativo. No primeiro ano de escrita da tese, apresentei-a num congresso da ABRAPUI, numa sessão coordenada em que participaram grandes nomes da Linguística Aplicada, pesquisadores experientes e líderes, no Brasil. Den-

tre eles, cito Laura Miccoli, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, João Telles e o Francisco. Todos discutiram o meu estudo entre si e comigo. Foi um momento iluminador. Àquela sessão colaborativa, em que ouvi várias sugestões sobre os meandros da tese, minha gratidão.

Aponto, neste capítulo láureo alguns trechos da tese, com foco parcial em uma das várias categorias de análise em que os construtos socioculturais apareceram. A fim de atingir o objetivo geral do meu estudo de doutoramento, delineei os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender a forma como os alunos vivenciam a sua autoestima global e específica como estudantes de Literatura Estrangeira.
2. Identificar os fatores fortalecedores e enfraquecedores da autoestima específica dos alunos, por um prisma deles.
3. Averiguar a possível relação que os alunos estabelecem entre a sua autoestima específica e a sua participação em sala.
4. Investigar a relação que os alunos veem entre a sua autoestima específica e as notas recebidas nas suas avaliações". (Lago, 2007, p. 18)

Para este capítulo, trago alguns trechos do segundo objetivo de pesquisa: os fatores fortalecedores da autoestima dos meus alunos participantes. Para a geração do material documentário, que durou um ano inteiro, na tese, utilizei os seguintes artefatos: questionários semiabertos, diários, gravação em vídeo das aulas, entrevistas semiestruturadas e autobiografias. Para este capítulo, reflito sobre três exemplos advindos dos diários. Esses eram escritos pelos alunos em cada aula, no começo e no fim. De forma livre, os participantes descreviam e comentavam o seu estado emocional assim que chegavam à aula, assim como suas reações aos eventos vividos, no final dela. Nos dias de prova escrita e do feedback de cada bimestre, com entrega das notas, também escreviam diários.

Para analisar o material empírico obtido a partir desses artefatos, utilizei métodos qualitativos e quantitativos. A análise quantitativa foi a classificação da autoestima dos alunos, segundo a categorização de McPheat (2003), e a categorização da participação dos alunos em sala. Afora essas duas partes, empreendi uma análise qualitativa, predominantemente fenomenológica. Para a criação das categorias, segundo o critério de ocorrência dupla, realizei a discussão reiterada e contínua sobre os dados, num círculo hermenêutico individual (Heidegger, 2005), com o intuito de compreender o horizonte dos alunos (Gadamer, 2004).

As disciplinas de Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Federal de Goiás

O processo de educação em Literaturas de Língua Inglesa que os participantes do estudo vivenciaram comigo se intersecciona com muitos elementos daquele em língua inglesa. Os educadores de Literaturas em línguas adicionais seguem uma carreira solo muito isolada, dada a pouca ênfase ao ensino dessas disciplinas presente na literatura local e mundial, assim como em eventos científicos voltados para esse fim. Assim, muito das nossas praxiologias advêm da nossa experiência como aprendizes daquelas línguas adicionais.

Dentre as semelhanças com a educação em língua inglesa, conforme as tendências mais recentes, ressalto três. Inicialmente, nas aulas de Literaturas de Língua Inglesa, na Universidade Federal de Goiás, fazemos o uso exclusivo do inglês, em todas as interações em classe e extraclasse, nas aulas de reforço, assim como no uso dos textos literários e críticos originais, e em toda a produção escrita dos alunos. Isso é possível, visto que as aulas de Literaturas começam a partir do terceiro ano do curso, o que significa que mesmo os alunos que entraram na faculdade sem muito conhecimento de língua inglesa já terão vivido, no mínimo, dois anos de educação naquela língua, anterior a elas. A segunda similaridade é o deslocamento da professora do centro do processo, num esforço contínuo de direção do foco para os discentes, a fim de promover a participação dos alunos em sala e a aprendizagem com seus pares. Como ressaltei no início deste capítulo, a colaboração encontra-se no cerne das praxiologias dos filhos de Francisco. O terceiro ponto interseccional refere-se a um ensino indutivo, em que a professora busca instigar os discentes a problematizações e posicionamentos por meio da reflexão individual e coletiva, em vez da recepção passiva de análise e crítica literária prontas. Esses três elementos sempre se fizeram presentes, fortemente, na minha práxis como professora de Literaturas de Língua Inglesa.

De forma muito distinta da aula de Língua Inglesa, porém, há que se enfatizar que os alunos da UFG não recebem um suporte linguístico estruturado para a interação na sala de aula de literatura. Todos os assuntos são trazidos à baila, tendo como força motriz os textos literários, e a discussão é feita com a fluência em inglês que eles já possuem. A heterogeneidade das turmas é um componente marcante no curso, o que requer da professora uma engenhosa administração das tarefas, de forma que o fator conhecimento de inglês não se constitua numa barreira à interação. Sob o ponto de vista

vygotskyano, essa é uma oportunidade ímpar para a aprendizagem colaborativa, em que os alunos que se encontram em um estágio mais elementar podem interagir com pares mais competentes, e a aprendizagem para ambos os grupos se torna mais aprofundada (Vygotsky, 1999). A par do desafio que esse uso exclusivo da língua inglesa representa, há uma vantagem epopeica para os discentes: as aulas de Literaturas de Língua Inglesa se constituem numa oportunidade única de fazer uso genuíno da língua não como fim, mas como meio de aprendizagem.

A fim de fomentar a compreensão dos textos literários e de crítica literária, assim como a preparação para a discussão deles, em sala de aula, sempre incentivei os alunos a lerem os textos, previamente, mais de uma vez. Como parte componente da disciplina, essa leitura prévia dos textos era e é compulsória, na UFG, dada a complexidade da natureza da literatura, que tem, de acordo com Gadamer (2004, p. 229, 230),

algo de peculiar e incomparável; ela impõe uma tarefa específica para o transformar-se em compreensão. Não há nada tão estranho e tão exigente para a compreensão como a escrita. Nem sequer o encontro com pessoas que falam um idioma estrangeiro pode ser comparado com essa estranheza e estranhamento. [...] A escrita, e a literatura enquanto participa dela, é a compreensibilidade do espírito de tal modo despojada que se situa no que há de mais estranho. [...] No seu deciframento e interpretação dá-se um verdadeiro milagre: a transformação de algo estranho e morto em um ser absolutamente familiar e coetâneo.

Após esse encontro miraculoso com o texto em língua inglesa, na leitura prévia individual, os participantes escreviam um **log** sobre o que leram — um parágrafo em que descreviam o conteúdo do texto literário, enfatizando os aspectos mais relevantes. Era uma oportunidade de vivenciar o trabalho de crítica literária, a partir do seu conhecimento e de sua experiência de mundo, no seu próprio ritmo. Eu aceitava quaisquer interpretações e enfoques que eles escolhiam, desde que não saíssem das possibilidades interpretativas do escopo oferecido pelo texto.

Como minha tese assumiu os pressupostos da Fenomenologia Hermenêutica, estabeleço aqui uma ligação entre alguns elementos desta e a Teoria Sociocultural, ressaltadas as devidas diferenças, as quais não nos interessam, neste capítulo. De acordo com Vygotsky (1984), a linguagem é um instrumento interpessoal e intrapessoal, utilizada para intermediar as interações e

a comunicação entre os seres humanos, assim como para auxiliar seu desenvolvimento cognitivo. Para o psicólogo russo, a interação e colaboração entre os aprendizes é crucial para a aprendizagem. Primeiro, o desenvolvimento pessoal ocorreria num nível social para, só então, processar-se internamente. A Hermenêutica também enfoca a relação com o grupo, a qual exerceria grande influência nas experiências pessoais. O sujeito se determina e se molda na relação de pertença, no sentir-se como parte componente de um grupo. Nas palavras de Heidegger (2005), a “pre-sença” — o sujeito, o eu hermenêutico — define-se em relação aos outros, que são parte componente de si mesmo: são “aqueles dos quais, na maior parte das vezes, ninguém se diferencia propriamente, entre os quais também se está. [...] Na base desse ser-no-mundo determinado pelo com, o mundo é sempre o mundo compartilhado com os outros. O ser-em é ser-com os outros. (Heidegger, 2005, p. 170-171).

Tendo em vista essa relação simbiótica entre o eu e o outro, assumi, no estudo, uma posição dialética em que vi a autoestima como fenômeno formado na relação com o grupo, mas também altamente determinada pelas atitudes e decisões pessoais. Ao tratar do mundo da vida dos meus alunos, busquei o que Rojo (2006, p. 263) chama de “ponto fugidio de interseção entre o sociopolítico (macro) e o psicológico (micro)”. Pude verificar que a autoestima constituiu a identidade dos participantes como um fenômeno que se manifesta tanto no plano intrassubjetivo quanto intersubjetivo, numa relação de constituição mútua, assim como teorizado por Vygotsky (1999) acerca do desenvolvimento humano.

Durante o estudo, tomei como base, centralmente, os pressupostos da Fenomenologia Hermenêutica. Segundo afirma Heidegger (2005), a compreensão é histórica: o que me permite a interpretação do mundo é a minha experiência de vida. Semelhantemente, Gadamer (2004) afirma que as interpretações da existência humana necessariamente são feitas via consciência histórica. Para o filósofo, a interpretação é uma “fusão de horizontes”. Ele define essa fusão como “...o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto” (Gadamer, 2004, p. 399). Ter um horizonte significa ser capaz de ver além do que está próximo, num movimento constante.

A compreensão, para ele, advém da negociação entre os interlocutores no diálogo hermenêutico, em busca de um consenso, a fusão de horizontes. Para Heidegger (2005), procedemos à interpretação através de um círculo hermenêutico, que é apresentado por Geertz (1991) como a apreensão dialética daquelas partes componentes de um todo, e do todo que impulsiona as partes, de modo que obtenhamos uma visão ampla e simultânea das partes e do todo.

Assim, em termos da universidade, é meu **background**, incluindo as heranças socioculturais recebidas desde o nascimento e todas as minhas experiências acadêmicas, desde os tenros anos da infância, que me oferece maneiras de interpretar a experiência de meus alunos. Da mesma forma, é a historicidade deles que lhes permite interpretar suas vivências.

Discuto, a seguir, algumas manifestações da aprendizagem colaborativa vivenciada por meus alunos participantes, os quais apresento com pseudônimos, para preservar sua privacidade.

Fatores fortalecedores da autoestima e aprendizagem colaborativa

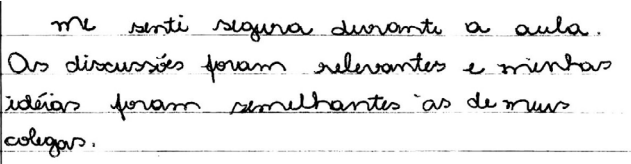
Conforme explicito no início deste capítulo, meu segundo objetivo de pesquisa era verificar os fatores que contribuíam para o fortalecimento da autoestima dos meus alunos de Literaturas de Língua Inglesa, segundo as percepções deles. O material empírico me permitiu delinear os fatores citados por eles em duas categorias: a) fatores relacionados à relação de pertença com o grupo de colegas e com a professora; e b) fatores relacionados ao senso de realização e de conquista individual. Para este capítulo, apresento um dos fatores arrolados na letra a. Saliento, especificamente, a relação dos alunos com seus pares.

Para a Fenomenologia Hermenêutica, é na relação de pertença ao grupo que a possibilidade de compreensão dos fenômenos se estabelece. É na relação com o outro que a pessoa consegue diferenciar as experiências próprias das alheias e identificar sua própria identidade e a identidade do outro. Semelhantemente, de acordo com a teoria sociocultural, essa relação com o grupo está no cerne dos processos superiores. Conforme ressalta Figueiredo (2019), Vygotsky defende que a cultura e a interação social são vitais para o desenvolvimento mental. É bem justificável, portanto, que os alunos apontassem a crucialidade dessa relação com o grupo na sua própria autoestima.

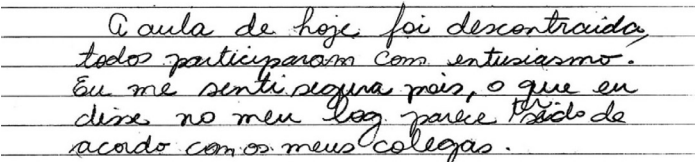
Os fatores socialmente determinados, que os levavam ao fortalecimento da imagem que tinham de si mesmos foram: as ideias semelhantes às dos seus colegas, os elogios da professora e a participação satisfatória nas aulas. Para este capítulo, escolhi fazer um recorte do primeiro fator.

Os alunos tinham a tarefa de ler todos os textos literários previamente à aula em que seriam discutidos. A partir dessa leitura, preparavam os seus logs, para apresentar em sala. Dado o fato de que a análise era livre, sempre os incentivei a escrever suas reações pessoais aos textos lidos, com base em seu conhecimento teórico, em vez de trazer a análise pronta de outros críti-

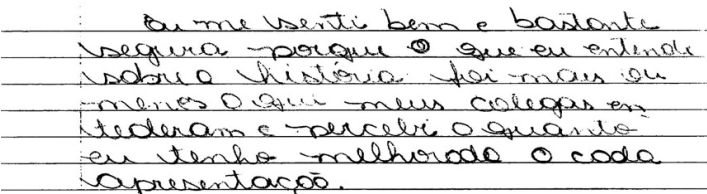
cos literários. Conforme relataram, sempre que sua análise apresentava similaridades com a leitura dos seus colegas, sua autoestima era fortalecida. As falas de Lisa, Meg e Cris, que reproduzo a seguir, ressaltam a alta relevância dessa comunhão de ideias com o grupo:

[1] Lisa: 

(Diário após a aula de 24 de outubro – Oscar Wilde)

[2] Meg: 

(Diário após a aula de 13 de novembro – Ernest Hemingway)

[3] Cris: 

(Diário após a aula de 13 de novembro – Ernest Hemingway)

Lisa, Meg e Cris afirmam que a similaridade das ideias que apresentaram nos logs com as de seus colegas as levaram a se sentir seguras. As alunas estabelecem uma clara relação de causa e efeito entre o senso de pertença ao grupo, com visões de mundo semelhantes, e a forma como se sentiam quanto à própria capacidade, no que tange à leitura e crítica literária. Cris acrescenta que estava melhorando a cada apresentação dos logs que fazia em sala. Ela não deixa evidente se sua percepção desse aprimoramento se devia à semelhança das análises realizadas individualmente, mas podemos inferir que o seja, ao menos parcialmente, visto que ela achou relevante relatar essa melhoria imediatamente após ressaltar sua convergência de pensamentos com os colegas. A verificação dos turnos de participação de Cris em sala, feita com o uso das videografações, mostra esse soerguimento a que ela se refere.

Para a teoria sociocultural, é compreensível essa atribuição de valor à similaridade com o grupo na forma como as alunas se experienciavam. O grupo assume um papel de apoio para a autoimagem das alunas. A semelhança das ideias ao analisar os textos literários dava a elas a confiança de que tinham feito um trabalho individual de alta qualidade, de que estavam lendo adequadamente, de que eram capazes de compreender e criticar um texto literário em inglês tão bem quanto seus colegas. Cris ainda considera ter melhorado, a partir dessa relação semanal com seus pares mais competentes. Em outros artefatos do estudo, ela sempre afirmou que seus colegas estavam muito à sua frente, em termos de conhecimento da língua inglesa e capacidade de leitura das Literaturas de Língua Inglesa. Seu crescimento acadêmico se dava nessa compadrice com o grupo. Essa experiência se harmoniza e reflete com clareza a afirmação de Figueiredo (2018), de que, na relação com o grupo, os alunos se desenvolvem cognitivamente e constroem seu conhecimento.

Segundo a teoria do sociômetro de Leary (2005), o fator primário na determinação da autoestima é a preocupação com o ambiente social. Os depoimentos de Lisa, Meg e Cris harmonizam com essa premissa. Em seus estudos de Literaturas de Língua Inglesa, uma análise semelhante significava a aceitação do grupo, já que **birds of a feather flock together**. Por serem acolhidas pelo grupo, as alunas vivenciaram uma autoaceitação mais sólida, o que contribuía para um estado mental de serenidade, propício para a aprendizagem. Figueiredo (2018) também ressalta essa relevância do grupo, e da partilha de ideias e pontos de vista no processo de aprendizagem.

Outro aspecto é altamente relevante para ser pontuado aqui. As participantes ficavam felizes por terem tido ideias semelhantes às de seus colegas, não às de críticos literários, o que demonstra o alcance de um dos meus objetivos pedagógicos: a valorização do pensamento delas mesmas, a conscientização da sua capacidade crítica, a gradual confiança nos colegas como companheiros de valor para sua aprendizagem, o reconhecimento e apreciação da aprendizagem com seus pares. Tal atitude se coaduna com a autorregulação da aprendizagem ressaltada na teoria sociocultural. Em outras palavras, os depoimentos das minhas três alunas me trouxeram a satisfação de ver uma sólida base colaborativa no cerne do seu processo educacional.

Os três excertos que aqui coloquei são de alunas com nível de autoestima variados. Lisa e Meg tiveram sua autoestima específica como alunas de Lite-

raturas de Língua Inglesa classificado como alto, na maioria das medições realizadas ao longo do estudo. Cris teve a autoestima classificada como baixa, predominantemente. O que isso significa? Me parece evidenciar que todos os alunos sentem necessidade do reforço do seu senso de pertença, e reconheciam que poderiam aprender com todos os seus pares, mais ou menos competentes.

Os colegas daquela turma eram quase todos professores do Centro de Línguas e tinham, portanto, muito tempo extraclasse juntos. Alguns deles eram amigos, além de colegas de sala e de trabalho. Não sei exatamente quanto de **scaffolding** proviam uns para os outros nas conversas informais, mas explicitaram que atribuíam grande relevância ao pensamento dos seus pares.

Nas minhas turmas posteriores, nos anos que se seguiram aos meus estudos de doutoramento, fui gradualmente abrindo um espaço muito maior para o trabalho colaborativo. Ao longo desses mais de vinte anos no ensino superior, entesourei um vasto material empírico, advindo das gravações de minhas aulas, da gravação de feedback oral dos discentes no final de cada bimestre, da escrita de feedback e narrativas discentes, de notas minhas de campo, dentre outras fontes. Selecionei um excerto de um semestre recente, para completar a presente discussão. Dentre as atividades colaborativas presentes nas minhas praxiologias como professora de Literaturas de Língua Inglesa, incluí a elaboração de alguns dos logs em dupla. Conforme o testemunho de Oliver, a seguir, ter alguém com quem conversar antes da aula e trocar reflexões para construir o log se tornou um momento muito significativo de aprendizagem:

[4] Oliver: O conto era complexo e não tínhamos bem certeza se estávamos num caminho plausível. Mas, como você sempre fala, **professor**, decidimos confiar nos nossos **guts**, antes de buscar refúgio na crítica. Fomos ajudando um ao outro e deu certo. Vimos que outros colegas analisaram como a gente, e a sensação foi muito boa: nós pensamos naquilo também, por nós mesmos.

(Feedback escrito do final de semestre – English Literature 1)

A fala do meu aluno é ilustrativa do poder da relação com o grupo para a aprendizagem, e para a forma como os alunos visualizam a si mesmos. Tenho realizado um amplo trabalho de empoderamento dos alunos brasileiros no exercício de compreensão das literaturas de língua inglesa. Um dos pontos centrais das minhas praxiologias é auxiliá-los no desenvolvimento da sua capacidade de interpretação dos textos literários, a partir da sólida base teórica que estudamos. Encorajo os alunos nesse processo de crítica literária tendo como fundamento principal seu raciocínio lógico, desenvolvido na sua historicidade. Para os logs, costumo solicitar a eles que façam sua análise, ini-

cialmente, e só depois busquem outros teóricos, caso desejem fazê-lo. Oliver relata esse esforço analítico da sua dupla, de confiar na sua própria intuição e capacidade de leitura. Após a apresentação do log em sala e a coincidência de ideias com outros colegas, o aluno culmina seu depoimento expressando a sensação de bem-estar e de fortalecimento da sua autoestima.

Para a teoria sociocultural, a aprendizagem colaborativa estabelece as bases para essa relação saudável do indivíduo consigo mesmo. Como Oliver explicitou, ter a certeza de que avançou na sua compreensão literária e sentir-se igual aos colegas resultou numa autoestima elevada. Da mesma forma que meus quatro alunos aqui mencionados, os participantes do estudo de Araújo, Figueiredo e Lago (2023) também vivenciaram sentimentos de bem-estar, como resultado das atividades realizadas com seus pares, num ambiente colaborativo.

Palavras posfaciais

Apresentei, neste capítulo, os depoimentos de alguns alunos meus acerca da forma como se veem no seu processo educacional em Literaturas de Língua Inglesa. Tomei como base alguns pressupostos da Teoria Sociocultural de Vygotsky e da Fenomenologia Hermenêutica de Heidegger e Gadamer. Para ambas as teorias, a relação com o grupo é um forte elemento determinante da identidade dos discentes e da forma como se veem e se valorizam.

Alguns dos excertos aqui utilizados vieram dos meus estudos de doutoramento. Nos agradecimentos da tese, expressei minha gratidão ao querido Francisco, meu orientador amado, pela “prestimosa e competente orientação, pelas muitas leituras cuidadosas e inestimáveis sugestões neste trabalho, pela companhia maravilhosa nos congressos e eventos ao longo do doutorado, e por partilhar comigo os momentos bons e os difíceis da vida” Lago (2007, p. iv). Concluo este capítulo com mais um agradecimento ao Francisco, por todos os anos de companheirismo que se seguiram ao meu doutorado. Sou grata por todas as experiências que temos vivenciado, por tanta partilha, por ter sido meu professor, orientador e, mesmo antes do doutorado, logo que nos tornamos colegas profissionais na Faculdade de Letras da UFG, meu **more-competent peer**, por tantos anos. Francisco, querido, Deus abençoe você! Nosso esforço conjunto neste livro clama em alto e bom tom: seus orientandos temos muito de você em nós. Gratidão.

Os depoimentos escolhidos para este texto, no mundo acadêmico dos meus alunos participantes, evidenciam que a sua “pre-sença” é profundamente impactada pela “co-pre-sença” dos colegas. A produção colaborativa deste livro franciscano-vygotskyano ilustra que o nosso “ser-no-mundo” é profundamente determinado pelo “ser-com”, pelo senso de pertença, pelo relacionamento social com o grupo. Tal se dá tanto no ambiente acadêmico como em todas as outras esferas da existência humana. Em sua resenha do livro Vygotsky, de Francisco, Lago (2020, p. 576) ressalta que, visto que o psicólogo russo “defende que o aprendizado escolar impacta e muda profundamente os processos cognitivos dos seres humanos, entende-se a ênfase dada à sua teoria nos contextos acadêmicos”. Vimos, neste capítulo, uma faceta da autoestima dos meus alunos, tal qual determinada por sua relação com o grupo de colegas. Certamente, sua experiência na academia reverbera na sua existência no mundo, assim como Francisco fulgura em nós.

Referências

- ARAÚJO, E. R.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; LAGO, N. A. Literature and collaboration in the English language classroom in pandemic times. **Signótica**, v. 3, 2023. No prelo.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2018. p. 13-57.
- GADAMER, H. **Verdade e método**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**, parte 1. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.
- LAGO, N. A. Resenha de Vygotsky: a interação no ensino-aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 23, n. 2, p. 576-578, 2020.
- LAGO, N. A. **A auto-estima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos**. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- LEARY, M. R. Sociometer theory and the pursuit of relational value: getting to the root of self-esteem. **European Review of Social Psychology**, v. 16, n. 3, p. 75-111, 2005.
- ROJO, R. H. R. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Conheço e admiro Francisco José Quaresma de Figueiredo há cerca de 30 anos. Nossa relação começou em meados dos anos 1990 quando eu ainda era licencianda na Faculdade de Letras da UFG. Francisco viu potencial em mim e acreditou que eu poderia ser uma professora de inglês proporcionando-me o primeiro encontro com a docência em idos de 1994/1995. Depois disso, ele mais uma vez depositou em mim sua confiança e tive a honra de ser sua primeira orientanda de mestrado (posição que divido com meu grande e dileto amigo Guido de Carvalho). Fomos os primeiros de muitos a receber seus conselhos, suas dicas, suas orientações e alguns “puxões de orelha”. Diligente e dedicado, Francisco nos ensinou a ter rigor científico, a nos precaver durante a produção da pesquisa para que tivéssemos êxito. Atualmente não temos mais a convivência constante como naqueles tempos. Contudo, nos encontramos em bancas e eventos, ocasiões estas que confirmam que o carinho e o respeito permanecem. Francisco tem sempre uma palavra amiga, um largo sorriso e deferência pelas pessoas que caminham a seu lado. Com ele aprendi a ouvir meus orientandos e orientandas e ajudar-lhes a crescer dentro de seus potenciais. Aprendi que colaborativamente vamos mais longe e que é preciso planejar para prosperar. Obrigada por tanto, Fran! Um beijo da Barrrrbra.

Barbra



Antes mesmo de conhecer o Francisco pessoalmente, eu fazia leituras de suas publicações e o admirava como pesquisador. Em 2014, tive o privilégio de iniciar uma jornada acadêmica ao lado de um dos professores que mais me inspirou como professor e como ser humano. Com o Francisco, aprendi que um trabalho acadêmico de boa qualidade exige dedicação, responsabilidade, ética, competência, mas, principalmente, colaboração. Um bom texto nunca é tecido a uma só mão, é preciso que outras mãos manuseiem os fios que o tecem. Com ele, também aprendi que receber ajuda do próximo não significa que não podemos fazer algo sozinho, mas que se juntarmos a minha luz e a do outro, poderemos brilhar mais forte e iluminar caminhos para que possamos alçar passos mais largos e alcançar maiores distâncias. Aprendi também a admirá-lo como ser humano pelo respeito, cuidado, carinho, empatia, compreensão e confiança que dispensava a seus orientados. Vivenciamos experiências acadêmicas que contribuíram muito para construir a profissional que sou hoje, mas não nos esquecemos de viver a vida mesma em nossos momentos de descontração nos passeios durante as viagens para congressos e conferências. Por tudo isso, eu agradeço imensamente a oportunidade conviver durante quase 10 anos com você, dear Francisco!

Fernanda

Leitura colaborativa crítica em aulas de inglês como língua adicional

Potencialidades das conversas literárias para a educação linguística

FERNANDA FRANCO TIRABOSCHI
BARBRA SABOTA

I speak three languages, write in Two, dream in one.
(Das, 1965)

Quando decidi, ainda jovem, que era hora de fazer um mestrado duas questões saltavam à mente: eu amava Literatura e amava o processo de aprendizagem de língua inglesa. Busquei por algum tempo conciliar as duas temáticas, até que me dei conta que o que de fato me intrigava era o processo de leitura e suas inúmeras possibilidades. Em 2002, ao defender meu mestrado (Sabota, 2002), entendi muitas nuances do processo de colaboração por meio da leitura colaborativa e de lá para cá, vez ou outra, me atrevo a revisitar o tema (Sabota, 2017; 2018). Também tenho nutrido uma paixão pela leitura, em especial, a literária. Apesar de ter focado o ensino de estratégias de leitura hipertextual em língua inglesa durante o meu estudo de mestrado (Tiraboschi, 2015), me arrisquei a trilhar caminhos inusitados e desafiadores rumo à educação literária em Língua Inglesa em uma perspectiva crítico-colaborativa e intercultural em minha pesquisa de doutoramento (2022). Agora, quando nos dedicamos à esta homenagem preparada a nosso orientador, unimos duas pontas desta

história. Vinte anos separam nossas pesquisas e muita história permeia este período. Eu, Barbra, tive a honra de ser a primeira orientanda de Francisco e eu, Fernanda, defendi minha tese no ano em que nosso homenageado comemora vinte anos de defesas e sucesso acadêmico.

Revisitamos, neste estudo, parte do material empírico da tese de Tiraboschi (2022) a fim de unirmos nossas forças para debater um pouco mais sobre a **leitura literária colaborativa e crítica**. A língua, entendida como prática social, não pode ficar encapsulada em textos que não permitam construção de novos sentidos, partilha de saberes, expansão de repertórios de leitura e de vida. Por isso, neste estudo, trazemos duas licenciandas em Letras, conhecidas aqui por seus pseudônimos Bruna e Mylla, em suas experiências com a leitura literária de um poema, escrito por Kamala Das (1965). Para além de aprenderem sobre o inglês, as aprendizes engajaram-se em trocas de saberes, construções de sentido e reflexões sobre modos de se relacionar com a língua. Nosso objetivo, neste texto, é mostrar parte deste processo e discutir os registros de aprendizagem colaborativa ocorrido à ocasião da interação das alunas.

Este texto se organiza em três partes. Inicialmente, apresentamos e discutimos as epistemologias que nos unem e nos auxiliam a formar nosso olhar para o texto e para a vida. Na sequência, apresentamos a metodologia do estudo, para então discutirmos o material empírico à luz das teorias revisitadas por nós. Encerramos com as considerações finais e nosso convite para que vocês, leitoras e leitores que se dedicam à educação linguística e a formação docente, juntem-se a nós na tentativa de ajudar a sonhar em mais línguas.

Leitura literária, colaboração e colonialidades – elementos interagentes na relação professora e alunas

As práticas de leitura literária, tanto nas aulas de línguas quanto de literaturas, têm sido permeadas por colonialidades do saber que legitimam a/o professora/professor como a/o “única/o” leitora/leitor capaz, suficientemente, de se engajar na experiência estética literária, de modo a engendrar interpretações “adequadas” de um texto literário (Bajour, 2012; Cardoso, 2020). Nesse sentido, Cardoso (2020, p. 107) aponta que “está em jogo um silenciamento dos alunos, que se dá por meio do apagamento de seus saberes e de sua experiência de mundo, na medida em que não há espaço, porque não se

deseja que haja, para que o [a] estudante tome a palavra e compartilhe sua leitura-vida”. Assim, a postura de “detentor do saber”, frequentemente, adotada por professoras/es, nas aulas envolvendo a leitura de textos literários, produz violência epistêmica, na medida em que inferioriza e nega as leituras e experiências estéticas próprias das/os alunas/os (Bajour, 2012; Cardoso, 2020; Grosfoguel, 2019).

Bajour (2012) afirma que as práticas de leitura literária mais comuns em instituições acadêmicas e escolares ainda apresentam um caráter “monológico”, visto que “os alunos aguardam que o professor faça sua leitura e o grau de participação dos leitores fica reduzido a uma escuta muitas vezes passiva ou excessivamente pautada por sentidos sugeridos de antemão” (Bajour, 2012, p. 62). Dessa forma, podemos observar que as práticas de leitura literária em contextos educacionais ainda permanecem atravessadas por colonialidades do saber, visto que professoras/es têm negligenciado o engajamento ativo de alunas/os na leitura de textos literários. Assim, é necessário pensar em praxiologias, envolvendo textos literários, que possam propiciar espaços de diálogos entre alunas/os-leitoras/es e o texto, bem como de colaboração entre alunas/os e professoras/es em uma dinâmica horizontal de compartilhamento de leituras, saberes e vivências. Para tanto, a colaboração na educação literária em Língua Inglesa pode potencializar o encontro intercultural das/os alunas/os leitoras/es com o texto literário, bem como favorecer espaços de diálogos colaborativos entre professoras/es e alunas/os e elas/eles entre si (Araújo; Figueiredo; Lago, 2020; Mello, 2019).

Importa lembrar que a colaboração na aprendizagem é um construto que se alicerça nas teorias socioculturais, que por sua vez, são inspiradas nos trabalhos de Vygotsky. Ao considerar que nossas discussões buscam se alinhar a perspectivas críticas e decoloniais, pretendemos refletir sobre as possibilidades de sular (Matos; Sousa, 2022) alguns dos conceitos vygotkianos a partir de ressignificações teórico-epistemológicas. Na mesma linha que Stetsenko (2019, p. 11) acreditamos que, enquanto pesquisadoras/es e professoras/es das teorias socioculturais, precisamos buscar nos conectar à

rica tradição de teorias críticas de resistência e consciência de oposição – como teorias da raça crítica, abordagens decoloniais e filosofia da libertação, no espírito de estratégias de construção de alianças para globalizar a resistência de baixo para cima, como colocado por Davis (2000). A estratégia inclui conectar-se a

obras clássicas não apenas de Marx e Vygotsky, mas também de W. E. B. Du Bois, Frantz Fanon, e a obras contemporâneas de Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Audre Lorde e Angela Davis, entre muitos outros.¹

Desse modo, à esteira de Oliveira Neto, Vasconcelos e Moura Júnior (2020) e Stetsenko (2019), intentamos lançar mão de alguns construtos provenientes das teorias socioculturais, em especial aqueles oriundos das propostas de Vygotsky, para pensar as vivências de corpos marginalizados pelo sistema-mundo moderno, colonial, cis-hetero-patriarcal e capitalista, a fim de vislumbrar possibilidades de construir projetos em prol de mudanças e transformações sociais.

Zinchenko (1998, p. 41) ressalta que um dos maiores legados da teoria de Vygotsky “foi a tendência de integrar conhecimento sobre o ser humano tendo por referência múltiplas abordagens e métodos”. Desse modo, é possível afirmar que Vygotsky não só rompeu com as teorias psicológicas tradicionais vigentes em seu tempo e espaço geopolítico, mas também contribuiu para a ampliação do escopo de estudos linguísticos e educacionais. Vale ainda dizer que suas contribuições são consideradas significativas nas pesquisas contemporâneas, visto que partem de uma abordagem interdisciplinar que compreende o entrelaçamento de fatores psicológicos, sociais, culturais, históricos e o espaço físico. Por isso acionamos, neste estudo, suas ideias *vis a vis* as discussões contemporâneas sobre modos de pensar a sociedade, a política, a cultura e as manifestações artísticas de nosso tempo.

Vygotsky (1998), contrariando a tradição de sua época, não considerava as funções psicológicas como fatores estanques. Antes sim, percebia uma teia de relações na constituição do ser humano, visto que considerava tanto a inter-relação das funções psicológicas² dentro da mente do indivíduo, quanto a importância da interação entre os seres humanos, bem como entre

1 Nossa tradução de: the rich tradition of critical theories of resistance and oppositional consciousness—such as Critical Race theories, decolonial approaches, and Liberation philosophy, in the spirit of alliance-building strategies for globalizing resistance from below, as put by Davis (2000). The strategy includes connecting to classical works of not only Marx and Vygotsky but also W. E. B. Du Bois, Frantz Fanon, and to contemporary works by Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Audre Lorde, and Angela Davis, among many others (Stetsenko, 2019, p. 11).

2 As funções psicológicas, na perspectiva vygotskiana, podem ser de duas naturezas: elementares e superiores. Nessa linha, “as funções psicológicas elementares são de origem biológica; estão presentes nas crianças e nos animais; caracterizam-se pelas ações involuntárias (ou reflexas); pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo. Em contrapartida, as funções psicológicas

o indivíduo e o meio sócio-histórico, cultural e geofísico para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Na percepção de Vygotsky, as relações sociais constituem um fator fundamental na formação da mente, visto que, conforme pontua Veresov (2020, p. 182), as funções psicológicas superiores “não aparecem **nas** relações sociais, mas **como** relações sociais”³. Vygotsky enfatiza que os elementos cognitivos e afetivos que emergem nas práticas sociais são convertidos para a esfera da subjetividade e, dessa maneira, o ser humano age e interage no mundo de modo a transformá-lo, ao mesmo tempo que é transformado por ele (Veresov, 2020; Vygotsky, 2004). Para o autor, “um indivíduo sempre age dentro de contextos sociais em mudança como um participante ativo usando signos criados cultural e socialmente” (Veresov, 2020, p. 186). As pessoas, precisam ser provocadas para a ação transformadora e isso pode ocorrer em diferentes contextos, inclusive, em aulas de inglês. É importante lembrar que a realidade é atravessada por colonialidades que se sobrepõe a corpos colocados à margem ou inferiorizados a partir de compreensões excludentes de classe, raça, gênero, identificação sexual, posicionamento político, ou quaisquer marcadores sociais que se submetam às relações de poder. Contudo, com base na ideia de agência humana em Vygotsky (2004), podemos dizer que o ser humano pode reagir mediante às opressões que lhes são impostas e, a partir de um desejo de não conformação a essa realidade, engendrar ações intencionais, no intuito de provocar rupturas e mudanças sociais (Holzman, 2020; Oliveira Neto; Vasconcelos; Moura Júnior, 2020). Assim, a ideia de que não só a cognição, mas também a emoção pode desencadear posturas agentivas em direção a modificações sociais, pode se aproximar da agência decolonial, já que “com amor e raiva, o condenado emerge como um pensador, um criador/artista, um ativista” (Maldonado-Torres, 2019, p. 46).

A agência humana, na visão de Vygotsky, é mediada pelo outro, em uma troca colaborativa de saberes, com a possibilidade de construção de novos saberes em conjunto⁴. Na aprendizagem colaborativa, respaldamos este mo-

superiores são de origem social; estão presentes somente no homem, caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas” (Lucci, 2006, p. 7 *apud* Figueiredo, 2019, p. 12).

3 Todas as traduções foram feitas pelas autoras.

4 Para mais sobre essa ideia, recomendamos a leitura sobre a ZDP, zona de desenvolvimento proximal, em Figueiredo (2019).

vimento pelo conceito de *scaffolding*⁵ (Wood; Bruner; Ross, 1976), ou suporte mediado, que pode ser compreendido como uma estrutura de apoio que possibilita a um indivíduo executar uma tarefa ou alcançar um objetivo de aprendizagem, o qual não conseguiria sozinho (Figueiredo, 2018, 2019, 2022; Lantolf; Appel, 1994; Wood; Bruner; Ross, 1976).

A assistência fornecida por meio do *scaffolding* se mostra significativa para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, uma vez que, a partir da interação dialógica com um par experiente, a/o aprendiz é inserida/o em sua zona de desenvolvimento potencial, o que possibilita a realização de uma tarefa ou a resolução de um problema que estaria além de suas habilidades. É importante ressaltar que nem toda assistência, necessariamente, deve ser caracterizada como *scaffolding*, já que determinadas formas de ajuda podem não consistir em negociações ou trabalho colaborativo (Hammond; Gibbons, 2001).

Colaboração e construção de sentidos na leitura literária em língua inglesa

Eagleton (2006, p. 113) afirma que, “para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”⁶. Dessa maneira, torna-se relevante “trazer o seu corpo de volta” (Menezes de Sousa, 2021; Nascimento, 2021) para nossas praxiologias com o texto literário. Corporificar a leitura implica em ver-se no texto, ler-se nele e ler também os corpos que os escreveram. Que vivências, que histórias são entrelaçadas por quem escreve e por quem lê o texto? Essas questões são retomadas no exercício da leitura literária crítica e colaborativa, tal como a discutimos neste capítulo haja vista que entendemos que quem escreve, ainda que um texto ficcional, o faz a partir de um corpo-político atravessado por marcadores de gênero, raça, sexualidade, língua, território e localizado geopoliticamente (Mignolo, 2017). Da mesma maneira, a/o leitora/leitor é também um corpo que está situado em uma geopolítica específica

5 Conforme afirma Figueiredo (2019, p. 54), vários “autores relacionam o conceito de *scaffolding* à teoria sociocultural de Vygotsky, especialmente ao conceito de ZDP, apesar de Vygotsky nunca ter usado o termo”.

6 Estamos cientes de que as teorias da recepção, principalmente as propostas por Jauss (1979) e Iser (2000), reconhecem a importância do leitor para a experiência estética literária. Contudo, as teorias da recepção tendem a focar apenas no leitor, conforme destaca Chartier (2017). Portanto, nosso foco, nesta pesquisa, é a relação dialógica entre autor-texto-leitor, bem como a importância de considerar as corporalidades envolvidas nos atos de escrever e ler literatura.

e vai fazer leituras a partir desse *locus*, que é atravessado pela história, pela cultura, por cosmologias etc. (Mignolo, 2017).

Entendemos, assim como Bakhtin (1997) e Vygotsky (1998), que a linguagem emerge na e a partir da interação social, que é dialógica e se dá em um contexto sócio-histórico e cultural. Portanto, as práticas com a linguagem são permeadas por relações de poder, conflitos e tensões ideológicas, políticas e afetivas. Assim, compreendemos que a leitura literária, como uma das práticas de linguagem, também consiste em uma interação dialógica entre autoras/es e suas vozes líricas e narrativas e as/os leitoras/es por meio do texto literário sob influência do contexto (sócio-histórico, político, econômico) em que foi produzido e em que é lido. A nosso ver, tanto escritoras/es quanto leitoras/es agem por meio da linguagem, de maneira a se posicionar social, política, ideológica, cultural e historicamente. Recorremos a Freire (1998, p. 11), para enfatizar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Desse modo, ao ler o mundo, construímos sentidos sobre os lugares que cruzamos, os corpos que esbarramos, os textos com os quais dialogamos, sempre a partir de nossos próprios corpos (Lajolo, 2001; Menezes de Souza, 2021). Adicionalmente, conforme destaca Menezes de Souza (2021, p. 13), “só podemos ver o mundo com os olhos fincados no local de nossos corpos; só podemos fazer sentido do cosmos, que se descortina diante de nossos olhos, com a mente que temos, constituída por nossas vivências específicas, por nossas linguagens já sabidas”.

Nessa direção, Vygotsky (1998) entende que é justamente nas vivências e experiências individuais e coletivas que “os sentidos” podem ser construídos sobre o mundo em que vivemos. Para o autor, os significados podem ser entendidos como elementos estabelecidos em uma dada convenção social e, por isso, tendem a ser estáticos. Os sentidos, por outro lado, assumem um caráter dinâmico e aberto à criatividade agentiva dos seres humanos, que a partir de experiências individuais e sociais, podem ser construídos, desconstruídos e reconstruídos nos fluxos dialógicos sociais, culturais e históricos. Ainda nessa linha, Neto, Vasconcelos e Moura Júnior (2020) destacam a potência da noção de “sentidos” em Vygotsky para a práxis decolonial, uma vez que os sentidos, como uma possibilidade de provocar mudanças na consciência individual e social, podem também causar fissuras

nas mentalidades coloniais que permeiam nossas subjetividades. Ao buscar o apoio do outro para ler em conjunto, é possível expandir os saberes sobre o código linguístico; negociar sentidos a partir do contexto, tanto do texto quanto dos/as interagentes; praticar os saberes já construídos sobre a língua de modo intrincado; expandir repertórios à medida que novos sentidos são negociados (Sabota, 2002, 2017, 2018).

Neste estudo, buscamos observar esses benefícios da leitura colaborativa, mas intentamos fazê-lo em um contexto de leitura literária. Vale salientar que, em nosso entender, a literatura pode consistir em um espaço intercultural, no qual emergem vivências, práticas culturais e cosmologias de pessoas que têm seus corpos atravessadas por raça, gênero, sexualidade, classe social, território, língua e que estão localizados em geopolíticas específicas (Matos, 2012; Mignolo, 2017; Pereira, 2020; Rees; Pereira; Mello, 2018). Por entendermos professoras/es de línguas e de literaturas como mediadoras/es do encontro intercultural por meio da leitura literária, elas/eles são responsáveis por fornecer as chaves de leitura que possibilitarão às/aos leitoras/leitores dialogar com as vozes que emergem no texto literário. Como forma de mediar esses encontros e diálogos interculturais, propusemos o desdobramento da noção de “conversa literária”, proposta por Bajour (2012), em conversas literárias colaborativas. A partir de Tiraboschi (2022), propomos que as Conversas Literárias Colaborativas sejam entendidas como diálogos crítico-colaborativos entre participantes da interação com foco na problematização de questões linguísticas, estético-literárias e identitárias que emergem na leitura dos textos literários em estudo. Elas ocorrem em grupos, entre as/os alunas/os participantes e a professora mediadora (Conversas Literárias em Grupo CLG) e/ou em pares (Conversas Literárias em Pares CLP), como vemos nas discussões apresentadas e discutidas neste estudo. Na sequência, apresentamos alguns elementos metodológicos desta pesquisa.

Aspectos metodológicos

O material empírico revisitado neste capítulo é proveniente da etnografia crítica desenvolvida por Tiraboschi (2022) entre novembro de 2020 e junho de 2021. Entendemos a etnografia crítica como uma possibilidade de investigação científica que procura desnudar conflitos e disputas de poder que

infligem opressões a grupos marginalizados em determinados contextos socioculturais, de maneira a se comprometer com um engajamento crítico e político que se esforça para contribuir para mitigar as desigualdades sociais (Mainardes; Marcondes, 2011). Sua pesquisa de doutorado foi realizada em uma turma de 3º período do curso de Letras de uma instituição privada de ensino superior em Aparecida de Goiânia — Goiás. O material foi gerado em aulas de língua inglesa no ano de 2020. Devido à suspensão de atividades presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19, as aulas ocorreram via ensino remoto emergencial e foram mediadas a partir da plataforma de videoconferências *Zoom*. Neste estudo, revisitamos trechos transcritos das interações de um par, Bruna e Mylla (pseudônimos adotados por elas) e sua professora, a primeira autora deste texto, durante a discussão do poema intitulado “An introduction”, de Kamala Das (ver Anexo A).

À época da pesquisa, Bruna e Mylla eram as alunas mais velhas do grupo — 35 e 43 anos, respectivamente. O fato de terem voltado a estudar depois de uma pausa fez com que as alunas se unissem para a realização das leituras colaborativas. Ambas apresentavam inseguranças e dificuldades em relação ao inglês, porém a persistência e o desejo de aprender as movia. Ter a oportunidade de ler um poema narrativo escrito por uma mulher forte auxiliou-as a engajarem-se na atividade proposta.

O poema narrativo “An introduction” contém elementos que remetem às vivências da própria autora. Kamala Das foi uma poeta indiana, cujo pseudônimo em malaiala⁷ é Madhavikutty. Nasceu em 1934, na cidade de Thrissur que fica na Costa de Malabar, e faleceu em 2009, em Pune. A autora publicava textos literários escritos em inglês e em malaiala. Nesse poema, a voz lírica tensiona questões relativas às suas identidades linguística, de raça, de gênero e de território. Ela retrata as violências pelas quais ela passou por ser uma mulher racializada. O poema contempla as opressões derivadas das regras sociais que ditam os papéis de gênero, de modo a suprimir a liberdade das mulheres e garantir o privilégio aos homens. Por meio de uma narrativa emocionalmente complexa, a voz lírica abre as feridas infligidas por um casamento arranjado e precoce.

A aula foi iniciada com uma conversa em que as/os aprendizes compartilharam seus saberes sobre a Índia, bem como suas percepções em relação às

7 Malaiala é uma língua falada na região de Kerala na Índia.

culturas indianas. Por meio de *slides*, algumas informações sobre a cultura e a história do país além de dados biográficos da autora foram apresentadas à turma. Só então, as duplas foram formadas e prosseguiram à leitura colaborativa do poema nas salas do *zoom*. Posteriormente, a professora participou das conversas literárias a fim de provocar a turma a engajar-se com a leitura e as vivências.

Coconstrução de entendimentos sobre a estrutura linguística por meio do texto literário

Durante algumas CLP, percebemos que as/os interagentes solicitavam ao par, por meio de perguntas, uma confirmação de seus saberes sobre o código linguístico. Neste caso, a preocupação delas era se a pronúncia realizada de alguma palavra estava inteligível de acordo com a percepção de seu par. No excerto 1, as participantes Bruna e Mylla estão engajadas em uma conversa literária sobre o poema em foco na Aula 4, quando a participante Bruna solicita uma confirmação da parceira em relação a sua pronúncia ao perguntar “Tá muito errado?” ao final da leitura de um trecho desse poema em estudo durante essa mesma aula. A partir dessa pergunta, a participante Mylla demonstra se sentir confortável em fazer a revisão da pronúncia da parceira e, dessa forma, concede esclarecimentos sobre a forma como ela acredita que a palavra “know” deve ser pronunciada.

- [1] Bruna: Tá! Eu tento ler o primeiro pedaço? hhh.
Mylla: Vamos, vamos tentando. hhh. Vamos lá!
Bruna: Tá! Então, vamos! “An introduction by Kamala Das /deis/”. “I don’t know /knoo/ Politics, but I know (knoo) the /tu:/ names, the names”. Tá muito errado?
Mylla: Você não pronuncia o K. É “know /noo/”. O K é como se ele não existisse.
Bruna: “Know /noo/”?
Mylla: Isso!

(Conversa literária em par na Aula 4 – 01/06/2021)

Como podemos observar no exemplo 1, o *scaffolding* ocorreu por meio de solicitações da resposta correta e por meio de perguntas para esclarecer dúvidas (Figueiredo, 2022; Sabota, 2002; 2018; Sousa *et al.*, 2019). Outras ocorrências sobre a pronúncia seguiram acontecendo o que demonstra que a leitura em voz alta, em pares, pode ser eficaz para que aspectos do código sejam aprendidos em parceria, com o auxílio quando solicitado. Embora esta não fosse a preocupação inicial da professora ao promover esta atividade, a

leitura em pares oportunizou que as inseguranças delas quanto a aspectos segmentais pudessem ser compartilhadas.

Também foi possível perceber que houve a coconstrução de entendimentos sobre a estrutura linguística por meio do texto literário, como vemos no trecho em que elas concordam em tentar fazer a leitura do texto, de modo a acionar seus repertórios linguísticos em inglês. Mylla propõe que ela comece a leitura e que sua parceira, Bruna, faça pesquisas em tradutores on-line para verificar os significados de palavras que elas desconhecem. Tal fato mostra que, em situações de aprendizagem colaborativa, “os alunos escolhem os seus papéis, decidem como e o que irão realizar” (Figueiredo, 2006, p. 19, grifo do autor). Para além disso, as aprendizes demonstraram lançar mão de recursos tecnológicos disponíveis para auxiliar na mediação dos saberes sobre a língua. Assim, ao iniciar a leitura, a participante Mylla demonstra reconhecer que o “don’t” é uma estrutura utilizada na forma negativa do presente simples ao dizer que a professora já havia ensinado essa expressão para a turma e ao propor a compreensão da primeira linha do poema como ‘Eu não sei sobre política, mas sei os nomes’. Em seguida, elas negociam os sentidos do texto, a partir da compreensão da estrutura da língua, como podemos observar no exemplo 2.

- [2] Mylla: Vamos tentar ler, vamos tentar fazer a nossa interpretação e as palavras que a gente não souber realmente o significado, aí, você procura para gente... pesquisa, está bom?
- Bruna: Tá!
- Mylla: Tá! Eu sei, a professora já ensinou essa expressão para nós, o “don’t”, né. E o “know” é saber. Então, eu acredito que ela esteja falando assim: ‘Eu não sei sobre política, mas sei os nomes’... “the names”, mas sei os nomes. Você concorda?
- Bruna: Aham. É isso, por “I don’t” a gente reconhece que é ‘eu não’ e “know politics” seria ‘sei política’, né?
- Mylla: Sim. “Politics” parece que é uma palavra cognata, né?
- Bruna: É. Na segunda linha seria ‘daqueles que estão no poder e podem repeti-los como os dias da semana’. ‘E posso repeti-los como os dias da semana’. Aqui, “days of weeks”, né? Como ‘dias da semana’. E aí vem “or names of months”, né? ‘ou nomes dos meses, começando com Nehru’. A gente entende que pode ser o nome de algum governante lá, né?
- Mylla: Ah, tá. Aham.
- Bruna: Na outra linha, ‘eu sou indiana’, “very brown”, ‘muito parda, nascida em Malabar, eu falo três línguas, escrevo em duas e sonho em uma’.

(Conversa literária em par na Aula 4 – 01/06/2021)

O exemplo 2 também evidencia a construção colaborativa de conhecimentos relativos a elementos lexicais presentes no texto literário em foco na conversa entre Bruna e Mylla. A participante Mylla afirma que o termo “Poli-

tics” parece ser uma palavra cognata e solicita a sua parceira uma confirmação. Em seguida, Bruna deduz que o termo Nehru é um nome próprio e que faz referência a algum governante da Índia e, também, pede uma confirmação da parceira ao finalizar a sua fala com a expressão “né?”. É interessante observar que Bruna parece deduzir que Nehru é o nome de um governante, ao relacionar a ideia de política e “os nomes daqueles que estão no poder”. Neste momento, percebemos que os conhecimentos sobre o sistema-mundo e como opera a colonialidade começam a ocupar espaço na interação.

Como pudemos acompanhar, as participantes construíram/reafirmaram colaborativamente conhecimentos acerca de elementos linguísticos voltados para a pronúncia e para a estrutura gramatical e lexical da língua inglesa através de conversas literárias. Desse modo, podemos afirmar que as CLP proporcionaram a coconstrução de entendimentos sobre a estrutura linguística dos textos literários em estudo, de modo a contribuir para superar algumas das dificuldades linguísticas enfrentadas pelas/os participantes e, consequentemente, para a melhoria da compreensão textual. Essa experiência nos mostrou que podemos aprender, de maneira colaborativa, como a língua funciona dentro de um texto literário (Anspach, 1998). Nas palavras de Silva (2020, p. 153), “é observando textos que é possível perceber como as frases estão estruturadas, com eles é também possível aprender vocabulário. São proporcionadas ao leitor inúmeras vantagens no que diz respeito a aprender a língua”. Adicionalmente, concordamos com Sabota (2018, p. 91) ao afirmar que “entre estudantes de Letras, o conhecimento das formas linguísticas é quase tão importante quanto suas funções, pois, como futuros professores[as], eles/[as] terão de explicar tais aspectos a seus alunos/[as]”. Assim, as vantagens de aprender sobre a forma e o funcionamento da língua adicional a partir do texto literário não se encerra ao desenvolvimento da competência leitora das/os aprendizes deste estudo, mas contribuem também para ampliar suas possibilidades de atuação como futuras/os professoras/es de línguas (Anspach, 1998; Sabota, 2018; Silva, 2020).

Expandindo a leitura — da leitura da palavra à leitura de vivências nas conversas literárias em grupo

Para além das contribuições na expansão de conhecimentos linguístico-estruturais, destacamos a forma como as aprendizes colaboraram para

construir sentidos acerca de suas interpretações, durante as conversas literárias em grupo, de modo a mobilizar suas vivências, saberes, cosmologias, epistemologias e conhecimentos linguísticos e literários. Entendemos que “a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (Bajour, 2012, p. 25) e, por essa razão, em aulas envolvendo a leitura de textos literários, é importante promover diálogos crítico-colaborativos que abrem espaços de fala e de escuta de aprendizes leitoras/es e de professoras/es leitoras/es. Bajour (2012) salienta que essa perspectiva dialógica de compartilhar e ouvir uns/umas aos/às outros/outras está envolvida em toda prática de leitura que almeja abrir e expandir as possibilidades de sentidos construídos de modo colaborativo.

Algumas questões identitárias permearam as problematizações engendradas pelas aprendizes e pela professora durante as conversas literárias em grupo, como pode ser verificado nos exemplos 3 e 4, que consistem em recortes da conversa literária em grupo sobre o poema “An introduction” de Kamala Das, realizada na Aula 4. Quando a professora solicita às aprendizes que falem sobre os temas centrais do poema, elas mencionam, em um primeiro momento, as opressões de gênero enfrentadas pela voz lírica, a saber:

- (a) casamento forçado;
- (b) padrões de comportamento;
- (c) exploração sexual;
- (d) estereótipos de gênero;
- (e) restrição ao espaço doméstico, como podemos observar no exemplo 3.

[3] Professora: Eu gostaria que vocês compartilhassem as leituras que vocês fizeram e os entendimentos em relação ao poema “An introduction” de Kamala Das. Quais foram as temáticas que emergiram na leitura do poema e que vocês conseguiram identificar?

Bruna: Exploração sexual, abuso sexual, violência sexual e todas as formas possíveis de violência contra a mulher. De opressão tanto relativa ao sexo quanto da liberdade de expressão de escolha e de opinião. Nós entendemos aqui no início que ela foi forçada a se casar. Depois, ela foi violentada por esse marido. E aí, começaram a dizer para ela o que ela tinha que fazer. Não seja histérica, não seja assim, se comporte assim, faça isso, faça aquilo. Então, a gente percebe que ela foi violentada em todos os sentidos da palavra.

Professora: Então, podemos pensar que os temas centrais têm a ver com a questão da opressão social em relação à mulher, incluindo violência sexual, emocional e psicológica. Vocês conseguiram perceber alguma questão envolvendo a noção de raça no poema?

Mylla: Sim, no começo do poema, ela fala, né, que ela é parda, “very brown”, que ela é indiana e parda...

Professora: Vamos voltar agora no momento que a voz lírica diz “I am Indian, very brown, born in Malabar”. Por que vocês acham que ela marcou isso no poema?

Mylla: Eu acho que é uma aceitação, Fernanda. Ela se aceita naquele lugar. Eu acredito que seja uma aceitação pessoal porque a mulher, é como se a sociedade tentasse apagar ela. E eu acho que, a partir do momento que ela fala, eu sou indiana, eu sou parda, é uma autoafirmação, ela se reconhece assim.

Professora: É importante lembrarmos todo o processo do colonialismo britânico na Índia e que esse empreendimento esteve relacionado com aquela ideia de projeto de civilização... civilização com aspas... que se fundamentou na noção de racismo. E isso justificava o fato de que um grupo cultural, ou seja, os Europeus como brancos, fosse considerado superior a outros grupos. Então, durante esse período do colonialismo britânico na Índia, os indianos sofriam racismo. Havia segregação. Por exemplo, havia escolas católicas que eram destinadas apenas para as pessoas brancas. Inclusive, a Kamala Das consegue uma vaga em uma escola católica que era só para brancos, mas ela tem essa percepção. Nessa parte em que ela diz “I am Indian, very brown, born in Malabar”, eu penso que é muito emblemático, no sentido de marcar suas identidades relacionadas a raça, nacionalidade e território. As identidades que foram vistas como inferiores pelo ocidente, como Edward Said ressalta, são ressignificadas por Kamala Das. Então, ela reconhece suas próprias identidades e as abraça como forma de insurgência.

(Conversa literária em grupo na Aula 4 – 01/06/2021)

É interessante notar que as aprendizes enfocam as violências que mulheres, atravessadas por diferentes raças e sexualidades, podem vivenciar em diferentes contextos geopolíticos. Para problematizar a ideia de ‘mulher’ como uma categoria universal, como propõem os feminismos negros, chicanos, decoloniais e transnacionais⁸, a professora procurou instigar as/os aprendizes a refletir sobre outros vetores que podem se interligar na subjugação de mulheres atravessadas por identidades raciais inferiorizadas. Assim, ela questionou às aprendizes se elas conseguiam perceber também questões relativas à raça. A participante Mylla, como vimos no exemplo 3, destaca que a voz lírica marca sua identidade racial ao se descrever como “very brown” e enfatiza que sua autoafirmação como uma mulher não-branca pode consistir em um movimento de insurgência contra o apagamento de suas identidades. A participação da professora provoca as alunas a expandir seus olhares sobre o texto e sobre ser mulher, tecendo relações que ultrapassam marcas espaço-temporais e aproximam as três interagentes deste diálogo.

Já no exemplo 4, a participante Bruna observa como a voz lírica parece transitar entre performances de gênero e sexualidade por meio da vestimenta

8 Neste texto, optamos por não discutir, de maneira aprofundada, as questões que interessam aos estudos realizados dentro do escopo dos feminismos negros, chicanos, decoloniais e transnacionais, devido à restrição do número de páginas e nosso foco. Para mais (Akotinere, 2019; Anzaldúa, 2000; Creenshaw, 1991; Davis, 2016; Hill Collins; Bilge, 2021; hooks, 2017; Lugones, 2014, Mohanty, 2003).

ao enfatizar que “ela [a voz lírica] abriu mão da feminilidade dela, tentou se vestir como homem porque dá a entender que ela não queria mais ser mulher, né?”. Vejamos o exemplo 4:

[4] **Bruna:** A gente entendeu que aí foi momento em que ela foi obrigada a se casar, né? E aí, ela foi violentada por esse homem. E aí, uma coisa assim, a gente que já leu livros sobre isso, e já escutou alguma coisa. As mulheres que foram violentadas costumam se retrair, né? Então, ela abriu mão da feminilidade dela, tentou se vestir como homem porque dá a entender que ela não queria mais ser mulher, né? Ela não queria ser tratada daquela forma mais. E aí, ela começa a se anular, mas já começam a dizer para ela o que ela tinha que fazer, né. Não, você vai se vestir assim, você vai se comportar assim, você vai falar assim. E aí um estereótipo das mulheres que as pessoas dizem: ah, porque mulher é histérica, mulher fala demais. Então, você vai se comportar, você vai se conter, você não vai ser histérica. Começam a dizer para ela tudo o que ela tem que ser e fazer, vão anulando ela realmente como uma mulher. É... a mulher como objeto, né, até hoje aí na sociedade.

Mylla: E lembrando que ela fazia parte da alta sociedade, né, Fernanda. Ela era casada com um empresário. Então, assim, ela tinha que representar a postura de uma mulher madame, uma mulher da alta sociedade. Mas, voltando um pouquinho atrás, eu acho interessante como ela descreve a adolescência, né? Crescendo algumas partes, provavelmente ela estava se referindo aos seios, quadril e bumbum, né, que são as partes da mulher que desenvolvem quando ela é adolescente. E os cabelos, deve ser as axilas e na parte também da vagina, deve ser também referência a essas duas. Então, até para você vê que ela usa uma forma sutil, né, para falar da transformação da mulher na adolescência. E a Bruna e eu entendemos que essa parte que ela relata aí foi um estupro. Não foi consensual, não foi por prazer dela. Ela era muito jovem. E aí, a gente entende que não tinha amor. Mas mesmo que fosse com 16 anos, se tivesse tido amor, talvez teria sido mais natural.

(Conversa literária em grupo na Aula 4 – 01/06/2021)

Vale ressaltar que o poema discutido, no exemplo 4, se caracteriza como uma autobiografia, visto que há uma fusão de elementos provenientes das vivências de Kamala Das, bem como elementos poético-ficcionais. Dessa maneira, a participante Mylla, no exemplo 4, recorre às vivências da autora para alargar seus repertórios de sentidos em torno do poema, de forma a realçar a questão da classe social ao apontar que a voz lírica está localizada em uma classe alta. Embora esteja socioeconomicamente situada em um lugar de privilégio, as participantes pontuam que a voz lírica demonstra não se conformar com os padrões de comportamento que lhe são esperados.

Desse modo, podemos perceber, nos exemplos 3 e 4, que as participantes percebem que diferentes vetores podem atravessar as mulheres e impor outras opressões que se interligam na subordinação de mulheres, uma vez que destacam a nacionalidade, a classe social, a sexualidade e a língua como

marcadores de inequidades sociais que também podem se conectar ao gênero para subalternizar corpos, neste caso, o da voz lírica.

É importante lembrar que, durante as conversas literárias em grupo, tivemos como objetivo promover espaços de diálogos entre alunas/os leitoras/es e o texto literário, assim como encorajar a colaboração entre as/os alunas/os e a professora da turma, em uma relação horizontal de compartilhamento de leituras, saberes e vivências. Por essa razão, no exemplo 3 e 4, a professora inicia uma CLG, de modo a solicitar que as participantes compartilhem suas interpretações e entendimentos sobre o poema em estudo. A professora continua tecendo questionamentos, no intuito de encorajar as estudantes a ser agentes de suas próprias leituras, de maneira a construir, umas com as outras, sentidos acerca do texto literário lido. As perguntas da professora ao mesmo tempo que servem de *scaffolding* para as alunas também as provocam a pensar em seus contextos e atravessamentos, afinal, são mulheres em um curso de Letras lendo sobre uma mulher que age politicamente por meio da linguagem. É a arte como corporativismo sendo revisitada por professoras de linguagem em formação. Isso pode vir a reverberar na práxis docente futuramente. Acreditamos que estabelecer diálogos com a crítica literária é tão importante quanto ouvir as leituras que as/os aprendizes empreendem em sala de aula (Anspach, 1994; Bajour, 2012; Macedo, 2021). E defendemos, assim como Macedo (2021), que precisamos pensar a educação literária como praxiologias que se dão “por meio de processos e formas de mediação dialógicos que incluam o debate e a conversa acerca da obra como princípio fundante” (p. 47).

É importante ainda apontar que, no exemplo 4, a participante Bruna aciona suas experiências e vivências para construir sentidos em relação ao trecho do poema em discussão. No intuito de ampliar os sentidos mobilizados pela leitura, a participante recorre aos livros que já leu e aos discursos que já ouviu sobre reações pós-traumáticas de mulheres que já foram violentadas, incluindo, a possibilidade de inibição comportamental ou trânsito nas performances de gênero. Ao fazer isso, a aprendiz mostra que a leitura literária é um processo que, de fato, exige uma articulação por parte da/do leitora/leitor de seus saberes, cosmologias, epistemologias, vivências, conhecimentos linguísticos e estético-artístico para a articulação de repertórios de sentidos e possível construção de outros sentidos (Eagleton, 2006; Lajolo, 2001; Menezes de Sousa, 2021).

De acordo com Lajolo (2009, p. 104), ao se encontrarem no texto literário, autoras/es e leitoras/es “[s]ão atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor”. Nessa linha, Leahy-Dios (2004, p. 241) pontua que “é difícil tentar estabelecer métodos fixos de educação literária visando ao autodesenvolvimento e à cidadania crítica e consciente: cada aluno trará sua própria experiência, memória e variações culturais”. Apesar de não podermos prever o que ocorrerá futuramente com essas interagentes, é relevante salientar que essas reflexões sobre atravessamentos identitários tendem a marcar nossa performance política e linguística de maneira permanente, afinal a docência é uma atividade política e entender língua como prática social neste contexto implica em acreditar no potencial de transformação humana a partir de uma práxis engajada.

Considerações finais

Nossas discussões apontaram que as conversas literárias colaborativas em pares e em grupo promoveram diálogos reflexivos com potencial para aprendizagem de língua, literatura, mas sobretudo para a expansão de repertórios de leitura e compreensão da palavravimundo, recuperando a ideia de Freire (1998). Nestas interações — respaldadas pelo *scaffolding* proporcionado, ora pela professora, ora pelas próprias aprendizes — as participantes deste estudo puderam compartilhar suas interpretações e construir sentidos, de modo colaborativo, acerca do poema discutido. Ao ler um texto distante delas, no tempo e no espaço, as alunas conseguiram se religar pelas experiências compartilhadas, pelos atravessamentos identitários que inspiram a sororidade do corpo feminino marcado pela violência social.

Nossas reflexões ainda mostraram que as conversas literárias colaborativas, em pares e em grupo, carregam potencial para a reflexão sobre a língua como um recurso de significação identitária. Nossas discussões sobre o material empírico apontaram para a possibilidade do uso de textos literários como um recurso significativo para uma educação linguística capaz de desvelar as relações de poder que permeiam os usos da língua, de modo a promover problematizações em torno da forma como as identidades que

usam determinados repertórios linguísticos podem ocupar lugares de privilégio ou não no sistema social mais amplo. A língua, como prática social política e socialmente engajada, proporciona encontros pela palavrando, pelas vivências, extrapolando as fronteiras geopolíticas e linguísticas. Como argumentamos ao longo do capítulo, a leitura colaborativa crítica participa no processo de educação linguística, de modo a promover encontros interculturais que nos permitem nos reconhecer no outro. Neste caso, tal reconhecimento se deu pelas vivências femininas compartilhadas sob diferentes *loci* de enunciação. Neste texto, poetisa, professora, aprendizes e pesquisadoras se imbricaram para produzir sentidos múltiplos para os eventos textuais. Devido a nossa disponibilidade para pensar a língua(gem), foi possível extrapolar o nível da palavra, do texto-escrito e nos reencontrarmos no texto-vida.

Iniciamos nosso capítulo retomando nosso início na jornada acadêmica e nossa relação com o orientador que nos inspirou a pensar sobre as potencialidades da colaboração. Graças a isso, nos conectamos não apenas pela pesquisa, mas por um modo de sonhar a educação. Ao encerrar nosso texto, deixamos um gesto de gratidão àquele que marcou nossa trajetória de pesquisa, Francisco Figueiredo. Deixamos ainda o convite para que outros/as pesquisadores/as se juntem a nós na intrigante tarefa de repensar os modos de construir sentidos por meio da leitura.

Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- ANZALDÚA, G. **Interviews**. New York: Routledge, 2000.
- ANSPACH, S. S. Ensino de literatura é o mesmo que ensino de língua? **Claritas**, v. 4, n. 4, p. 7-15, 1998.
- ARAÚJO, E. R.; FIGUEIREDO, F. J. Q.; LAGO, N. A. A colaboração como elemento propulsor da autoestima de aprendizes em aulas de literatura inglesa numa perspectiva da teoria da recepção: um relato de experiência. **Leitura**, n. 67, p. 99-114, 2020.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CARDOSO, N. Nos lugares acostumados, o desejo: leitura subjetiva e escrita de si como possibilidades de uma educação literária estética e insubmissa. **Revista EntreLetras**, v. 11, n. 3, p. 103-127, 2020.

- CHARTIER, R. From texts to readers: literary criticism, sociology of practice and cultural history. **Estudos Históricos**, v. 30, n. 62, p. 741-756, 2017.
- CREENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- DAS, K. **Summer in Calcutta**. New Delli: Everett Press, 1965.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltener Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem de línguas adicionais: da colaboração à telecolaboração. In: CARREIRA, R. A. R.; OLIVEIRA, W. F.; ELIAKIM, J. (org.). **Discurso em perspectiva**. São Paulo: Blucher, 2022. p. 59-92.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2018. p. 13-57.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GROSFUGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-77.
- HAMMOND, J.; GIBBONS, P. What is scaffolding. In: HAMMOND, J. (ed.). **Scaffolding**: Teaching and learning in language and literacy education. Newton, Australia: PETA, 2001. p. 13-26.
- HILL COLLINS, P.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.
- HOLZMAN, L. Vygotsky on the margins. In: TANZI NETO, A.; DAFERMOS, M.; LIBERALI, F. C. (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change**: bringing together theory and practice. New York: Peter Lang, 2020. p. 31-62.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 2000.
- JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: JAUSS, H. R.; ISER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U.; WEINRICH, H. (org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to Second Language research. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.
- LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, n. 22, v. 3, p. 935-952, 2014.

- MACEDO, M. S. A. N. Literatura, mediação literária e formação docente. *In*: MACEDO, M. S. A. N. (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021. p. 45-57.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 425-446, 2011.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 9-26.
- MATOS, A. G. **Literary texts and intercultural learning: exploring new directions**. Oxford: Peter Lang, 2012.
- MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- MELLO, L. G. A. S. Reading and writing poems in English: collaborative practices at a Brazilian public school. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 1331-1352, 2019.
- MENEZES DE SOUZA, L. M.; MONTE MÓR, W. Reflexões para pensar o mundo ou algo assim. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; CONTI, C. (org.). **Praxiologias do Brasil central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 9-14.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p.1-18, 2017.
- MOHANTY, C. T. **Feminism without border: decolonizing theory, practicing solidarity**. Durham: Duke University Press, 2003.
- NASCIMENTO, G. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 58-68, 2021.
- OLIVEIRA NETO, J. S.; VASCONCELOS, F. F. P.; MOURA JÚNIOR, J. F. A categoria “sentido” em L. S. Vigotski: um caminho para práxis decolonial. *In*: ROCHA, P. H. B.; MAGALHÃES, J. L. Q.; OLIVEIRA, P. M. P. (org.). **Decolonialidade a partir do Brasil**. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. p. 349-375.
- PEREIRA, F. M. A literatura como alternativa para práticas decoloniais no ensino de inglês: um estudo autoetnográfico sobre experiências de uma professora de estágio supervisionado. **Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios**, v. 2, n.1, p. 69-82, 2020.
- REES, D. K.; PEREIRA, D. N.; MELLO, L. G. A. S. The use of children’s literature in ELT in Brazil. **Children’s Literature in English Language Education Journal**, v. 6, n. 1, p. 45-62, 2018.
- SABOTA, B. Traçando os fios da leitura em língua inglesa: por uma resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2018. p. 81-109.
- SABOTA, B. Leitura e compreensão textual. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2017. p. 125-150.
- SABOTA, B. **Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual**. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- SILVA, N. S. M. A arte literária nas aulas de inglês: uma abordagem baseada no Letramento Crítico. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 38, n.78, p.145-157, 2020.

- SOUSA, L. P. Q.; TIRABOSCHI, F. F.; LAGO, N. A.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Collaborative English Language Learning: some reflections from interactions between pairs. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, p. 259-286, 2019.
- STETSENKO, A. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Frontiers in Education**, v. 4, n. 148, p. 1-13, 2019.
- TIRABOSCHI, F. F. **(De)colonialidades na educação literária em língua inglesa**: construção crítico-colaborativa de sentidos rumo a travessias interculturais. 2022. 306 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.
- TIRABOSCHI, F. F. **Instruções de estratégias de leitura hipertextual em língua inglesa**: um estudo com aprendizes da educação tecnológica em ambiente virtual de aprendizagem. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 1, p. 7-97, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VERESOV, N. Identity as a sociocultural phenomenon: the dialectics of belonging, being and becoming. In: TANZI NETO, A.; DAFERMOS, M.; LIBERALI, F. C. (ed.). **Revisiting Vygotsky for social change**: bringing together theory and practice. New York: Peter Lang, 2020. p. 175-191.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.
- ZINCHENKO, V. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade: retrospectos e prospectos. In: WERTSCH, J. V.; RÍO, P.; ALVAREZ, A. (org.). **Estudos socioculturais da mente**. Trad. Maria da Graça Gomes Paiva e André Rossano Teixeira Camargo. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 41-55.

ANEXO A

An introduction, de Kamala Das

I don't know politics but I know the names
 Of those in power, and can repeat them like
 Days of week, or names of months, beginning with Nehru.
 I am Indian, very brown, born in Malabar,
 I speak three languages, write in
 Two, dream in one.

Don't write in English, they said, English is
 Not your mother-tongue. Why not leave
 Me alone, critics, friends, visiting cousins,
 Every one of you? Why not let me speak in
 Any language I like? The language I speak,
 Becomes mine, its distortions, its queernesses
 All mine, mine alone.

It is half English, Half Indian, funny perhaps, but it is honest,
 It is as human as I am human, don't
 You see? It voices my joys, my longings, my

Hopes, and it is useful to me as cawing
 Is to crows or roaring to the lions, it
 Is human speech, the speech of the mind that is
 Here and not there, a mind that sees and hears and
 Is aware. Not the deaf, blind speech
 Of trees in storm or of monsoon clouds or of rain or the
 Incoherent mutterings of the blazing
 Funeral pyre. I was child, and later they
 Told me I grew, for I became tall, my limbs
 Swelled and one or two places sprouted hair.
 When I asked for love, not knowing what else to ask
 For, he drew a youth of sixteen into the
 Bedroom and closed the door, He did not beat me
 But my sad woman-body felt so beaten.
 The weight of my breasts and womb crushed me.
 I shrank Pitifully.
 Then ... I wore a shirt and my
 Brother's trousers, cut my hair short and ignored
 My womanliness. Dress in sarees, be girl
 Be wife, they said. Be embroiderer, be cook,
 Be a quarreller with servants. Fit in. Oh,
 Belong, cried the categorizers. Don't sit
 On walls or peep in through our lace-draped windows.
 Be Amy, or be Kamala. Or, better
 Still, be Madhavikutty. It is time to
 Choose a name, a role. Don't play pretending games.
 Don't play at schizophrenia or be a
 Nympho. Don't cry embarrassingly loud when
 Jilted in love ... I met a man, loved him. Call
 Him not by any name, he is every man
 Who wants. a woman, just as I am every
 Woman who seeks love. In him... the hungry haste
 Of rivers, in me... the oceans' tireless
 Waiting. Who are you, I ask each and everyone,
 The answer is, it is I. Anywhere and,
 Everywhere, I see the one who calls himself I
 In this world, he is tightly packed like the
 Sword in its sheath. It is I who drink lonely
 Drinks at twelve, midnight, in hotels of strange towns,
 It is I who laugh, it is I who make love
 And then, feel shame, it is I who lie dying
 With a rattle in my throat. I am sinner,
 I am saint. I am the beloved and the
 Betrayed. I have no joys that are not yours, no
 Aches which are not yours. I too call myself I.

Fonte: PoemsHunter Disponível em <https://www.poemhunter.com/poem/an-introduction-2/>. Acesso em 05 fev. 2023.

Parte 3

COLABORAÇÃO E ASPECTOS INTERCULTURAIS



Não há como falar sobre minha vida acadêmica ou profissional sem mencionar Francisco. Meu vice-diretor quando entrei na UFG, meu orientador no doutorado, meu colega de FL, e o melhor da sua versão: meu amigo. Como as águas do Rio, Francisco me ensinou ir adiante, mesmo com obstáculos. Se indo pra San Francisco ou só ali na outra sala, encontrando com ele, saía sempre com boas ideias na cabeça, além de flores no cabelo. Não é santo, mas me acolheu de verdade no coração. Como orientador, comigo e com os demais, e como sempre, pegou no meu pé, me levou pela mão e abriu as portas da sua casa, os armários do seu escritório tão cheios de livros, serviu delícias que ele mesmo preparou e sim, me orientou de forma cautelosa e detalhada, cobrando de mim a capacidade que só ele enxergava. Depois de pronto o trabalho, me soltou no mundo, mas como um pai, Francisco que é, continua cuidando de mim e de seus vários filhos e filhas. Sim. Ele trata todos do mesmo jeito. Do grupo do WhatsApp “Filhos de Francisco”, nem eu nem ninguém saiu. E a parceria continua. Assim é Francisco. Para ele, alegria e minha gratidão.

Claudney Maria de Oliveira-Silva

O que dizem as línguas

Os conceitos e a aplicabilidade no contexto linguístico do surdo

CLAUDNEY MARIA DE OLIVEIRA-SILVA

Todos usam a língua. Mas poucos compreendem seu poder
Viorica Marian

Na diferenciação entre língua e linguagem feita por Saussure o autor afirma que a língua é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (1977, p. 17). Já Chomsky (2005), com uma visão internalista, postula o conhecimento da linguagem como individual e interno, pois se trata de um constructo mental, sendo a língua um sistema de princípios nele radicado. Bakhtin (1992), por sua vez, destaca a interação como meio de realização da língua. Nesta tríade, entendemos que a língua tem uma base mental que toma forma como um produto social por meio da interação. Também há o entendimento de que o indivíduo optará por uma língua para se manifestar enquanto parte de um corpo social.

Em minha pesquisa de doutorado (Oliveira-Silva, 2017) realizada sob orientação do Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo para tratar sobre aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos, apresentei diferentes conceitos de língua (materna, estrangeira, oficial, primeira, segunda, natural, adicional, entre outros), o papel delas no repertório linguístico dos usuários ouvintes e como esses conceitos podem ser revisitados a partir da perspectiva dos surdos.

Por uma questão de limite de texto para a elaboração deste capítulo, a discussão apresentada aqui é um recorte da parte teórica dessa pesquisa e versará somente sobre língua natural, materna e oficial no âmbito das línguas portuguesa e Libras. A separação feita não é absoluta visto que os conceitos muitas vezes são fluídos e, em vários momentos, se sobrepõem. É válido observar que o valor de uma língua é dado pela circunstância social em que se encontra o seu falante e como ele se sente frente ao seu uso no momento da interação. Adoto o termo “falante” também para o caso dos surdos, ampliando o seu uso e rompendo com as definições tradicionais que vinculam fala à oralidade, restringindo a língua à sua modalidade de expressão. Falante no sentido de ser uma pessoa capaz de usar uma língua como meio de expressão de si e do que pensa sobre o mundo. No discurso, não perguntamos o que o surdo sinaliza, mas o que ele fala ou diz. Skutnabb-Kangas e McCarty (2008) alertam que os conceitos usados quase nunca são neutros, além de estruturarem os fenômenos que serão discutidos à sua luz. Também afirmam que no campo das línguas, a escolha de uma língua pode diminuir ou exaltar o indivíduo ou grupos de pessoas e ser definida de forma a esconder, expor, racionalizar e até questionar relações de poder.

Passo agora à apresentação dos conceitos.

Apresentação das línguas

Língua natural (LN)

O termo ‘natural’ foi amplamente utilizado durante a década de 1950 para se referir às línguas propriamente ditas e diferenciá-las das linguagens artificiais e lógico-matemáticas, garantindo, assim, sua autenticidade (Rée, 1999). Na área dos estudos linguísticos, língua natural é aquela produzida por um grupo específico de usuários, sendo transmitida através das gerações e alterando-se com o tempo, conforme se modifica seu grupo de origem (Skliar, 1998). Nesse âmbito, o adjetivo “natural” é para assinalar que “essa língua é falada por uma comunidade e que há, pelo menos, um falante dessa língua que a tem como primeira língua” (Behares, 1997, p. 121). Foi somente a partir dos estudos de Stokoe (1960) que a língua de sinais começou a ser considerada como instrumento linguístico e, portanto, natural (Ree, 1999). É também considerada como língua nativa, pois é falada por uma comunidade.

São consideradas LNs aquelas que podem ser adquiridas de forma natural e inconscientemente pela criança, nas interações que ela estabelece com os seus falantes, geralmente os pais, irmãos, cuidadores, família, vizinhos, escola, etc. Tal afirmação está ancorada na aceitação de que as pessoas possuem atributos linguísticos cuja base encontra-se na capacidade biológica inata, o que determinaria uma faculdade de linguagem (Chomsky, 2005, p. 26). Para este autor, os seres humanos são geneticamente dotados de um conhecimento dos princípios gerais, ditos arbitrários, que determinam a estrutura gramatical de todas as línguas (Quadros; Karnopp, 2004).

Vygotsky (1983, p. 66-67) também usa o termo “natural”, no sentido biológico das capacidades do homem, para classificar a língua dos surdos, ao afirmar que “a língua dos gestos constitui sua língua natural”. O autor explica que a língua oral é antinatural para os surdos porque “[...] a articulação ao falar requer movimentos invisíveis dentro da boca fechada e por isto o ensino da língua oral se converte em um trabalho forçado, difícil para o surdo”.

Desta forma, as línguas de sinais são as únicas línguas que a criança surda pode adquirir naturalmente, por meio da interação com outros falantes. Ferreira (2010), Goldfeld (1997) e Quadros (2006), entre outros autores, asseveram que a Libras é a LN dos surdos brasileiros.

Língua materna (LM)

Há um entendimento de que a língua materna é a primeira língua adquirida de quantas forem possíveis (Corder, 1967; Quadros, 1997; Richards; Schmidt, 2010) e também um consenso na ideia de que a aprendizagem e a aquisição de línguas são sistemas nos quais ocorre a interiorização da língua. O que se discute é se são sistemas análogos (Corder, 1967; Ellis, 1997), ou se são distintos (Krashen, 1987; Lightbown; Spada, 2013; Grosjean, 2010, entre outros). Em relação ao surdo, entendo que é relevante e necessária a observação dessa distinção uma vez que traz implicações diretas nas abordagens de ensino a serem utilizadas, considerando que línguas de modalidade oral não são passíveis de serem incluídas no repertório linguístico dos surdos de forma natural e não sistemática.

A aquisição de LM se dá quando a criança é exposta à língua em situações de interação em contextos informais do dia a dia, normalmente em casa

e com os familiares (Quadros; Finger, 2008), iniciando a formação do seu conhecimento de mundo (Moita Lopes, 1996), da formação de seus valores pessoais e sociais e, também, do desenvolvimento linguístico e cognitivo, que servirá de suporte para a aprendizagem de outras línguas e de todo o gênero de conhecimentos (Goldfeld, 1997).

Skutnabb-Kangas (2008) define LM segundo quatro critérios. O primeiro critério é a origem, assumindo que a LM é a primeira língua que o indivíduo aprende¹. Este critério também é empregado por Bizio (2014). O segundo critério é o da identificação, ou seja, está ligado ao fato de como o indivíduo se identifica ou é identificado como falante nativo. O terceiro critério está relacionado ao fato de ser a língua que o indivíduo sabe mais e o quarto e último critério diz respeito ao uso. Assim, segundo Skutnabb-Kangas (2008), é considerada LM a língua que o indivíduo aprendeu primeiro, com a qual ele se identifica e é identificado como falante nativo, a que ele mais sabe e mais usa.

Segundo estes critérios, porém, a Libras não seria considerada a LM para a maioria dos surdos brasileiros, já que, para estes, a primeira língua de contato foi a língua portuguesa, que consistia na visualização dos movimentos da boca e face durante a interação direta e aproximada com seus pais e cuidadores, e mais tarde indireta, observando a comunicação realizada entre seus pais, familiares e amigos. Na escola, posteriormente, muitos começam a estudar sem terem tido qualquer tipo de contato com alguma língua de sinais.

Destarte, frequentemente a língua portuguesa, doravante LP, é a língua que o surdo primeiro teve contato no seu ambiente familiar, vizinhança e, posteriormente, em ambiente formal, e, portanto, muitos não são identificados como falantes nativos, já que aprenderam Libras tardiamente, utilizando-a apenas em ambientes restritos. Tal perspectiva é corroborada por Bizio (2014), que afirma que a concepção de LM não se aplica para a criança surda cuja mãe é ouvinte. Não há uma congruência entre a língua que a mãe sabe, a língua oral, e a aptidão natural do bebê, no caso, a visão, para percebê-la, embora haja interação em outras instâncias, além da linguística. A língua da mãe não é a língua que a criança pode adquirir naturalmente, ou seja, a língua de sinais, segundo a definição de LM aqui apresentada. Para Knoors e Marschark (2014), mesmo que a mãe aprenda a língua de sinais para se comunicar com a criança,

1 Estes autores fazem uso dos termos aprendizagem e aquisição indistintamente.

o que é o aconselhável, haverá um atraso considerável na aquisição dessa língua pela criança devido ao *input*² limitado e tardio advindo da mãe.

A língua de sinais é a única língua que a criança surda pode adquirir por meio da exposição natural e contato com seus falantes. Sendo filha de pais ouvintes, ela terá uma LN diferente de seus pais. Segundo o entendimento comum, como a criança surda não consegue se expressar por meio da língua oral falada por seus pais e pessoas mais próximas, esta não pode ser considerada sua LM.

No entanto, as línguas de sinais são consideradas como sendo a LM do surdo pela maioria dos autores, imprescindível para a construção do desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo (Behares, 1997; Bizio, 2014; Quadros, 1997, 2008; Sacks, 1989; Sandler; Lillo-Martin, 2006; Skliar, 1998). Nesta perspectiva, o conceito de materno se mescla ao conceito de natural, porque a língua de sinais é a única língua que as crianças surdas podem adquirir naturalmente. Se considerarmos que Skutnabb-Kangas (2008) usa o termo “aprender a língua” equivalente à criança “saber usá-la como falante nativa” e “a língua que ele mais sabe”, então a língua de sinais será a sua LM, independentemente de quando a criança entra em contato com ela, já que é essa língua, e não a língua oral, que ela, criança surda, poderá ser capaz de falar como nativa e o seu desenvolvimento linguístico em língua de sinais dependerá da interação com seus pares falantes dessa língua.

Daí a necessidade da flexibilidade na definição dos conceitos de língua, uma vez que não é determinante preencher todos os critérios estabelecidos pela maioria dos autores. Para o próprio Skutnabb-Kangas (Skutnabb-Kangas; McCarty, 2008), a língua de sinais pode ser considerada a LM dos surdos pelo critério da identificação, sugerindo que uma língua não precisa, obrigatoriamente, preencher os quatro critérios para ser considerada LM.

O termo língua materna é oriundo de uma vertente que atribui à interação mãe-criança a gênese da linguagem, onde a interpretação materna dá significado aos gestos da criança (Pereira de Castro, 1998, *apud* Bizio, 2014). É válido ressaltar que esse tipo de interação também pode ser estabelecido por outras pessoas que, similarmente, exercem a função materna, como irmãos mais velhos, familiares e cuidadores (Lieven, 1994). Entretanto, há ou-

2 Para Luque e Villa (1997), o *input* linguístico é um conjunto de conhecimentos a respeito da língua que é passado para a criança durante as interações sociais no meio em que ela está inserida.

tros aspectos, linguísticos e não linguísticos, que também são determinantes para a definição de LM e que não se relacionam com a língua falada pela mãe ou pelo pai. Por exemplo, se a língua falada pela comunidade ou por pessoas próximas for diferente da língua da mãe, a criança pode adquirir as duas línguas e ambas serão LM.

Pavlenko (2006) amplia o conceito ao considerar a LM a língua na qual a pessoa se reconhece, se encontra consigo mesma, sente-se bem e confortável ao se expressar nela. Se ampliarmos o uso da palavra materna para a representação da ideia da força biológica que gera, nutre e faz nascer o corpo, e não exclusivamente à pessoa feminina mãe, então poderíamos relacionar o termo ‘materna’ não somente à pessoa que gesta, mas à força geratriz que emana dela. Neste caso, a força psicológica que constitui e propicia o surgimento da língua também pode ser chamada materna, pois torna aparente o nascer e o desenvolver psíquico do ser humano. Desta forma, o termo ‘materna’ estaria relacionado à força geratriz que promove o desenvolvimento da criança e da língua e não necessariamente à mãe. Ao separarmos o termo ‘materna’ da figura exclusiva materna, tornamos mais clara a equiparação da língua de sinais à LM independentemente da língua falada pela mãe.

Língua oficial (LO)

Língua oficial é a língua considerada própria de um país e usada para estabelecer a relação entre os cidadãos e o Estado-País. É a língua do exercício do poder, sendo também a LM em seu registro culto, que delimita o padrão do que é certo ou errado, do que se diz ou não, e, por isso, é usada como filtro de valores e controle ideológico (Day; Savedra, 2015). O seu ensino é obrigatório e, ao mesmo tempo, garantido nas escolas (Guimarães, 2005). No Brasil, a LO é a LP e em 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira. Entretanto, mesmo possuindo sistemas que possibilitam sua escrita (Barros, 2015; Lessa-de-Oliveira, 2012 entre outros), ser ofertada como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura (Lei 10.436/2002) e como primeira língua em escolas bilíngues de surdos (Lei 14.191/2021), Libras não pode substituir o português na sua modalidade escrita ((Lei 10.436/2002), ratificando hierarquicamente a relação de poder entre as duas.

Língua portuguesa (LP)

Conforme dados do Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), aproximadamente 250 línguas são faladas no Brasil³ e a LP é a LO e considerada a LM das pessoas ouvintes nascidas neste país.

Cohen (1994) destaca que até bem pouco tempo, enquanto os alunos ouvintes iam para a escola e aprendiam sobre a LP, o objetivo das aulas para os surdos era fazer com que os eles soubessem localizar suas pregas vocais, tomar consciência da posição da língua e dos dentes e relacioná-los a conceitos e nomes. Por conseguinte, a metodologia de ensino de LP para os alunos surdos confundia-se os com processos de reabilitação de fala (Silva, 2005) e com propostas a partir da perspectiva de ensino de LM, rejeitando a língua de sinais e conduzindo o surdo em um modelo ouvinte de aprendizagem, em uma abordagem oralista, conforme apresenta Fernandes (1990), Skliar (1998) e Souza (1998).

É consenso entre a maioria dos autores que a LP é a segunda língua para os surdos brasileiros (Góes, 1999; Quadros, 1997, 2006; Salles *et al.*, 2002) e, portanto, deve ser ensinada para as crianças surdas usando uma metodologia diferenciada daquela usada com as crianças ouvintes. Entretanto, considero que há um traço muito aproximado de estrangeiridade na LP para a criança surda brasileira antes de essa língua ser, de fato, considerada sua segunda língua.

Um surdo não escolarizado vê a LP escrita da mesma forma que um brasileiro vê 書き込みモダリティ ('língua japonesa escrita' em japonês). O conhecimento que ambos têm da sua LM em nada os auxilia no reconhecimento da outra língua. Svartholm (1994, p. 64, *apud* Quadros, 1997) constatou que “a língua escrita em si mesma não comunica nada à criança”. A criança surda, ao chegar à escola, traz consigo experiências visuais da LP, como a escrita, vista nas mais variadas formas e em diferentes lugares, e a percepção do movimento articulatório da boca durante o ato da fala, ambas as experiências desprovidas de significado.

Para Wilcox e Wilcox (1997, p. 10), “os requisitos de língua estrangeira são planejados para levar os alunos a aprender uma língua que eles não conhe-

3 Para mais informações, acesse <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>.

cem, uma língua que é estranha para eles e para a experiência deles”. Assim, ao iniciar o trabalho com a criança surda, seria mais adequado fazê-lo por meio de metodologia de língua estrangeira e, à medida que a LP começa a ser entendida e significada por meio da Libras (língua de instrução), faz-se, gradualmente, a transição metodológica para o ensino da LP como segunda língua, conforme proposto por Quadros (1997).

Tal apontamento alinha-se à percepção de Salles *et al.* (2002), que constatou que na aprendizagem de LP como uma segunda língua, os surdos brasileiros desenvolvem uma interlíngua semelhante à de estrangeiros ouvintes aprendizes de LM, e também à percepção de desestrangeirização da língua proposta por Almeida Filho (2011), que a vê como um processo consciente e de transição. À medida que vai se aprendendo a língua, ela vai deixando de ser estranha. Simultaneamente a esse processo, ocorre o processo de apropriação da LP: quanto mais o surdo a desestrangeiriza, mais ele se apropria dela, ao ponto de usá-la na sua vida prática cotidiana. Para Botelho (2002, p.117), quando a criança consegue “estabelecer pontes entre o texto escrito e a língua de sinais” significando o contexto e interagindo com as pessoas a sua volta, fazendo uso social e pessoal desta língua, é que a LP deixará de ser estrangeira e efetivamente poderá ser considerada a segunda língua da criança surda.

Vigotsky (1983, p. 67), mesmo reconhecendo que “a língua oral é antinatural para os surdos”, mostrou-se preocupado com o possível isolamento dos surdos entre si, determinado pelo uso e conhecimento exclusivo da língua dos gestos, caso eles não aprendessem a língua oral. Para esse autor, a possibilidade de o surdo saber só a língua gestual “[...] o isola e o situa em um pequeno mundo estreito e fechado, onde tudo está adaptado à sua deficiência, onde tudo é calculado para a deficiência e tudo remete a ela” (1983, p. 98). Ele temia que se os surdos convivessem somente com surdos, eles ficariam presos à surdez e, por isso, defendia que os surdos aprendessem também a língua oral para terem a possibilidade de se comunicarem com as outras pessoas.

A aprendizagem da LP pelos surdos permite-lhes acessar, por meio da leitura e da escrita, a parte visual da língua do mundo dos ouvintes brasileiros. Quadros (2006) observa que é por meio dessa língua que os surdos exercem a sua cidadania. De fato, conhecer a LP assegura aos surdos o acesso direto às informações que circulam somente nesta língua, sem precisarem passar pelo filtro de outra pessoa, dando-lhes autonomia autêntica e irrestrita.

Língua de sinais brasileira (Libras)

Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), abade francês, contribuiu enormemente para o desenvolvimento educacional dos surdos ao resolver educar duas irmãs surdas, dando início a uma escola que promoveu a reunião de várias pessoas surdas em um mesmo lugar, propiciando o desenvolvimento e o fortalecimento da língua usada por elas e deixando clara a importância da sua utilização para o ensino dos surdos (Klima; Bellugi, 1979).

L'Épée, no entanto e, precipitadamente, concluiu que a língua usada pelos surdos não possuía gramática (Fox, 2007) e, posteriormente, Vygotsky (1983, p. 67) também declarou que “a mímica permite dar somente as indicações materiais mais aproximadas e concretas”. Para esse autor, a mímica não permitia a comunicação envolvendo conceitos abstratos.

Tais ideias permaneceram inquestionadas por aproximadamente duzentos anos quando William Stokoe (1919-2000), linguista americano, levantou a hipótese de que as línguas de sinais dos surdos seriam, no sentido mais geral dado por Saussure, LNs (Rée, 1999). Trabalhando no departamento de Inglês da Gallaudet University e intrigado com os ‘gestos’ fluentes realizados pelos surdos quando sinalizavam somente entre eles, dedicou-se ao seu estudo e análise e identificou que suas partes constituintes - locação, configuração de mão e movimento - continham um número limitado de combinações e se conectavam em uma gramática ou sintaxe complexa, tal qual a da língua falada (Sacks, 1989). Stokoe (1960) publicou um artigo intitulado **Sign Language Structure**, dando início aos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, mais especificamente da língua de sinais americana (ASL).

Os estudos das línguas de sinais, comparado ao estudo das línguas orais, são muito recentes, mas consistentes o suficiente para afirmar que a língua de sinais é um sistema linguístico complexo, com uma estrutura interna claramente organizada e possui, assim como as línguas orais, um conjunto de regras a que as unidades de informação são submetidas (Ferreira, 2010; Fox, 2007; Klima; Bellugi, 1979; Sandler; Lillo-Martin, 2006).

Influenciados por esses estudos, pesquisadores no Brasil iniciaram também estudos sobre a língua de sinais brasileira (Fernandes, 1990; Ferreira, 2010; Quadros, 1997). Esses autores, juntamente com outros, defendem que as línguas de sinais também apresentam arbitrariedade, produtividade, dupla articulação, entre outras características presentes nas línguas orais sem, no entanto, serem subordinadas a estas, tendo, pois, estrutura própria. Apesar disso,

‘não possuir gramática’ e ‘não explicar conceitos abstratos’ são dois de alguns mitos que permeiam as línguas de sinais até hoje (Quadros; Karnopp, 2004).

Historicamente, é provável que a Libras tenha tido influência dos sinais metódicos de L'Épée e da língua de sinais francesa (LSF), uma vez que Hernest Huet⁴, que veio para o Brasil a convite de Dom Pedro II para fundar a primeira escola para surdos⁵, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, era surdo e seguidor de L'Épée (Sabanai, 2007). Há também semelhanças linguísticas na composição gramatical de alguns sinais. O número e a direção dos movimentos nos sinais ONTEM e ANTEONTEM em Libras guardam analogia ao número de movimentos e à sua direção em relação ao tempo verbal do passado nos sinais de L'Épée.

Com o uso da Libras ocorrendo em espaços antes exclusivos da LP como escolas, universidades, alguns programas de televisão, nas transmissões oficiais da Câmara dos Deputados e no Senado, e com propósitos diversos, o problema de escassez de léxicos terminológicos ficou aparente. Enquanto o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, na versão digital, apresenta aproximadamente 345 mil verbetes⁶, o Dicionário de Libras OnLine⁷ apresenta por volta de mil sinais e o Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (Capovilla, 2019), dicionário impresso considerado o mais completo atualmente, tem por volta de 14.500 mil sinais catalogados. O número reduzido de sinais em determinadas áreas do conhecimento é decorrente da ausência de surdos onde este conhecimento circula.

No âmbito educacional, esta escassez é um dos entraves no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Muitas vezes, por falta de sinais ou por desconhecimento dos sinais existentes, novos sinais são criados ancorados em conhecimentos superficiais, de forma provisória e isolada nas salas de aula, o que pode comprometer o entendimento do aluno e distorcer o conteúdo trabalhado. Para criação e validação de sinais, Souza *et al.* (2014) sugere a composição de equipes formadas por especialistas e surdos da área, intérpretes e linguistas responsáveis pelos estudos dos léxicos. Além disso,

4 Há divergência sobre a correta grafia do nome Hernest, mas unanimidade quanto ao sobrenome Huet. Optei pelo nome Hernest por ser o mais utilizado.

5 Para saber mais sobre a fundação desta escola, sugiro a leitura de Soares (1999).

6 Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dicionário_Aurélio. Acesso em: 20 fev. 2023.

7 Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

uso de equipamentos tecnológicos finalmente tem assegurado ao surdo a preservação da sua língua e história (Karnopp; Silveira, 2014).

Considerações finais

Muitas conclusões distorcidas atribuem à dificuldade de abstração por parte do surdo à surdez e não às experiências linguísticas insatisfatórias que ele teve ao longo de sua história e que resultaram em problemas de comunicação e aprendizagem (Botelho, 2002). Da mesma forma, como a maioria dos ouvintes não sabe língua de sinais, as oportunidades de interação com os surdos continuam restritas, considerando que o aspecto linguístico é fundamental para a compreensão do desenvolvimento do homem enquanto ser social (Vygotsky, 1996). Conforme esclarece Hughlings-Jackson (1915, citado por Sacks, 1989, p. 32), “falamos não apenas para dizer a outras pessoas o que pensamos, mas para dizer a nós mesmos o que pensamos”

Ao apresentar as principais línguas envolvidas no contexto linguístico das pessoas ouvintes e surdas brasileiras sob diferentes perspectivas, espero ter evidenciado aspectos que possam favorecer discussões de forma mais abrangente e que considerem o contexto multilíngue do surdo, especialmente no tocante ao seu processo de aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender a Linguística Aplicada. **Revista Letras**, Santa Maria v. 2, p. 7-14, 1991.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, M. E. **ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BEHARES, L. Aquisição de linguagem e interações mãe-ouvinte-criança surda. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 33, IEL/ Unicamp, 1997.
- BIZIO, L. Língua de sinais e língua materna. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 7-21, 2014.
- BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 23, col. 3. 2002.
- BRASIL. Lei nº 4.191/2021, de 03 de agosto de 2021. Dispõe a sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 146, seção 1, p. 1, 2021.
- CAPOVILLA, C. *et al.* **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: a Libras em suas mãos**. Vol. 1, 2, 3. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

- CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Trad. Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- COHEN, L. H. **Train go sorry: inside a deaf world**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1994.
- CORDER, P. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, p. 161-170, 1967.
- DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: Questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, jan/mar. 2015.
- ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford Univ. Press, 1997.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERREIRA, L. **Por uma gramática de língua de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FOX, M. **Talking hands: what sign language reveals about the mind**. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 2007.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- GROSJEAN, F. **Bilingual: life and reality**. London: Harvard University Press, 2010.
- GUIMARAES, E. Apresentação Brasil: país multilíngue. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, n. 2, jun. 2005.
- KARNOPP, L. B.; SILVEIRA, C. H. Humor na literatura surda. **Educar em Revista**, Curitiba, edição Especial n. 2, p. 93-109, 2014.
- KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. **The signs of language**. 3. ed. London: Harvard University Press, 1979.
- KNOORS, H.; MARSCHARK, M. **Teaching deaf learners: psychological and developmental foundations**. New York: Oxford University Press, 2014.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. UK: Prentice Hall International, 1987.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **Revel**, v. 10, n. 19, 2012.
- LIEVEN, E. V. M. Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In: GALLAWAY, C.; RICHARDS, B. J. (org.). **Input and interaction in language acquisition**. London: Cambridge University Press, 1994. p. 56-73.
- LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- MARIAN, V. **The power of language: how the code we use to think, speak and live transform our minds**. New York: Dutton, 2023.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- OLIVEIRA-SILVA, C. M. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG**. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

- PAVLENKO, A. Bilingual selves. *In*: PAVLENKO, A. **Bilingual minds**: emotional experience, expression, and representation. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 1-33.
- QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno Cedes**, Campinas, v.26, n. 69, p. 141-161, 2006.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RÉE, J. **I see a voice**: deafness, language and the senses: a philosophical history. New York, Metropolitan Books, 1999.
- RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. 4. ed. Harlow: Longman, 2010.
- SABANAI, N. L. A evolução da comunicação entre e com surdos no Brasil. **HELB**: História do ensino de línguas no Brasil. v. 1, jan. de 2007.
- SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- SANDLER, W.; LILLO-MARTIN, D. **Sign Language and Linguistic Universals**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- SKUTNABB-KANGAS, T., McCARTY, T. L. Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological and empirical foundations. *In*: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. (ed.). **Encyclopedia of Language and Education** (vol. 5, Bilingual Education), 2. ed. New York: Springer, 2008. p. 3-17.
- SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, R. M. **Que palavra te falta?**: linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- STOKOE, W. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford University Press, v. 10, n. 1, p. 3-37, 2005.
- YVOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Pontes, 1996.
- YVOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Rógar, 1983.
- WILCOX, S.; WILCOX, P. **Learning to see**: teaching American Sign Language as a second language. 2. ed. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1997.



Eu tive contato, pela primeira vez, com os estudos da colaboração de Francisco quando recebi de presente o seu livro: *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas em 2010*. Desde então, comecei a me interessar pelos estudos socioculturais de Vygotsky que embasam a aprendizagem colaborativa de línguas. Meu primeiro contato com o Francisco foi quando eu fui selecionado para atuar como tradutor intérprete de libras/português na UFG, à época, o professor era o diretor da Faculdade de Letras e me buscou para aprender libras com o desejo de comunicar-se com os alunos surdos da Faculdade de Letras. Desde então minha relação com o professor é de admiração e inspiração pelas pesquisas nesse contexto por transmitir tanto amor, dedicação e generosidade ao me orientar. Sendo assim, há muito do professor em tudo que realizo no contexto da pesquisa e das práticas que desenvolvo, tanto no ensino de libras para ouvintes, quanto no ensino de tradução e interpretação nos pares linguísticos libras/português. Sou integrante da família figueirediana desde 2014 como um dos “filhos de Francisco” e me sinto privilegiado por desenvolver com ele estudos pioneiros no contexto da comunidade surda. Sou grato eternamente e o levarei para sempre comigo.

Quintino Martins de Oliveira

Aprendizagem de libras e português em regime de *tandem* face a face

Um estudo com alunos surdos e ouvintes da UFG

QUINTINO MARTINS DE OLIVEIRA

Este estudo é um recorte de uma pesquisa realizada no ano de 2017 pelo autor, no qual buscou-se verificar a aprendizagem colaborativa de libras por ouvintes e de português por alunos surdos matriculados no curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

A aprendizagem colaborativa de línguas tem como base a teoria sociocultural de Vygotsky (1998), que busca compreender, na interação entre os indivíduos, as estratégias que utilizam para aprender algo juntos, em contextos presenciais e virtuais (Figueiredo, 2006a, 2006b; Vygotsky, 1998), levando-os à coconstrução da aprendizagem.

Dentre os processos, trazemos a regulação, que é a capacidade que o sujeito possui de desenvolver alguma atividade controlada — ou regulada — por objetos ou por outras pessoas. Ao tratar das possibilidades de regulação, Wood, Bruner e Ross (1976) definiram a assistência que se dá no auxílio da execução de uma tarefa, como *scaffolding*.

De acordo com os autores, *scaffolding*, traduzido por andaime em português, é um processo que possibilita ao aprendiz solucionar um problema, executar uma tarefa ou alcançar um objetivo traçado, o qual não seria possível sem a ajuda de outra pessoa (Figueiredo, 2006b).

Apesar de as línguas de sinais e as línguas orais não compartilharem a mesma modalidade linguística, uma sendo visual-espacial e a outra oral-auditiva, surdos e ouvintes, numa interação colaborativa de línguas, podem utilizar diferentes estratégias de apoio na mediação da aprendizagem da língua um do outro (Figueiredo; Silva, 2014). Os *scaffoldings* compartilhados através da interação linguística entre eles possibilitam-lhes não só obter conhecimento linguístico, mas também conhecimento cultural na língua do outro.

Uma das possibilidades de favorecer a interação no processo de aprendizagem de libras, por ouvintes, e de português como segunda língua¹, na modalidade escrita, pelos surdos, é a utilização de uma abordagem de aprendizagem colaborativa conhecida por aprendizagem em contexto de *tandem*.

A aprendizagem em *tandem* é um processo de trocas linguísticas e culturais entre indivíduos que possuem línguas diferentes e que se propõem a ensinar, de forma livre, sua língua a outra pessoa, de modo colaborativo (Benedetti; Rodrigues, 2010; Garcia, 2013; Vassallo; Telles, 2009).

Conforme afirmam Vassallo e Telles (2009), a aprendizagem em *tandem* se configura como oportunidades de interações entre duas pessoas, as quais, sem seguir algum programa curricular fixo, ensinam suas línguas umas às outras, de forma livre. Esse tipo de mediação tem como objetivo proposto desenvolver a capacidade comunicativa na língua-alvo (Brammerts, 2002). Para Figueiredo e Silva (2014), o *tandem* pode ser realizado face a face ou a distância, por meio de recursos tecnológicos. Segundo Benedetti e Rodrigues (2010, p. 21), essa modalidade de aprendizagem se propagou “como proposta complementar à aprendizagem formal de língua estrangeira”.

A palavra *tandem*, em inglês, significa bicicleta que possui dois ou mais assentos. O termo é usado metaforicamente para indicar o esforço mútuo de duas ou mais pessoas para realizar uma atividade juntas, conforme se estabelece quando duas pessoas pedalam a mesma bicicleta, remetendo-se à analogia da colaboração (Souza, 2006).

Em sessões de *tandem*, as interações dos aprendizes devem obedecer a alguns princípios, como: sociabilidade simétrica — ou seja, há uma mudança

1 De acordo com Figueiredo (2015), o termo ‘segunda língua’ refere-se à língua que é aprendida na escola e que se difere da língua materna do indivíduo. No Brasil, o português é considerado segunda língua para os surdos e para os indígenas (Figueiredo; Osório; Miranda, 2016)

alternada de papéis entre quem ensina e quem aprende; interpessoalidade — por se estabelecer entre pares de aprendizes; reciprocidade — cada aprendiz deve auxiliar o seu parceiro na aprendizagem da língua, oferecendo e recebendo ajuda; autonomia — por não ter um currículo fixo de conteúdo a ser apresentado, os parceiros podem escolher o que desejam aprender na língua do outro e se tornam responsáveis pela própria aprendizagem. Segundo Vassallo e Telles (2009), essa autonomia pode ter diferentes interpretações; ou seja, as sessões podem ser realizadas em contexto institucional, como escolas e universidades, denominado como *tandem* institucional, ou um acordo mútuo entre indivíduos que desejam aprender a língua um do outro, denominado *tandem* independente.

No primeiro caso, podem ser estabelecidos alguns controles pedagógicos no seu desenvolvimento, como algumas instruções diretivas e tutoria (Brammerts, 2002). Tais orientações pedagógicas dependerão do nível de integração das sessões em *tandem* com o currículo institucional (Vassallo; Telles, 2009). No segundo caso, a escolha fica estabelecida por meio do acordo mútuo entre os participantes. Há ainda os princípios de interculturalidade — por se tratar de línguas diferentes envolvidas, há o acesso a diferentes culturas — e de bilinguismo — as interações nas sessões devem contemplar um equilíbrio no uso das línguas pelos aprendizes (Brammerts, 2002; Souza, 2006; Vassallo; Telles, 2009).

Segundo Eschenauer (2013), o *tandem* viabiliza não somente a aprendizagem de uma segunda língua, como também promove desenvolvimentos sociocognitivo entre os pares, pois na relação entre os sujeitos é possível uma troca didática que perpassa por experiências corporais e emocionais entre os participantes.

Estudos como os realizados por Benedetti e Rodrigues (2010) e Garcia (2013), entre outros, vêm apresentando os benefícios da aprendizagem colaborativa de línguas em contexto de *tandem*. No entanto, ao pensarmos em contexto de aprendizagem de línguas em que uma das línguas envolvidas é a língua de sinais, cuja modalidade linguística é gestual-visual, não encontramos trabalhos desenvolvidos a esse respeito, o que justificou a realização desta pesquisa em 2017.

A pesquisa realizada teve como metodologia utilizada o estudo de caso qualitativo em contexto educativo que orienta fenômenos educativos e so-

ciais, os quais compreendem a transformação de práticas e contextos socioeducativos, bem como a solução de problemas por meio de tomada de decisões (Esteban, 2010).

O contexto de pesquisa foi realizado em uma sala da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) no período vespertino. A escolha desse contexto deve-se ao fato de ser o local onde é sediado o curso de Letras: Libras², que é ofertado no período noturno.

Ao todo, participaram deste estudo quatro alunos, sendo dois surdos e dois ouvintes, resultando em duas duplas. A identificação dos participantes foi preservada por meio de pseudônimos que foram escolhidos pelos próprios alunos. Os pares, dessa forma, foram assim definidos: Cristal (ouvinte) e Bruna (surda); Saskya (ouvinte) e Felipe (surdo).

Os participantes foram colocados em duplas compostas por um surdo e um ouvinte, e as sessões de cada dupla foram gravadas em dias diferentes. A decisão em dividi-los em duplas se deu em consonância aos princípios da aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem*, que visa à promoção recíproca de apoio e instrução entre dois aprendizes, sendo cada um deles falante nativo (ou proficiente) da língua-alvo do outro (Benedetti; Rodrigues, 2010).

Para a realização desta pesquisa qualitativa, os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram gravação em vídeo, bem como entrevistas realizadas antes de iniciarem as sessões e após cada sessão. Essa diversidade de instrumentos viabiliza a triangulação dos dados e a validação dos resultados (Erickson, 1984; Watson-Gegeo, 1995).

Para registrar em escrito esses dados, usamos a transcrição, que é um procedimento comum em estudos que coletam os dados através de vídeo (Binet, 2012; Lankshear; Knobel, 2008). Os dados em libras foram traduzidos pelo autor para a língua portuguesa. Para este estudo, fizemos uso das convenções trazidas por Marcuschi (1986). No quadro a seguir, trazemos os símbolos utilizados para a transcrição das entrevistas e das interações entre os participantes.

2 O curso de Letras: Libras objetiva formar professores de Libras para atender à determinação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em conformidade com a política inclusiva apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC através do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. A Universidade Federal de Goiás foi a primeira Universidade a oferecer esse curso na modalidade presencial no Brasil.

(risos)	Expressão facial alegre, ou alguma risada
(())	Comentários do pesquisador
@	Soletração manual incompreensível ou incompleta
└	Discurso em libras sem a intenção de interação com o colega

Quadro 1 – Símbolos da transcrição das entrevistas e das interações entre os participantes.
Fonte: Adaptado de Marcuschi (1986)

Ficou definido que as temáticas das sessões seriam: “partes da casa”, “profissões” e “estados brasileiros”. Embora a maioria dos estudos de *tandem* preconize que a escolha das temáticas é uma decisão a ser tomada pelo par de interagentes, nos baseamos em estudos de *tandem* institucionais que apontam a possibilidade de determinação *a priori* das temáticas a ser trabalhadas em tais interações (Vassallo; Telles, 2009).

Para atender aos princípios da aprendizagem colaborativa em contexto de *tandem*, decidimos que cada sessão seria composta por duas horas de duração, dividida em uma hora para cada língua-alvo e que, para cada encontro, haveria uma alternância na primeira língua a ser ensinada.

Após o período de coleta de dados, iniciamos o processo de análise dos dados o qual refere-se às análises das estratégias mediadoras, com base em Villamil e Guerrero (1996) e em Figueiredo (2003), utilizadas pelos pares durante as sessões de *tandem*, e às percepções dos participantes sobre a experiência vivenciada na aprendizagem de línguas em contexto de *tandem*.

Nas sessões ficaram evidentes o uso de diferentes estratégias mediadoras. A seguir, apresentamos o primeiro exemplo em que Cristal está ensinando português para Bruna. Nesse dia, a temática trabalhada foi ‘Partes da casa’, e Cristal levou uma sala de estar de brinquedo com os nomes dos móveis e objetos escritos em português anexados.

Após a sessão, fizemos uma entrevista com Cristal para saber o porquê de ela ter escolhido os móveis de uma casa de brinquedo, como recurso didático. Ela respondeu que os objetos poderiam facilitar a interação com Bruna. Dessa forma, os objetos ajudaram a ensinar, à colega surda, as partes da casa em português. Por sua vez, Cristal também se beneficiou da interação, visto que pôde aprender com Bruna os sinais correspondentes aos objetos apresentados.

Cristal também apresenta, em sua fala, o conhecimento sobre o uso de estratégias imagéticas no processo de ensino de línguas para surdos. Ela evi-

dencia que essas estratégias, usando objetos e imagens, favorecem a leitura visual dos surdos, o que corrobora os estudos de Albres (2010) e Lacerda e Lodi (2009). Cristal afirma que compreendeu esse processo pedagógico visual dos surdos em seu curso de graduação em Letras: Libras da UFG que está cursando, conforme podemos observar no seguinte relato.

- [1] Cristal: Eu vi esses brinquedos da minha filha lá em casa e na hora pensei que seriam ótimos para usar com a Bruna. Como eu não sabia os sinais em libras dos objetos, ficaria mais fácil mostrá-los a Bruna e pedir o sinal. Assim, eles me ajudariam a ensinar português para ela. No curso de Letras: Libras, eu aprendi que os surdos necessitam de imagens, ou objetos nas aulas, porque isso facilita a sua aprendizagem.

(Fonte: Entrevista realizada após a sessão sobre 'partes da casa' em português).

Conforme vimos no primeiro exemplo apresentado, os objetos possuem os nomes afixados em português. Cristal inicia a sessão montando, na mesa de Bruna, a sala de estar de brinquedos. Ela vai ao quadro branco e escreve as palavras 'Móveis' e 'Sala', aponta para os objetos e inicia a interação, ilustrada a seguir.

- [2] Cristal: Qual o sinal? ((aponta para os móveis)).
Bruna: 'Objeto', 'diversos'.
Cristal: Sinal 'objeto' ((começa a repetir o sinal de 'objeto', quando Bruna a interrompe)).
Bruna: Precisa fazer o sinal de 'objeto', mas precisa também fazer o sinal de 'sofá', 'televisão', 'mesa' e 'diversos'. Se fizer assim, os surdos irão entender que o 'objeto' refere-se a esta palavra ((apontando para a palavra 'móveis', escrita no quadro)).
Cristal: 'Quadrado' significa S-A-L-A ((Cristal faz uso da soletração manual)) 'sofá' e 'mesa' são M-O-V-E-I-S ((Cristal faz uso da soletração manual)).
Bruna: @ ((Olha para o quadro e repete @ três vezes))
Bruna: Entendi. M-O-V-I-L ((Bruna faz uso da soletração manual)). Não, M-O-V-E-I-S ((Bruna faz uso da soletração manual)).
Cristal: Esse ((aponta para o sofá)) e esse ((aponta para a mesa)). Qual é o nome?
Bruna: M-O-V-E-I-S ((Bruna faz uso da soletração manual)).

(Fonte: Interação na sessão sobre 'partes da casa' em português)

Percebemos, nesse exemplo, que Cristal utiliza os objetos da sala de estar de brinquedo para mediar a interação, apontando para eles e para a palavra 'móveis', que escreveu no quadro. Ao apontar para a palavra no quadro e para os objetos expostos na mesa, Cristal oferece *scaffolding* que leva Bruna a assimilar a palavra em português, e, no momento em que Cristal pergunta o sinal de 'móveis', há o intercâmbio com a libras, o que proporciona apoio recíproco e instrução entre as duas participantes.

Apesar de os estudos com o uso de *tandem* proporem que as línguas devam ser ensinadas separadamente (Brammerts, 2002; Vassallo; Telles, 2009), percebemos, no exemplo anterior, que há um desejo de Cristal em aprender libras nessa interação, trazendo a libras também para o momento de aprendizagem na sessão destinada ao ensino de português.

Vimos também que foi utilizado o discurso privado, repetindo o sinal ou utilizando a soletração manual na libras³ diversas vezes, bem como o uso de expressões faciais como apoio para a autoaprendizagem, ou seja, sem o intuito de provocar alguma interação conversacional com o colega.

Segundo Goés (1999), no momento da leitura, os surdos procuram por pistas que lhes concedam construir sentidos. Assim, ao escrever, em um lado do quadro, os nomes dos móveis trabalhados e, do outro, verbos que contextualizam a temática trabalhada, Cristal forneceu pistas visuais que ajudaram Bruna a compreender o que estava sendo exposto, conforme ilustrado a seguir.

- [3] Pesquisador: O que você achou de a Cristal escrever palavras aqui ((apontando para os nomes dos móveis)) e aqui ((apontando para os verbos)), separados?
Bruna: Eu entendi que aqui ((apontando para o local onde estavam escritos os nomes dos móveis)) os nomes são diferentes daqueles ((apontando para os verbos escritos no quadro)). Parece ... como é o nome em português?
... ─ Substantivo ─ verbo...
Pesquisador: Por que você acha isso?
Bruna: Porque ela separou no quadro. Ela parece que quer me mostrar isso, eu acho.
- (Fonte: Entrevista com Bruna sobre 'partes da casa' em português)


Ao oferecer essas pistas para Bruna, Cristal não somente trabalhou as questões de vocabulário, mas, também, as gramáticas da língua portuguesa, como a identificação das classes gramaticais 'substantivos' e 'verbos'.

A estratégia de uso de símbolos e de desenhos também foram usadas na aprendizagem de libras. No par Saska e Felipe, na sessão cuja temática foi 'estados do Brasil', Felipe usou da marcação do símbolo de ponto para apresentar a Saska a localização espacial que diferencia os sinais de 'Goiás' e 'Goiânia'. Ele foi ao quadro, desenhou o mapa do estado de Goiás e vinculou com uma reta a palavra Goiânia. Em seguida, ele traçou uma segunda reta e a associou com a palavra 'Goiás'.

3 Soletração manual, ou alfabeto manual, é um conjunto de configurações de mão que representa o alfabeto em português por meio da soletração das letras (Quadros; Karnopp, 2004).

A estratégia de uso de símbolos no ensino de uma segunda língua também foi identificada nos estudos de Figueiredo e Oliveira-Silva (2016) e de Oliveira-Silva (2017). Segundo os autores, o uso de símbolos, assim como escrever as palavras no quadro são estratégias eficazes no processo de ensino de uma língua de modalidade escrita para surdos, pois tais recursos viabilizam o suporte visual necessário para os alunos surdos, facilitando, assim, a compreensão das explicações sobre o conteúdo ministrado.

Evidenciou-se, no uso da estratégia por Felipe, a eficácia não só da aprendizagem dos sinais de ‘Goiás’ e de ‘Goiânia’, por Saskya, mas, também, a reflexão sintática diferente das duas línguas e o uso de *scaffolding* quando Saskya pergunta a Felipe como se estrutura a frase na libras.

- [4] Saskya:  ((Após repetir duas vezes os sinais apresentados por Felipe)) Como eu faço em libras ((vai ao quadro e escreve a frase “Eu moro em Goiânia na capital de Goiás”))?
Felipe: Boa pergunta. Na libras você faz assim ((faz o sinal de ‘eu moro em Goiânia’ ((com o outro dedo aponta para o sinal de ‘Goiânia’)) capital onde? Aqui ((apontando para o espaço neutro em frente ao corpo)) e faz o sinal de ‘Goiás’.
Saskya: Nossa, que diferente de português porque muda toda a frase, não é mesmo?
Felipe: Sim, na libras precisa usar o espaço e apontar para o sinal para fazer sentido. Diferente de português que é linear a frase.

(Fonte: Interação na sessão sobre ‘estados brasileiros’ em português)

Ao ser questionada na entrevista, após a sessão, Saskya afirma que o uso das estratégias de Felipe favoreceu a sua aprendizagem de libras, pois, além de aprender os sinais trabalhados, mostrou a diferença sintática do português e da libras.

É relevante ressaltar que as contribuições da aprendizagem em *tandem* não se definem apenas pelas trocas linguísticas entre os pares. Por promover contato autêntico com falantes de línguas diferentes e pelo fato de não possuir um currículo fixo, as trocas entre os sujeitos ampliam-se também para as suas visões culturais (Brammerts, 2002).

Podemos perceber a rica troca cultural entre as participantes Cristal e Bruna, na sessão em Cristal ensina ‘partes da casa’ em português para Bruna. Entre os vocábulos trabalhados, está a palavra ‘som’, a qual Cristal apresenta utilizando, como recurso, um cartão com a palavra ‘som’ fixada em uma figura de um aparelho de som.

Por meio dessa figura, Cristal pergunta a Bruna, sua colega surda, se ela gosta de ouvir música. Bruna esclarece que não gosta de ouvir música, mas, sim, sentir as vibrações da música, conforme ilustrado a seguir.

[5]

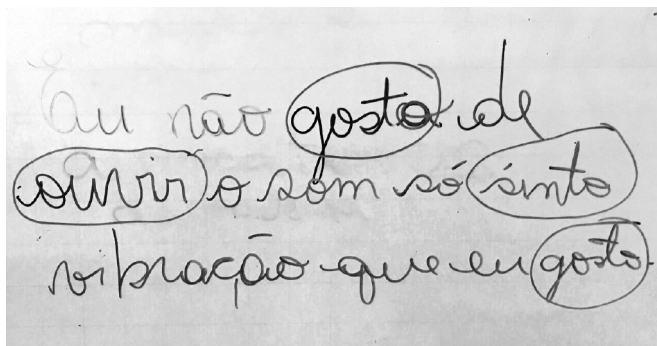


Figura 3: Resposta de Bruna a Cristal sobre música
Fonte: Aula sobre 'partes da casa' em português

Diversos autores ponderam que a comunidade surda tem uma cultura peculiar, desenvolvida através de suas percepções visuais de mundo e de sua língua sinalizada que constituem suas identidades (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011; Santos, 2016; Strobel, 2009; Veinberg, 2013). As experiências sonoras da cultura ouvinte são apreciadas, por alguns surdos, através da vibração do som que é sentida por seus corpos, o que lhes possibilita ter contato com a música.

Conforme afirma Cervellini-Haguiara (2003), a música sempre se fez presente na vida do ser humano, adquirindo um papel importante em sua história nas mais diversas situações de sua vida. Como os surdos estão inseridos numa sociedade majoritariamente ouvinte, eles passam a conviver com a música em situações rotineiras, tanto no âmbito familiar como em outros contextos, como, por exemplo, festividades, paradas comemorativas à independência do Brasil, festa de aniversário, bailes etc.

Bruna, quando escreveu no quadro que não gostava de ouvir música, mas, sim, de senti-la, trouxe para Cristal uma visão cultural surda que não é compreendida por grande parte da comunidade ouvinte devido à visão limitada e fragmentada nutrida pelos mitos apresentados anteriormente.

Essa troca tocou Cristal de uma forma que a deixou emocionada, como podemos perceber em sua fala, na entrevista após a sessão em que ocorreu esse episódio. Vejamos a explicação de Cristal.

[6] Cristal: Eu fiquei tão envergonhada quando li no quadro o que ela havia escrito, mas eu não perguntei por maldade. Foi natural... na hora eu nem pensei direito... Acho que estava nervosa porque eu sei que os surdos não escutam, né? (risos) ... mas quando a Bruna

começou a me explicar que o corpo dela sentia a vibração e ela gostava de dançar, que saía com seus outros amigos surdos para boates, eu fiquei admirada, sabe? Como a gente (referindo-se aos ouvintes) precisa aprender ainda com eles, né? Assim, entender que ouvir é uma necessidade nossa de ouvintes e não deles.

(Entrevista com Cristal sobre a experiência da primeira sessão)

Esse relato corrobora os estudos desenvolvidos sobre a colaboração no ensino de línguas em contexto de *tandem*. Tais estudos têm demonstrado que os indivíduos podem adquirir mais do que conhecimento linguístico. Eles também aprendem sobre a cultura do outro, o que desenvolve a sua competência intercultural, propiciada pelo compartilhamento de informações fornecidas na parceria desenvolvida entre eles (Benedetti; Rodrigues, 2010; Figueiredo, 2006b; Jin; Cortazzi, 2001; Roberts *et al.*, 2001; Silva, 2012).

Vimos, pela análise dos dados, que os pares fizeram uso de diferentes estratégias também para ensinar sua língua ao outro durante as sessões de *tandem*. Eles usaram alguns objetos, como, por exemplo, a maquete da sala de estar, e usaram o quadro branco com pincéis de diferentes cores e fizeram nele desenhos para desenvolver as temáticas propostas.

Essas estratégias favoreceram o processo de ensino das línguas envolvidas nas sessões de *tandem*, pois serviram para mediar a compreensão do conteúdo a ser ensinado. Essa afirmação foi evidenciada tanto nas análises das interações como na análise das entrevistas.

Por ter viabilizado aos participantes a oportunidade de expressarem suas percepções a respeito da proposta do uso do contexto de *tandem* em interações entre surdos e ouvintes, este estudo promoveu uma maior compreensão das estratégias usadas pelos participantes durante as interações comunicativas.

Os alunos lançaram mão de diferentes tipos de estratégias mediadoras durante suas interações nas sessões de *tandem*. Eles faziam perguntas aos seus pares para esclarecer dúvidas e instigavam os colegas, perguntando alguma coisa que os levasse à construção significativa do assunto que iriam abordar. Quando não se faziam compreendidos, os participantes usavam vários recursos para se expressarem com seus colegas.

Vimos que, apesar de as línguas envolvidas serem de modalidades diferentes, o processo de coconstrução e de colaboração se estabeleceu tanto nos momentos de aprendizagem dos ouvintes quanto nos momentos de aprendizagem dos surdos. Esse fato nos permite afirmar que o contexto de

tandem é apropriado também para línguas de modalidades diferentes, como o português e a libras.

Os benefícios observados nesse contexto de línguas de modalidades diferentes, como o descrito neste estudo, corroboram os já encontrados sobre aprendizagem de línguas de uma mesma modalidade, como as línguas orais, tanto em contexto de *tandem* quanto de *teletandem* (Brammerts, 2002; Figueiredo; Silva, 2014; Souza, 2006; Vassallo; Telles, 2009).

A interação nas sessões em *tandem* possibilitou crescimento linguístico, cultural e colaborou também para o crescimento profissional dos participantes, visto que serão futuros professores. Sendo assim, podemos sugerir a aprendizagem colaborativa de línguas em contexto de *tandem* como proposta complementar ao processo de formação de professores das línguas envolvidas. Em outras palavras, por meio dessa abordagem colaborativa, eles se tornaram agentes do processo de ensino-aprendizagem das línguas envolvidas, tornando-se, com isso, mais autônomos. Esse fato, indubitavelmente, se diferencia das situações rotineiras de sala de aula, em que o professor geralmente controla o andamento das atividades.

Referências

- BENEDETTI, A. M.; RODRIGUES, D. G. Choques linguístico-culturais e o desenvolvimento da competência intercultural em teletandem. *In*: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Campinas-SP: Pontes, 2010. p. 89-104.
- BINET, M. **A transcrição como teoria-em-reconstrução**: a indução como prática metodológica. Documento de Trabalho do GIID n. 37. Lisboa: FCSH-UNI, 2012.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autônoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. *In*: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.). **Aprendizagem autônoma de línguas em tandem**. Lisboa: Colibri, 2002. p. 15-25.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 25/4/2002, p. 23 (Publicação Original).
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 23/12/2005, p. 28 (Publicação Original).
- CERVELLINI-HAGUIARA, N. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, p. 51-66, 1984.

- ESCHENAUER, J. Apprendre une langue en tandem: réinterprétation des tandems à la lumière d'une approche sociocognitive. **Langages**, v. 192, n. 4, p. 87-99, 2013.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. São Paulo: Amgh, 2010.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas-RJ: EDUCAT, 2003. p. 125-157.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006a.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006b. p. 11-45.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 3. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora da UFG, 2015.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; OLIVEIRA-SILVA, C. M. Uma análise da eficácia das estratégias de ensino utilizadas por uma professora ministrando aulas de inglês instrumental para alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na universidade. *In*: FIGUEIREDO, F. Q. de.; SIMÕES, D. M. P. (org.). **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 235-282.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; OSÓRIO, P.; MIRANDA, F. Contribuições da Linguística Aplicada para o Ensino e a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. *In*: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (org.). **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 103-120.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SIMOES, D. M. P. (org.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-117.
- GARCIA, D. N. M. **O que os pares de Teletandem(não) negociam: práticas para um novo contexto online interativo para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 11-29.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 1999.
- JIN, L.; CORTAZZI, M. ¿La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo? *In*: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Trad. José Ramón Parrondo e Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 2001. p. 104-125.
- KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. *In*: KARNOPP, L. B. *et al.* (org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas-RS: Editora da ULBRA, 2011. p. 15-28.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- OLIVEIRA-SILVA, C. M. **A aprendizagem colaborativa de inglês instrumental por alunos surdos**: um estudo com alunos do curso de letras: libras da UFG. 2017. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROBERTS, C.; BYRAM, M.; BARRO, A.; JORDAN, S.; STREET, B. **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- SANTOS, H. T. S. **A construção de identidades na educação de surdos**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.
- SILVA, S. V. **O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem**: um estudo na área de Turismo. 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SOUZA, R. A. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 255-276.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2009. p. 31-37.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, A. J. Ensino e aprendizagem de línguas em Tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In*: TELLES, A. J. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009. p. 17-28.
- VEINBERG, S. La otra cultura. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 139-148.
- VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. **Journal of Second Language Writing**, v. 5, p. 51-75, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Pontes, 1998.
- WATSON-GECEO, K. A.; GECEO, D. W. Understanding language and power in the Solomon Islands: methodological lessons for education intervention. *In*: TOLLEFSON, W. (org.). **Power and inequality in language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 59-72.
- WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 7, p. 89-100, 1976.



Durante os anos de 1994 a 1998, período em que realizei minha graduação em Letras-Português\Inglês na UFG, conhecia apenas a fama de Francisco como excelente professor, pesquisador, e autor de livros — **Aprendendo com os erros** foi, sem dúvida, um dos livros mais lidos por alunos da graduação e pós-graduação daquela época. Foi somente ao longo do meu mestrado na UFG, entre 1999 e 2021, que eu pude conhecê-lo mais de perto, tendo em vista que estava retornando de seu doutorado na UFMG. Mesmo não sendo o meu orientador oficial, nos tornamos grandes amigos e, desde o início, Francisco se posicionou como colaborador da minha dissertação. Frequentemente, ele conversava comigo sobre a pesquisa, me amparava com inúmeras referências bibliográficas para enriquecer o trabalho, estive comigo em apresentações acadêmicas, até que, na reta final, se dispôs com alegria e prontidão a participar dos exames de qualificação e de defesa do meu mestrado. Sua presença nesses momentos da minha vida foi muito importante e memorável, porque Francisco me fez sentir confiante e segura para prosseguir e completar a jornada. E após essa etapa vencida, não tive dúvida de que faria o meu melhor para ser sua orientanda no doutorado. E assim aconteceu. Vivemos experiências incríveis na minha trajetória de doutoramento (2003 a 2007), período em que Francisco me ensinou ainda mais o valor da colaboração e do diálogo na relação entre orientador e orientando. Seu apoio sempre constante e carinhoso me ajudou a avançar, vencer os desafios, romper com os obstáculos, e hoje sou uma professora, pesquisadora e orientadora significativamente permeada por seus ensinamentos, por seu jeito de orientar e de compreender o aprendiz. Hoje, fazer parte da mesma equipe de trabalho do professor Francisco é para mim motivo de honra, alegria e orgulho. Certamente a Faculdade de Letras da UFG é um lugar muito melhor e mais iluminado com a presença desse mestre entre nós.

Carla Janaina

CAPÍTULO 10 A colaboração nas trilhas da interculturalidade dialógica

Conceitos e experiências

CARLA JANAINA FIGUEREDO

Introdução

No presente artigo, não tenho a pretensão de narrar todas as minhas histórias vividas com a pessoa encantadora do prof. Francisco José Quaresma de Figueiredo. Isso seria impossível devido ao limite de páginas determinado para cada autor. Além disso, acredito ser importante abordar apenas um recorte do nosso trajeto histórico para não apenas configurar o gênero narrativo do texto aqui escrito, mas, também, para associar as narrativas aos construtos teóricos que hoje fazem parte da minha constituição enquanto sujeito dialógico, professora, orientadora e pesquisadora no campo da educação linguística (Bakhtin, 1997, 1999, 2004; Vygotsky, 2003a, 2003b). A maioria dessas perspectivas teóricas chegou até mim pelos encontros, conversas, aulas e orientações que tive com o prof. Francisco. Como dito anteriormente, devido à complexidade das vivências experienciadas por nós dois, compartilharei aqui algumas trilhas que percorremos ao longo da minha formação como pesquisadora no curso do doutorado. Neste artigo, adotarei uma perspectiva diacrônica para relatar os acontecimentos principais desse percurso e, da mesma forma, um posicionamento interativo-dialógico com meus leitores a fim de que minhas narrativas possam ampliar seu campo de visão acerca da importância de determinados elementos sociointeracionais e culturais que devem estar presentes nas relações entre orientador e orientando.

No início do percurso, o olhar atento do Outro que me constitui

A meu ver, ensinar é um ato exotópico. A exotopia, sob a perspectiva de Bakhtin (1999), é a combinação do prefixo grego *ékso*, que significa exterior, de fora ou por fora, e a palavra grega *tópos*, a qual nos indica lugar. Em outras palavras, o ato de ensinar ou de orientar envolve o excedente de visão, isto é, o olhar externo do Outro, neste caso o professor ou orientador sobre o seu aprendiz ou orientando. É por meio desse olhar externo ao Eu do aluno que o professor identifica e avalia a bagagem de conhecimento já construída por seu aprendiz em experiências de aprendizagem anteriores e, da mesma forma, detecta onde estão suas limitações e seus potenciais, de modo a trilhar, juntamente com ele, o caminho que o levará além de suas fronteiras.

Como caloura do curso de Doutorado em Estudos Linguísticos em março de 2003, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, eu precisava muito, e com urgência, do excedente de visão do meu orientador, prof. Francisco José Quaresma de Figueiredo. Meu projeto de pesquisa estava ancorado no estudo das estratégias de comunicação sob a perspectiva da psicolinguística tendo em vista que eu já havia discutido a perspectiva interacionista na pesquisa de mestrado. Mas eu não me sentia empolgada com essa transição da interação social para o campo da cognição. Ao ver minhas angústias e hesitações diante de uma nova tomada de decisão, o prof. Francisco disse: ‘Dê um tempo pra você’, isto é, um tempo para refletir no que de fato te trará contentamento ao realizar a pesquisa e em suas possíveis contribuições para a educação linguística. Sua atitude acolhedora trouxe lições preciosas sobre a relação orientador e orientando: é no espaço da interação social com o Outro, o qual enxerga o meu Eu por ângulos que não consigo alcançar, que eu tenho a chance de colocar o meu mundo em conflito, a minha ânsia de avançar e superar os desafios, sob as lentes de quem possui uma experiência maior e um olhar mais apurado em como lidar com os entraves da vida acadêmica. A atitude exotópica do prof. Francisco é, a meu ver, um ato sensível do ‘par mais competente’ em relação àquele que se encontra limitado em suas ações, com lacunas a serem preenchidas, e bastante dependente do Outro para prosseguir. Nessa alusão à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygotsky (2003a), não vejo apenas, por parte do prof. Francisco, a identifica-

ção pura e simples das minhas necessidades acadêmicas, mas, sim, uma postura responsiva e responsável que age no intuito de ampliar meus horizontes. Foi durante o ‘tempo concedido a mim’ que decidi continuar pesquisando as práticas discursivas e interculturais da dimensão oral dos sujeitos participantes (professor e alunos) de aulas de inglês em um programa de extensão.

Superado o desafio de definição do meu objeto de estudo, iniciei o percurso da minha pesquisa com a reunião do material bibliográfico. Mas, onde encontrá-lo? Em tempos ainda distantes das bibliotecas digitais e do acesso quase ilimitado aos artigos científicos em formato .pdf, precisei recorrer à avalanche das cópias dos textos impressos. Mas, não eram meros textos disponíveis em qualquer livraria. Eram textos provenientes de pesquisas sobre a teoria sociocultural de Vygotsky, sobre a aprendizagem colaborativa, sobre a dialogia proposta pelo Círculo de Bakhtin, sobre práticas interculturais e outros temas. Para a minha surpresa, foi no acervo pessoal do prof. Francisco que encontrei a maior parte deles. Mais uma vez o seu acolhimento me abraçou. Foi como descobrir um oásis no meio do deserto. Lá estava eu, em seu apartamento, por horas e horas, em meio às caixas amarelas, atolada em textos preciosos, como, por exemplo, Alwright (1984), Werstch e Alvarez (1998), Lantolf (2004) e outros. Novamente, pude aprender com a atitude exotópica do meu Outro no espaço de uma ZDP marcada pela sensibilidade ao diálogo com as necessidades do meu Eu. A esse excedente de visão, percebo também a interface de dois elementos-chave: o da aprendizagem, fruto da interação social, conforme Vygotsky (2003a, 2003b), e do dialogismo,¹ termo construído por Bakhtin (2004).

Muitos podem pensar que a interação social é um elemento óbvio e onipresente em todo e qualquer encontro entre sujeitos dotados de cultura. É e não é bem assim. Apesar de ser parte constitutiva do viver humano, a interação com outras pessoas nem sempre resulta em uma socialização de qualidade, isto é, na decisão de tornar-se próximo, interativo e responsivo ao Outro. Compartilho com Vygotsky (2003a) que, de fato, a aprendizagem ocorre em decorrência de interações sociais e que, por meio dos processos interacionais, somos auxiliados pela presença de nossos pares, ao mesmo tempo em que

1 Por ser um termo muito complexo, não abordarei todas as nuances do conceito de dialogia neste artigo. Para os fins deste texto, adotarei a perspectiva polifônica, isto é, a prática dialógica entre sujeitos sensíveis a outras vozes socioculturais, que as respeitam e cedem espaço para as suas projeções.

também contribuímos, de alguma forma, com suas subjetividades. Essa concepção também é percebida por Bakhtin (2004), mas refratada de um modo em que a presença do discurso é enfatizada como componente essencial para definir a qualidade da interação social entre os interlocutores, e, principalmente, ditar os rumos de suas relações futuras. Na visão de Bakhtin, somos responsáveis por nossas interações e respostas endereçadas ao nosso Outro, e, quanto a esse aspecto, nada podemos mudar, pois essa responsabilidade é inerente ao agir humano. Nas palavras do autor, “[a] vida conhece dois valores centrais que são fundamentalmente e essencialmente diferentes; mas, apesar disso, se correlacionam entre si: o Eu e o Outro. É em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser estão distribuídos e organizados”² (Bakhtin, 1999, p. 74). Nesse sentido, em nossas práticas agentivas, temos sempre, no mínimo, duas opções de resposta: responder de forma sensível ou não, atenciosa ou não, colaborativa ou não, altruísta ou não, e por aí vai.

Sendo assim, acredito que minhas interações sociais com o prof. Francisco sempre cumpriram com sua missão de expandir meu nível de aprendizagem naquilo que eu precisava. De fato, em termos vygotkianos, nossas interações em nível interpsicológico sempre contribuíram para a internalização de conhecimentos importantes para o nosso nível intrapsicológico (Wertsch; Alvarez, 1982). Mas, além disso, em termos bakhtinianos, nossas interações sociais foram sempre marcadas por discursos de empatia, de cuidado pelo outro, pelo riso e humor frente aos desafios, ou seja, desde o início de nossa travessia, juntos, como orientador e orientanda, ocupamos nossos espaços nas interações sociais com posturas e enunciados de respeito e valorização do outro. Isso, sem dúvida, torna a trajetória da vida acadêmica muito mais leve.

Na próxima seção, narrarei algumas experiências referentes ao processo de geração e discussão de dados para o desenvolvimento da minha tese, o papel agentivo do prof. Francisco ao longo desse período, e como esses eventos foram perpassados por um dos elementos mais importantes do aporte teórico do meu trabalho: a interculturalidade sob o viés de Kramersch (1995, 1997, 1998, 2001a, 2001b, 2004).

2 Tradução minha. Texto original: “Life knows two value-centers that are fundamentally and essentially different, yet are correlated with each other: myself and the other, and it is around these centers that all of the concrete moments of Being are distributed and arranged.”

No meio da trilha, o caráter intercultural das interações sociais

Costumo dizer que não há parte mais angustiante no fazer de uma pesquisa do que o momento de definir o contexto onde os dados serão gerados e, principalmente, de convencer os sujeitos desse lugar a colaborar com o estudo, permitindo, assim, que a expressão de suas vidas por meio de uma segunda língua seja compartilhada com interlocutores diversos. À época desse momento crucial do meu doutoramento, eu trabalhava em uma universidade particular de grande porte, na qual eram oferecidos vários cursos de extensão voltados para a formação de professores. Dentre seus participantes, havia professores já graduados e atuantes no mercado de trabalho e também os graduandos do curso de Letras Inglês da instituição em questão. A minha escolha por um dos cursos de aperfeiçoamento em língua inglesa se deu por várias questões: o horário das aulas alinhado à minha disponibilidade para acompanhá-las, o nível significativo de experiência linguístico-comunicativa dos alunos, e o professor, que não era brasileiro. Ter um professor de uma nacionalidade diferente em relação aos aprendizes era crucial para desenvolver uma pesquisa na área da interculturalidade, pois, basicamente, o termo intercultural implica em ‘encontros entre diferentes culturas’.

As discussões de Kramersch (1995, 1997, 1998, 2001a, 2001b, 2004) sobre interculturalidade abordam majoritariamente as interações sociais entre sujeitos provenientes de línguas e culturas diversas, com visões de mundo diversificadas, com interpretações singulares da vida em sociedade. Sem dúvida, podemos, também, adotar a perspectiva intercultural em nível macro quando se trata de encontros entre sujeitos de um mesmo estado-nação, que compartilham de uma mesma língua materna, e, da mesma forma, considerar as interações sociais em nível micro (membros de uma mesma comunidade de fala, por exemplo) como encontros entre indivíduos de subjetividades únicas, com comportamentos culturais únicos e, que, portanto, são interculturais. Em se tratando das discussões de Kramersch, é destacado, sobretudo, o ‘ser ou o tornar-se intercultural’, visto que, na concepção da autora, o encontro entre línguas-culturas diferentes nem sempre é apoiado pela convergência de ideias e opiniões. Pelo contrário, é possível e muito mais provável que encontros interculturais sejam permeados pela não compreensão acerca do comportamento do Outro, ou pela indisposição em aceitar as razões que

levam o Outro a se comportar de uma forma e não de outra. Trocando em miúdos, encontros interculturais são fortemente afetados por conflitos, e a língua(gem) é o principal veículo que os transporta. Portanto, ser ou tornar-se intercultural implica tanto o exercício contínuo de compreensão daquilo que compõe a visão de mundo do Outro, ou o que respalda os seus comportamentos culturais a partir de seu contexto sócio-histórico, quanto o exercício de compreensão daquilo que constitui a minha própria identidade linguística e sociocultural. O exercício da interculturalidade, portanto, perpassará a interação social quando houver de ambos os lados (Eu e Outro) a decisão de desvinculação de estereótipos e pré-conceitos (Kramsch, 1995, 1997, 1998, 2001a, 2001b, 2004).

Meu encontro intercultural com o professor e alunos da turma que pretendia investigar foi configurado por interações sociais de recepção e aceitação positivas. Minha proposta de pesquisa foi acolhida pelo desejo de participação, colaboração, e, sobretudo, de aprendizagem por parte não somente dos alunos, mas, também, do professor regente. No entanto, com o objetivo de legalizar minha entrada para a realização da pesquisa, minha interação social com a coordenadora dos cursos de extensão se revelou uma batalha intensa para superar sua resistência e desrespeito dispensadas a mim. Fui tratada como invasora do local, ou melhor, como uma presença indesejada e não bem-vinda. Suas palavras foram simples e diretas: ‘Não sei quem é você, e você não tem autorização para atuar aqui.’ Sem saber o que dizer e fazer diante desses conflitos, voltei para o carro e liguei para meu orientador. Chorando muito, contei a ele o ocorrido. Cheio de indignação, ele me disse: ‘Que absurdo, você também é professora dessa instituição, diz isso pra ela e fique firme. Quem decide se você entra ou não é o professor e os alunos da turma! E se for necessário, posso também formalizar o pedido por meio de carta.’ Pronto! Retomei as forças e voltei para a arena, mais forte desta vez. Quando estava próxima de reencontrar a coordenadora, encontrei uma colega de trabalho que, ao me ver, veio sorrindo e, sem perder tempo, me apresentou como professora da casa, do curso de Letras, há mais de dois anos. Isso foi o suficiente para ganhar a guerra travada pela coordenadora.

Enfrentar conflitos interculturais pode nos deixar sem chão na maioria das vezes. No momento em que tudo parecia perdido para mim, o prof. Francisco se colocou mais uma vez como aquele Outro que me constitui, que me

ampara, que me fortalece com seus enunciados de apoio; é também aquele olhar externo que avalia melhor o contexto social à minha volta e traz consigo as direções para a saída do conflito, caminhos que eu não consigo vislumbrar a partir do meu espaço tão limitado e embaçado por minhas emoções. É nesse sentido que penso em Bakhtin, em sua ênfase na relação dialógica entre o Eu e o Outro, e o quanto essa interação social pode ser intercultural, principalmente quando existe a decisão ética do Outro em se colocar no lugar do Eu para sentir o que ele sente, vivenciar a sua experiência, e agir conscientemente para o resgate do seu bem estar e do seu equilíbrio.

Ao longo do processo de geração dos dados (questionários, aulas, entrevistas), o prof. Francisco e eu mantivemos nossas trocas de ideias, e ele sempre se revelou uma fonte rica de esclarecimentos, sugestões, comentários, reflexões e, sobretudo, suporte, mostrando para mim que eu não estava só. Essa presença constante do orientador é, a meu ver, indispensável para que o pesquisador em formação compreenda melhor o passo-a-passo do processo, a importância de se aplicar o que foi planejado para aquele momento, e, conseqüentemente, aprenda a interagir interculturalmente com os participantes, reconhecendo sobretudo que cada um deles é um universo à parte, com histórias, culturas e interesses diversos, com rotinas complexas, e que não estão ali para ‘servir’ à sua pesquisa, mas, para contribuir voluntariamente com algo maior: compartilhar elementos do processo de ensino e de apropriação da língua-cultura inglesa para que a educação linguística seja fortalecida tanto em termos teóricos quanto práticos.

Entre dados e teorias, entre encontros interculturais com os participantes e com meu orientador, em mim havia um turbilhão de anseios para conseguir estruturar os fatos pesquisados de forma a transmiti-los com clareza aos leitores do meu trabalho. Pensar a interculturalidade em contexto de sala de aula onde línguas e culturas ora convergem e ora divergem é uma tarefa espinhosa (Valdes, 2001); e, para discuti-la academicamente de forma responsável, é preciso encarar opiniões contrárias de pesquisadores que não concebem a dimensão da sala de aula como espaço potencial e favorável para o desenvolvimento da interculturalidade em segunda língua. Infelizmente, muitos estudiosos defendem que o contexto educacional não é compatível com os contextos de imersão em que a língua-alvo é produzida como língua materna pelos membros de suas comunidades de fala. Em outras palavras,

para muitos, a sala de aula não é um contexto de uso ‘natural’ da segunda-língua, é meramente um espaço para aprender sobre suas estruturas e ‘fatos’ culturais, não sendo possível a constituição de sujeitos interculturais por meio das interações que ocorrem em ambientes de educação linguística (Pike, 1964; Quirk, 1969; Pica, 1987).

Com base em Kramsch e em seu conceito de ‘terceiro lugar’, isto é, o espaço criado através da interseção formada pelo encontro de línguas-culturas diferentes, Francisco e eu elaboramos então uma figura que pudesse refletir de forma clara toda essa complexidade. O objetivo da ilustração é fortalecer a perspectiva de que, sim, a sala de aula, espaço rico em interações sociais, e, portanto, encontros interculturais, abriga sujeitos dialógicos dispostos ao exercício de compreensão de quem o Outro é e o que ele representa ao mesmo tempo em que reconhecem a si mesmos, suas crenças, visões de mundo, não como sujeitos inferiores, mas apenas distintos. A figura em questão encontra-se em Figueredo (2007, p. 103):

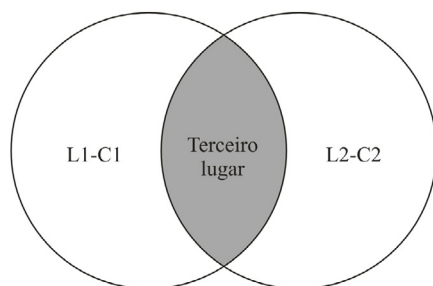


FIGURA 1: O “terceiro lugar” das interações entre L1-C1 (língua-cultura 1) e L2-C2 (língua-cultura 2)

Ao rascunhar essa imagem no papel, Francisco não somente me ajudou a definir o ponto-chave das minhas discussões na tese, mas, acima de tudo, me complementou naquilo que eu precisava dentro de nossa ZDP, e ainda destacou o que tanto gosta de ensinar em suas interações com outros sujeitos: a importância da colaboração, a disposição em coconstruir com o Outro aquilo que não servirá a ele somente, mas a tantos outros interlocutores, conhecidos e presumidos. Além disso, suas atitudes se revelaram interculturais em sua essência: no espaço do ‘terceiro lugar’, onde minha língua-cultura encontra com a língua-cultura do Outro, eu me esforço para compreender as subjetividades de meu interlocutor e parceiro nas interações socioculturais; eu ainda me esforço para que nossas interações não sejam guiadas por preconceitos

ou estereótipos; e me esforço, também, para que ele se sinta valorizado e veja igualmente o meu valor, para que, dessa forma, possamos aprender juntos a conviver com nossas diferenças.

Na seção seguinte, abordo o processo de escrita da tese e como o conceito de alteridade constitutiva proposto pelo Círculo de Bakhtin se aplica às minhas interações com o prof. Francisco, o meu orientador.

Nos últimos passos do trajeto, a colaboração dialógica

Defendo sempre que encarar os desafios do processo de escrita acadêmica é decidir agir de modo responsivo e responsável em relação aos meus leitores, sujeitos únicos, que, na maioria das vezes, não terão a chance de esclarecerem suas dúvidas comigo. Nesse sentido, é crucial que nossa escrita seja condutora das ideias que queremos expressar, esclarecedora antes mesmo das dúvidas surgirem, pois, assim, será também sedutora e manterá o leitor conosco até o fim do texto. Tendo em vista que o processo de doutoramento envolve a presença de um orientador, que é, na verdade, nosso primeiro e mais importante leitor, a jornada da escrita torna-se mais segura quando você de fato pode contar com alguém cujo excedente de visão te aponta onde você deve melhorar. Esse apoio do meu primeiro leitor, prof. Francisco, fez parte de toda a minha caminhada da escrita da tese. E não importava quantas vezes eu deveria escrever e reescrever, lá estava ele para ler e reler. Confesso que ficava por vezes desanimada quando recebia suas sugestões de alteração do texto. Um exemplo disso foi quando passei horas e horas para descrever cada um dos participantes do estudo, acrescentando páginas e páginas à tese. Quando o prof. Francisco viu a extensa descrição, veio com sua caneta e riscou um X enorme sobre todo o meu calhamaço e me disse: “O seu leitor não vai guardar isso na cabeça, faz uma tabela com um resumo dessas informações e ele terá uma visualização melhor; sua compreensão será mais eficiente.” Simples assim. E ele tinha razão, o texto ficou limpo, objetivo e fluiu melhor. Seu conselho passou a fazer parte de todas as minhas orientações acadêmicas desde então. Por outro lado, meus dias se tornavam muito mais felizes quando recebia o texto totalmente livre de marcações, apenas com a palavra ‘Excelente!’. Nesses momentos especiais, sentia-me como se tivesse chegado ao pico de uma montanha depois de um longo tempo de escaladas árduas.

Nesse processo, pude entender melhor o conceito de alteridade constitutiva proposto pelo Círculo de Bakhtin. Em toda e qualquer interação sociocultural com o Outro, nós o afetamos de uma forma ou de outra, e somos também afetados por ele. Isso ocorre porque os signos, as palavras, são essencialmente ideológicas, pois são transmissoras de nossas subjetividades, visões de mundo, ideias, posicionamentos culturais, sentimentos etc. Como diz Bakhtin (2004), a palavra é super povoada de valores que não somente procedem de você, mas também carrega valores apreendidos em discursos anteriores aos seus. Trocando em miúdos, as palavras deixam as marcas do Outro em mim, assim como também as minhas irão marcá-lo. Em minhas vivências com o prof. Francisco, fui sempre marcada pela colaboração dialógica, isto é, de sua parte sempre houve a disposição de adicionar ou complementar o que faltava em mim e em meu trabalho; também havia a postura responsável de orientar-me ao longo das trilhas da vida acadêmica, mostrando-me os riscos de escorregões, digressões e queda; e tudo isso partia de um posicionamento dialógico, em que a minha subjetividade era levada em consideração e respeitada (Vitanova, 2005). Semelhantemente, havia os signos que celebravam meus avanços e conquistas, signos que valorizavam meus esforços e crescimento e que contribuíram com cada passo à frente. Portanto, acredito que os signos de colaboração associados ao de celebração do valor do meu Eu revelam o quanto posso me tornar mais altruísta, mais interculturalmente sensível, mais exótico, mais dialógico, pois eu tenho um Outro que me ensina, através de seu próprio agir, a como colocar tudo isso em prática.

Por fim, o processo de escrita da minha tese seguiu seu caminho, não totalmente livre de obstáculos, mas, por contar com um leitor atento sempre acompanhando de perto, sua trajetória pôde ser finalizada com marcas de segurança, conhecimento e amor.

Na próxima seção, apresento minhas reflexões finais para este importante momento histórico: relembrar e compartilhar um pouquinho das minhas interações, vivências e experiências com meu orientador Francisco.

Considerações finais (por enquanto)

Como sujeitos inacabados que somos, sempre em contínua aprendizagem, acredito ser necessário pontuar nesta seção as grandes lições que

aprendi até o presente momento por meio das minhas interações socioculturais e dialógicas com o prof. Francisco. Em primeiro lugar, destaco a sua posição exotópica que não se limita à meras avaliações acadêmicas, mas que resulta em atitudes altruístas e solidárias às necessidades do Outro, não importa quem, aluno dele ou não. A exotopia exercida por ele é um exercício sempre acompanhado por seu desejo de colaboração e de diálogo, pelos quais o seu objetivo maior é percorrer as trilhas em conjunto com seus alunos e orientandos. Nesse sentido, o prof. Francisco age e também ensina seus aprendizes a agir de forma intercultural, respeitando a unicidade do ser, do seu pensar e do seu estar no mundo.

Sem dúvida alguma, carregou comigo e ainda carregarei muitas de suas influências em minhas práticas como professora, orientadora e pesquisadora. Os caminhos que trilhamos juntos moldaram minhas formas de compreender o processo avaliativo, colaborativo e, sobretudo, dialógico que envolvem minhas interações socioculturais com outros sujeitos, principalmente os meus próprios aprendizes. Em outras palavras, além de ter me conduzido para fora de minhas fronteiras, o prof. Francisco também encorajou o desenvolvimento da minha autoria (Bakhtin, 2004), isto é, das minhas próprias contribuições como ser agentivo disposto a ser dialógico, colaborativo e intercultural, em prol de uma educação linguística que torne nossa sociedade menos egoísta e monológica. Espero, nesse sentido, continuar caminhando juntamente com ele por outras trilhas, pois pelo muito que aprendi estando ao seu lado, é impossível dar continuidade ao que sou sem os seus preciosos ensinamentos.

Referências

- ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. M. **Toward a philosophy of the act**. Austin: The University of Texas Press, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. **Language, Culture and Curriculum**, v. 2, p. 83-93, 1995.
- KRAMSCH, C. Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. In: HEUSKINKVELD, P. R. (ed.). **Pathways to culture**. Yarmouth: Intercultural Press, 1997. p. 461-486.

- KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. *In*: BYRAM, M.; FLEMING, M. (ed.). **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.
- KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001a.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2001b.
- KRAMSCH, C. Social discursive constructions of self in L2 learning. *In*: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 133-153.
- LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. *In*: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 1-26.
- PICA, T. Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. **Applied Linguistics**, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.
- PIKE, K. L. **Language in relation to a unified theory of structures of human behavior**. The Hague: Mouton, 1964.
- QUIRK, R. English today: a world view. **TESOL Quarterly**, v. 3, n.1, p. 23-29, 1969.
- VALDES, J. M. Language, thought, and culture. *In*: VALDES, J. M. (ed.). **Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 1-4.
- VITANOVA, G. Authoring the self in a non-native language: a dialogic approach to agency and subjectivity. *In*: HALL, J. K.; VITANOVA, G.; MARCHENKOVA, L. (ed.). **Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 149-170.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.
- WERTSCH, J. V.; RIO, P. del; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. *In*: WERTSCH, J. V.; RIO, P. del; ALVAREZ, A. (Ed.). **Estudos socioculturais da mente**. São Paulo: ArtMed, 1998. p. 11-38.

Parte 4

COLABORAÇÃO E FORMAÇÃO DÓCENTE



Conheci o Francisco em 2001, quando ele voltou do doutorado e assumiu as aulas de inglês na minha turma, no 2º ano da graduação em Letras Português-Inglês. Eu ainda não sabia inglês e tinha vivido experiências difíceis com a disciplina no ano anterior. Lembro como se fosse hoje (embora já se vão mais de 20 anos!) da primeira aula com o Francisco: o material didático impecável, recursos lúdicos, atividades em pares... Era tudo uma grande novidade e eu pensei: “ISSO é ser professor! Quando eu crescer, quero ser assim.” E esse sonho permaneceu. Francisco se tornou uma referência para mim de profissional competente, comprometido e também amoroso. Durante 3 anos e meio tive o prazer de ser sua aluna na graduação e, depois, a honra de ser sua orientanda no mestrado e no doutorado. Devo ao Francisco boa parte da minha formação profissional e também humana. Toda minha gratidão e admiração a você, Francisco. Muito obrigada!

Paula Graciano Pereira

A interação semeada

Reflexões sobre a teoria sócio-histórico-cultural e a formação colaborativa de professoras de línguas

PAULA GRACIANO PEREIRA

Introdução

Iniciei o curso de Letras no ano 2000, muito encantada com a possibilidade de aprender inglês. Mas logo me vi em uma sala de aula não muito acolhedora, me deparei pela primeira vez com pessoas fluentes¹, algumas já professoras, e eu sem saber quase nada do idioma. Foi uma experiência traumática, de vergonha, medo e muitas dificuldades. Um ano e meio depois, um professor recém-chegado do doutorado assumiu a turma e disse que estávamos ali todas² para aprendermos juntas, que ninguém sabia mais ou era melhor e que os erros eram parte do processo de aprendizagem, pois ninguém aprende sem tentar e todo mundo que tenta inevitavelmente erra algumas vezes. Eu nunca tinha ouvido nada assim e aquelas palavras me descortinaram um novo horizonte. Ao longo do semestre, aquele professor

1 Até então, eu nunca tinha visto pessoalmente alguém falando inglês. Numa época antes da internet, da popularização dos computadores e da existência de *smartphones*, e vinda de uma família pobre sem acesso a viagens e afins, eu só havia visto/ouvido gente falando inglês na televisão, nos filmes e nas músicas internacionais.

2 Neste artigo, opto por marcar as generalizações no feminino, visto que a maior parte da população mundial é formada por mulheres, os cursos de Letras em geral são, também, compostos em sua maioria por mulheres, e a docência no Brasil é exercida majoritariamente por mulheres. Trata-se de uma marcação política de valorização das mulheres como protagonistas da educação.

me mostrou que eu podia tentar, pois nem ele nem ninguém iria me julgar ou criticar. E que, se eu tentasse, certamente iria aprender. Aquele professor era o Francisco. O medo se tornou entusiasmo e as dificuldades se tornaram motivação! Por mais três anos tive o prazer de ser sua aluna e pude aprender inglês, dedicação, comprometimento, amor, compaixão e muitas outras coisas que hoje compreendo serem essenciais à docência e à vida.

Olhando para trás, mais de 20 anos depois, percebo como o foco na interação e suas implicações pedagógicas foram sempre o eixo central na obra e na prática docente de Francisco. Interação, nesse sentido, não se refere somente à realização de um diálogo, conversa ou tarefa compartilhada, mas à construção do ambiente de aprendizagem, de identidades, de formação de sujeitos e de uma cultura de aprender e ensinar que preza pela colaboração e não pelo individualismo e competitividade, infelizmente tão comuns nos nossos tempos. Mais tarde, desenvolvi pesquisas de mestrado e doutorado sob a orientação cuidadosa do professor Francisco e pude entender que essa perspectiva se apoia nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky.

Lev Semionovic Vygotsky, além de psicólogo, foi um ótimo e muito ativo professor que tomou parte em várias instituições e instâncias educacionais ao longo de sua breve vida. A teoria sócio-histórico-cultural nasceu com ele, na Rússia, no início do século XX, em oposição às perspectivas biologicista e determinista, dominantes na Psicologia na época. Essas teorias preconizavam que o ser humano, como espécie ontogenética³, desenvolve-se exclusivamente a partir de sua maturação biológica, em detrimento de sua filogênese⁴ cultural. Vygotsky e seus colaboradores, por outro lado, centralizaram sua atenção no aspecto sócio-histórico do desenvolvimento humano, com base na constatação de que nos constituímos a partir de nossas interações com o meio social.

Para Vygotsky, a interação com outras pessoas e com o meio é essencial para que o ser humano construa e modifique o mundo e, nesse processo, também construa e modifique a si mesmo. O contexto sócio-histórico-cultural atua, assim, consideravelmente no desenvolvimento cognitivo do indivíduo,

3 A ontogênese trata da história, do desenvolvimento e da evolução do ser como indivíduo, em termos de crescimento e maturação de suas estruturas e capacidades (Vygotsky, 1998).

4 A filogênese estuda a história do desenvolvimento e da evolução dos seres humanos como espécie, um coletivo de indivíduos, abordando hipóteses acerca da constituição do homem como ser cognitivo e social (Vygotsky, 1998).

pois entendemos que o ser humano não é, em si, um produto (pronto) que apenas vai consolidando suas capacidades e características inatas à medida que vai envelhecendo. Pelo contrário, como afirma Magalhães (2004, p. 68), “é nas e pelas práticas sociais que o homem⁵ se constitui como ser humano, isto é, desenvolve o pensamento e a linguagem e constrói sua subjetividade”. Portanto, para que haja desenvolvimento e construção de conhecimento, é preciso que aconteça interação mediada. Cabe, então, definir a natureza intrínseca do que vem a ser interação dentro da perspectiva vygotskiana.

Interação, mediação e construção de conhecimento

Conforme explica Figueiredo (2005, p. 17), a interação em sala de aula é “entendida como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo”. Embora curta, temos nessa definição muitos elementos que precisam ser observados com atenção. Ao conceber a interação como “oportunidade criada”, Figueiredo entende que se trata de um evento formador, de uma instância de promoção de acesso e construção fomentada pelos sujeitos numa situação real. É importante, ainda, ter em mente a concepção bakhtiniana de comunicação como atividade social em que os sujeitos utilizam a linguagem para agir no mundo. Ao afirmar que o objetivo da interação é a comunicação entre as diversas pessoas na aula, Figueiredo situa esse evento formativo no âmbito da construção multilateral recíproca, da negociação de significados e da formação de identidades, pois, para o autor, “comunicamo-nos não **para** os outros, mas **com** eles” (Figueiredo, 2006, p. 16, grifos do autor).

Isso implica entender que a interação não é o mero contato entre seres humanos ou entre um humano e o ambiente ou um objeto. Contato não é interação. Da mesma forma, tratando especificamente do contexto educacional, interação não é uma via de mão única em que uma pessoa ensina e a outra aprende, uma fala e a outra ouve ou, ainda, uma situação em que o indivíduo se assujeita e passa a funcionar como ponta mais fraca de um cabo de guerra. Como afirma Molon (2003, p. 111), “a relação social não é composta de dois elementos, a relação social é uma relação dialética entre eu e o outro”.

5 Quando as generalizações ocorrem no masculino em citações, opto por conservar o texto como no original.

Portanto, é na interação social que se dá o desenvolvimento dos sujeitos e a construção de conhecimento individual e coletivo.

Comumente ouvimos expressões como “adquirir”, “transmitir” ou “repassar” conhecimento. Tais palavras revelam uma perspectiva positivista que vê o conhecimento como produto, algo pronto que pode ser transportado de um lugar para outro, de uma mente para outra. Da mesma forma, as pessoas envolvidas no processo de “transmissão” e “aquisição” são tomadas em posições definidas e estanques, como aquela que faz e aquela que sofre a ação, ativa e passiva de um processo linear. Todavia, podemos chegar facilmente à conclusão de que tal perspectiva é, no mínimo, reducionista e ingênua.

Mais do que adquirido ou repassado como um produto, o conhecimento é construído através das relações que estabelecemos com as informações a que temos acesso. E essas informações chegam até nós por meio das inúmeras interações que estabelecemos com o mundo que nos cerca e com outras pessoas. Conforme ressalta Vieira-Abrahão (2012, p. 460),

[u]ma perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social [...].

Construir conhecimento é um processo ativo e reflexivo de (re)estruturação da experiência vivida ou observada, processo em que “transformamos nossas interpretações da experiência em estruturas de conhecimento que usamos para definir, para nós mesmos, a nossa realidade” (Figueiredo, 2006, p. 16). Todas nós temos acesso ao mundo somente de forma indireta, ou mediata, em vez de direta ou imediata. Isso se aplica tanto em relação ao modo como as pessoas obtêm informações sobre o mundo quanto também ao modo como agem sobre ele, pois, como explica Vygotsky, “o esquema não é pessoa-coisa (Stern), nem pessoa-pessoa (Piaget). Mas: pessoa-coisa-pessoa” (Vygotsky, 1996, p. 189).

A mediação constitui-se como o cerne da teoria sócio-histórico-cultural. Todavia, apesar de se tratar do pilar que sustenta toda a proposta de Vygotsky,

encontrar uma definição para mediação em seus escritos é uma tarefa quase inviável. Embora extremamente preocupado com a precisão conceitual em seus estudos, o autor não nos apresenta um conceito de mediação e isso se deve, exatamente, ao fato de a mediação não ser um conceito, mas o pressuposto que norteia todo o seu arcabouço teórico-metodológico (Molon, 2003). Para Vygotsky (1998), a mediação é o próprio processo em si pelo qual o ser humano percebe e constrói a realidade. O autor toma emprestado de Marx a relação entre instrumento e trabalho e afirma que o signo linguístico desempenha, como instrumento mediador, papel similar ao que uma ferramenta (como um machado, por exemplo) exerce em um trabalho físico (Vygotsky, 1998). A linguagem tem papel fundamental nos processos de interação, pois, como exposto anteriormente, o esquema da interação social (pessoa-coisa-pessoa) depende do elemento semiótico.

É importante ressaltar, entretanto, que não se trata de uma posição determinista. Ao contrário, trata-se de uma postura dialética que concebe os instrumentos mediadores, sobretudo a linguagem, como meios pelos quais as pessoas agem sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofrem a ação deles. À mediação subjaz intrinsecamente a noção de que o ser humano vive em ambientes (trans)formados por ferramentas mediacionais culturais que são, ao mesmo tempo, conceituais (por serem culturalmente embebidas de significado) e materiais (por congregarem substância física).

Em seus trabalhos, Vygotsky enfatiza o papel da linguagem como instrumento de mediação do desenvolvimento humano, pois, para o autor, “[o] pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (Vygotsky, 2005, p. 156-157). Nesta perspectiva, a linguagem atua não só como instrumento exterior de mediação, mas também como formatadora de estruturas internas e do próprio processo de construção e reconstrução dessas estruturas. Para Daniels (2002, p. 12),

a língua — o mais poderoso e penetrante dos dispositivos semióticos — funciona como uma ferramenta psicológica na construção da consciência individual. O social não se torna individual por um processo de simples transmissão. Os indivíduos constroem seu próprio sentido a partir de significados disponíveis socialmente. O discurso interior é o resultado de um processo de construção por meio do qual o discurso dos outros e com os outros se torna discurso para si mesmo. [...] A voz social se torna a voz interior.

Ou seja, a língua atua não somente na construção e expressão de conceitos, mas, e principalmente, nas maneiras como o ser humano percebe, filtra e significa a realidade e a própria linguagem. Esses processos de significação não se dão de forma isolada ou individual, mas na e pela interação social mediada. E a educação tem papel fundamental nesses processos, como veremos a seguir.

A perspectiva vygotskiana de educação e os papéis do professor

Como aponta Magalhães (2012), a visão vygotskiana do processo educacional tem como alicerce a prerrogativa de que a aprendizagem se dá pela experiência, isto é, aprender é um ato social e historicamente situado, mas eminentemente pessoal. Para Vygotsky (2010, p. 64), “no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque”. Isso implica que a relação entre “ensino” e “aprendizagem” assume outros contornos: não mais como emissão-recepção, mas como mediação e construção. Como explica Figueiredo (2013, p. 113), trata-se de “processos que se complementam e se alimentam o tempo todo”.

Dentro de uma perspectiva vygotskiana, não é possível falar em ensino e em aprendizagem como categorias ou atividades distintas. Ao problematizar a educação e o papel docente no processo educacional, Vygotsky parte da premissa de que “toda educação é de natureza social, queira-o ou não” (Vygotsky, 2010, p. 63) e tece alguns apontamentos em relação às teorias pedagógicas que pressupõem uma neutralidade e uma artificialidade ao contexto escolar. Para o autor, “a educação em todos os países e em todas as épocas sempre foi social, por mais anti-social que tenha sido em sua ideologia” (Vygotsky, 2010, p. 64). Isso implica entender que ensinar e aprender são, essencialmente, ações políticas de sujeitos inseridos em realidades sociais, históricas e ideológicas.

Evidenciando e ratificando sua filiação marxista, Vygotsky estabelece os parâmetros de uma proposta educacional social e politicamente engajada, com vistas à formação do ser humano como sujeito consciente e à transformação social. O autor assevera que

a educação teve caráter de classe sempre e em qualquer parte, independentemente de seus apólogos ou apóstolos terem ou não consciência desse fato. Ocorre que, na sociedade humana, a educação é uma função social perfeitamente definida, sempre orientada pelos interesses da classe dominante, e a liberdade e a independência do pequeno meio educativo artificial em face do grande meio social são, no fundo, liberdades convencionais e independências muito relativas dentro de espaços e limites estreitos (Vygotsky, 2010, p. 75).

A grande questão que se interpõe, então, é estabelecer nitidamente os verdadeiros limites dessa independência. Para o autor, a artificialidade atribuída à e assumida pela escola é o maior problema para se chegar a uma resposta satisfatória a esse questionamento.

As diversas concepções e abordagens pedagógicas, ao longo dos séculos, embebidas de ideologias diversas — mas sempre elitistas — e a própria configuração da sociedade capitalista acabaram por estabelecer uma polarização entre a escola e o mundo, entre a “vida escolar” e a “vida real”, como se a escola não fosse parte da vida, das práticas sociais. Distanciar a escola da vida não faz sentido, na visão vygotskiana, uma vez que, obviamente, “o processo pedagógico é a vida social ativa” (Vygotsky, 2010, p. 461). Vygotsky propõe, então, que essas cercas ideológicas que isolam a escola sejam derrubadas, pois “[n]o fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela se irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo.” (Vygotsky, 2010, p. 461).

Em sua proposta de educação social e politicamente engajada, Vygotsky (2010) elenca e discute alguns papéis comumente atribuídos às e assumido pelas professoras. Primeiramente, o autor nos apresenta a visão de professora como executora de tarefas pré-determinadas, como operária mecânica ou “peça da máquina educacional” (Vygotsky, 2010, p. 67), aquela que simplesmente executa o que é ordenado, funciona como mero elemento de um sistema, sem valor intrínseco além do de sua utilidade funcional, passível de ser facilmente substituída. Em seguida, temos a noção de professora como “instrumento da educação”, que atua de forma material no processo educacional, mas, objetivada e passiva, apenas reproduz modelos, como “um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita” (Vygotsky, 2010, p. 448).

A essa noção, Vygotsky (2010) acrescenta outras ideias bastante difundidas: a professora como babá que cuida das crianças com calor, ternura e preocupação, substituindo, muitas vezes, a mãe e a família; a professora estojo, que assim como um estojo envolve os lápis, é envolvida de tal forma pelos conteúdos curriculares que eles acabam devorando sua vida inteira e a pessoa deixa de existir; e a professora como sacerdotisa, com a missão bela e sagrada de guiar o espírito das crianças e jovens e não deve, de modo algum, se envolver nos assuntos mundanos, como preocupações com dinheiro, emprego, política etc.

Vygotsky (2010) refuta todas essas ideias e advoga que “a mais importante exigência que se faz a um professor [...] é a de que ele deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida” (Vygotsky, 2010, p. 449). Para o autor, o foco do processo educacional deve estar nas aprendizagens, cabendo à professora as funções de organizadora e reguladora do ensino-aprendizagem, isto é, ser “os trilhos por onde se movimentam com liberdade e independência os vagões, que recebem dele apenas a orientação do próprio movimento” (Vygotsky, 2010, p. 64).

Entretanto, embora a aprendiz seja a figura central do fazer pedagógico, isso não implica menosprezar a professora. Ao contrário, Vygotsky (2010) destaca o valor docente e defende que “[s]e o mestre é importante para agir imediatamente sobre o aluno, ele é onipotente para exercer influência imediata sobre ele através do meio social” (Vygotsky, 2010, p. 65). Por sua vez, o meio social é entendido como a alavanca do processo educacional, e cabe à professora dar direção a esta alavanca. Ressalto, porém, que, ao afirmar que a professora atua como operadora da alavanca, Vygotsky de forma nenhuma iguala o fazer docente à noção tecnicista e mecânica do trabalho de uma operária. Pelo contrário, ele defende que o trabalho da professora é necessariamente “criador, social e vital” (Vygotsky, 2010, p. 456). Nesse sentido, entendo que é importante refletirmos sobre a formação dessa professora para que seja criativa e socialmente atuante.

Algumas contribuições da teoria sócio-histórico-cultural para a formação de professoras

Refletindo sobre as contribuições que a teoria sócio-histórico-cultural pode oferecer aos trabalhos na área da formação de professoras, Liberali

(2010, p. 20) afirma que “essa perspectiva se torna fundamental, uma vez que os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo”.

Segundo Nóvoa (1992, p. 4), “[m]ais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Nesse sentido, corroboro a afirmação do autor e acrescento a observação de Vieira-Abrahão (2012, p. 462) de que

[u]ma perspectiva sociocultural na formação de professores de línguas reconhece que a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva [...].

Nesse sentido, Figueiredo é enfático ao afirmar que “[u]m curso de formação de professores não pode se resumir a ensinar aos professores métodos, técnicas e abordagens” (Figueiredo, 2013, p. 120). O autor tem defendido com veemência a necessidade de que o ensino-aprendizagem seja um processo colaborativo em que as pessoas trabalhem juntas e possam dar e receber ideias e promover assistência mútua para a “co-construção do conhecimento em um contexto social” (Figueiredo, 2006, p. 19). Acredito que é possível entender essa perspectiva à formação de professoras e pensar em uma formação colaborativa que se dê no âmbito da interação.

Santos (2007), em sua pesquisa com quatro professoras sobre o planejamento colaborativo de aulas de inglês, aponta que a interação entre as participantes e a troca de experiências foi importante para o desenvolvimento profissional de todas elas, em níveis que transcenderam o linguístico e o didático. A autora mostra que as dificuldades evidenciadas pelas professoras, relativas ao planejamento de aulas em si, mas também, e principalmente, ao seu nível de proficiência na língua, foram aos poucos sendo superadas com o auxílio mútuo de todas. Além disso, a insegurança e o constrangimento demonstrados pelas professoras no início da pesquisa cederam lugar a uma relação de confiança, amizade e respeito. Os resultados apresentados por Santos (2007) corroboram e dão força à defesa de Figueiredo (2006) acerca das vantagens da aprendizagem colaborativa.

Outra defesa da importância da interação para a formação de professoras é feita por Pessoa (2002), que nos chama atenção para um fenômeno negativo e muito frequente: a solidão pedagógica. Para a autora, da forma como se configura comumente a educação, o trabalho docente é muito solitário, principalmente nas escolas públicas e, especialmente, entre as professoras de línguas estrangeiras. Tal fenômeno se deve a múltiplas causas, destacando-se: a rotina escolar, a falta de tempo e o horário de trabalho das professoras, a existência de apenas uma professora de língua estrangeira na escola, o currículo, a estrutura física de muitas escolas, o fato de coordenadoras pedagógicas terem pouco conhecimento sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, entre outros fatores. Assim, a autora constata que “o professor está sozinho com seus problemas e dilemas, contando, na maioria dos casos, apenas com os próprios recursos e prescindindo de veículos interpessoais disponíveis para fins de estímulo, mudança ou controle” (Sarason, 1982, p. 162,⁶ citado por Pessoa, 2002, p. 42).

Em se tratando, sobretudo, de professoras pouco experientes ou de graduandas em formação inicial, a insegurança, a ansiedade, as dúvidas e a frustração em relação ao fazer pedagógico podem ser imensamente aumentadas com o isolamento e a falta de apoio, o que pode levar até ao abandono da profissão, como afirmam Oliveira e Figueiredo (2013). Nesse sentido, Pessoa (2002) indica que o trabalho colaborativo ajuda a mitigar problemas e a compartilhar experiências e tem uma função de afirmação identitária da profissão e das praxiologias docentes, além de se tratar de importante ato político.

No entanto, nem sempre a interação com colegas e, em especial, com as supervisoras, é percebida pelas professoras em formação como apropriada ou positiva, como destaca Tostes (2013). Sabemos que as relações de poder e hierarquia permeiam intensamente os fenômenos da sala de aula e a própria posição de pretensa superioridade da orientadora pode atuar negativamente na interação. No entanto, como afirma Paiva (2010, p. 205), isso “não anula a importância do papel do outro na aprendizagem, mas nos faz ver o contexto social não apenas como ambiente de cooperação, mas, também, como arena de conflitos e de frustrações”. Nesse sentido, apresento algumas discussões

6 SARASON, S. B. **The culture of the school and the problem of change**. Boston: Allyn & Bacon, 1982.

relativas a três estudos realizados no Brasil sobre a formação de professoras, com foco na interação e mediação.

Em sua pesquisa com estagiárias, Ortenzi (1999) analisou as interações de acadêmicas de Letras com suas colegas e com duas professoras da disciplina de estágio, denominadas, na pesquisa, como “professoras-mediadoras”. Durante a análise dos dados apresentados pela autora, é possível perceber que a presença e a interferência das professoras-mediadoras são fundamentais para que as estagiárias percebam e entendam determinados assuntos, e que a colaboração das colegas se faz primordial para o despertar de questões muitas vezes encobertas ou desconhecidas das professoras em formação inicial quanto a sua própria prática, abordagem de ensinar e competência(s). Contudo, a autora narra alguns episódios de desentendimento entre as participantes do estudo. As acadêmicas percebem-se numa relação de conflito, como se estivessem sob ataque por parte de outras colegas e das professoras-mediadoras, chegando a picos de intimidação, raiva e choro.

Algo semelhante pode ser observado na pesquisa desenvolvida por Magalhães (2001) sobre o planejamento de aulas por parte de alunas-professoras em formação inicial. As interações entre as estudantes e o orientador de estágio são descritas como não igualitárias, com a exacerbação das relações de poder e a assunção de posições de ataque e defesa por parte dos interlocutores. Devido, talvez, à abordagem um tanto direta e um pouco indelicada por parte do orientador, as alunas se sentiram ofendidas, atacadas, e partiram para uma postura de defesa. São utilizados constantemente termos como “luta”, “competição”, “ataque”, “rivalidade” e “hostilidade” ao analisar as interações entre as alunas e o orientador. Essa postura competitiva acaba vetando possibilidades de maior desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que se afasta da proposta de interação colaborativa defendida por Figueiredo (2006). A respeito das interações entre professoras e supervisoras, Tostes (2013) defende que é necessário que se abandone “definitivamente seu caráter controlador e fiscalizador para se transformarem em focos de discussão e reflexão que ratificam ou redirecionam o fazer pedagógico em busca de ações repensadas de educação” (Tostes, 2013, p. 202). Outro ponto a ser destacado é que, infelizmente, as relações de gênero e poder não são discutidas na pesquisa.

Já Reis (1999) parece presenciar o processo contrário ao discutido por Magalhães (2001) e Ortenzi (1999). A autora nos apresenta um estudo em que

a orientadora assume um diálogo reducionista e quase maternal para com as alunas. A pesquisa de Reis (1999) focalizou a formação de uma professora-orientadora e teve por objetivo compreender como ela encara as expectativas e necessidades das alunas-professoras, as exigências do curso e do mercado de trabalho e a realidade da universidade. Na ânsia por compreender e respeitar as necessidades e limitações das alunas, a orientadora tende a amenizar demasiadamente as dificuldades e os problemas e termina por baixar suas exigências e metas para com a turma, uma atitude contraditória já que ela declara que pretende formar professoras competentes e capazes.

O que podemos apreender das pesquisas discutidas é que a interação e a mediação são fundamentais para a formação docente e para seu desenvolvimento profissional. Todavia, a professora orientadora, por ser, geralmente, a condutora desse processo de formação, deve se atentar para a sua postura como colaboradora dialógica. Não é a sua presença ou sua intervenção que promoverão, necessariamente, a construção de conhecimentos por parte das professoras em formação, mas o processo interativo e a mediação em si. Como aponta Molon (2003), não é a presença da outra pessoa, sua corporeidade e interferência que estabelecem a relação mediada. Ela ocorre por meio dos signos, da palavra. “A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (Molon, 2003, p. 102). Por lidar essencialmente com a linguagem, em diferentes níveis, a professora de línguas precisa estar consciente dos papéis que a língua exerce como mediadora e construtora das experiências e, conseqüentemente, da realidade.

Considerações finais

Entendo que a concepção educacional vygotskyana aproxima-se do que Figueiredo defende abertamente, e com o que concordo integralmente, ao afirmar que “nossa função como professores de línguas e como formadores de professores é trabalhar para que nossa sociedade passe a ser mais justa” (Figueiredo, 2013, p. 115). O ensino-aprendizagem de línguas, a formação de professoras e a educação de modo geral não podem mais ser encarados como mera transmissão de informações. Nesse contexto, a professora deve assumir papel ativo e crítico no processo de coconstrução do conhecimento.

Compreendo também que a formação de professoras é um processo complexo, cíclico e contínuo que deve pressupor crescimento profissional e pessoal, pois, como constatou Silva (2012, p. 29), “aprendizes que trabalham colaborativamente tendem a estender esse modo de agir para suas famílias e grupos da comunidade onde vivem, geralmente como uma forma de viver e de lidar com outras pessoas”.

Após 23 anos do início da minha formação como professora de línguas, percebo que as sementes semeadas por Francisco foram não só as dos conceitos, métodos e técnicas, mas também, e principalmente, as sementes do exemplo de que é possível construir colaborativamente, criar oportunidades de aprendizagem recíproca e interações mediadas que propiciem o desenvolvimento de habilidades que extrapolem o linguístico e se estendam para a vida das aprendizes e professoras. Agradeço imensamente ao Francisco por acreditar na educação e por atuar com fé e amor, como um semeador esperançoso. Agradeço por plantar no meu intelecto e no meu coração tantas sementes, que rendem frutos e se tornam também, outras sementes em outros terrenos férteis. E assim a semeadura continua sempre, na construção de uma sociedade mais justa.

Referências

- DANIELS, H. Introdução: a psicologia num mundo social. *In*: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 1-30.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Conversa com Francisco José Quaresma de Figueiredo. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 113-122.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2005.
- LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- MAGALHÃES, A. S. Compartilhando e aprendendo: uma perspectiva “dialógica” do planejamento de aula de professores em formação. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p.137-155.
- MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração — PCCOL. *In*: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 13-26.

- MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- OLIVEIRA, H. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. O que o “não” nos diz: narrativas de licenciados em Letras que não se tornaram professores. *In*: OLIVEIRA, H. F.; BICALHO, P. S. S.; MIRANDA, S. C. (orgs.). **Educação e diversidade: múltiplos olhares**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013. p. 111-138.
- ORTENZI, D. L. B. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p.127-137.
- PAIVA, V. L. M. O. O outro na aprendizagem de línguas. *In*: HERMONT, A. B.; ESPÍRITO SANTO, R. S.; CAVALACANTE, S. M. S. (orgs.). **Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.
- PESSOA, R. R. **A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores da escola pública**. 2002. Tese (Doutorado em Letras/Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p.139-155.
- SANTOS, D. D. X. **Planejamento de aulas em contexto reflexivo-colaborativo: contribuições para o desenvolvimento profissional de quatro professoras de inglês da rede pública estadual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2007.
- SILVA, S. V. da. **O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo**. 2012. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- TOSTES, S. C. Interações supervisor - professor: diálogos de proteção da face. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 1, p. 197-218, 2013.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 15, v. 2, p. 457-480, dez. 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



Conheci Francisco assim que ingressei na Faculdade de Letras, em 2000. Durante a realização de eventos acadêmicos diversos, tive a oportunidade de assistir suas palestras e apresentações e ficava encantada com seu vasto conhecimento e zelo pelo trabalho conduzido. Minha primeira experiência como sua aluna foi em 2002, no terceiro ano da graduação. Foi quando minha admiração por ele aumentou ainda mais ao perceber a excelência com que planejava e ministrava suas aulas. Isso foi determinante para que eu ingressasse no mestrado em 2007 e no doutorado em 2022 sob sua orientação. O que sou como docente e pesquisadora tem muito do Francisco. Na minha bagagem profissional, trago dele o modelo de professor humano e educado, que não mede esforços para lapidar o aluno a cada orientação, extraíndo brilho e valor.

Rejane



Uma amizade de mais de 38 anos, colega de graduação, orientador de mestrado e de doutorado, amigo que eu amo muito, este é o Francisco. Encontros não marcados com ele, como em um supermercado, levaram-me de volta, após 10 anos, à vida acadêmica em um curso de especialização na então Universidade Católica de Goiás. Uma fala... “Venha para a UFG, aqui é a sua casa!”, trouxe-me para o mestrado. E um texto que li, escolhido por ele sobre teletandem, tornou-me a doutora que hoje sou. Foi com ele que preparei a minha primeira aula quando iniciei minha carreira docente no IFG e foi com ele que adentrei o mundo das pesquisas. Escrevemos colaborativamente em harmonia, como se já soubéssemos o que o outro quer expressar. Qualquer semelhança com certeza não é mera coincidência, pois foi com ele que aprendi a escrita acadêmica. Com ele também participei de meu primeiro congresso no Brasil, em Florianópolis, e atravessei fronteiras... Miami, Sidney, Brisbane, Buenos Aires, Bariloche, Cartagena, Lisboa, Aveiro e Santarém. Ele é a melhor companhia de viagem, a mais amável, a mais confiável, a mais acolhedora. Na expressão de Drummond, meu amigo Francisco gosta “de poesia, dos pássaros, do pôr do sol e do canto dos ventos. E seu principal objetivo de ser [é] o de ser amigo”. Um abraço carinhoso, meu querido amigo e mestre!

Suelene

Viajar é trocar a roupa da alma

Trajetos de formação docente

REJANE MARIA GONÇALVES MAIA
SUELENE VAZ DA SILVA

Iniciando a viagem

Viajar com Francisco é sentir a brisa do mar, o vento suave no rosto e o sabor de pisar na areia da praia. Sensações que parecem distantes para duas goianas, mas que se fazem próximas quando estamos na companhia dele. Não é por coincidência que o nome FRANCISCO é composto por nove letras, tal como TRAVELLER. Nove letras também possui a palavra ESPERANÇA. Esse é o mais precioso sentimento que temos ao acompanhar as viagens de Francisco, pois ampliamos nossos horizontes na diversidade cultural, florescemos nossos conhecimentos teóricos, vemos germinar a criatividade.

Francisco é oportunidade não só para viajar por lugares incríveis e conhecer suas riquezas culturais, mas também encontrar pessoas, muitas das quais transcendem o universo acadêmico-profissional e nos permitem tê-las conosco para a vida toda, e com elas estabelecer laços. Cada novo orientando que chega é mais um viajante que se junta àqueles e àquelas que já estão na jornada acadêmica. Se não fosse por ele, talvez as autoras e os autores deste livro não teriam se conhecido. Na companhia dele vestimos nossa alma com outras roupas, algumas daquelas que estavam abandonadas no guarda-roupa, outras recém adquiridas. Preparamo-nos melhor para o desafio da nossa profissão e para a vastidão de possibilidades que conhecer outros lugares nos proporciona.

Embarcamos nas viagens com Francisco sem receio do inesperado, uma vez que temos a certeza de que retornaremos pessoas melhores, abertas para aprender com nossos erros, seguras para ser o par competente de nossos colegas e alunos, sensíveis para construir amizades e aventureiras para nos tornarmos também viajantes, exploradoras de novos destinos. E é assim, viajando juntos, que passamos a ser parte da família acadêmica Figueiredo, assumindo em nosso coração o *status* de filhas de Francisco. Logo, precisar quando nos tornamos parte dessa família é tão inexato quanto determinar em que momento nos conhecemos, sabemos que foi durante algum evento organizado por ele na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG).

Assim, em quaisquer destinos, estar ao lado de um orientador, que incentiva a prática colaborativa entre seus orientandos, fez de nós pares de aprendizes colaborativos, o que nos levou a escrever este capítulo em parceria, mostrando na própria escritura do texto o que aprendemos com Francisco. Cumprimos o que é fato no universo de Francisco: escrita conjunta entre pares. Uma ação já construída nas sessões de estudo dialogado entre orientador e orientandos, e replicada no envio de textos de um orientando para outro para revisão colaborativa.

A leitura deste capítulo é, portanto, um convite a uma viagem colaborativa, pois além de embarcarmos com Francisco nas viagens pelos lugares onde ele já esteve, nosso itinerário ainda abarca dois outros destinos principais: os campi Aparecida de Goiânia e Goiânia do Instituto Federal de Goiás, onde as autoras deste texto são professoras de língua portuguesa e inglesa.

Alguns preparativos foram necessários para que todo o trajeto fosse realizado de forma satisfatória. Inicialmente, tratamos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa, itens indispensáveis em nossa bagagem. Em seguida, embarcamos na organização metodológica do nosso itinerário. Finalmente, iniciamos a viagem de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE), cuja primeira parada é no Campus Goiânia, onde pode-se vislumbrar o trabalho com adultos, os quais ainda sonham com a escolaridade e, nesse sonho, aprender inglês. Posteriormente, prosseguimos nosso trajeto no Campus Aparecida de Goiânia, onde pode-se contemplar o trabalho de escrita colaborativa em inglês realizado no ambiente da plataforma Pixton e, por fim, compartilhamos o final da nossa

viagem com algumas impressões do que temos vivido em nossa trajetória acadêmica-profissional e de como temos construído nossos saberes por meio de experiências socioculturais colaborativas a partir de nossa vivência com Francisco.

Componente obrigatório da bagagem: a aprendizagem colaborativa

Decidir o que colocar dentro da mala depende muito do destino e da quantidade de tempo que passaremos no local. Há outros fatores que também vão interferir na composição da bagagem, porém, filhas de Francisco sabem com clareza que não há bagagem que dê conta de todos os cenários de ensino e aprendizagem. Desse modo, colocamos na nossa vida docente a perspectiva da aprendizagem colaborativa e deixamos bastante espaço para complementá-la com outras abordagens teóricas que melhor atendam às necessidades que emergirem de nosso contexto educacional.

A aprendizagem colaborativa situa-se no escopo da Teoria Sociocultural (Vygotsky, 1998), a qual postula, entre outros conceitos, que as interações face a face entre pares, acompanhadas da assistência ou de instrução por parte de um dos membros do par, são essenciais no processo de aprendizagem da criança. Essa proposição vem ao longo de sua aplicabilidade recebendo contribuições de pesquisas realizadas em contexto de ensino e aprendizagem de LE para adolescentes e adultos (Figueiredo, 2006, 2018, 2019; Lantolf, 2000, 2006; Paiva, 2010, entre outros), uma vez que o ensino de línguas para esses aprendizes também se beneficia dos pressupostos teóricos vygostykyanos, tomando como premissa o trabalho com interações face a face ou mediadas por ferramentas virtuais realizadas por pares ou equipes de aprendizes.

Nesse sentido, Figueiredo (2019) destaca a importância de se promover em sala de aula tarefas colaborativas para que os aprendizes possam ampliar seus potenciais de aprendizagem e alcançarem a autorregulação. Wells (1993) ressalta que o processo de desenvolvimento de *expertise* é gradual e transformativo, sustentado pelo engajamento dos aprendizes em tarefas, nas quais o conhecimento é progressivamente construído, aplicado e reconstruído. Lu e Smiles (2022, p. 99) acrescentam que “a aprendizagem cola-

borativa fortalece os alunos, inspirando-os e melhorando-lhes a consciência para aprender, promovendo-lhes uma mentalidade positiva em relação à aprendizagem e apoiando-os a aprender ininterruptamente”. Há, ainda, de acordo com Wiersema (2002), o princípio de interdependência positiva entre os aprendizes, considerando e valorizando que cada membro do par pode oferecer algo benéfico ao colega aprendiz. Para Contreras León e Chapetón Castro (2017, p. 147, tradução nossa), o trabalho em equipe abarcando temáticas sociais “empodera os alunos para que eles reflitam sobre suas realidades, tomem consciência de seu papel nessa realidade e executem ações coletivas para transformá-la”. Segundo os autores, é fundamental a adoção de uma abordagem crítica na prática pedagógica de sala de aula. Nesse aspecto, Almeida, Lago e Figueiredo (2021, p. 750, tradução nossa) fazem uso do termo crítico-colaborativo na defesa de “uma práxis de ensino que considere os aspectos críticos e colaborativos igualmente importantes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas”.

É, portanto, por meio do compartilhamento e trocas entre os aprendizes que a aprendizagem se desenvolve, não somente do conteúdo formal, voltado para habilidades linguísticas, mas muito além, abrangendo habilidades sociais. Para Robles (2012, p. 457) “traços de caráter, atitudes e comportamentos - ao invés de aptidão ou conhecimento técnico [...] que determinam os pontos fortes de alguém como líder, facilitador, mediador e negociador” definem o sentido dessas habilidades. Shakir (2009, p. 310) amplia esse sentido integrando a elas “aspectos de habilidades genéricas que incluem habilidades não acadêmicas, como liderança, trabalho em equipe, comunicação e aprendizagem ao longo da vida”.

A aprendizagem colaborativa atua no processo de aprender com os outros em um campo que ultrapassa o contexto da sala de aula, integrando conhecimento formal e de mundo, trazendo para o processo de ensino e aprendizagem a indissociabilidade da escola-vida. Ouvir o outro, posicionar-se, contestar, gerar conflitos, duvidar, exaltar-se, colocar-se em risco, propor soluções, reconhecer o ponto de vista do outro, convergir ideias são alguns dos elementos que a aprendizagem colaborativa possibilita aos aprendizes e professores experienciar enquanto trafegam entre os conteúdos formais, sem fragmentá-los ou separá-los da vida não-escolar. Nessa ótica, Lu e Smiles (2022) enfatizam que valores interpessoais e habilidades de comunicação construídas por meio

da aprendizagem colaborativa auxiliam os alunos na transição, ou mesmo no avanço, para as carreiras profissionais, posto que ela é um processo de negociação de aprendizagem que também está presente nas mais diversificadas esferas sociais pelas quais os indivíduos transitam durante o processo de construção de saberes diversos.

Entre esses saberes, Selfa-Sastre *et al.* (2022) destacam o conceito de criatividade colaborativa, o qual se refere à construção colaborativa de um produto original e valioso como resposta criativa aos desafios da aprendizagem de línguas. Os autores acrescentam que, enquanto no trabalho individual há um diálogo unívoco e unidirecional, no engajamento de duas ou mais pessoas na produção de pensamento criativo fomenta-se a produtividade e a colaboração entre iguais. Essa criatividade colaborativa soma-se às colocações de Silva (2012, p. 40) ao enfatizar que “é por meio de interações, reflexões e inquietações que os aprendizes vão delineando a própria aprendizagem e, nesse movimento, desenvolvem pensamentos mais independentes e reflexivos, tornando-se cada vez mais autônomos”.

Autonomia vinculada à criatividade colaborativa com certeza refletirá positivamente na forma de viver e de lidar com outras pessoas em contextos escolares e também em outros não educacionais. Embora haja aprendizes que não se adequam bem ao contexto de aprendizagem colaborativa por preferirem aulas mais centradas na figura do professor (Gonçalves, 2009; Ware, 2005), na nossa opinião, incentivar o uso dessa abordagem nas aulas de LE é proporcionar a todos os envolvidos no processo educacional o uso das situações sociais que vivenciamos nos mais diferentes contextos quando interagimos com outras pessoas, aprendendo com elas ou lhes proporcionando momentos para aprenderem conosco. Nesse prisma, acreditamos que trabalhando juntos todos se beneficiam e a viagem tende a ser mais efetiva, tranquila, equilibrada e segura. Essa segurança também se reflete no modo como a viagem é metodologicamente organizada, assunto de nosso próximo item.

Organização metodológica do itinerário

O itinerário de uma viagem delinea os caminhos que os viajantes seguirão, embora haja rotas em que os destinos vão sendo definidos na trajetória, mas mesmo esses possuem um ponto de partida. Na rota deste capítulo, cada

uma de nós compartilha uma viagem realizada na companhia de Francisco e traz, a partir do próprio contexto de atuação – Suelene, Campus Goiânia, e Rejane, Campus Aparecida de Goiânia – experiências de sala de aula com a disciplina Língua Inglesa, apresentando por meio dela como o trabalho colaborativo enriquece as aulas, auxilia-nos e a nossos alunos na superação de desafios e traz para eles esperanças de aprimoramento na aprendizagem do inglês.

Nossa jornada é qualitativa, pois valoriza a interpretação dos dados a partir de nossos olhares. Seguimos, portanto, um itinerário voltado para o estudo de caso, buscando descrever e interpretar o fenômeno relativo às viagens que realizamos, visando compreender tal fenômeno no nosso próprio contexto de atuação (Bogdan; Biklen, 1994; Paiva, 2019). Como ponto de partida, temos duas viagens realizadas na companhia de Francisco. Em seguida, realizamos duas paradas obrigatórias: a primeira no Campus Goiânia e a segunda, no Campus Aparecida de Goiânia, ambos destinos pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Essas paradas não interrompem a viagem, pois elas são apenas momentos que permitem aos viajantes saborear um pouco das belezas que o trajeto oferece, mesmo no caso de elas terem ocorrido durante as aulas de língua inglesa no período em que estas estavam sendo desenvolvidas em ambientes virtuais para atender às medidas protetivas de saúde pública estabelecidas pelo Ministério da Saúde em razão da Covid-19, em 2020 e 2021. No Campus Goiânia, são nossos companheiros de viagem os alunos de uma turma do quinto período do Curso Técnico em Cozinha na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2020, e, no Campus Aparecida de Goiânia, os alunos de uma turma de segundo ano do ensino médio do Curso Técnico Integrado em Química, em 2021.

Como dados, apresentamos imagens advindas das tarefas realizadas pelos alunos. Da turma da EJA, são capturas de tela do site criado por eles para hospedar as receitas trabalhadas nas aulas de inglês. Já dos alunos do Curso de Química, são imagens de duas Histórias em Quadrinhos (HQs), escolhidas entre as HQs produzidas por eles. A opção pelas duas HQs justifica-se por elas serem, entre três HQs, as duas que possuem temática diferentes e foram criadas por alunos que realizaram todas as etapas do trabalho, a saber: (a) ter participado das quatro aulas utilizadas para apresentação da plataforma Pixton, criação do avatar, formação dos grupos, escolha do tema, criação da HQ; (b) ter participado da apresentação da HQ e (c) ter respondido ao questionário on-line. Ainda fazem parte do corpus recortes de falas dos

alunos, obtidos por meio de entrevista e questionário aberto. A entrevista foi realizada com os alunos da EJA pela estagiária Karolina Batista Castro, que acompanhou a turma em 2020, como semirregente. Entre os dados que ela gerou para o Trabalho de Conclusão de Curso, defendido na LF/UFG em junho de 2021, está a entrevista, da qual utilizamos os recortes das falas de três alunos para os dados deste capítulo, mantendo os pseudônimos compostos pelas letras iniciais dos nomes deles – A.C.S., M. N. A. C. e B. A. –, escolhidos pela estagiária. Já o questionário foi aplicado aos alunos do Curso de Química pela professora Rejane Maria Gonçalves Maia. Eles estão identificados neste capítulo pelos pseudônimos Kenytora e Yasmim, escolhidos por eles próprios.

Em relação à análise, não temos a intenção de generalizar nosso olhar a nenhum outro contexto de ensino de línguas, contudo esperamos que ela possa contribuir com colegas de profissão e evidenciar nossa gratidão e admiração por nosso mestre professor Francisco.

A cada viagem juntos a aprendizagem é ampliada para novos destinos

Viajar na aprendizagem de nossos alunos é tão recompensador quanto viajar com o Francisco, seja de fato ao lado dele, seja virtualmente acompanhando pelas mídias sociais as viagens que ele faz. Conhecer com ele o interior do Brasil; países da Europa, como o berço da cultura ocidental, a Grécia; unir-se aos australianos na defesa da preservação dos coalas, no Lone Pine Koala Sanctuary; conhecer as Montanhas de Tianzi, na China, ou participar de um safári na África são alguns dos momentos eternizados em nós pela lente de Francisco.

Francisco nos leva em sua mala e, muito além do lazer, as viagens que ele faz possibilitam-nos conhecer as novidades das pesquisas na área da linguística e as publicações mais atuais, ainda com cheiro de tinta da gráfica. Ele volta com o coração recheado de ideias para aprimorar nossa prática docente e nossa trajetória de pesquisadoras. Vamos, então, ao nosso itinerário.

Ponto de partida: viagens com Francisco

Trazer as viagens realizadas na companhia do Francisco para nosso texto é fomentar em nós o desejo de ter a companhia dele conosco em cada destino que visitamos. É também rememorar nossa trajetória acadêmica e vislum-

brar o quanto nos tornamos mais abertas para construir com o outro rotas infinitas de conhecimentos.

Para Suelene, o destino inicial foi Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. A viagem teve como foco a participação no I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (I CLAFPL), em 2006. Além de conhecer as belezas naturais do lugar, o evento propiciou a ela adentrar o universo da pesquisa por meio da participação nas palestras, oficinas e comunicações orais. O momento mais emocionante do evento, contudo, aconteceu no jantar de confraternização, quando Francisco a apresentou para a professora Ana Maria Ferreira Barcelos, sumidade nos estudos de crenças no Brasil, temática da pesquisa de mestrado de Suelene. A mediação de Francisco, naquele dia, trouxe mais uma viajante para a jornada acadêmica de Suelene.

Nesse evento, especialmente no jantar, a perspectiva colaborativa trazida por Francisco fez-se real, pois, como ele reitera, ela não se restringe aos contextos de sala de aula, ao contrário, é para a vida. Portanto, compondo novas parcerias colaborativas, ampliamos nossas possibilidades de aprender com o outro e ganhamos novos amigos, futuros companheiros de viagens, desbravadores de outros destinos.

Outro momento inesquecível que registramos aqui ocorreu em uma viagem realizada por Francisco e Rejane a Brasília, em 2019. Ambos tinham o compromisso de representar as Relações Internacionais de onde trabalham (UFG e IFG) em um evento organizado por embaixadas de alguns países que objetivavam apresentar suas instituições de ensino e, possivelmente, estabelecer parcerias com instituições de ensino brasileiras de forma a beneficiar suas comunidades acadêmicas. Um fato interessante a registrar é que tal viagem foi realizada no dia do aniversário de Rejane. Francisco a presenteou com o seu livro 'Vygotksy: a interação no ensino/aprendizagem de línguas'. Na folha de entrada, uma dedicatória marcante: "À querida Rejane, com meu abraço carinhoso. *Happy b-day!*".

O tempo de trajeto dessa viagem tornou-se curto ao lado de um mestre que sabe regar conversas com experiências, conhecimentos e ensinamentos tão ricos e que sempre o faz de forma tão respeitosa e carinhosa. Entretanto, ela constitui-se como um marco no percurso profissional e acadêmico de Rejane posto que, sob a orientação dele, muitos dos construtos teóricos

presentes naquele livro e nas conversas tecidas dialogaram com o desejo dela de trazer para o IFG oportunidades de realizar parcerias com instituições estrangeiras no âmbito da língua inglesa, bem como foram determinantes para seu ingresso no doutorado. Dessa forma, essa viagem foi, portanto, a pedra angular no alicerce do processo de formação da pesquisadora e professora hoje atuante no IFG.

Paradas obrigatórias: oportunidades para apreciar singularidades do trajeto

As viagens realizadas na companhia de Francisco são partes integrantes da nossa própria jornada de formação acadêmica, pois elas somam-se à orientação que ele nos proporciona, preparando-nos para desbravar novos caminhos. Estes desdobram-se em paradas para nossas práticas pedagógicas, possibilitando-nos levar para nossas aulas o que aprendemos dele e com ele. Para ilustrarmos esses momentos, faremos duas paradas no IFG, sendo a primeira com Suelene, no Campus Goiânia, e a segunda, com Rejane, no Campus Aparecida de Goiânia.

Primeira parada obrigatória: o Campus Goiânia

Para a professora Suelene e seus alunos, a parada em destaque ocorreu no segundo semestre de 2020, durante o trabalho com a disciplina Língua Inglesa em uma turma de 17 alunos do quinto período do Curso Técnico em Cozinha na modalidade de EJA, via Google Meet.

Suelene construiu o conteúdo da disciplina colaborativamente com os alunos da turma, ouvindo o que eles gostariam de estudar e como gostariam que esse ensino acontecesse, considerando, principalmente, que eles acompanhariam as aulas por aparelhos celulares, com poucos dados para uso de internet. Durante as aulas síncronas, foi possível testemunhar os alunos expondo suas ideias, defendendo seus pontos de vista, contrapondo os argumentos dos colegas e decidindo por uma temática que atenderia o desejo da maioria: receitas. Embora a interação não tenha ocorrido inteiramente em língua inglesa, o caráter de aprendizagem colaborativa defendida por Figueiredo (2006, 2009) e Silva (2012) direcionou a disciplina, preparando o itinerário da viagem daquele semestre.

Primeiramente, todos os alunos trabalharam uma receita escolhida pela professora, a *Apple Pie Pocket*, a qual abordou ingredientes e alguns passos do modo de preparo da receita *Apple Pie*, que seria executada por uma chef brasileira, residente há mais de 10 anos no Canadá, no último dia de aula síncrona do semestre. Suelene, então, iniciou o conteúdo apresentando vídeo (EM'S KITCHEN) com a execução da receita, sem narrativa oral, mas com legendas descrevendo os ingredientes. A figura 3 ilustra algumas cenas desse vídeo.



Figura 1: telas do vídeo da receita **Apple Pie Pocket**

Fonte: Google Sites

A receita da *Apple Pie Pocket* propiciou o estudo em inglês de números de 1 a 20, unidades de medida, termos dos próprios ingredientes, de utensílios de cozinha e ainda de verbos de ação, preposições e artigos, pois os próprios alunos construíram o modo de fazer da receita, ampliando o conteúdo apresentado no vídeo. Para esse estudo, a aprendizagem colaborativa teve como ambiente a plataforma Jamboard, utilizada como lousa interativa. De um lado da tela, a professora abria as imagens na internet e, do outro lado, os alunos escolhiam as que melhor ilustrassem as estruturas da língua inglesa, criando, juntos, um glossário imagético da lista de ingredientes. Para o modo de fazer, além das imagens, os alunos negociaram como seriam os procedimentos, tomando o vídeo como base, mas redefinindo, segundo as próprias experiências deles com a culinária, como o desempenho ficaria melhor executado. Os alunos praticaram pronúncias, fizeram a leitura da receita de modo coletivo e individual e receberam todo o material produzido no Jamboard em PDF, via grupo de WhatsApp da turma.

Na sequência do trabalho com a receita *Apple Pie Pocket*, os alunos compuseram cinco equipes, sendo três delas compostas por três alunos e duas por quatro. Cada equipe escolheu uma receita para o estudo em língua inglesa,

seguindo o formato da receita anterior. As equipes também definiram um aluno para fazer a receita em casa, registrando o processo de execução por fotos.

Para a organização das receitas, a professora e os alunos desenvolveram um site, no formato de livro de receita, e todas as receitas foram postadas. Essa etapa da disciplina mostrou como os alunos responderam criativamente ao desafio da produção do texto em língua inglesa (Selfa-Sastre, 2022). Nesse fazer colaborativo criativo, eles retomaram o que já haviam estudado, pesquisaram novos termos que a tarefa exigia, negociaram as quantidades para os ingredientes e como a receita deveria ser executada. Detalhes, como, por exemplo, qual sequência de mistura dos ingredientes seguir e que unidade de medida usar, foram negociados entre eles. Habilidades sociais foram postas em uso, pois trabalhar em equipe demanda interações que envolvem além de questões linguísticas, como afirmam Robles (2012) e Shakir (2009), outro aspectos como os alusivos à liderança, mediação, gerenciamento de conflitos, especialmente os de cunho emocional, e todos estes se fizeram presente durante a criação do site.

A produção oral e escrita dos alunos apresentava uma mistura de estruturas em inglês e em português. As quantidades, os itens da lista de ingredientes e as ações eram faladas em inglês e as negociações sobre execução da receita ocorriam em português. Quando um aluno apresentava dúvidas ou receio de falar algo em inglês, um colega logo já o apoiava não somente oferecendo o termo em inglês, como animando-o a falar tal termo nessa língua. Todo esse engajamento dos alunos mostram a interdependência positiva que eles foram desenvolvendo durante as aulas (Wiersema, 2002), bem como a progressão gradual e transformativa do conhecimento (Wells, 1993). Essa percepção da aprendizagem está presente na fala dos alunos quando comentam sobre o trabalho colaborativo desenvolvido na disciplina:

[1 - A.C.S., entrevista]

A professora trouxe essa didática de forma muito legal e foi bem convidativa mesmo, tanto que eu consigo ler hoje uma receita em inglês, quando eu vejo lá tudo aquilo que eu estudei eu consigo identificar e até reproduzir a receita. Estava fazendo o teste, lendo uma receita da chef lá do Canadá essa semana, nossa, foi empolgante porque eu consegui ler a receita dela! (...) Eu voltei a estudar após muitos anos fora da escola, hoje eu tô com 55 anos, totalmente motivada a dar continuidade nos meus estudos, tanto que eu quero agora aprender o inglês de forma total, né, não apenas para ler as receitas, mas para poder conversar mesmo.

[2 - M. N. A. C., entrevista]

Eu achei uma experiência super válida, inclusive tanto que não só eu mas todos os meus amigos da sala estão comentando sobre isso. Inclusive até mesmo eu procurei a professora [para saber] se no próximo período ia ter a matéria pra gente ver se dava continuidade, né, nessa aula de inglês (...).

[3 - E. B. A., entrevista]

A disciplina de inglês foi uma novidade que não esperava ter, porém foi de grande satisfação e aprendizado oferecido pelas professoras da forma que foi elaborado (professora e estagiária). Sentirei falta, pois o tempo foi curto, mas saímos com um conhecimento bacana, que só nós sabemos.

Ao final, o site trouxe uma página inicial com a apresentação da tarefa, a segunda com os dizeres e a receita da chef do Canadá e outras cinco páginas com as receitas dos alunos, uma para cada equipe, nomeada por flores, escritas pelos alunos e digitadas pela professora, e ilustradas com fotos da execução da receita, como nos mostra a próxima figura.



Figura 2: telas do site *Recipe Flower Book*
Fonte: Google Sites.

A receita final, como já mencionado, foi dirigida pela chef, residente no Canadá, com interações em língua inglesa e portuguesa. Os alunos participaram ativamente da aula com a Chef do Canadá não somente interessados em aprender a fazer a receita, mas também em como falar em inglês as estruturas que a envolviam, tanto vocabulários como sentenças completas. Para

essa uma última etapa da viagem, trazemos *prints* da tela do Google Meet e um recorte da página do site com fotos dessa aula, elementos que ilustram como a aprendizagem colaborativa estudada com Francisco se efetivou em uma aula que congregou culinária e aprendizagem de língua inglesa.

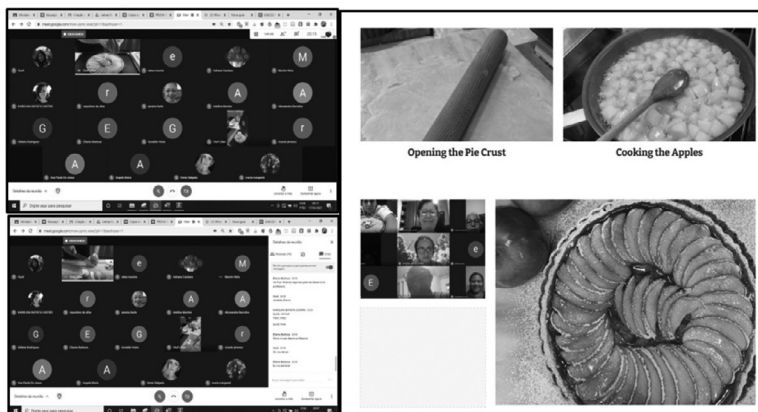


Figura 3: telas do site *Recipe Flower Book*
Fonte: Google Sites.

Os alunos da EJA viajaram virtualmente para Toronto, no Canadá, e nessa experiência tornaram-se parte de uma comunidade colaborativa maior, em que o português e o inglês integraram-se nas interações entre eles e entre eles e a chef. Foi uma parada em parceria que mostrou não haver fronteiras linguísticas, culturais e geográficas na aprendizagem colaborativa. E é nessa ausência de demarcação espacial que vamos para nossa segunda parada.

Segunda parada obrigatória: o Campus Aparecida de Goiânia

No contexto da professora Rejane, a parada em realce foi realizada com os alunos do segundo ano do ensino médio do Curso Técnico Integrado em Química, no ano pandêmico de 2021, igualmente com a disciplina de Língua Inglesa, em que um dos conteúdos previstos para o terceiro bimestre era problemas e conselhos (*problems & advices*). Para desenvolver esse tópico, diferentes tarefas foram feitas com a utilização de diversas ferramentas digitais, mas, assim como em uma viagem, nossa atenção é, por vezes, direcionada a um acontecimento inusitado, uma paisagem específica ou um objetivo em particular, focaremos nossa atenção em uma tarefa de produção escrita

colaborativa realizada com a referida turma. Ressaltamos que o conteúdo de problemas e conselhos já havia sido introduzido aos alunos em aulas anteriores, bem como a apresentação do vocabulário e das estruturas gramaticais que seriam amplamente utilizadas naquele bimestre.

Dos vários problemas contidos nas tarefas trabalhadas naquele bimestre (assédio, *bullying*, doença, drogas, família, financeiro, violência etc.), o *bullying*. Foi escolhido pela turma para ser a temática de uma produção escrita em grupos por trazer para a sala de aula um assunto que é parte do cotidiano deles. Como asseveram Contreras León e Chapetón Castro (2017), temáticas sociais são estratégicas por possibilitar a motivação e o envolvimento dos aprendizes nas tarefas. Para nós, esta premissa é ainda mais relevante quando se propõe um trabalho na perspectiva colaborativa, uma vez que os parceiros de aprendizagem não só auxiliam os colegas na tarefa em si, mas também proporcionam-lhes apoio emocional ao ouvi-los e compartilhar com eles de sentimentos semelhantes.

Eles se organizaram em oito equipes de trabalho (três ou quatro integrantes cada) e discutiram acerca de que tipo de *bullying* gostariam de produzir uma HQ na plataforma digital canadense Pixton⁷. Então, após um breve *tour* explicativo acerca de Pixton, os discentes abriram uma conta na plataforma, personalizaram seus avatares e foram orientados a produzirem colaborativamente uma história com, no mínimo, 5 quadrinhos. Para isso, eles poderiam utilizar os avatares já criados pela turma ou criar novos personagens a partir da escolha de gênero, altura, boca, cabelo, nariz, olhos, vestimentas, adereços etc., explorando as diversas ferramentas disponibilizadas para a criação do enredo. Segundo Figueiredo (2019) e Shakir (2009), tarefas assim têm o potencial de promover a liderança, a autonomia e a tomada de decisão.

Da mesma forma que centenas de fotos são tiradas no intuito de registrar tudo o que vivenciamos em uma dada viagem, os dados gerados foram muitos. Dessa forma, por conta desse grande volume de dados e do espaço delimitado para este capítulo, optamos por compartilhar as HQs dos alunos que atenderam a todos os critérios do trabalho com aquela tarefa, como posto na metodologia deste capítulo. A primeira HQ foi criada por Kenytora, com a participação dos outros

⁷ Plataforma para a criação de histórias em quadrinhos *on-line* por meio do uso de uma variedade de recursos hipertextuais, imagéticos e verbais que motivam e enriquecem as práticas discursivas multiculturais e multissemióticas dos aprendizes (Santos, 2014).

componentes do grupo 1, sobre a temática preconceito contra pessoas albinas. A segunda, criada por Yasmim, com o apoio dos membros do grupo 2, trata da questão do preconceito contra pessoas negras. A seguir, apresentamos a descrição das histórias produzidas e, posteriormente, uma amostra dos dados gerados.

A HQ: equipe de Kenytora

A história criada por Kenytora e seu grupo teve como título *Changing bodies* (em português, *trocando de corpos*). A narrativa de 14 quadrinhos nos conta a história fictícia de Philipe, um garoto de 14 anos que tem albinismo e sofre *bullying* praticado por dois colegas de sala de aula cujos nomes não são mencionados e, por isso, iremos nos reportar a eles como colega 1 e colega 2. Na figura a seguir, podemos conferir um recorte da HQ produzida pelo grupo de Kenytora:



Figura 4: do 4º ao 11º quadrinho da HQ produzida pelo grupo de Kenytora

Fonte: Pixton.

Ao chegar à escola em um certo dia, Philipe é recepcionado por tais colegas que o chamam de *Snow White* (Branca de Neve). Diante disso, ele pensa

sobre a possibilidade de esses colegas mudarem de atitude se sentissem o que ele sente quando é chamado assim. Após despertar de um breve sono em sala de aula, o colega 1 é surpreendido pela troca de corpos com Philippe e é alvo de *bullying* praticado pela colega 2 que o chama de *albino cockroach* (barata branca). Ao entender o que Philippe passa como vítima de *bullying*, o colega 1 se desculpa com ele. A história termina com os colegas 1 e 2 conversando respeitosa e amigavelmente com Philippe algum tempo depois.

A HQ2: Equipe de Yasmim

Sem título e constituído por 11 quadrinhos, o enredo criado pelo grupo de Yasmim se passa em uma escola e tem como personagens um professor de História, uma estudante chamada Carol e alguns colegas de sua turma. Ao contrário da HQ do grupo anterior, a criação desta foi baseada em fatos reais e não teve um final feliz. A figura a seguir traz um recorte da HQ produzida pelo grupo de Yasmim:

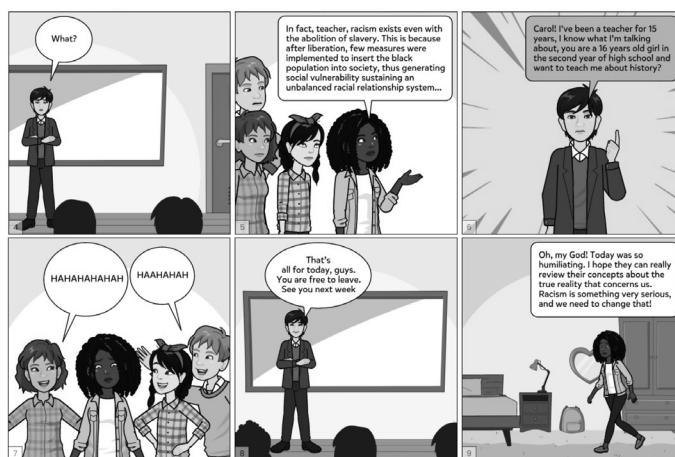


Figura 5: do 4º ao 9º quadrinho da HQ produzida pelo grupo de Yasmim
Fonte: Pixton.

Em um dado dia, durante uma aula, o professor mencionou a Lei Áurea e disse que graças a ela houve a garantia de liberdade às pessoas negras e o fim da discriminação contra elas. A garota, todavia, não concordou com a afirmação do professor e disse ainda existir muita discriminação. A resposta irritada do professor diante dessa contestação culminou na dispensação da

aluna naquela aula. Carol voltou para casa triste, com o desejo de que essa forma de pensar pudesse mudar no futuro.

HQs e o seu processo de produção: um olhar contemplativo para alguns detalhes

Ao serem indagados sobre já terem sofrido e/ou presenciado situações de *bullying*, diferentemente de Kenytora que assegurou nunca ter passado por ambas as situações (mas já ter ouvido relatos de vítimas), Yasmim relatou-nos ter tido uma colega tímida e um pouco acima do peso padrão, que sofria *bullying* com recorrência. Pela dificuldade de interagir com outros estudantes, essa colega preferia fazer seus trabalhos escolares sozinha. Sobre já ter sofrido preconceito, Yasmim afirmou:

[4 - Kenytora, questionário]

Eu nunca sofri *bullying*.

[5 - Yasmim, questionário]

Quando eu era menor e estudava no ensino fundamental meu cabelo era cacheado e com bastante frizz, então eu era o tempo todo chamada pelas outras crianças de bruxa por conta disso.

O relato dos participantes deixa claro seu contato direto ou indireto com essa temática, o que nos mostra a importância de trazer isso para a sala de aula. Segundo Contreras León e Chapetón Castro (2017), é importante a adoção de uma abordagem crítica em nossa prática pedagógica, pois ela implica na indissociação entre o que é trabalhado em sala de aula e o contexto social dos alunos. Desse modo, o aluno sente-se mais motivado a aprender, pois os conteúdos ficam mais significativos, próximos da realidade deles, oportunizando-lhes compartilhar com colegas e professores suas próprias experiências e conhecimentos.

Quando questionados sobre Pixton, Kenytora e Yasmim demonstraram desconhecimento da plataforma. Para Chimainski e Cecchin (2018, p. 17), essa ferramenta digital “se adapta à proposta de produção textual contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e letramento digital em sala de aula”. Elas afirmaram que esse recurso não só “possibilita a escrita de textos em qualquer idioma”, mas também “estimula a capacidade de escrever histórias comparti-

lhadas” (2018, p. 17). Assim, por conta de seu potencial para a aprendizagem colaborativa de línguas (Figueiredo, 2006, 2019), optamos por utilizar a plataforma Pixton para realizar uma tarefa de escrita colaborativa em inglês.

Acerca do recorte temático e também do que objetivavam com o enredo escolhido, os participantes afirmaram:

[6 - Kenytora, questionário]

[A] escolha do tipo de *bullying* foi porque a gente queria escolher algo um pouco diferente do comum, sendo a questão do albinismo, e o enredo foi feito da maneira que nós pensamos que poderia acontecer no mundo real. [O objetivo era o de] mostrar para o praticante de *bullying*, o sentimento de sofrer *bullying*.

[7 - Yasmim, questionário]

A nossa história foi a partir de uma amiga minha que havia sofrido racismo através de um professor que diretamente a atacava por ela ser negra. [O objetivo foi o de] relatar uma história real.

Conforme registramos em nossas notas de observação em campo, após as apresentações das HQs feitas pelos grupos, verificamos que alguns enredos tiveram final feliz (grupo de Kenytora, por exemplo) ao passo que outros foram marcados por um final infeliz (grupo de Yasmim). Ao ser questionado sobre tal escolha, o grupo que tratou do albinismo afirmou ter sido motivado pelo desejo de mostrar que nem toda história tem um final feliz. Daí, a importância de se trazer questões sociais como essa para a sala de aula como temáticas que precisam de maior conscientização da comunidade acadêmica, corroborando os estudos de Contreras León e Chapetón Castro (2017), bem como para favorecer o desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisões (Figueiredo, 2019; Silva, 2012).

A avaliação dos participantes sobre a utilização da plataforma Pixton para contextos de aprendizagem colaborativa de línguas foi positiva:

[8 - Kenytora, questionário]

Eu gostei da plataforma, achei bem criativa, e gostei das opções de criar personagens.

[9 - Yasmim, questionário]

Yasmim — “Eu amei a plataforma, bastante intuitiva e facilita muito a criação dessas histórias.”

Conforme nos relataram, os diversos recursos disponibilizados instigaram a criatividade e a tarefa de escrita em grupos favoreceu o trabalho em equipe, possibilitando-lhes participar do processo crítico-colaborativo de aprendizagem, no qual reflexões sobre temas sociais são compartilhados enquanto a tarefa é realizada (Almeida; Lago; Figueiredo, 2021).

Este processo crítico-colaborativo está presente na vida pessoal e profissional das autoras, pois ele é fruto da convivência com Francisco. São longas conversas, recheadas de compartilhamentos de conhecimentos acadêmicos, pessoais e, especialmente de acolhimento, abraços que recebemos desse mestre querido. É com o sentimento de gratidão por sermos filhas de Francisco que caminhamos para o final de nossa viagem.

“Viajar é trocar a roupa da alma”

Querido(a) viajante!

Quando retornamos de uma viagem, é comum trazermos em nossas malas artefatos culturais do lugar em que estivemos. Olhando para eles, somos convidados a reviver momentos especiais vividos ali e, quando o intuito é presentear alguém, os *souvenirs* são uma forma de carinhosamente dizer que lembramos desse alguém especial durante o trajeto.

É recordando nossos momentos com Francisco que chegamos ao final deste itinerário trazendo na nossa bagagem muitas recordações. Entre artigos publicados na companhia de Francisco, comunicações apresentadas em eventos acadêmicos e registros fotográficos de aprendizagens diversificadas, ainda faz parte das nossas conquistas a convicção de que construímos um repertório teórico sólido. Lançamos mão de saberes advindos da Teoria Sociocultural, da aprendizagem colaborativa e das experiências vivenciadas durante conversas com ele.

Trocamos a roupa da alma a cada autorregulação alcançada e colocamo-nos prontas para reiniciar um novo processo de regulação. Nem sempre temos o nosso maior par competente ao nosso lado, o Francisco, mas sempre temos artefatos culturais indicados ou produzidos por ele ou ainda colaborativamente com ele construídos. São nesses artefatos que realizamos outra via da mediação, pois aprendemos que há momentos em que, mesmo sem a presença dele, podemos seguir viagem ancoradas em outros mecanismos de aprendizagem.

E por falar em artefatos culturais, lembramo-nos de um *souvenir* trazido da China por Francisco. Trata-se de um lenço em cuja estampa podemos ver, além das cores características da bandeira chinesa, belos pássaros e flores que culturalmente representam aquele lugar. Isso nos faz refletir sobre o fato de que, assim como os pássaros deixam os ninhos para se aventurarem em suas próprias travessias, nós também nos lançamos na imensidão do contexto educacional para tornarmos-nos pares competentes de alunos que entrecruzam nossas jornadas, tais como os adultos da EJA do Curso Técnico em Cozinha e os adolescentes do ensino médio do Curso Técnico Integrado em Química. Temos a convicção de que a cada muda de roupa, eles avançaram no conhecimento do inglês, tornaram-se mais motivados, autônomos e certos de que é possível aprender essa língua.

Queremos ser eternas viajantes e sempre fazer parte das jornadas colaborativas de Francisco. A ele nossos agradecimentos por embarcar conosco nesta jornada e ser o elo de nosso texto-viagem. Certamente a nossa escrita é muito mais colaborativa por ter tido ele conosco, partilhando as descobertas feitas e as aprendizagens construídas durante o trajeto. Até o próximo itinerário!

Com carinho, Rejane e Suelene, filhas de Francisco.

Referências

- ALMEIDA, R. R. de; LAGO, N. A. do; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Critical-collaborative Language Education through English: an experience with youth and adult education students. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 3, p. 748-761, 2021.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CONTRERAS LEÓN, J. J.; CHAPETÓN CASTRO, C. M. Transforming EFL classroom practices and promoting students' empowerment: collaborative learning from a dialogical approach. **Profile: issues in teachers' professional development**, v. 19, n. 2, p. 135-149, 2017.
- EM'S KITCHEN. **Baked Apple Pie Pockets | Simple & Healthy Filling | Em's Kitchen**. Vídeo (3.16 min). Publicado pelo canal YouTube Br. Disponível em: (13) Baked Apple Pie Pockets | Simple & Healthy Filling | Em's Kitchen - YouTube. Acesso em: 5 março 2023.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 13-57.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

- GONÇALVES, R. M. **Você já blogou hoje?** Um estudo de caso sobre o uso de blogs na aula de língua inglesa. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: state of the art. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 28, n. 1, p. 67-109, 2006.
- LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. *In*: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.
- LU, H. S.; SMILES; R. The role of collaborative learning in the online education. **International Journal of Economics, Business and Management Research**, v. 6, n. 6, p. 97-106, 2022.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. O outro na aprendizagem de línguas. *In*: HERMONT, A. e B.; ESPÍRITO SANTO, R. S.; CAVALACANTE, S. M. S. **Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.
- PAIVA, V. M. de O. Métodos de pesquisa qualitativa. *In*: PAIVA, V. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. p. 59-71.
- ROBLES, M. M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. **Business Communication Quarterly**, v. 75, n. 4, p. 453-465, 2012.
- SELFASASTRE, M.; PIFARRÉ, M.; CUJBA, A.; CUTILLAS, L.; FALGUERA, E. The role of digital technologies to promote collaborative creativity in Language Education. **Frontier in Phycology**, v. 13, p. 1-13, 2022.
- SHAKIR, R. Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. **Asia Pacific Education Review**, v. 10, p. 309-315, 2009.
- SILVA, S. V. **O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo**. 2012. 293 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SILVA, S. V. da. **Recipe Flower Book**. 2021. Site. Publicado pelo Google Sites. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ejacozinharecipes>. Acesso em: 5 março 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WARE, P. “Missed” communication in online communication: tensions in a German-American telecollaboration. **Language Learning and Technology**, v. 9, n. 2, p. 64-89, 2005.
- WELLS, G. Text, talk and inquiry: schooling as semiotic apprenticeship. Artigo apresentado na conferência “**International Conference on Language and Content**”, 1993. p. 1-33. Disponível em: <https://www.eric.ed.gov/fulltext/ED371618.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- WIERSEMA, N. **How does collaborative learning actually work in a (Mexican) classroom and how do students react to it?: a brief reflection**. 2002. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED464510.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.



A colaboração de Francisco comigo acontece desde a graduação em Letras, quando Guido, à época, meu professor de língua inglesa, torna-se orientando dele e desenvolve pesquisa de mestrado em minha turma de Letras. Desde o início da licenciatura, em 2001, sem ainda conhecê-lo pessoalmente, leio Francisco e aprendo sobre interação. Guido traz Francisco para guiar nossas ações sobre correção de textos em sala de aula. Existe muito mais do que sua teoria em nossas práxis, muito mais do que meus manuscritos registrados no estudo de Guido e no livro organizado por Francisco, em 2006: existe inspiração figueirediana sobre aquelas aprendizagens e, hoje, sobre minhas identidades profissionais, afinal, ele orientou aquele que me ensinou e me orientou durante a graduação. Em 2006, conheço pessoalmente Francisco e, por dois anos consecutivos, faço disciplinas especiais com ele na FL/UFG. Finalmente, em 2010, torno-me seu orientando de doutorado. Com sua colaboração, aprendi a fazer pesquisas em Linguística Aplicada. Há muito de Francisco no que faço e, se hoje oriento na graduação e na pós-graduação, a responsabilidade de Francisco aumenta, ao mesmo tempo que a minha também, porque Francisco me inspira a ter amor, alegria, dedicação e cuidado com o que se faz; inspira-me a sempre oferecer o meu melhor enquanto docente e pesquisador. Aprender com Francisco é aprender com responsabilidade e com olhar atento sobre o que estamos fazendo. Francisco é um pai! Considero-me um “filho de Francisco” e continuarei a levar muito deste mestre comigo. Gratidão, admiração e afeto!

Hélvio Frank

CAPÍTULO 13 A colaboração–interação como fundamento sociocultural de/em formação humana

HÉLVIO FRANK

Podemos perceber [...] a importância de nós, professores, desenvolvermos atividades em que os alunos se tornem agentes de sua aprendizagem, exercendo, por conseguinte, um papel participativo. Desse modo, agiremos como mediadores e colaboradores desse processo, em vez de centralizarmos, em nós, a maneira como os alunos vão aprender. Por meio da aprendizagem colaborativa, eles terão a oportunidade de negociar, discutir, argumentar, apresentar seus pontos de vista e ouvir o dos colegas. O desenvolvimento deles pode ocorrer, assim, por meio de interações, reflexões e inquietações, de modo que se favoreça a sua autonomia nesse incessante percurso.
(Figueiredo, 2006, p. 29)

Introdução

Em observação ao que Figueiredo (2006, p. 12) escreve sobre o conceito de aprendizagem colaborativa em seu livro, correspondendo a “situações em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”, compreendo que o pesquisador dimensiona a colaboração, sempre vinculada ao processo interativo, para além das situações de ensino/aprendizagem de línguas. Na interdisciplinaridade inerente à Linguística Aplicada, ao incorporar as acepções vygotskianas de interação para discutir a colaboração (Vygotsky, 1999, 2000, 2001), Figueiredo (2005, 2006, 2019) contribui para o entendimento de que qualquer construção de conhecimento é inerentemente interativa.

Por ser tão comum o exercício de aprender com o(s) outro(s) em nossas situações pedagógicas, no entanto, a potencialidade da colaboração para a formação social humana parece passar despercebida. Com a pretensão de observá-la em direção a (situa)ções de aprendizagem inspiradas em contextos educacionais, neste texto busco discutir a colaboração como fundamento sociocultural da/na formação humana, observando alguns aspectos de sua composição em meio às relações entre professor e alunos em sala de aula. Nas próximas seções, apresento, com base na Teoria Sociocultural vygotskiana endossada interdisciplinarmente por Figueiredo (2005, 2006) no contexto de ensino/aprendizagem de línguas, o enlace entre interação, colaboração e aprendizagem social, para, por fim, refletir sobre alguns pontos da colaboração na formação humana.

Colaboração em Linguística Aplicada e sua relação com a Teoria Sociocultural vygotskiana

A Teoria Sociocultural, baseada principalmente nos trabalhos de Vygotsky (2000) e seus colaboradores, incorporada aos estudos de Linguística Aplicada por Figueiredo (2005, 2006, 2019), tem como pressuposto o fato de que as atividades humanas acontecem em contextos sociais mediadas pela linguagem ou outros sistemas simbólicos, e podem ser mais bem compreendidas quando investigadas no seu desenvolvimento histórico-cultural.

Ocupando um papel central na teoria, segundo Figueiredo (2000), a linguagem, como uma função psicológica superior mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, seria construída ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Para o autor, todo o entorno que nos cerca, constituído de relações envolvendo linguagem, exerce um papel fundamental em nossa construção de mundo. Da mesma forma, nossa ação social, sustentada pela linguagem, acaba por modificar esse entorno. Isso ocorre porque, para Figueiredo (2006, p. 15), “os processos cognitivos são mediados pelas interações socioculturais, de modo que todos os processos psicológicos são inicialmente sociais e somente mais tarde tornam-se individuais”.

À luz das contribuições de Vygotsky (1999, 2000, 2001), podemos estabelecer que o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que

o processo se constrói de fora para dentro. Nessa perspectiva, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo com o meio social, passando a produzir conhecimentos e a se constituir a partir de relações interpessoais. Aliás, a interação é condição indispensável à aquisição de conhecimentos, a qual sempre partirá, em primeira instância, do plano coletivo interpessoal.

Os trabalhos de Vygotsky (1999, 2000) salientam que o conhecimento é construído socialmente. Em virtude disso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem interação e colaboração. Desse ponto, é possível notar que, a partir dos pressupostos socioculturais, escoa-se o aspecto colaborativo na construção conjunta de conhecimento e no papel da mediação em sala de aula, em detrimento do individualismo competitivo.

Como componente importante na construção da Teoria Sociocultural, de acordo com Gokhale (1995), a colaboração se refere à qualidade de atividade de aprendizagem, em que estudantes trabalham em pequenos grupos para atingir um determinado objetivo. Essa abordagem faz que os alunos ensinem uns aos outros, de modo que o sucesso alcançado na atividade seja de todo o grupo. Podemos encontrar nas definições de colaboração em Linguística Aplicada, ainda, uma linha de pensamento que se baseia em “relacionar-se e compartilhar”, a qual, por sua vez, nos leva a diversos processos de aprendizagem. Relacionar-se e compartilhar têm se tornado propostas pedagógicas comuns em sala de aula subsidiadas pelo endosso social como fator relevante às situações de aprendizagem.

Para Figueiredo (2006, p. 23), “[o] objetivo primeiro [da aprendizagem colaborativa] é a co-construção da aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa”. Na condição de coconstrução de conhecimento, a colaboração pode ser traduzida na forma despretensiosa de duas ou mais pessoas, em interação, deixarem suas relações para com as outras pessoas fluírem espontaneamente, sem se preocupar com instruções, ordens ou objetivo técnico. Haverá, nessa situação, diferentes formas de interação, mas, sobretudo, delas resultarão inúmeras aprendizagens intrapessoais.

Com base nessa premissa, a proposta de aprendizagem colaborativa seria uma oportunidade de os estudantes trabalharem com responsabilidade sobre a própria atividade, participarem de discussões e desenvolverem raciocínio crítico, conforme o desenvolvimento em equipe. Isso é possível porque a aprendizagem colaborativa pode se configurar como um conjunto de méto-

dos e técnicas de aprendizagem para utilização em grupos estruturados, ou como estratégias de desenvolvimento e de competências mistas (desenvolvimento pessoal e social), em que cada membro do grupo é responsável por sua aprendizagem e pela aprendizagem das pessoas que integram o grupo.

Para muito além da sala de aula, envolvendo professores e alunos, a colaboração é uma garantia de aprendizagem em nossa vida por conta de sua condição dinâmica enquanto realização social. Em interação rumo à construção de algum conhecimento no mundo, é o papel ativo dos aprendizes dispostos a colaborar, com responsabilidade, cada qual contribuindo a sua maneira, mobilizando conhecimentos por eles já regulados, que vai, sob uma dimensão social e propositiva, provocar uma série de aprendizagens concomitantemente.

Hoje parece consensual que, em situações de aprendizagem de qualquer natureza, o papel do(s) outro(s), em interação, é fundamental à construção de conhecimentos. Talvez o que ainda seja importante reiterar é que, conforme atesta Figueiredo (2006), qualquer par, especialista ou não, é responsável por construir conhecimentos inimagináveis em colaboração, uma vez que “o homem é um ser social e aprende por meio da interação com outras pessoas” (p. 12). A ênfase é oportuna pela ocasião de ainda se constituir como senso comum o fato de que a colaboração deve sempre partir de um professor, par considerado mais especialista, o que não se justifica.

Citando Vygotsky (1998), Figueiredo (2006, p. 12) observa que “a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que é mediadora desse processo”. A partir dessa premissa, a colaboração em sala de aula desencadeia um leque de possibilidades educativas em busca de aprendizagens específicas e, ao mesmo tempo, variadas. Ainda que Figueiredo (2006), por questões metodológicas, designe tais referências ao contexto de aprendizagem de línguas, são notórios os desdobramentos a que podemos chegar em relação ao papel da colaboração na vida social, uma vez que a linguagem, nas palavras de Vygotsky (1998), tida como instrumento psicológico, por si só, faz parte das construções alimentadas em cognição, a partir de nossas interações no mundo. Por isso, uma aprendizagem é sempre construída a partir das relações entre pessoas mediadas por linguagem.

Além disso, como Oliveira (2010) apontou em seu estudo, em uma situação específica de interação oral durante uma aula de língua inglesa no

curso de Letras, não importou qual fosse o par mais especialista durante aquela atividade. Por ocasião da colaboração entre os pares envolvidos, cada qual com seus conhecimentos e contribuições, sempre com propósitos similares diante da tarefa realizada, em interação, produziram-se *scaffoldings* para que os outros envolvidos fossem capazes de aprender sobre a língua em desenvolvimento de uma condição coletiva, de diferentes maneiras (Donato, 1994).

Como podemos observar, essa ação, comum em sala de aula de línguas ou de qualquer disciplina, se efetiva porque a relevância da colaboração está sempre na união de aprendizes em interação em prol da realização de uma determinada tarefa. Assim, cada qual, por meio das bases de conhecimento acionadas em linguagem, na relação com o(s) outro(s), na dimensão do coletivo, pode obter certas aprendizagens ou mesmo expandi-las, quando se propõe à realização de uma tarefa em conjunto.

Diante desse ideal, a colaboração que parte de um aprendiz X, por exemplo, pode desencadear determinadas aprendizagens em Y e Z, ou apenas em Z, ou mesmo em Y. Independentemente de quem ela parta ou de quem a receba, o importante é a característica coletiva da colaboração, a qual vai garantir diferentes tipos de aprendizagens nos três aprendizes em questão, em maiores ou menores proporções, de variados modos, mas sempre levadas a um todo, já que, sozinhos, cada qual, X, Y e Z, poderia não chegar ao nível de realização da tarefa a que chegou sem o conjunto. Nessas situações, segundo Antunes (2002), juntos, esses aprendizes se tornam companheiros dinâmicos a guiar e regular uns aos outros, selecionar, comparar, analisar e desenvolver colaborativamente a tarefa.

Como Oliveira (2010) pondera, em situações coletivas de interação, não é necessário que alguém seja mais capaz que o(s) outro(s) para a realização de uma determinada tarefa. É preciso apenas que, por meio de processos colaborativos, a atividade social seja desenvolvida, uma vez que, considerando Vygostky (2000), a relevância está na própria interação, um processo inerentemente sociocultural. Em situações de leitura mediada por texto, principal objeto de ensino na escola, por exemplo, basta que os participantes se engajem na atividade e, por meio de *scaffoldings* (Donato, 1994), ajudem recíproca e compartilhadamente na execução da tarefa de interpretação textual. É possível que, no final da participação nessa atividade,

todos tenham aprendido um pouco sobre cada coisa que lhes tenha sido mais significativa, de maneira que, ao longo de seu desenvolvimento, houve auxílios mútuos e de diversos níveis para a realização da tarefa. Ou seja, a disposição à colaboração pode ter como resultado aprendizagens conjuntas, em diferentes níveis individuais.

A partir dessa ilustração, notamos a densidade científica da perspectiva vygostkyana endossada nas obras de Francisco (2005, 2006, 2009), traduzindo o caráter comum e corriqueiro da colaboração em situações de aprendizagem de línguas, as quais se estendem para a vida escolar, em geral, e para a própria vida em sociedade. Afinal, todo professor na escola medeia linguagem-conhecimento em suas relações. Por isso, é relevante observar que dependemos da colaboração do(s) outro(s) para aprendermos aquilo que ainda não sabemos, e, assim, nos tornarmos regulados socialmente.

Outro ponto interessante, definido por Gokhale (1995) acerca da colaboração, é que, ao trocarmos conhecimento durante as interações entre si, os estudantes não apenas obtêm um interesse maior na tarefa, como também desenvolvem espírito crítico e reflexivo. Ainda nessa condição, ao trabalharem colaborativamente, os estudantes adquirem maior nível de conhecimento.

Como podemos ver, a aprendizagem colaborativa considera o aluno como um agente ativo no processo de aprendizagem, a se socializar e a interagir com o grupo, assimilando conceitos e informações e construindo conhecimento (Pino *et al.*, 1999). Esses espaços compartilhados de convivência, quando estabelecidos em ambientes propícios, dão suporte à construção, à inserção e à troca de informações dos participantes, visando, sobretudo, à construção social do conhecimento. Pino *et al.* (1999) destacam que um ambiente de aprendizagem aberto pressupõe que o aluno se envolva a fazer coisas e a refletir sobre o que faz, sendo-lhe promovida a oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar seu processo de pensamento com o dos outros, estimulando, assim, o pensamento crítico.

No entanto, para que haja colaboração em contextos formais de aprendizagem, segundo Smith e MacGregor (1992), o professor precisa ter postura de mediador, para que seus alunos assumam o papel de educadores dentro do grupo, e compartilhem a responsabilidade de escolher, direcionar e construir os objetos de estudo. Para os autores, quanto maior for a heterogeneidade do grupo, maior será a riqueza de trocas de experiências e maior a evolução dos

integrantes, ao contrário do que comumente os alunos pensam acerca das situações pedagógicas e de ensino de linguagem, em geral.

O ponto fulcral é que a colaboração oferece às pessoas que se envolvem em determinada aprendizagem possibilidades de desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, de valores, em decorrência do contato com outras culturas. Inclusive, trazendo Santoro, Borges e Santos (1999), a aprendizagem colaborativa favorece o desenvolvimento de capacidades como analisar, sintetizar, avaliar, corrigir problemas e atingir metas, construindo, nas pessoas, certas habilidades para lidarem com situações adversas e para trabalharem em equipe. Nesse sentido, a colaboração se torna um fundamento de formação humana muito relevante na contemporaneidade cada vez mais digital, e com disputas narrativas.

A colaboração é algo que, em princípio, parece trivial, mas que pode, sob análise mais aprofundada, surpreender por seus benefícios pedagógicos, quando o profissional docente resolve rastrear a para além dos processos pedagógico-linguísticos, atingindo os processos sociais e mentais que nunca vão deixar de ser linguísticos. Esse construto de base sociocultural, como é a colaboração, é, de fato, uma teoria que se incorpora às nossas práticas em contextos escolares e universitários especificamente pelo caminho das mediações e interações que se fazem presentes, a fim de nos inculcar quanto a seu fundamento na formação social humana.

Endossando o pensamento de Johnson (2009), Vieira-Abrahão (2012, p. 460) compreende que “o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social”. Assim sendo, segundo a autora,

[u]ma perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas (Vieira-Abrahão, 2012, p. 460).

Além disso, conforme evidencia Figueiredo (2006, p. 28), atividades colaborativas para a aprendizagem de línguas, e acrescento: atividades colaborativas para qualquer aprendizagem na vida escolar, “tornam os alunos mais reflexivos, favorecem o desenvolvimento das habilidades intelectuais

e afetivas, além de promoverem a interação e a autonomia”. Nessa direção, trazemos à reflexão alguns apontamentos sobre a aprendizagem colaborativa como fundamento de formação humana, visando à reflexão docente.

Algumas reflexões sobre a colaboração como fundamento sociocultural da formação humana

Hoje, com mais profundidade, podemos dizer que ninguém constrói uma aprendizagem sozinho. Ler um livro e com ele aprender algo é, antes de tudo, uma tarefa interativa: alguém em contato com outro(s) escreveu a obra com a qual o leitor vai dialogar. Aprender a falar é igualmente uma realização social. Ou seja, a construção de conhecimentos em nossa vida é fundamentalmente social por pressupor pessoas se relacionando, se comunicando para tal desenvolvimento. A questão é que a linguagem medeia o processo, porque não existe sociedade sem linguagem. Nessas alusões, podemos invocar a plenitude de contribuição vygotskiana desde a formação social da mente (Vygotsky, 2000) ao pensamento e linguagem (Vygotsky, 1999), bem como a relação interdisciplinar evidenciada por Figueiredo (2005, 2006, 2019) em suas obras em Linguística Aplicada.

A partir de nossa inteligibilidade sobre o papel da interação na vida social, começamos a observar que autonomia ou alienação são reguladas e construídas em processos interativos para os quais acreditamos colaborar. Mesmo que não estejamos topicalizando o tema, já que linguagem é, ao mesmo tempo, conhecimento e meio para a aprendizagem, nossa ação por meio dela é extremamente relevante de ser refletida, porque estaremos, em situações de aula, colaborando para determinadas construções que vão figurar no aspecto intrapessoal daqueles envolvidos na atividade de sala.

Assumir uma perspectiva colaborativa em espaços educacionais pode contribuir para nos tornarmos participantes ativos, porque colaboração exige postura mediadora docente. Igualmente, pelo mesmo efeito interativo de comportamento docente em sala de aula, uma transmissão de conhecimentos pode incutir na passividade estudantil e, conseqüentemente, em alienação. Tudo se aplica à forma como será mobilizada a interação-colaboração, a qual, independentemente da qualidade das ações que movimentará, sempre será efetivada como conhecimento de base social. É a qualidade da intera-

ção docente promovida com discentes que construirá e desenvolverá, em discentes, determinados conhecimentos e praxis. Se a ação que o docente desenvolve e julga ser colaborativa, do contrário, é expositiva, transmissiva, reprodutora, o conhecimento que se constrói, por meio dessa interação, será a obediência e a passividade.

Para isso, é importante nos atermos à potencialidade dos conhecimentos cotidianos espontâneos, aqueles formados por experiências de socialização com outras pessoas, não detectados em uma inspeção detalhada, como ilustram Johnson (2009) e Vieira-Abrahão (2012). São esses conceitos espontâneos que, devido a não observação das técnicas que o embasam, acabam por construir aprendizagens sem reflexão.

Sabemos que a colaboração, nos moldes interacionistas, é um pretexto para nos tornar mais ativos na realização de determinadas tarefas. Todavia, é importante lembrar que o professor é responsável por desencadear mediações que levem à construção da autonomia a ser utilizada na interação, mostrando os benefícios do que está sendo construído. A depender da maneira como se mobilizam as relações discentes em sala de aula, podemos conduzir alunos ao retrocesso, imaginando estarmos colaborando com eles. Ou seja, tudo está na forma como essa interação-colaboração são interpretadas por todos os agentes envolvidos no processo colaborativo, bem como no modo de se promover interação-colaboração em sala de aula. O que queremos destacar é que, enquanto docentes, não podemos mais ser ingênuos quanto a essas ações sociais que acreditamos produzir em sala de aula com nossos discentes, porque esse fazer também funciona como conhecimento a ser regulado.

Enquanto conhecimentos que vão mais tarde tornar apurados aspectos intrapessoais, a forma como imaginamos interagir, colaborar, dialogar, isto é, as ações que desenvolvemos em conjunto com nossos alunos, funciona como repertório de conhecimento que poderá vir a ser aprendido. Docentes sem autonomia geralmente constroem, por meio do que acreditam ser interação, conhecimentos discentes rumo à alienação, à obediência e ao controle. É preciso ter inteligibilidade, então, sobre como concebemos interação, se o que estamos fazendo em sala está subsidiado pela noção vygotskiana e figueirediana de interação e colaboração, a fim de observar tais implicações.

Ademais, assumir uma perspectiva colaborativa em sala de aula, nos termos vygotskianos, pode contribuir para tornar os participantes mais afetivos

e confiantes. A afetividade, nesse caso, pode ser benéfica às coconstruções, se o domínio das ações não se centrar exclusivamente em uma pessoa em relação à(s) outra(s) em interação. Assim sendo, precisamos compreender que, em alguns momentos, deveremos falar; em outros, ouvir. Precisaremos, ainda, estar sensíveis à ocorrência da interação para que a colaboração seja uma forma de leveza na construção de conhecimento e não uma imposição, uma vez que a interação não pode ser ensinada, ela é promovida em espiral em sala de aula.

Compartilhamento, negociação, apoio e trocas, as quais acontecem em situações de colaboração, seriam ações necessárias para uma aprendizagem exitosa, porque, mais do que a construção de um determinado conhecimento, a coconstrução colaborativa, em pares e em grupos, pode produzir motivação e autoestima entre os envolvidos. A colaboração pode tornar os alunos mais reflexivos sobre as circunstâncias ocorridas durante a interação e, conseqüentemente, na vida social, como: arriscar mais, perder o medo de errar, traçar estratégias, ensinar o(s) outro(s), entre outras ações sociais de aprendizagem.

Figueiredo (2006, p. 24) salienta que, na aprendizagem colaborativa, “o professor exerce um importante papel de mediador, de colaborador, de provedor de apoio cognitivo e afetivo”. Nesse caso, “os alunos têm a oportunidade de tornarem-se mais reflexivos e mais autônomos, visto que, por intermédio das trocas de informações e de pontos de vista, e da regulação pelo outro, podem se tornar autorregulados” (Figueiredo, 2006, p. 24).

Ao mesmo tempo, a aprendizagem colaborativa tem que respeitar as diferenças individuais: há pessoas que não gostam de trabalhar em grupos, há aqueles que não confiam no que o colega tem a lhe dizer/oferecer e há ainda alunos que vão aprender em ritmo e em termos diferentes, conforme o papel assumido em interação-colaboração. Por essa razão, a mediação docente à luz de colaboração é uma interação-estratégia fundamental, passível de reflexão docente.

A colaboração, nos desígnios da teoria ampliada por Figueiredo (2006) em direção à aprendizagem de línguas, pode tornar melhor o nosso senso de coletividade, favorecendo condição de cidadania, ao aprendermos a lidar, como avalia o autor, com pessoas que tenham pontos de vistas divergentes. Na particularidade de cada aprendiz em sala de aula e nas idiossincrasias que

se promovem em interação, respeito, sensibilidade e tolerância se tornam conhecimentos que podem ser adquiridos por quem se envereda pelos domínios da interação-colaboração, considerando o papel do(s) outro(s) na vida social.

É importante destacar, entretanto, que a atividade de colaboração mediada pelo docente, seguindo a noção vygotskiana de internalização, pode ser, em segundo momento, apropriada e reconstruída mediante recursos próprios dos alunos, tornando-se regulada a depender dos artefatos culturais e das atividades, dos conceitos e/ou das relações sociais promovidas. Por isso, a relevância de se aprimorar a maneira docente de se promover interação-colaboração. Decorrente da interação, a colaboração pode ser um instrumento, com vistas à construção de outros conhecimentos e de outros processos que possam contribuir com a educação e a formação humana.

A colaboração pode, ainda, se tornar conceito científico, nos moldes de Johnson (2009), a partir do papel discente de agenciamento construído para aprender. Para tanto, é crucial que haja consciência docente e discente sobre o que tem sido realizado em sala de aula: se colaboração ou se práticas mecanizadas, tidas como interação sob um ideário de aprendizagem. Essa reflexão é importante, porque nos convoca a olhar o que estamos fazendo ao nos relacionarmos socialmente com o(s) outro(s), se estamos cientes do que estamos construindo em contextos pedagógicos.

Referências

- ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!** em minha sala de aula: fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. *In*: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (ed.). **Vygotskian approaches to second language learning**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company, 1994. p. 33-55.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 1. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira**. 1. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2005.
- GOKHALE, A. A. **Collaborative learning enhances critical thinking**, 1995. Disponível em: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- JOHNSON, K. E. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

- OLIVEIRA, H. F. A construção colaborativa de conhecimento durante a interação oral de aprendizes em uma aula de LE (inglês). **Via Litterae**, v. 2, p. 88-101, 2010.
- PINO, A.; BRAGA, D.; LIESENBERG, H.; PINO, I.; DE SORDI, M.; DIAS, M. H. P., 1999. **Bases preliminares para um ambiente colaborativo de aprendizagem**. LITE/FAE/UNICAMP, abril, 1999. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/sapiens>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- SANTORO, F. M.; BORGES, M. R. S.; SANTOS, N. Um framework para estudo de ambientes de suporte à aprendizagem cooperativa. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, n. 4, abril, p. 51-68, 1999.
- SMITH, B.L.; MACGREGOR, J.T.; **What is collaborative learning?**. 1992. Disponível em: <https://teach.ufl.edu/wp-content/uploads/2016/07/WhatisCollaborativeLearning.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: estudos linguísticos**, n. 15, p. 457-480, 2012.

Ser convidada para posfaciar este livro em homenagem a Francisco José Quaresma de Figueiredo me alegra e honra. Há anos, tenho tido o privilégio de acompanhar suas conquistas acadêmicas e pessoais, celebrando-as na amizade construída ao longo dos anos com Francis, como carinhosamente o chamo.

Nos idos dos anos finais da década de 90, quando nos conhecemos, fui sua professora numa disciplina sobre a sala de aula, pela abordagem da teoria sociocultural de Vygotsky. Francis iniciava seus estudos em direção ao doutorado. Apresentou-se como um ex-controlador de voos da Força Área Brasileira, formado em Letras, com Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Goiás, onde já atuava como professor. Essa mudança de rumos gerou uma admiração inicial, ampliada por suas perguntas instigantes, as quais, além de avançarem o escopo de nossos encontros, refletiam seu interesse em aliar as contribuições de Vygotsky a seu objeto de pesquisa inicial – a correção de erros.

Esse foi o começo de um profícuo caminho pelos desafios do ensino que as investigações em Linguística Aplicada buscavam elucidar. Sua mente inquisitiva o levou a trazer à tona dinâmicas relacionadas aos processos da correção dialogada, da interação, da aprendizagem colaborativa, da formação de professores, dos estudos interculturais, da teoria de Vygotsky na aprendizagem de línguas no Brasil e no exterior, transitando pela aprendizagem em ambientes presenciais, virtuais e imersivos.

Seu amor à academia, tanto na docência quanto no âmbito da administração institucional, contribuiu para aprimorar a qualidade da formação de

professores de línguas na graduação em Letras, bem como ampliar os desígnios de suas pesquisas, atraindo pesquisadores à pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Goiás. Em livros, inumeráveis artigos e participações em congressos, inspirou colegas e formou linguistas aplicados que dão continuidade às suas muitas contribuições, em âmbito nacional e internacional, tornando-o uma inquestionável referência.

Neste volume, a brilhante trajetória acadêmica do professor Francisco José Quaresma de Figueiredo colhe mais frutos, pela iniciativa dos organizadores, aqui parabenizados por esta merecida homenagem. Em seus capítulos, detalhados na apresentação, vários pesquisadores, outrora discípulos de Francis, compartilham com os leitores as múltiplas compreensões, interpretações, aplicações e implicações dos escritos originais desse incansável pesquisador. Mantém-se, assim, a promessa de sua continuidade em futuras gerações de sementes.

As autoras e os autores

Barbra Sabota é docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Anápolis, Goiás. Licenciada em Letras Português Inglês pela Faculdade de Letras da UFG, em Goiânia. Durante a graduação teve a oportunidade de lecionar no Centro de Línguas da UFG, idealizado e coordenado por Francisco Figueiredo. Obteve seu título de mestra (2002) e doutora (2008) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, orientada nas duas ocasiões por Francisco. Ao longo dessa convivência aprendeu muito sobre colaboração (na teoria e na prática). Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental, Médio e Superior, em escolas particulares, públicas e de idiomas. Desenvolve e orienta estudos sobre Formação Docente, Educação Linguística Crítica, Letramentos Multimodais e Letramentos Críticos.



Carla Janaina Figueredo é pós-doutora em Educação Linguística pela UBC, Vancouver, Canadá. Sua pesquisa de pós-doutorado aponta para a responsividade situada e agentiva de graduandos/as de Letras-Inglês, socioeconomicamente não privilegiados, que enfrentam os desafios de uma sociedade brasileira neoliberal. Sua tese de doutorado em Estudos Linguísticos, orientada por Francisco José Quaresma de Figueiredo (FL-UFG), discute as práticas discursivas interculturais e seus efeitos dialógicos e colaborativos em aulas de inglês de um curso de extensão. Em sua dissertação de mestrado, também obtida através do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FL-UFG, são discutidas as práticas interacionais e colaborativas de aprendizes de inglês mediadas por estratégias de comunicação na dimensão da oralidade e no contexto da sala de aula. É também licenciada em Letras Português-Inglês

pela FL-UFG. Quanto à sua atuação docente, é professora colaboradora do PPGLL da UFG, onde é referência em Análise Dialógica do Discurso. Em nível de graduação, atua nas disciplinas de língua inglesa dos programas em Letras-Inglês e em Estatística. Coordena o projeto de pesquisa Língua-sistema versus língua-discurso: diálogos entre pilares da arquitetura de Bakhtin e a formação linguística-docente de graduandos em Letras-Inglês. Atualmente, é chefe do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da FL-UFG



Claudney Maria de Oliveira-Silva é graduada em Letras: Inglês e Literaturas Correspondentes pela Universidade Católica de Goiás (1989), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2005) e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás — UFG (2017), esse último sob a orientação do Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo. Foi professora-tutora no curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (2006-2009); é professora efetiva no curso Letras-Li-

bras da UFG desde 2009, atuando regularmente nas disciplinas de Língua de Sinais Brasileira, Língua Portuguesa para surdos e ouvintes, Morfologia e Literatura surda; supervisora da disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFG; docente orientadora do subprojeto de Libras/Português no Programa de Residência Pedagógica da UFG e participante do projeto de pesquisa Educação Bilíngue e Ensino / Aprendizagem das Línguas de Sinais. Atualmente está vice-diretora da Faculdade de Letras da UFG.

Cristina Vasconcelos Porto é docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém, Pará. Licenciada em Letras-Língua Inglesa pela Universidade Federal do Pará. É especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-MG), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Sua experiência profissional abrange os ensinamentos Fundamental, Médio e Superior e escolas particulares de idiomas. Atualmente é coordenadora do Programa de



Proficiência em Leitura em Línguas Estrangeiras (PROFILE), projeto de extensão desenvolvido pela Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará. Atua na área de Língua Inglesa, além de cursos de ex-

tensão e de especialização. Suas áreas de interesse em pesquisa incluem o ensino e a aprendizagem de línguas e formação de professores, com foco na pronúncia e avaliação da aprendizagem.



Evandro Rosa de Araújo é doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha de pesquisa — Ensino e Aprendizagem de Línguas (LP6). Pesquisa o Ensino e Aprendizagem de Literaturas de Língua Inglesa, na perspectiva da Teoria Sociocultural de Vygotsky, possui mestrado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), realizado em (2011), na Linha de pesquisa de Teoria Literária aplicada à Estética do Romance. Em 2003, concluiu a Pós-Graduação *lato sensu* em Literaturas de Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Em 2002 concluiu a Pós-Graduação em Literatura Brasileira, aplicada à receptividade do livro literário, pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Possui graduação em Letras Português/Inglês, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), realizada em (2000), foi coordenador de Extensão da Universidade Estadual de Goiás (UEG) de 2010 a 2017, ministrou as disciplinas de Teoria Literária, Literaturas de Língua Inglesa, Língua Inglesa e demais disciplinas do curso. Atualmente é professor efetivo (RTI-40) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), exercendo a função de Coordenador Setorial do curso de Letras, ministra as disciplinas de Orientação e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. É Professor efetivo da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (SEDUC), lotado no Colégio Estadual Alfredo Nasser (CEAN). Nos últimos anos tem orientado e pesquisado o ensino de Literaturas de Língua Inglesa com foco no gênero conto.

Fernanda Franco Tiraboschi é graduada em Letras (habilitação em inglês) pela Universidade Federal de Goiás - Campus de Jataí (2010), mestre e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás - Campus de Goiânia. É professora de inglês na Secretaria do Estado de Goiás e professora de Língua Inglesa, Literaturas de Língua Inglesa e Inglês Instrumental (no curso da Medicina) no Centro Universitário Alfredo Nasser. Foi orientanda do Francisco Figueiredo durante sua pesquisa de mestrado e doutorado. Sua experiência com educação linguística envolve os contextos do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Curso Superior e escolas de idiomas. Seus



interesses de pesquisa estão voltados para os seguintes temas: estratégias cognitivas e metacognitivas na compreensão hiperleitora; o ensino e aprendizagem de línguas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem; estudos sobre o hipertexto; multiletramentos e telecolaboração no ensino de línguas estrangeiras; interculturalidade crítica e decolonialidade na educação literária; interseccionalidades na educação literária; crítica literária feminista.



Hélio Frank é doutor em Estudos Linguísticos pela UFG, com tese que discute a construção de identidades docentes por licenciandos em Letras, orientada por Francisco José Quaresma de Figueiredo. Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás — Câmpus Cora Coralina — UnU Itapuranga, credenciado nos programas de pós-graduação *stricto sensu*: PPG-IELT e POSLLI da instituição. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela UEG e em Pedagogia pela FAESPE, graduando em Direito pela UFG, especialista *lato sensu* em Língua Portuguesa pela UNIVERSO e em Estudos Linguísticos e Ensino de Português pela UEG, mestre em Linguística Aplicada pela UnB, e pós-doutor pela UnB. É membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL, líder do grupo de pesquisa “DIVAS - Discursos de Diversidade em Âmbito Social” (UEG/CNPq). Pesquisa-a-dor queer das práxis discursivo-performativo-identitárias no (cis)tema moderno-colonial, com ênfase em Linguística Aplicada crítica.



Marco André Franco de Araújo é doutor em Letras e Linguística pela UFG. É professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, onde leciona desde 2016. Participou do Programa de Desenvolvimento de Professores de Inglês (PDPI) na Universidade Estadual do Kansas, nos Estados Unidos, em 2018. Suas áreas de interesse em pesquisa estão relacionadas ao ensino de Inglês para crianças e à aprendizagem colaborativa.

Neuda Alves do Lago é doutora em Letras pela UFG. Tese em Estudos Linguísticos, com foco em literaturas de língua inglesa, orientada por Francisco José Quaresma de Figueiredo. Mestre em Letras, com dissertação sobre afetividade no ensino, analisando dados coletados por Fran-



cisco. Licenciada em Letras Português/Inglês, quando foi aluna de Língua Inglesa de Francisco. Líder do Grupo de Pesquisas Linguísticas e Literárias Aplicadas ao Ensino, do CNPQ. Coordenadora de Pesquisa da Faculdade de Letras — UFG, trabalho iniciado a pedido de Francisco, quando este era diretor da Faculdade de Letras. Professora de Literaturas em Língua Inglesa na graduação em Letras Inglês e docente regular no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística — UFG, onde anualmente ministra disciplina em parceria com Francisco, desde 2015. Tem experiência na área de Educação Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: English literature, English teaching and learning, affective domain in language learning, collaborative learning, and intersemiotic translation from literature to cinema.



Paula Franssinetti de Morais Dantas Vieira é doutora em Letras e Linguística (2015) pela UFG cuja tese discute os aspectos colaborativos observados entre professora e alunos durante o processo de correção dialogada de textos escritos em língua inglesa, orientada pelo Professor Doutor Francisco José Quaresma de Figueiredo. É Mestre em Letras e Linguística (2006) pela UFG, Especialista em Educação (Docência Universitária) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2003) e Licenciada em Letras Português/Inglês (1987) pela UFG e Bacharel em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1992). É professora em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás — Câmpus Goiânia — desde 2010, onde ministra as disciplinas Língua Inglesa, Língua Francesa Instrumental e Fonética para os cursos técnicos e superiores (licenciatura e bacharelado).

Paula Graciano Pereira é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) desde 2010. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE-IFG. Licenciada em Letras Português-Inglês (2004), pela Universidade Federal de Goiás. Mestre (2007) e Doutora (2013) em Letras e Linguística, também pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo. Membro do Núcleo de Pesquisas da Cultura, Linguagem e suas Tecnologias (Necult-IFG) e da Rede Cerrado de formação crítica de professoras/es de línguas.



Quintino Martins de Oliveira é doutorando em Estudos Linguísticos pela UFG e mestre em Linguística Aplicada (PPGLL/UFG), com estudos da aprendizagem colaborativa de línguas com foco a aprendizagem em contexto de tandem de libras para ouvintes e de português, como segunda língua, na modalidade escrita, por surdos. Desenvolve pesquisa também no ensino de tradução e interpretação nos pares linguísticos libras/português. Pesquisas orientadas pelo professor Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo. É professor efetivo na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás nos cursos de graduação de licenciatura em Letras: Libras e bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação libras/português. Atua também como tradutor intérprete nos pares linguísticos libras/português e libras/inglês. Graduado em Pedagogia pela UNIVERSO e especialista em ensino de libras para ouvintes e de tradução pela UNINTESE.



Rejane Maria Gonçalves Maia é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), onde leciona português e inglês desde 2012. É licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2004), Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2007), Mestre em Estudos Linguísticos (UFG, 2009) e atualmente doutoranda em Letras e Linguística também pela UFG. Suas áreas de interesse estão relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês, à aprendizagem colaborativa, à internacionalização e a tecnologias.

Rosita Ana Paulo Ruco é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Gestão do Desenvolvimento pela Universidade Católica de Moçambique (UCM), Nampula, Moçambique. Licenciada em ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, pela Universidade Pedagógica de Nampula em 2009. Docente de Língua Inglesa, Literatura Inglesa, Didática de Literatura Inglesa e Práticas Pedagógicas na Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique, desde 2009. As suas áreas de interesse em pesquisa estão relacionadas com o ensino-aprendizagem colaborativa de línguas adicionais, com particular ênfase na interação e formação de professores.





Samuel Carlos Canda é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Administração de Negócios (MBA) pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). Licenciado em ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, pela Universidade Pedagógica de Nampula em 2010. Docente de Língua Inglesa, Didática de Inglês e Práticas Pedagógicas na Universidade de Rovuma, Nampula, Moçambique, desde 2011. As suas

áreas de interesse em pesquisa estão relacionadas com o ensino-aprendizagem comunicativa e colaborativa de línguas adicionais, com particular ênfase no desenvolvimento da fluência verbal.

Suelene Vaz da Silva é doutora em Letras e Linguística (2016) pela Universidade Federal de Goiás (UFG), tendo desenvolvido um estudo sobre teletandem, com foco no processo ensino e aprendizagem de língua inglesa e portuguesa mediado por tecnologias digitais, sob a orientação de Francisco José Quaresma de Figueiredo. Ele também a orientou na temática crenças relacionadas a erro e correção durante o mestrado. Suelene é especialista em Formação de Professores de Língua Inglesa (2000), pela Pontifícia



Universidade Católica de Goiás, e teve o privilégio de ter sido colega de graduação de Francisco, um amigo querido e um companheiro de viagem inestimável. Suelene é professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), campus Goiânia, desde 2007. Francisco foi o amigo com quem ela elaborou a primeira aula que ministrou naquela Instituição. Suelene atua na área de ensino de língua inglesa e portuguesa, no ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) para imigrantes e em pesquisas sobre tecnologias digitais, PLAc e formação de professores. É membro, no IFG, do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Tecnologias de Processos Sustentáveis (NUPTECS).

Esperamos que as leituras desta obra colaborem, em interação, para o aprofundamento vygotskiano semeado pelo pesquisador Prof. Dr. Francisco José Quarresma de Figueiredo no campo de Linguística Aplicada no Brasil. Os capítulos que compõem o livro foram sementes também lançadas por esse mestre, as quais floresceram e viraram frutos. São frutos de sua interação e colaboração conosco, os quais, a partir do diálogo com o leitor, poderão se tornar sementes a germinar novamente e a frutificar nessas e em outras searas. Colaboração e interação são ações sociais de conhecimento, de linguagem, cujo ciclo, assim como ocorre com a semente plantada, nunca se finda, porque sempre fará parte da vida o crescimento.

HÉLVIO FRANK E BARBRA SABOTA

