

ATIVIDADE SOCIAL E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA:

desafios e perspectivas na era da ciberultura¹

Nadja Maria Santos Soares²

Resumo

Esta pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, objetiva analisar o trabalho com a Atividade Social em aula língua inglesa e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos. O quadro teórico parte da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGERSTRÖM, 1999) e dos letramentos digitais (LANKSHEAR e KNOBEL, 2015); Atividades Sociais em aulas de línguas estrangeiras (LIBERALI, 2009). Estudo a partir de um projeto com Atividades Sociais em língua inglesa, com alunos de uma escola pública de Sergipe. A metodologia adotada é da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006); que permite a construção do conhecimento e aprendizagem como forma de transformação. Os dados coletados via questionários, e gravações de áudio, serão analisados na perspectiva da Pesquisa Docente (FREEMAN, 1998).

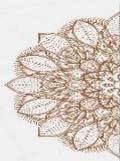
Palavras-chave: Atividade Social; ensino; língua inglesa; letramentos digitais; desafios.

1 INTRODUÇÃO

Há décadas temos testemunhado uma busca incessante por algum tipo de aparato tecnológico para mediar, facilitar ou até mesmo aprimorar nossos fazeres diários e a construção de saberes nas esferas profissional, educacional ou pessoal. A conectividade em tempo real é um traço marcante da sociedade contemporânea, que traz para a escola desafios e dilemas ainda mais profundos, potencializando as lacunas já existentes no sistema educacional.

1 Artigo apresentado ao Eixo Temático 1: Educação e Comunicação na Ciberultura do II Encontro Regional Norte-Nordeste da ABCiber.

2 Autora possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (1993). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Letras Português Inglês. É pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Atlântico (2010). É professora da rede estadual de ensino (SEDUC) há aproximadamente 8 anos. Atualmente, está cursando Mestrado em Educação na UFS.



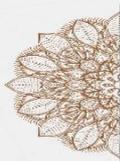
A celeridade no surgimento e no desenvolvimento de novas tecnologias digitais têm ocasionado profundas mudanças na forma como as pessoas compreendem as dinâmicas advindas desse contexto, e modificam seus comportamentos – face ao uso da rede de computadores e dispositivos móveis – e como aponta Lemos (2010, p.22) alteram seus hábitos sociais, práticas de consumo cultural, produzem e distribuem informação, estabelecem novas relações de trabalho e lazer, são direcionados a fazer suas escolhas políticas e pessoais, e interagem não só entre si, mas com esse universo cada vez mais conectado.

Isso suscita questionamentos constantes, de diversas naturezas, no que tange a quem somos nós e quais competências, habilidades pessoais, educacionais e profissionais somos desafiados a desenvolver para atuarmos nos diversos contextos que a modernidade propicia. Quando nos aventamos a refletir os desafios postos para a escola pública na atualidade, deparamo-nos com o que se configura ser seu maior entrave: a assincronia entre os saberes reconstruídos nela e as demandas geradas por uma sociedade que, desde o advento da internet, sofre frenéticas transmutações nas suas dinâmicas.

Sincronicamente, temos como pano de fundo, o processo de globalização que gera em seu bojo, nos âmbitos comunicacional e relacional, a necessidade de se aprender outras línguas, e, por conseguinte, entrar em contato com outras culturas e formas de construção de saberes. Kumaravadivelu (2006, p. 131) assevera que “[...] em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros.” E para, além disso, constrói um tecido sociocultural muito imbricado que revela relações de poder e exclusão.

Não obstante essa constatação, a globalização traz impactos incontestáveis para a vida que vivemos tanto dentro quanto fora das instituições escolares: para alunos (aprendendo), e professores (lecionando) aos quais cabe atentar para as multifacetadas que esse fenômeno oferece, principalmente, no tocante à pluralidade cultural, construção e apropriação de saberes, assim como ao estabelecimento de novas recomposições identitárias aí engendradas. E não só isso, uma vez que requer de nós assumirmos a grande responsabilidade de prepararmos esse aluno com vistas a compreender a si e ao mundo em uma perspectiva crítica.

Há uma sucessão de estudos que convergem para a área de educação que aludem à necessidade de uma adequação da escola e dos professores a exemplo de Santaella (2013), Libâneo (2014), Boa Sorte (2014), Oliveira (2017) dentre outros. Comungo da mesma ideia de Boa Sorte (2014, p. 30) quando ele afirma que “[...] os professores necessitam entender a sua formação como um produto sempre inacabado que deve estar em constante análise e



reflexão.” Entendo essa afirmação como um chamamento ao encontro e compreensão da minha própria agência³ docente. Quando eu a refleti, assim o fiz a fim de entender que níveis de engajamento precisavam ser atribuídos/ incorporados à atuação pedagógica que desempenhava e iniciar o processo de transformação individual.

Em decorrência disso, apoiando-me nas contribuições das pesquisas existentes, busquei compreender os sentidos que necessitavam ser construídos – a partir da interlocução que precisava estabelecer junto aos aportes teóricos disponíveis – na perspectiva de entender a minha agência e poder ressignificá-la. Magalhães e Ninin (2017) reiteram que no âmbito do paradigma sócio-histórico-cultural a agência individual é oriunda das relações de colaborativas coletivas nas quais os sujeitos buscam possibilidades de transformação dos contextos onde se inserem. Minha agência individual surge no estabelecimento de elos entre o que eu estava ensinando e a relação dialética com a vida dos alunos.

Percebi que refletir os processos de ensino-aprendizagem e me engajar era apenas uma parte da minha agência individual. Aprofundar os vínculos com ações formativas que pudessem me oportunizar bases sólidas para que outros sentidos fossem reconstruídos a partir da colaboração, era o caminho para exercer minha agência transformativa. E para atingir esse intento, necessitava ter ampliada as minhas percepções do meu papel docente, do ensino-aprendizagem de língua inglesa, das demandas de educar para e em tempos de ciberultura.

Kumaravadivelu (2006), sinaliza para uma mudança, em uma dimensão macro, da Linguística Aplicada para que se ter um olhar assertivo acerca do papel: da língua inglesa, do professor e do aluno, e das relações de poder que subjazem os processos de ensino-aprendizagem no contexto atual da globalização. Ele afirma ainda que “a língua da globalização – claro, o inglês – está no centro da LA contemporânea[...]” (ibidem, p. 131). O que não quer dizer que devemos nos portar como meros assimiladores de outras culturas, mas interlocutores culturais para os quais se abrem uma gama de possibilidades de interação e aprendizagem.

A evolução constante das tecnologias de linguagem, como advoga Santaella (2013) interfere nas nossas percepções e ações ao passo em que nos permite avaliar as transformações socioculturais e psíquicas, às quais a humanidade vem enfrentando. Para a autora, estamos continuamente conectados, e essa conexão pressupõe pessoas e tecnologias em mudança constante, o que resvala diretamente na forma como acontecem as dinâmicas

³ O termo agência foi proposto por Giddens (1979), como conceito, no final da década de 1970 e passou por um processo de evolução nas duas décadas subsequentes. A partir de então, foi retomado e ampliado, várias vezes, por diversas áreas e na última década tem sido utilizado em pesquisas de cunho Sócio-histórico-cultural, principalmente na área educacional. (MAGALHÃES; NININ, 2017).



relacionadas aos atos de ensinar e aprender no contexto atual, acarretando muitos desafios para a educação em todas as suas modalidades.

Coadunando com aquilo para o que convergem os estudos da contemporaneidade, parto⁴ da prerrogativa de que educar no século XXI requer transpor barreiras, traçar novas estratégias de ensino-aprendizagem⁵ e incorporar à nossa prática toda uma sucessão de saberes gerados a partir daí, com vistas a atenuar as ambivalências que as novas tecnologias da comunicação e informação têm propiciado. Nesse sentido, há uma série de aspectos que devemos levar em consideração a fim de realizarmos uma tessitura mais acurada dos fatos e estabelecer uma análise crítica daqueles aspectos que envolvem o papel da escola, as formações inicial e continuada do professor, bem como a agência docente e a formação do aluno/cidadão.

A ciberultura, por si só, tem suscitado questões que abrangem a ampliação e ressignificação de conceitos, as novas representações de “verdade”, a distorção da dicotomia público e privado, o papel do ativismo digital, o fenômeno das *Fake News* e tantos outros dilemas que foram sendo agregados às relações que se instauraram por força da forma como as pessoas têm exercido suas relações e interações a partir das ambiências digitais. E em decorrência disso acabaram por estabelecer uma nova relação com o saber⁶.

Devemos refletir os desafios e dilemas trazidos pela ciberultura com vistas a ampliar o nosso escopo de atuação docente. Concordo com aquilo que afirma (LÉVY, 1999, p. 157) “qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e formação na ciberultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber.” Especialmente se balizarmos os avanços que as tecnologias de comunicação e informação sofreram e as transmutações que provocaram no cerne da sociedade.

Nessa direção, Santaella (2016) amplia o escopo dessa discussão quando assevera que no atual cenário pós-digital, a tecnologia deve ser pensada levando-se em consideração as implicações trazidas pelas relações de poder que a perpassam. A autora chama atenção para o fato de termos que questionar verdades postas, imprimir reflexão e criticidade a fim de

⁴ Por minha pesquisa estar vinculada ao paradigma crítico, ser de cunho intervencionista e o escopo da investigação que eu desenvolvo se inserir na Pesquisa Crítica de Colaboração, em meu texto haverá a predominância da primeira pessoa verbal. No entanto, em alguns momentos irá transitar para a primeira do plural para denotar atitude coletiva que deva ser de qualquer professor de línguas estrangeiras.

⁵ Adoto a grafia ensino-aprendizagem com hífen por não conceber esses processos separadamente. Eu os concebo como processos interdependentes que influenciam e exercem influência um no outro. Além de ser a grafia adotada pelos grupos de pesquisa que se vinculam aos grupos de pesquisa Vygotskyanos brasileiros estudiosos da Linguística Aplicada, como reiteram Liberali e Fuga (2018).

⁶ Em seu livro *Ciberultura* Pierre Lévy (1997) não só anteviu alguns dos dilemas que estariam sendo protagonizados atualmente, como também chamava atenção para o caráter rápido e mutável que a ciberultura confere às dinâmicas na sociedade contemporânea.



compreender as injunções e distorções geradas nas práticas, vivências e (não) participações que o universo da revolução digital proporciona.

Precisamos atentar para o que preconizam os documentos oficiais para as modalidades de ensino fundamental e médio. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), e a Lei ⁷13.415/2017 que são os marcos regulatórios e as diretrizes para o ensino no Brasil, requer que ponderemos, especialmente, aquelas recomendações para o ensino de línguas estrangeiras modernas, no nosso caso a língua inglesa.

Os PCN (1998) preveem que as práticas educativas, no ensino fundamental, devem atender a uma concepção de aprendizagem que se configure uma possibilidade de oportunizar ao aluno sua autopercepção como cidadão e ser humano, devendo, portanto, ter como princípio medular o envolvimento discursivo dele para poder agir no mundo social e ao engajar-se, engajar o outro. (BRASIL, 1998, p. 15).

As OCEM por exemplo, por meio de múltiplas semioses, requer que estabeleçamos e agreguemos às nossas práticas, um repertório de abordagens diversificado, uma vez que, as concepções trazidas por esse documento estabelecem que o ensino de línguas estrangeiras deve pautar-se nos novos conceitos de letramentos heterogêneos e múltiplos com o intuito de formar aprendizes capazes de “compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques.” (BRASIL, 2006, p.108).

Esses marcos regulatórios conferem aos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, novas dimensões de cunho social, cultural e político, que devem compor a atuação pedagógica dos professores de línguas no sentido de preparar o aluno para lidar com “um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis e incertas.” (BRASIL, 2006, p. 109). Dessa forma, encurtam a distância existente entre os saberes reconstruídos na escola e as experiências vividas pelo aluno por meio das trocas e interações sociais que acontecem fora da sala de aula e do universo escolar.

O documento prevê um letramento crítico do ensino de línguas⁸ que tenha como princípios basilares o reconhecimento da heterogeneidade, da diversidade, da pluralidade, e da

⁷ A Lei 13.415 que foi recém aprovada e altera a Lei 9.394 – que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996. – A homologação de suas diretrizes para o Ensino fundamental aconteceu em dezembro de 2017 e para o Ensino Médio em dezembro de 2018, com o intuito de promover mudanças no redesenho curricular dessas modalidades de ensino. Esta Lei traz em seu bojo princípios norteadores para a implantação do Novo Ensino Médio e respaldar as práticas educativas na contemporaneidade. (Fonte: www.seduc.se.gov.br). Acesso em 20 out. 2019.

⁸ No entanto, há ainda uma perspectiva fragmentada no que concerne ao desenvolvimento das quatro habilidades que compõem o *spectrum* da competência comunicativa, uma vez que fica restrita ao ensino da leitura apenas. Revelando uma concepção de língua e linguagem pautada em partes e não no todo que engloba. Fragmenta-se



complexidade que emanam da linguagem e dos contextos socioculturais pelos quais ela é modificada. Diante disso, resta-nos, enquanto educadores, ter em mente que os contextos – decorrentes das ambiências digitais – possibilitam uma pletera de informações das quais precisamos apreender e construir sentidos, ao tempo em que orientamos nossos alunos com vistas à problematização dessas informações e das semioses que as permeiam.

Nessa acepção, devemos atribuir ao conceito de letramento digital perspectivas e olhares múltiplos para que consigamos atender a um percurso formativo do nosso aluno, circunscrito à dimensão integral de sua formação, favorecendo àquilo que Lankshear e Knobel (2015) propõem. Para esses autores, “[...] ao invés de concebermos o letramento digital como um fenômeno unitário, é melhor pensá-lo no âmbito de diversos letramentos[...].” (LANKSHEAR e KNOBEL⁹, 2015, p. 8, tradução nossa), sob pena de nos equivocarmos ao condicionar a nossa percepção de letramento a uma lente unifocal e isso nos impedir de avançar no sentido de adotar abordagens múltiplas para as nossas práticas educativas.

A assertiva dos estudiosos Lankshear e Knobel (2015) configura-se uma sugestão para a ampliação desse conceito, dadas as circunstâncias, formas de interação e apropriação do mundo global propiciadas, em grande medida, pelas tecnologias digitais. Adotar o termo letramentos digitais, seguindo aquilo que eles advogam, é imprimir aos processos de ensino-aprendizagem, especialmente aos relacionados à língua inglesa, a possibilidade de problematização¹⁰ das nossas práticas educativas frente aos múltiplos contextos, às múltiplas semioses, múltiplas interpretações, múltiplas aprendizagens e apropriações que se processam a partir das demandas do universo da ciberultura.

Tanta multiplicidade demarca a existência de uma gama de letramentos que compreendem, em dimensão macro, o âmbito dos sistemas educacionais. Portanto, educar em

para ensinar e essa fragmentação do ensino de línguas parece atender a uma agenda e a um processo de construção histórica das representações de ensino-aprendizagem que, ora privilegiavam essa ou aquela habilidade linguística, em detrimento das outras.

⁹ “[...] Rather than conceiving digital literacy as some unitary phenomenon it is better to think in terms of diverse digital literacies. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2015, p. 08).

¹⁰ Em se tratando de problematizar, o que nos cabe é questionar: até que ponto aquilo preceituado pelos documentos oficiais para a educação básica – a exemplo: dos PCN, OCEM, e a Lei 13.415/2017, tendo em vista uma educação pública de qualidade – está em consonância com as condições materiais que são viabilizadas, via políticas públicas, para o ensino de língua estrangeira que atenda a uma agenda possibilitadora de graus de autonomia e emancipação discursiva? Há de fato, as condições para que o ensino de línguas atenda as essas prerrogativas? Ou eles figuram como algo que serve para documentar o descompasso entre a teoria e a prática reforçando, ainda mais, as lacunas existentes entre elas? Há como criar espaços de construção de saberes que favoreçam atingir as metas trazidas por esses marcos regulatórios? São indagações que precisavam trazer à tona para se discutir, de maneira realística, novos rumos para o ensino de língua inglesa na contemporaneidade.



tempos de ciberultura implica redimensionar nossas *affordances*¹¹ e atenuar as disparidades entre a escola e a vida, buscando diminuir as lacunas que nos impedem de estabelecer o compromisso de educar para a vida que se vive para além da escola.

Perdemos tempo demais tentando encontrar culpados e responsáveis pelas mazelas da educação. O Governo culpa os professores, estes culpam os alunos que por sua vez culpam o Governo e os professores. E constitui-se, dessa forma, o teatro dos culpados que inibe as mudanças necessárias para que cada ator do processo de ensino-aprendizagem assuma a sua função e agência e em uma ação conjunta consigam redelinear os rumos no atual cenário da educação.

A atual conjuntura educacional demanda que os atores envolvidos adotem um comportamento agentivo, crítico e reflexivo. Somente um diálogo, sem acusações, pode proporcionar a autocrítica que nos leve a debelar os agentes motivadores do distanciamento entre os saberes construídos na escola e a vida. Assumir a nossa agência como possibilitadora de mudança é vislumbrar a ecologia da educação não como um fim nela mesma, mas como um organismo dinâmico e vivo capaz de promover mudanças substanciais no cerne da sociedade.

Desse modo, a escola precisa se conectar com a realidade vivida pelos seus alunos fora dela e propiciar a reconstrução de conhecimento que transcenda as barreiras sociais, econômicas, políticas e ideológicas provocando formas de apropriação do educando que possibilite a sua autopercepção como agente transformador de si e da comunidade em que vivencia suas experiências histórico-sociais.

Esse distanciamento e as possibilidades de agência – oriundas das necessidades de imprimir às minhas práticas outras abordagens – geraram inquietação e reflexão no sentido de construir uma compreensão que vislumbrasse apontar de que forma as práticas educativas em sala de aula têm vinculado a aprendizagem de língua inglesa à vida que se experiencia socialmente para além dos muros escolares.

Diante do exposto, questiona-se: é possível atender às demandas sociais e ao mesmo tempo formarmos cidadãos reflexivos, críticos e autônomos? Que perspectivas e abordagens deveria conferir à minha prática para atingir a esses fins? Após ser exposto à língua inglesa, o aluno teria suas habilidades comunicativas desenvolvidas de forma a garantir sua

¹¹ Termo derivado da língua inglesa que significa entre outras coisas as *possibilidades* que se circunscrevem à nossa agência pessoal e profissional. (Tradução nossa).



emancipação e autonomia linguística? Essas são as questões que esta pesquisa busca responder.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Refleti a minha agência e *affordances* e decidi alinhar esta investigação àquilo que preconiza a Pesquisa Crítica de Colaboração de Magalhães (2006) e às contribuições da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC) a qual apoiada nas concepções que se constituem a partir das dinâmicas de interações sociais, propiciam a construção coletiva de sentidos que se convalidam a partir: dos artefatos mediadores, da divisão de trabalho, das regras estabelecidas, coconstrução de sentidos que os sujeitos – exercendo suas funções, e agindo coletivamente – compartilham e produzem.

Nesse pesar, faz-se necessário localizá-los cronologicamente frente ao que motivou a realização deste estudo. Decidi, em virtude da reflexão que realizei, lançar a proposta de um projeto de língua inglesa que promovesse um ensino-aprendizagem de língua estrangeira pautado na vida para além da sala de aula, sem fragmentações e que fosse impulsionado pelas experiências da vida ou nas vivências que os alunos pudessem vir a experienciar.

Isto posto, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno se construiria a partir de situações de vida real em que ele pudesse recriar e compartilhar coisas do seu cotidiano como forma de possibilitar a sua apropriação do inglês. Nessa perspectiva, alinhei a minha prática a partir da proposição de performances que simulassem situações da vida real com base nas esferas “em que os sujeitos circulam e dos anseios de participação social que têm”, como (LIBERALI, 2009, p. 23) preconiza e como acredito que os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa devem se pautar.

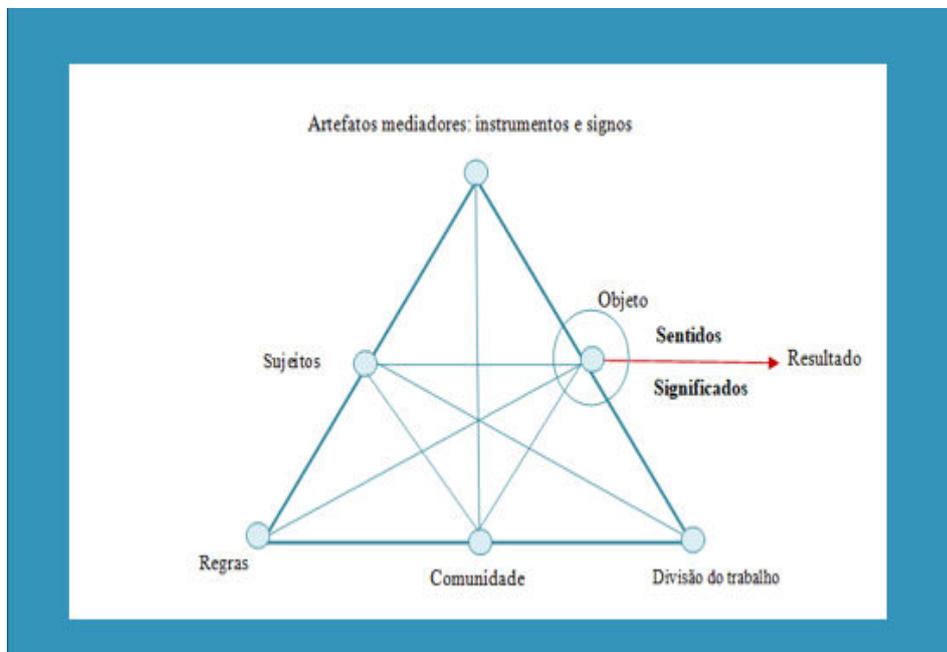
Esta pesquisa é de cunho intervencionista e está respaldada sob a égide da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2006) que prevê a transformação do sujeito favorecida por um ambiente de colaboração, construção coletiva de sentidos e reflexão. Para prosseguir nesse intento, esta investigação buscará, por meio dos aportes teóricos disponíveis, discutir as bases conceituais da Atividade Social e da “vida que se vive” (MARX ; ENGELS, 2006); mostrar que o quadro teórico delineado parte da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGERSTRÖM, 1999 e HOLZMAN, 2002.), passando pelas Atividades Sociais em aulas de línguas estrangeiras (LIBERALI, 2009 e 2012) e dos letramentos digitais (LANKSHEAR e KNOBEL, 2015); A análise e

interpretação dos dados será feita à luz das contribuições teóricas da Pesquisa Docente de Donald Freeman, (1998).

Circunscrita à três principais aportes teóricos: a TASHC; À “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006, p. 26), assim como à Pesquisa Crítica de Colaboração de Magalhães (2006), esta investigação utiliza como instrumentos e técnicas de produção e coleta de dados a aplicação de dois questionários: um inicial e outro final, entrevistas, rodas de conversas e notas de campo.

À guisa de compreender as contribuições teóricas que respaldam esta investigação, aprofundo os pilares teóricos nos quais ela se funda. Compreender as interlocuções entre as diversas bases conceituais que dialogam e se entrelaçam para a sustentação desta pesquisa é crucial. Engerström concebe a atividade humana a partir das interações que os sujeitos estabelecem coletivamente em torno do objeto para provocar transformação. Transformar a si e ao mundo em que atua, é o que preconiza a pesquisa crítica de colaboração a qual se organiza a partir das relações humanas como demonstra a figura 1.

Figura 1 – Representação gráfica da atividade humana de Engerström



Fonte: Liberali (2009, p. 13).

A atividade está triangulada a partir de três elementos constitutivos: sujeitos, objeto e os instrumentos. No entanto, há outros que propiciam a sua sustentação a exemplo das regras, da divisão do trabalho e da comunidade. Esses elementos vão se entrelaçando à medida que a



atividade vai acontecendo. Dessa forma, a colaboração permite a criação de possibilidade de transformação dos sujeitos e da sociedade.

A atividade humana se processa nas dinâmicas da “ vida que se vive” (MARX;ENGELS, 2006, p. 26) que é o conceito central adotado pelas teorias de base marxista e parte do entendimento de que a vida que se processa em uma dada comunidade não é destino imposto e sim algo sobre o qual se pode atuar coletivamente, e que pode ser mudado e transformado a partir da colaboração, da coconstrução de sentidos e significados, das ferramentas mediacionais, de experiências e a construção coletiva de saberes que são compartilhados e a partir deles há o estabelecimento de novos significados oriundos das experiências individuais que se conjugam na coletividade. Dessa forma, a vida que se processa em sociedade não se limita à reprodução das relações de poder existentes que excluem, alijam os sujeitos de seus direitos e segregam. A vida é aquilo que podemos transformar a partir dos nossos anseios de participação e atuação social pautada na coletividade.

A Pesquisa Crítica de Colaboração de Magalhães (2006) cinge os participantes nos processos de mediação, produção, coleta, análise de dados, compreensão de conceitos e tomadas de decisão. Esses processos corroboram com a negociação, compartilhamento, construção e dão origem a novos conhecimentos que nascem dessas interações. Além disso, a PCCol propicia os instrumentos para a ação de todos os participantes e a apropriação de outras ferramentas mediacionais e a reorganização das próprias práticas. O que possibilita a emergência de vários pontos de vista.

A colaboração gera o entendimento coletivo em torno das ações realizadas ou em vias de serem desenvolvidas. Trilhar esse percurso possibilita a coconstrução do conhecimento e a criação de planos, objetivando a transformação. A partir do cumprimento do ciclo de colaboração e das etapas propostas por Magalhães(2006) estruturei as sequências didáticas – das quais trato a posteriori .

Contexto da pesquisa: *locus* da pesquisa, sujeitos participantes, projeto *Talking Joy* e as sequências didáticas

Por se tratar de uma pesquisa colaborativa de cunho intervencionista que promove o envolvimento de todos os participantes, com vistas a construção coletiva de conhecimento que leve à transformação. Optei por esta metodologia de pesquisa tendo em vista o fato de ela se alinhar àquilo que compreendo como ensino-aprendizagem e a transformação que ele pode



propiciar. Descrevo o contexto no qual esta investigação se insere, por acreditar que uma investigação científica não deve prescindir do seu contexto, ocasião na qual detalho: o lócus da investigação, os participantes, o Projeto *Talking Joy*, as sequências didáticas.

Lócus da pesquisa

Esta investigação está sendo desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de ensino, situada no bairro América, na Zona Oeste da cidade de Aracaju, no Estado de Sergipe. Atualmente, atende cerca de 440 discentes que em sua grande maioria é residente e domiciliado no seu entorno. No entanto, também atende a discentes residentes em outros bairros de Aracaju e grande Aracaju.

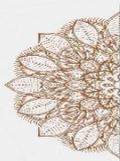
A escola atua nessa comunidade há mais de 39 anos e durante esse período tem atendido alunos do ensino fundamental ao médio. Contudo, devido a reconfigurações na rede estadual de ensino de Sergipe, essa unidade escolar passou a oferecer apenas o ensino médio, em dois turnos e em duas modalidades. O ensino médio regular (noturno) e o piloto do novo ensino médio (matutino).

Sujeitos participantes: alunos e professora pesquisadora

Alunos

A investigação está sendo desenvolvida em uma escola pública estadual com cerca de 20 sujeitos participantes que se subdividem em: alunos da rede pública estadual – das três séries do ensino médio – bem como alguns sujeitos participantes da comunidade escolar e do entorno da instituição, situada na Zona Oeste, no município de Aracaju. Os sujeitos participantes desta pesquisa são jovens entre 16 e 21 anos de idade e uma senil de 57 anos (funcionária da escola). Excetuando-se essa última todos os outros alunos são de classe baixa. Todos residentes e domiciliados no bairro América onde a escola se localiza. Esse grupo de discentes se subdivide em: alunos da escola onde o Projeto *Talking Joy* está sendo desenvolvido e membros da comunidade do entorno da escola. Sendo que destes a maioria é de egressos da instituição e os outros vieram para as aulas por serem amigos, parentes ou vizinhos dos alunos.

Professora-pesquisadora



A jornada no magistério se inicia quando tinha cerca de quinze anos de idade, em 1984, dando aula de inglês para crianças na faixa etária entre oito e nove, em um curso de idiomas. Ocasão em que não dispunha de conhecimento teórico e prático para exercer as atividades relativas à profissão docente.

O fato de ter iniciado tão precocemente na docência, me fez amar cada vez mais a ambiência de sala de aula e instigou a querer aprimorar a cada semestre. Não só isso, quis – contra todas as opiniões – tornar-me professora de língua inglesa. Desse modo, busquei mais saberes que pudessem respaldar a minha prática e prestei Vestibular para Letras-Português-Inglês, o que possibilitou os primeiros contatos com as teorias de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Anos mais tarde, com mais experiência docente e tendo trilhado uma trajetória híbrida, pois tive vivências docentes tanto na esfera pública quanto privada. Após 20 anos de atuação nessa esfera, fiz concurso público e iniciei um outro estágio da minha carreira: trabalhar como professora de língua inglesa na esfera pública. Saliento que, apesar de também ensinar na escola regular em rede privada, minha personalidade profissional foi forjada, em grande medida, em cursos de idiomas.

A concomitância profissional nas duas esferas começa a gerar expectativas de atuação docente que, de certa forma, transcendem as condições materiais que são disponibilizadas para que eu exercesse a minha prática educativa. As discrepâncias entre um *húmus* e outro chegavam a ser abismais. Nos cursos de idiomas, as condições estruturais para que a aula seja desenvolvida estão lá. Os objetivos pelos quais os alunos procuram os cursos de inglês em institutos de idiomas são muito diferentes daqueles que o alunado da rede pública têm.

Na escola pública não existia as mesmas condições, mas estabelecer os nexos entre a escola e a vida era o desafio que estava me propondo a enfrentar. Desconstruir representações que eu mesma tinha em relação ao ensino de inglês em escola pública e atribuir outros sentidos para a minha docência era imperativo para mim. E como Rodrigues (2012) propõe: “que os conhecimentos cotidianos dos alunos contribuam na construção de novos conhecimentos durante o seu processo de aprendizagem [...]” E para, além disso, que o aluno estabeleça laços entre os conteúdos escolares e as representações das vivências dele em sociedade e se aproprie de novas representações de ensino-aprendizagem de língua inglesa que viabilize sua atuação em situações da vida real.

O Projeto *Talking Joy*



A pesquisa de cunho colaborativo possibilita a construção de um ambiente favorável à tomada de decisões coletivas e obedece a um ciclo processual que objetiva a transformação. Rodrigues (2012) ao realizar seus estudos acerca do trabalho de ensino de línguas com atividades sociais, cria um diagrama que demonstra como o processo cíclico da Pesquisa Crítica de Colaboração proposto por Liberali (2009) se estrutura. Este modelo foi o que norteou o ciclo colaborativo que se estabeleceu durante a realização das atividades do projeto.

O projeto *Talking Joy* teve suas atividades organizadas e calcadas em uma concepção de ensino-aprendizagem, de língua inglesa, que propicie uma constante negociação de significados, estabelecida com base em interações que se processam em contextos comunicativos autênticos, viabilizando, dessa forma, o desenvolvimento da capacidade de comunicação dos sujeitos participantes desta pesquisa.

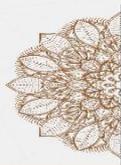
Ampliar e potencializar essa capacidade de comunicação implica prepará-los para interagir, lidar com as diferenças culturais e também possibilitar a leitura e interpretação do mundo que o cerca, percebendo-se como agentes transformadores de si mesmos e da sociedade em que estão inseridos.

Sequências didáticas

Divergindo do ensino de línguas que se organiza a partir das estruturas gramaticais, de maneira mecânica e sem estabelecer relações com as interações sociais, nos contextos comunicativos em que a vida se processa. O ensino-aprendizagem com base em Atividades Sociais se sustenta alicerçado em uma concepção de língua que está alinhada ao reconhecimento e entendimento da comunidade, objetivando satisfazer as necessidades da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2006) ou aquilo que se almeja viver.

Nessa perspectiva, estruturei as sequências didáticas que compuseram o escopo das atividades do Projeto *Talking Joy* – com base naquilo que os alunos apontaram como objetivo de aprendizagem – alinhando-as à organização proposta por Liberali (2009) que prevê sete passos para a realização da organização das atividades propostas: definir a questão ou ideia guia; determinar a atividade social e seu recorte; identificar as expectativas; transdisciplinaridade; procedimentos metodológicos; avaliar; organizar o material para o trabalho nas atividades sociais, bem como seus objetivos.

As sequências didáticas ao terem sido realizadas, sempre passavam por momentos de rodas de conversa nos quais tratávamos – eu e os alunos – dos pontos positivos, negativos ou a serem melhorados, daquilo que emergia durante as aulas, como também avaliávamos até



que ponto nosso plano inicial necessitava ou não de ajustes para que as atividades tivessem prosseguimento. Isso faz com que este estudo se alinhe à proposta teórica preceituada pela PCCol. A organização das sequências didáticas que está demonstrado no organograma da figura 2.

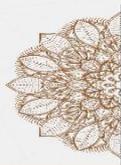
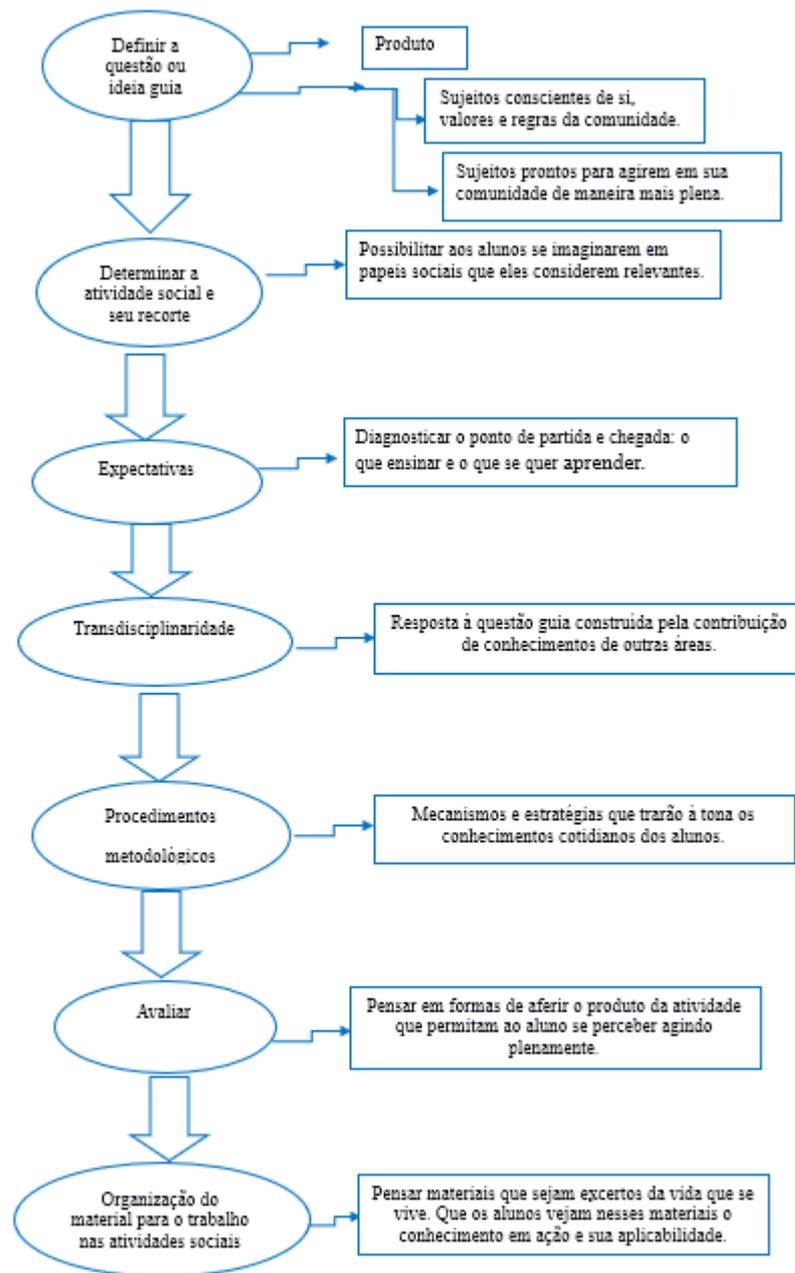


FIGURA 2 – Organização da sequência didática e seus objetivos



Fonte: Autora com base em Liberali, 2009.

Os sete passos nos quais as sequências didáticas foram fundadas, reforçam a ideia de que é possível estruturar o ensino-aprendizagem de língua inglesa como uma prática social discursiva que propicia ao aluno transformar a si e ao seu construto social. O que é possibilitado pela apropriação do idioma, e se concretiza pelas interações com pessoas de outras nacionalidades falantes de língua inglesa.



Coadunado com o que afirma Jordão (2014, p. 20) em relação a atribuir à proposta de ensino-aprendizagem de língua inglesa uma perspectiva pautada em amalgamar conteúdo e forma, imprimindo a esses processos uma abordagem mais discursiva. Dessa forma, elegi o trabalho com projetos, na escola pública, por acreditar se tratar de uma estratégia pedagógica que favorece o engajamento dos alunos, proporciona vivências, experiências e apropriação da língua inglesa por meio da recriação de contextos semelhantes àqueles da vida experienciada em sociedade. O que confere aos processos de ensino-aprendizagem plausibilidade e transforma a aprendizagem escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

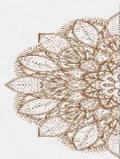
Por ser uma pesquisa de Mestrado, em andamento, alguns dados, procedimentos metodológicos, opiniões e relatos aqui partilhados encampam o corpus deste estudo. Como a investigação se encontra em estágio inicial, a feitura da análise dos dados produzidos e coletados ainda não foi efetuada.

A problemática desta pesquisa está circunscrita ao estabelecimento de uma relação dialética entre saberes construídos na escola e a vida que os alunos vivem fora dela. Estabelecer um diálogo entre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e as necessidades de atuação nas diversas situações em que a língua é usada como prática social, mostra-se essencial para que o aluno transite, interaja de maneira crítica e autônoma, emancipando-o para lidar com as possibilidades futuras.

O mundo globalizado demanda que as competências do aluno sejam plurais para que ele possa ampliar seu leque de atuação social. Se de um lado temos esse perfil de aluno, do outro temos o professor que precisa ter diversas abordagens para atingir essa formação exigida; e, por meio de suas agências individual e transformativa, suas *affordances* ser um agente possibilitador da transformação aluno e ele do seu contexto.

O *Projeto Talking Joy* além de promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas, impulsionou o engajamento dos alunos, propiciou a instauração de um ambiente de colaboração, reflexão e o desenvolvimento de outras relações com esse saber. Ao passo em que favoreceu meu comportamento agentivo, possibilitando a reflexão e ressignificação da minha prática e do meu olhar frente às minhas agências.

Nessa perspectiva, este estudo será encaminhado com o intuito de tecer uma análise acerca das contribuições trazidas pelo trabalho com a Atividade Social em aulas de língua inglesa – adotando uma perspectiva comunicacional – com vistas a analisar os espaços de



Redes Educativas e os desafios atuais da Cibercultura

21 a 22 de novembro de 2019 - Aracaju - SE

ação criativa e crítica que se estabelecem a partir do ciclo de colaboração, e as possibilidades de promover a ampliação do repertório sociocultural do aluno, por meio de sequências didáticas elaboradas objetivando propiciar ao aluno estabelecer conexões entre ele, o seu cotidiano e as experiências escolares que passarão a compor o escopo de seu itinerário formativo.



Referências

BOA SORTE, P. **Ambientes digitais: formação contínua do professor de inglês da escola pública em Sergipe**. Interdisciplinar, São Cristóvão, v. 27, jan-jun, p.121-140, 2017. Disponível em <http://www.academia.edu/34093348/Ambientes_Digitais_forma%C3%A7%C3%A3o_cont%C3%AADna_do_professor_de_ingl%C3%AAs_da_escola_p%C3%BAblica_em_Sergipe>. Acesso em 05 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, volume1, p. 85-124, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ENGESTROM, Y. **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTROM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FREEMAN, D. **Doing teacher-research: from inquiry to understanding**. Canada: Heinly & Heinly Publishers, 1998.

HOLZMAN, L. **Vygotsky's zone of proximal development: the human activity zone**. Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, 2002.

JORDÃO, C. **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. São Paulo, Pontes, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education**. New Haven: Yale University Press, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006a.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Digital literacy and digital literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education**. In **Nordic journal of digital literacy**, p. 8-20, 2015.

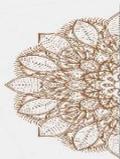
LEONTIEV, A.N. **Activity and consciousness**. Philosophy in the URSS: problems of dialectical materialism. Progress Publishers. Disponível em <<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em 17 set. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

LIMA, C. A. **'Eu faço o que posso': experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LIMA, J. R. **Entre ouvir, falar, ler e escrever o que, de fato, o aluno de inglês da escola pública pode ter?** In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.



MAGALHÃES, M.C. C.; NININ, M. O. G. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, Alfa, v. 61, n. 3, p. 625-652, set./dez. 2017.

MAGALHÃES, M.C.C. **O método para Vygotsky**: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, E. H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWAI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.), *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, v.270, p.53-78, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach**. 9ª Ed. Tradução Silvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.

RODRIGUES, P. A. **A Atividade Social nas aulas de língua espanhola: uma relação dialética entre a vida do aluno e o processo de ensino aprendizagem**. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2012.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo, SP: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Temas e dilemas do pós-digital**: a voz da política. São Paulo, SP: Paulus, 2016.