

O par mais desenvolvido nas aulas de Língua Inglesa do curso de Letras

Autora: Patrícia Lana Pinheiro

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo expor os resultados de um estudo sobre a participação de alunos fluentes nas aulas de língua inglesa do curso de Letras. A partir dos dados coletados e com base em Vygotsky (1991, 1998), analisou-se a interação desses alunos, pares mais experientes em um determinado aspecto da língua, com seus colegas de classe e em relação às atividades realizadas em aula. Os resultados obtidos sugerem algumas possibilidades de entendimento do papel dos pares mais desenvolvidos nas aulas de língua inglesa, além de possíveis caminhos para construção de conhecimento nesse contexto de heterogeneidade em geral presente nas aulas de língua estrangeira no Brasil. Esse estudo possibilita, ainda, compreensão sobre a zona de desenvolvimento proximal e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem de línguas no curso de letras, além da formação de professores pré-serviço.

Palavras chaves: Ensino e aprendizagem; língua inglesa, ZDP; par mais experiente.

Abstract: The aim of this article is to expose the results of a research about the participation of proficient students in English classes of the “Letras” course. From the data collected and based on Vygotsky’s theories (1991, 1998), the interaction of these students, more fluent in any aspect of the language, with their classmates in the activities proposed by the teacher during the classes was analyzed. The results suggest some possibilities of understanding the role of the more capable peers in English classes, and also some possible ways of constructing knowledge in a heterogeneous context, which is generally present in foreign language classes in Brazil. This study also leads to the comprehension about the meaning of zone of proximal development and its importance to the process of teaching and learning languages at the course of “Letras”, and the education of pre-service teachers as well.

Key words: Teaching and learning, ZPD, more capable peer.

1 – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2160. Campus Santa Mônica. 38408-100. Uberlândia-MG.

patricialanap@gmail.com / mello.dilma@gmail.com

Introdução

A língua inglesa, considerando a realidade atual, é tida como universal e torna-se cada vez mais presente na vida dos indivíduos. Uma das grandes preocupações por parte daqueles que trabalham na área de ensino de língua estrangeira (LE) diz respeito a como esse processo de ensino e aprendizagem pode ser realizado. Para isso, estudos são desenvolvidos sobre teorias e abordagens de ensino de LE com o intuito de se entender o processo de ensino e aprendizagem, de forma que, dentre outras coisas, possam se criar oportunidades para uma experiência de aprendizagem significativa por parte dos alunos. Para Rogers (1977, p.258):

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que ele escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência.

Apontar caminhos para essa aprendizagem tem sido um desafio para os professores de língua estrangeira. Para que a aprendizagem significativa ocorra, parece necessário adotar posturas que não se restrinjam à transmissão de conteúdos aos alunos.

No contexto educacional brasileiro, o ensino de língua inglesa apresenta, ainda, vários desafios. Um deles está relacionado ao cenário de nossas aulas, tendo em vista as turmas heterogêneas, com alunos que já têm conhecimento sobre a língua e outros que são aprendizes completamente iniciantes. Com a existência dos cursos de idiomas, que podem ser frequentados desde os três ou quatro anos de idade, é comum encontramos alunos que já chegam ao ensino médio e, até mesmo ao fundamental, conhecendo e se expressando oralmente ou por escrito na língua em questão. Há ainda aqueles que, com o acesso à internet e aos jogos de videogame, aprendem a língua como autodidatas ou com o auxílio e convivência com os pais, irmãos ou parentes que já são usuários dessa língua. E, por outro lado, há os alunos que não tiveram, na escola, experiências muito relevantes para a construção de seu aprendizado nessa língua, além daqueles que tiveram muito pouca oportunidade de acesso à língua inglesa disponível no dia a dia de nossa sociedade.

Em turmas assim, permeadas por níveis de conhecimento tão diferentes, é comum presenciar os estudantes mais proficientes de um lado e os menos proficientes de outro, o que pode gerar desconforto naqueles que estão iniciando seu processo de aprendizagem na língua. Esses alunos não proficientes podem se sentir traumatizados e criarem um estigma de que não são capazes de aprender, o que não é necessariamente verdade. Porém, os alunos mais proficientes também se tornam um problema. No contexto do curso de Letras, por exemplo, ser mais proficiente não faz com que o aluno fluente seja melhor do que aquele iniciante. Normalmente, os alunos mais experientes ou mais desenvolvidos (Vygotsky, 1998) o são somente em relação ao conteúdo estipulado nos livros didáticos e no que é ditado pelos cursos de idiomas. Isso não significa dizer que eles sejam mais desenvolvidos que os demais em termos de aplicação das estratégias de leitura, escrita ou produção e compreensão oral, por exemplo.

Todavia, não há como negar que o aluno mais experiente, se não se conceber como superior aos colegas, pode sentir-se desmotivado, pois o conteúdo discutido em aula, em geral, não representa nenhum desafio que impulse sua vontade de participar das atividades propostas pelos professores. Mas como se pode aliar a

aprendizagem de ambos os tipos de alunos sem que nenhuma das partes saia prejudicada? Como fazer com que tanto o aluno mais experiente como o menos desenvolvido possam ter um bom aproveitamento nas aulas de língua inglesa?

Infelizmente, em geral, duas diferentes atitudes são tomadas em relação ao aluno mais proficiente em sala de aula: ou ele é visto como auxiliar/secretário do professor, apenas executando atividades que o mantenha ocupado enquanto a atenção do professor pode ser direcionada para os demais alunos; ou, quando possível, é liberado das aulas, de forma que não atrapalhe o trabalho do professor e o aprendizado de seus colegas de classe, já que eles podem se sentir desconfortáveis tendo um colega ensinando-os em aula e sabendo que estão classificados para um mesmo estágio escolar. Algumas vezes ocorre que o professor termina por dar demasiada atenção ao aluno mais fluente, ignorando os demais estudantes, que têm de se virar para acompanhar o ritmo das aulas ou, pelo menos, tirar proveito suficiente para passarem nas provas.

Levando em conta todas essas observações, e tentando-se buscar uma solução a fim de que todas as partes saiam beneficiadas (que o par mais desenvolvido não seja considerado um estorvo para seus colegas, e que estes não se considerem

menos capazes), uma das alternativas poderia ser a de ter esse aluno mais experiente colaborando para o aprendizado de seus colegas de classe. Para isso, consideramos os estudos de Vygotsky (1991, 1998), que sugerem que o desenvolvimento dos alunos pode ocorrer pela interação com pares mais experientes ou desenvolvidos, que não precisam ser, necessariamente, o professor, mas também os colegas.

Além disso, incomoda pensar que o aluno que aprende mais rápido ou que teve a oportunidade de aprender algo antes da experiência de conhecimento formalizado na escola seja considerado um problema, principalmente pensando no aluno do curso de Letras, que não é somente um aprendiz de idiomas, mas um potencial professor. Diante disso, a heterogeneidade das classes não deveria ser considerada um problema, muito pelo contrário – deveria ser um fator positivo para o avanço de todos. Alunos e professores do curso de Letras poderiam aproveitar esse espaço heterogêneo para aprenderem a lidar com contextos de ensino permeados pela diversidade. Parece ainda importante que seja feita uma diferenciação entre os objetivos do ensino de língua inglesa no curso de Letras e aqueles dos cursos e institutos de idiomas. No curso de Letras, além de aprender o idioma que irá ensinar, o aluno precisa aprender a ser professor e a lidar com essa

diversidade existente em suas classes. Precisa, ainda, aprender a ser autônomo (Kumaravadivelu, 2001), a ser pesquisador de sua prática (Schon, 1987) e, talvez principalmente, precisa perceber que o ensino de língua estrangeira não pode ser desenvolvido somente da forma como em geral é apontado nos treinamentos oferecidos pelos cursos de idiomas, como aborda Mello (2005).

Este estudo se localiza no meio dessa problemática e tem como base os estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998) e sobre a aprendizagem sócio-interacionista (Steiner & Souberman, 2000) ou histórico-cultural (Duarte, 2001), com seu foco nas possibilidades de participação de pares mais experientes no processo de aprendizagem. Como afirmam Saxe, Gearhart, Note e Paduano (1994), ainda não há muitos estudos sobre o papel dos pares mais experientes em sala de aula.

O objetivo geral desta pesquisa é estudar a participação de alunos que já chegam ao curso de Letras com fluência parcial ou quase total em relação às quatro habilidades (produção oral, compreensão oral, escrita e leitura), nas aulas de língua inglesa. Os objetivos específicos são: a) observar, descrever e analisar a participação de alunos “fluentes” nas tarefas e atividades propostas nas aulas de língua inglesa; b) observar, descrever e analisar a interação desses alunos com os

colegas de classe considerados iniciantes reais (*real beginners*); c) observar, descrever e analisar a interação em sala de aula desses alunos com o professor; d) observar e descrever a natureza do conhecimento possível de ser construído por esses alunos nas aulas de língua inglesa do curso de Letras; e) levantar possibilidades diferentes de atuação desses alunos nas aulas de língua inglesa.

Para atingir os objetivos propostos, algumas questões de trabalho foram elaboradas:

- a) Qual o papel dos alunos mais experientes na aula de Língua Inglesa?;
- b) Como é a interação desses alunos com os considerados iniciantes reais?;
- c) Como é a interação desses alunos com o professor?;
- d) Que outras possibilidades de atuação esses alunos poderiam ter nas aulas de Língua Inglesa?

Observei alunos do primeiro período do curso, na disciplina Língua Inglesa 1, durante o primeiro semestre letivo de 2006. Eu tenho meu papel também como pesquisadora-participante das aulas observadas.

Este artigo, resultado de um ano de pesquisa, está dividido em seis diferentes tópicos. Nos três primeiros, encontra-se a fundamentação teórica que dá base ao estudo: algumas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e os

conceitos de Vygotsky sobre ZDP e par mais desenvolvido. O quarto item diz respeito à metodologia de pesquisa. O quinto refere-se à descrição e análise dos dados, e o sexto destina-se às considerações finais.

Abordagens e métodos do ensino de língua estrangeira

Nesta parte do artigo, trato dos pressupostos teóricos relativos ao estudo e à concretização da pesquisa.

Ao longo de vários anos, vêm sendo estudadas diversas formas de como se trabalhar com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Há caminhos que podem ser buscados para se promover uma possível aprendizagem significativa. Muitos desses caminhos estão pautados em algum pressuposto teórico, ou em alguma abordagem de ensino. Coloco aqui as abordagens tradicional, estrutural e comunicativa do ensino de línguas (Silveira, 1999).

A Abordagem Tradicional enfatiza o ensino da língua escrita baseado em normas gramaticais cultas, por considerá-la superior à língua falada. Seus métodos correspondem ao Método da Gramática e Tradução e ao Método da Leitura (Silveira, 1999).

A Abordagem Estrutural, embora trabalhe a partir do desenvolvimento das

quatro habilidades da língua (compreensão oral, expressão oral, capacidades de leitura e de escrita), parece privilegiar a produção oral. Conforme Silveira (1999), são utilizados textos relacionados à vida cotidiana e exercícios de repetição, como *drills*, para se fixar o conteúdo dado em aula. Seus métodos são o Método Audiolingual ou Áudio-oral, o Método Estruturo-Situacional e o Método Estruturo-Global Audiovisual.

Entretanto, em contradição às duas abordagens anteriores, surge a Abordagem Comunicativa, que, fazendo jus ao nome, preocupa-se com a realização de atos comunicativos em sala de aula. Para Habermas (1986, p.175, 176):

O conceito de agir comunicativo pressupõe a linguagem como meio de um tipo de processo de compreensão e entendimento durante cujo desenvolvimento os participantes, referindo-se a um determinado mundo, levantam pretextos de validade que podem ser aceitos e contestados (tradução minha).

Cabe esclarecer que, apesar de a abordagem comunicativa ser geralmente referida ao ato de falar (Silveira, 1999), ela envolve todas as habilidades lingüísticas. Os métodos pertencentes a tal abordagem

são o Método Funcional-Nocional e aqueles condizentes ao ensino instrumental de língua estrangeira. Nessa abordagem, os erros são considerados parte do processo de aprendizagem, e a interação entre os participantes, isto é, colegas e professores, é fundamental.

Considerando que no estudo realizado partiu-se da observação e análise de um contexto de ensino que se define comunicativo, faz-se necessária uma discussão sobre interação. Assim, nesta pesquisa, estudei a ZDP e a interação entre o par mais desenvolvido e o indivíduo menos competente em determinado aspecto da língua de acordo com Vygotsky (1998). Como a pesquisa aborda a perspectiva vigotskiana de ensino e aprendizagem, a interação entre alunos, professores e colegas parece importante para se conceber a função do professor em sala de aula. Para Rogers (1977, p.268):

a sua função [do professor, ou, aqui, do par mais desenvolvido] consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com os seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências [aprender, crescer, descobrir, dominar e querer criar].

A seguir, encontram-se os pressupostos teóricos de Vygotsky que servem como base do presente estudo.

Vygotsky e o sócio-interacionismo

O grande nome vinculado às teorias sócio-interacionistas é o do russo Lev Semyonovich Vygotsky (1988, 1991, 1998). Em se tratando de concepções de ensino e aprendizagem, esse autor afirma que o aprendizado pode ser realizado através da interação entre duas pessoas ou do indivíduo com o objeto estudado:

o conhecimento é construído social e processualmente pelo aprendiz através de sua interação com o mundo e com as pessoas, numa determinada cultura (Silveira, 1999, p.56).

Quando essa interação se dá entre duas pessoas, há aquela que já possui mais experiência em determinado assunto. Neste contexto de pesquisa, tal assunto é o domínio em algum aspecto da língua inglesa. Destarte, o conhecimento do aluno menos fluente é construído, porque não lhe são fornecidas respostas prontas como em geral ocorre em uma postura transmissionista de ensino. Sendo assim, o indivíduo mais experiente pode auxiliar o menos fluente em seu processo de

aprendizagem por meio de uma postura que crie oportunidades para um movimento de construção de conhecimento a partir de um percurso na ZDP. A esses movimentos Vygotsky deu o nome de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e o indivíduo mais experiente em algum aspecto é denominado de par mais desenvolvido. Esses conceitos estão mais bem trabalhados no item a seguir.

Níveis de desenvolvimento, ZDP e Par Mais Desenvolvido

Vygotsky (1988) criou o conceito de ZDP a partir da observação de dois níveis de desenvolvimento da criança durante o seu processo de aprendizagem: o real ou efetivo e o potencial. É justamente a diferença entre esses dois níveis que origina a ZDP. Entretanto, para que o indivíduo se mova dentro dela, é necessária e imprescindível a ação do mediador, ou par mais desenvolvido, que se dá através do uso de algum veículo de comunicação, que pode ser a linguagem.

Embora os estudos de Vygotsky (1991, 1998) tenham sido desenvolvidos a partir da observação e análise de crianças, seus pressupostos teóricos podem ser utilizados e aplicados também na análise da interação que pode existir entre adultos e em relação à aprendizagem de qualquer disciplina.

Como neste trabalho o foco de estudo é a relação de interação que se dá entre alunos da disciplina Língua Inglesa 1, do curso de Letras de uma universidade brasileira, não será mencionada a palavra “criança”, sendo esta substituída por “indivíduo”, “aluno” ou outra equivalente. Somente nas citações desse autor tal mudança não será efetuada.

Desenvolvimento real, desenvolvimento potencial, ZDP e construção do conhecimento

Neste subitem, são trabalhados os conceitos dos níveis de desenvolvimento e como o indivíduo pode mover-se dentro de sua ZDP a fim de que possa construir conhecimento.

O primeiro conceito trabalhado é o do nível de desenvolvimento real ou efetivo do indivíduo. Esse nível não mostra, completamente, o estágio de desenvolvimento em que o ser se encontra. Segundo Vygotsky (1988, p.111), esse nível corresponde ao:

nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.

Em tal nível de desenvolvimento, que já é completo, o indivíduo consegue realizar, sozinho, uma série de atividades.

Já o nível de desenvolvimento potencial, ainda não totalmente concluído em seu ciclo, é definido por Vygotsky (1998, p.118) como aquele “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais velhos”.

Considerando-se tal assertiva, percebe-se a ação do par mais desenvolvido, que, por meio de seu auxílio e de sua maior experiência, pode criar espaço para o aprendizado do outro. Esse auxílio, vindo do exterior, é incorporado pela pessoa e, quando internalizado, pode transformar suas maneiras de agir e pensar. Quando o indivíduo consegue “evoluir” dentro dessa transformação, indo em direção a um caminhar sozinho através do auxílio de outro mais experiente, ele se move dentro de sua ZPD, que nada mais é do que “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” (Vygotsky, 1988, p.112).

Portanto, o conhecimento é como uma escada em que cada degrau é parte de sua construção. Para que se atinja o conhecimento, é preciso passar por cada um desses degraus. A passagem de um

degrau a outro é mais um passo à promoção da construção do conhecimento, e equivale à movimentação que o indivíduo faz dentro de sua ZDP. Para Vygotsky, o segredo da aprendizagem está na interação social que pode existir entre duas ou mais pessoas com níveis diferentes de habilidade e conhecimento. Aquele que sabe mais auxilia o que sabe menos, que, por conseguinte, move-se dentro de sua ZDP.

Logo, observando-se a movimentação do indivíduo em sua ZDP, percebem-se não só os resultados, mas o processo de amadurecimento e desenvolvimento das informações por ele recebidas, quer dizer, o percurso da própria construção do conhecimento. É por isso que Vygotsky (1988, p.113) afirma que “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só”.

O mesmo pode acontecer com o ensino de línguas estrangeiras: através do auxílio (elementos de retórica: inferências, perguntas, questionamentos) do par mais desenvolvido (aquele que tem mais habilidade em um determinado aspecto da língua), que, no caso, pode ser um professor ou um outro colega, o aluno menos proficiente pode construir seu conhecimento e perceber aquilo que está aprendendo aos poucos, de degrau a

degrau. Contudo, para que isso aconteça, é preciso haver interação:

A interação pedagógica (...) pode levar o aprendiz a superar as suas deficiências através da ativação ou estimulação de suas potencialidades (traduzidas popularmente como “empurrãozinho”, “dicas”, “macetes”, “pistas”, etc.), que só são possíveis através de uma boa interação, de uma relação pessoal segura e confiante entre professor e aluno (...) (Silveira, 1999, p.56).

Destarte, o aluno menos competente move-se dentro de sua ZDP, transformando seu pensamento e, talvez, construindo seu próprio conhecimento, o que pode possibilitar a realização de sua aprendizagem significativa, caracterizada por proporcionar efeitos muito mais duradouros. Neste trabalho, buscam-se respostas sobre como o aluno mais experiente em algum aspecto da língua poderia atuar na aprendizagem de algum colega menos fluente. Busca-se também responder como esse mesmo colega, evitando a transmissão de informações, poderia auxiliá-lo a se mover dentro de sua ZDP e a promover a construção de seu conhecimento.

Material e Métodos

Nesta seção, exponho a metodologia empregada para a realização da pesquisa, o contexto da mesma e a linha utilizada para a análise e interpretação dos dados.

Contexto de pesquisa

Foram observadas aulas da turma de Língua Inglesa 1 (turno noturno), do primeiro período do curso de Letras de uma universidade brasileira, durante o primeiro semestre letivo de 2006.

Os dados da pesquisa foram por mim coletados através de notas de campo gerando, posteriormente, diários reflexivos. Uma conversa reflexiva com a professora da turma também foi realizada. Os dados foram obtidos no período de 18.08.2006 a 19.09.2006.

A condução, pela professora, de cada aula observada era semelhante. Os alunos eram divididos em grupos. A cada grupo, eram dados temas sobre os quais os estudantes deveriam debater. No final da aula, era feito algum tipo de discussão ou aplicada alguma dinâmica em que os grupos expusessem as conclusões a que chegaram. Portanto, era dado espaço para que os alunos produzissem.

Inicialmente, ao todo, quatorze alunos participaram da pesquisa. Cada um assinou um documento de autorização de

participação na pesquisa (ver Apêndice A). Foram sete homens e sete mulheres. Seus nomes são mantidos sob sigilo, e são substituídos por pseudônimos neste artigo a fim de se preservar a identidade de cada um. O mesmo procedimento é adotado com a professora da turma. Em relação a minha participação na pesquisa, denomino-me pesquisadora-participante.

As aulas de Língua Inglesa 1 observadas tinham duração de cem minutos (dois horários geminados de cinquenta minutos). Nelas, observei grupos de alunos diferentes a cada aula. A cada observação, eu me sentei próxima a eles para poder anotar, sempre que possível, cada comentário, afirmação, dúvidas ou perguntas que poderiam surgir.

Minha participação como pesquisadora foi bem aceita, e creio que os alunos sentiram-se à vontade e não tiveram medo de interagir comigo sobre os conteúdos trabalhados em sala, como já foi especificado. Tentei ajudá-los sempre que pude, mas centrei-me mais em como eles mesmos se auxiliavam durante as aulas.

O tipo de pesquisa escolhido para o nosso trabalho foi a pesquisa etnográfica, (Nunan, 1992). Desta maneira, os dados coletados podem ser obtidos de forma mais natural, já que o pesquisador não se impõe como pesquisador. Mostrando-se também como participante da pesquisa, os demais

se sentem mais à vontade, e podem, assim, inclusive, fornecer mais dados.

E a análise dos dados foi feita pelo processo de categorização em uma perspectiva interpretativista, conforme Nunan (1992).

Descrição e análise dos dados

Nesta seção, exponho as categorias e subcategorias em que os dados foram organizados de forma a tornar possível sua interpretação.

As categorias estão divididas na seguinte ordem:

- Categoria 1: Papel dos alunos fluentes nas tarefas e atividades propostas em sala de aula;
- Subcategoria 1A: Interesse dos alunos fluentes no que foi proposto em sala de aula;
- Subcategoria 1B: Interação dos alunos fluentes com os outros colegas menos desenvolvidos;
- Categoria 2: Papel da professora em sala de aula.

Dos quatorze alunos que inicialmente assinaram o documento de participação na pesquisa, dez foram, de fato, observados. Observei grupos de alunos durante as aulas. Por isso, nem todos os que

assinaram o termo de participação foram contemplados.

Os nomes dos alunos, como já foi dito, foram substituídos por pseudônimos a fim de se preservarem suas identidades. Os alunos considerados fluentes foram: Júlia*, Euclides*, Tadeu* e Lúcia*. Os alunos menos fluentes foram: Caio*, Maria*, Luiz*, Tadeu*, Clara*, Jacy* e Marcos*. Como se pode perceber nos excertos, o nome do aluno Tadeu* aparece em ambas as classificações. Esse aluno, em um momento, foi considerado mais experiente em relação a seus colegas e, em outro contexto, menos fluente.

Abaixo, seguem os dados referentes à primeira categoria.

Papel dos alunos fluentes nas atividades e tarefas propostas em aula

Como já foi especificado, esta categoria foi subdividida em duas outras, as quais dizem respeito à participação dos alunos fluentes nas atividades propostas em sala de aula: a participação de cada um em relação a si próprio e em relação a seus colegas menos fluentes.

Interesse dos alunos fluentes no que foi proposto em sala de aula

Analisando os dados coletados, não foi possível encontrar algumas evidências

lingüísticas de uma participação ativa dos alunos fluentes. No entanto, essa participação pode ser observada a partir da análise da frequência desses alunos nas aulas e da não recusa de tomarem parte das atividades que foram propostas pela professora. Não há registros nos dados de que algum aluno proficiente tenha se recusado a interagir com seus colegas e a atuarem ativamente nas atividades realizadas em classe. Essa não recusa até pode ser um pouco percebida nos dados a partir das ações desses alunos. Os verbos sublinhados parecem mostrar esse envolvimento:

“Voltando à análise do grupo, a contribuição de Júlia aos colegas foi explicando a pronúncia e traduzindo algumas palavras e expressões que os outros não tinham entendido.”* (Fonte: Diário de 18.08.2006)

Neste outro trecho:

“Durante a atividade proposta pela professora, Euclides explica a Luiz* a diferença entre ‘went’ e ‘was’ (...).”* (Fonte: Diário de 25.08.2006)

Como se pode observar nessas duas passagens, os alunos mais experientes, em geral, colocavam-se no papel de

explicadores e assim demonstravam seu interesse em participar das aulas.

Agora, passamos para a próxima categoria, na qual analisei como se deu a interação dos alunos mais experientes com seus colegas menos fluentes.

Interação dos alunos fluentes com os colegas menos proficientes

Nesta categoria, estão os dados referentes à interação dos alunos mais desenvolvidos com os menos desenvolvidos, porém observando-se os seguintes aspectos: interações em que houve transmissão do conhecimento, interações em que houve tentativa de construção do conhecimento, e nas quais houve oportunidades de construção do conhecimento.

De acordo com os dados analisados, observou-se que, na grande maioria dos casos, os alunos mais experientes davam respostas prontas aos menos desenvolvidos, sem nada questionar. Eles apenas passavam as informações que sabiam aos colegas.

O trecho abaixo, retirado da primeira aula observada e originado durante uma atividade em que os alunos deveriam fazer um relato sobre alguma viagem que já haviam feito, exemplifica essa postura:

“Depois, quando Caio foi ler seu texto, perguntou como poderia dizer ‘eu fui’ em inglês, e Júlia* respondeu ‘I went’. Novamente, deu a resposta pronta, sem questionar nada ao colega, e ele repete o que ela disse.” (Fonte: Diário de 18.08.2006)*

O excerto a seguir mostra, da mesma maneira, uma postura de transmissão de conhecimentos:

“Num outro momento da aula, Euclides explica a Luiz* que ‘saw’ é o passado de ‘see’. A palavra ‘saw’ estava escrita no quadro, e Euclides* deduziu que seria o passado de ‘see’ (...). Aí Euclides* disse que, quando se usa o ‘did’, que não é preciso escrever ‘saw’, porque o ‘did’ já indica que o verbo está no passado. Em seguida, Luiz* perguntou a Euclides* se ‘did’ era o passado de ‘do’. Euclides* respondeu que sim e disse ainda que ‘did’ era o auxiliar dos verbos no passado. Deu exemplos: ‘I did my homework’, e dizendo que, nesse caso, o ‘did’ funcionava como auxiliar no passado. Depois, deu exemplo com o ‘do’: ‘Do you work?’, explicando que o ‘do’, aqui, é auxiliar. Houve, novamente, transmissão de conhecimentos. Euclides* não apontou alternativas*

para Luiz escolher e achar qual seria a correta.” (Fonte: Diário de 25.08.2006)*

Como se pode perceber, através da leitura dos excertos mencionados, os alunos mais experientes não questionavam os colegas. Eles simplesmente davam respostas prontas. Assim, talvez, deixaram de criar oportunidades para a construção do conhecimento de seus colegas menos desenvolvidos.

Todavia, em um outro fragmento, observa-se uma tentativa de construção de conhecimento proveniente de um aluno mais desenvolvido em relação a um colega menos fluente. Ao contrário do que foi observado nas aulas anteriores, no excerto abaixo, nota-se que, embora o aluno mais fluente tenha dado a regra gramatical, ele não deu o exemplo pronto a sua colega:

“Tadeu começou a explicar para Maria* que não era preciso colocar ‘ed’ (terminação do passado regular) no verbo quando se usa o ‘did’. Maria* entendeu que o ‘did’ é o auxiliar para o passado.”(Fonte: Diário de 01.09.2006)*

Os alunos mais fluentes foram observados em relação a seus colegas, mas houve também a minha participação como pesquisadora-participante e também como

par mais experiente durante as aulas. Como tenho proficiência em inglês, ofereci-me aos alunos para auxiliá-los no que fosse preciso.

As passagens mostradas adiante dizem respeito à minha participação enquanto par mais desenvolvido durante as aulas. O extrato abaixo refere-se a uma atividade em que os alunos deveriam relatar alguma viagem que já realizaram a partir da leitura de pequenos textos autênticos sobre o tema:

“Uma aluna de outro grupo, Jacy, me perguntou de ‘potable water’. Ela tinha lido ‘portable’ em vez de ‘potable’. Perguntei a ela o que era ‘water’, uma palavra bastante comum, e ela me respondeu corretamente. Depois, apontei a outra palavra e perguntei o que era. Ela disse ‘porta’. Mostrei novamente. Ela percebeu o que era, entendeu, sem eu ter falado nada.”*
(Fonte: Diário de 18.08.2006)

Durante a aula da qual o fragmento a seguir foi retirado, ofereci-me para responder a qualquer tipo de dúvida dos alunos, tentando exercer o papel de mediadora enquanto par mais desenvolvido no processo de construção do conhecimento:

“Tadeu me perguntou: ‘fica certo falar others things about myself?’. Disse para ele observar o ‘s’ de ‘others’. Perguntei o que era a palavra ‘things’ (adjetivo, substantivo...). Ele disse que era um substantivo. Aí dei o exemplo: ‘Como você diz ‘meu carro?’’. Ele respondeu: ‘my car’. E perguntei: ‘e meus carros?’’. Ele respondeu: ‘my cars’. Eu disse que estava correto, e perguntei se seria certo dizer ‘mys cars’. Ele disse que não. Falei que, pelo fato de o pronome estar ao lado do substantivo, que ele tem função de adjetivo, e que não varia. Assim, ele percebeu que a frase não seria ‘others things’, e sim ‘other things’.”* (Fonte: Diário de 19.09.2006)

Neste exemplo, é possível perceber o papel do par mais experiente como mediador na tentativa de construção do conhecimento. Através da minha interação com o aluno, pude dizer a ele o que sabia não por respostas prontas, mas questionando sobre o que ele poderia achar que seria, e dando exemplos que ele já conhecia a fim de que fizesse associações. Cada indivíduo possui uma série de conhecimentos prévios. Observando esse excerto, é possível perceber os “degraus” subidos pelo aluno até que ele obtivesse a resposta de sua pergunta, e entendesse o

que queria. Ele foi se movendo dentro de sua ZDP até que conseguisse alcançar o resultado desejado, vendo o processo pelo qual passou e, possivelmente, construindo seu conhecimento.

No trecho abaixo, é possível ver também construção de conhecimento:

“Lúcia pergunta para mim se a pergunta ‘When do you travel?’ estava correta. Eu disse que sim, mas ela achou melhor colocar a pergunta no futuro, e disse ‘When will do you travel?’. Eu disse para ela pensar sobre a frase, e ela mesma percebeu e corrigiu: ‘When will you travel?’.”* (Fonte: Diário de 01.09.2006)

A partir desses três exemplos, percebe-se que, nesses casos, não forneci respostas prontas aos alunos. Através de questionamentos e dicas, tentei que eles acionassem os conhecimentos prévios que possuíam, criando oportunidades para construírem novos conhecimentos. Acredito, assim, poder ter havido aprendizagem significativa por parte dos alunos.

Entretanto, em alguns momentos, adotei uma postura transmissionista de conhecimento. Não creio que seja a melhor postura a ser adotada, mas, em alguns

momentos, por algum motivo, ela foi utilizada:

“Quase nesse mesmo tempo, outro aluno, o Caio (que foi observado na aula anterior), veio me pedir ajuda sobre como dizer ‘eu fui com a minha família’ em inglês. Ele escreveu ‘I was to Mongaguá’, repetindo o mesmo que Luiz* fez. Mostrei pra ele que era ‘went’, dei a resposta de uma vez também, sem questionar, acho que por causa do pouco tempo, da correria da aula (...).”* (Fonte: Diário de 25.08.2006)

No trecho abaixo, percebe-se um outro momento em que adotei uma postura de transmissão de conhecimentos:

“Depois, fui explicar o auxiliar. Coloquei a frase: ‘I have a car’ e pedi pra ele fazer uma pergunta pra essa mesma frase. Ele não soube. Eu dei o exemplo: ‘Have you a car’. Ele achou muito estranho, achou que não podia ser assim. Não perguntei como ele achava que seria. Eu disse que o verbo só vai inverter quando for com o verbo ‘to be’, e que com outros verbos se usaria o auxiliar, ou o ‘do’ ou o ‘does’, e disse que a pergunta ficaria: ‘Do you have a car?’. Eu acho que só não dei alternativas pra que ele pensasse sobre elas por causa do tempo.”

Muitos alunos me perguntaram muita coisa, e quase que concomitantemente.” (Fonte: Diário de 25.08.2006)

Neste outro exemplo, também houve transmissão de conhecimentos:

“Clara me perguntou: ‘O que fica melhor? ‘Who is me?’ ou ‘Who am I?’’. Eu disse, sem questionar muito, que era ‘Who am I?’, porque trata-se de sujeito da frase, não de objeto, e que, por isso, deveria ser usado o ‘I.’”* (Fonte: Diário de 19.09.2006)

Durante a maior parte do tempo, tentei, através de perguntas e de algumas dicas, criar oportunidades para que os alunos percebessem as respostas das perguntas que me faziam. Acredito que, assim, sem receber a resposta pronta, eles podem tentar construir o conhecimento deles e uma aprendizagem significativa. No entanto, talvez por ter sido educada em perspectiva transmissionista de ensino, em alguns momentos adoto essa postura.

A categoria a seguir abarca não mais o papel dos alunos mais fluentes com seus colegas menos experientes, mas o papel da professora em sala de aula em relação a seus estudantes. Essa categoria foi criada tendo em vista o papel da professora como um dos pares mais experientes das aulas observadas

Papel da professora em sala de aula

Encontram-se, nesta categoria, os dados referentes ao papel da professora em sala de aula. Cabe descrever que a dinâmica das aulas ocorria da seguinte maneira: os alunos eram divididos em grupos e dava-se um tema para que discorressem sobre ele. Os alunos realizavam diálogos e/ou produções de texto orais e escritos acerca do tema, como também eram realizados debates ou jogos de perguntas entre os grupos.

No trecho abaixo, há um exemplo de dinâmica realizada em sala de aula, no qual se pode notar oportunidade de construção de conhecimento:

“Depois de todos terem lido o que entenderam dos textos autênticos, a professora perguntou aos alunos sobre como as pessoas dizem o que já fizeram. Eles foram falando e ela foi escrevendo no quadro. Primeiro, escreveu uma coluna com o pronome ‘I’ e, na frente, alguns verbos no passado ditos pelos alunos, como ‘went’, ‘was’, ‘liked’, ‘decided’, ‘took’, ‘saw’. Depois, escreveu outra coluna com o pronome ‘She’ e outros verbos no passado: ‘said’, ‘visited’, ‘met’, ‘discovered’, ‘saved’, ‘stayed’, etc. Perguntou aos alunos o que eles poderiam perceber comparando as

duas colunas, e logo eles conseguiram: viram que a conjugação dos verbos no passado é igual para todas as pessoas.”(Fonte: Diário de 18.08.2006)

Observando tal excerto, a professora, pedindo aos alunos que comparassem as tabelas, promovendo espaço para a construção de conhecimento dos mesmos e não lhes fornecendo respostas prontas, deu-lhes a oportunidade para que percebessem que a conjugação de verbos no passado, em língua inglesa, é a mesma para todas as pessoas verbais. Pode-se notar, também neste trecho, que os alunos, através de associações e questionamentos, percebem as informações que recebem, processam-nas e sobem seus degraus gradativamente, até que conseguem entender o que estão aprendendo. Nesse processo, os alunos se movem dentro de sua ZDP, o que é feito através do auxílio do mediador, que aqui foi a professora, considerada como o par mais experiente nesse contexto.

Contudo, em alguns momentos próximos ao final da aula, a professora dava respostas prontas aos alunos, mas com o intuito de que não levassem para casa informações talvez inadequadas sobre o conteúdo estudado em aula. Segundo a professora, esse momento seria um espaço

para “sistematização” sobre o uso e estruturação da língua:

“Depois, outro aluno, Marcos, falou sobre o texto de Tadeu*. Ele estava falando sobre Tadeu* e disse ‘by my mother’, e, na mesma hora, a professora corrigiu: ‘by his mother’. Depois, outra aluna, Jacy*, falando sobre o texto de algum outro aluno, disse: ‘She’s like’, e a professora corrigiu: ‘She liked’.”*(Fonte: Diário de 25.08.2006)

No entanto, conforme entrevista com a professora, ainda nesse momento de sistematização seria possível criar espaço para que o aluno construísse conhecimento ao invés de ser apenas informado ou corrigido sobre algum aspecto da língua que está aprendendo.

Após a descrição e discussão parcial dos dados, parto, agora, para sua interpretação.

Interpretação dos dados coletados

Através dos dados coletados ao longo das aulas, percebe-se que os alunos mais experientes em determinado aspecto da língua dão respostas prontas aos colegas, na grande maioria das vezes. Talvez eles estejam “condicionados” a esse tipo de comportamento, porque, provavelmente,

viram, ao longo de sua trajetória escolar, muitos professores agirem assim. Em geral, é raro haver iniciativa de se criarem oportunidades para uma possível construção do conhecimento. Uma dessas oportunidades pode ser a de realizar questionamentos aos alunos que os façam pensar, em vez de dar-lhes apenas as respostas prontas.

Uma possível mudança de atitude poderia acontecer se os alunos mais experientes utilizassem tais questionamentos a respeito das dúvidas que os colegas menos experientes apresentam, porque muita coisa que já foi estudada pode ser lembrada pelos alunos, e as questões ainda não abordadas podem ser associadas com aquilo que eles já sabem. Essa associação poderia criar um ambiente não tão transmissionista de ensino, de modo que os alunos menos fluentes pudessem ter reais oportunidades de construção de conhecimento.

Pude perceber, ainda, que talvez os alunos mais experientes interajam com os colegas menos experientes em uma postura de transmissão de conhecimentos por acharem que se economiza tempo ao darem as respostas, ou então devido à concepção tradicional de ensino à qual estão acostumados. Entretanto, como par mais experiente em aula, pude perceber que, apesar de o processo de se questionarem os alunos e dar dicas a eles

possa ser mais demorado, vi que estes conseguem notar suas dúvidas, além de poderem fazer associações com muita coisa que já estudaram, a partir da oportunidade de interação criada.

De posse desses dados, e a partir de sua análise e interpretação, é possível responder às questões da pesquisa. Percebeu-se que a postura dos alunos em relação a seus colegas iniciantes é de transmissão de conhecimentos, na maior parte do tempo. Vale ressaltar, porém, que houve tentativa de construção de conhecimentos por parte de um aluno, o Tadeu*, durante um momento de uma aula. Esse aluno, em uma ocasião, foi par mais experiente e, em outra, aluno menos fluente. Uma pergunta que poderia ter sido feita a ele e não foi é em como ele se sentiu nessas diferentes situações que vivenciou.

Foi possível ver também que os alunos mais experientes participam das atividades realizadas em aula, das quais não houve recusa por um instante sequer. Esses alunos, entretanto, poderiam adotar, por mais vezes, a postura de questionar os colegas sobre o que estão aprendendo, em vez apenas de fornecer-lhes respostas prontas. Poderia ser um bom começo para um incentivo maior de se criarem mais oportunidades de construção do conhecimento e de aprendizagem significativa.

Considerações finais

A partir da realização dessa pesquisa, cujo foco principal foi a participação do aluno mais experiente nas aulas de língua inglesa do curso de Letras, aprendi que se pode promover um cenário de aprendizagem significativa para os alunos questionando-lhes sobre o conteúdo visto em sala de aula. As perguntas da pesquisa foram sobre o papel dos alunos mais experientes nas aulas de língua inglesa, sobre como se dá a interação desses alunos com seus colegas iniciantes reais, sobre como é a interação desses alunos com o professor, e que outras oportunidades de atuação esses alunos poderiam ter nas aulas da língua em questão.

Respondendo de forma sintética às perguntas de pesquisa propostas, é possível dizer que, em geral, o papel dos alunos mais experientes é o de liderança em aula. Esses alunos se constituem como explicadores ou informantes sobre a estrutura da língua ensinada. Interagem, portanto, com seus colegas menos experientes, em uma postura de transmissão de conhecimento. No entanto, os dados deste estudo apontam, também, que esses alunos podem atuar como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, aprendendo, dessa forma, uma postura diferente que, possivelmente, poderá fazer parte de suas histórias como

futuros professores em serviço. Assim, os alunos mais fluentes, apesar de adotarem uma posição de transmissão de conhecimentos em relação a seus colegas menos fluentes, podem, a partir de mudanças em suas atitudes, promover caminhos para a construção de novos conhecimentos por parte de seus colegas menos experientes a partir daquilo que eles já viram ou já sabem.

Cabe ressaltar que tal postura pode ser adotada não somente nas aulas de língua inglesa, mas também nas de qualquer outra disciplina. Se, talvez, os professores e colegas passassem a agir dessa maneira, poder-se-ia preparar alunos mais conscientes, mais bem informados e autônomos, o que, conseqüentemente, poderia acarretar em uma melhora expressiva do contexto educacional geral.

Embora o resultado do estudo realizado tenha apresentado algumas limitações, o andamento da pesquisa não foi prejudicado. Uma dessas limitações está relacionada ao procedimento para a obtenção dos dados, que, em vez de terem sido coletados através de notas de campo, poderiam ter sido recolhidos por meio de gravações ou filmagens das aulas, a fim de que mais informações pudessem ser registradas. Como os alunos foram observados em grupos separados em cada aula, através da gravação ou filmagem dos dados teria sido possível observar

interações que passaram despercebidas ou que não foram escritas nas notas de campo por algum motivo. Com a dinâmica das aulas, vários alunos falavam ao mesmo tempo e, muitas vezes, devido a isso, só era possível observar o procedimento e a interação dos alunos que estiveram mais próximos a mim.

Creio, ainda, que eu poderia ter realizado mais leituras sobre os pressupostos teóricos necessários para um maior aprofundamento do tema estudado.

Ademais, seria interessante se outras aulas de inglês fossem observadas – não somente as de universidades, mas também em diferentes contextos, como os cursos de idiomas. Assim, seria possível traçar um paralelo das concepções de ensino-aprendizagem adotadas em ambas as instituições, e analisar a interação dos pares mais experientes com os menos fluentes nos dois ambientes. Vale ressaltar que é preciso levar em conta o contexto dos alunos e da comunidade observada.

Este estudo poderia ser continuado examinando o papel não apenas dos alunos fluentes, mas também daqueles menos fluentes em relação a colegas menos desenvolvidos ainda. Será que eles consideram-se iam pares mais desenvolvidos? E será que eles sentir-se iam exercendo o papel de mediador? Entrevistas com esses alunos poderiam ter sido realizadas para se descobrirem seus

pontos de vista em relação à maneira de como interagem em sala de aula.

Uma outra alternativa para a continuidade da pesquisa seria aplicá-la não somente a aulas de língua inglesa, como também de outros idiomas, inclusive o português, e até mesmo em aulas de outras disciplinas.

Para mim, este foi um trabalho de muito aprendizado, porque contribui para a minha formação como professora pré-serviço, objetivo do curso de licenciatura em Letras, e também como pesquisadora, já que tive acesso a como se construir um texto acadêmico, a levantar e a analisar dados, e a me preparar para futuras pesquisas que possa realizar. Este trabalho contribuiu muito para meu crescimento durante minha trajetória universitária.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à professora Dilma. Vejo agora, mais do que em qualquer outro momento, como foi generosa ao compartilhar comigo seus conhecimentos e a contribuir com minha formação. Muito obrigada!

Agradeço, também, ao Instituto de Letras e Linguística e à Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade de realização deste trabalho.

Referências Bibliográficas

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

BARCELOS, A. M. F. et al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, M. H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.11-28.

CÉLIA, M.; LOIOLA, E. *Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo*. Disponível: <<http://www.redetsqc.org.br/geia/docs/Aprendendo%20a%20aprenderMarlene050830.pdf#search=%22%22Aprendendo%20a%20aprender%3A%20an%C3%A1lise%20de%20tr%C3%AAs%20estudos%20de%20caso%20em%20aprendizagem%20organizacional%20a%20partir%20do%20construtivismo%22%22>>. Acesso em: 01/08/2006.

DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papirus, 1994.

DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski, *Autores Associados*, Campinas, 3.ed.rev. e ampl., 2001.

FREITAS, M. T. A. Desenvolvimento e linguagem: diferentes perspectivas de um tema vygotskyano. In: FREITAS, M.T.A. (org.). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

HABERMAS, J. *Teoria dell'agire comunicativo: razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*. Bologna: Il Mulino, 1986.

ISAIA, S. M. A. Contribuições da teoria vigotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. In: FREITAS, M.T.A. (org.). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: TESOL QUARTERLY, 35, 4, Winter, 2001.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

LIBERALI, F. C.; ZYNGIER, S. *Cadernos de reflexões*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000/01.

MELLO, D. M. de. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. São Paulo. Tese de doutorado, LAEL – PUC/São Paulo, 2005.

NASCENTE, R. M. M. Um olhar vigotskiano: novas perspectivas sobre a aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, APLIESP, v.7, p.93-112, 2003/04.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SAXE, G. et al. A interação de crianças e o desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. São Paulo: Papyrus, 1994.

SCHNEWLY, B. Contradição e desenvolvimento: Vygotsky e a pedologia. In: *Comunicação para o Workshop*

“Aprendizagem e desenvolvimento”. Bordeaux: Universidade de Bordeaux II, 1992.

SCHON, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey_Bass Publishers, 1987.

SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUSA, S. J. A psicologia do desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. (org.). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Harcourt College Publishers, 1980.

STEINER, V. J.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: COLE, M. et al. (orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VASCONCELLOS, V. M. R. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira na creche. In: FREITAS, M.T.A. (org.).

Vygotsky: um século depois. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem.* 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WILLIAMS, M. et al. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

**Apêndice A – Termo de consentimento
para participação na pesquisa**



**Autorização para
participação
em pesquisa**



Eu, _____,
concordo em participar da coleta de dados
da pesquisa intitulada **O par mais
desenvolvido nas aulas de língua inglesa
do Curso de Letras**, executada pela aluna
Patrícia Lana Pinheiro e sua orientadora,
Prof.^a Dra. Dilma Maria de Mello, no
período de março de 2006 a fevereiro de
2007.

(Assinatura)

Data: ____/____/____