

A construção do conhecimento discente na sala de aula de inglês: uma reflexão sociointeracional de linguagem na escola pública

Rosana Mary Martins

Mestre em Lingüística Aplicada pela Universidade de Taubaté, orientada pela Prof.^a Dr.^a Solange Teresinha Ricardo de Castro. Bolsista da SEE do Governo do Estado de São Paulo.
www.rosanamary1@yahoo.com.br

Resumo: O propósito deste estudo foi investigar as reações dos alunos de duas salas de inglês do Ensino Médio, ambas de escola pública, frente a uma situação de ensino e aprendizagem da língua por meio de um desenho de curso baseado em um gênero textual, e compreendê-las à luz de uma abordagem sociointeracional de aprendizagem. Além disso, examinamos o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento lingüístico em inglês desses alunos. Exploramos, também, a afetividade e valoração como elementos indissociáveis do processo cognitivo. As propostas dos PCN orientam a base pedagógica deste trabalho. Adotamos a pesquisa de base interpretativista e contemplamos a pesquisa-ação como instrumento investigativo deste estudo. O trabalho contribui com algumas reflexões sobre o ensino de inglês na rede pública e sobre algumas formas de intervenção docente para que o aluno alcance o seu direito de aprender.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de inglês – gêneros textuais – escola pública

Introdução

Tendo em vista a atribulada situação pela qual atualmente se encontra o ensino de inglês, particularmente na escola pública, desenvolvi uma pesquisa sobre a construção do conhecimento discente na sala de aula de inglês numa perspectiva sociointeracional de linguagem para verificar as oportunidades de aprendizagem construídas nesse contexto.

Este estudo foi realizado com alunos de duas salas de inglês do Ensino Médio de uma escola pública da zona rural do Vale do Paraíba, Estado de São Paulo, com o objetivo de examinar as reações dos alunos acerca do seu próprio aprendizado frente a uma situação de ensino baseada em um gênero textual em inglês e verificar como essas reações são compreendidas à luz da abordagem sociointeracional de aprendizagem de Língua Estrangeira (LE). A partir dessas reações, apresento alguns resultados que podem contribuir com o professor de inglês no desenvolvimento de um trabalho condizente com a realidade do seu aluno e que lhe desperte o interesse em aprender uma segunda língua.

O aporte teórico deste trabalho fundamenta-se na teoria vygotskyana (1934/1989, 1998) e seus seguidores, e na teoria de gêneros do discurso¹ bakhtiniana (1992).

¹ Bakhtin adotou a nomenclatura *gêneros do discurso* em seus trabalhos.

Além disso, discuto a proposta de uma seqüência didática baseada em gêneros textuais² elaborada por Ramos (2004).

Na seqüência, discuto os procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados que foram adotados nesta pesquisa.

Em seguida, apresento alguns resultados levantados nesta pesquisa, discutindo o processo de construção do conhecimento discente na língua inglesa (LI) e as formas de intervenção docente que propiciaram a aprendizagem do aluno.

Por fim, nas considerações finais, teço alguns comentários sobre o processo de construção do conhecimento discente que se estabeleceu neste estudo.

A construção do conhecimento na perspectiva sociointeracional de linguagem

Nesta seção, discutimos o processo de construção do conhecimento discente dentro de uma perspectiva vygotskyana (VYGOTSKY, 1934/1989, 1998) e de seus seguidores (LEONTIEV (1981) e ROGOFF (1990) apud CUBERO e LUQUE, 2004; WERTSCH (1990) apud OLIVEIRA, 1992; TERZI, 2001; CUBERO e LUQUE, 2004), com a intenção de compreender, à luz da abordagem sociointeracional de aprendizagem de linguagem, as reações dos alunos frente a uma situação de ensino da LI com base em um gênero textual, na qual se entende que o conhecimento se forma nas interações sociais, por meio de uma negociação conjunta de significados.

1. A interação social

O processo de construção do conhecimento escolar, inserido numa perspectiva sociointeracionista, central na teoria vygotskyana, não pode ser interpretado como uma ação individual, mas como uma construção conjunta, um processo social e compartilhado, realizado com a ajuda de outras pessoas que, no caso da escola, são o professor e os colegas de sala de aula (CUBERO e LUQUE, 2004, p. 105).

No entanto, para que a aprendizagem ocorra na interação, é fundamental uma efetiva comunicação, mediada pela linguagem, entre os participantes, permitindo o compartilhamento de idéias e pontos de vista numa atividade. Esse processo chama-se intersubjetividade (TERZI, 2001; CUBERO e LUQUE, 2004).

Além do processo de intersubjetividade, para o desenvolvimento da aprendizagem, tem crucial importância, também, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade do aluno em solucionar problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas com a colaboração de um adulto ou colegas mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Com base na ZDP, Rogoff (1990 apud CUBERO e LUQUE, 2004, p. 101) introduz o conceito de participação guiada em contexto educacional e discute o processo de construção do conhecimento apoiado pelo professor e pares. Para ela, a aprendizagem escolar é um “fenômeno comunitário”, por meio do qual os alunos aprendem em função da sua participação nas atividades desenvolvidas coletivamente, atividades essas ligadas às práticas de sua comunidade e com a sua história. Quando os envolvidos nesse processo compartilham tais atividades, “adquirem formas mais maduras de participação na sociedade” graças à colaboração direta que recebem dos adultos ou de outros alunos (ROGOFF, 1990 apud CUBERO e LUQUE, 2004, p. 101).

² O Grupo de Genebra (Bronckart, Schneuwly, Dolz e outros) adotou a nomenclatura *gêneros textuais* e essa é a forma que adotamos neste estudo.

2. Afetividade e valoração: o poder de fogo na construção da linguagem

Aos três pré-requisitos necessários à aprendizagem discente, isto é, (i) compatilhamento de idéias e de pontos de vista numa determinada situação; (ii) intersubjetividade e (iii) mediação semiótica, Terzi (2001) acrescenta mais dois fatores que são cruciais na história de sucessos e fracassos na aprendizagem do aluno: (iv) afetividade e (v) valoração.

No que diz respeito à afetividade, Terzi (2001) refere-se à expressão não como uma manifestação de carinho físico, mas como uma “relação de confiança e de respeito mútuos” entre os participantes, ou seja, confiança do aluno para com o professor, certo de que esse se interessa por seu progresso e que se empenhará para conseguir ajudá-lo em seu desenvolvimento; e do professor para com o aluno, acreditando que esse deseja e se interessa em aprender, colaborando com “*feedback* contínuos” que possam orientá-lo adequadamente na sua prática. Segundo a autora, a confiança mútua pressupõe o respeito mútuo, ou seja, o professor deve respeitar o aluno como ser humano, como alguém que tem algo a dizer e que traz consigo um conhecimento que lhe é próprio, respeitar o seu ritmo de aprendizagem e a maneira como o faz. Por outro lado, é preciso que haja respeito do aluno para com o professor, aceitando-o como uma pessoa mais experiente e, portanto, capaz de orientar o seu processo de aprendizagem. Quando essa relação de respeito é quebrada por qualquer uma das partes, torna-se impossível estabelecer uma intersubjetividade, prejudicando o compartilhamento de idéias e colocando em risco todo o processo de aprendizagem do aluno na interação.

Quanto à valoração, Terzi (2001) define o termo como uma atribuição de valor ao objeto de ensino, o qual deve ter um sentido tanto para quem ensina como para quem aprende, e defende que é a construção desse sentido que faz com que as pessoas se engajem na interação, instaurando a propriedade à aprendizagem. Se qualquer uma das partes bloquear essa intersubjetividade, porque não vê razão para se engajar numa determinada interação, o processo de ensino e aprendizagem também fica comprometido.

3. A Língua Materna (LM) na aprendizagem da LE

Castro (2002), baseada em Vygotsky (1934/1987a) e em Stern (1983/ 1992), Cook (1977) e John-Steiner (1985), afirma que é incontestável o papel positivo da LM no processo de construção do conhecimento de LE, principalmente na fase inicial da aprendizagem, considerando que o aluno apresenta certo domínio de letramento na LM e nenhum, ou quase nenhum, conhecimento na LE.

Assim sendo, a LM serve como apoio no começo do processo de aprendizagem da LE, “emprestando” subsídios lingüísticos que auxiliem o aluno a superar as dificuldades na segunda língua, desempenhando a função de facilitadora na construção do conhecimento da LE (CASTRO 2002, p. 152-153).

As estratégias apontadas por Castro (2002), inseridas numa perspectiva socio-interacional vygotskyana, em que a LM é vista como mediadora no processo de aprendizagem da LE, serviram de apoio teórico na seqüência didática elaborada neste trabalho.

4. PCN-LE: uma proposta de construção de conhecimento de LE

Os PCN-LE entendem que a aprendizagem é de natureza sociointeracional, já que “aprender é uma forma de estar no mundo com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (BRASIL, 1998). Assim sendo, os PCN-LE (BRASIL, 1998) afirmam que os processos de aprender são gerados na ZDP por meio da interação entre o aluno e um parceiro mais competente, que pode ser o professor ou um colega de sala que se

envolvem, mediados pela linguagem, numa negociação de significados para resolução de tarefas, isto é, num processo de construção do conhecimento compartilhado.

Com relação à interação entre os participantes da sala de aula, os PCN-LE (BRASIL, 1998) salientam que o ensino atual ainda pratica uma interação assimétrica, ou seja, uma relação em que o controle ainda é exercido pelo professor, restando ao aluno o mero cumprimento das atividades propostas. A proposta dos PCN-LE (BRASIL, 1998) orienta que o professor compartilhe seu poder, deixando de lado sua posição de detentor do saber, e aprenda a dar voz ao aluno, para que ele possa se constituir como sujeito do discurso.

Os PCN-LE (BRASIL, 1998) também propõem desenvolver o conhecimento meta-cognitivo do aluno em relação ao quê e como ele está aprendendo, já que “quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão fazendo no ato de aprender, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem”. Incluem-se nesses conhecimentos metacognitivos a consciência lingüística do aluno (conhecimentos de mundo, da organização textual e sistêmico) e a consciência crítica, que é a forma como esses conhecimentos serão usados na construção social dos significados.

No que diz respeito ao desenvolvimento de uma seqüência didática, os PCN-LE (BRASIL, 1998) enfatizam que os conhecimentos de mundo e da organização textual devem ser priorizados com relação ao conhecimento sistêmico. O importante, segundo o que se propõe em seus textos, é que as atividades em sala de aula se engajem com a vida real, com foco na construção do significado em detrimento dos aspectos puramente lingüísticos. Nesse sentido, os PCN-LE consideram incoerente com a perspectiva sociointeracionista o ensino estruturalista e descontextualizado da língua.

4. Gêneros textuais³: o que são e por que trabalhar com eles em sala de aula de inglês.

O conceito de gêneros textuais neste trabalho apóia-se em Bakhtin (1992), que defende, assim como Vygotsky, que a interação social, mediada pela linguagem, é a alavanca propulsora da construção do conhecimento e acrescenta que essa interação é ancorada em padrões lingüísticos, “relativamente estáveis”, típicos de cada esfera da atividade humana. Segundo o autor, comunicamo-nos através de gêneros textuais, que organizam a nossa fala e nos possibilitam entender a fala do outro.

Da teoria de Bakhtin, entendemos que se a vasta gama de gêneros textuais nos instrumentaliza com as formas mais fáceis e ágeis de comunicação e ação no mundo, o ensino de gêneros textuais no contexto escolar, especificamente na língua inglesa, não significa apenas ensinar nossos alunos a se comunicar, mas ensiná-los a ser agentes transformadores no e do mundo em que vivem, ou seja, é uma possibilidade de construção da cidadania.

Esse raciocínio nos remete ao propósito fundamental mencionado nos PCN-Introdução (BRASIL, 1998) que norteiam a educação brasileira: o de preparar o aluno para o exercício da cidadania⁴. Por preparo para a cidadania entendemos ser uma ação contínua e ininterrupta, visando ao desenvolvimento do senso crítico do aluno e sua capacidade de argumentar, ou seja, capaz de se engajar discursivamente nas diversas esferas sociais que fazem parte do nosso cotidiano.

³ Os PCN-LE utilizam o termo “tipos de texto”. Uma abordagem de ensino baseada em gêneros textuais, no entanto, casa-se com a teoria sociointeracional de aprendizagem da linguagem defendida nesse documento.

⁴ Fundamentado na Lei Federal nº 9394/96, LDBEN, estabelece que a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

5. Seqüência didática baseada em gêneros textuais

A seqüência didática elaborada neste trabalho, com base em um gênero textual, apoiou-se na proposta pedagógica de Ramos (2004). A autora propõe três etapas, ou passos:

- *Apresentação* (aborda elementos para a contextualização do gênero, através de atividades de *conscientização*, ou seja, sensibilizar o aluno com relação à circulação do gênero, quem são os usuários, quais seus propósitos, grupos, interesses; e *familiarização*, isto é, identificar as características que o aluno já conhece sobre o gênero em questão e oferecer mais informações necessárias que ele ainda não possui a respeito desse gênero). A autora recomenda expor o aluno a “diversos exemplos do mesmo gênero para que ele possa perceber as similaridades e diferenças”.
- *Detalhamento* – é uma *exploração* mais ampla, abordando aspectos mais específicos, isto é, explorar a função discursiva dos textos e suas características léxico-gramaticais, oferecendo oportunidade ao aluno de *usar e vivenciar* na prática esses componentes. A meta desta fase é aprofundar os conhecimentos necessários para compreensão/produção geral e detalhada dos textos pertencentes ao gênero em questão.
- *Aplicação* – é a ocasião em que se espera que o aluno consolide sua aprendizagem. A *consolidação* – expõe o aluno a muitos exemplos do gênero para que ele possa consolidar os conhecimentos sobre o mesmo e se aproprie do gênero em questão. A *apropriação* possibilita ao aluno trazer para situações da vida real o conhecimento adquirido sobre o gênero a fim de se tornar um usuário competente. Essas atividades visam o trabalho do aluno com o gênero como um todo, integrando os vários conhecimentos que adquiriu durante as fases anteriores.

As atividades que compõem a proposta de Ramos (2004) procuram “explorar a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto”, a fim de, baseadas nas necessidades dos alunos, favorecer a realização de atividades que lhes sejam relevantes, proporcionando ao aluno a oportunidade de usar a LE em uma situação real.

Com relação às atividades a serem propostas, Ramos (2004) recomenda: (i) assegurar que os exemplos de gêneros escolhidos para o ensino-aprendizagem sejam autênticos e adequados aos alunos, e (ii) proporcionar situações que favoreçam a interação entre os participantes da atividade, lembrando “que esta é uma arma poderosa de aprendizagem”.

Metodologia da pesquisa

Como este trabalho se insere na perspectiva sociointeracional e para atender ao que se propõe investigar, ou seja, verificar as reações dos alunos com relação a sua própria aprendizagem frente a uma seqüência didática baseada em um gênero textual, a metodologia de pesquisa adotada é, segundo Erickson (1986, p. 119), de base interpretativista e contemplou a pesquisa-ação como instrumento de investigação. Além disso, a pesquisa-ação se enquadra no perfil deste trabalho por (i) permitir o acompanhamento e avaliação continuados do desenvolvimento dos alunos, (ii) oferecer a possibilidade de eventuais intervenções e um redirecionamento da prática do professor à medida que as ações se fizerem necessárias, (iii) permitir que o professor acumule a sua função com a de pesquisador neste trabalho e, por fim, (iv) privilegiar um ambiente sociointeracional de aprendizagem (THIOLENT 2000).

Para coleta de dados, nesta pesquisa, colhi as reações dos alunos por meio de questionários respondidos ao término de cada aula e dos meus próprios registros em diários de aula, conforme sugerido por Erickson (1986, apud CANÇADO 1994, p. 56).

Com base nesses questionários, procurei conhecer as reflexões dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido neste estudo, nos quais eles relataram o que aprenderam, bem como registraram suas impressões e sugestões sobre determinados momentos da aula.

No decorrer da fase de coleta dos dados, segundo Cançado (1994) com base em Erickson (1986), transcrevi os questionários respondidos pelos alunos, bem como os meus registros, e os analisei para levantar as regularidades e formar asserções. Em seguida, re-examinei os questionários para testar as asserções, buscando evidências confirmatórias ou desconfirmatórias para essas asserções. Esse procedimento possibilitou o agrupamento dos dados em categorias.

Resultados da pesquisa

Os resultados da análise das reações dos alunos com relação ao aspecto interativo no processo de ensino e aprendizagem revelaram-se unanimemente positivos, corroborando os fundamentos teóricos que apóiam esta pesquisa, segundo os quais a aprendizagem ocorre na interação social por intermédio da linguagem (VYGOTSKY 1989, 1998).

De acordo com a teoria vygotskyana defendida por Terzi (2001) e Cubero e Luque (2004), as atividades foram realizadas em grupos ou em pares e tiveram a linguagem como mediadora. Isso possibilitou a criação de uma atmosfera de interação na sala de aula, despertando o interesse do aluno pela exploração do assunto e iniciando-se, positivamente, o processo de construção do conhecimento. Percebi que os alunos reagiram favoravelmente ao aprendizado da LI quando estimulados a trabalhar em pares ou em grupos, ocasião em que puderam ajudar o colega com dificuldade, bem como a serem ajudados quando necessário.

Com relação ao conceito de Participação Guiada (ROGOFF, 1990 apud CUBERO e LUQUE, 2004), elaborei atividades condizentes com a maturidade lingüística dos alunos e, gradativamente, fui aumentando a complexidade das tarefas. A proposta das atividades foram bem explicadas, a fim de ajudar o aluno a solucioná-las. À medida que a responsabilidade e a autonomia dos alunos na solução dos problemas aumentavam, fui transferindo o controle dessas atividades até que eles próprios as realizassem sozinhos.

Com relação ao papel da LM, sua primeira contribuição verificada ao longo da seqüência didática desta pesquisa foi a possibilidade de manter uma maior interação entre aluno/aluno e aluno/professora, sem a qual, segundo o que se defende neste estudo, não haveria aprendizagem, uma vez que entendemos ser na interação social que o aluno aprende (VYGOTSKY 1989).

Outra contribuição da LM apontada pelos resultados desta pesquisa foi seu papel de apoio para o aluno superar suas dificuldades na LI. Nesse caso, concordo com Castro (2002) ao afirmar que a LM emprestou subsídios lingüísticos relevantes que auxiliaram os alunos a compreender o contexto de produção e circulação do gênero, seu o propósito comunicativo e seus elementos lingüísticos na LI.

Entre as características positivas da LM na aprendizagem, também defendida por Castro (2002), está o aspecto afetivo. Percebi que os alunos puderam driblar suas insuficiências lingüísticas na LI, negociando significados na LM e compartilhando idéias, gerando uma atmosfera de confiança para o seu próprio aprendizado e evitando ou, pelo menos, minimizando possíveis frustrações provenientes da dificuldade com a LI.

Com relação ao aspecto afetivo na construção do conhecimento e de acordo com Terzi (2001), a relação de confiança e de respeito mútuos entre alunos e a professora é o que define o termo afetividade. Como professora pesquisadora, trabalhei com meus

alunos de modo que eles percebessem o meu empenho em ajudá-los a compreender o assunto a ser aprendido na LI, respeitando seus avanços e limitações, mas com o objetivo de levá-los a progredir no processo de aprendizagem. Isso deu certo, pois os alunos passaram a confiar na minha aula, rompendo as resistências com relação às dificuldades lingüísticas encontradas na LI que favoreceu o aprendizado.

Além da confiança e respeito mútuos, há o fator da valoração, também defendido por Terzi (2001), segundo o qual os alunos atribuem um sentido pessoal ao conteúdo que está aprendendo. Durante este trabalho, a exploração do contexto de produção e circulação do gênero em estudo contribuiu muito para despertar a valoração do aluno com relação a esse aprendizado. Os resultados das reações dos alunos revelaram que eles se perceberam como usuários discursivos do gênero e como participantes do seu contexto de circulação, fator esse que contribuiu para o aumento do interesse desses alunos sobre a sua própria aprendizagem do assunto.

Ainda com relação ao tema afetividade e valoração, segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), o professor deve abandonar o papel de detentor do saber e abrir espaço para o compartilhamento do conhecimento. Nesse sentido, conduzi meu trabalho buscando compartilhar o meu conhecimento com as experiências dos alunos e os resultados apontaram que, nesse compartilhamento, as vozes desses alunos se fizeram presentes, permitindo que eles se engajassem discursivamente no assunto.

Para ajudar meus alunos a superarem as dificuldades que envolvem o processo inicial de aprendizagem da LI, explorei o que o aluno já sabe sobre o contexto de produção e circulação do gênero, bem como o seu conhecimento gramatical e lexical, ou, como mencionado nos PCN-LE (BRASIL, 1998), os conhecimentos metacognitivos. Os resultados revelaram que os alunos se sentiram mais confiantes à medida que perceberam que não eram os leigos que julgavam ser e, apesar de pouco letrados na LI, puderam verificar o que já sabiam e como se valer desse conhecimento acumulado para facilitar a aprendizagem do assunto novo.

Os resultados também mostraram que, com relação ao ensino do conhecimento sistêmico, entendendo-o como um estudo posterior ao levantamento do conhecimento de mundo e da organização textual dos alunos, ficou bastante claro que o conteúdo gramatical não precisa ser ensinado dentro de uma ordem de dificuldade que parta do mais fácil para o mais difícil. Vale lembrar que, segundo as orientações dos PCN-LE (BRASIL, 1998), o importante, nesse processo, é que o aluno perceba por que ele está aprendendo determinado conteúdo e, principalmente, que ele possa vivenciá-lo na vida real, ajudando-o a se tornar um agente na sociedade em que vive.

Considerações finais

No que se refere à construção do conhecimento discente na sala de aula de inglês numa visão sociointeracionista, concluí que as situações de interação social favoreceram a aprendizagem dos meus alunos.

Ficou bastante evidente, enquanto professora pesquisadora, que a LM foi imprescindível para otimizar a aprendizagem da LI dos alunos, proporcionando meios lingüísticos que auxiliaram a compreensão do gênero em inglês, bem como o conteúdo gramatical e lexical recorrente desse gênero. Além disso, a LM contribuiu favoravelmente na auto-estima dos alunos ao aumentar-lhes a confiança no seu próprio aprendizado da LI.

Com relação ao aspecto afetivo, observei que o aluno precisa querer aprender, e esse querer aprender depende do seu autoconceito com relação a sua própria capacidade para aprender um assunto e de conseguir visualizar essa aprendizagem no contexto da sua própria vida. Para ajudar o aluno nessa decisão de querer ou não aprender, é necessário que esse aluno sinta confiança no envolvimento do professor no seu aprendizado, passando a respeitá-lo como uma pessoa que quer ajudá-lo. Por outro lado, o professor também precisa se sentir confiante com relação ao querer aprender do seu

aluno e passar a respeitá-lo por essa decisão. A confiança e o respeito mútuos são a base da afetividade que envolve o contexto escolar de aprendizagem.

Além de querer aprender, é necessário que o aluno entenda para quê lhe vai ser útil um determinado assunto ou conteúdo e em que isso vai afetar a sua vida. A partir do momento que o aluno descobre que aquele assunto ou conteúdo lhe faz sentido, ele atribui um valor a esse aprendizado e, conseqüentemente, aumenta-lhe o interesse em aprendê-lo.

Observei, por meio deste estudo, que o ensino de inglês dentro da perspectiva sociointeracionista e desenvolvido por meio de gêneros textuais corrobora a teoria de Bakhtin (1992), a qual defende a viabilidade de se utilizar dos gêneros como instrumento de ação no e para o mundo. Conseqüentemente, pode-se afirmar que a aprendizagem apoiada em gêneros textuais oferece maior oportunidade para desenvolver alunos cidadãos, capazes de se envolver, criticamente, em ações que fazem parte da sua realidade.

Finalizo este estudo com a pretensão de poder contribuir com o professor de inglês, principalmente o da rede pública, no desenvolvimento de um trabalho em sala de aula que tenha como meta o aumento do interesse do aluno pelo que vai aprender, bem como na otimização do processo de construção do conhecimento da LI no contexto escolar. Além disso, deixo esse trabalho como base para futuras pesquisas, pois entendo que todo processo educacional tem seu caráter dinâmico, e, portanto, requer um trabalho continuado por partes dos professores pesquisadores.

Referência bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula, in: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 23, p. 55-69, IEL/UNICAMP, Campinas, jan./jun. 1994.
- CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo, in: SILVA, Elizabeth Ramos da (org.). *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral, 2002.
- CUBERO, Rosário; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem, in: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching, in: WITTROCK, M. (org.) *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. Nova York: Macmillan, 1986.
- RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The Specialist*, vol. 25, n.º 2 (107-129) 2004.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2001.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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