

**ENSINAR E APRENDER INGLÊS NO NORTE DO BRASIL:  
UM ESTUDO A PARTIR DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS  
*LISTENING E SPEAKING***

**TEACHING AND LEARNING ENGLISH IN THE NORTH OF  
BRAZIL: A STUDY FROM LINGUISTIC SKILLS LISTENING  
AND SPEAKING**

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EL NORTE DE  
BRASIL: UN ESTUDIO DESDE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS  
PARA ESCUCHAR Y HABLAR**

Francisco Valterlei Guedes Freitas<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-8061-9273>

Juracy Machado Pacífico<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-0486-874X>

**Resumo:** Este artigo foi produzido a partir da pesquisa de mestrado elaborada por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf), Mestrado e Doutorado Profissional. A pesquisa partiu da seguinte questão: é possível que as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* sejam propulsoras no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública? Partindo dessa questão têm-se o objetivo de analisar as potencialidades das habilidades de compreensão e produção oral, como habilidades linguísticas protagonistas para ensinar e aprender Inglês na escola pública a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1998), da abordagem colaborativa (FIGUEIREDO, 2006) e da comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2013). Para alcançar os objetivos, adotou-se abordagem qualitativa e a pesquisa-ação. Como instrumentos para registro e coleta de dados, foram utilizados diários de bordo, gravações em vídeo e áudio e a observação não estruturada e participante. O 9º ano do Ensino Fundamental foi o público-alvo. Os resultados apontam para a relevância das habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como instrumentos metodológicos essenciais ao ensino da Língua Inglesa na escola pública capazes de melhorar o ensino e a aprendizagem, transformando a prática docente. Conclui-se que os diálogos interativos possibilitaram crescimento profissional significativo, tanto dos participantes, quanto do pesquisador.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. Práticas pedagógicas. Abordagens Colaborativa e Comunicativa. Habilidades Linguísticas *Listening* e *Speaking*. Língua Inglesa. Psicologia Histórico-Cultural.

---

1 Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho – RO, Brasil.  
E-mail: valtelei.freitas@gmail.com

2 Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho – RO, Brasil.  
E-mail: juracypacifico@unir.br

**ABSTRACT:** This article was produced from the conclusion of the Master's research through the Postgraduate Program in School Education (PPGEEProf), Professional Master's and Doctorate. The research which, we carry out from the following question: Is it possible that listening and speaking linguistic skills are driving in the teaching-learning process of English in public schools? Starting from this questioning we have the objective of analyzing the potential of oral comprehension and production skills, as protagonist language skills to teach and learn English in public schools from the theoretical foundations of historical-cultural psychology (VIGOTSKY, 1998), from the collaborative approach (FIGUEIREDO, 2006) and communicative (ALMEIDA FILHO, 2013). To achieve the objectives, chose a qualitative approach and action research. As instruments for data recording and collection, logbooks, video and audio recordings and unstructured and participant observation were used. The 9th grade of elementary school was the target audience. The results indicate to the relevance of the linguistic skills listening and speaking as essential methodological tools for teaching English in public schools, capable of improving teaching and learning, transforming teaching practice. It concluded that interactive dialogues enabled significant professional growth, both for the participants and the researcher.

**Keywords:** School Education. Pedagogical Practices. Collaborative and Communicative Approaches. Ability Skills Listening and Speaking. English Language. Historical-Cultural Psychology

**RESUMEN:** Este artículo fue producido a partir de la investigación de la maestría elaborada a través del Programa de Posgrado en Educación Escolar (PPGEEProf), Maestría Profesional y Doctorado. La investigación comenzó con la siguiente pregunta: ¿es posible que las habilidades lingüísticas de escuchar y hablar estén impulsando el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en las escuelas públicas? A partir de esta pregunta, el objetivo es analizar las potencialidades de la comprensión oral y las habilidades de producción, como habilidades lingüísticas protagonistas para enseñar y aprender inglés en las escuelas públicas desde los fundamentos teóricos de la Psicología Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 1998), desde el enfoque colaborativo (FIGUEIREDO, 2006) y comunicativo (ALMEIDA FILHO, 2013). Para lograr los objetivos, se definió por el enfoque cualitativo y la investigación de acción. Como instrumentos para la grabación y producción de datos, se utilizaron libros de registro, grabaciones de video y audio y observación no estructurada y participante. El noveno grado de la escuela primaria fue el público objetivo. Los resultados apuntan a la relevancia de escuchar y hablar habilidades lingüísticas, como herramientas metodológicas esenciales para la enseñanza del inglés en las escuelas públicas, capaces de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, transformando la práctica docente. Se concluye que los diálogos interactivos permitieron un crecimiento profesional significativo, tanto para los participantes como para el investigador.

**Palabras clave:** Educación escolar. Prácticas pedagógicas. Enfoques colaborativos y comunicativos. Habilidades de lenguaje para escuchar y hablar. Idioma en Inglés. Psicología Histórico-Cultural.

## INTRODUÇÃO

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra,  
no trabalho, na ação-reflexão.  
Paulo Freire (1996)

A *práxis* pedagógica fundamentada na ação-reflexão-ação foi o caminho escolhido para a realização desta pesquisa. Sabemos que o trabalho diário requer a compreensão e a materialização de um processo dialético e dialógico. Assim, partimos de um princípio que se encontra no livro *Pedagogia da Autonomia*, onde Freire nos fala que, se desejamos transformar o próprio trabalho e a escola pública na qual atuamos, é essencial o constante processo de ação-reflexão-ação, de maneira que em nossas ações pedagógicas busque-

mos o equilíbrio entre esses dois polos, não bastando apenas praticismo e nem somente teorismo. Precisamos de práticas e teorias para buscarmos melhorias em nosso trabalho pedagógico (FREIRE, 1996).

Apresentamos neste texto os resultados de um processo de reflexão sobre nossa prática, em busca de transformá-la para atender com maior qualidade e eficácia os alunos e as alunas de escolas públicas, que em sua maioria ainda veem na escola uma possibilidade de ascensão social e/ou econômica.

O principal motivo para enveredarmos em caminhos não tão simples, como é o caso do desenvolvimento de uma pesquisa imediatamente propositiva, em que pretendíamos transformações na nossa própria prática em curto prazo, ancora-se no conhecimento que temos das comunidades que frequentam as escolas públicas. Em nossa região, essas comunidades são, em sua maioria, crianças, adolescentes e jovens com famílias de rendas muito baixas ou sem renda alguma. Muitas vezes chegam à escola com uma certa “raiva” de terem que estar ali e pouco se aprende, já que não dispõem de muitas ajudas pedagógicas para além do que é oferecido pela escola. Com essas informações, sentindo-nos humanos e humanizados, não conseguimos ficar inertes, pois partimos do princípio de que algo precisa ser transformado se o que fazemos não apresenta resultados satisfatórios em termos de aprendizagens dos alunos e das alunas.

Mas nem tudo é fácil ou simples. Também nem sempre só o querer resolve. É preciso construir uma cultura *maker*<sup>3</sup>, colocar a mão na massa e fazer acontecer, pois se temos de um lado uma realidade que nos impulsiona a uma ação diferenciada, por outro temos um ambiente que é desafiador para o ensino de uma Língua Estrangeira – LE<sup>4</sup>, destacando-se, dentre tantos aspectos, a carga horária reduzida a uma aula semanal de 50 minutos, o número superior a 25 alunos e alunas por sala e o material pedagógico e tecnológico disponível, por vezes, em quantidade insuficiente. Essas três variáveis juntas já representam um grande desafio ao docente que pretende propor alterações em sua realidade didática e pedagógica.

Ao longo da trajetória de 11 anos na docência de Língua Inglesa, fundamentamos nossas concepções de aprendizagem e práticas docentes na concepção tradicional, para a qual o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo o aluno aquele que enxergava no professor a principal fonte de conhecimento, buscando assimilar, acumular e repetir os ensinamentos repassados. Foi, então, a partir dessas vivências que nossas práticas se construíram de forma tradicional<sup>5</sup>. Almeida Filho (2013, p. 34) destaca que “os

3 Sobre cultura maker, veja <https://blog.lyceum.com.br/o-que-e-cultura-maker/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

4 As siglas utilizadas neste texto estão de acordo com Figueiredo (2006, p. 30), disponível na nota 03.

5 A prática tradicional mencionada pode ser observada no ANEXO B. Nele apresentamos um exemplo de um Plano Anual de Curso referente ao ano de 2013, baseado na ideia tradicional conteudista que utilizávamos nas aulas de Língua Inglesa anteriores ao desenvolvimento da nossa pesquisa. Consideremos este documento, neste momento, apenas um indício de que não se pensava na aprendizagem pela coconstrução, pela colaboração entre os pares, pela interação, mas pela transmissão e acumulação de conteúdo.

professores, todos, quando adentram suas salas de aula, ou quando atuam como profissionais antes e depois das aulas passam a agir orientados por uma dada abordagem.” Portanto, nossa experiência na condição de aluno que vivenciou o ensino a partir da concepção tradicional e, posteriormente, como profissional docente, foi totalmente influenciada por modelos tradicionais, não obstante às constantes indagações sobre o resultado do trabalho que a nosso ver era insatisfatório.

Nossas desconfianças naquele momento e mais recentemente nos levou a uma questão que foi central para enveredarmos para a pesquisa: é possível que as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* sejam propulsoras no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública? Em outras palavras: é possível que o aluno da escola pública apresente melhores resultados no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por intermédio das habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como protagonistas no processo de ensino? A partir dessa questão central, nosso objetivo foi analisar as potencialidades das habilidades de compreensão e produção oral como habilidades linguísticas protagonistas para ensinar e aprender Inglês em escolas públicas.

Como veremos mais adiante, trazendo esse foco, mudamos o direcionamento do ensino, possibilitando aos alunos e às alunas não serem somente expectadores, mas sujeitos que pensam e buscam estratégias para aprender.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nosso estudo utiliza como alicerces autores do campo específico da educação, como é o caso de Paulo Freire (1996), Vygotsky com a Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente nas ideias no que tange à interação e à mediação, além das abordagens colaborativa (FIGUEIREDO, 2006) e comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2013), com o objetivo de compreender o potencial das habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como protagonistas para ensinar e aprender Inglês na escola pública.

Portanto, os dados coletados e produzidos foram lidos, organizados e analisados a partir desse referencial teórico humanista, progressista e que valoriza o aluno e a aluna a partir de onde estão e compreendendo os saberes que já possuem para avançar para além do já sabido, considerando-os sujeitos criativos e capazes de solucionar problemas em coletivo.

## MÉTODO

Para alcançar o objetivo almejado e responder o nosso questionamento, consideramos a abordagem qualitativa em virtude dos seus princípios irem ao encontro de nosso objeto de conhecimento. Trata-se de analisar, interpretar, observar comportamentos e intenções e estudar os fenômenos que compreendem os seres humanos e suas entrela-

çadas relações sociais nas mais variadas circunstâncias, distanciando-se do princípio de enumerar ou medir estatisticamente o estudo, interessando-se pelo contexto mais amplo da pesquisa, conforme aponta Godoy (1995).

Outro ponto relevante apresentado por essa autora é o estudo empírico, o qual em seu universo natural carece de ser observado e analisado no âmbito pertencente ao convívio direto pelo pesquisador, que tem papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados produzidos. Para Bardin (2011, p. 145), a abordagem qualitativa possibilita um procedimento mais intuitivo, mais maleável e adaptável a índices não previstos ou à evolução das ideias iniciais que vão se alterando conforme o desenvolvimento da pesquisa.

A partir dos objetivos definidos, vimos que a pesquisa-ação como meio de relacionar teoria e prática seria a ideal em nosso caso. A pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que se pauta pela afirmação do mundo da ação e, portanto, do fazer, também deve ser vista como um instrumento concreto de mudança. Ou seja, a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Ademais, para um trabalho de intervenção, os participantes da pesquisa não se limitam apenas a ouvir, mas participam a fim de superar os problemas apontados, pois na “[...] pesquisa-ação os participantes não são reduzidos a cobaias, mas desempenham um papel ativo.” (THIOLLENT, 2011, p. 28). Como instrumentos de registro e produção de dados, utilizamos em nas nossas aulas: gravações em vídeo e áudio, diário de bordo e observação participante.

Apresentaremos nas seções seguintes os resultados obtidos a partir da pesquisa que nos afastou das influências e práticas tradicionais. As práticas registradas foram realizadas a partir do 3º bimestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual em Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

Explicitaremos os caminhos trilhados, o que, se não forem novos para alguns, para nós constituíram-se em novidades e necessariamente nos tiraram da zona de conforto para buscarmos cientificamente melhorias no processo de ensinar e fazer aprender Inglês na escola pública.

A partir das orientações de Bardin (1977), o conteúdo dos registros dos dados produzidos e do processo reflexivo que realizamos foi organizado em categorias definidas *a posteriori*, pois inicialmente não fazíamos ideia do que teríamos ao final de um processo de pesquisa-ação que buscava investigar e intervir na própria prática docente.

## **ENSINAR E APRENDER INGLÊS A PARTIR DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS LISTENING E SPEAKING**

A escrita deste artigo, processo posterior ao desenvolvimento da pesquisa, partiu das leituras e dos estudos, permitindo-nos compreender que a investigação da e sobre a prática não termina, mas constitui-se em atividade constante no ato de ser professor. Assim, chegamos a algumas categorias que foram emergindo do material produzido e representaram os aspectos constituintes e constitutivos de nossa prática profissional. Tais categorias foram: 1) Planejamento da ação pedagógica e sequência didática; 2) Práxis pedagógica: movimento de ação-reflexão e o cotidiano da sala de aula; 3) A percepção dos alunos e das alunas sobre as aulas de Inglês; 4) O olhar autocrítico para nossa prática docente sobre as aulas de Inglês; 5) *Classroom's tips*: as habilidades linguísticas na aula de Inglês.

A seguir, iniciamos a apresentação das discussões a partir das categorias definidas. As mesmas foram utilizadas como títulos das respectivas subseções.

### **CATEGORIA 1 – PLANEJAMENTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Iniciamos com destaque para nosso convencimento de que o planejamento é componente fundamental para que o trabalho educativo seja possível e alcance um grau, mesmo que mínimo, de confiabilidade e possibilidade de ser posteriormente avaliado. Do contrário, os processos de ação-reflexão-ação não se materializam.

Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acidentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 1996, p. 9).

Ainda com Freire salientamos que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. Freire esclarece o quanto na condição de docente ou de docente em formação, esse sujeito deve assumir-se “[...] como sujeito também da produção do saber [...]” e que nesse processo vai convencendo-se “[...] definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 12).

Assim, consideramos que a ação implica em um determinado querer, que partiu de algo pensado, planejado, sendo que este será possível quando assumimos o lugar de

quem, longe de ser um “observador imparcial”, nas palavras de Freire (1996), se arrisca em fazer de outro modo o que não está ou não se apresenta de forma razoável para todos e todas.

Para a elaboração de sequências didáticas, buscamos orientações em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que concebem a sequência didática como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Tais referências foram importantes na definição de conceitos e na organização de uma sequência pautada em orientações já consolidadas. Nossa sequência didática foi desenvolvida a partir do conteúdo *Modal Verbs e Verbs tenses (Review)*.

A descrição do desenvolvimento das atividades referentes à sequência didática é apresentada a seguir, distribuída em aulas, pois como já dito anteriormente, temos um horário semanal com somente 50 minutos para o trabalho com a língua estrangeira Inglês. Cada aula foi antecedida por um **planejamento**, passou pelo **desenvolvimento** que será apresentado neste artigo, e também pela **avaliação**, ora com alunos, ora somente o docente, a partir da observação com registros. Para que este artigo não se torne cansativo, apresentaremos somente o item desenvolvimento para todas as aulas.

## AULA 01

Primeiramente realizamos uma breve explicação contextualizando e incentivando os alunos e as alunas a compreenderem a possibilidade de aprender Inglês a partir da compreensão oral concomitantemente à produção oral.

Após 10 anos como professor trabalhando com práticas tradicionais, julgamos relevante explicar nossa proposta e prepará-los para juntos contribuirmos para o ensino da Língua Inglesa na escola. Isso foi necessário, pois apesar da relação professor e aluno já vir sendo construída ao longo de 4 anos, visto que em média 60% deles eram os mesmos alunos e alunas do 6º ano, os mesmos não conheciam esse “novo jeito” de trabalhar.

O próximo passo foi a realização de um diagnóstico levantado a partir de perguntas na sala de aula, por exemplo, se os alunos e alunas conheciam os números, frases do dia a dia, tais como *Keep Calm*, ou o que aprenderam durante esses anos de estudos, uma vez que são alunos e alunas do 9º ano e já tiveram contato com o idioma.

Após o levantamento do diagnóstico, iniciamos o trabalho diretamente com os alunos e as alunas, começando pelas habilidades: compreensão oral, produção oral e compreensão escrita.

Para trabalharmos essas habilidades, utilizamos o texto: *Soccer Match*<sup>6</sup>. De início, fizemos uma contextualização e somente depois colocamos para reproduzir o áudio, repe-

<sup>6</sup> *Soccer Match* – Uma partida de futebol.

*John: Hi, how was the soccer match this afternoon?* – Oi como foi a partida de futebol essa tarde?

tindo-o por diversas vezes. Em cada uma dessas repetições, fazíamos traduções com os alunos e as alunas mediante a contextualização. Por exemplo, falávamos: *before* do número 2 vem o número 1?; *before* da letra B do alfabeto, vem a letra A; o que significa *before*? Os alunos e as alunas, então, respondiam: **antes**. Era dessa forma que a tradução era realizada e somente em último caso fazíamos as traduções diretas.

Nesse processo de ouvir o diálogo, de tradução, de compreensão daquilo que estavam ouvindo, trabalhávamos a compreensão escrita. Por outro lado, a produção oral era trabalhada em forma de repetição, em que nós líamos as frases, e os alunos e alunas repetiam, depois tentavam ler sozinhos e, com a ajuda do professor, iam ajustando e avançando.

A partir dessas ações, as aulas se deram pelas formas colaborativa e comunicativa e não mais pelas concepções do método Gramática e Tradução que utilizávamos anteriormente nas aulas de Inglês.

## AULA 02

Finalizado a aula 01, que trouxe as habilidades compreensão oral, produção oral e compreensão escrita, passamos para a aula 02, que objetivou a prática das habilidades compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita.

Para praticar essas quatro habilidades, realizamos um ditado. Este se constituiu em atividade instigante, diferentemente do primeiro momento em que considerávamos o ditado uma atividade tradicional, mas, analisando-o, conseguimos inseri-lo dentro da nossa proposta, trabalhando com as habilidades linguísticas, buscando a interação entre os alunos e as alunas, aguçando as práticas com as abordagens colaborativas e comunicativas por meio do protagonismo da compreensão oral.

Com o texto no quadro, líamos, pedindo para os alunos e as alunas repetirem, depois ditávamos uma frase ou uma palavra de forma aleatória. Os alunos e as alunas liam procurando no ditado e escreviam no caderno. Ou seja, a compreensão oral estava presente quando nós ditávamos a frase, a produção oral quando pedíamos para repetir, a compreensão escrita aparecia no momento que alunos e alunas procuravam a frase no texto, e a produção escrita, quando escreviam. Assim, os alunos e as alunas eram expostos às quatro habilidades nessa aula. Evidente que a produção escrita vai além de reescrever,

---

*Alex: Terrible, we lost! Actually, we didn't play well...* – Terrível, nós perdemos! Na verdade, nós não jogamos bem...

*John: What exactly happened?* – O que aconteceu exatamente?

*Alex: Most of the team players were very tired.* – A maioria dos jogadores estavam muito cansados.

*John: Why?* – Por quê?

*Alex: They were dancing at a birthday party before the match.* – Eles dançaram em uma festa de aniversário antes da partida.

*John: Unbelievable! Don't they know athletes must save their energy?* – Inacreditável! Eles não sabem que atletas devem economizar suas energias?

*Alex: Now they know...* – Agora eles sabem...

processo que também caminha junto a este, pois precisam se arriscar em escrever palavras ainda não conhecidas a partir do conhecimento que vão construindo sobre a língua estrangeira estudada.

### AULA 03

Na terceira aula, os alunos e alunas praticaram as habilidades linguísticas: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita colaborativamente através de um exercício em dupla que pedia para os alunos e as alunas sublinharem as frases que ouviam no áudio. Eram oito frases no total, porém somente quatro frases eles tinham que sublinhar. As outras não estavam contidas no áudio.

Depois pedíamos para escreverem as frases separadas das oito. Para isso, reproduzíamos o áudio diversas vezes. Além disso, praticávamos a pronúncia, repetindo as frases dos exercícios propostos. Para finalizar a atividade, pedíamos à dupla que fizesse colaborativamente a tradução.

### AULAS 04, 05 E 06

Nas quarta e quinta aulas, praticamos a produção escrita e a compreensão da escrita realizando exercícios de compreensão textual, conteúdo gramatical e vocabulário. Na sexta aula, trabalhamos com as habilidades produção oral e escrita e compreensão escrita. Os alunos e as alunas, individualmente ou em grupo, teriam que criar, no mínimo, cinco (05) novas frases em Inglês a partir do texto ou dos exercícios já trabalhados e apresentar oralmente duas delas de livre escolha. Contudo, poderiam ficar à vontade para apresentar todas frases elaboradas.

### AULAS 07 E 08

Após seis aulas trabalhando as quatro habilidades linguísticas: compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita com o texto e atividades já mencionadas, os alunos e as alunas, nas aulas 07 e 08, se concentraram na construção de um diálogo em Inglês.

Os alunos e as alunas em dupla, trio ou quarteto, a partir do texto e dos exercícios realizados nas aulas de Inglês, assim como apoiados em outros recursos julgados essenciais à elaboração da atividade, construíram um diálogo.

Essa atividade foi importante para perceber a interação, a mediação, a colaboração no desenvolvimento da autonomia dos alunos e alunas e de suas aprendizagens, como também conseguimos nos ver explicitamente no papel de professor mediador na construção do conhecimento.

Na aprendizagem colaborativa, o objetivo primeiro é a coconstrução da aprendizagem e não somente a realização de uma tarefa. Para tanto, os papéis desempenhados pelos alunos e pelas alunas surgem com a necessidade de provisão de assistência ou de trocas de informações no decorrer das atividades, não sendo, geralmente, papéis estipulados *a priori*. Nesse tipo de abordagem, o professor não controla e nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo (FIGUEIREDO, 2017, p. 23). No entanto, o professor trabalha na perspectiva da mediação, que, para Vygotsky (1998), é definida pela relação entre os indivíduos por meio de artefatos culturais, e Ninin (2012, p. 55) define como “um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento”, ou seja, o(s) participante(s) de determinada atividade se relaciona(m) entre si na produção do objeto almejado.

A construção desse trabalho, iniciado na sala de aula escrevendo no caderno, foi finalizada em uma atividade denominada *Paper WhatsApp*, que consistia em simular uma conversa por um aplicativo. E, ao invés de usar o celular, mediamos a atividade, sugerindo que os alunos e alunas desenhassem um celular no caderno e escrevessem o diálogo nesse desenho.

Os alunos e as alunas com prévio conhecimento na Língua Inglesa iam sanando dúvidas na hora da construção do diálogo daqueles que, na ocasião, ainda não tinham compreensão da questão. Um exemplo foi o caso do aluno João, que escreveu “*of nothing*” querendo dizer “de nada”, quando a expressão correta é *you’re welcome*. Ao ser questionado pela aluna Beatriz sobre essa forma de responder, ambos resolveram a questão.

Isso nos levou até o quadro para explicar o quanto as ferramentas para fins de tradução do português para inglês ou vice-versa podem ser adequadas, mas esclarecendo que é necessário tomar certo cuidado nesse processo. Foi sugerido que, ao invés da tradução literal, palavra por palavra, se escreva a expressão completa ou a frase, pois dessa forma é mais viável às ferramentas *on-line* de tradução com maior chance de precisão.

A escrita tem um poder imenso no desenvolvimento cognitivo do aluno, a contribuição que vem por meio dela é muito importante, porque, para algo ser escrito, antes são necessárias análises, reflexões, estudos para que, dessa forma, a construção do pensamento se forme e se concretize.

O aluno desenvolve seu raciocínio quando pensa, elabora, testa hipóteses para dar sentido ao que escreve, favorecendo o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, e utiliza estratégias comunicativas para fazer ser entendido, reforçando seu potencial comunicativo (SEBBA; FERREIRA, 2012, p. 85).

Se antes o trabalho era mais individual, agora o trabalho colaborativo se fez presente. E observamos a assertividade deste, pois os alunos e as alunas se envolveram na atividade, buscaram e criaram sempre uma forma de chegar ao resultado. Além de colaborativo, pareceu-nos que a criatividade estava ali, implicada e permeando todo o trabalho.

## AULAS 09 E 10

Já que as habilidades compreensão e produção escrita estavam mais presentes nas aulas 07 e 08, nas aulas 09 e 10, os destaques são a compreensão e a produção oral, pois nessas duas aulas os alunos e as alunas apresentaram os diálogos produzidos por eles na atividade *Paper WhatsApp*.

Como nosso tempo de aula é no máximo de 45 minutos, as apresentações não puderam ser todas realizadas em uma única aula. Dentre as apresentações, destacamos a das alunas Aparecida e Adriana, pois a aluna Adriana era nova na escola, entrou quando já havia começado o processo da construção dessa nova prática. Além de ser novata, a escola de onde Adriana viera focava em Língua Espanhola e não a Inglesa. Diante desse contexto, a aluna Aparecida teve um papel primordial em todo o processo, pois a sua colaboração e a mediação permitiu à colega o êxito na atividade e, principalmente, na aprendizagem da proposta, sem desmerecimento algum ao comprometimento da aluna Adriana em realizar o trabalho escolar.

Ressaltamos as formas de colaboração e cuidado com que os alunos e alunas tinham um para com o outro, principalmente aqueles que se sentiam inseguros. Durante algumas apresentações era comum algum tipo de esquecimento como, por exemplo da pronúncia de algumas palavras ou frases. Então, alguns estudantes auxiliavam os mais inseguros. Em casos mais extremos, fazíamos intervenções, lendo o diálogo, pedindo a repetição e depois a conversa entre eles novamente para sanar algumas dificuldades surgidas.

Além das intervenções, refletíamos sobre o uso do caderno na hora da apresentação, deixando-os mais seguros. O objetivo era levá-los a compreender seus primeiros passos no processo comunicativo para que posteriormente, ao se sentirem prontos, pudessem falar sem precisar da leitura. Sobre esse aspecto, Vygotsky (2000, p. 137) explica que “[...] a fala fluente e espontânea, com um domínio rápido e seguro das estruturas gramaticais, surge como o resultado positivo depois de longo e árduo estudo.”

Essas 10 aulas do bimestre nos possibilitaram a construção de uma aprendizagem fruto da interação, da mediação, diante das opções e pelas abordagens colaborativa e comunicativa, além de nos apresentarem um processo de ensino e aprendizagem mais dirigido à melhoraria do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa. Nosso próximo passo, neste texto, será apresentar as reflexões teóricas a partir dessas atividades.

## **CATEGORIA 2 – PRÁXIS PEDAGÓGICA: MOVIMENTO DE AÇÃO-REFLEXÃO E O COTIDIANO DA SALA DE AULA**

Nessa categoria temos por objetivo refletir teoricamente a respeito da aplicabilidade metodológica das habilidades linguísticas nas aulas de inglês, apresentadas na Categoria 1, as quais confrontaram as práticas tradicionalistas usadas durante anos por nós na escola.

As práticas utilizadas com as habilidades linguísticas estavam fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1998) que se propõe à interação no processo central da aprendizagem. Além disso, também estavam alicerçadas nas abordagens comunicativa e colaborativa, contrapondo as concepções das práticas tradicionais respaldadas nos métodos clássicos: Gramática e Tradução e Método Direto, que usávamos em nossas aulas.

Na perspectiva tradicional, o processo de ensino e aprendizagem se tornava cansativo e não cumpria o seu papel. Estávamos sempre à frente da sala explicando no quadro para a turma os conteúdos exigidos pela matriz curricular, dos documentos oficiais e dos livros didáticos, além da pouca participação do alunado. A base do ensino era apenas o cumprimento mecânico do currículo prescrito.

Além desses pressupostos, outro aspecto do ensino tradicional marcante em nossas aulas era a ausência da interação. Alunos e alunas constantemente enfileirados, respondendo atividades individualmente, e os trabalhos em duplas ou em grupos serviam mais para amenizar as notas baixas do que construir o aprendizado em colaboração. A concepção que tínhamos de trabalho em colaboração eram as piores possíveis.

Trabalhando com as habilidades linguísticas, pudemos observar nas aulas apresentadas que as práticas tradicionais foram deixadas de lado e deram espaço à interação, trazendo dinamicidade, movimentação, participação, criação de outras possibilidades de aprendizagem e elevando os alunos e as alunas a sujeitos responsáveis, assim como também coparticipantes do processo de ensino, da construção da aprendizagem e da elaboração de estratégias para realizá-la.

Tais constatações nos revelaram, no desenvolvimento das aulas, a tese defendida por Vygotsky de que “a interação social é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, uma vez que é mediadora desse processo” (1998, p. 64). Se a interação é imprescindível na aprendizagem, a compreensão alicerçada em Vygotsky é de que é no melhoramento do seu nível que o sujeito passa a conduzir suas ações sobre o meio e é ativamente sobre ser externo.

Nesse contexto, os alunos e as alunas interagiram nas atividades a partir das nossas orientações, mediados também pelos conhecimentos próprios e dos demais colegas, assim como pela linguagem. Eles construíram as aprendizagens sobre a Língua Inglesa em interação e de forma mais autônoma.

Isso ocorre porque, junto da concepção do desenvolvimento dessas aulas, havia a abordagem colaborativa, cujos pressupostos são da Psicologia Histórico-Cultural. Ao permitir o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, viabiliza a capacidade de atuar cooperativamente, aprendendo e ensinando entre si, mediados pelo professor.

Diferentemente de uma sala de aula tradicional, em que os aprendizes recebem passivamente o conhecimento do professor, na sala de aula em que se adota uma perspectiva colaborativa os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem. (FIGUEIREDO, 2006, p. 23).

Figueiredo (2006) referenda nosso olhar cuidadoso para a abordagem colaborativa coerente com a abordagem comunicativa, a qual “[...] incentiva o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa. As técnicas são interativas com trabalhos em pares ou pequenos grupos trabalhando muitas vezes simultaneamente na sala de aula.” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 58).

Nas atividades apresentadas, é possível observar pela perspectiva da interação, perpassada pelas habilidades linguísticas, que os alunos e as alunas estão em um processo comunicativo, deixando de ser meros coadjuvantes no processo de aprendizagem, tornando-se personagens principais do aprender.

Além disso, agora mais subjetivamente expressando, conseguimos perceber que, na condição de professor tradicional, não permitíamos a eles essa condição de protagonistas de suas aprendizagens, o que, de certa maneira, dificultava o processo de aprender o que era proposto. Nós não procurávamos ser orientador ou mediador da aprendizagem criando situações estimulantes e motivadoras de respostas, mas centralizávamos isso, sendo apenas um transmissor do conhecimento.

Na aprendizagem em interação, colaborativa e comunicativamente falando, o objetivo é a (co)construção e não somente a realização de uma tarefa. É importante perceber que o professor não controla e possivelmente não determina na íntegra o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo. Pelo contrário, o professor é mediador da aprendizagem, pois ele planeja, organiza, dá a instrução, orienta, explica, auxilia em todo o processo, tanto quanto seja solicitado, mas não determina e nem tampouco dá respostas prontas aos alunos e alunas (FIGUEIREDO, 2006).

[...] se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um “aprendiz” do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa, e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. (GIROTTI, 2003, p. 88).

Giroto (2003) nos fala dos projetos da ação compartilhada em seus estudos, onde podemos deliberadamente dizer que o fato de a interação ser por nós tão almejada e posta como prioridade, nossos alunos e alunas também vivenciaram algo muito similar, ainda que não estivessemos a trabalhar por projetos.

O registro do processo pedagógico se revelou como um olhar crítico das gravações e das atividades realizadas, o que foi grandioso porque pudemos nos ver e nos enxergar

como profissionais da educação. Realizamos uma autoavaliação que nos trouxe a percepção positiva e a não positiva do processo de ensinar e aprender inglês. Mais do que isso, conseguimos considerar que aquilo de negativo precisava de mudança, e assim fizemos.

Tais percepções nos mostraram a aprendizagem como um processo mutável, sujeitos adotando condutas mais participativas e se apropriando do pertencimento do processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer do trabalho, procuramos oferecer condições reais para os alunos e as alunas aprenderem o inglês, mediante as habilidades linguísticas e por meio das interações colaborativas. Durante o processo, muito nos preocupava sobre o que os alunos e as alunas estavam aprendendo. Ancorados em Vygotsky, podemos avaliar o que o estudante está aprendendo e não somente o que já aprendeu. Tudo colabora para uma percepção mais abrangente, ampla e processual.

Isto significa que com o auxílio deste método podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VYGOTSKY, 2010, p. 112).

Procuramos ficar atentos ao processo de aprendizagem dos alunos e das alunas, principalmente ao que eles estavam aprendendo e não ao conteúdo já internalizado. Nosso foco, nesse sentido, era diagnosticar com as informações já internalizadas e, se não tivessem, a proposta era fazer com que isso ocorresse.

Internalização, segundo Vygotsky (1998), não seria só o sujeito aplicar as coisas do meio para si, mas também internalizar toda a cultura e todo o conhecimento acumulado dos sujeitos, possibilitando transformações para si. Não é a cópia do real, mas a apropriação a partir de uma dada cultura.

Para Vygotsky (1998), os sujeitos só conseguem seus conhecimentos, essas internalizações, a partir de relações interpessoais de troca pelo meio, pois aquilo que parece individual na pessoa é na verdade o resultado da construção da sua relação com o outro, e sempre haverá espaços para outros aprendizados nessas relações.

Como é caso do aluno Kayky, a troca que ocorreu no momento de sua entrada em sala de aula solicitando em inglês a permissão para entrar. Pensamos que a frase *Excuse me* (com licença) ele já conhecia. Então, também em inglês nós autorizamos sua entrada. Contudo, o que mais nos chamou atenção foi a pergunta em inglês *what's were you doing?* Essa questão constava em um dos diálogos apresentados. Neste momento, percebemos a contribuição da prática de escuta do áudio e a transposição de suas internalizações para contextos específicos.

Por meio da linguagem verbal, há a interação, troca verbal, e foi desse modo que houve a mediação do aluno Kayky conosco e com os demais colegas.

A linguagem é uma espécie de mediação do sujeito, e

[...] é com base na linguagem que se formam complexos processos de regulação das próprias ações do homem (Luria, 1956, 1958) — embora, no início, a linguagem seja uma forma de comunicação entre o adulto e a criança, a linguagem vai assim gradualmente se transformando em uma forma de organização da atividade psicológica humana. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV 2010, p. 197).

Vygotsky (1998) compreende a linguagem como um instrumento de mediação importante no processo da interação dos sujeitos. As atividades pautadas nas Habilidades Linguísticas, principalmente na Produção Oral, possibilitam aos alunos e às alunas vivenciarem a interação mediada pela língua, levando em consideração que a atividade com a língua oral é um processual como a escrita.

As anotações advindas dos registros em vídeos e do diário de bordo da pesquisa de campo, utilizados como ferramentas de produção de dados possibilitaram a sistematização apresentada no Quadro 1, que revela do viés pedagógico conservador outrora experienciado.

Quadro 1 – Aulas tradicionais *versus* aulas não tradicionais

Características das aulas com práticas tradicionais alicerçadas em métodos clássicos: Gramática e Tradução e Método Direto	Características das aulas com habilidades linguísticas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente no aspecto da interação, como também nas Abordagens Comunicativa e Colaborativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expositivas;</li> <li>- Ausência da interação;</li> <li>- Trabalhos em dupla ou em grupo que amenizavam notas baixas e não focava aprendizagem;</li> <li>- Utilização intensa do Método Clássico (Gramática e Tradução);</li> <li>- Ausência das habilidades linguísticas;</li> <li>- Alunos e alunas enfileirados;</li> <li>- Memorização descontextualizada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas dinâmicas;</li> <li>- Expositivas;</li> <li>- Dialogadas;</li> <li>- Presença da interação por meio das habilidades linguísticas;</li> <li>- Trabalhos e atividades em dupla e em grupo (interação), tendo como princípio as trocas colaborativas e como fim a aprendizagem mais significativa;</li> <li>- Gramática e tradução são trabalhadas, mas de forma interativa;</li> <li>- Utilização das abordagens comunicativas e colaborativas;</li> <li>- Presença das 04 habilidades linguísticas: Compreensão e Produção Oral, Compreensão e Produção Escrita, principalmente <i>Listening</i> e <i>Speaking</i>;</li> <li>- Alunos e alunas ora em dupla, ora em grupos (enfileirados em casos específicos de algumas explicações ou atividades).</li> </ul>
<b>Características do professor com práticas tradicionais alicerçadas nos métodos clássicos: Gramática e Tradução e Método Direto</b>	<b>Características do professor com habilidades linguísticas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente no aspecto da interação, como também nas Abordagens Comunicativa e Colaborativa</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centralizador;</li> <li>- Conteudista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediador da aprendizagem;</li> <li>- Sugestões de gerenciamento para atividades específicas;</li> <li>- Dialógico, aberto à escuta.</li> </ul>
<p><b>Características do aluno com práticas tradicionais alicerçadas nos métodos clássicos: Gramática e Tradução e Método Direto</b></p>	<p><b>Características do aluno com habilidades linguísticas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, mais precisamente no aspecto da interação, como também nas Abordagens Comunicativa e Colaborativa</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa participação dos estudantes;</li> <li>- Alunos e alunas coadjuvantes;</li> <li>- Notas baixas e pouco vocabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos e alunas mais participativos;</li> <li>- Alunos e alunas proativos;</li> <li>- Alunos e alunas protagonistas;</li> <li>- Alunos e alunas com notas e vocabulários ampliados.</li> </ul>

Fonte: organizado pelos autores a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula, em 2019, e contribuições de Almeida Filho (2013) e Figueiredo (2006).

Anteriormente ao processo de trabalhar com base na teoria vygotskiana e com as abordagens colaborativa e comunicativa, nossas aulas eram pautadas pela ideia de ensinar Inglês através de conteúdos gramaticais.

Atualmente nossas aulas valorizavam o processo da aprendizagem, para o que de fato estão aprendendo, evitando uma verificação somente no processo final de um ciclo, como um bimestre, por exemplo, ao ficarmos atentos ao que os alunos e as alunas estão aprendendo e não somente ao que já aprenderam.

### **CATEGORIA 3 – FEEDBACK: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E DAS ALUNAS E DOS RESPONSÁVEIS SOBRE AS MUDANÇAS DA PRÁTICA DOCENTE E OS RESULTADOS ALCANÇADOS**

Ao revisitarmos as reflexões de Freire (2007) sobre a questão de que o ser humano é incontestavelmente um ser inacabado, consideramos que uma parcela das novas e possíveis práticas desenvolvidas nas aulas de Inglês que aqui foram apresentadas não se configuram como suficientes para toda a vida.

A categoria tem como objetivo apresentar as percepções de alunos e das alunas, dos pais sobre a disciplina de Língua Inglesa durante a execução da pesquisa, e seus relatos são essenciais enquanto retornos determinantes e reveladores da prática utilizada e da continuidade ao seu desenvolvimento.

De alguns relatos foram possíveis os registros, como o da mãe da aluna Fernanda, do aluno Kayky e dos pais do aluno Luiz. Trazemos parte dos registros do professor pesquisador e não precisamente as vozes dos declarantes.

## Quadro 2 – Registros do Diário de Bordo, Agosto de 2018 e 2019

Diário de Bordo: 18/08/2018

A mãe da aluna Fernanda, na reunião de pais, fala que a filha praticava os áudios em casa, das aulas de Inglês. Este foi um dia interessante e que nos possibilitou refletir sobre nossa prática, assim como perceber o envolvimento dos alunos e das alunas nas aulas de Língua Inglesa, situação ainda não presenciada anteriormente na pesquisa.

Diário de Bordo: 16/10/2018

O aluno Kayky, ao entrar à sala, mostrou aspectos ensinados nas aulas de Inglês para se comunicar. Cena significativa para nós, pois durante os anos com práticas tradicionais nós não tivemos momentos iguais a esse durante as nossas aulas.

Diário de Bordo: 19/02/2019

Bem no início do ano letivo de 2019 encontramos os pais do aluno Luiz, que fizeram um relato a respeito das aulas de Inglês durante as férias e o que nos chamou atenção é o fato de eles terem comentado a respeito das apresentações que o filho havia realizado nas aulas.

Fonte: arquivos dos pesquisadores, 2019.

Aprendizagens bem simples, como as de palavras, podem parecer pouco para muitos, mas para nós são carregadas de vivacidade e quando estamos em sala sabemos de onde nossos alunos e alunas partem com seus conhecimentos iniciais e suas experiências restritas. Nesse sentido, as observações de Olivier, aluno de escola privada, se tornam pertinentes e essenciais, porque as experiências dele como aluno na escola particular, em comparação com a escola pública, responsabilizam apenas nós, professores, por esse aprendizado. Então, não poderia deixar de compartilhar suas contribuições. Observamos primeiro a comparação feita da estrutura da escola e da falta do livro didático. Depois percebemos a referência que ele fez sobre as aulas de Inglês durante o 7º ano, que por um período eram geminadas, ou seja, duas turmas eram trabalhadas ao mesmo tempo no mesmo espaço físico de maneira que uma teria que se deslocar para a outra. Sobre isso, ele diz: “Só de ir pra outra sala já dava um desânimo”.

Ao se referir às aulas do 9º ano, fez-se uma comparação com as aulas do 8º ano, enfatizando a prática da habilidade produção oral (*speaking*), concluindo que antes só liam as frases em inglês na explicação, mas não se ensinava a pronúncia.

Nesse aporte, compreendemos que as explicações dos conteúdos gramaticais anteriormente realizadas, em que líamos as frases, não abria a possibilidade para a ênfase na prática da habilidade linguística produção oral. Outros alunos e alunas também contribuíram nessa mesma conversa, concordando com Olivier, acrescentando o uso da caixa de som como melhoria nas aulas em comparação ao ano anterior. Em outras palavras, com a caixa

de som trabalhamos a habilidade compreensão oral, prática não utilizada na aula de Inglês antes da pesquisa.

Em outra oportunidade, Everton, outro aluno do 9º ano, nos acompanhara à sala dos professores. Nessa ocasião, o aluno comentara a respeito das aulas de Inglês citando até mesmo parte do diálogo estudado. Seus comentários nos fizeram refletir e perguntar se ele sabia o que estava falando ou se era apenas algo decorado, mas logo em seguida ele fez a tradução oral em português.

Na oportunidade dissemos, por exemplo, que a pergunta *What are you doing?* – do diálogo ensinado e aprendido, poderia ser utilizada no *Whatsapp*, fomentando a reflexão do aprender Inglês na escola e utilizar dentro e fora dela.

Outro momento marcante aconteceu em uma reunião de pais. Nesse episódio, Dona Mercedes, mãe de uma aluna, surpreendeu-nos com o entusiasmo e o ar de admiração, por estar nos conhecendo naquele momento e em meio ao processo de entregar a nota bimestral, comentou que a filha Fernanda estava tão entusiasmada e animada com as aulas de Inglês que queria estudá-lo, e nos perguntou qual seria a melhor escola em Porto Velho – RO.

Refletimos, no entanto, a partir do interesse da aluna Fernanda, que as escolas de idiomas são mais preparadas tanto na estrutura física como na pedagógica, contanto que a mãe não descartasse escolas ou cursinhos concentrados em bairros ou associações. Isso porque a nossa escola tem muitos alunos e alunas de baixa renda, e a família não detém recurso financeiro para arcar com investimento em uma escola de idiomas que cobra um pouco mais pelo serviço.

A mãe enfatizou que a vontade da filha em estudar Inglês estava relacionada com as aulas, e comentou sobre a produção de um vídeo para a aula de Inglês. Essa prática, na verdade, apareceu bastante nas observações dos pais no dia da reunião. Alguns expuseram a dificuldade dos alunos e das alunas para realizar a atividade. Outros apenas comentaram sobre o empenho dos filhos em realizá-la e questionaram o pouco tempo destinado às aulas de inglês, por ser apenas uma por semana.

Deve haver outras experiências não alcançadas, contudo o objetivo acerca desses relatos é apresentar o caminho trilhado e não fazer afirmações sobre finalização do trabalho.

#### **CATEGORIA 4 – AUTOBIOGRAPHY: O OLHAR AUTOCRÍTICO DA PRÁTICA DO-CENTE DAS AULAS DE INGLÊS**

Esta parte do trabalho nos traz a complexidade e ao mesmo tempo uma preocupação particular. Porque não é como chegamos isoladamente em frente ao espelho e nos perguntamos: O que fomos? O que somos? E o que seremos? É um desafio maior do que isso. Quando refletimos sobre nós mesmos, narrando nossa própria história, estamos deixando ao público as nossas opiniões e nos permitindo aos juízos externos. No entanto,

como a pesquisa, nossas práticas pedagógicas e os métodos utilizados por nós no decurso de 11 anos, os quais foram substituídos por outros recursos metodológicos, consideramos importante essa reflexão sobre a nossa própria perspectiva nessa mudança.

Ao longo da discussão deste artigo, foi sendo apresentado que tipo de professor éramos antes de utilizar novas práticas docentes na aula de Inglês, bem como fomos deixando rastros que possibilitaram a interpretação de quem somos e o que seremos depois da decisão tomada em nossa caminhada.

Antes de aprofundarmos estudos sobre as teorias que sustentaram nossas práticas nesse processo de pesquisa, pensávamos que nossas aulas fossem fundamentadas pela teoria Histórico-Cultural somente pelo fato de termos atuado em uma instituição que apontava em seu projeto que suas práticas eram fundamentadas nessa base teórica. Não obstante, temos consciência do quanto nem o discurso, nem as práticas estavam alicerçadas pela teoria de Vygotsky, contudo agora podemos dizer que avançamos nessa direção.

Esse raciocínio se deu porque a prática tradicional de ensinar Inglês foi desassociada e desarranjada pelas práticas com uso das habilidades linguísticas compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, como também construída em interação por meio de atividades dirigida à comunicação e ao aprendizado colaborativo.

Para alcançar esse entendimento, nos afastamos da ideia de que o conhecimento só poderia ser transmitido para os alunos e as alunas a partir das ações dos professores e a reciprocidade devida. Além disso, acreditávamos na potencialidade como aprendizes do Inglês, assistindo apenas a explicações gramaticais ou realizando atividades no caderno, sem interação, colaboração e distantes de atividades comunicativas.

Essa desconstrução de um professor e a reconstrução a partir da teoria de Vygotsky foram acontecendo aos poucos: primeiro pela prática com as habilidades compreensão e produção oral, que pela aprendizagem colaborativa nos remete à Vygotsky quando diz: “as crianças falam das coisas que veem, ouvem ou fazem em determinado momento.” (VYGOTSKY, 1998, p. 143).

As habilidades compreensão oral e produção oral não eram desenvolvidas nas aulas de Inglês, e nossas aulas eram realizadas por meio das habilidades compreensão e produção escrita.

As mudanças ocorreram quando as habilidades compreensão e produção escrita deixaram de ser as habilidades centrais das aulas de Inglês (e não dizemos isso no contexto de demérito). Contudo, por compreender que nós as utilizávamos como propulsoras do funcionamento das aulas tradicionais como na explicação de um assunto gramatical, resolução de exercício de um conteúdo que havia sido explicado, listas de vocabulário e na tradução para o português, em atividades como reescrever as frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa. Eram dessa forma trabalhadas com as habilidades linguísticas compreensão e produção escrita.

Expôr a condição de professor tradicional nos ajuda a melhorar o ensino da Língua Inglesa, pois quanto mais sabemos e nos tornamos conscientes sobre o que erámos, o que somos ou podemos ser, maior a possibilidade de nos aperfeiçoarmos na prática. Freire (2014, p. 39) nos lembra que “[...] ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.”

Compreendemos que, para crescer, aprender, construir conhecimento e para se autoconstruir como ser humano, nós precisamos dos outros, pois não somos seres do isolamento. E esse processo se dá pela interação, pela troca por meio da linguagem, que é a ferramenta social da mediação que possibilita e permite a cada indivíduo, constituído dessa interação com outro, completar-se para alcançar o seu potencial sempre provisório e inacabado (VYGOTSKY, 1998).

Pelo mesmo olhar crítico sobre nós, na perspectiva comunicativa, observamos um dos principais objetivos do ensino comunicativo, que seria preparar o aluno para usar a língua em situações reais. Com isso, criamos oportunidades na sala de aula, simulando ou possibilitando aos alunos e às alunas vivenciarem o contexto comunicativo em condições autênticas e em interação.

Consoante ao olhar autocrítico, entendemos o conhecimento construído colaborativamente na relação entre professor e aluno, do mesmo modo como aluno e aluna se tornam sujeitos no ambiente escolar.

Essas impressões sobre nós mesmos, a respeito das aulas de Inglês, encorajam-nos a continuar com o uso das habilidades linguísticas e com a prática da interação, potencializando o aprendizado.

## **CATEGORIA 5 – CLASSROOM’S TIPS: AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS NA AULA DE INGLÊS**

Na pesquisa desenvolvida no mestrado, do qual este artigo é resultado, observamos as possibilidades de se produzir um material audiovisual juntamente com um caderno que pretendem auxiliar outros professores e professoras no processo de ensino de Língua Estrangeira.

Nesses materiais, apresentamos aspectos teóricos e metodológicos para trabalhar as habilidades linguísticas compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, conforme realizamos em nossa prática docente. Evidente que se trata de um fragmento, pois apresentamos quatro aulas como exemplo para trabalharmos com as quatro habilidades.

Sendo assim, nossa proposta evidencia o processo de ensinar e aprender Inglês em um ambiente que se organiza, considerando a carga horária de uma aula por semana, com duração de 45 minutos, com número superior a 20 alunos por sala e o material pedagógico

e tecnológico disponíveis, por vezes reduzidos, o que torna a realidade vivenciada diferente de uma escola de idiomas.

O vídeo e o caderno estão organizados em duas partes, sendo que na primeira parte se encontram as contribuições teóricas orientadoras de nossa produção. Já na segunda parte apresentamos a prática de como trabalhar com as habilidades linguísticas nas aulas de Inglês, conforme realizamos na pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.  
Paulo Freire (1996)

Essa epígrafe nos leva a refletir sobre a conclusão da nossa temática intitulada “Ensinar e aprender Inglês no norte do Brasil: um estudo a partir das habilidades linguísticas *listening* e *speaking*”, tema que julgamos importante por compreendermos que favorecerá imensamente o ensino da Língua Inglesa, sobretudo nas escolas públicas, como também trará contribuições para outros professores, tal qual contribuiu conosco.

Pesquisar sobre esse tema foi uma experiência singular. Ao mesmo tempo em que a pesquisa nos exigiu muito trabalho, também nos proporcionou muitos conhecimentos, como olhar para nossa prática pedagógica, não no intuito de desmontar, apenas, mas de pensar em soluções que contribuíssem para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Entender a *práxis* como “um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão”, conforme ensina Ghedin (2005), apresenta-nos o entendimento de que o currículo não se limita apenas aos conteúdos programáticos, aos processos avaliativos e aos planos pedagógicos, mas devem ser considerados como um conjunto de processos e sujeitos. Dessa forma, as palavras de Moreira e Candau (2007) são complementos:

[...] estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Fomos mobilizados para o estudo ao desenvolver uma atividade em que usávamos as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como protagonistas, o que nos levou a nos questionarmos se seria possível que essas habilidades fossem propulsoras no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola pública. Em outras palavras, o questionamento consistia em saber se seria possível que os alunos da escola pública apresentassem melhores resultados no processo de aprendizagem da Língua Inglesa por intermédio do protagonismo dessas habilidades.

A partir da ideia de colocar como carro-chefe as habilidades *listening* e *speaking*, fomos buscar compreender as potencialidades da compreensão e da produção oral como habilidades linguísticas protagonistas para ensinar e aprender Inglês na escola pública, valendo-se da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e das abordagens colaborativa e comunicativa, pela perspectiva da transformação da prática docente e da aprendizagem dos estudantes.

Quando começamos nossa pesquisa, achávamos que nossas práticas estavam embasadas nas concepções da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Pensávamos, até então, que desenvolvíamos as habilidades linguísticas de compreensão e produção oral (*listening* e *speaking*) e de compreensão e produção escrita (*reading* e *writing*) e que os alunos trabalhavam em interação na construção do aprendizado. Todavia, as atividades desenvolvidas ao longo de 11 anos estavam pautadas em teorias e práticas tradicionais, conforme apresentamos em alguns momentos anteriores, neste trabalho.

Ter essa compreensão foi difícil, pois considerávamos a nossa prática boa, mas isso foi significativo, pois percebemos que refletir sobre nossa própria prática é muito mais que justificá-la. É preciso, de fato, pensar sobre ela a partir de seus resultados, pois, se os alunos não vão bem, algo precisa ser mobilizado.

Além disso, pensar sem referenciais, sem uma luz teórica, fruto de outras experiências realizadas, pode ser um segundo fracasso: corremos o risco de não avançar. Somente percebemos isso a partir das leituras, de buscas de literaturas mais recentes em periódicos e buscas por pesquisadores vinculados às universidades e centros que desenvolvem pesquisas sobre o ensino da Língua Inglesa. Foram necessárias muitas idas e vindas para entendermos que seria necessário utilizar algumas estratégias aparentemente simples, mas que motivariam os alunos em direção ao interesse pela aprendizagem.

Com isso, há que se destacar que o desenvolvimento desse trabalho foi possibilitado em um contexto de fragilidades pedagógicas. Foi a partir da assunção desse novo lugar – de quem investiga sua prática, reflete, mas considera para essa reflexão as teorias e práticas já produzidas – que a realização do trabalho foi possível.

Desse modo, avançamos no desenvolvimento da pesquisa, buscando o alcance dos objetivos traçados e, principalmente, pudemos contribuir com as aprendizagens dos alunos da escola onde desenvolvemos nosso estudo.

Ressaltamos a importância da autoavaliação, pois normalmente, como docentes, e até mesmo por um imperativo socialmente construído em torno da profissão, nossa tendência é querer ter as respostas e raramente nos interrogarmos sobre os problemas enfrentados em sala de aula. A grande sacada é não ter as respostas e sempre nos perguntarmos como poderíamos mudar, caso necessário.

Para nós, quando nos perguntamos a respeito do ensino da Língua Inglesa, a resposta obtida no período da pesquisa foi que podemos melhorar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, com fundamento em Vygotsky, nas bases da Psicologia Histórico-Cultural e

nas abordagens comunicativa e colaborativa, utilizando as habilidades de compreensão e produção oral como propulsoras no processo de ensino e aprendizagem, mas não ignorando as habilidades de compreensão e produção escrita. Nessa lógica, pelo que estudamos, as abordagens colaborativa e comunicativa têm seus fundamentos na Psicologia-Histórico Cultural.

Há que se chamar a atenção para o fato de que a pesquisa também nos mostrou que a redução da carga horária para o ensino da Língua Inglesa prejudicou muito o trabalho e, conseqüentemente, o ensino em escolas públicas. Temos a impressão de que o objetivo, com isso, é culpar posteriormente os professores e chamá-los de incapazes, como o que hoje vem acontecendo em todas as mídias.

Como docentes, inclusive com a atuação em escolas de idiomas, sabemos que será muito difícil aos alunos de escolas públicas demonstrarem proficiência e desempenho na leitura estudando Inglês com apenas 45 minutos por semana. No entanto, é possível fazer algo em benefício de suas aprendizagens? Temos certeza que sim. Vimos que é possível, embora tenhamos que destacar o fato de essa tarefa não ser simples.

Essas dificuldades impostas pelas políticas educacionais em relação à quantidade e tempo de aula nos impossibilitaram, por exemplo, de trabalhar mais diálogos com os alunos na sala de aula e de criar mais situações de trabalhos comunicativos e colaborativos.

No entanto, apesar de todos os desafios, a pesquisa sobre as habilidades linguísticas *listening* e *speaking* como propulsoras no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa com base nas teorias já mencionadas mostrou-nos a viabilidade de ensinar e aprender Inglês na escola onde somos professores. Além disso, entendemos o quão importante são os saberes e as experiências na prática pedagógica e pesquisas sobre elas.

Considerando as transformações e os resultados dessas mudanças, sugerimos aos docentes da mesma área de Língua Estrangeira, principalmente àqueles que não trabalham com as habilidades linguísticas *listening* e *speaking*, a se posicionarem nessa perspectiva, utilizando tais atividades como promotoras da (co)construção da aprendizagem dos alunos e do melhoramento do ensino da Língua Inglesa.

É necessário esclarecer que não propomos substituições, mas apontamos outras possibilidades a serem exploradas, que, em nossa experiência na escola onde atuamos, apresentaram resultados significativos.

Além de apontar para essas possibilidades de ensinar Inglês na escola, a pesquisa trouxe à tona muitas questões, que provavelmente possibilitarão outras pesquisas futuras, as quais podem ser realizadas tanto pelos pesquisadores quanto por aqueles que almejam compreender e contribuir com a Língua Inglesa, principalmente em se tratando do ensino na escola pública. Evidentemente, refiro-me a colegas professores que, na condição de professores pesquisadores, poderão avançar com pesquisas que tenham suas práticas como centro da investigação e seus alunos como centro de seu planejamento, com práticas intervencionistas.

Na possibilidade de realizar outra pesquisa, vamos nos deparar com outra estrada, da mesma forma que nos deparamos quando iniciamos a caminhada pelo processo de ensino e aprendizagem por meio das habilidades linguísticas *listening* e *speaking*.

Porém, percorreremos mais preparados esses novos caminhos, para observarmos e fazermos outras leituras. Em relação à atual caminhada, o que antes não sabíamos – ou que julgávamos muito certo – foi modificado, transformado e ressignificado.

Ainda, destacamos não termos a pretensão de que nossos achados, nossas descobertas e nossas transformações possam mudar o mundo, mas queremos e almejamos a transformação de algumas práticas, assim como nos sentimos hoje. Amanhã, já não seremos mais os mesmos.

Após essa pequena transformação em nossa forma de pensar e de agir, queremos, com as novas asas do conhecimento, voar, voar e voar rumo às descobertas de novas maneiras de ser um professor educador, certos e convencidos de nossa incompletude, de nosso inacabamento, e mais conscientes de que conhecimento não se transfere, mas se cria possibilidades para sua própria construção (FREIRE, 1996).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Pontes. 7. ed. Campinas: SP, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: princípios e práticas**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2017. p. 83-169.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A (re)significação do Ensinar-e-aprender: a pedagogia de projeto em contexto**. Marília: Núcleo de Ensino, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, 2002-2003.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, v. 35, p. 57-63, 1995.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-149.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.
- SEBBA, Maria Aparecida Yazbec *et al.* **Formação de Professores de Língua Estrangeira: princípios e práticas**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2017. p. 83-100.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010.