

A interação em sala de aula durante a aplicação de uma unidade didática preparada pela professora-pesquisadora

ANDREA PATRICIA NOGUEIRA

Resumo

De acordo com Vygotsky (1933, 1987:129), o aprendizado efetivo se dá quando há interação social entre duas ou mais pessoas com níveis sociais diferentes de conhecimentos e habilidades. O objetivo geral da análise apresentada neste artigo é verificar de que maneira ocorre a interação em sala de aula durante a aplicação de uma unidade didática preparada pela própria professora-pesquisadora. Esse material foi produzido em um curso oferecido para professores da rede pública de São Paulo e elaborado de acordo com as abordagens de ensino-aprendizagem e de linguagem sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Brasil, 1998).

Os participantes deste estudo foram 10 alunos de uma escola pública na periferia de Guarulhos. Esta análise mostrou que o aprendizado de uma língua estrangeira através da interação é de extrema importância, pois possibilita que os aprendizes troquem conhecimentos entre si e debatam idéias e opiniões sobre as atividades propostas em grupos, preparando-os para agir com autonomia no futuro, em uma situação semelhante àquela enfrentada no momento da aprendizagem.

Palavras-chave: interação, ensino-aprendizagem de língua-estrangeira, aprendizado efetivo, currículo.

Resumen

Según Vygotsky (1993, 1987: 129), el aprendizaje efectivo ocurre cuando existe interacción social entre dos o más personas con diversos niveles de aprendizaje y habilidades. Así, el interés de este artículo es investigar cómo diferentes estudiantes interactúan durante la aplicación de una unidad didáctica preparada por la propia investigadora. Este material fue producido en un curso ofrecido para profesores del sistema público de São Paulo, elaborado de acuerdo con los abordajes de enseñanza-aprendizaje y de lenguaje sugeridos por los “Parâmetros Curriculares Nacionais-Lingua Estrangeira” (Brasil, 1998).

Palabras clave: interacción, enseñanza-aprendizaje de EFL, aprendizaje efectivo, currículo.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva vygotskiana de ensino-aprendizagem, o aprendizado efetivo acontece quando há interação social entre duas ou mais pessoas com níveis sociais diferentes de habilidades e conhecimentos. Para Vygotsky (1933, 1978:88), o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças possam penetrar na vida intelectual daqueles que as cercam. Posição semelhante é defendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras (doravante PCN-LE, Brasil, 1998:57-58), que afirma que a própria aprendizagem é de natureza sócio-interacional, já que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é visto como um parceiro mais competente. Nessa visão, a interação entre as pessoas é fundamental para a construção de nosso aprendizado.

Como parte de uma pesquisa mais ampla (Nogueira, 2005), este artigo tem como objetivo geral analisar de que maneira se dá a interação durante a aplicação de uma unidade didática preparada pela professora-pesquisadora. Para alcançar o objetivo geral proposto, são os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar que formas de interação um material didático preparado pela professora-pesquisadora promove em sala de aula.
2. Verificar de que maneira essas interações podem contribuir para a aprendizagem de um grupo de alunos.

O estudo realizado em Nogueira (2005) teve como objetivo investigar como um material didático para o ensino de inglês preparado pela professora-pesquisadora pode contribuir para a aprendizagem de um grupo de alunos. Neste artigo, portanto, são apresentados alguns recortes desse estudo.

A seguir, exponho as bases teóricas utilizadas na condução da análise aqui apresentada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como o próprio nome sugere, o foco da abordagem sócio-interacionista está na interação que se dá entre as pessoas no momento da aprendizagem. Na visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, todos nascemos em um mundo social e o nosso aprendizado acontece quando interagimos na sociedade em que vivemos. Desde o momento em que nascemos, interagimos com os outros em nosso dia-a-dia, e através dessa interação construímos nossos sentidos sobre o mundo. Nessa visão, a interação entre as pessoas é fundamental para a construção de nosso aprendizado.

Ao falar sobre interação, Vygotsky (1933, 1987:129) enfatiza que toda pessoa pode fazer mais do que faria sozinha se tiver o auxílio de outra pessoa. Nessa perspectiva, o que o aprendiz é capaz de fazer interagindo em cooperação com alguém hoje será capaz de fazer sozinho amanhã. Bruner (1985:32), por sua vez, acredita que não há como uma pessoa dominar o mundo a sua volta

sem a ajuda ou assistência de alguém. Na visão dos autores, aprendizagem efetiva acontece quando há interação social entre duas ou mais pessoas com níveis sociais diferentes de habilidades e conhecimentos.

De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:57-58), a própria aprendizagem é de natureza sócio-interacional, já que os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é visto como um parceiro mais competente. Ele tem o objetivo de resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se deparam.

O papel daquele par mais competente, chamado por Vygotsky (1933, 1987:129) de mediador, é encontrar meios de ensinar o outro a aprender. A função dessa pessoa que sabe mais pode ser ocupada pelo pai, pela mãe ou, no caso da sala de aula, pelo professor, ou até mesmo por um colega de classe.

Bruner (1985:24), por sua vez, afirma que, nessas situações, o par mais competente representa para o aprendiz uma espécie de “andaime”, já que pode servir-lhe de base até que ele possa ter domínio sobre uma nova função ou um conceito novo. De acordo com os PCN-LE (Brasil, 1998:57-58), os enunciados do parceiro mais competente ajudam a construir o significado e, portanto, auxiliam a própria aprendizagem da língua estrangeira.

O caráter interativo da língua também é enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (doravante PCN-EM, Brasil, 1999:125). Segundo esse documento, não há linguagem no vazio, já que seu grande objetivo é a interação e a comunicação com o outro dentro de um espaço social. Assim, a linguagem é apresentada como “um produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística”.

A importância da linguagem na interação entre as pessoas também é enfatizada na perspectiva vygotskiana. Vygotsky (1933, 1991:95) afirma que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento do aprendiz. Para isso, o autor determina dois níveis de desenvolvimento daquele que aprende:

- O primeiro nível é chamado de nível de desenvolvimento real – determina aquilo que o aprendiz é capaz de fazer sozinho, sem a ajuda de outra pessoa. Esse nível define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento e da aprendizagem. Se um aprendiz pode fazer várias atividades independentemente, isso significa que as funções para essas atividades já amadureceram nele.
- O segundo nível é chamado de zona de desenvolvimento proximal, ou ZPD – determina aquilo que o aprendiz não consegue fazer sozinho, precisando da ajuda de outra pessoa. Esse nível define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, em estado embrionário. Na definição de Bruner (1985:30), a ZPD é descrita como sendo a distância entre o estágio de desenvolvimento atual e o estágio de desenvolvimento superior do aprendiz.

A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky (1933, 1991:97) da seguinte maneira:

A ZPD¹ “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Vygotsky (1933, 1987:130) ainda afirma que por muito tempo as escolas, na crença de que favoreciam um sistema complexo de aprendizado e que estariam adaptadas às formas de pensamento dos aprendizes, propunham aos alunos somente problemas que eles pudessem resolver sozinhos. Para o autor, esse método era ineficaz e encorajava os aprendizes a permanecer em seu estágio pré-escolar de desenvolvimento, já que era incapaz de explorar a ZPD e de dirigi-los para aquilo que eles ainda não eram capazes de fazer, os voltando para as suas deficiências, ao invés de os voltar para os seus pontos fortes.

Os PCN-LE (Brasil, 1998a:58), por sua vez, afirmam que é na ZPD que se dá o aprendizado, já que esse espaço caracteriza-se pelas interações entre os aprendizes e os parceiros mais competentes. Essa interação, por sua vez, explora o nível real em que o aluno se encontra e o seu nível potencial para aprender com a orientação de um par mais capacitado.

Por fim, o autor completa o seu pensamento ao dizer que o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global do aprendiz e que o “bom aprendizado” somente é aquele que está adiante do seu desenvolvimento (Vygotsky, 1933, 1978:89). Assim, a ZPD propõe a idéia de que o aprendizado significativo é somente aquele que se apresenta como desafiador ao aprendiz e mais avançado em relação ao seu desenvolvimento atual.

Em uma sala de aula, o papel de quem sabe mais geralmente é desempenhado pelo professor, mas também pode ser desempenhado por um colega de classe, no caso de atividades feitas em grupos ou em duplas. Pode-se perceber aqui a importância de atividades realizadas em grupos na sala de aula, que possibilitam ao aluno aprender com o par mais competente. Acredito que este deve ser o papel do professor que adota uma postura sócio-interacionista em suas aulas: criar situações que promovam interação entre os alunos, levando-os a uma atitude colaborativa e possibilitando a resolução conjunta de problemas, através de uma troca mútua de habilidades e conhecimentos.

Após ter apresentado as bases teóricas desta análise, apresento os participantes deste estudo e o material didático. Em seguida, comento sobre a coleta de dados.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Sujeitos de pesquisa

Como parte de um pesquisa interpretativista mais ampla (Erickson, 1986:119), foi selecionada como foco para este estudo uma turma de 1º ano do Ensino Médio do período matutino de uma escola estadual na qual trabalho. Este estudo de caso (Johnson, 1992; Nunan, 1992; Cohen & Manion, 1994; Yin, 1994; Stake, 1998) foi conduzido em uma escola da periferia de Guarulhos e teve como objetivo investigar como se deu a interação em sala de aula durante a aplicação de uma unidade didática preparada pela professora-pesquisadora.

A turma participante deste estudo contou com 45 alunos freqüentes e foi escolhida porque suas duas aulas semanais de inglês, de 50 minutos cada, eram ministradas por mim no mesmo dia da semana. Desse modo, os dados poderiam ser coletados em duas aulas de 50 minutos dadas no mesmo dia.

De todos os alunos da turma escolhida para a pesquisa, 10 alunos que haviam participado de todo o processo de aplicação do material e coleta dos dados foram selecionados como participantes focais. A fim de garantir sigilo e preservar as identidades dos participantes, todos os nomes dos alunos são fictícios.

O material didático

A unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” aborda o gênero (Swales, 1990:58) “anúncio de emprego” e é composta de 20 atividades, distribuídas em 10 páginas. Para sua elaboração, foram utilizados anúncios em inglês e português, retirados de jornais e revistas.

Esse material didático foi produzido no primeiro semestre de 2002, enquanto eu cursava o último módulo do programa “A Formação Contínua do Professor de Inglês: um Contexto para a Reconstrução da Prática”², na PUC-SP. Nesse módulo, os professores-alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, como teorias de ensino-aprendizagem e teorias de linguagem, e elaboram uma unidade didática baseada nas propostas sugeridas pelos PCN-LE (Brasil, 1998).

Em uma análise de necessidades informal, feita no início daquele ano com meus alunos do Ensino Médio, perguntei-lhes de que modo o inglês seria necessário a eles futuramente. Praticamente a metade dos alunos disse que o inglês seria necessário para que eles pudessem conseguir um emprego melhor no futuro.

Diante das respostas de muitos de meus alunos, propus então a duas colegas de grupo do curso que elaborássemos uma unidade de ensino utilizando anúncios de emprego, pois pensei que esse seria um tema relevante para alunos que sentem a necessidade de uso da língua inglesa em sua vida cotidiana, mesmo que tal necessidade venha a se manifestar a longo prazo. Além disso, muitos alunos de Ensino Médio já trabalham ou já procuraram um emprego, e pensei que esse assunto poderia ser de grande interesse para esses alunos.

Embora os PCN-LE (Brasil, 1998) não sugiram que a familiarização de textos deva ser feita em língua materna, as atividades iniciais em português da unidade têm como objetivo principal familiarizar o aluno com o gênero “anúncio de emprego”, a fim de explorar o seu conhecimento de mundo sobre o assunto. Além disso, o uso do português nos enunciados das atividades permeia toda a unidade, entremeado com o uso do inglês.

Seguindo a proposta dos PCN-LE (Brasil, 1998), a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” procura construir o conhecimento do aluno em língua estrangeira, tendo como base a exploração dos conhecimentos de mundo, textual e sistêmico. Dessa maneira, a unidade começa com a progressão de conhecimento, partindo do conhecimento de mundo do aluno e da exploração do gênero³ “anúncio de emprego” através da apresentação de atividades em português. Nas atividades seguintes, o material procura explorar o conhecimento sistêmico dos anúncios em português e inglês, passando pela exploração da organização textual desses textos.

Coleta de dados

A coleta de dados para o estudo realizado em Nogueira (2005) se deu no prazo de 16 semanas, durante a aplicação da unidade didática, em 2003. Os questionários coletados para essa análise continham, além de perguntas sobre a interação durante a realização das atividades propostas na unidade, questões sobre as dificuldades dos alunos em fazer as atividades e sobre sua aprendizagem. Para esta análise, no entanto, foram apresentados somente os dados referentes à interação em sala de aula.

Do total de 5 questionários coletados para este estudo, aqueles respondidos na 8^o e na 11^o semana foram preenchidos individualmente. O restante dos questionários foi respondido coletivamente por todos os alunos do grupo.

Além dos questionários respondidos pelos alunos, diários reflexivos foram escritos por mim ao término de cada aula dada na turma pesquisada. Nesses diários, foram registradas minhas impressões sobre a aplicação do material didático em sala de aula, como por exemplo, o nível de dificuldade apresentado pelos alunos ao fazer as atividades, como se dera a interação em sala de aula durante a realização das atividades e minhas opiniões sobre o aprendizado dos alunos. Nesta análise, utilizo somente trechos que registram minhas impressões sobre a interação em sala de aula.

O quadro a seguir resume o processo de coleta de dados para esta análise:

Dia de coleta	Semana de coleta	Questionários	Diários reflexivos
09/06/2003	6 ^a semana	X	X
23/06/2003	8 ^a semana	X	
04/08/2003	10 ^a semana	X	
11/08/2003	11 ^a semana	X	
01/09/2003	13 ^a semana	X	

Quadro 1. Resumo do processo de coleta de dados para o estudo.

Após ter descrito a metodologia adotada na condução deste estudo, parto para a apresentação e discussão dos resultados da análise aqui proposta.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na 6ª semana de aplicação da unidade, oito grupos que tinham como membros os alunos focais tiveram suas respostas analisadas. Nessa ocasião, as atividades em grupo parecem ter contribuído para que houvesse interação entre os alunos, como se pode perceber neste trecho de meu diário:

*Pedi que formassem grupos de 4 alunos. Acho que por esse motivo a aula de hoje foi tumultuada, porque os alunos não estão acostumados a trabalhar em grupos. (...) Mais importante do que fazer os exercícios de hoje era ver como a atividade em grupo ajudaria na resolução dos exercícios. (...) Os alunos apresentaram, aparentemente, poucas dificuldades. **Em todos os grupos eles relatavam que a atividade assim era mais fácil porque ‘um ajudava o outro’.** Acho que depois do tumulto da organização dos grupos consegui uma boa resolução dos exercícios. (...) Apesar do tumulto inicial, a aula de hoje foi muito produtiva. **Os alunos interagiram bastante e, pelo que pude perceber, houve colaboração entre eles para resolver as questões propostas na unidade.**”⁴*

Durante a realização das atividades que pediam trabalhos em grupos, três alunos focais e seus colegas de grupo afirmaram que haviam tido a presença de alguém mais competente que os ajudasse no momento da realização das atividades:

Daniel e grupo: “O grupo dialogou e a professora explicou muito bem a matéria. O diálogo usado pela professora facilita na hora de fazer os exercícios. (...) Alessandra [uma aluna não-focal] ajudou no que ela sabia fazer e os outros não sabiam”.

Denise e grupo: “A Nádia [uma aluna não focal] (...) tem noção em traduzir as palavras e compreender texto. Nós tínhamos a ajuda da Nádia, que já tinha feito um cursinho antes e ela tem uma noção e ajuda a gente. Com a ajuda da Nádia conseguimos fazer todos os exercícios. A profª. Andrea ajuda e explica muito bem, por isso não temos dificuldade em realizar os exercícios passados por ela”.

Vânia e grupo: “Joana [uma aluna não focal] e Vânia. Explicamos e traduzimos algumas palavras difíceis. (...) A explicação da professora foi clara”.

Ao se observar os comentários de Daniel, Denise e dos colegas de grupo, percebe-se que eles não deixam claro que tipo de ajuda foi dado por mim e pelos

colegas no momento de fazer as atividades e não se sabe ao certo o que esse par mais competente está fazendo. No grupo de Vânia, também não se sabe de que modo ela e Joana explicaram aos colegas como fazer as atividades. No entanto, percebe-se que houve mediadores nesses três grupos. Além disso, a interação entre mim e os alunos parece ter sido fundamental para que os alunos fizessem as atividades sem dificuldades.

Cinco outros alunos focais e seus colegas de grupo afirmaram que não haviam tido a presença de alguém mais competente que os ajudasse a fazer as atividades. No entanto, a interação parece ter ocorrido entre todos no grupo, já que os alunos afirmaram que todos os colegas do grupo haviam colaborado, como se pode notar nos exemplos abaixo:

*Ângela, Livia e grupo: “**Todos colaboraram**”.*

*Marcelo, Roberta e grupo: “Não houve [a presença de um par mais competente], somos todos amigos e **todos ajudaram**”.*

*Adriana e grupo: “**Todo mundo ajudou todo mundo**”.*

Esses dados sugerem que a interação nesse dia se deu em seis grupos, embora a presença de um mediador só tenha sido sugerida em três deles. Nos dois grupos que tinham Luciano e Nívea como focais, a interação provavelmente não se deu entre os alunos, já que eles não justificaram suas respostas.

Na 8ª semana, outra ocasião em que as atividades foram feitas em grupos, o papel de mediador parece não ter sido ocupado por Daniel, Luciano, Marcelo, Nívea e Vânia, como se pode ver em algumas de suas respostas:

*Daniel: “**Eu só fiz as atividades**”.*

*Nívea: **Eu não fiz as atividades e não ajudei meus colegas**”.*

Mesmo que esses alunos não tenham interagido com os colegas, a interação ainda pode ter ocorrido em seus grupos e o papel de mediador pode ter sido ocupado por outro colega.

Já Adriana, Ângela, Denise, Livia e Roberta aparentemente serviram de par mais competente em seus grupos:

*Adriana: “[Ajudei meus colegas] **debatendo as opiniões de todos do grupo**”.*

*Ângela: “[Ajudei meus colegas] **dando a minha opinião e respondendo as atividades**”.*

*Denise: “[Ajudei meus colegas] **explicando para os outros e tirando as dificuldades**”.*

*Livia: “**Dei minha opinião sobre o que eu entendi do texto**”.*

*Roberta: “**Eu expliquei para o Marcelo como se fazia a atividade e ele entendeu**”.*

As respostas dadas por esses alunos na 6ª semana sugerem que a interação não se deu entre todos os alunos, já que somente cinco alunas focais afirmaram que haviam feito as atividades propostas e ajudado os colegas.

Na 11ª semana, ocasião em que as atividades deveriam ser feitas individualmente, as atividades feitas em grupos parecem ter sido mais fáceis do que aquelas feitas individualmente para oito alunos focais. Alguns desses exemplos encontram-se a seguir:

Ângela: “Duas cabeças pensam melhor, e cada uma dá sua opinião”.

Lívia: “Eu acho que duas cabeças pensam melhor do que uma, e que ouvir a opinião dos outros ajuda”.

Nívea: “Duas ou mais cabeças pensam melhor do que uma”.

Roberta: “Eu estou acostumada a fazer atividades em grupo e um ajuda o outro”.

Vânia: “Não tinha ninguém para dar opiniões”.

Ao que parece, essas alunas vêm no trabalho em grupo oportunidades de trocar opiniões a respeito das atividades. Pode-se supor que elas são conscientes de que as atividades feitas em grupos se tornam mais fáceis, pois desse modo cada um dos colegas pode dar sua opinião sobre a maneira como a atividade está sendo feita. Assim, os alunos podem desempenhar alternadamente o papel de mediador, já que cada um pode dar sua opinião sobre o modo de se fazer as atividades e até mesmo ajudar os colegas na solução de dúvidas, tornando o aprendizado mais produtivo.

Na resposta dada por Adriana, ela sugere que se sente mais segura em trabalhar com colegas, o que nos poderia fazer pensar que as atividades feitas em grupo dão mais segurança aos alunos e são mais fáceis de fazer:

Adriana: “Com mais pessoas as respostas são mais concretas”.

Para dois alunos, parece que as dificuldades não existiram, já que eles fizeram as seguintes colocações:

Denise: “Não foi difícil nem fácil, foi mais ou menos”.

Daniel: “Não foi mais fácil nem mais difícil, a dificuldade que eu tenho é não entender algumas palavras”.

A resposta de Denise talvez se justifique pelo fato de que ela não costuma fazer as atividades em grupos e talvez já esteja habituada a fazê-las individualmente.

Esses dados sugerem que a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” promoveu a interação entre os alunos na maioria das atividades, embora a presença de um par mais competente não tenha sido sugerida em todos os dados. Ao que parece, em algumas ocasiões, o papel de mediadora parece ter sido ocupado por mim.

Essa análise evidencia que as atividades feitas em grupo possibilitaram a interação entre os alunos e entre os alunos e a professora e, possivelmente, um melhor aprendizado. Embora não tenha sido possível, em alguns casos, determinar o tipo de ajuda oferecida pelo mediador aos colegas, é provável que a realização das atividades em grupos tenha permitido que os alunos trocassem conhecimentos entre si e debatessem idéias e opiniões sobre as atividades propostas.

Como sugere Vygotsky (1933, 1987:129), a interação - seja entre os alunos ou entre os alunos e o professor - também possibilita aos aprendizes a criação da ZPD, preparando-os para agir com autonomia no futuro. Segundo o autor, o que somos capazes de fazer interagindo em cooperação com alguém hoje seremos capazes de fazer sozinhos no futuro. Desse modo, a aprendizagem através da interação entre os alunos e entre os alunos e a professora talvez tenha possibilitado que os alunos estejam mais preparados para utilizar futuramente o conhecimento adquirido, em uma situação semelhante àquela enfrentada no momento da aprendizagem.

Após ter apresentado e analisado os resultados deste estudo, parto para a apresentação das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os resultados obtidos neste estudo, apoiei-me em Vygotsky (1933, 1987:129) para afirmar que a realização das atividades em grupos parece ter promovido interação entre a maioria dos alunos e colaborado para a aprendizagem. Assim, acredito que a organização em grupos possibilitou que os alunos interagissem com os colegas de sala e utilizassem seu conhecimento de mundo, seu conhecimento de organização textual e seu conhecimento sistêmico para a construção de conhecimento em língua estrangeira, tanto através da utilização de textos em português como em inglês. Também acredito que essas interações tenham se mostrado adequadas para a construção do sentido e reconhecimento do gênero como um evento social e comunicativo.

A interação entre os alunos e a professora também parece ter sido fundamental para a aprendizagem. Embora o papel do par mais competente (Vygotsky, 1933, 1987:129) aparentemente tenha sido ocupado por alguns alunos durante a aplicação da unidade, na maioria das vezes esse papel parece ter sido ocupado por mim. Talvez essa seja uma evidência de que o professor ainda é visto por muitos alunos como o principal detentor do saber. A fim de proporcionar maior participação dos alunos, no entanto, acredito que a unidade didática “Anúncios de emprego em inglês” poderia explorar mais a interação e apresentar mais atividades cujos enunciados exigissem explicitamente a realização em grupos ou duplas.

Como também foi evidenciado nesta análise, o aprendizado de uma língua estrangeira através da interação mostrou-se de extrema importância, pois possibilita que os aprendizes troquem conhecimentos entre si e debatam idéias e opiniões sobre as atividades propostas em grupos, proporcionando a eles a

criação da ZPD, como sugere Vygotsky (1933, 1987:129), e preparando-os para agir com autonomia no futuro, em uma situação semelhante àquela enfrentada no momento da aprendizagem.

Por fim, esta análise também mostrou que aspectos relacionados à interação devem ser considerados pelo professor-*designer*, tanto durante a elaboração do material como na sua posterior aplicação. Além disso, esta análise aponta para a necessidade de reconstrução da unidade didática “Anúncios de emprego em inglês”, na qual seriam levadas em conta as questões aqui apresentadas, isto é, apresentar atividades com enunciados em grupos ou duplas. Dessa maneira, as atividades poderiam promover ainda mais interação entre os alunos e entre os alunos e a professora e, possivelmente, um melhor aprendizado.

Notas

- ¹ Sigla do mesmo termo em inglês – zone of proximal development.
- ² Esse programa é integralmente financiado pela Associação Cultura Inglesa – São Paulo e oferecido gratuitamente pela instituição a qualquer professor de inglês da rede pública de ensino do Estado ou do Município de São Paulo, em conjunto com o departamento de Lingüística Aplicada e Ensinos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL – PUC-SP).
- ³ Embora os PCN-LE (1998:31) adotem o termo “tipos de texto”, prefiro empregar neta análise a terminologia “gênero”, já que a proposta do documento é aquela que, na literatura, normalmente está associada à questão do gênero.
- ⁴ Todos os grifos em negrito dos excertos são meus e têm o objetivo de destacar informações comentadas na análise dos dados.

Refêrencias bibliográficas

- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.
- Bruner, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: J. V. Wertsch (ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Cohen, L. e L. Manion. *Research methods in education*. Fourth edition. London/ New York: Routledge, 1994.
- Erickson, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M.C. Wittrock. *Handbook of research on teaching*. New York/London: MacMillan Publishing, 1986.
- Johnson, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York/ London: Longman, 1992.

- Nogueira, A. P. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 2005.
- Nunan, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- Ramos, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *the ESPECIALIST*. 25, 2, 2004, 107-129.
- Stake, R. E. Case Studies. In: N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (editors). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 1998.
- Swales, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Vygotsky, L.S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press, 1933, 1978.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1933, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1933, 1991.
- Yin. R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman, 1994.