

O organizador curricular por meio de atividade social: reflexões sobre o Pibid Língua Inglesa

The curricular organizer based on Social Activity: Reflections About PIBID English Language

*Daniela Vendramini Zanella**

*Tamara Cristine de Araújo***

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir um organizador curricular baseado em Atividade Social para ser desenvolvido em projeto de PIBID de Língua Inglesa, em escola pública. Para isso, descrevemos uma proposta de ensino-aprendizagem, analisando-a por meio de categorias argumentativas e interpretando-a conforme conceitos revisitados em estudos bibliográficos. Como resultados parciais, constatamos que o organizador curricular, por lidar com práticas sociais e considerar os alunos sujeitos engajados na transformação do mundo e do seu conhecimento, pode ser uma forma de se planejar propostas para o projeto do PIBID, pois estabelece a língua inglesa e os gêneros como instrumentos que permitem atingir objetivos de interesse dos alunos e possibilita a criação de um papel social e consciência crítica.

Palavras-chave: PIBID, Currículo, Ensino-aprendizagem, Língua inglesa, Atividade Social.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the curricular organizer based on Social Activity to be developed in an English language PIBID project, at a public school. For this, we describe a teaching-learning proposal, analyzing it through argumentative categories and interpreting it according to concepts revisited in bibliographic studies. As partial results, we verified that the English language teaching-learning curricular organizer through Social Activities, for dealing with social practices and considering the students engaged in the transformation of the world and its knowledge, can be a way to plan proposals for the PIBID project, since it establishes English language and genres as instruments that reach students' objectives of interest and enable them to create a social role and critical awareness.

Key words: PIBID, Curriculum, Teaching-learning, English Language. Social Activity.

Introdução

O atual panorama brasileiro sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública aponta problemas e lacunas por duas perspectivas: pela do aluno, que sai da escola sem saber a língua estrangeira, e a do professor, que não consegue ensinar.

Nesse contexto, as causas para esse cenário de dificuldades em desenvolver o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública são muitas. Desde a falta de formação docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; CELANI, 2010;

*Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Coordenadora da subárea de língua inglesa do PIBID na Universidade de Sorocaba. Líder do grupo do diretório do CNPq: Formação docente na perspectiva da TASHC e linguagem. Professora titular do Curso de Letras: Português e Inglês. Universidade de Sorocaba. E-mail: daniela.zanella@prof.uniso.br

**Graduada em Comunicação Social: Jornalismo. Aluna de Letras: Português e Inglês. Bolsista do PIBID Língua Inglesa de 2015 a 2016. Universidade de Sorocaba. E-mail: araujo91@hotmail.com

VENDRAMINI ZANELLA, 2013; VENDRAMINI ZANELLA; CARNEIRO, 2015; VENDRAMINI ZANELLA; FUGA, 2015), políticas públicas (PAIVA, 2011), fracasso de experiências anteriores sobre o ensino de língua estrangeira (LEFFA, 2011) e o não reconhecimento da importância de se conhecer outro idioma por parte dos alunos (SIQUEIRA, 2011) acabam perpetuando significados sobre não se aprender inglês na escola pública (BARCELOS, 2011). Dessa forma, é muito comum ouvirmos: “inglês na escola pública não funciona” (LIMA, 2011).

Os documentos oficiais (BRASIL, 1998; SEE, 2008) discutem métodos e abordagens pautados em perspectiva de ensino-aprendizagem – sócio interacionista - que conseguiria desenvolver o trabalho de ensinar e aprender. Entretanto, essas formas de organizar propostas curriculares inseridas na concepção sócio interacionista, por centralizarem o desenvolvimento da autonomia individual e não coletivo (LIBERALI, 2009), acabam se distanciando dos contextos reais e das necessidades dos alunos. Assim, ressalta-se a urgência de se considerar o organizador curricular de ensino-aprendizagem que promova a reflexão e a compreensão das realidades dos alunos para que possam problematizá-las e transformá-las de forma crítica. E, a partir disso, passem reconhecer a importância e se interessar pelo ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Na perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/2001, 2005), a atividade é concebida como a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos por meio de instrumentos, que são construídos pelo homem para produzir os meios de satisfazer suas necessidades vitais (LEONTIEV, 1977/2003). Por isso, acreditamos que compreender o organizador curricular de ensino-aprendizagem por meio de Atividade Social (doravante AS) (LIBERALI, 2009), por satisfazer necessidades dos sujeitos na “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006), pode ser uma opção de se trabalhar (compreender, estudar, elaborar propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa e desenvolvê-las com os alunos da escola pública) dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹ (doravante PIBID), pois se alinha aos objetivos desse programa.

O Programa PIBID, de iniciativa da Capes, objetiva antecipar o vínculo entre futuros professores e as salas de aula da rede pública. Nas licenciaturas da Universidade de Sorocaba (Uniso), o PIBID de Língua Inglesa vem sendo desenvolvido e ampliado desde 2014. Com bolsas concedidas por esse órgão de fomento federal, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a prática docente na escola pública e seus desafios, ampliando formas de recriação de novos padrões sociais e fortalecimento de uma cultura colaborativa na formação de professores, considerando-se também a promoção de diálogo entre teoria e prática no que se refere a conceitos de ensino-aprendizagem (VENDRAMINI ZANELLA; CARNEIRO, 2015). Nesse contexto, este estudo possibilita que esses aspectos dentro do PIBID

¹ Agradecemos as bolsas da CAPES no programa PIBID, que oportunizou vivências relatadas neste estudo.

possam ser vivenciados ao estudarmos o organizador curricular por meio de AS² e ao elaborarmos propostas de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

O objetivo deste estudo é discutir um organizador curricular baseado em AS (LIBERALI, 2009, 2011) para ser desenvolvido em projeto de PIBID de Língua Inglesa.

O texto está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, introduzimos conceitos ligados ao organizador curricular por meio de AS e, por segundo, a metodologia da pesquisa. Na sequência, apresentamos a descrição do contexto de intervenção e a descrição da **proposta de ensino-aprendizagem e a discutimos com base no referencial teórico apresentado neste estudo. Finalmente, concluímos apresentando algumas considerações iniciais sobre a proposta.**

O organizador curricular por meio de Atividade Social

O ensino-aprendizagem por meio de AS tem base na perspectiva sócio-histórico-cultural, ou histórico-cultural. Segundo Libâneo e Freitas (2002, p. 1), essa concepção “é a denominação usualmente dada à corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do materialismo dialético³” e tem origem nos estudos de L. S. Vygotsky (1896-1934), sendo depois desenvolvida por seus seguidores, como Leontiev (1977) e Engeström (1999).

Conforme Liberali (2009), a perspectiva sócio-histórico-cultural vê o sujeito e o mundo em conjunto, em que

O sujeito age e reflete como elaborador, criador e transformador do conhecimento e do mundo. Os sujeitos concretos – situados no tempo e no espaço e inseridos no contexto socioeconômico-cultural-político-histórico – tornam-se sujeitos pela reflexão sobre o contexto.

Nessa temática, a relação sujeito-sujeito é fundamental para o desenvolvimento, uma vez que, a partir dessa relação, a cultura será perpetuada e/ou reconstruída. Os sujeitos são os mediadores da cultura para os semelhantes. Refletem sobre o contexto, tomam consciência dele e agem sobre ele para sua transformação e sua participação ativa na história (LIBERALI, 2009, p. 10).

Assim, o sujeito pode aprimorar sua interação com o mundo,

mostrando-se um ser social, que tem necessidades e interesses que podem ser privilegiados pelo processo de ensino-

² Essa compreensão foi exercida em projeto de Iniciação Científica com bolsa institucional, a qual a graduanda aproveita para registrar aqui os devidos agradecimentos.

³ Vygotsky se baseia no materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels, pois essa teoria diferencia o homem dos animais a partir da produção de seus meios de vida (VENDRAMINI ZANELLA, 2013), ou seja, a partir de seu desenvolvimento por meio da mediação de instrumentos.

aprendizagem, em função das características sócio-históricoculturais do momento em que vive (MIRANDA-ZINNI; WEILER, 2011, p. 98).

Além disso, Liberali (2009, p. 10) diz que “o processo ensino-aprendizagem realiza-se em contextos históricos, sociais e culturais”, focando na mediação, com o professor como mediador e os alunos como participantes da interação. A autora também comenta que

esses sujeitos aprendem a expor suas ideias e a ouvir as dos demais, percebem a possibilidade de buscar as informações que lhes são necessárias e desejam transformar o meio e a si mesmos (op. cit., p. 10).

A proposta de ensino-aprendizagem por meio de AS é resultado dos estudos de Fernanda Liberali e seu grupo de pesquisa, sugerindo um organizador curricular para qualquer disciplina escolar, sobretudo para a de Língua Estrangeira, compreendendo as ações de sujeitos, atuando em coletivo numa atividade, que tem como objetivo algo que satisfaça suas necessidades.

Como mencionado, essa proposta tem base na concepção Sócio Histórico Cultural, também conhecida como Teoria da Atividade Sócio Histórica Cultural (TASHC), que, segundo Fonseca,

possibilita a compreensão da constituição sócio-histórica e cultural dos indivíduos nas relações mediadas com outros e com o mundo, nas comunidades em que transitam e que diversamente enfocam a compreensão de regras e de divisão de trabalho na escola. [...] As interações acontecem em contextos sociais, entre eles, a sala de aula, lugar privilegiado para se adquirir conhecimento, desenvolver-se a partir do seu relacionamento social (FONSECA, 2015, p. 185-186).

Essa perspectiva se centraliza na atividade, organizada em “sujeito, objeto, regras, divisão de trabalho e comunidade” (VENDRAMINI ZANELLA; FUGA, 2015, p. 102), em que:

O *sujeito* é o indivíduo ou subgrupo, cuja atividade é tomada como ponto de partida; o *objeto* consiste no material para o qual a atividade se dirige, sendo moldado ou transformado em resultados com a ajuda de artefatos mediadores produzidos e compartilhados pela comunidade em que está inserido. Os sujeitos se relacionam com a comunidade por meio de *regras*, normas e *divisão de trabalho* que regulam os procedimentos na interação entre seus participantes (op. cit., p. 102, grifo das autoras).

Há também os *instrumentos*, *artefatos* ou *ferramentas*, que são os meios utilizados para alcançar o objeto desejado (LIBERALI, 2009).

Em resumo, Atividades Sociais tratam de vivências do cotidiano, portanto podem ser definidas como

situações da vida real, em que o trabalho da língua considera o contexto de produção, organização textual e aspectos linguísticos de textos orais e

escritos. Dentro dessa abordagem, a língua é trabalhada como algo integrado, não isolado, em que as posições sociais de cada participante, o lugar e tempo da interação, o tratamento do conteúdo do texto de cada participante e o objetivo do texto, tem de ser vivido para que as escolhas discursivas e linguísticas sejam interconectadas ao contexto de produção do texto e à Atividade Social em que ele está inserido (MIRANDA-ZINNI; WEILER, 2011, p. 102).

Portanto, o ensino-aprendizagem por meio de AS prepara os alunos para participarem ativamente da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006).

Procedimentos metodológicos

Este artigo discute uma proposta para o projeto PIBID de língua inglesa que será analisada perante **apesquisa bibliográfica por meio de revisão de literatura**.

Como procedimentos metodológicos, iniciamos pela descrição do contexto e, na sequência, da proposta. Para a análise por meio de categorias argumentativas, focalizamos nos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, com base em perspectiva proposta por Liberali (2013).

Nas questões enunciativas, identificamos o local e o momento de produção, recepção e circulação das experiências, bem como o papel social dos envolvidos na produção dessas. Em relação às questões discursivas, analisamos a organização e a articulação do texto. Finalmente, quanto às questões linguísticas, investigamos as escolhas lexicais, conectando-as aos conceitos discutidos na revisão da literatura.

Descrição do contexto

A proposta de ensino-aprendizagem discutida neste estudo é **desenvolvida a partir da vivência e reflexão da bolsista sobre o contexto escolar em que atua no projeto PIBID, sob orientação da coordenadora e auxílio da supervisora**.

A escola pública, cenário desta intervenção, situa-se no interior do estado de São Paulo, é de ensino fundamental 2, e se integra ao modelo de programa de Ensino Integral, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. O modelo prevê uma jornada de oito horas e meia no Ensino Fundamental e de nove horas e meia no Ensino Médio, incluindo uma estrutura que conta com salas temáticas nas áreas do conhecimento e professores que atuam em regime pleno de dedicação (cf. Resolução SE nº 84, de 19 de dezembro de 2013, da SEE-SP).

É oportuno salientar que as notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>) dessa escola pública apresentaram-se satisfatórias nos últimos anos. Apesar do resultado, essa instituição

pretende surpreender não só o Brasil como também o exterior tornando-se um modelo até o ano de 2030. Assim, o PIBID continua atuando com vistas a possibilitar que sua escola parceira atinja os objetivos dessas metas propostas.

A seguir, apresentamos a descrição da proposta e discussão.

Apresentação do organizador curricular de ensino-aprendizagem por meio de Atividade Social para PIBID Língua Inglesa

Este estudo centraliza o foco na discussão de **um organizador curricular baseado em AS** (LIBERALI, 2009, 2011). Para tanto, dispõe-se a exemplificar pela AS: “participar de uma feira de profissões”.

Ao participar de uma AS, o aluno constrói seu ensino-aprendizado por meio de performances e do brincar. Dessa forma, na AS “participar de uma feira de profissões”, os alunos se transformam em expositores ou visitantes, ou seja, brincam de visitar uma feira de profissões e performam como pessoas que frequentam esse local. Assim, o aluno é o sujeito de uma situação que acontece na vida real, participando ativamente da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2006), indo além de si criando seu próprio papel crítico e social.

Para analisarmos o organizador curricular baseado em AS, continuaremos considerando o exemplo de “participar de uma feira de profissões” para entender as etapas da elaboração dessa proposta.

O primeiro passo para o professor é definir a AS de acordo com o contexto de intervenção (necessidades e desejos), dialogando com questões como: *ideia guia* (LIBERALI, 2009), em que o aluno é incentivado a pensar sobre seu futuro; além *detemas, conteúdos e gêneros* sugeridos pela Proposta Curricular de São Paulo (SEE, 2008) para cada série. Em nosso exemplo em que a AS é “participar de uma feira de profissões” com alunos do 9º ano do ensino fundamental 2, o aluno, ao brincar de “participar da feira”, terá oportunidade de refletir sobre seu futuro e a escolha de sua profissão, por exemplo.

Após a escolha da AS, é necessário estabelecer os *elementos da atividade*, como se pode ver no quadro a seguir.

Elementos	Atividade: Participar de uma feira de profissões
Sujeitos	Expositores, visitantes da feira.
Objeto	Conhecer profissões diferentes, saber mais sobre a profissão que deseja seguir.

Artefatos	Gêneros orais: palestras e conversas entre os participantes da feira. Gêneros escritos: pôsteres, textos biográficos.
Regras	Regras e valores de uma feira de profissões: andar em grupos, aguardar na fila para as palestras, respeitar a ordem de perguntas, etc.
Comunidade	Visitantes, organizadores, palestrantes, universitários, professores, patrocinadores.
Divisão de trabalho	Visitantes: comprar o ingresso para o evento, conhecer os stands e exposições, fazer perguntas sobre as profissões, ler biografias. Expositores: apresentar as profissões a partir dos pôsteres e textos biográficos, tirar dúvidas dos visitantes.

Quadro 1 -Elaborado a partir do quadro de Liberali (2009) sobre os elementos da atividade (ENGESTRÖM, 1999).

Entre os instrumentos desses elementos, estão os gêneros que serão utilizados na atividade. Neste estudo, gêneros são compreendidos em perspectiva dialógica como discutidos por Bakhtin e o Círculo, e se relacionam a enunciados relativamente estáveis em diversas esferas humanas; sua identificação e apropriação permitem a efetiva participação dos alunos nas AS. Os gêneros se dividem entre primários e secundários; aqueles, apreendidos espontaneamente e, estes, considerados mais complexos em sua elaboração, necessitam de sistematização para serem apreendidos (BAKHTIN, 1997).

O uso de gêneros como *instrumentos* ou *artefatos* é um dos diferenciais do processo de ensino-aprendizagem por meio de AS. Os alunos utilizam os gêneros e a língua inglesa como instrumentos para alcançar objetivos de seus interesses. Ou seja, no caso da AS em discussão, as palestras, conversas, pôsteres e biografias são uma forma de conhecer profissões, que é o objetivo da nossa atividade. Nessa direção, o aluno pode adquirir conhecimentos das características de cada gênero, sejam elas visuais, estruturais ou textuais. Dessa forma, o aluno não só conhecerá a gramática, mas, também, terá informações de gêneros que fazem parte da “vida que se vive”(MARX; ENGELS, 1845-46/2006). Por isso, no processo de ensino-aprendizagem por meio de AS, o aluno não é receptor, mas criador de seu próprio conhecimento (RODRIGUES, 2012 apud VENDRAMINI ZANELLA, 2013), como prevê a concepção sócio-histórico-cultural.

Além de pensar nos gêneros com os quais os alunos irão trabalhar, o professor também deve considerar o trabalho interdisciplinar, ou seja, a relação com outras disciplinas. Exemplo: na feira de profissões podem haver mostras da aula de artes ou exposições de feiras de ciências.

A seguir, o professor estabelecerá as expectativas de aprendizagem que, segundo Vendramini Zanella e Fuga (prelo), relacionam-se aos conhecimentos fundamentais para a continuidade de seus estudos, preparo para o trabalho e o

exercício da cidadania para se alcançar os objetivos definidos para uma determinada série. Para isso, considerar-se-ão aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, que tratam do contexto de produção e circulação de um gênero, sua organização e seus elementos gramaticais, respectivamente (LIBERALI, 2009, 2011). Dessa forma, os alunos trabalham com “identificação de informações específicas, interpretação e reflexão” (LIBERALI, 2009, p. 17). Por exemplo, podemos mencionar como aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do gênero “pôster de filme”: identificar título, data de estreia e nomes de atores; reconhecer o público desse tipo de filme; distinguir quais classes gramaticais são mais utilizadas num pôster; indo mais além, no processo de reflexão e produção, o professor pode pedir que os alunos escrevam uma sinopse ou até que imaginem uma entrevista com o elenco.

As expectativas de aprendizagem do ensino-aprendizagem por meio de AS são mais um aspecto relevante dessa proposta, pois vão além da gramática inglesa e permitem que os alunos trabalhem com identificação, interpretação e reflexão, partindo do que já sabem para a construção de novos conhecimentos, compondo Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPDs). Vale ressaltar que ZPD é a denominação do conceito que Vygotsky (1934/2001, 1934/2005) atribuiu a “distância” entre ser e tornar-se, sempre emergente e em constante mudança; na construção de ZPDs, os sujeitos fazem coisas que ainda não dominam como fazer; vão além de si mesmos (HOLZMAN, 2002).

Por fim, o professor deve se encarregar das tarefas e avaliações, variando entre diferentes tipos dessas atividades. Liberali (2009, 2011) cita as tarefas permanentes, ocasionais, de sistematização, sequenciais e os projetos; e as avaliações diagnósticas, formativas e somativas.

Em nossa análise, destacamos para o modo como a elaboração do processo de ensino-aprendizagem por meio de AS é iniciada partindo-se da preocupação com o contexto de intervenção, configurando-se como inovadora pois envolve a realidade do aluno, fazendo-o pensar sobre seu futuro. Ainda, mostra-se diferente das elaborações em perspectiva tradicional, nas quais os conteúdos são apenas “transmitidos” pelo professor, sem que haja qualquer preocupação com o contexto do aluno e seu projeto de vida. Além de propiciar a reflexão sobre o futuro do aluno, a ideia guia também considera os valores sociais que concordam com questões discutidas nos documentos oficiais (BRASIL, 1998; SEE, 2008) quanto à formação do papel de cidadão do educando. Isso está demarcado linguisticamente na discussão da elaboração pelas escolhas lexicais: ‘ideia guia’, ‘temas’, ‘conteúdos’ e ‘gêneros’, ‘Proposta Curricular de São Paulo’, que aparecem em conjunto.

Na sequência, vemos a importância do trabalho com gêneros, considerados como artefatos ou instrumentos, ou seja, como meios utilizados para se chegar a um objetivo maior. Dessa forma, o aluno estará vivenciando a prática da língua inglesa e compreendendo em que situações pode utilizá-la, através de performances e do brincar. Isso permite que o aluno perceba que o inglês, também um instrumento, não está apenas no estrangeiro, em outros países, mas, sim, nas práticas sociais próximas de sua própria realidade.

Além disso, como o aluno fica ciente de todos os elementos da atividade ao participar de uma AS (sujeito, instrumento, regras, entre outros), inclusive do objeto, ele se torna um sujeito participativo, ao contrário das concepções tradicionais, nas quais o aluno geralmente é passivo. Estando consciente do objetivo para o qual a atividade caminha, o sujeito não permanece alienado. Esses atributos estão demarcados pelas escolhas lexicais 'instrumentos', 'artefatos', 'elementos da atividade'.

As 'expectativas de aprendizagem' foram explicadas e podem mostrar as aplicações da língua inglesa e dos gêneros aos alunos; essas questões estão demarcadas por vocabulário relacionado a processos mentais para se alcançar o ensino-aprendizado como: 'identificar' (trabalhando com conhecimentos que eles já possuem), 'interpretar' e 'refletir' (desenvolvendo novos conhecimentos), na construção de sua consciência crítica.

Ainda interligado às expectativas de aprendizagem, constatamos o foco no trabalho para além de ensino de pontos gramaticais. Agora, centraliza-se na formação de um leitor crítico, responsável pela construção de seu próprio conhecimento, o que está demarcado linguisticamente por escolhas lexicais como 'aspectos enunciativos', 'discursivos', 'linguísticos', 'ZPD', 'tarefas' e 'avaliações'.

Há ainda a 'interdisciplinaridade', demonstrando a preocupação com o trabalho integrado.

Em suma, os principais fatores que diferem o processo de ensino-aprendizagem por meio de AS de outras propostas são: a performance e o brincar como elementos centrais para o desenvolvimento dos alunos; o uso dos gêneros e da língua inglesa como instrumentos para os alunos atingirem um objetivo maior; as expectativas de aprendizagem que permitem ao aluno trabalhar de diferentes maneiras (identificar, interpretar e refletir), utilizando seus saberes e criando conhecimentos novos. Assim, o processo de ensino-aprendizagem por meio de AS pode contribuir para que o aluno seja o sujeito engajado na transformação do mundo e o criador de seu próprio conhecimento e de seu papel social e crítico.

À guisa da conclusão

Este artigo objetivou **discutir um organizador curricular baseado em Atividade Social (LIBERALI, 2009, 2011) para ser desenvolvido em projeto de PIBID de Língua Inglesa, em uma escola pública a partir da descrição que fizemos de uma proposta de ensino-aprendizagem e interligação dessa aos estudos bibliográficos por meio de revisão de literatura.**

Como a proposta está ainda sendo aprimorada, preferimos admitir os resultados como parciais, de uma elaboração inicial, mas que nos permitiu estudar e constatar que o organizador curricular de ensino-aprendizagem por meio de Atividade Social, por lidar com práticas sociais e considerar os alunos sujeitos engajados na transformação do mundo e do seu

conhecimento, pode ser uma forma de se planejar propostas para o projeto do PIBID, pois estabelece a língua inglesa e os gêneros como instrumentos que permitem atingir objetivos de interesse dos alunos e possibilita a eles a criação de um papel social e consciência crítica.

Assim, mesmo que em meio ao discurso de que “inglês na escola pública não funciona”, problematizado por Lima (2011), vemos, em nossa elaboração ligada ao PIBID, a possibilidade em desenvolver o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública, evitando-se, portanto, perpetuarem-se significados sobre não se aprender inglês na escola pública (BARCELOS, 2011).

Referências

BAKHTIN, M. M.. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.279-327 [1959-1961].

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.147- 159.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, MEC/ SEF, 1998.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: TELMA, G. & MONTEIRO, M. C. (Orgs.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes, 2010, v. 4, p.57-67.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.

FONSECA, Lucilene Santos Silva. A superação do encapsulamento na formação de professores em contexto de pré-serviço. In: PHILLIPOV, Renata; SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.) *Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior*. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 179-207.

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

LEFFA, Vilson. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. (org.) *Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

LIBÂNIO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três Aportes Teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Didática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiás, GO. *Eixo temático 3...* Goiás, GO: Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/sites/default/files/cbhe%204.zip>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Argumentação em Contexto Escolar*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.

_____. Atividade social como base para o ensino de língua estrangeira. In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.); LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.). *A reflexão e a prática no ensino: Inglês*. São Paulo: Blucher, 2011, v. 2, p. 21-35.

_____. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009, v. 1.

LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escola pública não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro Editora, 2006. [1845-46]

MIRANDA-ZINNI, Andrea Vieira; WEILER, Sarah. **Produção oral e performance: uma forma de aprender novas formas de pensar e agir no mundo**. In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.); LIBERALI, Fernanda Coelho (Org.). *A reflexão e a prática no ensino: Inglês*. São Paulo: Blucher, 2011, v. 2, p. 97-111.

SEE. Secretaria da Educação Estadual. *Diretrizes do Programa de Ensino Integral*, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 13 março de 2016.

SEE: Secretaria da Educação Estadual. *Propostas Curriculares do Estado de São Paulo* (Inglês / Coord. Maria Inês Fini). – São Paulo: SEE, 2008.

SIQUEIRA, Sávio. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escola pública não*

funciona: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.93-110.

VENDRAMINI ZANELLA. Daniela Aparecida. *Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, **2013**.

_____; CARNEIRO, M. A. L. . A produção de significados na atividade de formação do PIBID/ UNISO de língua inglesa. *Revista Letras Raras*. ISSN: 2317-2347 – Vol. 7, Ano 4, Nº 2 – 2015, p. 56 - 78.

<http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/view/439/329>

_____; FUGA, V. P. . “*Eu queria saber o que perguntar para fermentar*”: um estudo sobre a produção crítico- criativa de significados na integração e desencapsulação de currículo na formação docente. In: PHILLIPOV, R. SCHETTINI, R. SILVA, K. A. *Integrando e desencapsulando currículos de ensino superior: o papel da Teoria da atividade sócio- histórico- cultural*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

_____. *Expectativas de aprendizagem e direito de aprendizagem*. (prelo)

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Práticas de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p.131 -152.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. [1934]

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. [1934]

Recebido em 29/05/2017.

Aprovado em 14/08/2017.