

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

GABRIEL HENRIQUE BAIOCO

A MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

UBERLÂNDIA  
2024

GABRIEL HENRIQUE BAIOCO

A MEDIAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA: UMA INVESTIGAÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Trabalho de monografia apresentado ao curso  
de Letras Inglês da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito para a graduação.

Orientadora: Profa. Dra. Larissa Picinato  
Mazuchelli

UBERLÂNDIA  
2024

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha mãe, que nunca mediu esforços para educar os filhos, e ao meu pai, que sempre foi um exemplo de trabalho e honestidade. Sem o apoio, os valores e o incentivo de ambos, essa jornada não teria sido possível.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho não seria possível sem o apoio e a colaboração de algumas pessoas, às quais expresso aqui minha sincera gratidão.

À minha família, por todo amor, suporte e incentivo. Em especial, à minha mãe, que sempre me apoiou e me motivou a estudar e conhecer sobre o mundo, e ao meu pai, por ser um exemplo de honestidade e trabalho.

À minha orientadora, Larissa Mazuchelli, pelo constante apoio, compreensão e dedicação. Sua paciência e orientação foram fundamentais na condução deste trabalho.

À banca examinadora, pela generosidade em aceitar o convite e pelas valiosas contribuições que enriqueceram minha pesquisa.

Aos meus amigos Ediberto e Gabriela, por estarem sempre presentes, oferecendo apoio nos momentos mais desafiadores dessa caminhada.

À Central de Línguas da UFU, onde tive a oportunidade de crescer profissionalmente e adquirir experiências que foram cruciais para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos, meu muito obrigado.

A consciência se reflete na palavra como o sol se reflete numa gota de água. A palavra se relaciona com a consciência como um mundo em miniatura se relaciona com um maior, como uma célula viva com um organismo, como um átomo com o cosmos. É um mundo em miniatura da consciência. A palavra com significado é um microcosmo da consciência humana.

Vygotsky (1987)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a mediação em um material didático de ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir de uma perspectiva histórico-cultural. A pesquisa utiliza como base teórica os conceitos de Vygotsky (1984), especialmente o princípio da *mediação*, e se apoia na pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (2006), que valoriza a flexibilidade pedagógica e a adaptação às necessidades contextuais. A análise foi realizada em uma unidade do material didático “American Inside Out” (Kay; Jones, 2017), com foco na identificação dos modos de mediação presentes nas atividades propostas. Os resultados indicam que, embora o material ofereça uma estrutura para o desenvolvimento linguístico da língua inglesa, a mediação significativa e a agência dos alunos dependem amplamente da capacidade do professor de adaptar e contextualizar as atividades propostas. Observou-se, ainda, que, na ausência de uma orientação mais explícita para essas possibilidades de transformação do livro didático, os professores podem se tornar dependentes do material, o que limita o potencial pedagógico das aulas. Finalmente, a partir dessa discussão e de minhas experiências e trajetória de ensino, propõe-se uma intervenção prática para enriquecer as atividades e promover uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: mediação, ensino de línguas, perspectiva histórico-cultural.

## ABSTRACT

This study aims to investigate *mediation* in an English language teaching and learning material from a historical-cultural perspective. The research draws on Vygotsky (1984) concepts, particularly the principle of mediation, and Kumaravadivelu's (2006) post-method pedagogy, which emphasizes pedagogical flexibility and adaptation to contextual needs. The analysis focused on a unit from the textbook “American Inside Out” (Kay; Jones, 2017) and aimed to identify modes of mediation within the proposed activities. The results indicate that, although the material provides a framework for English linguistic development, significant mediation and student agency heavily rely on the teacher's ability to adapt and contextualize the activities. It was also observed that, in the absence of explicit guidance to the possibility of textbook transformation, teachers might become dependent on the material, limiting the pedagogical potential of the lessons. Finally, considering such discussion and my experiences and teaching trajectory, an intervention is proposed to enhance the activities and foster more meaningful learning.

Keywords: mediation, language teaching, historical-cultural perspective

## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	8
INTRODUÇÃO .....	10
1. OBJETIVOS.....	12
1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	13
2.1 ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICA .....	14
2.2 CORRENTES DE ENSINO DE LÍNGUAS.....	16
2.3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL .....	19
2.3.1 Uma Apresentação Geral.....	19
2.3.2 O conceito de <i>mediação</i> .....	22
2.3.3 Questões Metodológicas Na Abordagem Histórico-Cultural.....	25
3. UM ESBOÇO DE ANÁLISE.....	28
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
REFERÊNCIAS.....	46

## **PREFÁCIO**

Ao refletir sobre o que escrever neste prefácio, recordei-me das muitas experiências que vivi até chegar a este texto. No entanto, uma em especial convém ser compartilhada aqui. Logo após concluir o Ensino Médio, ingressei em um curso de Engenharia Elétrica na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Curiosamente, a decisão de cursar Engenharia veio da ideia de que eu gostava de matemática e tinha afinidade com tecnologia. Naquela época, eu não tinha conhecimento do que realmente era um curso de engenharia; tive uma formação que me preparou para passar no vestibular, e, na inexperiência da adolescência, acreditei que estava fazendo a melhor escolha. Dessa forma, discutir sobre ensino-aprendizagem neste trabalho tem um significado muito importante para mim, pois ensinar e aprender vão muito além do que simplesmente ser aprovado em uma prova.

Ao mesmo tempo em que cursava engenharia, comecei a trabalhar em um instituto de idiomas como instrutor de Inglês, momento em que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras começou a despertar meu interesse. Esse envolvimento prévio alimentou uma crescente curiosidade em compreender os processos que ocorrem em sala de aula e as dinâmicas entre aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno. Movido por esse interesse, tomei a decisão de que a docência seria a profissão que seguiria e assim iniciei o curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia.

Desde o início, percebi que o ensino e o aprendizado de um novo idioma transcendem a mera exposição ao vocabulário e à estrutura linguística. Mais adiante no curso, ao ser introduzido às teorias de ensino-aprendizagem, pude aprofundar minha compreensão sobre minha prática em sala de aula e, nesse processo, surgiram questionamentos que me acompanham até o presente momento. Em especial, durante os estudos de Psicologia da Educação, fui apresentado à teoria sócio-histórica de Vygotsky. Essa breve incursão no entendimento do desenvolvimento humano acendeu uma pequena luz em minha mente, que mais tarde definiria o tema deste TCC.

É interessante pensar, contudo, que, durante a graduação, raramente tive a oportunidade de estudar as teorias propostas por Vygotsky, mesmo que suas ideias tenham influência em diversas áreas da educação, inclusive no ensino de línguas. Meu segundo contato com esse autor só foi possível graças à minha participação na Central de Línguas (CELIN), programa de extensão do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que tem como proposta oferecer cursos regulares de língua estrangeira para a comunidade interna e externa à universidade e serve como espaço para a complementação da

formação de estudantes de licenciatura dos cursos ofertados pelo ILEEL, onde tive a sorte de ser orientado pela professora Larissa Mazuchelli, pesquisadora do campo dos estudos histórico-culturais. Durante as reuniões pedagógicas, ao discutirmos questões de sala de aula, percebi, por meio da professora, que Vygotsky tem muito a contribuir para uma melhor compreensão do ambiente educacional, dos processos de ensino-aprendizagem de segunda língua e de questões que me cercavam.

Embora este prefácio seja bastante breve, acredito que revele um pouco de minha trajetória e das motivações que me levaram a retornar ao estudo da teoria que nasce com Vygotsky e como esta pode iluminar aspectos dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e na educação em geral. Acredito que compreender melhor as relações entre pessoas, o mundo e o objeto de estudo podem contribuir para um entendimento mais amplo dos processos educacionais, proporcionando uma prática docente mais significativa e uma formação crítica dos alunos.

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, o ensino de idiomas apresenta relevância inquestionável. O inglês, em particular, é amplamente considerado como uma língua global de comunicação, crucial para a inclusão em vários campos, incluindo tecnologia, ciência, negócios e cultura. Neste contexto, aprender inglês oferece a possibilidade de adquirir uma gama de conhecimentos, oportunidades de trabalho e interações interculturais. A crescente globalização e a utilização de ferramentas digitais reforçam ainda mais essa necessidade, tornando o ensino de línguas um elemento essencial na preparação de cidadãos para um mundo conectado e em mudança. A forma como este ensino é estruturado e *mediado* torna-se, portanto, uma questão central para alcançar uma aprendizagem significativa.

Nesse cenário, os materiais didáticos destacam-se como recursos frequentemente utilizados para possibilitar e sustentar os processos de ensino e de aprendizagem. O livro didático, como ferramenta pedagógica, exerce grande influência sobre as práticas educacionais em sala de aula, especialmente nas etapas de planejamento e execução das atividades desenvolvidas por professores e estudantes. Além de fornecer uma estrutura para as aulas, ele orienta o professor e oferece ao aluno um subsídio fora do ambiente escolar. No entanto, o uso dos livros didáticos levanta questões sobre o quanto esses materiais são capazes de atender às necessidades e peculiaridades dos alunos em contextos variados. Dado o impacto que o livro didático exerce, portanto, nas práticas de ensino e de aprendizagem, é importante considerar criticamente como ele promove (ou limita) a agência dos estudantes e a construção de significado no processo de aprendizagem.

À discussão sobre o material didático se entrelaça o papel dos métodos de ensino, que variam desde abordagens mais tradicionais, como o método de gramática-tradução, até as mais comunicativas, focadas na interação e no uso da língua em contextos reais. Assim como os materiais didáticos, os métodos refletem diferentes concepções sobre a natureza da linguagem e sobre o processo de ensino-aprendizagem, desempenhando, portanto, papel central nas práticas de ensino. Esse debate, que por muito tempo centrou-se na busca por um “método ideal”, apresenta-se hoje em oposição ao uso de métodos rígidos e inflexíveis, abrindo espaço para o que se denomina condição de “pós-método”, que defende uma abordagem mais flexível e adaptativa que permita ao professor ajustar suas práticas de ensino de acordo com as características e demandas do contexto educacional. A pedagogia do pós-método, como propõe Kumaravadivelu (1994), sugere que o professor exerça uma autonomia maior, utilizando-se de

princípios que respeitem a particularidade de cada situação e que promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

É nesse contexto que este trabalho, resultado de uma investigação, se insere no curso de Licenciatura em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Partindo-se de uma discussão sobre metodologias de ensino e suas influências, busca-se discutir o papel da *mediação* no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa e na prática pedagógica. Para tanto, fundamenta-se nas contribuições da perspectiva histórico-cultural, que nasce com os trabalhos de Lev Semyonovich Vygotsky, psicólogo de origem bielorrussa, e tem como objeto de análise uma unidade do livro didático “American Inside Out” (Kay; Jones, 2017).

A escolha desse material foi motivada por sua relevância no contexto de ensino de línguas e por uma experiência direta de trabalho em sala de aula com ele, que despertou um interesse em compreender como o material didático, enquanto *artefato cultural de mediação*, se articula com princípios teóricos do ensino-aprendizagem de línguas. Trata-se, assim, de uma incursão motivada pela familiaridade com o objeto, por sua relevância nas aulas de língua e pelo desejo de investigar formas de conferir significado a suas propostas pedagógicas.

A metodologia empregada é, portanto, de natureza qualitativa, com análise do material didático e descrição das atividades propostas. Ao realizar essa análise, busca-se entender de que maneira o material fomenta *mediação*, como se relaciona a metodologias de ensino de línguas e em que medida pode ser ajustada para melhor atender às necessidades de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes. Dessa forma, a análise pretende destacar aspectos que podem ser aprimorados na prática pedagógica, promovendo um ensino mais significativo e orientado em cada contexto educacional.

Assim, após a apresentação dos objetivos deste trabalho, passaremos para os aspectos teóricos e metodológicos que sustentam a reflexão. Iniciamos retomando abordagens e métodos de ensino de língua inglesa, seguindo para a apresentação da perspectiva histórico-cultural, especialmente considerando o princípio da *mediação*. Em seguida, apresentamos um *esboço de análise* de uma unidade do material didático. Finalmente, passaremos à discussão dessa análise e às considerações finais. Esperamos, assim, contribuir para dar visibilidade à contribuição dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural aos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

## 1. OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é descrever e analisar *modos de mediação* presentes em uma unidade do livro “American Inside Out” (Kay; Jones, 2017), visando ampliar a compreensão desta temática a partir das discussões da perspectiva histórico-cultural. A pesquisa se propõe a explorar como as estratégias de mediação são empregadas no material didático, identificando as técnicas e estratégias utilizadas para proporcionar condições significativas de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Além disso, pretende-se examinar como essas estratégias podem ser interpretadas e potencialmente aprimoradas com base nos princípios da teoria sócio-histórica de Vygotsky, que enfatiza a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento linguístico-cognitivo e na aquisição de conhecimento.

Busca-se, dessa maneira, contribuir com os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, destacando a relevância da teoria vygotskiana para a educação. A expectativa é que a partir de um *esboço de análise* seja possível não apenas enriquecer o entendimento teórico sobre o papel da mediação na educação linguística, mas fornecer apontamentos que possam iluminar práticas em sala de aula, favorecendo um aprendizado mais significativo para alunos e professores de língua inglesa.

### 1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

São objetivos específicos desta pesquisa:

- I. Descrever os modos de mediação presentes em uma unidade temática do livro “American Inside Out”.
- II. Analisar os modos de mediação presentes em uma unidade temática do livro “American Inside Out” a partir dos pressupostos teóricos Vygotskianos.
- III. Propor uma intervenção para possibilitar uma mediação mais significativa.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

O tema “ensinar e aprender uma língua” faz parte, pode-se argumentar, de praticamente todas as culturas atualmente. Além de sua iminente relevância atual, esse tema está engendrado em uma complexa e dinâmica trama permeada por uma miríade de questões que vão desde aspectos linguísticos e pedagógicos até fatores socioculturais e psicológicos, já que ensinar e aprender uma língua estão intimamente relacionados às discussões sobre língua e linguagem, atravessando e marcando nossas relações pessoais e nosso modo de nos relacionar com o mundo ao longo de nossa trajetória de vida.

Diversos teóricos e pesquisadores têm se dedicado a explorar e analisar esse tema complexo, resultando em uma ampla gama de *perspectivas e abordagens*. Desde os primórdios da Linguística Aplicada até os debates contemporâneos sobre *metodologias* de ensino, o objeto de estudo relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas continua a se expandir e se transformar.

Contudo, neste trabalho, embora reconheçamos a importância e a relevância desse tema abrangente, nosso foco não será uma análise exaustiva de toda a história dos métodos. Em vez disso, buscaremos explorar aspectos específicos que contribuam para o entendimento e o avanço do conhecimento dentro do escopo de nossa pesquisa. Ao fazer isso, esperamos contribuir para o debate contínuo sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, mesmo que nossa análise seja necessariamente limitada em sua abrangência. Dessa forma, iniciaremos a fundamentação teórica deste trabalho explorando as principais correntes de ensino de língua inglesa, considerando sua historicidade e seus processos de transformação.

Em seguida, passaremos a discutir algumas correntes de ensino de línguas, especialmente considerando sua importância para entrelaçar às discussões sobre abordagem, método e técnica. Finalmente, discorreremos sobre a perspectiva histórico-cultural como maneira de compreender o ensino de línguas a partir de uma visão que integra fatores históricos, culturais e sociais para compreender o desenvolvimento humano e social. A perspectiva histórico-cultural, fundamentada nas ideias de Vygotsky, será central em nossas reflexões, destacando a importância das interações humanas e do contexto sociocultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem. Esta abordagem enfatiza que o aprendizado de uma língua não ocorre de forma isolada, mas está profundamente enraizado nas práticas culturais e nas relações sociais.

## 2.1 ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICA

Conforme destacado por Richards & Rodgers (1986) ao descrever os *métodos*, é crucial diferenciar entre a filosofia subjacente ao ensino de línguas no nível teórico e de princípios, por um lado, e o conjunto de *procedimentos* derivados para o ensino efetivo de uma língua, por outro. Com o intuito de fazer essa diferenciação, Anthony (1963 *apud* Richards & Rodgers, 1986) definiu os termos *abordagem*, *método* e *técnica*.

De maneira breve, a *abordagem* se refere, segundo Anthony (1963), aos pressupostos teóricos sobre a natureza da linguagem e os processos de ensino e aprendizagem de línguas. Já o *método* é considerado como um “plano geral”, um conjunto de procedimentos para seleção, ordenação e apresentação dos elementos linguísticos e comunicacionais de um curso, sendo direcionado pelos pressupostos teóricos de uma determinada abordagem.

Por sua vez, a *técnica* é o que efetivamente ocorre na sala de aula, incluindo, portanto, os recursos e atividades pedagógicas utilizados para implementar o método inscrito em uma abordagem. O método, assim, originado da abordagem do professor, influencia diretamente a escolha das técnicas de ensino e desempenha um papel central no planejamento das atividades docentes. Desse modo, quando as técnicas são aprendidas de maneira irrefletida, há o risco de não refletirem a abordagem do professor ou o método pretendido ou mesmo de revelarem contradições profundas entre técnicas empregadas e abordagens. Isso acontece quando os professores adotam técnicas sem uma compreensão refletida dos pressupostos teóricos subjacentes à abordagem de ensino que estão utilizando. Por exemplo, se um professor adota técnicas comunicativas em sala de aula sem que tenha se apropriado de princípios teóricos da abordagem comunicativa, as atividades podem revelar inconsistências que não promovem a comunicação autêntica entre os alunos, como pretendido pela abordagem, e podem gerar, conseqüentemente, sentimentos de frustração pedagógica.

Embora Richards & Rodgers (1986) reconheçam a utilidade da proposta de Anthony (1963) na diferenciação entre os pressupostos teóricos e as práticas resultantes deles, não deixam de tecer críticas à limitação de sua discussão. Segundo eles, a proposta de Anthony não aborda adequadamente os papéis do professor e dos aprendizes, o papel dos materiais utilizados, como uma abordagem pode ser implementada em um método específico e como método e técnica estão inter-relacionados. Assim, Richards & Rodgers (1986) ampliam a discussão de Anthony (1963), introduzindo os conceitos de *desenho* (“design”) e *procedimentos* (“procedures”).

O conceito de *design*, conforme descrito por Richards & Rodgers (1986), abrange os objetivos de ensino, a maneira como o conteúdo linguístico é selecionado e organizado, os tipos de tarefas ou atividades de ensino-aprendizagem, os papéis do professor, dos alunos e dos materiais instrucionais. Já o conceito de *procedimentos* refere-se às técnicas, práticas e comportamentos que viabilizam a execução de um método. Enquanto para Anthony o método representa um estágio intermediário entre a abordagem e as técnicas, para Richards & Rodgers (1986), um método resulta da combinação de três elementos simultâneos: *abordagem*, *design* e *procedimentos*.

Essas duas perspectivas destacam a complexidade da relação entre abordagem, método e técnicas no ensino de línguas. Enquanto Anthony enfatiza a progressão linear desses elementos, com o método ocupando uma posição intermediária, Richards & Rodgers (1986) propõem uma visão mais integrada e holística, na qual todos os elementos são considerados simultaneamente. Essas diferentes abordagens refletem a diversidade de teorias e práticas pedagógicas no campo do ensino de línguas e destacam a importância de os educadores compreenderem e refletirem sobre as escolhas metodológicas que fazem em suas práticas de ensino.

Além dessa visão mais estruturada de abordagem, método e técnica, a discussão sobre a pedagogia de ensino de línguas evoluiu para uma crítica mais ampla à dependência daquilo que Kumaravadivelu (1994) chamou de “métodos fixos”.

Kumaravadivelu (1994) introduziu a ideia da "pedagogia do pós-método" ao propor uma ruptura com o conceito tradicional de método prescritivo. O pós-método reflete, assim, uma busca por uma pedagogia mais flexível, que se adapte às particularidades de cada contexto de ensino e às necessidades dos alunos, oferecendo maior autonomia ao professor. Segundo o autor, o ensino de línguas não pode ser reduzido a um conjunto fixo de regras, técnicas e abordagens, muitas das quais sem respaldo teórico e científico, uma vez que a sala de aula é um ambiente dinâmico, constitutivamente heterogêneo, com variáveis linguísticas, culturais e sociais que mudam constantemente.

Nesse contexto, a pedagogia do pós-método é estruturada em três parâmetros principais: *particularidade*, *praticabilidade* e *possibilidade* (Kumaravadivelu, 2001). Enquanto a primeira refere-se à necessidade de levar em conta as especificidades linguísticas, culturais e políticas de cada contexto de ensino, a segunda destaca a importância de romper a divisão entre teoria e prática, valorizando a experiência do professor em sala de aula como uma forma de conhecimento válida e essencial. Finalmente, a última enfatiza o potencial crítico da

pedagogia, reconhecendo a importância da conscientização social e política no processo de ensino-aprendizagem (Kumaravadivelu, 2001).

Ao considerar essas três dimensões, o pós-método oferece uma alternativa às práticas mais tradicionais fundamentadas em uma rigidez metodológica, nas quais o professor muitas vezes se via restrito pela adoção de um método imposto de forma externa, sem a flexibilidade de adaptá-lo às necessidades reais suas e de seus alunos. A pedagogia do pós-método, conforme Kumaravadivelu (2006), não nega, contudo, a relevância das teorias e abordagens, mas destaca que elas devem ser pensadas e apropriadas como ferramentas flexíveis e adaptáveis. Nota-se, assim, que essa perspectiva valoriza a *atuação* do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem; um agente fundamental nesse processo e que, portanto, não deve se submeter a uma ou outra abordagem, mas, antes, criar com elas, algo particularmente relevante no ensino de línguas, em que as necessidades dos alunos e dos professores são variadas e em constante transformação (Kumaravadivelu, 2006).

## 2.2 CORRENTES DE ENSINO DE LÍNGUAS

Para aprofundar a discussão, retomamos algumas das correntes metodológicas mais conhecidas no campo de ensino de línguas, segundo Larsen-Freeman (1986) e Richard & Rodgers (1986). São elas: “Audiolingual Method” (Método Audiolingual), “Communicative Methods” (Métodos Comunicativos), “Community Language Learning” (Comunidade da aprendizagem de línguas), “Direct Method” (Método Direto), “Grammar Translation Method” (Método de Gramática-Tradução), “Natural Approach” (Abordagem Natural), “Oral Approach” (Abordagem Oral), “Silent Way” (Método Silencioso), “Situational Language Teaching” (Método Estrutural-Situacional), “Suggestopedia” (Sugestologia), e “Total Physical Response” (Resposta Física Total).

De maneira breve, podemos afirmar que o *Método Audiolingual* enfatiza a repetição e memorização de frases, enquanto os *Métodos Comunicativos* priorizam a fluência e a comunicação em situações reais. Já o *Community Language Learning* valoriza a colaboração entre alunos e o suporte emocional, ao passo que o *Método Direto* evita a tradução e privilegia o uso exclusivo da língua-alvo desde o início e o *Método de Gramática-Tradução* foca, por outro lado, na análise estrutural e na tradução de textos, com pouca ênfase na oralidade.

A *Abordagem Natural*, por sua vez, incentiva a exposição à língua de forma compreensível e natural, enquanto a *Abordagem Oral* e o *Método Estrutural-Situacional* utilizam padrões gramaticais em contextos práticos. Nessa linha, enquanto o *Silent Way*

promove a autonomia do aluno, com o professor atuando como guia, a *Sugestologia* utiliza relaxamento e estímulos sugestivos para facilitar a aprendizagem. Finalmente, a chamada *Resposta Física Total* caracteriza-se como uma abordagem que integra o movimento ao aprendizado, promovendo a memorização por meio de respostas físicas a comandos verbais.

Apesar dessa breve apresentação de métodos bastante conhecidos no campo, sem nos atermos a particularidades de autores que trabalham com eles, podemos notar que a delimitação dos métodos pode nos levar a uma simplificação excessiva da complexidade envolvida nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Como argumenta Kumaravadivelu (2003), não se pode dizer que cada método tem seu próprio caminho para o ensino-aprendizagem. Na verdade, eles se sobrepõem em seus pressupostos teóricos e práticos. Pensando nisso, o autor separa essas abordagens em três classes: métodos com *foco na língua*, com *foco no aprendiz* e com *foco no aprendizado*.

Os métodos *centrados na língua* priorizam as formas linguísticas e a prática estruturada por meio de exercícios focados na forma. Compreende-se, dessa maneira, que dominar essas formas levará a uma comunicação “eficaz” na língua-alvo. Um exemplo típico de um método centrado na língua é o áudio-lingual, cuja abordagem contrasta com a aquisição incidental da língua, típica da aprendizagem da primeira língua na infância; ou seja, o desenvolvimento da língua ocorre, neste método, por meio de um esforço consciente<sup>1</sup>.

Já aqueles *centrados no aprendiz* priorizam o uso da língua às necessidades individuais do aluno. Eles procuram oferecer oportunidades para praticar estruturas gramaticais e funções comunicativas por meio de atividades que se concentram no significado, como em algumas versões da abordagem comunicativa. A hipótese é a de que uma preocupação tanto com a forma quanto com a função levará, em última instância, ao domínio da língua-alvo e que os aprendizes podem fazer uso tanto da forma quanto da função (fornecer informações pessoais, expressar desapontamentos) da língua para atender às suas necessidades comunicativas fora da sala de aula (Kumaravadivelu, 2003).

Embora possamos dizer que as metodologias centradas no aprendiz possam superar práticas de ensino unicamente voltadas para a língua, cabe ressaltar que a comunicação é um processo complexo e, muitas vezes, imprevisível, visto que o sentido não está pré-determinado; ou seja, a situacionalidade da interação, além de aspectos históricos e políticos marcam os processos de construção de sentido. Isso implica afirmar que a língua não é simplesmente uma

---

<sup>1</sup> Cabe notar, embora não seja foco deste trabalho, que metodologias como essa revelam um imaginário que retrata a língua como algo “dominável”, refletindo a ideia de que o sujeito seria capaz de controlar sua relação com ela. (Orlandi, 2000).

ferramenta de “transmissão de informações”, mas um instrumento simbólico por meio do qual há um processo contínuo de negociação de sentido entre os envolvidos na interação. Cada falante traz consigo um repertório único de experiências, conhecimentos e contextos culturais que influenciam a forma como compreendem e interpretam o que está sendo dito. Como argumenta Franchi (2011 [1976], p. 55):

Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela, aos outros, nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços “contratuais” porque interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. Mas se queremos imaginar esse comportamento como uma ‘ação’ livre, ativa, criadora, suscetível pelo menos de renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, temos que apreendê-la nessa relação instável de interioridade e de exterioridade, de diálogo e de solilóquio: antes de ser mensagem, a linguagem é para elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção de pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências.

Finalmente, os métodos *centrados na aprendizagem* priorizam, segundo Kumaravadivelu (2003), proporcionar interações aos alunos por meio de atividades comunicativas ou resolução de problemas em sala de aula. Exemplificado pela chamada “Abordagem Natural”, esse método enfatiza a construção de significado como chave para o domínio tanto gramatical quanto comunicativo da língua. Assim, diferentemente de outras abordagens, o desenvolvimento da língua é visto mais como incidental do que intencional, seguindo um processo não linear que não requer uma entrada linguística sistemática. De acordo com Kumaravadivelu (2003), os defensores desse método acreditam que os alunos aprendem melhor quando estão engajados em atividades significativas que os levam a compreender, expressar e usar a língua, em vez de focarem explicitamente em características linguísticas.

É possível observar, com esta breve apresentação, que, ao longo da história, inúmeros métodos foram criados de acordo com interesses teóricos, sociais e até mesmo mercadológicos. Diante disso, poderíamos nos questionar qual seria a “melhor abordagem” ou o método ideal para determinada turma, mas são várias as limitações entre o que é proposto por um livro didático, por exemplo, e aquilo que é implementado pelo professor na sala de aula. Afinal, se por um lado os métodos baseiam-se em concepções idealizadas para contextos também

idealizados, por outro, os contextos de ensino-aprendizagem de línguas são inúmeros e imprevisíveis (Kumaravadivelu, 2003). As múltiplas variáveis que influenciam a dinâmica do ensino podem superar a metodologia empregada, resultando na eficácia de uma abordagem em uma situação específica e sua ineficácia em outra, e vice-versa.

Nessa linha, Prabhu (1990) defende abandonarmos a busca pelo “melhor método”, uma vez que ele não existe. O autor assim argumenta a partir de três afirmações: “(1) diferentes métodos são melhores para diferentes contextos de ensino; (2) todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos; (3) a noção de métodos bons ou ruins é ela mesma enganosa” (Prabhu, 1990, p. 161).

É a partir dessas discussões, portanto, que entramos em um contexto de *pós-método*, em que Kumaravadivelu (2006) afirma existirem, na realidade, apenas dois métodos: um praticado pelos professores em sala de aula e aquele proposto por teorizadores. Para o autor, a pedagogia do pós-método nada mais é que a constatação e a defesa daquilo que ocorre nas práticas de ensino-aprendizagem: a articulação mais ou menos consciente da *particularidade* (linguística, sociocultural e política), da *praticabilidade* (ruptura teorizadores-professores; relação teoria-prática) e da *possibilidade* (consciência sociopolítica), a partir das quais o professor tomará as decisões necessárias em sua prática.

Considerando essa breve discussão, nota-se, por um lado, a complexidade do campo das metodologias de ensino de línguas e, por outro, o desafio e as limitações da busca por padronização rígida de procedimentos que pudessem traduzir uma visão específica sobre o que é ensinar e o que é aprender um idioma, como destaca Borges (2010).

## **2.3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

### **2.3.1 UMA APRESENTAÇÃO GERAL**

Dando continuidade a essas reflexões, voltamos para as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a temática, apresentando-a, contudo, ainda que brevemente. Essa teoria amplia a discussão sobre abordagens e metodologias de ensino ao destacar que ensinar e aprender não significam “transmitir” conteúdo linguístico. Enquanto métodos, como os abordados na seção anterior, refletem visões sobre o que é ensinar, a perspectiva de Vygotsky enfatiza a aprendizagem como um processo social e cultural mediado pela interação e por artefatos culturais. Assim, é necessário considerar, além das metodologias de ensino de línguas,

teorias educacionais mais amplas que reconheçam a complexidade do desenvolvimento humano e a importância da mediação na construção de significados.

Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em 1896 na Bielo-Rússia e se formou em Direito pela Universidade de Moscou em 1918, onde também estudou História e Filosofia. Casou-se e teve duas filhas antes de falecer de tuberculose em 1934. Interessado em distúrbios de aprendizagem e deficiências, Vygotsky fundou um laboratório de psicologia e publicou "Psicologia Pedagógica" em 1926. Após se destacar em um congresso de neuropsicologia, trabalhou no Instituto de Psicologia de Moscou. Cabe notar que o autor desenvolveu suas teorias no contexto pós-Revolução Russa, alinhando-se a correntes do marxismo, embora muitos trabalhos associados a ele nem sempre destaquem essa particularidade<sup>2</sup>.

Visto que o autor navegou por diversas áreas do conhecimento, não é surpresa a interdisciplinaridade presente em seu trabalho e a importância de seu legado, ainda que seu trabalho tenha sido inicialmente silenciado na União Soviética e sua recepção na Europa e nas Américas tenha ocorrido de maneira indireta em muitas fases<sup>3</sup>. Entretanto, o tema principal de suas obras, segundo Rego (1995), é o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto histórico-cultural. Como aponta Wertsch (1988), Vygotsky conseguiu unificar diversos campos do conhecimento em uma perspectiva que reconhece a interligação dos indivíduos com o contexto cultural em que vivem. Trata-se, assim, de uma abordagem sobre fenômenos do desenvolvimento humano integradora de processos sociais, semióticos e psicológicos de extrema relevância nos dias de hoje, mesmo após quase um século de seu falecimento.

De maneira geral, Vygotsky buscou discernir, por meio do método dialético, as transformações substanciais no comportamento que se manifestam durante o percurso de desenvolvimento<sup>4</sup> humano e sua conexão com o ambiente social (material, biológico e

---

<sup>2</sup> Ver, por exemplo, Vygotsky (2004 [1930], s/p.) em que afirma: “Se as relações entre pessoas sofrem uma mudança, então junto com elas as ideias, padrões de comportamento, exigências e gostos também mudarão. Como foi averiguado por pesquisa psicológica, a personalidade humana é formada basicamente pela influência das relações sociais, i.e., o sistema do qual o indivíduo é apenas uma parte desde a infância mais tenra. “Minha relação para com meu ambiente”, diz Marx, “é minha consciência” (Marx; Engels, 1846/1978, p. 30). Uma mudança fundamental do sistema global destas relações, das quais o homem é uma parte, também conduzirá inevitavelmente a uma mudança de consciência, uma mudança completa no comportamento do homem”.

<sup>3</sup> Textos inéditos em muitas línguas continuam sendo traduzidos, contribuindo para a expansão do campo e para o aprofundamento de questões abordadas pelo autor.

<sup>4</sup> Como argumenta Mazuchelli (2024, no prelo), a ideia de desenvolvimento aproxima-se mais de uma visão de *transformação* contínua (*becoming, vir-a-ser*). Não é, portanto, seriada, estruturada em “níveis estáticos” e unicamente cronológicos.

cultural). Podemos definir esse método como a modalidade que penetra o mundo dos fenômenos por meio de uma ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade (Marconi; Lakatos, 2011).

A partir disso, podemos citar importantes teses que vão permear toda sua obra. Uma delas refere-se à ideia de que não nascemos socialmente “prontos” e que somente o ambiente não nos fornece as características tipicamente humanas. De acordo com Rego (1995), esses aspectos são resultados de uma interação dialética entre o ser humano e o seu meio cultural; ou seja, ao mesmo tempo que o homem modifica o meio para atender suas necessidades, ele também passa por transformações internas decorrentes dessa interação. Em outras palavras:

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos. (Vygotsky, 1984, p.43)

Em outras palavras, nesta abordagem, o sujeito que produz conhecimento não é um simples receptáculo que absorve e contempla a realidade, nem é portador de verdades absolutas provenientes de um plano ideal. Pelo contrário, é um sujeito ativo que, em sua interação com o mundo e com os artefatos culturais, produtos da ação humana, reconstrói esse mundo em seu pensamento e em suas ações, transformando-os e sendo transformado por eles. Nas palavras de Rego (1995, p. 98): “o conhecimento sempre envolve uma ação, um fazer humano”.

A ideia de que o humano é um ser histórico implica, portanto, que não existe uma essência fixa e imutável. Em vez disso, pressupõe-se um sujeito ativo em um processo contínuo e interminável de transformação (*becoming*, vir-a-ser), bem como de construção e transformação da natureza e da história. Esse processo não é linear nem unidirecional, pois está intimamente ligado às mudanças histórica das necessidades e interesses culturais. Com base nesses princípios, é essencial partir da atividade desse sujeito para estudar seu desenvolvimento intelectual, de maneira geral, e, para nós, em particular, aos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Em resumo, a perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vygotsky representa uma contribuição significativa para a educação, pois destaca a interação entre os fatores sociais, biológicos, culturais e históricos no desenvolvimento cognitivo. Segundo Vygotsky (1987), o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, tais como o pensamento, a linguagem

e a consciência, não pode ser compreendido isoladamente dos contextos socioculturais em que os indivíduos estão inseridos.

### 2.3.2 O CONCEITO DE *MEDIAÇÃO*

Ao fundamentar-se na perspectiva dialética para tratar dos processos de desenvolvimento e aprendizagem abordados acima, Vygotsky deu especial atenção à *mediação*, que pode ser compreendida como “toda intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilita a interação entre os ‘termos’ de uma relação” (Pino, 1991, p. 32-33). Em toda atividade humana, portanto, opera uma mediação que, segundo Pino (2000), é *técnica* e *semiótica*: “se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica (simbólica) que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação” (Pino, 2000, p. 55).

A mediação pode ocorrer, portanto, de diferentes formas, como por meio de interações verbais, de elaboração íntima (fala privada) e de artefatos culturais, que podem incluir itens como livros didáticos, computadores e outros materiais de ensino, incluindo até mesmo o ambiente físico da sala de aula. Ainda podemos considerar o papel de outros sujeitos enquanto mediadores. No contexto escolar, por exemplo, adultos ou crianças mais experientes que ajudam uma criança menos experiente (ou até mesmo um adulto) a compreender determinada realidade (conhecimento, sentimento etc.). Segundo Vygotsky, todos esses elementos influenciam significativamente o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que podem ampliar a capacidade linguístico-cognitiva dos alunos e os auxiliar na compreensão de conceitos complexos.

É interessante notar, como discute Cole (2004), que a historicidade dos artefatos culturais e processos simbólicos, produtos de gerações anteriores e, portanto, do trabalho humano, cria uma rede complexa de mediação. A perspectiva histórico-cultural busca, assim, destacar o aspecto histórico dos processos simbólicos e dos artefatos culturais a partir dos quais nos relacionamos com o mundo. Essa complexa rede de interações sociais mediadas entre alunos, professores e pares, artefatos culturais e ambiente que propiciam a criação de um espaço de aprendizagem.

Nessa incursão, Vygotsky buscava enfrentar a tendência dominante de explicações *naturalistas*, segundo as quais o desenvolvimento e a aprendizagem são efeitos da maturação biológica. Como argumenta o autor,

Discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da **interação do desenvolvimento e do aprendizado**, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação. (Vygotsky, 2001, p. 145, **grifos** nossos)

Compreender, portanto, os modos de mediação revela-se como uma contribuição significativa para os processos de ensino-aprendizagem e na promoção da construção do conhecimento, uma vez que a natureza transformadora da mediação implica que, ao interagir com artefatos culturais, os indivíduos não apenas aprendem novos conteúdos, mas também reconfiguram suas próprias habilidades cognitivas e formas de pensar. Este processo de internalização é essencial para a compreensão de como os indivíduos se tornam capazes de participar de atividades culturalmente significativas e complexas.

Os livros didáticos, na perspectiva histórico-cultural, são considerados importantes artefatos de mediação cultural. Não são, portanto, apenas fontes de informação, mas elementos-chave de significação cultural e ideológica que atravessam gerações. A esse respeito, Leontiev (1978) ressalta que a apropriação cultural por novas gerações é fundamental para o movimento da história, sendo a educação um meio crucial para isso. Os livros didáticos, portanto, são produtos culturais organizados de pensamentos e concepções que refletem crenças e ideologias de uma época e influenciam a cultura, podendo tanto refletir conhecimentos postos na sociedade (*conceitos espontâneos*, segundo a teoria histórico-cultural) quanto apresentar conhecimentos atualizados e transformadores (*conceitos científicos*, segundo a teoria histórico-cultural), capazes de provocar reflexões e mudanças sociais. Desse modo, a aprendizagem não é vista apenas como um fenômeno individual, mas como um processo dialético profundamente enraizado na cultura e nas interações sociais.

Aqui, cabe ressaltar que a cultura é vista, segundo Pino (2000, p. 53), como uma consequência das interações sociais que conferem à humanidade "novas formas de existência" e revelam que "o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado da criação cultural". A natureza social do ser humano foi fundamental para o estabelecimento da sociabilidade, mas, ao mesmo tempo, essa sociabilidade é uma produção humana, ou seja, uma criação cultural. Portanto, a cultura nasce das interações sociais, sendo tanto um produto quanto um agente transformador da própria sociabilidade.

Ao utilizarem livros didáticos, estudantes e professores participam, assim, de um importante processo histórico de construção de significado, no qual o livro atua como *mediador* entre o conhecimento cultural e os processos cognitivos dos aprendizes. Além disso, os livros didáticos fornecem um contexto estruturado para a aprendizagem, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades como memorização, tomada de decisão e conceptualização e possibilitam que os alunos se tornem agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem, explorando conteúdos textuais e visuais para entender e realizar as atividades propostas.

Na sala de aula, os livros didáticos funcionam como artefatos instrucionais que estruturam a experiência educacional e mediam a interação entre professores e alunos. Eles ajudam a organizar o conteúdo curricular e a guiar o processo de ensino-aprendizagem. A interação com os livros didáticos permite aos alunos internalizarem conhecimentos e habilidades culturais, promovendo assim seu desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, em muitas situações, o livro didático atua como uma ferramenta central de orientação pedagógica, ajudando o professor a planejar e conduzir suas aulas. Assim, podemos considerá-lo como mediador não apenas da aprendizagem dos alunos, mas da prática docente, oferecendo suporte metodológico e didático. Essa relação, que pode ser tornar uma *dependência*, ressalta a necessidade de se refletir criticamente sobre a qualidade e as propostas dos materiais didáticos, visto que, na ausência de formação contínua adequada, o livro didático pode direcionar excessivamente as práticas de ensino e a mediação em sala de aula, diminuindo a agência de estudantes e professores.

A análise dos modos de mediação presentes em uma unidade temática de um livro didático, portanto, pode contribuir para a compreensão de como esse artefato auxilia na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções mentais superiores (como a linguagem) nos alunos. Esta análise pode dar indícios, assim, de como os livros didáticos estruturam o aprendizado, quais ferramentas simbólicas e materiais são utilizadas e como os alunos podem vir a interagir com esses elementos na construção de significado no seu desenvolvimento linguístico-cognitivo.

A partir desta breve apresentação, procuramos destacar como o conceito de *mediação* é fundamental para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e como refletir sobre ele, no contexto do uso de materiais didáticos, pode nos ajudar a criar condições mais significativas em sala de aula. Buscamos, assim, respaldados na teoria de Vygotsky, enfrentarmos práticas educacionais centradas na *automatização* (naturalista, metodológica etc.), posto que criam barreiras para que os sujeitos atuem e transformem o mundo e, portanto, sejam nesse/por esse processo transformados.

### 2.3.3 QUESTÕES METODOLÓGICAS NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Antes de apresentar as questões mais centrais para o desenvolvimento deste trabalho, consideramos relevante trazer a discussão que Vygotsky realiza sobre a metodologia de estudos interessados pela relação entre linguagem e pensamento, já que esta relação é fundamental para as pesquisas histórico-culturais.

Vygotsky (2001) tece uma dura crítica às crenças e às discussões de sua época, principalmente à análise atomística e funcional que orientava boa parte dos trabalhos científicos de sua época. De maneira breve, o autor destaca que, até então, os psicólogos haviam se concentrado na análise de funções psicológicas específicas de forma isolada, desenvolvendo métodos para estudar tais funções que oscilavam entre dois extremos: “entre a plena identificação e a plena fusão do pensamento com a palavra, e entre a sua plena separação e dissociação igualmente metafísica e absoluta” (Vygotsky, 2001 p. 2).

Nessa esteira, um dos métodos de análise que buscava compreender a relação entre linguagem e pensamento se fundamentava na

decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos. Ele poderia ser comparado à análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. Um traço essencial dessa análise é propiciar a obtenção de produtos heterogêneos ao todo analisado, que não contém as propriedades inerentes ao todo como tal e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo. Ao pesquisador que procurasse resolver a questão do pensamento e da linguagem decompondo-a em linguagem e pensamento sucederia o mesmo que a qualquer outra pessoa que, ao tentar explicar cientificamente quaisquer propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes -, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria, surpreso, que o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos. (Vygotsky, 2010, p. 5)

No contexto da Linguística, temos ainda que:

A própria palavra, que representa uma unidade viva de som e significado e que, como célula viva, contém na forma mais simples todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo, foi fracionada por essa análise em duas partes, entre as quais os estudiosos tentaram estabelecer, posteriormente um vínculo mecânico associativo externo. (...) Separado da ideia, o som perderia todas as

propriedades específicas que o tornaram som apenas da fala humana e o destacaram de todo o reino restante de sons existentes na natureza. Por isso, nesse som desprovido de sentido passaram a ecoar apenas as suas propriedades físicas e psicológicas, ou seja, aquilo que não lhe é específico e é comum a todos os demais sons existentes na natureza; conseqüentemente, o estudo não podia explicar por que o som, sendo dotado dessas e daquelas propriedades psicológicas, é som da fala humana e o que o faz ser esse som. De igual maneira, o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato de pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material. (Vygotsky, 2010, p. 7)

Sendo assim, para evitar esse problema, deve-se substituir o método de decomposição em *elementos* pelo método “que decompõe em unidades a totalidade complexa”; ou seja, a busca por uma unidade que “possui todas as propriedades que são inerentes ao todo (...) e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis” (Vygotsky, 2010, p. 8). Somente assim, segundo Vygotsky, seria possível encontrar soluções para as questões que surgem no processo de compreensão da relação entre linguagem e pensamento. Assim, para o autor, a unidade que se busca “pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: *no seu significado* (...), porque é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado” (Vygotsky, 2010, p. 8-9, *grifos* do autor) já que a palavra não faz referência a um único objeto, mas sim a uma categoria ou conjunto de objetos. Portanto, cada palavra implica uma generalização subjacente; em uma perspectiva psicológica, todas as palavras são, primordialmente, generalizações. Dessa forma, o autor conclui que:

O significado da palavra, que acabamos de tentar elucidar do ponto de vista psicológico, tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. **Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio.** Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. (Vygotsky, 2001 p.10, **grifos** nossos)

É nesse sentido que o significado da palavra é uma *unidade* de análise importante na teoria histórico-cultural. Deste modo, podemos observar que o pensamento se transforma qualitativamente quando entra em contato com a linguagem, ou seja, quando é *mediado por signos*.

Embora essa discussão seja longa, é importante para subsidiar a compreensão de linguagem e cognição nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, acreditamos ser importante para compreender os aspectos metodológicos que estão subjacentes

a esta pesquisa. Assim, podemos notar que a fundamentação teórica histórico-cultural se apresenta de forma totalmente diferente do que se propõe a tradição empirista. Ao partir da compreensão de que o psiquismo é formado no contexto social, por meio de processos interativos viabilizados pela linguagem e outros sistemas simbólicos (Freitas, 2007), essa abordagem abre possibilidades para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno e social/individual. Além disso, ao assumir o caráter histórico-cultural do próprio conhecimento como uma construção que ocorre entre sujeitos no mundo, essa abordagem consegue expandir os limites estreitos do “objetivismo”, proporcionando uma visão mais humanizadora da construção do conhecimento.

A pesquisa de orientação histórico-cultural, que caracteriza este trabalho, fundamenta-se, assim, em abordagens qualitativas de pesquisa para as quais as questões de investigação “não são definidas a partir da operacionalização de variáveis, mas direcionadas para entender os fenômenos em toda sua complexidade e em seu contexto histórico” (Freitas, 2007, p.27). Dessa maneira, não se cria nem se busca uma situação artificial para ser estudada; ao contrário, o pesquisador vai ao encontro da situação em seu desenvolvimento natural. Além disso, o pesquisador é um instrumento crucial na pesquisa, pois sua compreensão é construída a partir de seu contexto sócio-histórico e das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos e os objetos da pesquisa. Dessa forma, a investigação busca profundidade de entendimento e a participação ativa tanto do investigador que reflete, aprende e se ressignifica ao longo do processo.

Fundamentados nessas discussões, para atingir os objetivos deste trabalho de descrever e analisar *modos de mediação* presentes em uma unidade do livro “American Inside Out” (Kay; Jones, 2017), a unidade do material didático foi dividida em 5 seções, apresentadas nas Figuras 1 a 5 para melhor descrevê-la. Em seguida, passou-se para a identificação de alguns dos modos de mediação presentes no material, que foram, então, entrelaçados à discussão sobre os métodos de ensino de língua inglesa e refletidos sob a luz dos pressupostos da abordagem histórico-cultural.

### 3. UM ESBOÇO DE ANÁLISE

Durante minha experiência profissional na Central de Línguas (CELIN) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tive a oportunidade de trabalhar diretamente com a coleção "American Inside Out" (Kay; Jones, 2017). Essa vivência prática foi fundamental para a escolha deste material como objeto de análise na presente pesquisa para uma reflexão sobre as estratégias de mediação possibilitadas pelo livro.

“American Inside Out” é uma coleção de livros didáticos de inglês voltado para o ensino de alunos de níveis variados, são eles: *Beginner*, *Elementary*, *Pre-Intermediate*, *Intermediate*, *Upper-Intermediate* e *Advanced*. Desenvolvido por Sue Kay e Vaughan Jones, o material é parte de uma série que combina abordagens comunicativas e tradicionais no ensino da língua. O livro é estruturado em unidades temáticas que abrangem tópicos contemporâneos e culturais, oferecendo uma ampla variedade de atividades, como leituras, exercícios de gramática, práticas auditivas e atividades de fala. Essas atividades são projetadas para desenvolver as quatro habilidades linguísticas principais: leitura, escrita, audição e fala.

Mais especificamente, para este trabalho, analisarei a unidade 4 do nível *Elementary* intitulada "Living", que cobre uma série de situações relacionadas ao convívio em sociedade. O material sugere atividades que trabalham os meses, as estações do ano, datas, frequência de uma ação além de incentivar que os alunos falem de si e de sua rotina. A análise desta unidade descreve a forma como o material didático foi sistematizado para ser trabalhado em uma sala de aula.

Sendo assim, a partir do livro do professor, descrevo as atividades propostas pela unidade. Na seção *Reading* (*Student Book*, SB, pág. 30), no primeiro exercício (Figura 1), o professor é direcionado a começar focando a atenção dos alunos nas duas imagens: uma da modelo Sarah e outra do ambientalista Paul. Segundo as indicações do livro do professor, os alunos devem trabalhar em pares para adivinhar quais frases descrevem cada pessoa, baseando-se apenas nas imagens e não no texto. Após as suposições, o áudio é reproduzido e os alunos leem o artigo para verificar quantas respostas acertaram, sendo incentivados a discutir se alguma informação os surpreendeu. Em seguida, o exercício segue com a prática de formação de perguntas. O professor é orientado a sugerir que os alunos usem as frases do primeiro exercício para formar perguntas e responder de maneira pessoal, com base em suas próprias rotinas. Novamente, sugere-se que trabalhem em pares, fazendo perguntas e tomando notas das respostas de seus colegas. Por fim, cada aluno deve usar essas anotações para escrever suas

próprias perguntas e respostas, com a sugestão de incentivar alguns alunos a compartilhar seus resultados com a classe.

## READING

1 Look at the pictures and read the sentences. Guess which person the sentences describe. **Underline He or She.**

- a **He / She** lives in the city.  
 b **He / She** gets up early in the morning.  
 c **He / She** does yoga in the morning.  
 d **He / She** has two or three cups of coffee in the morning.  
 e **He / She** goes to work by bike.  
 f **He / She** loves sports.  
 g **He / She** has a sleep in the afternoon.  
 h **He / She** falls asleep before it's dark.



**H**i, Sarah. It's Short Talk. Thanks for doing this.  
 No problem, Short Talk.

**Where are you?**  
 I'm at my apartment. I'm making my breakfast at the moment.

**So, Sarah, tell us about yourself.**  
 I'm a model and I live here in Rio. I'm a real city girl. I **always** get up early in the morning and do yoga. I have breakfast, but no coffee. I **usually** go to work by bike, but I **sometimes** take a taxi.

**What do you do when you aren't working?**  
 I love the beach, but I **hardly ever** have the time to go there. I love sports, especially tennis. And I like horseback riding – I go every weekend.

**Any bad habits ...?**  
 Mm, let me see. I don't **always** eat a proper lunch – I'm too busy! I don't smoke and I don't **usually** drink too much alcohol. But I can be lazy. On Sundays, after I do the shopping, I **hardly ever** get off my couch.

**Thanks, Sarah, for your time this morning.**  
 Bye, Short Talk!

**H**i, Paul. It's Short Talk. How are you today?  
 I'm good, Short Talk.

**So, where are you?**  
 I live in a research station in the Amazon. In the Madre de Dios area. I'm alone here right now. I love being alone in the wild.

**Wow! On your own? Isn't that lonely?**  
 No, I **never** get lonely. There are a lot of animals and insects here. They make a lot of noise.

**So, tell us about your day.**  
 Well, I **usually** get up very early. I usually watch the sun rise. I **always** have two or three cups of coffee. I work until lunch, and I **sometimes** have a short sleep in the afternoon. At night, I **usually** read or just listen to the sounds of the jungle.

**Do you sleep well there?**  
 Oh, yes, I **often** fall asleep before it's dark!

**Thanks for your time, Paul.**  
 You're welcome, Short Talk.



152 Listen and check your answers.

2 Work with a partner. Make questions from the sentences in Exercise 1.

Bobby, do you get up early in the morning?

No, I don't.

Write your own Q & A.

Do you get up early in the morning?  
 No, I don't. I sleep late.

Figura 1: “Listening & Reading”

Ao analisarmos essa seção da unidade por meio dos princípios da abordagem histórico-cultural, especialmente considerando o conceito de *mediação*, o primeiro aspecto que notamos é que as atividades propostas, assim como as orientações apresentadas ao professor, apontam para uma mediação compartilhada com estudantes. Ao orientar aos professores que as atividades sejam realizadas em pares, o livro do professor e a orientação do exercício 2 de *listening* reforçam a relevância da interação. Isso permite que o professor, por exemplo, pareie alunos mais experientes e menos experientes (linguisticamente, no trabalho conjunto etc.). Por outro lado, a *agência* dos alunos é bastante restrita a “seguir” os exercícios; quer dizer, há pouco espaço para que eles *transformem* o material didático e o conteúdo linguístico-cultural ali disponibilizado. A língua ofertada é “estabilizada”, cabendo ao professor e aos alunos “darem vida” a ela; ou seja, explorarem aspectos que não estejam ali apresentados imediatamente.

No recorte seguinte (Figura 2 abaixo), na primeira seção, *Vocabulary* (SB pág. 31), o professor é orientado a instruir os alunos a decidir se certas frases utilizam os verbos "do" ou "make". Em seguida, devem escutar uma gravação para confirmar suas respostas e repetir as frases. Também são incentivados a retornar ao exercício de perguntas e respostas na página anterior para identificar onde esses verbos foram utilizados e quem estava sendo descrito. Em um segundo momento, a orientação é de que os alunos trabalhem individualmente para listar as pessoas em suas casas que realizam as atividades descritas, prestando atenção ao uso correto do presente simples na terceira pessoa e pronomes possessivos, antes de discutir suas listas em pares.

A seguir, na seção *Grammar* (SB pág. 31), o foco está nos advérbios de frequência. O professor é orientado a guiar os alunos na identificação da posição comum dos advérbios nas frases, explicando como eles indicam a regularidade das ações, principalmente quando usados com verbos auxiliares ou o verbo "to be". Posteriormente, os alunos, em pares, devem ser orientados a organizar os advérbios em uma escala de frequência. Para reforçar o uso dos advérbios, eles devem adaptar as frases do exercício anterior à sua realidade e discutir as novas versões em grupo, enquanto o professor monitora e corrige possíveis erros. No exercício seguinte, são introduzidas perguntas com "ever" para indagar sobre a frequência de ações, e os alunos praticam em pares como formular e responder essas perguntas.

Finalmente, na seção *Pronunciation* (SB pág. 31), a atenção é voltada para os números ordinais, com uma explicação sobre suas abreviações e uma prática de pronúncia, com ênfase em palavras consideradas desafiadoras como "sixth" e "eighth". Os alunos ouvem a gravação

e repetem os números, seguindo com uma atividade de identificação de grupos numéricos baseados na audição.

Da mesma forma, ao analisarmos as atividades dessa seção, podemos perceber que as atividades revelam uma *mediação predominantemente técnica*, ou seja, com foco em instruções diretas e práticas estruturadas. Por exemplo, a orientação para a realização da atividade de completar com “do” e “make” é bastante mecânica, limitada ao exercício linguístico, podendo não propiciar a criação de sentido particular aos estudantes; trabalha-se, afinal, com a estrutura sintático-semântica da língua. Embora essas tarefas possam garantir uma base linguística sobre a qual os estudantes podem trabalhar com/na linguagem, a interação com a língua é limitada: tanto o professor quanto os estudantes precisam engajar em uma atividade de confirmação de respostas ou ajuste de elementos predefinidos, com pouco espaço para construção de conhecimento situado. O papel do professor, nesse contexto, é mais controlador, sendo orientado pelo material a garantir que os alunos *sigam os padrões linguísticos esperados*. Essa abordagem, embora eficiente para desenvolver aspectos gramaticais e fonológicos, carece de oportunidades para o professor e os alunos atribuírem significados pessoais e culturais ao conteúdo.

## VOCABULARY

1 Complete the verb phrases with *make* or *do*.

a	_____
	(my) homework
	the housework
	the shopping
	the laundry
	the dishes

b	_____
	a lot of noise
	breakfast
	long telephone calls
	the beds
	the decisions



153 Listen, check, and repeat.

2 At home, who does or makes the things in Exercise 1? Make sentences and compare with your partner.

*My sister does her homework.  
My brother makes a lot of noise.*

## GRAMMAR

1 Complete the chart with the adverbs of frequency highlighted in the article on page 30.

a	b	c	often	d	e	hardly ever	f
100%							0%



154 Listen and check.

2 Add an adverb of frequency to make the sentences true for you.

- I wake up before the sun rises. *I hardly ever wake up before the sun rises.*
- I take a short sleep in the afternoon.
- I visit my relatives on weekends.
- I'm at home in the evening.
- I drink alcohol when I go out.

3 Find out your partner's answers. Ask questions with *Do you ever ...?* or *Are you ever ...?*

Do you ever wake up before the sun rises?

No, hardly ever.

4 **Pairwork** Student A: page ii Student B: page iv

5 **Grammar Extra 4** page vii. Read the explanation and do the exercises.

## PRONUNCIATION

1 155 Listen and repeat the ordinal numbers.

2 156 Check (✓) the group of ordinal numbers you hear.

- |   |  |                                     |  |                          |
|---|--|-------------------------------------|--|--------------------------|
| a | 1 <sup>st</sup> 2 <sup>nd</sup> 3 <sup>rd</sup>    | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 <sup>rd</sup> 2 <sup>nd</sup> 1 <sup>st</sup>    | <input type="checkbox"/> |
| b | 2 <sup>nd</sup> 6 <sup>th</sup> 7 <sup>th</sup>    | <input type="checkbox"/>            | 7 <sup>th</sup> 6 <sup>th</sup> 2 <sup>nd</sup>    | <input type="checkbox"/> |
| c | 4 <sup>th</sup> 5 <sup>th</sup> 1 <sup>st</sup>    | <input type="checkbox"/>            | 5 <sup>th</sup> 1 <sup>st</sup> 4 <sup>th</sup>    | <input type="checkbox"/> |
| d | 10 <sup>th</sup> 12 <sup>th</sup> 20 <sup>th</sup> | <input type="checkbox"/>            | 10 <sup>th</sup> 20 <sup>th</sup> 12 <sup>th</sup> | <input type="checkbox"/> |



### Adverbs of frequency

**Adverbs go before main verbs:**

She **hardly ever** goes out.  
He doesn't **usually** drink.  
Do you **ever** walk to work?

**Adverbs go after be:**

I'm **always** at home.  
He's **never** late.

### Ordinal numbers

1<sup>st</sup> = first  
2<sup>nd</sup> = second  
3<sup>rd</sup> = third  
4<sup>th</sup> = fourth  
5<sup>th</sup> = fifth  
6<sup>th</sup> = sixth  
7<sup>th</sup> = seventh  
8<sup>th</sup> = eighth  
9<sup>th</sup> = ninth  
10<sup>th</sup> = tenth

Figura 2: "Vocabulary, Grammar & Pronunciation"

No recorte seguinte (Figura 3 abaixo), os exercícios começam com a seção *Vocabulary* (SB pág. 32), onde o foco são os meses e as estações do ano. O professor é orientado a direcionar a atenção dos alunos para as imagens que ilustram as quatro estações, pedindo que eles identifiquem a estação atual e compartilhem sua estação favorita. Em seguida, os alunos são direcionados a nomear os meses do ano e a completar a lista apresentada no material. O professor é orientado a lembrar os estudantes sobre a importância de escrever os nomes dos meses com letra maiúscula. Após essa explicação, os alunos devem escutar uma gravação para conferir suas respostas e repetir os nomes dos meses, prestando atenção na pronúncia. A prática também envolve sublinhar as sílabas tônicas em cada nome de mês, com o auxílio de uma nova reprodução do áudio para correção.

Na segunda atividade, o professor é orientado a direcionar os alunos a observarem uma tabela que diferencia a maneira como as datas são escritas e como são ditas. O material apresenta dois exemplos a serem lidos em voz alta para ilustrar essas diferenças. O professor, então, é direcionado a pedir que os alunos preencham a tabela e, em pares, escutem uma gravação para verificar e repetir as respostas corretas. O exercício se encerra com alunos sendo solicitados a repetir as datas individualmente, reforçando a prática da pronúncia correta. Por fim, seguindo em uma atividade de pares, os alunos são incentivados a observar as datas na tabela e a discutir seu significado cultural, especialmente em relação a datas importantes nos Estados Unidos, como o Dia da Independência ou o Dia de Ação de Graças. O professor é mais uma vez orientado a circular pela sala para fornecer ajuda com vocabulário e monitorar possíveis dificuldades, destacando erros e exemplos de bom uso da língua durante uma sessão de feedback. Os alunos são, então, convidados a compartilhar informações interessantes aprendidas com seus colegas.

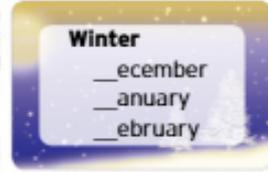
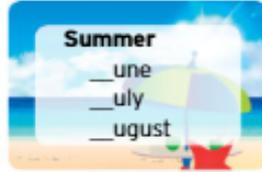
Na mesma página, na seção *Grammar* (SB pág. 32), o foco é no aprendizado das horas. O professor é orientado a explicar como ler as horas em inglês, utilizando expressões como "to" e "after" e destacando as palavras específicas para meio-dia ("noon") e meia-noite ("midnight"). Em pares, os alunos são convidados a perguntar e responder sobre o horário de atividades rotineiras, como o horário de início e término das aulas. A atividade é acompanhada de uma gravação para que os alunos possam conferir e repetir as horas em voz alta, consolidando o uso apropriado das expressões de tempo. Na atividade seguinte, os alunos exploram o uso correto das preposições "in", "on" e "at" em relação ao tempo. O professor é orientado a começar com exemplos que utilizam "in", destacando seu uso com períodos como manhã, tarde e noite, além de estações do ano. O uso de "on" é explicado principalmente com os dias da semana e datas específicas, e o professor é orientado a ressaltar a ausência de artigos

definidos com os dias da semana e a presença deles em "on the weekend". Por fim, o uso de "at" é praticado em locuções temporais como "at night" e "at the moment". Os alunos devem completar sentenças com as preposições adequadas e verificar as respostas ouvindo uma gravação. Para finalizar, os alunos retomam os advérbios de frequência apresentados anteriormente e os utilizam para criar um *tweet* baseado nas ideias do exercício anterior. Após a escrita, eles são orientados a compartilhar suas frases em pares e, ao final, alguns alunos são convidados a ler seus *tweets* para a turma, o que encerra a aula com foco na produção e troca de ideias dentro da temática de frequência e rotina.

A análise das atividades e das orientações disponibilizadas pelo material didático revelam, mais uma vez, que, embora a interação em pares seja incentivada, especialmente nas discussões sobre datas e eventos culturais, a profundidade cultural desses temas é abordada de maneira superficial, como “pano de fundo”. As atividades oferecem pouca oportunidade para que os alunos explorem as significações culturais de forma mais crítica ou tragam suas próprias vivências para enriquecer e transformar o conteúdo linguístico-cultural. Por exemplo, a partir das atividades das estações do ano o livro, poder-se-ia trazer a discussão sobre os problemas climáticos que o mundo tem enfrentado recentemente e abrir espaço para os alunos exporem suas realidades ou mesmo explorarem os limites linguístico-discursivos para falarem sobre o tema. Essa possibilidade fica, portanto, a cargo do professor, que se torna essencial para *mediar* o aprendizado e conectar as atividades à realidade dos alunos. Essa dependência do docente para tornar o material mais significativo revela uma limitação do material didático, focalizado nos aspectos da língua, como diria Kumaravadivelu (2003), em prover uma mediação que sustente de forma robusta tanto a agência dos estudantes quanto a criação de significados particulares relevantes essenciais para o desenvolvimento linguístico-cognitivo dos estudantes e, portanto, para o processo de ensino-aprendizagem.

**VOCABULARY**

1 Complete the months with a CAPITAL letter.



1.57 Listen, check, and repeat. Underline the stressed syllables. Are the seasons the same months in your country?

2 Complete the table.

Dates	How to write dates	How to say dates
1/1	January 1	(1) <u>January first</u>
2/14	February 14	(2) _____
5/1	(3) _____	May first
10/3	October 3	(4) _____
12/25	(5) _____	December twenty-fifth



1.58 Listen, check, and repeat.

3 Work with a partner. Discuss the questions.

- a Which dates in the table are important in your country?
- b What other dates are important in your country?
- c What happens on these dates?

**GRAMMAR**

1 Write the times.

- a a quarter to nine in the evening 8:45 p.m.
- b six o'clock in the evening \_\_\_\_\_
- c a quarter to seven at night \_\_\_\_\_
- d six thirty in the morning \_\_\_\_\_
- e a quarter to eight in the morning \_\_\_\_\_



1.59 Listen, check, and repeat.

2 Ask your partner about what time they do routine activities.

What time do you get up?

At a quarter to seven.

**GRAMMAR**

1 Complete the phrases with *in*, *on*, or *at*.

- a Something you never do on Sundays.
- b Something you always do \_\_\_\_\_ the mornings.
- c Something you usually do \_\_\_\_\_ 8:00 a.m.
- d Something you always do \_\_\_\_\_ December 31.
- e Something you sometimes do \_\_\_\_\_ Saturday nights.



1.60 Listen, check, and repeat.

2 Write a short tweet about the ideas in Exercise 1. Compare your sentences with a partner.



**The time**

**What time is it?**

It's twelve o'clock.

It's a quarter after twelve.

It's twelve thirty.

It's a quarter to one.

12:00 a.m. = midnight  
12:00 p.m. = noon

**Prepositions of time**

**in**  
the morning/  
afternoon/  
evening  
the spring/  
summer/fall/winter  
January/February, etc.

**on**  
Sunday/Monday,  
etc.  
Friday night/  
Sunday morning,  
etc.  
the weekend  
May 1 / June 22, etc.

**at**  
night  
five o'clock  
2:45 p.m., etc.

Figura 3: "Vocabulary & Grammar"

Como apresentado na Figura 4 (abaixo), os exercícios seguintes dessa unidade começam com a seção *Reading and Listening* (SB pág. 33), onde o foco está em desenvolver a compreensão auditiva e a leitura dos alunos. Na primeira atividade, o professor é orientado a direcionar a atenção dos alunos para as imagens, tocando uma gravação enquanto eles leem três textos simultaneamente. Durante essa etapa, o professor é orientado a tirar dúvidas de vocabulário, e os alunos podem discutir em pares quais títulos se adequam a cada imagem. Após essa discussão, o professor deve verificar as respostas com a turma, incentivando uma participação ativa. No exercício seguinte, os alunos passam pelas frases junto com o professor e, em seguida, são solicitados a reler os textos para identificar qual festival cada uma das frases descreve. Eles comparam suas anotações em pares antes de compartilhar as respostas com o restante da classe.

A terceira atividade dessa seção envolve mais uma prática de compreensão auditiva, na qual os alunos escutam uma conversa entre um homem e uma mulher sobre um dos festivais mencionados no exercício 1. O professor é orientado a passar pelas perguntas antes de tocar a gravação, para garantir que os alunos saibam o que devem prestar atenção durante a escuta. Depois de ouvir o áudio, os alunos tentam responder às perguntas e, por fim, as respostas são conferidas em grupo. Na etapa de atividade por pares, os alunos discutem sobre o festival de que gostariam de participar, sendo orientados a justificar suas escolhas. Enquanto circula pela sala, o professor é orientado a monitorar as discussões, auxiliando com vocabulário ou esclarecimentos e tomando nota de possíveis erros ou de boas práticas linguísticas que possam ser destacados em uma sessão de feedback final.

Na seção *Speaking: Anecdote* (SB pág. 33), o professor é orientado a apresentar a imagem de uma jovem chamada Clara e explicar que os alunos ouvirão uma gravação em que ela fala sobre seu festival favorito. Antes de tocar o áudio, o professor é orientado a aguardar que os alunos leiam as perguntas e opções disponíveis. A gravação é, então, reproduzida, e os alunos sublinham as informações corretas. Caso necessário, a gravação pode ser reproduzida mais de uma vez para garantir a compreensão. As respostas são então conferidas com a classe.

No exercício seguinte dessa seção, os alunos têm alguns minutos para pensar e decidir qual é o festival ou festa favorita deles. Eles são incentivados a olhar para as perguntas do exercício anterior e a escrever respostas sobre seu festival ou festa preferidos, enquanto o professor é orientado a monitorar e oferecer ajuda com vocabulário adicional. Em seguida, os alunos são instruídos a contar ao parceiro sobre sua festa ou festival favorito, mas com a orientação de não apenas ler as respostas, mas descrever o evento de forma mais fluida e detalhada. O professor é orientado a sugerir que façam anotações sobre o vocabulário

necessário para descrever o evento e podem também discutir as perguntas que poderiam ser feitas para obter mais informações dos colegas, como por exemplo: "O festival acontece todos os anos?" ou "O que vocês comem durante o festival?". Após o trabalho em pares, alguns alunos são convidados a compartilhar com a turma o que descobriram sobre o seu parceiro, fechando a atividade.

A análise dessa seção revela que as atividades propostas se centram tanto no desenvolvimento de compreensão auditiva e leitura quanto no de produção oral. Observamos, contudo, que as atividades que apresentam um potencial maior para a criação de sentidos particulares estão na seção *Speaking: Anecdote*.

Ao incentivar os alunos a trazerem suas experiências pessoais ao discutir seus festivais ou festas favoritas, o material cria um espaço, diferentemente das atividades propostas anteriormente, para que eles atribuam significado particular ao conteúdo linguístico, conectando-o às suas vivências e culturas. O professor pode, por exemplo, pedir aos alunos para descrever celebrações regionais como a Festa Junina, exposições relacionadas ao agro e até mesmo festas dos padroeiros da região, considerando o contexto em que esta pesquisa está sendo desenvolvida.

Assim, destaca-se como essa atividade dialoga de maneira mais direta com os princípios da perspectiva histórico-cultural, para os quais a aprendizagem somente é possível quando significativa; ou seja, quando os alunos transformam suas experiências por meio da linguagem, com os recursos possíveis da língua. Nesse contexto, a atividade não é apenas uma “prática comunicativa”, mas a possibilidade de construção de conhecimento com/na língua(gem). de forma colaborativa.

## READING & LISTENING



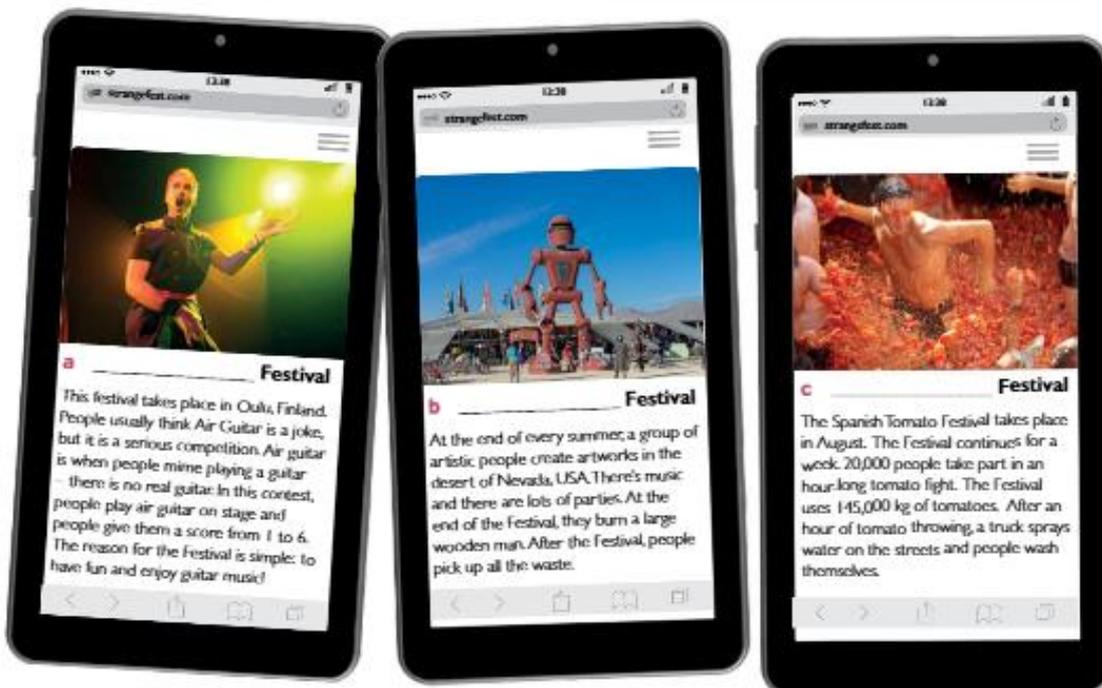
- 1 1.61 Read and match the festival information (a-c) with the titles (1-3).

### Strange Festivals

- 1 Burning Man 2 Air Guitar 3 La Tomatina

### Glossary

**joke** = something you say or do to make people laugh  
**mime** = a performance you do without speaking  
**spray** = to put a stream of small drops of water on something



- 2 Which festival do these sentences describe?

- |  |  |
|--|--|
| a People throw fruit. <b>La Tomatina</b> | d It takes place in Finland.           |
| b People get a score out of 6 points.    | e People mime playing the guitar.      |
| c Artists create new artworks.           | f It takes place at the end of summer. |



- 3 1.62 Listen to a man and a woman talking about one of the festivals in Exercise 1 and answer the questions.

- |                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| a Which festival is it? | b Does the woman like it? Why? / Why not? | c Does the man like it? Why? / Why not? |
|-------------------------|---|---|

- 4 Which festival would you like to go to? Tell your partner.

## SPEAKING: ANECDOTE



- 1 1.63 Listen to Ciara talking about her favorite festival. Underline the correct information.

- |  |   |
|--|---|
| a What's the name of your favorite festival? | <u>Saint Patrick's Day / Halloween.</u>             |
| b When is it?                                | <u>In March / In July.</u>                          |
| c How long does it run?                      | <u>For a week / For four days.</u>                  |
| d What happens at the festival?              | <u>A parade and dancing / People give presents.</u> |
| e What do people wear?                       | <u>Green clothes / Colorful costumes.</u>           |
| f What do you drink?                         | <u>Wine / Beer.</u>                                 |
| g What kind of music do you listen to?       | <u>Traditional / Samba.</u>                         |

- 2 Tell your partner about your favorite festival or party.

- Ask yourself the questions in Exercise 1.
- Think about *what* to say and *how* to say it.
- Tell your partner about your favorite festival or party.

My favorite festival is ...



Figura 4: "Reading, Listening & Speaking"

Finalmente, na seção final deste esboço de análise (Figura 5 abaixo), a seção *Language for Life* (SB pág. 34) começa com atividades voltadas para a prática de conversação sobre horários de funcionamento de estabelecimentos. No primeiro exercício, os alunos devem focar nas imagens apresentadas e observar o que está acontecendo nelas. O professor é orientado a tocar uma gravação enquanto os alunos leem os diálogos e tentam associar as conversas com as imagens corretas. O material do professor orienta que pode ser necessário tocar a gravação mais de uma vez. Após essa etapa, o professor é orientado a conferir as respostas com a classe e a perguntar aos alunos o que as três conversas têm em comum (todas envolvem perguntas sobre os horários de abertura e fechamento de lojas). O segundo exercício começa com um exemplo, e o professor é orientado a explicar que os alunos precisam reescrever as frases corretamente, inserindo as palavras entre parênteses no lugar adequado. O professor é orientado, mais uma vez, a realizar a segunda frase com a turma “para garantir que todos entendam a tarefa”. Os alunos devem trabalhar individualmente para completar o exercício e, em seguida, comparar suas respostas em pares antes de ouvir a gravação para verificar as respostas corretas. Após essa correção, o professor é orientado a tocar a gravação novamente para que os alunos repitam as frases, prestando atenção na entonação. Depois da repetição em coro, o professor é orientado a chamar alguns alunos para ler as frases em voz alta individualmente.

Adiante, no próximo exercício, os alunos são direcionados a trabalhar em pares para praticar as conversas do exercício anterior, revezando-se nos papéis. Já no exercício seguinte, o professor é orientado a demonstrar a atividade, fazendo perguntas a um aluno sobre os horários de abertura e fechamento de locais da cidade. Em seguida, os alunos se devem se organizar em pares e fazer o mesmo, usando informações reais de suas cidades. O professor é orientado, então, a circular pela sala, monitorando e auxiliando quando necessário. Alguns pares podem ser convidados a encenar suas conversas para o restante da turma, com a orientação de fazerem contato visual ao dizerem suas falas, em vez de apenas lerem.

Na parte final dessa unidade, na seção *Life Skills: People Management* (SB pág. 34), foca-se no tema “Trabalhar com os outros”. O professor é orientado a solicitar que os alunos reflitam sobre as pessoas com quem trabalham ou estudam, questionando se eles gostam ou não delas, e por quê. A ideia é que nem todos têm colegas agradáveis e, muitas vezes, as pessoas com quem trabalhamos podem ter hábitos irritantes. O professor é orientado, então, a direcionar os alunos para as imagens e a pedir que eles tentem identificar quais são os hábitos irritantes representados. Em seguida, os alunos devem ler as sentenças e o professor é orientado a esclarecer qualquer vocabulário novo ou difícil. Em linhas gerais, a atividade consiste em

ordenar os comportamentos irritantes de "muito ruim" (1) para "nem tão ruim" (6), com base nas preferências individuais dos alunos. No segundo exercício, os alunos são orientados a comparar suas respostas com as de seus colegas, discutindo as razões pelas quais organizaram os comportamentos daquela forma. O professor é orientado a buscar um consenso da turma sobre o pior comportamento e o menos incômodo. No terceiro exercício, o professor é orientado a demonstrar a atividade usando as frases com um aluno para que, em seguida, os alunos se revezem em pares conversando sobre comportamentos no ambiente de trabalho ou estudo, sendo encorajados a "inventar" comportamentos negativos, se necessário, para enriquecer a discussão.

A análise das atividades propostas revela uma tentativa de envolver os alunos em práticas de conversação contextualizadas, mas que ainda limita sua agência. Embora a seção *Language for Life* introduza uma temática prática e relevante (horários de funcionamento de estabelecimentos) e promova atividades em pares e grupos, essas interações permanecem guiadas por estruturas linguísticas pré-estabelecidas. Um ponto interessante é a abertura para a improvisação na seção *Life Skills*, em que os alunos são incentivados a "inventar" comportamentos, o que pode enriquecer as discussões e possibilitar que significados particulares sejam criados. No entanto, observamos que essas atividades não oferecem orientações explícitas para que o professor amplie o escopo da mediação, incorporando elementos mais subjetivos ou inesperados trazidos pelos alunos. Essa estrutura fechada das atividades limita a possibilidade de explorar significados dos alunos.

Além disso, nota-se a dependência do material em relação ao manejo do professor. O material fornece uma estrutura inicial, mas não orienta o professor a abrir discussões que vão além do script das atividades. Sem essa mediação ativa, as experiências dos alunos podem ser reduzidas a uma repetição mecânica de padrões linguísticos, sem oportunidade para simbolizar ou conectar o aprendizado a suas realidades.

Mais uma vez, se objetiva uma aula que não se restrinja à língua, o professor deverá ter clareza da limitação do material enquanto instrumento de mediação. Contudo, se o professor não estiver ciente dessa necessidade de flexibilidade e adaptação, poderá se ver "preso" ao livro, restringindo-se às atividades propostas sem explorar as especificidades e diversidades linguísticas e culturais de sua sala de aula. Essa dependência, muitas vezes, nos parece resultar, assim, da maneira como o material é apresentado para o professor durante sua formação (acadêmica e profissional) e nas orientações propostas no próprio livro didático. Como resultado, a responsabilidade de tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo recai

desproporcionalmente sobre o professor, que precisa encontrar tempo e recursos para adaptar e enriquecer as atividades.

Antes de passar às considerações finais deste trabalho e para cumprir com o último objetivo específico deste trabalho, discorro, brevemente, sobre uma maneira que eu, a partir de minha experiência, interviria em uma atividade do material didático para criar um espaço de mediação mais significativo para mim e para meus estudantes.

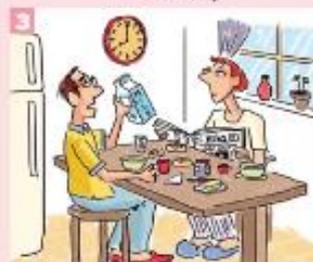
Uma intervenção prática seria modificar atividades como as de *Vocabulary* e *Speaking* para incluir tarefas abertas que incentivassem os alunos a trazerem suas experiências e conhecimentos para, assim, transformarmos esse material linguístico-cognitivo em sala de aula. Por exemplo, ao discutir festivais ou hábitos culturais, o professor poderia incentivar os estudantes a investigarem festivais locais ou práticas culturais de suas próprias comunidades, trazendo esses elementos para a sala de aula, bem como os aspectos linguísticos. Neste tipo de atividade, é possível organizar comidas típicas, roupas características e músicas relacionadas às celebrações de maneira a expandir o repertório lexical dos estudantes ao mesmo tempo em que se relaciona com a língua de maneira situada e significativa. Essa abordagem não só aumentaria a agência dos estudantes, mas contribuiria para uma mediação simbólica mais significativa, conectando a aprendizagem da língua a seus contextos culturais e sociais.

## LANGUAGE FOR LIFE



1 1.64 Read and listen to the conversations (a-c) and match them with the pictures (1-3).

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>a Customer:</b> Hello!<br/><b>Clerk:</b> Sorry, we're closed.<br/><b>Customer:</b> What time do you open?<br/><b>Clerk:</b> We open at nine o'clock.<br/><b>Customer:</b> But it's nine o'clock now.<br/><b>Clerk:</b> No, it isn't. It's 8:58.</p> | <p><b>b Bob:</b> Oh, Jenny, we don't have any milk, and the grocery store is closed.<br/><b>Jenny:</b> The 7-11 is open.<br/><b>Bob:</b> Oh, what time does it open?<br/><b>Jenny:</b> Seven o'clock.<br/><b>Bob:</b> And what time does it close?<br/><b>Jenny:</b> Eleven o'clock.<br/><b>Bob:</b> Ah, yes. Seven-eleven!</p> | <p><b>c Clerk:</b> Good morning, Bling Jewelry.<br/><b>Customer:</b> Oh, hello. What time do you close?<br/><b>Clerk:</b> We close at 5:30, ma'am.<br/><b>Customer:</b> And what about on Sunday?<br/><b>Clerk:</b> I'm sorry, we're closed on Sunday.<br/><b>Customer:</b> Oh, no – I work until six every day except Sunday.</p> |
|---|---|--|



2 Write the useful phrases correctly with the words in parenthesis.

- |   |                              |
|---|------------------------------|
| a What time you open? (do)<br><i>What time do you open?</i> | d What time it close? (does) |
| b We open nine o'clock. (at)                                | e What time you close? (do)  |
| c What time it open? (does)                                 | f We close 5:30. (at)        |
|   | g We're closed Sunday. (on)  |



1.65 Listen, check, and repeat the expressions.

- 3 Work with a partner. Practice the conversation.
- 4 Work with a partner. Ask about opening and closing times in your city. Use the ideas in the box.

the grocery store a restaurant  
the school your bank a bar

Life Skills: People Management  
Working with Others

1 Read these sentences about co-workers. Order (1-6). 1 – really bad; 6 – not so bad.



- |  |  |
|--|--|
| a He's always late for meetings. <input type="checkbox"/>  | d She usually puts on her make up at her desk. <input type="checkbox"/><br><i>Do you mind putting your make up on in the toilet?</i>                       |
| b He sometimes takes his shoes off in the office. <input type="checkbox"/>   | e She sometimes says bad things about her co-workers. <input type="checkbox"/><br><i>Can I ask you why do you say bad things about others?</i>             |
| c He never opens the door for female co-workers. <input type="checkbox"/><br><i>Could you open the door for female co-workers?</i> | f He always speaks very loudly in the office. <input type="checkbox"/><br><i>Please, could you speak a little lower? Do you mind not speaking so loud?</i> |

2 Compare your answers with a partner.

3 Choose a phrase you would use to talk to your co-workers. Practice with your partner.

Please can you be here on time?  
Do you mind putting your shoes on?

Could you stop ...?  
Do you mind (not) ...?  
Please can you ...?  
Can I ask you to ...?



Figura 5: "Language for Life"

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar modos de mediação presentes no livro didático “American Inside Out” (Kay; Jones, 2017), especificamente na unidade temática “Living” do nível *Elementary*. A partir das análises realizadas, buscou-se responder a duas perguntas principais: as atividades propostas propiciam uma mediação que sustenta a agência dos estudantes? E essas atividades promovem uma mediação significativa?

De modo geral a análise das atividades revelou nuances importantes sobre a forma como o material organiza a interação em sala de aula e, conseqüentemente, a mediação no processo de ensino-aprendizagem. A partir da análise de cinco seções específicas do material, identificamos tanto potencialidades quanto limitações na maneira como o livro opera como artefato cultural de mediação no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky evidencia a importância da mediação nos processos de ensino-aprendizagem, ressaltando que a linguagem é construída socialmente por meio de práticas e interações culturais. Considerando essa perspectiva, a análise mostrou que as atividades propiciam, em certa medida, uma mediação que incentiva a interação social entre os alunos, especialmente por meio de atividades em pares e grupos. No entanto, essa interação é frequentemente limitada por estruturas rígidas e scripts pré-definidos, restringindo a agência dos estudantes e, conseqüentemente, a possibilidade de mediação significativa. Em diversas seções, como procuramos mostrar anteriormente, as atividades são centradas na língua e oferecem pouco espaço para os alunos explorarem e transformarem o conteúdo linguístico-cultural.

Quanto à uma mediação significativa, podemos dizer que o material aborda temas práticos, como festivais e horários comerciais, mas falha em integrar aspectos históricos e culturais mais amplos tanto nas orientações aos professores quanto nas direções das atividades. A mediação, nesses casos, depende fortemente do professor para enriquecer o conteúdo e torná-lo relevante para as experiências e contextos de vida dos alunos. O material, mesmo contextualizado, ainda opera em sua grande parte com *foco na língua* (Kumaravadivelu, 2003), sem explorar os elementos socioculturais, fundamentais para o desenvolvimento linguístico-cognitivo e, portanto, para os processos de aprendizagem. Assim, a “eficácia” do ensino depende da capacidade do professor de transformar essas atividades em experiências de aprendizado significativas. O professor é, assim, o principal responsável por tornar o processo significativo, responsabilidade essa que poderia ser dividida com o material, caso esse

oferecesse orientações para que os docentes incorporem elementos mais subjetivos, histórico-culturais.

Essa constatação reforça as críticas aos métodos tradicionais apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho. Embora o “American Inside Out” busque adotar uma *abordagem comunicativa*, ainda segue um modelo focado predominantemente na língua, sem explorar plenamente o potencial da interação como um processo dinâmico, culturalmente situado e, para nós, fundamental para os processos de ensino-aprendizagem. Isso reflete a influência de métodos que, mesmo contextualizados linguisticamente, carecem de incorporar princípios do pós-método, como defende Kumaravadivelu (2006) como a flexibilidade e a adaptabilidade centradas no contexto de ensino.

Além disso, não é uma tarefa simples propor atividades significativas e contextualizadas, especialmente para professores em formação inicial que ainda carecem de um repertório teórico robusto. Essa lacuna de conhecimento pode levar à adoção irrefletida do livro didático, restringindo o ensino a uma execução mecânica das atividades propostas. Dessa forma, os professores tornam-se reféns do material, o que frequentemente resulta em frustração pedagógica, pois o professor percebe que, embora esteja seguindo o planejamento proposto pelo livro, os resultados em termos de aprendizado e engajamento dos estudantes não são alcançados.

Foi justamente dessa inquietação com as limitações que observava no material didático e os desafios para trabalhar de maneira diferente em minhas aulas, ou seja, de maneira a transformar o material em um instrumento mais significativo para mim e para meus alunos, que surgiu o interesse por essa pesquisa. Cabe destacar que essas inquietações foram somente possibilitadas graças ao trabalho realizado na Central de Línguas da Universidade Federal de Uberlândia, onde atuei como professor em formação ao longo dos anos de 2021 e 2023, espaço que proporciona reflexão e prática para graduandos em formação, como apresentado anteriormente. Ali tive a oportunidade de explorar, refletir e expandir repertórios teóricos e práticos que muitas vezes não são aprofundados em outros ambientes de formação.

A pesquisa reconhece tanto as limitações quanto os potenciais do material didático “American Inside Out”, destacando a necessidade de direcionadores mais flexíveis e abertos à complexidade da sala de aula. As instruções para o professor poderiam incluir sugestões que incentivassem a adaptação do material às realidades locais e à construção de significados mais contextualizados. Além disso, os livros didáticos exercem um efeito retroativo na formação docente, especialmente em contextos em que o suporte pedagógico é limitado, reforçando seu papel como mediadores fundamentais não apenas do processo de aprendizagem e do

conhecimento produzido em sala de aula, mas da prática docente. Nesse sentido, é essencial valorizar materiais que sejam cultural e localmente sensíveis, como preconiza, por exemplo, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Espero, dessa maneira, contribuir com as discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua e para dar visibilidade a questões importantes nesse cenário, como o conceito de *mediação* sob a perspectiva histórico-cultural e os desafios metodológicos da profissão docente.

**REFERÊNCIAS**

ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique: English language teaching.** London: Oxford University Press, jan. 1963.

COLE, M.; COLE, S. **O Desenvolvimento da criança e do adolescente.** (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2004 (trabalho original publicado em 2001).

FIGUEIREDO, L. F. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

FRANCHI, C. **Linguagem: atividade constitutiva.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011 [1976].

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

KAY, S.; JONES, V. **American Inside Out Elementary** (Student's Book). São Paulo: Macmillan, 2017.

KAY, S.; JONES, V. **American Inside Out Elementary** (Teacher's Book). São Paulo: Macmillan, 2017.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching.** New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks; challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 2003.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

ORLANDI, E. P. Lexicografia Discursiva. **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 97-114, 2000.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, nº. 71, julho de 2000.

PINO, A.; GOES, M. C. Pensamento e Linguagem: Estudos na perspectiva da psicologia soviética. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 24, 1991. p. 32-43

PRABHU, N. S. There is no Best method: Why? **TESOL Quarterly** v. 24, n. 2, Summer. 1990.

REGO, C. T. **Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

VYGOTSKY, L. S. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. 1930. Tradução de DÓRIA, N., 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/vygotsky-a-transformacao-socialista-do-homem.htm> Acesso em: 13 out. 2024.