

Márcio Rogério de Oliveira Cano

COORDENADOR

2

COLEÇÃO

A reflexão e a
prática no ensino

INGLÊS

Fernanda Coelho Liberali

ORGANIZADORA

Blucher

A reflexão e a prática no ensino

2

Inglês

Blucher

A reflexão e a prática no ensino

2

Inglês

Márcio Rogério de Oliveira Cano
coordenador

FERNANDA COELHO LIBERALI
organizadora

Coleção A reflexão e a prática no ensino - Volume 2 - Inglês

MARCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO (coordenador)

©2012 FERNANDA LIBERALI (ORG.)

Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-012 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

editora@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme
5. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua
Portuguesa*, Academia Brasileira de Letras,
março de 2009

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios, sem autorização escrita da
Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard
Blücher Ltda.

Ficha catalográfica

Liberali, Fernanda Coelho

Inglês / Fernanda Coelho Liberali. -- São Paulo:
Blucher, 2012. -- (Série a reflexão e a prática
no ensino; v. 2 / coordenador Márcio Rogério
de Oliveira Cano)

ISBN 978-85-212-0647-7

1. Inglês 2. Inglês - Estudo e ensino
3. Prática de ensino I. Cano, Márcio Rogério de
Oliveira. II. Título. III. Série.

11-13126

CDD-420.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Inglês: Estudo e ensino 420.7

Sobre os autores

MARCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO (COORD.)

Mestre e doutor pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Língua Portuguesa e Análise do Discurso. Possui várias publicações e trabalhos apresentados na área, além de vasta experiência nos mais variados níveis de ensino. Também atua na formação de professores de Língua Portuguesa e de Leitura e produção de textos nas diversas áreas do conhecimento nas redes pública e particular.

FERNANDA COELHO LIBERALI

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como professora do Departamento de Inglês e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC -SP. De 2008 a 2011, foi a representante brasileira da International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR). Atua como coordenadora geral do Programa de Extensão Ação Cidadã. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar e coordenadora do Grupo de Estudos sobre Educação Bilingue (GEEB) e do Grupo de Estudos sobre Gestão (GREG). Em programas de extensão, ministra e coordena cursos sobre formação de educadores, gestão escolar, teorias de ensino-aprendizagem, leitura nas diferentes áreas do saber, multiculturalidade, ensino por meio de Atividades Sociais, argumentação e cidadania. Atua também como consultora e assessora para instituições públicas e privadas. Atualmente, desenvolve projeto de formação de gestores na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e nas Diretorias Regionais de Ensino da Freguesia do Ó/Brasilândia, Penha e Butantã. Sua pesquisa aborda questões sobre gestão escolar, formação contínua de educadores com foco na teoria da atividade, na formação crítica e na análise do discurso, com ênfase em argumentação. Possui livros, capítulos artigos publicados nacional e internacionalmente. Além disso, participa com apresentações de trabalhos e palestras convidadas em eventos nacionais e internacionais. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

ALZIRA SHIMOURA

Possui graduação em Língua e Literatura Inglesas e Tradução Inglês-Português, além de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente, é professora na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, e professora da Cogea da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase em formação de professor, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor e coordenador, reflexão crítica, gênero, ensino-aprendizagem e elaboração de material didático.

GABRIELA BARBOSA DO AMARANTE

Possui graduação em Faculdade de Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e é formada pela Aliança Francesa de São Paulo, escola onde concluiu seus estudos, obtendo o diploma da Universidade de Nancy III (1997) e o Dalf C2 (2007). Dedica-se, há 15 anos, ao ensino de/em francês como língua estrangeira e tem trabalhado, ao longo desses anos, também com a formação de professores e com a elaboração de material didático. É Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo programa de pós-graduação do Lael da PUC São Paulo em 2010.

JOSÉ CARLOS BARBOSA LOPES

É mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem experiência, como professor de Inglês, em escolas públicas e particulares, no ensino fundamental e médio.

ROSINDA DE CASTRO GUERRA RAMOS

É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no Departamento de Inglês. Atua com Formação Reflexiva de Professores de Língua Estrangeira nos e para ambientes presencial e digital. Desenvolve material didático para contextos e ambientações diversas, além de coordenar e desenvolver material didático para os cursos de Leitura Instrumental da Cogea.

ANDREA VIEIRA MIRANDA ZINNI

É mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trabalhou como professora de Inglês nos diversos segmentos (educação infantil, Ensino Fundamental I e II, ensino médio, ensino superior) por 15 anos e atuou como formadora de professores de língua inglesa e orientadora de projetos de pesquisa no curso de Letras, em universidade particular de São Paulo, durante cinco anos. É coautora de materiais didáticos para o ensino de Inglês como língua estrangeira, com base na concepção das expectativas de aprendizagem (língua inglesa) da prefeitura de São Paulo. Integra a comissão selecionadora do Prêmio Educador Nota Dez, São Paulo, e presta assessoria, além de formação continuada de professores, a escolas particulares da cidade de São Paulo

SARAH WEILER

É mestre em Ciências Sociais pela Universidade de Chicago, nos Estados Unidos. Trabalhou como professora de Inglês no Ensino Fundamental I e II, e no ensino médio por oito anos. É coautora de materiais didáticos para o ensino de Inglês como língua estrangeira, com base na concepção de Atividade Social e gênero. Hoje, trabalha como head teacher em escola bilíngue de São Paulo, elaborando o currículo de língua inglesa de Educação Infantil a Ensino Fundamental II, baseado em Atividade Social e gênero, além de participar da formação continuada para professores.

MARIA CRISTINA MEANEY

É mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua como autora de material didático de Inglês para escolas particulares regulares ou bilíngues.

ANA PAULA RISÉRIO CORTEZ

É mestre em Linguística Aplicada, trabalha com ensino de Português para estrangeiros em escola internacional e realiza pesquisas nas áreas de educação bilíngue e formação de professores.

WELLINGTON DE OLIVEIRA

É doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É, ainda, professor e diretor geral das Faculdades Integradas Coração de Jesus - Fainc/SP.

SUELI SALLES FIDALGO

É professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo. Possui Licenciatura em Letras – Português/Inglês – pela Universidade Federal Fluminense, especialização em Tradução pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2009, concluiu o segundo período de pós-doutorado, pela PUC-SP, com foco na formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e, atualmente, está desenvolvendo uma segunda pesquisa de pós-doutorado no Departamento de Linguística da Unicamp.

Apresentação

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

*Jorge Larrosa Bondía, 2001,
I Seminário Internacional de Educação de Campinas.*

Esse trecho de uma conferência de Larrosa é emblemático dos nossos dias, da nossa sociedade do conhecimento ou da informação. Duas terminologias que se confundem muitas vezes, mas que também podem circular com conceitos bem diferentes. Vimos, muitas vezes, a sociedade do conhecimento representada como simples sociedade da informação. E não é isso que nos interessa. Em uma sociedade do conhecimento, podemos, por um lado, crer que todos vivam o conhecimento ou, por outro, que as pessoas saibam dele por meio de e como informação. Nunca tivemos tanto conhecimento e nunca tivemos tantas pessoas informadas e informando. Mas a experiência está sendo deixada de lado.

O grande arsenal tecnológico de memorização e registro em vez de tornar as experiências do indivíduo mais plenas, tem esvaziado a experiência, já que todos vivem a experiência do outro, que vive a experiência do outro, que vive a experiência do outro... Quando não tínhamos muito acesso aos registros da história, era como se vivêssemos o acontecimento sempre pela primeira vez. Hoje, parece que tudo foi vivido e está registrado em algum lugar para que possamos seguir um roteiro. Isso é paradoxal.

No entanto, não compactuamos com uma visão pessimista de que tudo está perdido ou de que haja uma previsão extremamente desanimadora para o futuro, mas que, de posse do registro e do conhecimento, podemos formar pessoas em situações de experiências cada vez mais plenas e indivíduos cada vez mais completos. E parece-nos que a escola pode ser um lugar privilegiado para isso. Uma escola dentro de uma sociedade do conhecimento não deve passar informações, isso os alunos já adquirem em vários lugares, mas sim viver a informação, o conhecimento como experiência única, individual e coletiva.

Tendo a experiência como um dos pilares é que essa coleção foi pensada. Como conversar com o professor fazendo-o não ter acesso apenas às informações, mas às formas de experienciar essas informações juntamente com seus alunos? A proposta deste livro é partir de uma reflexão teórica sobre temas atuais nas diversas áreas do ensino, mostrando exemplos, relatos e propondo formas de tornar isso possível em sala de aula. É nesse sentido que vai nossa contribuição. Não mais um livro teórico, não mais um livro didático, mas um livro que fique no espaço intermediário dessas experiências.

Pensando nisso como base e ponto de partida, acreditamos que tal proposta só possa acontecer no espaço do pensamento interdisciplinar e transdisciplinar. Tal exercício é muito difícil, em virtude das condições históricas em que o ensino se enraizou: um modelo racionalista disciplinar em um tempo tido como produtivo. Por isso, nas páginas desta coleção, o professor encontrará uma postura interdisciplinar, em que o tema será tratado pela perspectiva de uma área do conhecimento, mas trazendo para o seu interior pressupostos, conceitos e metodologias de outras áreas. E também encontrará perspectivas transdisciplinares, em que o tema será tratado na sua essência, o que exige ir entre, por meio e além do que a disciplina permite, entendendo a complexidade inerente aos fenômenos da vida e do pensamento.

Sabemos, antes, que um trabalho inter e transdisciplinar não é um roteiro ou um treinamento possível, mas uma postura de indivíduo. Não teremos um trabalho nessa perspectiva, se não tivermos um sujeito inter ou transdisciplinar. Por isso, acima de tudo, isso é uma experiência a ser vivida.

Nossa coleção tem como foco os professores do Ensino Fundamental do Ciclo II. São nove livros das diversas áreas que normalmente concorrem no interior do espaço escolar. Os temas tratados são aqueles, chave para o ensino, orientados pelos documentos ofi-

ciais dos parâmetros de educação e que estão presentes nas pesquisas de ponta feitas nas grandes universidades. Para compor o grupo de trabalho, convidamos professoras e professores de cursos de pós-graduação, juntamente com seus orientandos e orientandas de doutorado e de mestrado e com larga experiência no ensino regular. Dessa forma, acreditamos ter finalizado um trabalho que pode ser usado como um parâmetro para que o professor leia, possa se orientar, podendo retomá-lo sempre que necessário, juntamente com outros recursos utilizados no seu dia a dia.

Márcio Rogério de Oliveira Cano
Coordenador da coleção

Prefácio

O livro que apresentamos traz artigos de professores-pesquisadores das áreas de formação de educadores, ensino de línguas, ensino-aprendizagem no quadro sócio-histórico-cultural, todos com forte base na Linguística Aplicada.

O Capítulo 1, “Atividade Social como base para o ensino de língua estrangeira”, escrito por Liberali, é introdutório às questões que permeiam a maior parte das discussões apresentadas. Serve de base para a compreensão de ensino-aprendizagem de linguagem, pautado por um foco nas Atividades Sociais em que os sujeitos podem se engajar em diferentes esferas de circulação.

O Capítulo 2, “Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças”, escrito por Alzira Shimoura, aborda questões de ensino-aprendizagem de línguas com crianças e focaliza aspectos essenciais a serem considerados ao tratar o universo infanto-juvenil.

O Capítulo 3, “Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para adolescentes”, escrito por Gabriela Barbosa Amarante, trata do universo dos adolescentes e do modo como o ensino-aprendizagem pode acontecer com essa faixa etária, focalizando as performances como importantes estratégias para o desenvolvimento afeto-cognitivo dos alunos.

O Capítulo 4, “Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para alunos com necessidades especiais”, escrito por José Carlos Barbosa Lopes, aborda questões essenciais ao ensino-aprendizagem de línguas em contextos de inclusão de alunos com necessidades especiais.

O Capítulo 5, “Compreensão escrita em língua estrangeira”, escrito por Rosinda de Castro Guerra Ramos, trata das questões de leitura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O Capítulo 6, “Produção oral e performance: uma forma de aprender novas formas de pensar e agir no mundo”, por Andrea Vieira Miranda Zinni e Sarah Weiler, trata do ensino da oralidade, sua interface com o trabalho com as demais habilidades e com a performance.

O Capítulo 7, “Trabalhando o contexto de produção, organização textual e aspectos linguísticos em língua estrangeira”, por Maria Cristina Meaney, trata dos diferentes folheados do gênero, abordados no ensino-aprendizagem, com foco em Atividades Sociais.

O Capítulo 8, “Integração de áreas e língua estrangeira”, escrito por Ana Paula Risério Cortez, trata o ensino-aprendizagem de língua estrangeira no conjunto das demais áreas curriculares, apontando a necessária integração e quebra com a compartimentalização dos conhecimentos.

O Capítulo 9, “Ensino-aprendizagem de língua estrangeira e mediação tecnológica: professores e alunos em relação constitutiva com os gêneros digitais”, escrito por Wellington de Oliveira, discute o papel da mediação tecnológica e suas várias facetas em sala de aula de língua estrangeira.

Finalmente, o Capítulo 10, “Avaliação em língua estrangeira”, escrito por Sueli Salles Fidalgo, aborda a questão da avaliação e apresenta modos de trabalhar com o tema no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Conteúdo

| | |
|--|----|
| 1. ATIVIDADE SOCIAL COMO BASE PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (Fernanda Coelho Liberali) | 21 |
| 1.1 Atividade Social e ensino de LE | 22 |
| 1.2 Para trabalhar com Atividades Sociais | 25 |
| 1.3 Para preparar as unidades ou propostas com Atividades Sociais | 30 |
| 1.4 Para finalizar | 33 |
| 1.5 Sugestões de leitura | 33 |
| 1.6 Referências bibliográficas | 34 |
| | |
| 2. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS (Alzira da Silva Shimoura) | 37 |
| 2.1 Trabalhando com histórias infantis | 41 |
| 2.2 Preparando uma história para ser lida ou contada | 48 |
| 2.3 Trabalhando com histórias completas | 50 |
| 2.4 Para finalizar | 52 |
| 2.5 Sugestões de leitura | 53 |
| 2.6 Referências bibliográficas | 53 |
| | |
| 3. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ADOLESCENTES (Gabriela Barbosa do Amarante) | 57 |
| 3.1 Conhecendo o público | 57 |
| 3.2 Exemplificando a prática | 59 |
| 3.3 Sugerindo ideias | 63 |
| 3.4 Para finalizar | 65 |
| 3.5 Sugestões de leitura | 66 |
| 3.6 Referências bibliográficas | 66 |

| | |
|--|-----|
| 4. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (José Carlos Barbosa Lopes) | 69 |
| 4.1 Alunos com necessidades especiais: breves considerações..... | 71 |
| 4.2 Por que o ensino-aprendizagem de LE para alunos com necessidades especiais? | 72 |
| 4.3 Proposta: ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos..... | 73 |
| 4.4 Para finalizar..... | 80 |
| 4.5 Sugestões de leitura | 80 |
| 4.6 Referências bibliográficas | 81 |
| | |
| 5. COMPREENSÃO ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (Rosinda de Castro Guerra Ramos) | 83 |
| 5.1 O que é compreensão escrita?..... | 84 |
| 5.2 Abordando a compreensão escrita..... | 87 |
| 5.3 O que há de novo no ensino de compreensão escrita em língua estrangeira..... | 91 |
| 5.4 Para finalizar..... | 94 |
| 5.5 Sugestões de leitura | 95 |
| 5.6 Referências bibliográficas | 95 |
| | |
| 6. PRODUÇÃO ORAL E PERFORMANCE: UMA FORMA DE APRENDER NOVAS FORMAS DE PENSAR E AGIR NO MUNDO (Andrea Vieira Miranda-Zinni & Sarah Weiler) | 97 |
| 6.1 Como desenvolver ensino-aprendizagem de produção oral? | 100 |
| 6.2 Performance..... | 102 |
| 6.3 Performance de Atividade Social “visitar ao museu”: construindo repertório..... | 104 |
| 6.4 Performance de Atividade Social “visitar ao museu”: “unscripted” performance | 105 |
| 6.5 Performance de Atividade Social “visitar ao museu”: brincadeira regrada | 106 |
| 6.6 Performance de Atividade Social “visitar ao museu”: “unscripted” performance – trabalho em grupo | 108 |
| 6.7 Performance de Atividade Social “visitar ao museu”: “scripted” performance – apresentações orais acadêmicas | 109 |
| 6.8 Performance de Atividade Social “visitar ao museu”: objetivos..... | 109 |
| 6.9 Para finalizar..... | 110 |
| 6.10 Sugestões de leitura | 111 |
| 6.11 Referências bibliográficas..... | 112 |
| | |
| 7. TRABALHANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO, ORGANIZAÇÃO TEXTUAL E ASPECTOS LINGÜÍSTICOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (Maria Cristina Meaney) | 114 |
| 7.1 Trabalhando com o contexto de produção..... | 117 |
| 7.2 Analisando a organização textual | 121 |

| | |
|---|------------|
| 7.3 Analisando aspectos linguísticos | 122 |
| 7.4 Para finalizar..... | 124 |
| 7.5 Sugestões de leitura | 125 |
| 7.6 Referências bibliográficas | 125 |
| 8. INTEGRAÇÃO DE ÁREAS E LÍNGUA ESTRANGEIRA (Ana Paula Barbosa Risério Cortez)..... | 127 |
| 8.1 Conectando a língua estrangeira às outras matérias escolares..... | 129 |
| 8.2 Organizando uma sequência didática com currículo integrado | 132 |
| 8.3 Para finalizar..... | 137 |
| 8.4 Sugestões de leitura | 137 |
| 8.5 Referências bibliográficas | 138 |
| Anexo 8.1 | 140 |
| Anexo 8.2 | 141 |
| Anexo 8.3 | 142 |
| 9. ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO CONSTITUTIVA COM OS GÊNEROS DIGITAIS (Wellington de Oliveira) | 143 |
| 9.1 A tecnologia no contexto do ensino de inglês | 144 |
| 9.2 A utilização das ferramentas tecnológicas nas aulas de língua inglesa: pensando sequências didáticas a partir dos gêneros digitais..... | 149 |
| 9.3 Vamos praticar os gêneros digitais em aulas de língua inglesa? | 151 |
| 9.4 Para finalizar..... | 153 |
| 9.5 Sugestões de leitura | 154 |
| 9.6 Referências bibliográficas | 155 |
| 10. AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (Sueli Salles Fidalgo) | 157 |
| 10.1 Diferentes momentos levam a diferentes visões | 158 |
| 10.2 A avaliação como prática social..... | 160 |
| 10.3 Exemplos de instrumentos e práticas avaliativas em língua inglesa..... | 162 |
| 10.4 Para finalizar..... | 170 |
| 10.5 Sugestões de leitura | 170 |
| 10.6 Referências bibliográficas | 171 |

Atividade Social como base para o ensino de língua estrangeira

Fernanda Coelho Liberali

Fazer compras, assistir a filmes, pesquisar na Internet, estudar, ler jornal, conhecer novas pessoas, participar de chat, criar página de Facebook – essas e tantas outras são *Atividades Sociais* da vida de alunos, professores, pais, diretores, dentre tantos outros sujeitos. Nessas atividades, os sujeitos compõem o que são, tornam-se novos projetos de si mesmos com outros presenciais, distantes ou virtuais. Nessas atividades, criam história e cultura e permitem a geração de novas atividades e modos de ser, pensar e agir. Nessas atividades, os sujeitos produzem sua identidade e transformam suas vidas. Como esses sujeitos aprendem e se tornam plenos participantes dessas *Atividades Sociais*? Como o espaço escolar nos constitui como agentes ativos em cada uma delas, com potencial de experimentação, criação e transformação das formas de ser, agir e pensar na “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-1846/ 2006, 26)?

ATENÇÃO

Atividades Sociais, atividade didática, tarefas: a opção por denominar de tarefas as ações didáticas realizadas em sala de aula é feita para evitar a constante confusão entre os conceitos de Atividade Social e de atividade didática, normalmente utilizados por educadores.

A escola tem função essencial na constituição de indivíduos que atuem plenamente na sociedade da qual façam parte e possam aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo.

Assim, a escola tem papel central na formação do indivíduo para a vida. Brincar é a base para que as crianças se apropriem de sua cultura e possam ultrapassar seus limites. Ao brincar, as crianças vão além de quem são, por meio de sua imaginação. Ao mesmo tempo, colocam restrições ao seu modo de atuar por meio de regras e convenções que criam para recriar possibilidades de realidade, de forma imaginada. A escola precisa se tornar o espaço do brincar que atua na constituição dos indivíduos. Nesse sentido, as crianças aprendem e brincar se intercalam em uma dialética de formação para a vida e para a cultura.

Trabalhar com Atividades Sociais no ensino de língua estrangeira (LE) permite esse brincar na escola. Por meio da retomada, dentro dos muros da escola, da vida que se vive fora e dentro dela, cria-se a possibilidade de superação e transformação do presente–futuro das crianças e adolescentes. Assim, ensinar se transforma em criar condições para o brincar e o aprender, torna-se um meio de descobrir e utilizar as regras e a imaginação para ir além do que se pode no momento.

Como explica Holzman sobre o brincar (performance):

(...) conseguimos ir além de nós mesmos, para a criação de novas experiências, novas habilidades, novas capacidades intelectuais, novas relações, novos interesses, novas emoções, novas esperanças, novas metas, novas formas de comunidade – de certa forma, uma nova cultura (Tradução do original: “(...) is how we can go beyond ourselves to create new experiences, new skills, new intellectual capacities, new relationships, new interests, new emotions, new hopes, new goals, new forms of community — in short, a new culture.”) (HOLZMAN, 2008).

O ensino com base em Atividades Sociais parte das necessidades de participação em determinadas esferas da vida e focaliza sua satisfação por meio do trabalho escolar. As Atividades Sociais agem como elementos estruturantes e permitem o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem para a inclusão social em diferentes âmbitos da vida humana.

1.1 ATIVIDADE SOCIAL E ENSINO DE LE

O ensino de LE tem tido influências de abordagens de linguagem, de ensino-aprendizagem, de concepções de sujeito, dentre outras.

- **Ensino-aprendizagem normativo:** ensino de estruturas em isolado, a partir de exercícios mecânicos para reforçar estruturas. (Por exemplo: complete as frases com o tempo verbal apropriado.)
- **Ensino-aprendizagem de funções:** ensino da forma-função em sua relação com os diferentes expoentes por meio da criação de pequenas situações para a prática da função. (Por exemplo: converse com o colega ao lado e pergunte seu nome, telefone e endereço.)
- **Ensino-aprendizagem de tipos de textos:** ensino da forma global do texto (super, macro, microestruturas; coesão; coerência etc.), com generalização de propriedades globais dos conjuntos de textos e abstração das circunstâncias ou da situação de produção e de compreensão desses textos. (Por exemplo: descreva seu melhor amigo; disserte sobre os problemas do aborto.)
- **Ensino-aprendizagem de estratégias:** ensino de estratégias voltadas para fins específicos, com ênfase no desenvolvimento e na discussão dos processos cognitivos. (Por exemplo: olhe as imagens e descubra sobre o que as pessoas estão falando. Explique como chegou a essa conclusão.)
- **Ensino-aprendizagem temático:** ensino de estratégias para compreensão e produção, com ênfase na discussão desses temas, com alguma atenção aos aspectos linguístico-discursivos dos textos em foco. (Por exemplo: qual o tema central desse texto? Qual a sua opinião sobre XX? Quais as propostas do autor sobre o problema? O que acha?)
- **Ensino-aprendizagem do gênero:** enfoque no texto – como seu funcionamento e seu contexto de produção/compreensão – considerando o funcionamento social e contextual dos gêneros e o trabalho com gêneros orais e escritos. (Por exemplo: você é um jornalista do XX, escreva uma reportagem sobre o tema XX.)

Considerar o ensino de LE por meio de **Atividades Sociais** implica estruturar a matriz curricular a partir de esferas em que os sujeitos circulam e dos anseios de participação social que têm. Considerando que essa participação o identificará como um cidadão do mundo, que atua em contexto mediados por uma língua que não a sua língua materna, o ensino de LE por meio da **Atividades Sociais** cria uma espaço de imitação do real não próximo para torná-lo mais acessível e possível de experimentar.

Atividades Sociais: atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes - a "Vida que se vive" (MARX; ENGELS, 1845-1846/ 2006, p. 26).

Esferas de circulação: domínios de produção discursiva ou de atividade humana que se organizam por meio de um conjunto de gêneros específicos; espaço-tempo em que circulam gêneros, agentes com papéis sociais determinados, com diversidade de interesses e de perspectivas, e com características dos suportes em que os textos são veiculados (BAKHTIN, 1953).

Essas esferas se organizam por meio de variadas Atividades Sociais, organizadas por um conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objeto. Essas atividades satisfazem necessidades dos sujeitos na vida que se vive (LEONTIEV, 1977) e tem como componentes essenciais: sujeitos, artefatos, objetos, comunidade, regras e divisão de trabalho.

Quadro 1.1 – Componentes da atividade

| | |
|--|--|
| Sujeitos | Aqueles que agem em relação ao motivo/objeto e realizam a atividade por meio de divisão de trabalho e das regras. |
| Comunidade | Aqueles que compartilham o objeto da atividade. |
| Divisão do de trabalho | Tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade. |
| Objeto | Aquilo que satisfará a necessidade – o objeto desejado. Objeto em sua dinâmica: idealizado, sonhado, desejado, produto |
| Regras | Normas explícitas ou implícitas na comunidade. |
| Artefatos/ instrumentos/ ferramentas | Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, revelam a decisão tomada pelo sujeito: usados para o alcance de fim predefinido (instrumento-para-resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento-e-resultado) (NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002) |

Fonte: *Liberali, 2009, 12.*

Gêneros: formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, caracterizadas pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo. Sua escolha é determinada por: esfera, necessidade da temática, conjunto dos participantes e vontade enunciativa ou intenção do locutor (BAKHTIN, 1953/1979).

Essas atividades de diferentes esferas de circulação humana são constituídas por gêneros diversos que fundam a possibilidade de ação com o outro. Nesse sentido, seu ensino se transforma em formas para produzir, compreender, interpretar, memorizar um conjunto de gêneros necessários à efetiva participação em atividades da vida que se vive.

Sistema de gêneros: gêneros inter-relacionados que interagem uns com os outros em determinado contexto (BAZERMAN, 1994).

Os gêneros que circulam em determinada atividade criam um sistema responsável pela formação, transformação e manutenção dessa atividade. Estão profundamente envolvidos na produção dos objetos dessa atividade. Segundo Russel (2009), os novatos em uma atividade precisam perceber e tentar seguir o modo como os mais experientes vivem esses gêneros, pois isso facilita sua participação, improvisação e inovação. Em cada atividade, alguns gêneros são mais essenciais do que outros, mas todos demandam reconhecimento e possibilidade de realização por parte dos sujeitos integrantes da atividade.

No trabalho com Atividades Sociais para o ensino de LE, os gêneros são reconhecidos pelos alunos e trabalhados na medida de sua importância para a apropriação, pelos alunos, do modo de participação na Atividade Social. Nos gêneros considerados como focais, um trabalho mais detalhado sobre os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos mobilizados na produção e compreensão desses gêneros torna-se essencial.

Gêneros focais:
estão no centro da atividade e são essenciais à efetiva participação dos interlocutores nas ações.

1.2 PARA TRABALHAR COM ATIVIDADES SOCIAIS

A organização da matriz curricular, considerando as Atividades Sociais que compõem ou poderão vir a fazer parte da vida dos alunos precisa levar em consideração a vida da cultura em sua língua materna e a possibilidade de expansão de sua base de compreensão e atuação no mundo, por meio de diferentes culturas, a partir de outra língua.

Alguns pontos precisam ser considerados:

- Definição das esferas de circulação que serão abordadas
- Escolha das Atividades Sociais mais relevantes
- Descrição dos componentes de cada Atividade Social
- Relação dos gêneros focais e orbitais que compõem o sistema de gêneros da Atividade Social
- Definição das expectativas de aprendizagem, levando em conta os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos
- Consideração de valores, eixos temáticos, projetos conjuntos ou integrados da escola

A escolha cuidadosa de Atividades Sociais de diferentes esferas de circulação precisa levar em conta consultas aos alunos, pais, pesquisas sobre culturas várias, para que essa trajetória seja estabelecida.

Algumas esferas e suas Atividades Sociais poderiam ser definidas da seguinte forma:

Tabela 1

| | |
|--------------|--|
| Cotidiana | Brincar, fazer amigos, visitar um amigo, ir ao cinema |
| Acadêmica | Pesquisar na Internet, participar de feira de ciências |
| Jornalística | Ler jornal, organizar revista juvenil |
| Literária | Ouvir música, fazer teatro, participar de clube de leitura |

Gêneros orbitais:
são necessários à participação nas Atividades Sociais, porém não indispensáveis (DAVID, 2010).

Aspectos discursivos:
estão relacionados ao modo de planificação do texto e às formas organizativas predominantes, de acordo com o objetivo da ação em foco. Permite organizar o discurso para alcançar o objetivo enunciativo dentro do contexto específico em que está situado.

Aspectos linguísticos:
estão relacionados aos diferentes mecanismos que estruturam o material verbal: mecanismos conversacionais, verbo-temporais, lexicais, de distribuição de voz, de proferição, de coesão nominal, de valoração, de conexão, de pontuação, dentre outros.

Essas atividades podem ser dispostas ao longo dos anos, considerando quatro bimestres, como no exemplo:

Tabela 2

| 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
|---|--|------------------------------|---|
| Iniciar e conhecer a nova escola/fazer amigos | Fazer passeios (museu, parque, centros de ciências, zoológico, circo...) | Comer fora | Conhecer outras culturas (Viajar pela Internet) |
| Ir ao médico | Fazer compras | Curtir música e literatura | Discutir problemas com amigos |
| Brincar (na Internet) | Ler revista juvenil | Pesquisar na escola | Assistir a filmes |
| Celebrar festas | Fazer campanha | Acompanhar notícias do mundo | Fazer programa de retrospectiva |

Após definir as Atividades Sociais a serem trabalhadas, faz-se a descrição de seus componentes. Considerando os instrumentos de cada uma dessas Atividades Sociais, parte-se para a definição dos gêneros que compõem o sistema de gêneros que as organizam. Por exemplo:

ATIVIDADE SOCIAL: IR AO ZOOLOGICO COM A ESCOLA

Tabela 3

| | |
|-----------------------|---|
| Sujeitos | Professores, alunos, coordenadores, auxiliares, segurança; expositores, biólogo, veterinário, guias |
| Comunidade | Outros visitantes, vigilantes/guardas, serviço de limpeza, cuidadores, pais |
| Objeto | Estudar os animais, hábitos, alimentação, habitat, habilidades, descrição física, classificação |
| Instrumentos: gêneros | Orais: apresentação dos animais; conversas informais sobre os animais; relatos sobre passeio Escritos: placas, textos em sites de zoológicos, artigos de divulgação sobre animais, verbetes enciclopédicos sobre animais, notícias sobre animais |

| | |
|---|--|
| Instrumentos: conhecimento das áreas | Conhecimentos científicos sobre animais, hábitos, alimentação, habitat, habilidades, descrição física, classificação, espécies em extinção; leitura de mapas, comparação entre espaços como zoológico e florestas e matas |
| Divisão do trabalho – definição dos responsáveis por: | Ir de ônibus para o zoo; escolher o trajeto (olhar mapa); observar os animais; ler sobre informações sobre animais; participar de exposição oral sobre animais; alimentar animais com guia; tomar lanche; conversar sobre os animais; fotografar os animais; descrever os animais para os colegas na volta; cantar músicas sobre passeio de ônibus |
| Regras | Andar em grupo; usar uniforme completo; cuidar do material; realizar as propostas/tarefas; ouvir o monitor; usar cinto no ônibus; não colocar cabeça/braço para fora; não levar comida/celular; não tocar nos animais; não alimentar os animais; seguir as regras sociais do zoo; não jogar lixo no chão; respeitar os combinados. |

Outros exemplos de sistemas de gêneros em Atividades Sociais:

Tabela 4

| | |
|---|---|
| Atividade Social: ir ao cinema | Sistema de gêneros: conversa para combinar ida ao cinema; resenha crítica; programação de cinema; conversa para a compra de ingressos; conversas para a compra de alimentos; conversa sobre o filme assistido, filme |
| Atividades Sociais: planejar uma festa de formatura e produzir um vídeo de retrospectiva anual | Sistema de gêneros: conversa para planejar a festa de formatura; lista de tarefas; convite; pôster; vídeo de retrospectiva anual (Top Ten), perfil dos professores; perfil dos alunos, conversas para receber convidados |

Após a definição dos gêneros que serão focais para trabalho com os alunos, é preciso considerar as expectativas de aprendizagem que serão traçadas para cada gênero, levando em conta os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, como no quadro a seguir.

Tabela 5

| | |
|--|---|
| <p>Gênero: webpage de uma agência de viagem</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer uma webpage de uma agência de viagem (ou um guia de viagem) • Reconhecer as razões para ler uma webpage de uma agência de viagem (ou um guia de viagem) • Reconhecer leitores mais prováveis • Localizar informações explícitas: autor, local, data, objetivo, títulos, subtítulos • Localizar o índice e informações desejadas • Identificar elementos da estrutura composicional de uma webpage de uma agência de viagem (ou um guia de viagem): a organização de suas partes e localização das informações desejadas • Reconhecer vocabulário específico para esse tipo de texto • Escolher o local para onde viajar • Identificar elementos da estrutura composicional de uma webpage de uma agência de viagem (ou um guia de viagem): sequência da apresentação das informações e características argumentativas • Reconhecer adjetivos usados para descrever as cidades e pontos turísticos a serem visitados • Reconhecer e usar argumentos para convencer sobre a escolha feita • Identificar e usar tempos verbais: simple present, simple past, present perfect, future • Identificar e usar adjetivos para descrever as atrações, hotéis, clima • Identificar e usar verbos para descrever as atividades passadas • Usar adjetivos para descrever sentimentos, lugares, e pessoas • Usar vocabulário de viagem, para reservar hotel e transporte |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Gênero: relatos de viagem</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a finalidade do relato de viagem • Descrever preferências • Apresentar escolhas e sustentar a sua opinião • Descrever atividades passadas (memórias da viagem realizada) • Descrever atividades futuras • Emitir opiniões elogiosas • Fazer recomendações e sugestões • Expressar sentimentos com relação à viagem • Identificar elementos da estrutura composicional do relato: estrutura descritiva de ações e descritivas • Expandir o conhecimento acerca de conectivos para manutenção de coerência e coesão do texto • Identificar e usar tempos verbais: simple present, simple past, present perfect • Identificar e usar adjetivos para descrever as atrações, hotéis, clima, lugares, pessoas e sentimentos • Identificar e usar verbos para descrever as atividades passadas • Usar vocabulário de viagem, para reservar hotel e transporte |
|---|--|

Todo o trabalho realizado na organização da matriz curricular leva em conta os valores, eixos temáticos, projetos integrados que as escolas desejam desenvolver com os alunos no ano. Essas Atividades Sociais servem de palco para a formação crítica dos alunos uma vez que, ao participar delas, precisam considerar os papéis que assumem, suas implicações e motivações para cada forma de atuar. Nesse sentido, têm a oportunidade não só de discutir esses valores, eixos ou temas de projetos, mas também de vivenciá-los por meio de atuações quase reais dessas Atividades Sociais.

1.3 PARA PREPARAR AS UNIDADES OU PROPOSTAS COM ATIVIDADES SOCIAIS

O trabalho com Atividades Sociais pressupõe cuidados planejados, levando em conta:

- Determinar a Atividade Social;
- Definir a eixo temático ou ideia guia: os valores a serem desenvolvidos transversalmente;
- Delimitar o trabalho integrado;
- Definir as expectativas;
- Desenvolver os procedimentos metodológicos;
- Definir modos de avaliação.

DETERMINAR A ATIVIDADE SOCIAL

A definição das Atividades Sociais precisa ser uma decisão que leve em conta o universo de vida dos alunos e de sua comunidade, porém precisa também e fundamentalmente abrir espaço para possibilidades consideradas distantes de suas vidas. A proposta é que os alunos tenham a oportunidade de brincar com atividades da vida que estão próximas de sua experiência, mas que possam também experimentar com o sonho. Essa experimentação precisa ser feita de forma cuidadosa para que o aluno possa ver esse trabalho como uma proposta de ir além do que já pode realizar e criar expectativas e não como algo que nunca poderá vivenciar. Não há como predizer o futuro dos alunos e sonhar está na base de criar possibilidade de extrapolação. O brincar ensina os meios de realização.

DEFINIR A EIXO TEMÁTICO OU IDEIA GUIA

A vida coloca uma série de desafios aos sujeitos no seu dia a dia. Trabalhar com valores serve à reflexão constante sobre esses desafios e chamadas à tomada de posicionamento. A proposta não é assumir uma postura dogmática em que as regras sociais são abordadas como verdades absolutas, mas criar o espaço para que no brincar com as atividades da vida real, os alunos tenham oportunidade de viver papéis e questionar e refletir sobre valores. Além da discussão sobre os valores que atravessam essas atividades, os alunos podem construir propostas de modos de participação efetiva para si. Por exemplo, ao trabalhar a atividade “ir ao médico”, poderão não apenas falar sobre questões de saúde como poderão viver papéis e fazer questionamentos durante a perfor-

mance de participar de uma consulta, levantando questionamentos para o médico, considerando tipos de medicina alternativos, dentre outros.

DELIMITAR O TRABALHO INTEGRADO

Considerando que o ensino de LE não acontece isoladamente dentro da escola e que as Atividades Sociais pressupõem conhecimentos vários como base para a efetiva atuação dos sujeitos, criar conexões com diferentes áreas permite a superação dos muros entre as áreas para um pensar dirigido à vida que se vive.

DEFINIR AS EXPECTATIVAS

Tendo por base as necessidades coletivas e individuais de aprendizagem e de participação efetiva na sociedade, são traçadas expectativas que levam em conta os diferentes processos a serem desenvolvidos pelos alunos. Nesse sentido, as expectativas são organizadas a partir do foco que priorizam e ajudam a pensar nas propostas didáticas a serem feitas. Assim, levam-se em consideração processos que focalizam recuperação/identificação/reprodução; interpretação/análise/explicação, e/ou reflexão/avaliação/aplicação.

DESENVOLVER OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para pensar em como desenvolver as tarefas para o trabalho com ensino de LE por meio de Atividades Sociais, é preciso considerar alguns pontos centrais: o duplo movimento, com foco na constituição de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZPD), o ensino-aprendizagem por meio de discussão; o lugar da performance e os tipos de tarefas sugeridas.

Trabalhar com o duplo movimento na sala de aula pressupõe estabelecer conexões entre conceitos cotidianos/espontâneos e conceitos científicos, considerar que o conhecimento seja visto como contextualizado e ensinado de acordo com as necessidades dos alunos, interesses e questões sócio-histórico-culturais (VYGOTSKY, 1934). Para isso, é preciso considerar que o planejamento do professor parte do geral **em direção ao** específico da vida dos alunos e o aprender age a partir da investigação concreta/contextualizada **em direção ao** conceito geral/abstrato/científico.

É nesse sentido que se constituem ZPD, ou seja, a “distância” entre ser e tornar-se, sempre emergente e em constante mudança. Na construção de ZPDs, os sujeitos fazem coisas que ainda não dominam como fazer; vão além de si mesmos (HOLZMAN, 2002).

Esse processo parece ocorrer a partir de espaços em que alunos e professores têm a discussão argumentativa como base para o debate e produção de novas formas de conhecer. Cria-se, assim, um ambiente argumentativo em que todos têm de apresentar suporte às ideias colocadas e precisam dar razões e justificar as visões apresentadas, como modos de enfrentar e resolver conflitos e chegar a acordos.

Além disso, o trabalho também focaliza a criação de espaços de **brincar**, que, segundo Vygotsky (1930/1998), implicam considerar a forma como os sujeitos, principalmente, **participam** e **se apropriam** da cultura de um determinado grupo social. Tem-se, com isso, um foco em oferecer meios de **experimental, cognitivo-afetivamente**, as **vivências** do mundo real de forma **imaginária**. Ou seja, organizam-se espaços em que o brincar na forma de performance, com roteiro ou improvisada, (HOLZMAN, 2009) permite aos alunos trabalhar a imaginação como libertadora de suas potencialidades de pensar o mundo e as regras como meios que os restringem e permitem se apropriar de formas de ser com os demais.

Para que isso seja viabilizado, alguns tipos de tarefas podem ser propostas (com base em LERNER, 2002):

- **Projetos:** vivência da responsabilidade real sobre o desenvolvimento de um determinado tema ou ação social a partir de seu trabalho com determinado aspecto do conteúdo.
- **Tarefas permanentes:** práticas periodicamente retomadas, de forma sistemática, para o desenvolvimento de um maior contato com determinadas temáticas, questões, conteúdos essenciais ou percebidos como necessidade pelos alunos.
- **Tarefas ocasionais:** práticas que acontecem de forma ocasional e podem, ou não, ter correspondência direta com as tarefas sequenciais que estão sendo realizadas no momento, mas são relevantes para a atividade de ensino-aprendizagem.
- **Tarefas de sistematização:** organização sistemática do conteúdo para que os alunos possam visualizar e tomar consciência dos conteúdos trabalhados durante um determinado período.
- **Tarefas sequenciais:** série de tarefas integradas cujo objetivo é o desenvolvimento de determinado conteúdo; o que permite eliminar a ideia de uma folha ou exercício diferente a cada aula, sem qualquer conexão um com o outro.

DEFINIR MODOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação (que será mais bem explorada em Capítulo 10) pode ser pensada a partir de três tipos de organização básicos:

- Avaliação diagnóstica: busca pelas necessidades, interesses, conhecimentos dos estudantes, levando em conta o contexto em que estão inseridos e reconhecimento dos conhecimentos desenvolvidos anteriormente e as formas de trabalhá-los.
- Avaliação formativa: organiza-se a partir da produção de momentos para o aluno confrontar o que está aprendendo com as demandas pedagógicas – criação na zona de desenvolvimento proximal.
- Avaliação somativa: focaliza o resultado de todo o processo de internalização e externalização desenvolvido no trabalho formativo, a partir do exame dos objetivos de ensino-aprendizagem, principalmente, aqueles que poderão compor o desenvolvimento potencial dos alunos.

1.4 PARA FINALIZAR

O trabalho com Atividades Sociais, longe de se pautar em uma visão utilitária, em que o ensino se dá para o uso imediato, funcional, utilitário na vida, tem como foco a reflexão sobre a vida e os conceitos científicos específicos de cada área. Mesmo quando as atividades enfocadas são da esfera acadêmica em que o conhecimento científico é trabalhado em sua relação com a própria ciência, o aluno tem oportunidade de traçar relações e perceber, para além dos muros da sala de aula, que saber é uma forma de poder e que conhecer permite desejar alcançar novas possibilidades, novos horizontes. Trabalhar com Atividades Sociais seria, portanto, partir do universo imediato da vida vivida para imaginar possibilidades futuras.

SUGESTÕES DE LEITURA

ABREU-TARDELLI, L. S. ; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) **Língua-gem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ENGESTRÖM, Y. (1991) Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOLZMAN, Lois. **Performance**. Disponível em: <<http://loisholzman.org/performance/>>.

LEONTIEV, A. N. 1977. Activity and Consciousness. **Philosophy in the USSR: problems of dialectical materialism**. Progress Publishers. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> acessado em 11/06/03>.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009, v. 1, p.65.

VYGOTKY, L. S. (1930). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (1953) **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor and Francis, 1994.

DAVID, A. M. **Comunicação pessoal**. São Paulo: Pontes, 2010.

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

HOLZMAN, Lois. **Vygotsky at work and play**. New York: Routledge, 2008.

HOLZMAN, Lois. **Performance**. Disponível em: <<http://loisholzman.org/performance/>>.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEONTIEV, A. N. 1977. Activity and Consciousness. **Philosophy in the USSR: problems of dialectical materialism**. Progress Publishers. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm> acessado em 11/06/03>.

LIBERALI, F. C. Creative chain in the process of becoming a totality – A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. Bakhtiniana, **Revista de Estudos do Discurso**, v. 2, p. 01-25, 2009.

LIBERALI, F. C. Por um sujeito livres que não teme; faz escolhas. In: SCHETTINI, R. H. et al. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 233-254.

MAGALHAES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H. et al.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P. T. C. (Org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009, v. 270, p. 53-78

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-1846). **A ideologia alemã**: seguido das teses sobre Feuerbach/ Karl Marx e Friedrich, Engels. 9. ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 9ª Ed, 2006.

MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MNEC/SEF, 1998.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 1993/2002.

RUSSEL, D.TR. Uses of Activity Theory in Written Communication Research. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K.D. **Learning and expeding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II – língua inglesa**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/ DOT, 2007.

VYGOTSKY, L. S.(1866-1934). **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

