

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Alessandra Falcão Bittencourt

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA

Passo Fundo  
2017

Alessandra Falcão Bittencourt

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA

Monografia apresentada ao curso de Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para aprovação da disciplina de Monografia II, sob orientação da Profa. Dra. Luciane Sturm.

Passo Fundo  
2017

Alessandra Falcão Bittencourt

**Aprendizagem cooperativa e o ensino de língua inglesa**

Monografia apresentada ao curso de Letras, Português - Inglês e Respectivas Literaturas, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, na disciplina de Monografia II, sob a orientação da professora Dr. Luciane Sturm.

Aprovada em 05 de dezembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Dr. Luciane Sturm – UPF.

Prof.<sup>a</sup> Me. Priscila Rostirola dos Santos - UPF.

## **AGRADECIMENTOS**

*Até aqui nos ajudou o Senhor*

I Samuel 7:12

Sou grata a Deus por guiar os meus passos e me carregar no colo durante minhas fraquezas e dificuldades. Agradeço-lhe pelas pessoas que colocou em meu caminho.

Agradeço meus pais pelo amor incondicional e paciência, e por aguentarem o meu mau-humor nos dias difíceis. Amo vocês.

Agradeço aos meus amigos, que se mantiveram do meu lado, em especial a Marina, por aguentar minhas reclamações e me ajudar a não desistir.

Ao corpo docente, direção e administração da universidade, agradeço pelas oportunidades de aprendizado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciane Sturm, por sua compreensão, sua paciência, por compartilhar seus conhecimentos no desenvolvimento deste trabalho e não apenas por me ensinar, mas por me dar a oportunidade de crescer.

À todos que fizeram parte da minha formação, direta ou indiretamente, e a todos que acreditam em um sistema de ensino mais humanizado.

Without the cooperation of its members society cannot survive, and the society of man has survived because the cooperativeness of its members made survival possible... It was not an advantageous individual here and there who did so, but the group. In human societies the individuals who are most likely to survive are those who are best enabled to do so by their group.

Ashley Montagu

## RESUMO

O presente estudo está inserido na área de Linguística Aplicada, mais especificamente na subárea de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (do inglês TEFL), com o foco na "aprendizagem cooperativa e no desenvolvimento de inteligências múltiplas". O objetivo foi investigar as teorias contemporâneas que podem contribuir para a oferta da língua inglesa e o ensino efetivo qualificado, a partir do desenvolvimento de materiais pedagógicos motivadores. Três teorias apoiam este estudo, a saber: (1) A Teoria Sociocultural de Vygotsky (1991), que vê o homem como um ser social, então ele aprende com o meio ambiente em que está inserido e com os membros da sociedade; (2) Aprendizagem Cooperativa, discutida por diferentes autores, como Johnson e Johnson (2002/2009), Paiva (2005/2013), Figueiredo (2006a / 2006b) e Leffa (2006), entendida como uma estrutura interacional que promove e encoraja o trabalho em grupos; (3) A Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada por Gardner (1994/1995), que pressupõe que todas as pessoas aprendam de maneiras diferentes, porque têm diferentes inteligências. Para ilustrar as possibilidades de planejamento de atividades pedagógicas para o ensino do inglês, são descritas e discutidas treze tarefas não convencionais não tradicionais. Pressupõe-se que essas atividades sejam mais interativas e dinâmicas, nas quais os alunos precisam trabalhar cooperativamente para alcançar os melhores resultados finais. A partir do estudo teórico, aliado ao esforço do planejamento e produção de atividades pedagógicas, fica evidente a importância de o professor apoiar suas propostas no conhecimento científico e a importância de buscar transpor esse conhecimento teórico para sua prática. Como consequência, pressupõe-se um professor mais confiante, autônomo e tão motivado quanto os aprendizes. É certo que esse processo de desenvolvimento da autonomia do professor, por meio da apropriação do conhecimento teórico-científico, acarretará em um ensino de do inglês com mais qualidade e significado para todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** TEFL. Interação. Aprendizagem Cooperativa. Inteligências Múltiplas.

## ABSTRACT

The present study is inserted in the area of Applied Linguistics, more specifically in the sub-area of Teaching of English as a Foreign Language (TEFL), with the focus on ‘cooperative learning and the development of multiple intelligences’. The objective was to investigate the contemporary theories that can contribute to the TEFL offering and effective qualified teaching, from the development of motivating pedagogical materials. Three theories support this study, namely: (1) The Sociocultural Theory by Vygotsky (1991), which sees man as a social being, so he learns with the environment in which he is inserted and with the members of society; (2) Cooperative Learning, discussed by different authors, such as, Johnson and Johnson (2002/2009), Paiva (2005/2013), Figueiredo (2006a / 2006b) and Leffa (2006), understood as an interactional structure that promotes and encourages work in groups; (3) the Multiple Intelligences Theory, elaborated by Gardner (1994/1995), which presupposes that all people learn in different ways, because they have different intelligences. To illustrate the possibilities of pedagogical activity planning for TEFL, thirteen unconventional untraditional tasks are described and discussed. These activities are supposed to be more playful, interactive and dynamic, in which students need to work cooperatively to achieve the best final results. From the theoretical study, considering the effort of planning and the production of pedagogical activities, it is evident the importance to support teacher's proposals in scientific knowledge, as well as the importance of seeking to transpose this theoretical knowledge to his/her practice. Therefore, a more confident, autonomous teacher is assumed, as motivated as the learners. It is certain that this process of developing the teacher's autonomy, through the appropriation of theoretical-scientific knowledge will lead to English teaching with more quality and meaning for all those involved.

**Key words:** TEFL. Interaction. Cooperative Learning. Multiple Intelligences.

## LISTA DE ABREVIATURA

AC	APRENDIZAGEM COOPERATIVA
IM	INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LI	LÍNGUA INGLESA
PCN – LE	PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA ESTRANGEIRA
TIM	TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS
TS	TEORIA SOCIOCULTURAL



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E TEORIAS SOCIAIS</b> .....	14
<b>2.1 Teoria sociocultural</b> .....	14
2.1.1 O papel da interação na Teoria Sociocultural .....	16
2.1.2 Mediação .....	17
2.1.4 <i>Scaffolding</i> .....	22
<b>2.2 Aprendizagem cooperativa</b> .....	24
2.2.1 Definição e compreensão .....	24
2.2.2 Cooperação em sala de aula .....	27
2.2.3 As vantagens da aprendizagem cooperativa e o papel do professor .....	28
<b>2.3 A teoria das inteligências múltiplas</b> .....	30
2.3.1 O que é uma inteligência? .....	30
2.3.2 Descrevendo as inteligências .....	31
2.3.3 Educando as inteligências .....	34
<b>3 UMA PROPOSTA DE ENSINO COOPERATIVO EMBASADA NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO</b> .....	35
<b>3.1 As atividades, propósitos e desenvolvimento</b> .....	37
3.1.1 Sequência Didática 1: <i>Love and Friendship</i> .....	37
3.1.2 Sequência Didática 2: <i>Happiness</i> .....	41
3.1.3 Sequência Didática 3: <i>What a wonderful world</i> .....	46
3.1.4 Sequência didática 4: <i>Educational System</i> .....	48
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	57
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se delimita dentro da grande área de Linguística Aplicada, subárea Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa (LI), focalizando a aprendizagem cooperativa, as inteligências múltiplas e a interação como mecanismo de aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem de LI trazem implicações sociais e políticas, pois, segundo o Referencial Curricular – Lições do Rio Grande, “a língua adicional<sup>1</sup> contribui para a formação de cidadãos críticos, capazes de transitar nas sociedades complexas contemporâneas, sabendo lidar com a diversidade” (RCLRG - Vol 1, 2009). No entanto, nos dias de hoje, o ensino de LI passa por adversidades, que para Antonieta Celani (2009), em entrevista para a revista *Nova Escola*, parte da dificuldade para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) está na falta de qualidade das universidades e a escassez de programas de educação continuada, além da ausência de uma política clara. A autora afirma também, que no passado a preocupação com o ensino de LE era o que e como ensinar, mas, agora, com as mudanças sociais, é preciso fazer outras perguntas, como: Por que aprender uma LE? Por que o aprendizado é necessário? O que agrega ao currículo? Holden e Rogers (2001, p.7), ainda no início dos anos 2000, responderam essas perguntas com apenas uma sentença, o inglês “vem se tornando cada vez mais importante e útil como língua internacional”.

O ensino de LI já teve diferentes modismos em termos de metodologias, sendo que a abordagem comunicativa se destacou, avançando em termos teóricos e práticos. Para Celani (2009), o ensino de LI vive na era do pós-método<sup>2</sup> aspecto que necessita de atenção e análise do professor sobre o meio em que os alunos estão inseridos, para, então, implementar uma metodologia de ensino adequada aos contextos e as demandas desses alunos, pois, nenhum método é considerado perfeito e capaz de suprir todas as necessidades dos alunos.

Parto da premissa de que a escola deve oferecer um ensino de qualidade de LI, capaz de suprir todas as necessidades intelectuais, cognitivas e educacionais dos educandos, e que esses sejam capazes de transitar entre diferentes culturas e se interessar pelo aprendizado. O aprendizado de uma LE, em especial a LI, deve ser valorizado por todos: escola, pais, professores e estudantes, pois, a língua é capaz de fazer isso, além de inseri-los ao contexto mundial em que vivem.

---

<sup>1</sup> Apesar dessa citação mencionar a denominação língua adicional, neste trabalho a opção foi pelo termo língua estrangeira (LE), pois fica entendido como um termo mais abrangente e que se adequa melhor a este estudo.

<sup>2</sup> A era pós-método é a era em que o aprendiz é “autônomo e busca ativamente o desenvolvimento dos seus conhecimentos de forma crítica”, e o professor pós métodos “também é autônomo e busca seu desenvolvimento profissional de forma crítica” (OLIVEIRA, 2014, p. 201).

Celani (2009) afirma, ainda, que os cursos de formação devem oferecer uma melhor prática e uso da LE, além de contribuir na formação reflexiva do professor sem oferecer receitas prontas para o ensino. Pois, com a pouca prática na língua, o professor não consegue conduzir a aula de LI, o que faz com que os alunos se desmotivem e quando possuem a oportunidade de interação falam apenas na língua materna, não utilizando a língua alvo. Com isso, o ensino da LI é visto por muitos como desnecessário e descartável, uma vez que não é ensinado de forma que motive os estudantes, e também não está inserido na realidade sociocultural dos mesmos, fazendo com que o ensino e aprendizado perca seu significado.

Ainda no final dos anos 1990, os Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (doravante PCN – LE, 1999) diagnosticaram o cenário conflituoso no contexto do ensino de LE, dizendo que:

[...] o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (PCN – LE, 1999, p. 24).

Questionamos o que mudou nesses quase 20 anos, temos professores melhor qualificados? Aulas mais significativas? Alunos mais interessados? Metodologias mais dinâmicas e interessantes?

Há evidências de que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas não motivam professores e alunos. Muitas vezes, dentre outras fragilidades, o ensino não condiz com a realidade em que os alunos estão inseridos, fazendo com que não se sintam motivados, fato que também desmotiva os professores, fazendo que se estabeleça um ciclo, no qual o ensino e aprendizagem não acontece.

Dentro desse cenário, considerando a delimitação da temática desta proposta, inserida na grande área da Linguística Aplicada, subárea Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, surgem os questionamentos:

- Que teorias contemporâneas podem contribuir para que o professor de LI ofereça e realize um ensino mais efetivo e de qualidade?
- Como essas teorias podem contribuir com a qualificação do professor de LI?

- De posse dessas teorias, o professor é capaz de produzir materiais didáticos que motivem os adolescentes ao aprendizado da LI?
- Quais materiais didáticos podem contribuir para um ensino de LI de qualidade?
- Um ensino de LI de qualidade é capaz de motivar os estudantes?

Considerando tais indagações, cabe registrar que, como aluna de escola pública, não fui motivada ao aprendizado, nem ao entendimento do porquê ter uma LE no currículo; o aprendizado da LI não foi significativo, aspecto que de certa forma, justifica a realização desse estudo. Agora, como acadêmica do curso de Letras, e futura professora de LE, esse trabalho tem grande importância para a minha construção profissional, pois a realização deste, contribuirá para ampliar minha percepção e compreensão das teorias contemporâneas que podem qualificar as minhas aulas de inglês. Além disso, com a proposta de criação de materiais didáticos, poderei vivenciar esse processo, entendendo na prática como a inovação pode ocorrer nessa área.

Meu desejo é que, meus futuros alunos tenham experiências positivas, diferentes daquelas que tive durante minha vida escolar; que o planejamento adequado, com base teórica sólida, possibilite a motivação dos estudantes, pelo prazer de estudar. Espero que, de forma diferenciada, o aprendizado seja significativo para a sua vida escolar e que entendam importância de dominar um idioma estrangeiro, como o inglês.

Este estudo poderá contribuir, também, com a formação de outros acadêmicos do curso de Letras, bem como de outros educadores, que poderão pensar e repensar o ensino de LE de maneira inovadora e motivadora, tanto para os que ensinam, quanto para os que aprendem, compreendendo como é fundamental o professor ser, também, um pesquisador, um estudioso da sua área, que embase o seu ensino em conhecimentos científicos atualizados, fato que fará a diferença na sala de aula.

A partir disto, advém o desejo de realizar um trabalho que seja capaz de reforçar a proposta de que é possível ensinar inglês na escola pública, sendo as atividades interativas e cooperativas entre os alunos, uma boa alternativa, já que promove o engajamento de todos. Mais ainda, este estudo busca aliar a teoria sociointeracional/sociocultural de Vygotsky (1991), e o aprendizado cooperativo estudado por Johnson e Johnson (2002/2009), Paiva (2005/2013), Figueiredo (2006a/2006b) e Leffa (2006), e à teoria das inteligências múltiplas

(IM), elaborada por Gardner (1994/1995), fortalecendo a ideia de que materiais diversificados são necessários para o ensino de qualidade.

Este estudo se caracteriza como qualitativo, pois, segundo Gerhardt e Silveira (2007, p.32) essa abordagem busca explicar o porquê das coisas, e exprimir o que convém ser feito, “mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens”; o pesquisador é o sujeito e o objeto da pesquisa, pois a pesquisa se preocupa nos aspectos reais que não podem ser quantificados, explicando as dinâmicas das relações sociais.

Além disso, quanto à modalidade, é um estudo bibliográfico (GIL, 2002), pois, tais estudos necessitam do suporte teórico para dar cientificidade ao trabalho, o que é realizado a partir de levantamento de livros e periódicos científicos da área. Dessa forma, este estudo, qualitativo e bibliográfico, permite a apropriação de informações e conhecimentos necessários para responder as questões que orientaram o seu desenvolvimento.

Considerando o exposto até aqui, afim de desenvolver o proposto, respondendo os questionamentos estabelecidos, este trabalho será dividido em duas partes. Primeiro apresento a investigação bibliográfica, com o objetivo geral de investigar teorias contemporâneas (a teoria sociointeracional/sociocultural de Vygotsky (1991) que podem contribuir para que o professor de LI ofereça e realize um ensino mais efetivo e de qualidade, e, a partir disso, analisar e descrever como essas teorias podem contribuir para a minha qualificação como professora de LI. Na segunda parte, apresento, descrevo e discuto materiais didáticos produzidos por mim, à luz das teorias estudadas, os quais considero diferenciados e motivadores, os quais buscam promover a interação e a cooperação, desenvolvendo as IM dos estudantes adolescentes, tendo a LI como instrumento de mediação.

## 2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E TEORIAS SOCIAIS

Este capítulo tem por objetivo discutir as teorias contemporâneas relacionadas ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa que contribuem para que o professor de LI ofereça e realize um ensino mais efetivo e de qualidade, apresentando os aspectos mais relevantes para a aprendizagem em grupos por meio da interação: Teoria Sociocultural, as Inteligências Múltiplas e o aprendizado cooperativo. Com isso, busco responder as seguintes perguntas:

- Que teorias contemporâneas podem contribuir para que o professor de LI ofereça e realize um ensino mais efetivo e de qualidade?
- Como essas teorias podem contribuir com a qualificação do professor de LI?

### 2.1 Teoria Sociocultural

A Teoria Sociocultural (TS), também conhecida como abordagem interacionista ou sociointeracionista, da corrente vygotskyana, é reconhecida contemporaneamente como uma das mais importantes e aceitas, quando se fala de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. É a teoria mais ampla, que diz respeito ao aprendizado em geral. Muitos estudiosos da Linguística Aplicada, em especial da área de aquisição da língua estrangeira, têm se dedicado ao aprofundamento dessa teoria, contribuindo para sua compreensão e difusão entre pesquisadores e professores. Dentre eles estão: Lantolf (2001); Lantolf & Throne (2006); no Brasil: Figueiredo (2006), Ferreira (2012), Liberali (2012), Paiva (2014), e outros.

Diante disso, nesta seção busco compreender e discutir a TS, considerando-a com uma das principais, senão a principal teoria que pode contribuir para que o professor de LI ofereça e realize um ensino mais efetivo e de qualidade. Além de definir a teoria, discorro sobre os principais conceitos que a compõe, como: interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e andamento ou *scaffolding*.

A Teoria Sociocultural foi desenvolvida por Vygotsky e seus colaboradores, e segundo Cole e Scribner (1991), ganhou destaque a partir de 1962 com a publicação da monografia *Thought and Language*<sup>3</sup> (VYGOTSKY, 1962), nos Estados Unidos. De acordo com essa teoria, o ser humano é social, portanto, cresce em um ambiente social sendo a interação principal meio para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

---

<sup>3</sup> Pensamento e Linguagem.

Minick (2002) destaca o início dos estudos de Vygotsky, na Rússia, de 1924 a 1934, identificando as 3 principais fases do pensamento do estudioso:

Primeiro, como veremos, a tentativa de estudar o desenvolvimento da consciência em conexão com o desenvolvimento do comportamento era fundamental para quase todo o trabalho de Vygotsky. Segundo, Vygotsky enfatizava consistentemente vários conceitos, incluindo a importância da mediação de processos psicológicos pela linguagem e a natureza sócio-histórica de certos processos psicológicos em seres humanos (WERTSCH, 1981, 1985). De fato, Vygotsky raramente abandonava conceitos que tinham sido centrais em seu trabalho enquanto seu pensamento se desenvolvia. Sua tendência, ao contrário, era redefinir conceitos úteis e integrá-los nos arcabouços conceituais mais gerais e poderosos que estava desenvolvendo. (MINICK, 2002, p. 33)

Lantolf (2001, p.7) afirma que a Teoria Sociocultural “rejeita claramente a noção de que pensamento e fala são uma e a mesma coisa”<sup>4</sup>. Para os autores, estudiosos de Vygotsky, ele buscava compreender a relação existente entre esses aspectos, já que da mesma forma em que a criança se desenvolve ela aprenderá interagindo com o outro, pois “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1991, p.95) e “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1991, p.101). No entanto, Vygotsky ainda afirma que os processos de desenvolvimento e aprendizagem não coincidem, pois, o processo de “desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (VYGOTSKY, 1991, p.102).

Paiva (2014) destaca os autores estrangeiros da área da Linguística Aplicada que vêm desenvolvendo suas pesquisas com bases em Vygotsky e seus seguidores. A autora, além de apresentar uma descrição cronológica de estudos mais relevantes, cita Lantolf e Thorne (2007, p.201), explicando que a TS prevê que “[...] os humanos utilizem artefatos culturais já existentes e criem novos que permitam regular suas atividades biológicas e comportamentais”.

Diante disso e com base em Ferreira (2012), é possível concluir que a TS tem contribuído sobremaneira para os estudos da área de ensino-aprendizagem, fato que corroborou para a definição dessa neste trabalho, servindo com principal suporte teórico para este estudo. Cabe registrar que as atividades descritas na segunda parte deste trabalho foram desenvolvidas, tendo a interação como princípio fundamental, ou seja, parto do princípio de que sem interação

---

<sup>4</sup> Todas as traduções deste trabalho são de responsabilidade da autora.

e a ajuda do outro, não há aprendizado. A seguir, destaco os conceitos fundamentais que compõem a TS: interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding*.

### **2.1.1 O papel da interação na Teoria Sociocultural**

Como citado anteriormente, um dos conceitos que fundamenta a TS é a interação, e consoante Figueiredo (2006a), a interação trata de uma troca de pensamentos, sentimentos e experiências entre duas ou mais pessoas, de maneira que a troca seja mútua.

Para entendermos a importância do papel da interação para TS, é necessário entender de que forma acontece a aquisição da linguagem, por isso Oliveira (1997) destaca que Vygotsky trabalhou com duas funções básicas da linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante, ambos internalizados, pois “é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem” (OLIVEIRA, 1997, p.42).

A necessidade de comunicação impulsiona o desenvolvimento da linguagem, como o bebê que manifesta suas vontades com gestos, que são traduzidos em signos para os outros. O intercâmbio é a vontade de se comunicar com os outros, que se manifesta em pensamentos generalizantes que fornecem “os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto” (OLIVEIRA, 1997, p.43).

Conforme Vygotsky (1991, p.99) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Dessa forma, “a aquisição da linguagem é realizada por meio de um processo colaborativo pelo qual os aprendizes se apropriam da interação da linguagem como própria, para seu próprio propósito, criando competências gramaticais, expressivas e culturais através desse processo” (OHTA, 2001, p.51).

A linguagem proporciona a interação do sujeito com o meio, portanto Maia (2008, p.70) afirma que “a interação social e o processo de intervenção social são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito”, a interação deve transmitir conhecimentos e experiências sociais para os aprendizes, processo importante para o desenvolvimento dos indivíduos, sendo mediadora do processo de aprendizado.

No entanto, para Oliveira (1997, p.57), “o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado”, ou seja, a falta da interação impede que o aprendizado ocorra. Em decorrência disso o ensino-aprendizado deve ter a interação nos



ambientes de aprendizado, podendo ela ocorrer entre professor e alunos, aluno e aluno. Figueiredo (2006, p.30) afirma ainda que a interação em sala de aula é “entendida como o conjunto de oportunidades criadas para que os alunos se comuniquem uns com os outros ou com o professor na língua em que estão aprendendo”.

Concluo, portanto, que para o aprendizado concreto, tanto da língua materna, quanto de uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz seja exposto a situações de interação, nas quais ele possa utilizar o idioma que está aprendendo. É por meio da interação que acontecerá a negociação de significados e, conseqüente, apropriação do conhecimento.

### **2.1.2 Mediação**

Lantolf (2000, p.1) afirma que “o conceito fundamental da teoria sociocultural é que a mente humana é mediada”, portanto a mediação é outro conceito importante que embasa a TS. Segundo Oliveira (1997, p.26) a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Paiva (2014) reforça essa proposição, afirmando que Vygotsky defendia que a aprendizagem é mediada e que a interação com os outros, o meio e instrumentos geram mudanças nos comportamentos e ações dos indivíduos.

Diante disso, a mediação é a relação do homem com o mundo e com os outros, pois o processo de intervenção da aprendizagem não é direta, ela é mediada, e toda atividade interpessoal que o homem vive é mediada por instrumentos, sendo assim:

Vygotsky busca compreender as características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana, tomando o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une o homem e natureza e cria a cultura e a história humana, no trabalho desenvolvem-se, por um lado, a atividade coletiva, e, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos (OLIVEIRA, 1997, p. 27-28.).

Para Oliveira (1997), o instrumento é um elemento entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, que é feito especialmente para seu objetivo, carrega com ele a função pela qual foi criado, “é, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1997, p.29), sendo assim, a aprendizagem possui seus instrumentos.

Figueiredo (2006a) afirma que a mediação pode ser realizada com livros didáticos, materiais audiovisuais, que sejam capazes de dar a oportunidade de interação. Leffa (2006 p.12) também diz que a aprendizagem “é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem”.

No entanto para Lopes (2010, p.76), o processo de mediação não “está restrito ao uso de instrumentos mecânicos ou técnicos. A mediação pode ocorrer também por meio dos signos”, pois “é a linguagem a mais importante mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento, desempenhando papel central na teoria sociocultural” (LOPES, p.75), Paiva (2014) ainda confirma que a função característica dos signos e das ferramentas é a mediação.

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky denomina os signos também de instrumentos psicológicos, que “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não ações concretas, como os instrumentos” (OLIVEIRA, 1997, p.30), os signos além de representar elementos, objetos e situações são “meios auxiliares para solucionar um dado problema (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.)” (VYGOTSKY, 1991, p.59), e para Oliveira (1997, p.30) “o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção”. Lopes ainda afirma que a importância da mediação através dos signos é:

O homem controla voluntariamente sua atividade psicológica, ampliando, assim, sua capacidade de atenção, memória, acúmulo de informação e aquisição de novos conhecimentos. Vygotsky defende que a aquisição de significados está diretamente relacionada à interação social. Para eles, os signos linguísticos são construídos socialmente (LOPES, 2010, p.76).

Dessa forma, o indivíduo precisa internalizar seus conhecimentos, o que ocorre através da interação social com outros indivíduos inseridos no seu meio cultural. A mediação está ligada ao meio, através de instrumentos como: a linguagem e os signos, no entanto pode também estar ligada por sentimentos, lembranças e emoções como exemplificado por Oliveira:

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao senti dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (OLIVEIRA, 1997, p.26).

Além dos signos e instrumentos mencionados anteriormente, o professor também é mediador da aprendizagem do aluno, pois, a partir das reflexões de Figueiredo (2006a, p.23), “os aprendizes recebem passivamente o conhecimento do professor”, e dessa forma o professor pode “apoiar e mediar o desenvolvimento dos alunos por meio de participações interativas” (FIGUEIREDO, 2006a, p.24).

Paiva (2014) nos traz a ideia de que o homem é capaz de “regular suas ações e controlar seus instintos devido a sua capacidade de pensar, raciocinar, fazer escolhas e planejar”, no entanto, precisa do outro para sobreviver e aprender, e dentro de uma sala de aula de línguas estrangeiras poderá aprender muito mais se mediado.

### **2.1.3 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**

Outro conceito desenvolvido por Vygotsky (1991) é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), com o principal objetivo de “descobrir as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”. O conceito de ZDP, ou como prefere se referir Paiva (2014), zona próxima ao desenvolvimento<sup>5</sup>, ajuda a compreensão de “ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver” (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Para entender a ZDP, é necessário compreender o que o desenvolvimento pressupõe, e segundo Ferreira (2012, p.63), o desenvolvimento prevê “conflitos, contradições, retrocessos, reveses, crises”, sendo assim, para a teoria de Vygotsky, de acordo com Figueiredo (2006a), o desenvolvimento da criança é favorecido pela interação com os outros, a criação de problemas, conflitos e a solução deles, portanto o desenvolvimento se dá primeiramente no âmbito social e depois, individual.

Por consequência, a ZDP está diretamente ligada a capacidade de realização de tarefas que o indivíduo é capaz de realizar sozinho ou com o auxílio de alguém mais experiente. Lopes (2010, p.77) afirma que “nesse constante exercício interacional, a criança recebe as orientações necessárias para um progressivo desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores”, ou

---

<sup>5</sup> Paiva (2014, p.131), afirma acreditar que o conceito zona próxima ao desenvolvimento oferece “uma ideia mais clara do conceito. Além de manter o acrônimo original (ZPD), essa tradução torna o conceito mais transparente, pois indica que é algo próximo ao desenvolvimento esperado”.

seja, como explica Figueiredo (2006a, p.13) “a interação da criança com outras mais experientes e/ou com adultos favorece seu desenvolvimento psicológico”. Em vista disso, Vygotsky elaborou dois níveis diferentes de desenvolvimento, o real e o potencial.

Vygotsky (1991, p.97) denomina a capacidade de realização de tarefas sozinho como nível de desenvolvimento real, que caracteriza por “funções que já amadureceram”, já o nível de desenvolvimento potencial se refere a capacidade de realizar as tarefas com ajuda, e define as “funções que ainda não amadureceram”. Vygotsky (1991, p.97) ainda afirma que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”, pois é capaz de prever o que o indivíduo será capaz de realizar sozinho futuramente.

O desenvolvimento potencial se caracteriza pela ajuda que o indivíduo recebe quando lhe dão instruções de como desenvolver algo, e está diretamente ligado a interação. Esta interação pode ser através “do diálogo, da colaboração, da imitação e do compartilhamento de experiências” (LOPES, 2010, p.78). Oliveira exemplifica o nível de desenvolvimento potencial da seguinte forma:

No caso da construção da torre em cubos, por exemplo, se um adulto der instrução para a criança (‘Você tem que ir pondo primeiro o cubo maior de todos, depois os menores’, ou ‘Tem que fazer de um jeito que a torre não caia’) ou ela observar uma criança mais velha construindo uma torre ao seu lado, é possível que consiga um resultado mais avançado do que aquele que conseguiria se realizasse a tarefa sozinha (OLIVEIRA, 1997, p.59).

O resultado final da tarefa é mediado pelos conselhos do adulto ou pela observação de outra criança mais velha realizando a mesma atividade. A interação que existe entre os indivíduos para a realização de determinada tarefa é extremamente importante para a teoria sociocultural, pois não é qualquer um que conseguirá realizar algo:

[...] a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda (OLIVEIRA, 1997, p.60).

Portanto, o desenvolvimento potencial não diz respeito ao que cada um é capaz de fazer, mas o que será feito com a interferência de alguém, atribuindo importância para a interação

social que mudará o resultado da ação e contribuirá para a formação das funções psicológicas humanas. A partir desse pensamento, Vygotsky definiu a ZPD como:

[...] a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento proximal, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p.97).

Por fim, é necessário dizer que a ZPD é um processo em constante transformação, pois “aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã” (OLIVEIRA, 1997, p.60). Como citado anteriormente, as funções em maturação do desenvolvimento potencial serão as funções amadurecidas do desenvolvimento real, como confirma Vygotsky “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p.98).

Vygotsky (1991, p.101) afirma que “[...] o ‘bom aprendizado’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, e como seu olhar é prospectivo para o âmbito escolar, trago três postulações discorridas por Oliveira (2003). A primeira delas é a postulação de que o “[...] desenvolvimento psicológico deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, além do momento atual” (OLIVEIRA, 2003, p.59), levando a ideia de transformação, essencial ao desenvolvimento humano. Em segundo lugar, está o pensamento de que “[...] os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2003, p.60), como exemplo disso temos um indivíduo que pertence a uma comunidade que não possibilita o aprendizado da leitura e escrita, ele nunca aprenderá a ler e a escrever se não participar de situações sociais que propiciem o aprendizado. O que leva a terceira postulação trazida por Oliveira (2003, p.61), “a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados”.

Portanto, para um bom aprendizado que leve o sujeito a acessar de sua zona de desenvolvimento, os educadores devem organizar tarefas que instiguem os alunos à resolução de problemas e à realização de tarefas em grupos cooperativos. Além disso, necessitam, também possibilitar a realização das tarefas individualmente, pois dessa forma, os alunos poderão perceber o quanto o trabalho em grupo pode contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

### 2.1.4 Scaffolding

Os processos cognitivos da aprendizagem são mediados pelas interações socioculturais, sendo que esses processos de desenvolvimento primeiramente se dão de forma social e depois individual. Segundo Figueiredo (2006a) e Lopes (2010), Vygotsky estabeleceu três estágios de desenvolvimento cognitivo pelo qual as crianças passam: “a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança; b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas; c) auto-regulação: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas” (FIGUEIREDO, 2006a, p. 15). A transferência entre os estágios de regulação para o estágio de auto-regulação ocorre na ZDP e é beneficiada por estruturas de apoio, que são conhecidas como *Scaffolding*.

De acordo com Figueiredo (2006a) e Paiva (2014), o termo *scaffolding* foi cunhado por Wood, Brunner e Ross (1976). O termo em português significa *andaime*, “uma metáfora para descrever o apoio dado por um tutor a algumas crianças, quando as ajudavam a fazer uma construção piramidal com um conjunto de blocos de madeira, durante um experimento” (FIGUEIREDO, 2006a, p.31).

*Scaffolding* é descrito por Figueiredo (2006a) e Lopes (2010) como o processo que ajudará a criança a resolver problemas, realizar tarefas ou atingir objetivos que não conseguiria caso estivesse realizando a atividade sozinha. Lopes (2010) ainda afirma que o *scaffolding* refere-se aos processos que “envolvem uma criança e um adulto, no sentido de possibilitar à criança a realização de objetivos que estariam além de suas reais capacidades, se não pudesse contar com a orientação e a ajuda de alguém mais preparado. (LOPES, 2010, p.79).

Paiva (2014) ainda explica o desenvolvimento andaimado como algo que é dialogicamente constituído que promoverá “no aprendiz a interiorização do conhecimento co-construído na atividade compartilhada” (PAIVA *apud* DONATO, 2014, p.132).

Vygotsky (1991) trabalha com o conceito de internalização, afirmando que para que ela ocorra, existem uma série de transformações na internalização do conhecimento. A primeira delas diz respeito a “uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 1991, p.64), ou seja, é importante para o desenvolvimento a transformação da atividade que utiliza signos em atenção voluntária, prática e memória.

A segunda transformação que Vygotsky traz relaciona-se ao processo interpessoal que se transforma em um processo intrapessoal, ou seja, os processos de desenvolvimento se dão duas vezes, “primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual” (VYGOTSKY, 1991, p. 64). Referindo-se a essa transformação que Vygotsky explica a última, pois essa mudança do processo interpessoal para o intrapessoal é “resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, p.64). O processo, depois de transformado, continua a existir e a mudar até internalizar-se, como afirma Sousa (2005), é preciso encontrar-se pelo menos cinco vezes com o que se quer aprender para poder internalizar.

Dessa forma Figueiredo (2006a), a partir de Aljaafreh e Lantolf (1994), afirma que as estruturas de apoio *scaffolding* devem ser graduais, contingentes e dialógicas:

*Graduais*, pois devem primeiramente se implícitas e, se necessário, tornarem-se mais explícitas. Devem ser *contingentes*, visto que a ajuda só deve ser oferecida quando houver realmente necessidade (...). As estruturas devem, também, ser *dialógicas*, tendo em vista que é por intermédio do diálogo que se evidenciam a ZDP e o tipo de ajuda oferecida (FIGUEIREDO 2006a, p. 15, grifos do autor).

[...] Vygotsky acredita que o diálogo seja condição imprescindível ao sucesso no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento psicocognitivo do indivíduo. Isso porque, nas interações dialógicas, é que se evidenciam as reais necessidades da criança e, dessa maneira, o adulto mais experiente poderá conduzi-la dentro da ZDP, em suas tentativas de realizar a tarefa (LOPES 2010, p. 79).

Como afirmou Lopes (2010), é importante perceber que o diálogo, a interação e a colaboração são conceitos e práticas de extrema importância para a compreensão da Teoria Sociocultural. Será por meio deles que a ZDP será acessada, andaimes serão estabelecidos e o aprendizado concretizado. Por isso, situações de ensino devem possibilitar a aproximação com situações reais de interação, onde um possa aprender com o outro, pela cooperação e pelo diálogo. O professor, dentro do ensino cooperativo, é o mediador, deve, portanto, cooperar esclarecendo dúvidas, auxiliando nas interações, de forma que lhe seja permitido “perceber as potencialidades dos aprendizes, no que dizem respeito a sua capacidade de gerenciar as atividades das quais participam e pelas quais se tornam responsáveis” (FIGUEIREDO, 2006a, p. 24).

## 2.2 Aprendizagem cooperativa

Outra teoria contemporânea que dialoga com a TS é a aprendizagem cooperativa (AC), pois ambas têm como princípio a interação. Diante disso, e considerando as questões de pesquisa, nesta seção discuto a AC. Busco, dessa forma, compreender as principais características da AC, suas vantagens e o papel do professor, aprofundando o conhecimento sobre a mesma para que seja possível desenvolver o material didático pretendido.

Importantes pesquisadores e professores vêm trabalhando com a aprendizagem de pares, colaborativa e cooperativa, e a interação em sala de aula, seja ela mediada pelo professor e outros alunos, ou por meios digitais. Entre eles está Figueiredo (2006a/2006b), Leffa (2006), Paiva (2013), Johnson e Johnson (2002/2009, *Cooperative Learning Center*<sup>6</sup>), os quais dão embasamento teórico. Segundo Johnson e Johnson (2009, n/p), “mais de 1.200 estudos de pesquisa foram realizados nas últimas 11 décadas em cooperativas, competitivas, e esforços individualistas. Os achados desses estudos têm validado, modificado, refinado e estendido a teoria”, e mesmo com todos os anos de pesquisa e quantidades de trabalhos realizados, o objetivo central ainda é a interação dos alunos no e pelo aprendizado.

### 2.2.1 Definição e compreensão

Johnson e Johnson (2002), relatam que nos anos 60 o processo de aprendizagem era individualista e competitivo. Os professores não utilizavam a interação como ferramenta de ensino-aprendizado. No entanto, hoje a AC é:

[...] um procedimento de instrução aceito e muitas vezes preferido em todos os níveis de educação. O aprendizado cooperativo é atualmente utilizado em escolas e universidades em todas as partes do mundo, em todas as áreas temáticas e com todos os alunos (JOHNSON E JOHNSON, 2002).

O aprendizado cooperativo “encoraja os alunos a ajudar, compartilhar e apoiar a aprendizagem uns dos outros. Ao trabalhar juntos, os alunos podem promover o sucesso um do outro através de explicações, ensinamentos, verificação de compreensão, discussão, conexão de aprendizagem antiga e nova” (MAGRE e JOSHI, 2013, p.2) e, é definido como uma:

---

<sup>6</sup> Os irmãos possuem um site, onde é possível encontrar trabalhos recentes sobre a aprendizagem cooperativa e trabalhos sobre atividades práticas.



[...] atividade de aprendizado em grupo, organizada de modo tal que a aprendizagem dependa da troca, socialmente estruturada, de informações entre os aprendizes do grupo, no qual cada aprendiz torna-se responsável por sua aprendizagem e é motivado a aumentar a aprendizagem dos outros (OLSEN e KAGAN *apud* FIGUEIREDO, 2006a, p.18).

Panitz (1997, n/p) diz que “a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto ou objetivo final específico através de pessoas que trabalham juntas em grupos”. Ainda completa dizendo que o aprendizado cooperativo “é definido por um conjunto de processos que ajudam as pessoas a interagir em conjunto, a fim de atingir um objetivo específico ou desenvolver um produto final que geralmente é específico do conteúdo”. Para Figueiredo (2006a), a AC é estruturada por meio de técnicas, “em que o sucesso na realização de um tarefa, por meio da divisão de papéis e de funções entre os participantes de um grupo, é o objetivo primeiro” (2006a, p.20).

Johnson, Johnson e Stanne (2000, p.2) afirmam que “a aprendizagem cooperativa existe quando os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos de aprendizagem compartilhados” e “aprendizado cooperativo é o uso instrutivo de pequenos grupos para que os alunos trabalhem juntos para maximizar o aprendizado próprio e um do outro” (JOHNSON E JOHNSON, 2009, n/p). Figueiredo (2006a, p.19) diz que “a cooperação é uma técnica cujo objetivo principal é dar cabo a um determinado produto; ou seja, os alunos trabalham juntos para realizar uma tarefa específica para minimizar o esforço dos membros do grupo”, ou seja, cada aluno tem seu papel no próprio aprendizado e no aprendizado do outro.

Figueiredo (2006a) e Leffa (2006) afirmam que a cooperação é estruturada “por meio de técnicas” (FIGUEIREDO, 2006a, p.20) e também é instrutiva. O professor tem papel importante na divisão de papéis e de funções entre os participantes dos grupos nas realizações das tarefas, sendo o sucesso principal objetivo. Figueiredo (2006a) afirma que os alunos se tornam ativos no seu processo de aprendizagem. A participação em pequenos grupos torna o desenvolvimento das habilidades sociais e intelectuais mais favoráveis, e a aprendizagem se transforma em experiências compartilhadas entre os alunos e professores.

Nas pesquisas realizadas por Johnson e Johnson (2002), são postulados elementos essenciais que medeiam a aprendizagem cooperativa, entre elas estão: positiva interdependência, interação promocional cara-a-cara, responsabilidade individual, o uso adequado de habilidades interpessoais e processamento de grupo. Aprender um conteúdo pré-

estabelecido e garantir que todos os membros do grupo aprendam é responsabilidade do aluno, que é chamada por Johnson e Johnson (2002) de *positive interdependence*. Essa interdependência positiva só se dá “quando os estudantes percebem que estão ligados ao grupo de tal forma que eles não podem ter sucesso a menos que os companheiros de grupo tenham (e vice-versa) e / ou que eles devem coordenar seus esforços com os esforços de seus colegas de grupo para completar uma tarefa” (JOHNSON E JOHNSON, 2002, p.2). A interação promocional face-a-face só acontece devido a interdependência positiva, pois precisa do contato e da assistência entre o grupo que através da interação acaba “trocando recursos necessários, como informações e materiais, e processamento de informações mais eficientemente; fornecendo-se mutuamente *feedback* para melhorar seu desempenho subsequente” (JOHNSON E JOHNSON, 2002, p.2) e claro, o objetivo principal da AC, os membros do grupo se influenciam para alcançar os objetivos do grupo. O terceiro elemento essencial da AC é a responsabilidade individual, ligada ZDP pois é “quando o desempenho de alunos individuais é avaliado” (JOHNSON E JOHNSON, 2002, p.3), a contribuição individual que o aluno/aprendiz traz para o grupo é avaliada, e por isso é importante que o grupo tenha consciência das habilidades e fragilidades de cada um, para que todo o grupo aprenda e alcance seus objetivos. Johnson e Johnson (2002) chamam a atenção para que os membros do grupo não “peguem carona” no aprendizado do outro, e realmente aprendam com o grupo, “a responsabilidade individual é a chave para garantir que todos os membros do grupo sejam, de fato, fortalecidos pela aprendizagem” (JOHNSON E JOHNSON, 2002, p.3).

As habilidades interpessoais são o quarto elemento para a realização da AC, onde os membros do grupo devem esforçar-se mutuamente, por isso devem: “1) conhecer e confiar uns nos outros, 2) comunicar de forma precisa e inequívoca, 3) aceitar e apoiar uns aos outros, e 4) resolver o conflito de forma construtiva” (JOHNSON E JOHNSON, 2002, p.4). O último componente essencial é o processamento de grupo, e diz respeito ao trabalho de grupo efetivo, que “é influenciado pelo fato de os grupos refletir ou não (ou seja, processar) o quão bem eles estão funcionando” (JOHNSON E JOHNSON, 2002, p.4), portanto, seu objetivo “é esclarecer e melhorar a eficácia dos membros em contribuir para a esforços colaborativos para atingir os objetivos do grupo.” (JOHNSON E JOHNSON, 2002, p.4).

A descrição teórica sobre a AC evidencia a importância do trabalho em grupo para a aprendizagem significativa de LI, de modo que os alunos tornem-se autônomos e direcionem-se ao desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, sociais e cognitivas. Os elementos

apresentados permitem a adaptação dos grupos para as necessidades específicas de cada turma, de acordo com o planejamento e propósitos do professor, afim de que, em conjunto, alcancem seus objetivos.

Para que a AC se desenvolva com êxito em sala de aula, os alunos devem ter consciência de que precisam um do outro e que podem andar juntos, aprendendo sem ‘pegar carona’ no aprendizado do outro. Da mesma maneira que acontece na ZDP, os alunos aprendem juntos e depois a realizam sozinhos, podem errar e terão o grupo e o professor para dar suporte. Cabe reforçar que o professor de LI deve ser mediador da aprendizagem de seus alunos, de maneira que facilite e dê subsídios para a interação entre os alunos. Dessa forma, juntos poderão perceber se a maneira em que realizam as tarefas está funcionando para que todos aprendam. Além disso, a cooperação entre os alunos faz com que eles percebam os próprios erros e os erros dos colegas, o que permite a diminuição da ansiedade e o medo do erro, já que estão acostumados a receber somente a correção dos professores. Dessa maneira, os alunos e os professores podem disponibilizar novas informações, novos conhecimentos, proporcionando oportunidades de trocas, visto que “a aprendizagem é uma forma de socialização entre os indivíduos” (FIGUEIREDO, 2006a, p.30).

### **2.2.2 Cooperação em sala de aula**

É necessário considerar que o ensino “não é estático, mas dinâmico” (FIGUEIREDO, 2006a, p.16), essa constatação leva a interação entre professor e aprendizes. O autor ainda afirma que, quando o trabalho em sala de aula é em grupo, os alunos têm uma oportunidade maior de desenvolver a competência interacional<sup>7</sup>, e que o papel da interação dentro de sala de aula é algo indiscutível, pois como destaca Lantolf (2001): “pessoas trabalhando juntas são capazes de co-construir contextos” a aprendizagem<sup>8</sup> é co-construída pela interação. De acordo com Figueiredo (2006a) os alunos:

[...] têm a oportunidade de aprender com os colegas e de ensinar-lhes. Ao resolver uma atividade em grupo, podem perceber o que ainda têm de aprender, podem desenvolver suas habilidades sociais e afetivas – por meio da interação decorrente desse tipo de abordagem - e têm a oportunidade de compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem. Podem, também, arriscar-se mais, perder o medo de

---

<sup>7</sup> A competência interacional, é a capacidade de relacionar-se com os outros de forma apropriada, e responder as regras de discurso social e em sala de aula.

<sup>8</sup> A aprendizagem sempre envolve mais de uma pessoa.

errar, corrigir-se uns aos outros, expressar-se, o que faz com que testem e produzam a língua que estão aprendendo (FIGUEIREDO, 2006a, p.24).

Dessa forma os alunos podem tornarem-se autônomos de sua aprendizagem e mais reflexivos. Paiva (2013, p.187) afirma que “a palavra interação é formada pelo prefixo inter-, que implica união, reciprocidade, e o substantivo ação que indica que a interação é uma atividade mútua, exigindo o envolvimento de pelo menos duas pessoas e provocando efeito recíproco”. Nesse sentido, a AC tem na interação, no trabalho em grupo e cooperativo entre os aprendizes, sua concretização dentro de sala de aula.

A interação é ainda mais importante nas salas de aulas de línguas, pois é o objeto de conhecimento e meio para a aprendizagem. “A interação não ajuda apenas os alunos menos experientes; ela leva também os mais experientes a descobrir novas formas de aprender” (FIGUEIREDO, 2006a, p.17), dessa forma a AC colabora para um aprendizado mais efetivo, é capaz de proporcionar aos aprendizes oportunidades de interação na LI. Johnson e Johnson (2009, n/p) afirmam que na sala, “todos os alunos aprenderão a trabalhar em cooperação com os outros, competirão por diversão, e trabalharão de forma autônoma por conta própria. O professor decide qual estrutura de objetivo implementar dentro de cada lição”.

Nesse contexto, a AC torna o ambiente de aprendizado mais dinâmico, cooperativo e autônomo, além de provocar o desenvolvimento das inteligências dos aprendizes, fazendo com que aprender seja divertido e melhorando o seu relacionamento dentro de sala de aula.

### **2.2.3 As vantagens da aprendizagem cooperativa e o papel do professor**

Reafirmo a proposição de Lopes (2010) que diz que a cooperação prevê alunos presentes ativamente nas atividades propostas em sala de aula e em seu aprendizado. Por se tratar do aprendizado pela interação a AC “favorece também o desenvolvimento do pensamento crítico, da autoestima e da tolerância entre as diferenças entre indivíduos” (LOPES, 2010, p.89). De acordo com Panitz e Panitz (1996), “as atividades de aprendizagem cooperativa apresentam aos professores oportunidades únicas para observar os alunos interagindo, explicando suas teorias, defendendo um ponto de vista particular, ajudando seus colegas e sendo ajudados”. Portanto a AC impulsiona o *output*, promove interações entre professores e alunos, e alunos e alunos, além de promover o compartilhamento de conhecimentos (FIGUEIREDO, 2006a, p.22).

Nesse contexto de cooperação, o professor tem grande importância, pois, para Panitz (1997), os alunos fazem o necessário para a realização da tarefa, por conseguinte, o professor deve estar presente e manter o controle do processo. Panitz (1997) ainda afirma que é prudente que o professor mantenha o controle total da classe, mesmo que os alunos trabalhem em grupos para atingir o objetivo de um curso, ou seja, o professor medeia e supervisiona o trabalho dos alunos e os orienta. Figueiredo (2006b) afirma que:

[...] o professor, geralmente, seleciona o tópico da conversação, determina quem fala e é quem faz a maior parte das perguntas. O que se verifica é que poucos são os alunos que tentam introduzir um tópico ou interromper o professor. Dessa forma, para otimizar a participação dos aprendizes e para torná-los mais envolvidos no seu processo de aprendizagem, é necessário que sejam desenvolvidas em sala de aula atividades em que os alunos possam interagir entre si e aprender uns com os outros (FIGUEIREDO, 2006b, p.125).

Lopes (2010) ainda afirma que:

[...] a aprendizagem cooperativa pressupõe uma contínua cooperação entre os aprendizes e um constante monitoração do professor. Além disso, é também responsabilidade do docente configurar o ambiente de ensino-aprendizagem de modo a estimular a curiosidade do aprendiz. (LOPES, 2010, p. 71).

Segundo Figueiredo (2006a), a aprendizagem cooperativa é uma técnica que faz com que os alunos trabalhem juntos para realizar determinada tarefa, mas cada um terá uma atividade específica dentro do grupo para promover melhor aproveitamento do aprendizado, direcionados pelo professor que estipula a tarefa e os papéis que cada aluno desempenhará. A cooperação tem seu foco no produto, mas torna o aprendizado interativo, e os alunos se tornam ativos de sua própria aprendizagem, além da troca de experiências compartilhadas entre eles.

Diante do apresentado até aqui, é possível afirmar que a AC busca o desenvolvimento cognitivo dos alunos/aprendizes por meio da cooperação entre os grupos, que dão suporte para o aprendizado do outro e tem por base os principais construtos da TS: interação, mediação, ZDP e *scaffolding*. É possível inferir também, que, ao interagir e cooperar, o indivíduo está se desenvolvendo integralmente, nos aspectos sociais, bem como nos linguísticos, pois o idioma estrangeiro é o instrumento que possibilita a interação e conduz ao aprendizado.

A TS prevê o homem como um ser social que aprende com o meio em que está inserido e com os membros da sua sociedade, portanto, a visão que defendo neste estudo é que “estudar uma língua não é simplesmente adquirir e adestrar automatismos estanques, mas sim, uma

experiência de comunicação que educa o indivíduo para a vida em sociedade”, de maneira que a língua é social e uma ferramenta de comunicação de todos (SÃO PAULO, 1991, p.5).

Na última seção teórica deste trabalho, apresento e discuto a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), a qual, juntamente com a TS e a AC, podem ser as aliadas do professor no planejamento de aulas significativas de LI, que atraiam a atenção dos aprendizes e os motivem cada vez mais ao estudo desse idioma.

## **2.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas**

Ao longo dos tempos é possível verificar a busca por novas metodologias e abordagens que supram as necessidades do ensino e da aprendizagem, considerando a individualidade dos aprendizes. Mesmo que estes sejam capazes de aprender em grupos, por meio da interação com os colegas, bem como o professor, cada um aprende de maneiras diferentes. Com isso, a TIM, de Howard Gardner em 1983, com a publicação de *Frames of Mind* se constitui como referencial importante para este trabalho. Nesse sentido, com base em Gardner (1994/1995), Campbell, Campbell e Dickison (2000) e Ballestero-Alvarez (2004), discuto essa teoria, pois, acredito que a TIM pode complementar a TS e a AC, principalmente no que tange ao planejamento de atividades e materiais didáticos visando ao desenvolvimento integral dos educandos.

### **2.3.1 O que é uma inteligência?**

Antes de elaborar as sete inteligências múltiplas (IM), Gardner (1994/1995) desenvolveu critérios permitindo identificar essas inteligências. Por isso se faz necessária a compreensão do que é uma inteligência antes de estudar as propostas do cientista. Gardner (1994, p.11) afirma em *Estruturas da Mente* não atribuir “qualquer valorização à palavra *inteligência*”, no entanto concorda que ela está relacionada as “diversas faculdades humanas”. Ele define o que, para ele, seria uma inteligência: “uma inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizadores dentro de um ou mais cenários culturais” (GARDNER, 1994, p.10). O que ele reafirma em *Inteligências Múltiplas – A teoria na prática*: “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes em determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER & WALTERS, 1995, p.21). A

inteligência é a capacidade de resolver problemas, no entanto também se caracteriza por gerar novos problemas a serem resolvidos (CAMPBELL, CAMPBELL E DICKISON, 2000).

As IM pluralizam o conceito tradicional de inteligência, “a teoria das inteligências múltiplas é elaborada à luz das origens biológicas de cada capacidade de resolver problemas” (GARDNER & WALTERS, 1995, p.21). No entanto, somente as capacidades universais da espécie humana são tratadas por isso depois de selecionar as inteligências com raízes biológicas, Gardner (1994) definiu um pré-requisito necessário para sua teoria: ela deveria captar “uma gama razoavelmente completa dos tipos de competência pelas culturas humanas” (GARDNER, 1994, p.47), por esse motivo desenvolve critérios.<sup>9</sup> Gardner (1994) elabora, então, oito sinais de uma inteligência: isolamento potencial por dano cerebral; a existência de *idiots savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais; uma operação central ou conjunto de operações identificáveis; uma história desenvolvimental distintiva, aliada a um conjunto definível de desempenhos proficientes de expert “estado final”; uma história evolutiva e plausibilidade evolutiva; apoio de tarefas psicológicas experimentais; apoio de achados psicométricos e suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico.

Segundo Ballesterro-Alvarez (2004, p.10), para receber título de inteligência, devem: “possuir uma característica evolutiva, ser observável em grupos específicos da população, ser localizável no cérebro e dispor de um sistema representativo ou simbólico”. De acordo com Gardner (1994), as inteligências devem ser pensadas como um sistema próprio, com regras próprias e que opere com seus próprios procedimentos. Dessa maneira as inteligências não devem ser comparadas: “embora o olho, o coração e os rins sejam órgãos do corpo, é um erro tentar comparar estes órgãos em cada detalhe” (GARDNER, 1994, p.51).

### **2.3.2 Descrevendo as inteligências**

Gardner (1995) afirma que somente aquelas que satisfaziam todos, ou quase todos, os critérios foram selecionadas como inteligências genuínas, sendo elas: musical, corporal-cinestésica, logico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Apresento aqui algumas informações essenciais para compreender cada inteligência. Cabe registrar que, considerando que cabe ao professor mediar a aprendizagem dos educandos em sala de aula, o

---

<sup>9</sup> Gardner (1994) também chamava os critérios de sinais, já que não incluía inteligências com um ou dois sinais.

conhecimento sobre a TIM é bastante relevante para que os seus planejamentos atinjam a diversidade dos estilos de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

### **Inteligência Musical**

O talento musical é, segundo Gardner (1994), o que surge mais cedo dentre todos os talentos que os indivíduos podem ter. De acordo com Campbell, Campbell e Dickison (2000, p.132), essa inteligência possui regras próprias: “é uma linguagem auricular que usa três componentes básicos: som, ritmo e timbre ou qualidade de um som”. Ballestero-Alvarez (2005, p.67) afirma que na Idade Média e no Renascimento, a música era um dos pilares para a aprendizagem, mas que quando o orçamento escolar apertou, foi uma das primeiras matérias a ser tirada do currículo escolar, desconsiderando a grande ferramenta que a música é para facilitar o aprendizado. Como citado anteriormente os principais elementos da inteligência musical é o tom, ritmo e timbre (GARDNER, 1994, p.82). Por isso é manifestada em pessoas sensíveis à música como compositores, músicos, fabricantes de instrumentos musicais e ouvintes sensíveis à música (BALLESTERO-ALVAREZ, 2005, p.12).

### **Inteligência Corporal-cinestésica**

Ballestero-Alvarez (2005, p.55) afirmam que “as atividades físicas, quando incentivadas na sala de aula, concentram a atenção do aluno e auxiliam a memorização na aprendizagem”. As atividades físicas tendem a unir o corpo e a mente para o seu desempenho. Essa união é o que caracteriza a inteligência corporal-cinestésica, que, segundo Gardner (1994, p.161), “é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos”. Esta inteligência está diretamente ligada a manipulação de objetos e habilidades físicas. Inteligência do atleta, do bailarino e do artesão de forma geral. Para quem possui a inteligência corporal-cinestésica, a visão e audição não são suficientes para entender novas informações (BALLESTERO-ALVAREZ, 2005, p.11).

### **Inteligência Lógico-matemática**

A inteligência lógico-matemática é a capacidade de resolver problemas matemáticos e reconhecê-los, mas não é somente isso. Por isso Ballestero-alvarez (2005, p.52) diz que essa inteligência “envolve vários componentes: cálculos matemáticos, raciocínio lógico, resolução de problemas, raciocínio dedutivo e indutivo e discernimento de padrões e relacionamentos”.



Dessa maneira, a inteligência lógico-matemática é manifestada em matemáticos, engenheiros, cientistas e analistas.

### **Inteligência Linguística**

Para Gardner (1994, p.61), a inteligência linguística é a “mais ampla e democraticamente compartilhada na espécie humana”. É pela linguagem que o homem convence o outro de determinada ação, é a “habilidade no uso da linguagem oral ou escrita” (PAIVA, 2005, p.14). É pela inteligência linguística que, segundo Ballesterro-alvarez (2005), somos capazes de nos expressar e pensar, apreciando significados complexos. Inteligência ligada aos poetas, escritores, jornalistas e especialistas de direito.

### **Inteligência Espacial**

As características centrais dessa inteligência são: as capacidades de “perceber o mundo com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes” (GARDNER, 1994, p.135). Segundo Ballesterro-alvarez (2005, p.11), “permite que a pessoa perceba imagens externas e internas, que as recrie, transforme e modifique”, ou seja, “sensibilidade à forma, espaço e cor” (PAIVA, 2005, p.14). Ligada ao escultor, pintor e arquiteto.

### **Inteligências Pessoais**

Gardner (1994/1995) desenvolve também duas inteligências pessoais: **interpessoal** e a **intrapessoal**. Ligadas diretamente a maneira de se expressar e entender os outros. A inteligência interpessoal “é a capacidade de compreender outras pessoas: o que as motiva, como elas trabalham, como trabalhar cooperativamente com elas” (GARDNER, 1995, p.15), a “habilidade de entender o outro” (PAIVA, 2005, p.14). Essa inteligência permite que se compreenda os outros e que se coloque no lugar do outro. Ligada ao professor, assistente social e políticos. Quanto a segunda inteligência pessoal, a intrapessoal, é “uma capacidade correlativa, voltada para dentro. É a capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida” (GARDNER, 1995, p.15), ou em outras palavras, a “habilidade de conhecer a si mesmo” (PAIVA, 2005, p.14). Ligada ao psicólogo e filósofo.

### 2.3.3 Educando as inteligências

Gardner (1994/1995) apresentou e desenvolveu a TIM, pluralizando o intelecto, e refletindo sobre o ensino:

Em minha opinião, o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem a sociedade de uma maneira construtiva (GARDNER, 1995, p.15).

A sala de aula é um lugar especial e pluralizado, principalmente porque “as pessoas têm estilos diferentes de aprendizagem. Não há uma pessoa igual à outra” (PAIVA, 2005, p.11), dessa forma a reflexão sobre o uso das IM dentro da sala de aula se faz necessário. Neste estudo, o referencial teórico discutido até aqui se configurou como o pilar de sustentação das atividades que são descritas na seção 3. A Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1991), Aprendizagem Cooperativa (FIGUEIREDO, 2006a) e a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994/1995) são evidenciadas neste trabalho como conhecimento fundamental ao professor de LI que deseja construir uma prática significativa com seus alunos, em que o aprendizado do novo idioma não seja apenas decorar regras e estruturas. Tais teorias se complementam e podem auxiliar e muito o professor que busca um processo de ensino e de aprendizado de LI mais significativo e interacional. Além disso, fica evidente que a TS e a AC contribuem para o encorajamento e a motivação dos alunos de LI a aprofundarem seus estudos no novo idioma, de forma que juntos possam alcançar seus objetivos e ajudar o grupo de aprendizagem. Nesse contexto, também a TIM pode trazer um diferencial para as atividades planejadas, pois o professor passa a refletir mais profundamente sobre o *input* disponibilizado a seus alunos, considerando que a teoria prevê que os alunos possuem estilos de aprendizagem diferentes, fato que possibilitará maior aproveitamento de todos os alunos dentro de sala de aula.

Diante do estudo destacado até aqui, reafirma-se a necessidade e a importância do professor embasar sua ação pedagógica no conhecimento científico, pois é esse conhecimento que dará confiança e credibilidade ao seu trabalho, proporcionando autonomia e profissionalismo. Acredito que somente com professores graduados e qualificados, será possível mudarmos o cenário relacionado ao ensino de LI nas escolas brasileiras.

### 3 UMA PROPOSTA DE ENSINO COOPERATIVO EMBASADA NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

#### 3.1 Contexto e metodologia

Esta seção, consequência do referencial teórico apresentado e discutido na seção 2, traz atividades pedagógicas para o ensino de inglês, planejadas levando-se em conta tais teorias. Cabe destacar que as atividades aqui descritas, fazem parte de sequências didáticas (SDs) planejadas ao longo de dois semestres, as quais foram desenvolvidas para o Projeto de Extensão Grupo de Estudo de Língua Inglesa (GELI) – subprojeto *Friends of English* – Clube de Inglês. Esse subprojeto visa motivar estudantes adolescentes ao aprendizado da LI e tem por objetivos proporcionar a adolescentes de escolas da rede pública encontros semanais para o contato e aprendizado da LI, por meio de atividades lúdicas, despertando seu interesse pelo aprendizado de LI.

O *Friends of English* – Clube de Inglês iniciou em abril de 2017, com duas turmas de alunos da rede pública de Passo Fundo e região, e hoje conta com a participação de 23 alunos de diferentes escolas públicas de Passo Fundo e do município vizinho de Mato Castelhano. São duas turmas<sup>10</sup>, sendo que os encontros da primeira turma ocorrem na segunda-feira, das 14h e 15 minutos às 16h e 15 minutos, com os alunos que iniciaram em abril, e tem participação de 14 alunos. A segunda turma tem seus encontros na quarta-feira, das 14h às 16h e tem 9 alunos frequentando. Apesar de as SDs terem sido planejadas e desenvolvidas com esses grupos, com registros e dados de avaliação feitos pelos participantes, tais dados não serão analisados neste estudo, já que não foi o foco estabelecido para tal.

Nesse contexto foram planejadas e desenvolvidas as SDs, com as temáticas: (1) *Love and friendship*; (2) *Happiness*; (3) *What a wonderful world*; (4) *The school we want* (5) *Halloween*. A metodologia proposta nas SDs embasadas nas teorias estudadas neste trabalho, não previa aulas convencionais/tradicionais de LI, mas sim atividades lúdicas, interativas e dinâmicas, como estratégias de ensino.

---

<sup>10</sup> Os encontros da turma de segunda-feira são conduzidos por mim; os de quarta-feira pela Betiza Scortegagna. Somos ambas acadêmicas do Curso de Letras da UPF e bolsistas PAIDEX – Programa de bolsas de Extensão da Universidade de Passo Fundo.

Nos encontros, os alunos foram organizados em duplas ou pequenos grupos, dependendo da tarefa proposta. Em algumas dessas atividades, o professor estabelecia os grupos a serem formados e os papéis dos alunos dentro deles, para melhor aprendizado e cooperação efetiva. Em outros momentos, ficavam livres para formar seus grupos. Sempre foi tomado o cuidado de formar os grupos com membros mais experientes, com maior conhecimento do inglês, entre aqueles menos experientes, como menor conhecimento, como prevê o sociointeracionismo de Vygotsky (1991), a fim de que a aprendizagem, por meio de ocorrências de andamento na ZDP dos alunos/aprendizes.

Como suporte e base do planejamento, também para motivar os adolescentes ao aprendizado de LI, as SDs foram planejadas a partir de letras de músicas. As músicas nas aulas de LI, segundo Holden (2009), são capazes de abranger os principais objetivos para o aprendizado de LI, pois possui padrões linguísticos, vocabulários em contextos, podem ser usadas como exemplos de pronúncia, contam histórias, são textos autênticos, além de fazer parte do cotidiano da maioria das pessoas e contribuir para um bom ambiente em sala de aula.

Cabe registrar alguns procedimentos, estratégias e recursos que foram utilizados em todos os encontros com as turmas. O professor, sempre compreendido como mediador, teve sempre importante papel de organizar, dar modelos, tirar dúvidas, conduzindo as atividades para que os grupos as realizassem da melhor forma. Procedimentos contextualizados que envolvem a atenção, a repetição de novas expressões, a correção de pronúncia, a fala e a escrita de idioma em questão foram sempre valorizados. O professor buscava usar o máximo de inglês, para que cada vez mais, os grupos se tornassem familiarizados com a LI. Para isso, recursos como notebook, projetores, som, vídeos pedagógicos, clips de canções, cartazes, folhas de atividades, dicionários impressos e eletrônicos foram sempre uma constante em todos os encontros. Outro aspecto importante, todas as SDs construídas tiveram atividades de compreensão da letra da canção, contudo, nem todas elas estão descritas neste trabalho. Todas as atividades desenvolvidas pelos grupos foram corrigidas, dependendo do foco e objetivos, a partir de: correção escrita no quadro pelos alunos ou pelo professor, correção oral individual ou coletiva, correção feita pelo professor individualmente, correção em pares, correção em grupos.

Portanto, fica evidente que as músicas são gêneros textuais autêntico e perfeitos para o planejamento e desenvolvimento de SDs que pudessem atender os interesses desses adolescentes que participaram do projeto, pois contribuíram e contribuem para o aprendizado de expressões, estruturas, pronúncia, entonação, dentre outros aspectos linguísticos,

possibilitando, também, a discussão de ideias, eventos e emoções. Ainda, a música tem o poder de motivar e alegrar o ambiente da sala de aula, aspectos importantes para o sucesso de qualquer aprendizado.

Para este estudo, foram selecionadas e descritas treze atividades consideradas as mais importantes desenvolvidas ao longo dos dois semestres do Projeto *Friends of English* – Clube de Inglês, pois, promoveram maior engajamento e cooperação entre os educandos (conforme a seção 2.2 deste trabalho). Além disso, nessas que ocorreram maior interação, além de ter a mediação do professor, ou seja, como dito anteriormente, os grupos de aprendizagem foram pré-definidos por mim após um ou dois encontros. Nos dois primeiros encontros consegui perceber o nível de conhecimento entre os adolescentes para melhor distribuí-los nos grupos, melhorando assim o aproveitamento de suas inteligências e conhecimentos prévios. Dessa forma, os alunos mais experientes cooperaram com os menos experientes.

## **3.2 As atividades, propósitos e desenvolvimento**

### **3.2.1 Sequência Didática 1: *Love and friendship***

**Canção base:** *Only you*, da banda *Train*.

#### **Atividade 1: *Tic-Tac-Toe***

a) Objetivos específicos:

- ✓ Acionar os conhecimentos dos alunos sobre a LI.
- ✓ Identificar os gêneros musicais a partir das descrições apresentadas.
- ✓ Responder questionamentos sobre suas informações pessoais, interagindo com os colegas.

b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal, linguística, lógica-matemática e musical.

c) Descrição da atividade:

Esta atividade foi uma das primeiras realizadas com os dois grupos. Foi com esta atividade que se deu o contato inicial com a LI.

- ✓ Para aproximar e fazer com que se conhecessem melhor, os adolescentes foram divididos em *teams* (times), aspecto que favorece a interação e a cooperação para a resolução de problemas. Em todos os momentos possíveis, o idioma já foi usado pelo professor para provocar interações, como neste início, quando o professor falou:

– *Everybody likes music. So, let's talk about MUSIC and SONGS to learn English.*

- ✓ O quadro de *noughts and crosses* (jogo da velha) foi desenhado na lousa e enumerado, conforme o desenho:

1	2	3
4	5	6
7	8	9

- ✓ Os grupos foram denominados: *noughts and crosses*, quando um cartaz com os gêneros musicais foi fixado. O professor leu e treinou a pronúncia com o grupo.

<b>Classic</b>	<b>Country</b>
<b>Jazz</b>	<b>Reggae</b>
<b>Rap</b>	<b>Pop</b>
<b>Blues</b>	<b>Rock</b>
<b>Gospel</b>	<b>Reggaeton</b>
<b>Opera</b>	

- ✓ Os grupos jogaram *rock – paper – scissors* (pedra – papel – tesoura) para decidir quem começava.
- ✓ O grupo com a vez escolheu um número, ao escolher, os professores escreveram no quadro ou projetaram a descrição de um gênero musical<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Os gêneros musicais utilizados foram:

1 - Pop - It's famous for Katy Perry - <https://www.youtube.com/watch?v=QJO3ROT-A4E>.

2- Rock - It's famous for The Beatles, Elvis Presley and you can dance a lot - <https://www.youtube.com/watch?v=rhzmNRtIp8k> .

3- Blues - It's a melancholic music of black American folk origin - <https://www.youtube.com/watch?v=bSfqNEvykv0>.

4- Rap - It's a rhythm made of poem, rhymes and rhythmic speech - [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Yhyp-hX2s](https://www.youtube.com/watch?v=_Yhyp-hX2s).

5- Classic- It's a traditional music played for flute and violin - <https://www.youtube.com/watch?v=GRxofEmo3HA>.

6- Country - Country culture was marked by the 1920s in the rural areas of the southern United States, is the music developed with a mix of musical instruments - [https://www.youtube.com/watch?v=J34esa\\_aJxc](https://www.youtube.com/watch?v=J34esa_aJxc).

- ✓ O gênero musical devia ser dito em inglês, se necessário com a ajuda do professor, que também mediou a compreensão.
- ✓ Quando os alunos não descobriam qual era o gênero, o professor tocava uma música daquele gênero.
- ✓ O mesmo grupo devia informar o gênero usando o inglês, para marcar seu ponto.
- ✓ Quando o grupo não acerta, a vez ia para o outro grupo, que respondia quando tinha o conhecimento. No caso de não saber, escolhiam outro número para dar continuidade ao jogo.
- ✓ Após o termino do jogo *Tic-Tac-Toe*, os alunos foram questionados: - *What Kind of music do you like?*
- ✓ Houve treinamento de pronúncia e também aprenderam a fazer perguntas e expressar suas opiniões, a partir dos modelos projetados no quadro.
  - *I like pop and rock!*
  - *I like country, but I don't like samba.*
  - *I like jazz, but I don't like opera.*
  - *I like all kinds of music.*

## Atividade 2: Mind Map

- a) Objetivo específico:
  - ✓ Produzir um mapa conceitual (*mind map*) a partir do contexto *Love and friendship*, expressa na canção *Only you*, cantada pela banda americana *Train*.
- b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal, linguística e visual-espacial.
- c) Descrição da atividade:

---

7- Jazz - A kind of music of black American origin characterized by improvisation, syncopation, and usually a regular or forceful rhythm - <https://www.youtube.com/watch?v=4P0hG3sD0-E>.

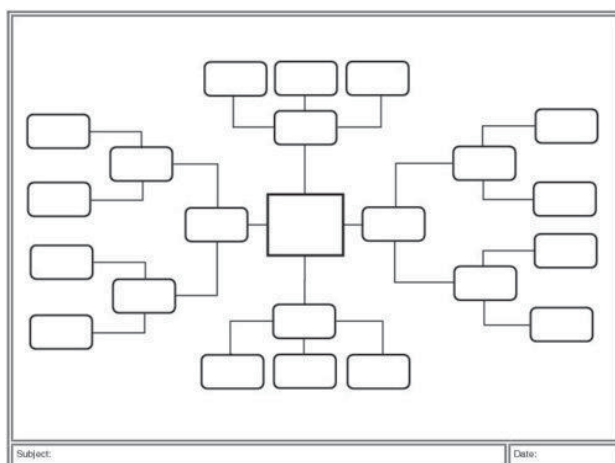
8- Gospel - A fervent style of black American evangelical religious singing - <https://www.youtube.com/watch?v=fgmpWkUcpjo>.

9- Reggae - its lyrics are much influenced by Rastafarian ideas, and it is famous for Bob Marley - [https://www.youtube.com/watch?v=LanCLS\\_hIo4](https://www.youtube.com/watch?v=LanCLS_hIo4).

10- Opera - A artistic theatrical genre that consists of a staged drama accompanied by music, a dramatic composition of instrumental music and singing - <https://www.youtube.com/watch?v=UhjYJgg4NI&list=RDUhjYJgg4NI>.

11- Reggaeton - Roots in Latin and Caribbean music and was influenced by hip hop, salsa and electronic music. Most of the songs contain lyrics with, romantic, urban, parties, ostentation and telling the reality of the streets - <https://www.youtube.com/watch?v=TSqoYID9Zpw>.

- ✓ Foi projetado um *mind map* (mapa conceitual) e os adolescentes foram questionados se sabiam o que era um *mind map* e para que servia.
- ✓ Cada aluno recebeu um *mind map* em branco.
- ✓ O professor solicitou que os alunos escrevessem no centro: *Love and Friendship*.
- ✓ As expressões foram lidas e repetidas com os alunos.
- ✓ Alunos nos grupos, usando o dicionário, tiveram 2 minutos para preencherem o *mind map*, com expressões em inglês, relacionadas ao tema.
- ✓ Cada grupo apresentou à turma, usando o inglês, o seu *mind map*, explicando porque escolheram aquelas palavras, o que significavam e a relação entre elas.
- ✓ O professor escolheu os grupos para pontuação geral.



### Atividade 3: Listener and Scriber

- a) Objetivo específico:
  - ✓ Reescrever colaborativamente, com base na memorização, uma das estrofes da música *Only you*.
- b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal, linguística, corporal-cinestésica e musical.
- c) Descrição da atividade:
  - ✓ Cada grupo recebeu uma folha e definiu quem seria o *scriber* do grupo.
  - ✓ Cada membro do grupo, exceto o *scriber*, foi até o mural onde tinha a estrofe da música e memorizou uma parte dela.



- ✓ O membro do grupo voltou e disse ao *scriber*. O próximo membro do grupo foi ao mural para memorizar e repassar outra parte da estrofe. Os grupos deveriam ter cuidado para memorizar na sequência correta e grafia correta.
- ✓ O grupo que terminou primeiro e escreveu corretamente ganhou a atividade.

*Only you, can make this change me  
For it's true you are my destiny  
When you hold my hand understand  
The magic that you do  
You're my dream come true  
My one and only you*

### 3.2.2 Sequência Didática 2: *Happiness*

**Canção base:** Happy, de Pharell Willians

#### **Atividade 4: Are you happy?**

a) Objetivos específicos:

- ✓ Relacionar os significados dos adjetivos aos *emojis*, expressa na canção *Happy*, cantada pelo cantor americano Pharrell Williams.
- ✓ Questionar e responder sobre os estado psicológico e afetivo/sentimental, por meio dos adjetivos e do *verb to be*.

b) IM desenvolvidas: Linguística, interpessoal e intrapessoal.

c) Descrição da atividade:

- ✓ Os alunos receberam a folha de atividades com os adjetivos, em duplas e com a ajuda do dicionário, localizaram qual *emoji* se relacionava com as palavras. Houve repetição das expressões e conferência dos significados.
- ✓ A partir da pergunta “*Are you happy?*” foi feita uma discussão sobre os usos e sentidos dessa estrutura, com ênfase em diferentes situações para questionar e expressar sentimentos, emoções e estados psicológicos.
- ✓ Mais seguros quanto ao uso desse modelo de estrutura, os aprendizes formularam perguntas para conversar com os colegas, alguns exemplos foram expostos:

*Are you happy? Yes, I am.*

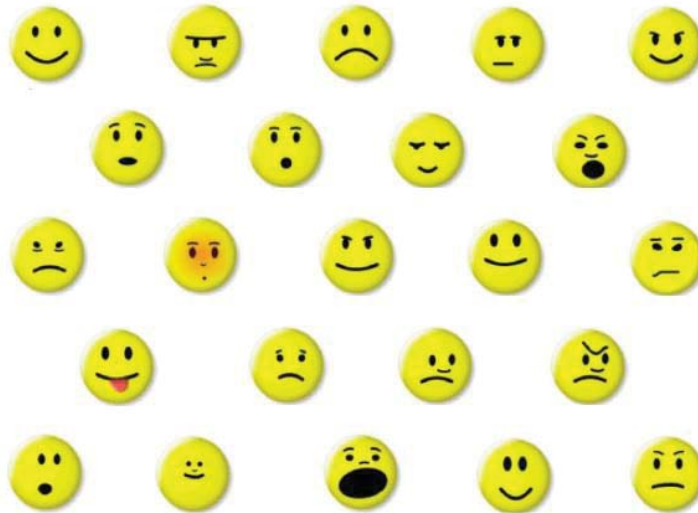
*Is she shy? No, she isn't.*

*Is he nervous? No, he isn't.*

Folha de atividade entregue aos aprendizes:

**1 – Look of the emojis, match the correspondent adjective for each one. Use the dictionary, if necessary.**

*happy – scared – sleepy – silly – curious – sneaky – kind – angry – worried –  
disappointed – excited – grumpy – confused – mean – sad – surprised – impatient –  
bossy – proud – shy – nervous – embarrassed*



### **Atividade 5: Byplay**

a) Objetivos específicos:

- ✓ Indicar as sentenças verdadeiras e falsas, de acordo com *clip* da música *Happy*.
- ✓ Realizar mímica de ações relacionadas ao *clip* da música *Happy* a fim de que os colegas adivinhem a ação, expressando-se oralmente em inglês.

b) IM desenvolvidas: Linguística, interpessoal, intrapessoal, logico-matemática, musical e corporal-cinestésica.

c) Descrição da atividade:

- ✓ Após a leitura do enunciado e esclarecimento do professor, em grupos, assistiram o *clip* da música *Happy*, a fim de indicar *true or false*.

<b>Watch the clip and check the sentences. Say if they are TRUE or FALSE:</b>	
1 – Pharrell Williams is the first to appear on the video.	( )
2 – All the people seem sad on the video.	( )
3 – The girl in a pink dress is holding a mouse.	( )
4 – There are three happy boys together on the video.	( )
5 – There are two minions on the video.	( )
6 – All the people are dancing along the clip.	( )
7 – There is a little girl wearing a yellow bow.	( )
8 – There is a little boy dancing on the street.	( )
9 – There are twins on the video.	( )
10 – The people appear in the same places along the clip.	( )

- ✓ Na segunda parte da atividade os alunos assistiram ao vídeo da música mais uma vez. O professor solicitou que os alunos prestassem atenção no que as pessoas do vídeo estavam fazendo.
- ✓ Os alunos foram questionados sobre quais atividades eles viram no vídeo.
- ✓ O professor anotou na lousa as atividades, sempre perguntando *how can I say ... in English?*. Os alunos copiaram no caderno e repetiram cada uma das atividades.
- ✓ Os grupos jogaram *rock, paper, scissors* para decidir quem começava o jogo.
- ✓ O primeiro aluno foi a frente e pegou um papel com uma das atividades, o aluno teve que fazer mímica para o time adivinhar qual atividade era.
- ✓ Cada grupo teve um minuto para adivinhar e 3 chances de acerto.
- ✓ Venceu o grupo que adivinhou mais mímicas dos colegas.

<i>have fun with friends</i>	se divertir com os amigos
<i>play bowling</i>	jogar boliche
<i>ride a car/bicycle</i>	dirigir um carro\bicicleta
<i>be a Champion</i>	ser um campeão
<i>Buy</i>	Comprar
<i>Dance</i>	Dançar
<i>Fight</i>	Lutar

<i>Sing</i>	Cantar
<i>Travel</i>	Viajar
<i>Work</i>	Trabalhar
<i>walk on the street</i>	caminhar na rua

### Atividade 6: Rhyme Zone

- a) Objetivo específico
- ✓ Criar uma paródia de uma estrofe da canção *Happy*, por meio da troca da última palavra de cada linha, buscando rimas perfeitas no dicionário online de rimas.
- b) IM desenvolvidas: Linguística, interpessoal, intrapessoal, visual-espacial e musical.
- c) Descrição da atividade:
- ✓ O professor focalizou a primeira estrofe da canção, questionando sobre as rimas.

*It might seem crazy what I'm about to **say***  
*Sunshine she's here, you can take a **break***  
*I'm a hot air balloon that could go to **space***  
*With the air, like I don't care, baby, by the **way***

- ✓ Foi dada ênfase na pronúncia e significados das expressões. Os alunos foram apresentados ao dicionário online <http://www.rhymezone.com/>, o professor mostrou seu funcionamento.
- ✓ Em grupos com o acompanhamento do professor, deviam buscar expressões que tivessem rima e sentido para cada linha da estrofe.
- ✓ O resultado foi transcrito em uma folha, com ilustrações criadas pelo grupo e apresentados aos colegas, com votação para a escolha da rima mais criativa.

### Atividade 7: *I can and I can't*

- a) Objetivo específico:
- ✓ Pedir permissão, solicitar informações, ajuda ou a execução de uma ação, respondendo formal ou informalmente, usando *can* e *could*.
- b) IM desenvolvidas: Linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal-cinestésica e espacial.
- c) Descrição da atividade:

- ✓ O professor mostrou aos alunos cada pergunta do jogo, verificou os significados e a pronúncia das perguntas e respostas, a partir de alguns modelos mais utilizados em inglês.
  - *Yes, I can.*
  - *Yes, I could.*
  - *Yes, sure.*
  - *Yes, of course.*
  - *Yes, it's ...*
  - *Yes, my name is...*
- ✓ O jogo consistia em dois grupos com cartas colocadas sobre a mesa e viradas para baixo. Cada membro de cada grupo dirigia-se a frente, escolhendo uma carta para fazer a pergunta ao colega do grupo adversário, que deveria responder à pergunta ou executar a solicitação adequadamente para ganhar ponto para o grupo.

Could you seat down, please?	Could you open the door, please?	Could you say the name of your mother, please?
Could you say your name, please?	Could you say the name of your English teacher, please?	Could you sing a song, please?
Could you say 'bom dia' in English?	Could you say 'bye-bye' in Portuguese?	Could you jump 3 times, please?
Could you say the name of your brother or sister?	Could you write number '5' in English on the board?	Could you write 'feliz' in English on the board?
Can you clap along your hands now, please?	Can you say 'balão de ar' in English, please?	Can you say 'eu estou bem' in English, please?
Can you say "I'm fine" in Portuguese, please?	Can you say "eu não estou feliz" in English, please?	Can you count from 1 - 10 in English?

Could you say the meaning of these words: 'clap - crazy - might', please?	Can you remember any cognate word in English, please?	Can you say "eu te amo" in English, please?
Can you count from 5 - 15 in English, please?	Can you say the meaning of 'Clap along, if you know what happiness is to you', please?	Can you say the meaning of 'I don't care', please?
Can you say the 'balão de ar quente' in English, please?	Can you say 'verdadeiro' in English', please?	Can you say the meaning of 'sunshine', please?

### 3.2.3 Sequência Didática 3: *What a wonderful world*

**Canção base:** *what a wonderful world*, de Louis Armstrong.

#### Atividade 8: Wonderful people

a) Objetivo específico:

- ✓ Escrever informações pessoais sobre pessoas usando adequadamente os pronomes *he/she*; possessivos *his/her*, bem como o verbo *to be* e os números ordinais. Com base na canção *What a wonderful World*, cantada pelo cantor americano Louis Armstrong.

b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal e linguística.

c) Descrição da atividade:

- ✓ As informações de Cornelia Funke e Justin Trudeau foram projetadas no quadro. Foi focalizado às informações pessoais de cada um, com a leitura em voz alta e atenção à pronúncia, feitas pelo professor.

*Cornelia Funke is a novelist. Her birthday is on December 10th. She was born in Dorsten, Germany, in 1958. She is 59 years old. Her birthmark is Sagittarius.*

*Justin Trudeau is a world leader. His birthday is on December 25th. He was born in Ottawa, Canada in 1971. He is 45 years old. His birth sign is Capricorn.*

- ✓ Os grupos foram apresentados aos números ordinais, receberam uma folha resumo e o vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=6OigwcUXs7g> foi usado para treinar a pronúncia.
- ✓ O professor utilizou perguntas para questionar os alunos sobre as pessoas, a fim de confirmar a compreensão das informações.
  - *What's his/her name?*
  - *What's her/his birthday?*
  - *Where was she/he born?*
  - *How old is she/he?*
  - *What's her/his sign birth?*
- ✓ Os alunos foram desafiados a escreverem um texto informativo, a partir dos 2 estudados, sobre alguém que eles gostavam ou admiravam, considerada uma pessoa maravilhosa.
- ✓ Puderam trabalhar em duplas, porém cada um escrevendo o seu texto. O professor auxiliou na escrita e corrigiu as informações.
- ✓ Os alunos sentaram em grupos de três ou quatro, para fazerem as perguntas já estudadas, e foi solicitado pelo professor que eles ficassem atentos aos usos do he/she – his/her.
- ✓ Os alunos deviam escrever as informações do colega no caderno, e posteriormente, o professor solicitou que cada um apresentasse a pessoa que foi descrita usando somente o inglês.
- ✓ Foi criado um grande painel, intitulado *Wonderful people*, com os textos de todos os colegas.

Folha entregue aos alunos:

1st first	11th eleventh	21st twenty-first	31st thirty-first
2nd second	12th twelfth	22nd twenty-second	40th fortieth
3rd third	13th thirteenth	23rd twenty-third	50th fiftieth
4th fourth	14th fourteenth	24th twenty-fourth	60th sixtieth
5th fifth	15th fifteenth	25th twenty-fifth	70th seventieth
6th sixth	16th sixteenth	26th twenty-sixth	80th eightieth
7th seventh	17th seventeenth	27th twenty-seventh	90th ninetieth
8th eighth	18th eighteenth	28th twenty-eighth	100th one hundredth
9th ninth	19th nineteenth	29th twenty-ninth	1,000th one thousandth
10th tenth	20th twentieth	30th thirtieth	1,000,000th one millionth

### 3.2.4 Sequência didática 4: *The school we want*

**Canção base:** *Another Brick in the Wall*, de Pink Floyd.

#### **Atividade 9: *The school we want***

a) Essa atividade tem como objetivos:

- ✓ Identificar os adjetivos negativos dos adjetivos positivos apresentados.
- ✓ Esquematizar e apresentar a escola que eles têm e a que eles gostariam de ter, utilizando os adjetivos recebidos e os que pesquisaram.

b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal, linguística, corporal-cinestésica e espacial.

c) Descrição da atividade:

- ✓ O professor projetou as sentenças, lendo em voz alta e questionando o significado das mesmas; também houve repetição.

*Our school is... We would like our school was...*

- ✓ Diferentes adjetivos foram projetados para que os alunos lessem e fizessem a distinção entre POSITIVE AND NEGATIVE, sendo que o professor os escrevia no quadro.

<i>Our school is...</i>	<i>We would like our school was...</i>
<i>good</i>	<i>excellent</i>
<i>negative</i>	<i>positive</i>
<i>boring</i>	<i>cool</i>
<i>dirty</i>	<i>clean</i>
<i>empty</i>	<i>save</i>
<i>dangerous</i>	<i>useful</i>
<i>useless</i>	<i>unpleasant</i>
<i>pleasant</i>	<i>beautiful</i>
<i>ugly</i>	<i>attentive</i>
<i>lukewarm</i>	<i>well-read</i>
<i>uncultivated</i>	<i>open-minded</i>
<i>conservative</i>	



- ✓ Organizados em grupos, eles receberam uma listagem com esses adjetivos, com os quais deveriam criar um pôster relacionado a sua escola, fazendo a distinção entre:

*Our school is...*

*We would like our school was...*

- ✓ Eles também deveriam usar a criatividade, ilustrando o pôster com desenhos, pinturas e outros recursos disponíveis.
- ✓ Os pôsteres foram apresentados à turma e cada grupo usou o máximo de inglês para se expressarem.

#### **Atividade 10: *We need education***

a) Essa atividade tem como objetivos:

- ✓ Perguntar e responder sobre necessidades das pessoas, em geral, utilizando adequadamente *o presente simple*.

b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal, linguística, corporal-cinestésica e lógico-matemática.

c) Descrição da atividade:

- ✓ A partir da sentença *We need education*, escrita no quadro, o professor questionou a turma sobre o significado.
- ✓ Com a adição do auxiliar 'do' e '?', questionou sobre as mudanças de estrutura e de significado.
- ✓ A partir das informações fornecidas pelos alunos sobre suas necessidades - *love, food, music, drinks – education* – o professor mostrou modelos para resposta e treinou a pronúncia.
- ✓ Também foram apresentadas estruturas de pergunta e respostas com WE – THEY, DO – DON'T – como, *Do they need education?* e *Don't they need education? They don't need education*, e pediu aos alunos o que mudou.
- ✓ A seguir, o professor explicou o jogo, projetando as instruções e jogando uma vez, para dar o modelo.

### INSTRUCTIONS:

1. The student A roll the dice and see the word corresponding the number, for example:  
*Dice – 1 = need*
2. So, the student needs to form a question using – do we: *Do we need education?*
3. The student B roll the dice and answer the questions according the number, for example: *Dice - 1 = Yes, we do.*

1 Need	1 Yes
2 Like	2 Not much
3 Study	3 Very Much
4 What	4 Sometimes
5 Hate	5 No
6 Do	6 Often

- ✓ Os alunos sentaram nos grupos.
- ✓ Depois de jogar, mais perguntas foram projetadas para responderem oralmente.
  - *Do you like to study?*
  - *Do we need to study?*
  - *Do they hate to study?*
  - *Do we need education?*
  - *Do we need money?*
  - *Do you like to go to school?*

### Atividade 11: Puzzles

- a) Essa atividade tem como objetivos:
  - ✓ Identificar o significado e antônimos das palavras da canção *Another brick in the Wall*, cantada pela banda Pink Floyd, a partir de suas definições, utilizando o vocabulário da canção para cumprir as tarefas solicitadas.
- b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal, linguística, corporal-cinestésica, espacial e lógico-matemática.
- c) Descrição da atividade:

- ✓ Os alunos receberam uma folha de atividades, cujo foco foi aprendizado e fixação do vocabulário da canção. Essas atividades deveriam ser respondidas em grupos, com tempo estabelecido de 15 minutos para entrega. Podiam utilizar o dicionário.

Folha de atividades entregue aos alunos:

**1. Look at the words and number the correct definitions.**

1. <i>pudding</i>	( ) food from animals: beef, pork.
2. <i>education</i>	( ) a place or room where classes happen.
3. <i>control</i>	( ) the action or process of educating or of being educated.
4. <i>classroom</i>	( ) a structure made of bricks used to build houses.
5. <i>teacher</i>	( ) a rectangular compressed mass used to build walls.
6. <i>Brick</i>	( ) a person who studies at a university to teach.
7. <i>Wall</i>	( ) to have power over: rule. E.g.: that man <i>controls</i> the company.
8. <i>Meat</i>	( ) a woman of superior social position.
9. <i>Lady</i>	( ) a boiled soft dessert usually with a cereal base or a thick creamy dessert.
10. <i>school</i>	( ) the singular form of wife, married women considered in relation to husband.
11. <i>children</i>	( ) a place where a family lives.
12. <i>weakness</i>	( ) Young people.
13. <i>Kids</i>	( ) the plural of child.
14. <i>Town</i>	( ) a state or a condition of not being strong.
15. <i>Home</i>	( ) an institution for educating children.
16. <i>Wives</i>	( ) an urban area that has a name and a lot of buildings.

**2. Each pair has to draw a picture representing one of the words with their definitions.**

**3. A good synonym for ‘kids’ is:**

- a) adults.      b) parents.      c) children.

**4. Find the opposites of these words in the dictionary.**

WORD	OPPOSITE	MEANING
right		
light		
in front of		
together		

**5. Find in the word search the words below. Use the dictionary.**

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

Precisar                      Ter                      Comer                      Ir  
 Ser / Estar                      Deixar                      Chegar                      Machucar  
 Crescer

### Atividade 12: Do you like school?

a) Objetivos específicos:

- ✓ Identificar palavras cognatas.
- ✓ Identificar e distinguir adjetivos negativos e adjetivos positivos.
- ✓ Entrevistar os colegas sobre seus gostos e preferências, a partir do uso do *simple presente*.
- ✓ Expressar suas opiniões e preferências sobre a escola e atividades afins.
- ✓ Sistematizar os dados das entrevistas em formato de relatório.

b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal, linguística, lógico-matemática e espacial.

c) Descrição da atividade:

- ✓ O professor projetou imagens relacionadas as disciplinas da escola e pediu aos alunos a qual disciplina a imagem se relacionava.
- ✓ Eles puderam usar o dicionário para encontrar as denominações, sendo que as respostas foram colocadas no quadro, pelo professor

**Art:** Arte

**Chemistry:** Química

**Geography:** Geografia



**History:** História

**Music:** Música

**Science:** Ciências

**English:** Inglês

**Languages:** Línguas

**Portuguese:** Português

**Maths:** Matemática

**PE - Physical Education:** Educação Física

**RE - Religious Education:** Ensino Religioso

**Biology:** Biologia

**Physics:** Física

- ✓ O professor aproveitou para apresentar e discutir o conceito de cognatas e o quadro construído coletivamente foi copiado no caderno, por todos.
- ✓ Algumas perguntas foram projetadas na lousa para os alunos, lidas pelo professor, que questionou os alunos sobre seus significados.
- ✓ Os alunos copiaram no caderno.
  - *Do you like to go to school?*
  - *Do you think is it important?*
  - *What subjects do you like to study?*
  - *What is your favorite?*
  - *What subject don't you like?*
  - *Do you have funny classes?*
  - *Do you have interactive classes? At your school?*
  - *Are the teachers motivated?*
  - *Do the teachers explain well?*
- ✓ O professor leu e solicitou que os alunos repetissem as perguntas. Após perguntou como elas podiam ser respondidas e anotou as respostas dos alunos.
- ✓ O professor apresentou algumas respostas.
  - *Yes, I do.*

- *No, I don't.*
- *Yes, they are.*
- *No, they aren't.*
- *I like...*
- *I don't like or I dislike*
- *My favorite subject is/are...*
- *Yes, they are.*
- *No, they aren't*

- ✓ Cada membro de um grupo entrevistou um membro de outro grupo.
- ✓ A partir do modelo apresentado, os grupos originais reunidos deveriam sistematizar as respostas de suas entrevistas, utilizando as estruturas:
  - *Everybody likes...*
  - *One of them likes...*
  - *2 of them like...*
  - *Nobody likes...*
- ✓ Os resultados foram entregues ao professor.

### **Atividade 13: Another brick in the wall**

a) Objetivos específicos:

- ✓ Expor opiniões e expressar sentimentos sobre a educação e sua importância na vida de todos.
- ✓ Produzir um muro representativo com seus desejos relativos à educação que eles imaginam.

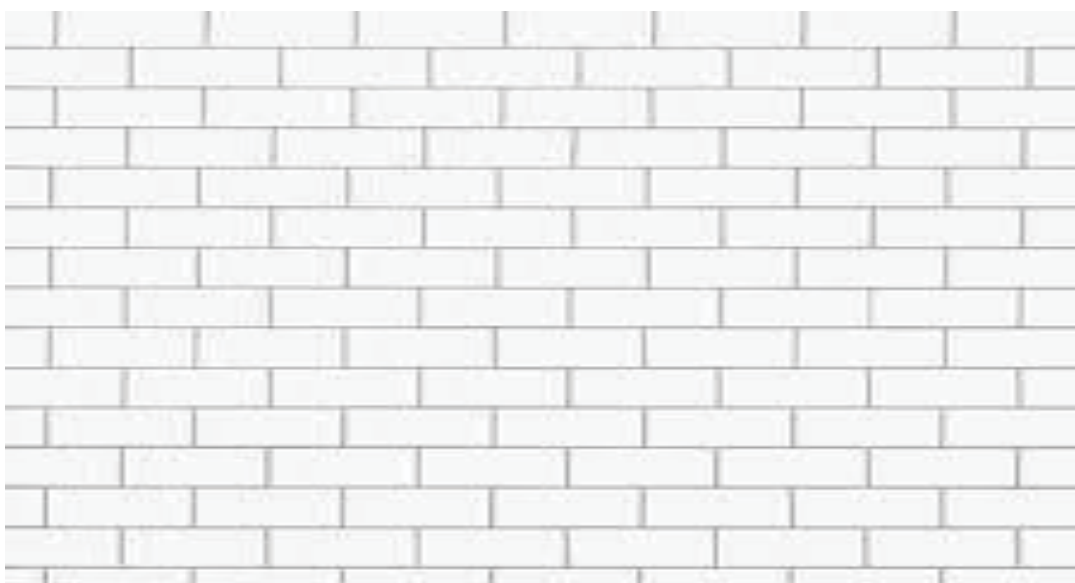
b) IM desenvolvidas: Intrapessoal, interpessoal, linguística e musical.

c) Descrição da atividade:

- ✓ Foi solicitado que os alunos entrevistassem em português seus amigos, professores e familiares (três pessoas diferentes, com diferentes idades, 60 -50, 20-50, 10-19), sobre educação, e trouxessem as respostas para a próxima aula. As perguntas foram dadas pelo professor.
  - *How was education like at the time? / Como era a educação no seu tempo?*
  - *How were the teachers like? / Como eram os professores?*
  - *How were the schools like? / Como as escolas eram?*
  - *Did you like? / Vocês gostavam?*

- ✓ Com as respostas em aula, houve uma discussão sobre qual era a diferença entre a educação escolar dos alunos e das pessoas entrevistadas.
- ✓ Os alunos assistiram ao clipe da música *Another brick in the wall* novamente, realizando uma discussão do nome da canção, com o auxílio da imagem de uma parede branca.
  - *Think about the title of the song. Look at the wall below - it is made of bricks of the same size. Imagine that you are one of the bricks.*
  - *How do you feel about education?.*
- ✓ Possíveis respostas:
  - *I feel alone in my school.*
  - *I feel sad in class.*
  - *I feel comfortable.*
  - *I feel unhappy.*
- ✓ Professor questionou:
  - *What would you do to change your school?*
- ✓ Cada grupo devia construir um *WALL* em um cartaz, para expressar qual educação eles gostariam de ter no futuro, comparando com a que têm agora. Cada tijolo precisava ter uma nova visão para a escola, soluções para os problemas da escola ou como eles podiam fazer uma escola melhor. O professor também apresentou o seu *wall*.

Now think about the education you are receiving and how you would like the education of the future to be. Build a wall with this new vision.



- ✓ O *WALL* de cada grupo foi apresentado para a turma, quando usaram o inglês para se expressaram.

### 3.3 Análise crítica das atividades planejadas

As atividades apresentadas na seção 3.2 foram elaboradas dentro de um contexto, a partir de uma temática definida, considerando-se o texto base selecionado, que neste caso foram letras de música. Apesar do trabalho estar centrado no um desse gênero textual, muitos outros – orais e escritos - foram utilizados como componentes das SDs, fato que também contribuiu para o letramento em LI dos estudantes. É importante destacar que o planejamento ocorreu concomitantemente ao estudo teórico. Da mesma forma, as SDs foram sendo desenvolvidas ao longo de dois semestres, fato que contribuiu para que fosse possível refletir sobre a receptividades dos alunos com relação aos planejamentos.

Todas as SDs, portanto suas atividades, foram embasadas nas teorias descritas neste trabalho: TS, a AC e as TIM. Busquei centralizar o planejamento, observando o princípio fundamental da interação. Além disso, muito foi pensado nas atividades em grupo e jogos que exijam dos participantes a cooperação entre todos, sem permitir que algum membro não participe ativamente. Foram pensadas atividades que considerem a realidade, as experiências, a curiosidade e os interesses dos adolescentes, os quais se mostram extremamente motivados e participativos quando são desafiados ao uso da LI.

Nesse contexto, é possível destacar que o papel do professor na mediação das atividades é fundamental. A partir das reflexões de Figueiredo (2006a), é com a participação ativa do professor com os alunos que ele pode “perceber as potencialidades dos aprendizes, no que dizem respeito a sua capacidade de gerenciar as atividades das quais participam e pelas quais tornam-se responsáveis” (FIGUEIREDO, 2006a, p.24).

A estratégia da competição se mostrou eficaz em diversos momentos, apesar de não tendo sido usada em todos os encontros. Neste estudo, foram destacadas as atividades de competição: 1, 5, 6 e 7, que tiveram o propósito de motivá-los à cooperação. Pois, somente a cooperação entre os membros de cada *team* pode levá-los a vencer o *game*.

Portanto, tenho a convicção de que a cooperação contribuiu para o encorajamento e o trabalho em equipe; conseqüentemente, o grupo fortalecido pode se sentir mais confiante para



expressar suas opiniões, fazer comentários, questionar, entrevistar, comparar, utilizando o inglês. Além disso, considerando que os indivíduos aprendem de diferentes maneiras, não apenas ouvindo ou lendo, as atividades foram planejadas de forma que possam contribuir para o desenvolvimento das diferentes IM. Busquei contemplar atividades que desenvolvam a criatividade e a capacidade de compreender o outro, como nas atividades 9, 12 e 13, bem como o pensamento rápido, a reflexão e o desenvolvimento dos sentidos que se desenvolvem também pela música. Diante disso, é possível constatar que o aprendizado de um idioma estrangeiro pode contribuir sobremaneira com o desenvolvimento integral dos indivíduos, quando o professor considera o conhecimento teórico-científico e realiza um planejamento detalhado de suas aulas, pensando do letramento e desenvolvimento cognitivo dos alunos, em situações em que esse aluno será protagonista de seu próprio aprendizado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho focalizou e discutiu três teorias contemporâneas que podem contribuir para que o professor de LI ofereça e realize um ensino mais efetivo e de qualidade, reforçando a ideia de que o professor deve cada vez mais usufruir do conhecimento teórico-científico para embasar sua ação pedagógica. Evidenciou-se as contribuições dessas teorias e conhecimentos subjacentes para a qualificação profissional de educador de LI. Diante disso, aqui são retomadas as perguntas iniciais que nortearam a realização deste estudo, a fim de apresentar as considerações finais.

**Que teorias contemporâneas podem contribuir para que o professor de LI ofereça e realize um ensino mais efetivo e de qualidade?**

As teorias estudadas (a Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1991), a Aprendizagem Cooperativa (FIGUEIREDO, 2006a/2006b) e a Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada por Gardner (1994/1995)), contribuem para que o professor de LI possa realizar um ensino mais efetivo, de qualidade, da mesma maneira que contribuem com a qualificação do professor de LI. A partir do estudo dessas teorias, o professor é capaz de produzir materiais didáticos interativos, cooperativos que contemple as inteligências, e que motivem os alunos ao aprendizado, fazendo com que os alunos se sintam motivados a continuar seus estudos de LI.

Considerando as teorias (TS, AC e IM), este trabalho apresentou seus principais pesquisadores e conceitos, relacionando-os com o contexto do ensino e aprendizagem da LI. E tomando-as por base teórica, procurei produzir materiais didáticos que motivem os adolescentes ao aprendizado da LI e capazes de contribuir para um ensino de LI de qualidade, motivador do aprendizado.

A TS considera que o homem é capaz de aprender com o outro, e com a compreensão de seus principais conceitos: interação, mediação, zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding*, contribui para um aprendizado significativo e interativo, capaz de suprir as necessidades dos alunos e contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo. A AC, além de contribuir com a motivação, também encoraja os alunos ao aprendizado em grupo, pois a resolução de tarefas em grupo dá suporte para os membros tentar novamente, além de uns aos outros encorajarem-se para a continuação da tarefa. Quanto a teoria das IMs embasa planejamentos, contribuindo com a diversidade de atividades, capazes de suprir as necessidades de todos os alunos, pois contempla as diferentes formas de aprendizado.

A aprendizagem cooperativa adota a interação entre professores, alunos, materiais didáticos e tecnologias como mecanismo essencial para o aprendizado, onde todos são mediadores da aprendizagem capazes de impulsionar o desenvolvimento dos alunos. O professor deve ser o principal mediador da aprendizagem, de maneira que impulsiona a ZDP dos alunos, e encoraje-os a continuar seus estudos em LI. Diante disso, o planejamento do professor e as aulas de LI devem ser contextualizadas e proporcionar aos alunos experiências de comunicação significativa, tornando o aprendiz um cidadão crítico.

### **Como essas teorias podem contribuir com a qualificação do professor de LI?**

O conhecimento teórico-científico pode contribuir com a qualificação do professor, na medida em que ele se apropria dele e consegue transpor para sua prática e ação pedagógica, aspectos que busquei concretizar ao longo da realização deste trabalho. Mas ainda, este trabalho contribuiu para a minha qualificação como educadora de LI, de forma que minhas aulas busquem contemplar e respeitar todos os alunos e a maneira com que aprendem, sempre levando materiais didáticos interativos e cooperativos, capazes de impulsionar o aprendizado de meus alunos. Dessa forma, o professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem será capaz de contribuir para a formação de cidadãos letrados, mais reflexivos e críticos, que valorizam e respeitam o outro nos diferentes contextos sociais.

De posse dessas teorias, o professor é capaz de produzir materiais didáticos que motivem os adolescentes ao aprendizado da LI? Quais materiais didáticos podem contribuir para um ensino de LI de qualidade? Um ensino de LI de qualidade é capaz de motivar os estudantes?

A apropriação teórico-científica coopera para que o professor de LI produza materiais didáticos capazes de motivar os alunos ao aprendizado, na medida em que esses materiais se qualificam como cooperativos, interacionais e inovadores. Atividades lúdicas, que necessitam do trabalho cooperativo entre os aprendizes e recursos tecnológicos, desenvolvidas com base nas teorias estudadas neste trabalho, motivam os alunos de LI ao aprendizado contínuo e significativo. Dessa forma, o ensino e aprendizagem de LI podem ser motivadores para os professores e alunos, que juntos cooperam para seu desenvolvimento.

Este estudo se configura como inicial, não traz respostas conclusivas, contudo, traz perspectivas concretas para um trabalho qualificado em sala de aula. Além do referencial teórico, é ilustrado com treze atividades que foram e podem ser utilizadas em sala de aula de LI. Essas atividades podem, ainda, trazer novas ideias e motivar outros colegas e professores a

um planejamento baseado em referencial teórico pertinente ao que se espera do ensino da LI. Contudo, cabe registrar que estudos avaliativos das tarefas descritas neste trabalho são pertinentes e podem contribuir para elucidar questionamentos sobre os efeitos dessas atividades no aprendizado dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulatio and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, v.78, n.4, 1994.
- BALLESTERO-ALVAREZ, M. E. *Exercitando as inteligências múltiplas: Dinâmicas de grupo fáceis e rápidas para o ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2004
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. *Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FERREIRA, M. M. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. In: Liberali, F. C. Mateus, E. Damianovic, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: \_\_\_\_\_. (Org). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006a.
- \_\_\_\_\_. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006b.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOLDEN, S. *O ensino da Língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da Língua inglesa*. 1ª ed. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *An Overview of Cooperative Learning*. In: What is cooperative Learning. 2002. Disponível em: <<http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>>. Acesso em: 21 set. 2017.

\_\_\_\_\_. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Sage Journals*, [S.l.], 1 jun. 2009. Disponível em <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X09339057>>. Acesso em: 21 set. 2017.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; STANNE, M. B. Cooperative learning methods: a meta analysis. [artigo científico]. *Semantics scholar*, 8 dez. 2000. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/93e9/97fd0e883cf7cceb3b1b612096c27aa40f90.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In \_\_\_\_\_. (Org.). *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

LIBERALI, F. C. Gestão Escolar na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural. In: Liberali, F. C. Mateus, E. Damianovic, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LOPES, D. V. *Grupos de aprendizagem cooperativa e o ensino de inglês como língua estrangeira*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: O autor, 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7443/arquivo463\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/7443/arquivo463_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 17 jul. 2017.

MAGRE, S.; JOSHI, S. *Co-operative learning: Theoretical bases and its types* (online). S/L Golden Research Thoughts, 2013. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/63b1/bfc5d01eba7b87e6b4f70ab1f0d8908bbbbe.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

MAIA, C. M. *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Curitiba: Ibpex, 2008.

MINICK, N. O Desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a Thinking and Speech (pensamento e linguagem). In: DANIELS, H. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NOVA ESCOLA. *Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira*. Maio de 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; et al. *Piaget - Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In:

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Teoria Sociocultural. In: \_\_\_\_\_. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PANITZ, T.; PANITZ, P. Assessing students and yourself using the one minute paper and observing students working cooperatively (online). In: \_\_\_\_\_. *Ted's very interesting articles on cooperative learning*, 1996. Disponível em: <<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/Assessment.htm>>. Acesso em: 29 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning. (online) In: \_\_\_\_\_. *Ted's Cooperative Learning e-book*, 1997. Disponível em: <<http://home.capecod.net/~tpanitz/ebook/contents.html>>. Acesso em: 28 out. 2017.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* /Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular de língua estrangeira moderna: Inglês. 1º GRAU. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SOUSA, L. F. Um novo olhar sobre o ensino de vocabulário. In: PAIVA, V. L. M. O. *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1962.