

UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA DA FORMAÇÃO DOCENTE FUNDADA NA TEORIA SOCIOCULTURAL: TEMATIZANDO O CONCEITO DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)

UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN LA
TEORÍA SOCIOCULTURAL: TEMATIZANDO EL CONCEPTO DE INGLÉS COMO LENGUA
FRANCA (ILF)

A METHODOLOGICAL APPROACH TO TEACHER EDUCATION BASED ON THE
SOCIOCULTURAL THEORY: CONCEPTUALIZING THE ENGLISH AS A LINGUA FRANCA
(ELF) CONCEPT

Jane Helen Gomes de Lima*

Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo**

Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Pesquisas sobre ILF têm apontado que professores de inglês aparentam ter um conhecimento ainda incipiente sobre esse conceito. Dada a importância do ILF, as discussões promovidas por seus estudos necessitam chegar de modo (mais) significativo aos professores. Destarte, apresentamos como objeto deste estudo uma abordagem metodológica de formação docente pautada na Teoria Sociocultural Vigotskiana (TSCV) com vistas ao desenvolvimento do conceito de ILF. Para tanto, objetivamos descrever o

* Professora de língua inglesa efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. Doutora em inglês pelo PPGI/Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: janehelenglima@gmail.com.

** Professora associada do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: adrianak@cce.ufsc.br.

desenho metodológico de um curso de formação continuada e explicar as razões que justificam cada um dos movimentos nele propostos. Para esse movimento, ancoramo-nos sobre os preceitos principais da TSCV, os quais apontam que o aprendizado se dá na interação com o outro e que existe uma relação imbricada e complexa entre a cognição e o social. Uma vez que Vigotski nunca foi suficientemente claro quanto à modelização e metodologização, esperamos contribuir para a inquietude de quem, assim como nós, tem inscrição vigotskiana.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Sociocultural. Inglês como Língua Franca. Formação Continuada de Professores.

RESUMEN: Investigaciones sobre ILF han señalado que los profesores de inglés parecen tener un conocimiento aún incipiente sobre este concepto. Dada la importancia del ILF, las discusiones impulsadas por sus estudios deben llegar a los docentes de una manera (más) significativa. Así, presentamos como objeto de este estudio un enfoque metodológico de formación docente basado en la Teoría Sociocultural Vigotskiana (TSCV) con miras al desarrollo del concepto ILF. Nuestro objetivo es describir el diseño metodológico de un curso de formación continua y explicar las razones que justifican cada uno de los movimientos allí propuestos. Para este movimiento, nos anclamos en los principales preceptos del TSCV que señalan que el aprendizaje se da en la interacción con el otro y que existe una relación imbricada y compleja entre la cognición y lo social. Dado que Vigotski nunca fue lo suficientemente claro sobre el modelado y la metodologización, esperamos contribuir a la preocupación de quienes, como nosotros, tienen inscripciones vigotskianas.

PALABRAS-CLAVE: Teoría sociocultural. Inglés como Lengua Franca. Formación continua del profesorado.

ABSTRACT: Research on ELF has pointed out that English teachers seem to have an incipient knowledge about this concept. Given the importance of ELF, the discussions promoted by its studies need to reach teachers in a (more) significant way. Thus, we present as the object of this study a methodological approach to teacher education based on the Vygotskian Sociocultural Theory (VSCT) aiming at the development of the ELF concept. Our goal is to describe the methodological design of this course and explain the reasons that justify each of the proposed movements. For this, we are anchored on the main precepts of VSCT that point out that learning takes place in the interaction with others, and that there is an imbricated and complex relationship between cognition and the social. Since Vygotsky was never sufficiently clear about modeling and methodologization, we hope to contribute to those who, like us, have Vygotskian inscriptions.

KEYWORDS: Sociocultural Theory. English as a Lingua Franca. In-Service Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

Na última década, pesquisas sobre o Inglês como Língua Franca (ILF) têm apontado que professores brasileiros aparentam ter um conhecimento ainda incipiente sobre ILF (EL KADRI, 2010a; 2010b; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; GIMENEZ, 2015), por vezes até desconhecendo o conceito (LIMA; DELLAGNELO, 2021). Tendo em vista o status do ILF no cenário atual, em que o conceito, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve nortear o ensino de língua inglesa junto à Educação Básica no país, esse achado pode ser tomado como um indicador alarmante para os profissionais envolvidos com a área de formação de professores, tanto inicial como continuada.

Conforme pontua El Kadri (2010a, p. 66), tradicionalmente, a “[...] formação inicial de professores tem privilegiado [...] a norma advinda de países que são ‘desenvolvedores de normas’, como, por exemplo, os Estados Unidos ou a Inglaterra”. Com o desenvolvimento dos estudos da área de ILF, reivindica-se, através de diferentes vieses teóricos, que todos os falantes de inglês, nativos ou não, sejam considerados falantes legítimos dessa língua. Dito isso, seria lógico concluir que, a partir do momento em que o conceito de ILF adentrou oficialmente o âmbito da Educação Básica brasileira, por meio da implementação da BNCC em 2018 (BRASIL, 2018), os professores recém habilitados em língua inglesa estariam pelo menos cientes das discussões levantadas pela área do ILF; no entanto, esse não parece ser o cenário real¹. Dada a importância do conceito de ILF decorrente da inserção dessa

¹ Mesmo os professores em formação inicial pouco têm contato com esse novo conceito, como têm mostrado os estudos de ILF (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; LIMA; DELLAGNELO, 2020).

perspectiva na escola, acreditamos que as discussões promovidas no âmbito dos estudos de ILF necessitam chegar tanto aos professores em formação quanto aos professores que já estão fora dos bancos escolares e atuando em sala de aula.

Tendo por base essa compreensão, o objeto deste estudo é uma abordagem metodológica de formação docente pautada na Teoria Sociocultural Vigotskiana (TSCV) com vistas ao desenvolvimento do conceito de Inglês como Língua Franca. Nosso objetivo é apresentar e descrever o percurso de planejamento metodológico de um curso de formação continuada e explicar as razões que justificam cada um dos movimentos propostos. Esse objetivo duplo se justifica na medida em que o grande mote do pensamento vigotskiano é explicativo. No entanto, é preciso descrever para, então, explicar e, embasadas em construtos vigotskianos, compreendemos que “a análise psicológica rejeita descrições nominais, em vez disso, procura determinar relações dinâmico-causais” (VIGOTSKI, 1991, p. 45).

Abarcadas nessa compreensão, fizemos uma descrição inicial dos movimentos empreendidos, para, então, evocar a teoria para o processo explicativo. A descrição é, portanto, instrumental para o foco do artigo, o qual se estabelece na fundamentação teórica da explicação por que os movimentos foram desenhados da forma prevista neste estudo. Em outras palavras, historicizamos o movimento de formação empreendido, tendo presente que a historicidade de como esse movimento se deu é teoricamente ancorada. Focalizando os objetivos acima dispostos, procuramos responder à seguinte pergunta: *Qual o desenho metodológico do curso em pauta e por que ele foi desenvolvido desse modo específico?*

Uma vez que Vigotski nunca foi suficientemente claro quanto à modelização e à metodologização, esperamos contribuir para a inquietude de quem, assim como nós, tem inscrição vigotskiana, no que concerne aos movimentos por meio dos quais a abordagem metodológica se historiciza. Nesse sentido, nosso grande compromisso é historicizar esses movimentos, sem tangenciar epistemologicamente a teoria. Cumpre salientar, portanto, que o enfoque deste artigo não são os resultados acerca da implementação da abordagem metodológica, mas os movimentos dinâmico-causais, do modo como foram sequenciando-se, historicizando-se, os quais, por si só, são, em nossa compreensão, fecundos para um processo de apropriação conceitual.

Na sequência, fazemos um processo de apresentação de dados com *prints* de tela e compartilhamento dos documentos virtuais utilizados, mostrando os movimentos propostos no curso. Na seção subsequente, explicamos esses movimentos à luz da TSCV. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 DESCREVENDO O DESENHO METODOLÓGICO DO CURSO ILF

O curso ILF de que trata o presente artigo foi idealizado com o objetivo de promover o desenvolvimento do conceito ILF junto aos professores de uma rede pública de ensino municipal do extremo sul catarinense. Essa idealização se deu em meio ao desenho de um estudo de doutoramento de uma das autoras, que também faz parte de uma rede municipal da região e conhece as lacunas existentes. Nessa senda, trata-se de um estudo na área de formação de professores de inglês, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários (também conhecido como Programa de Pós-Graduação em Inglês - PPGI), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após idealizado, o curso foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SMED) da municipalidade em questão, que firmou parceria com a UFSC por meio da oferta de um curso de extensão² para os professores da rede, sendo que todos os docentes dessa municipalidade foram convidados, mas apenas nove professores efetivos compareceram no primeiro encontro.

Procurando responder à primeira parte da pergunta bifurcada que norteia o presente estudo – “Qual o desenho metodológico do curso em pauta?”, indicamos, inicialmente, que o curso foi planejado para ocorrer ao longo do primeiro semestre de 2020 de modo presencial. Contudo, após a realização do primeiro encontro³, foi decretado o início da pandemia de Covid-19 e a paralização das

² O projeto de extensão, intitulado ‘A BNCC e o ensino de língua inglesa na perspectiva do Inglês como Língua Franca’, foi aprovado e cadastrado no sistema da UFSC, sob o número 201918670. Os professores participantes foram certificados ao final do curso, que se estendeu de fevereiro a agosto.

³ Essa formação teve início em fevereiro de 2020, semana que antecedeu o início das aulas, durante o período de formação organizada pela própria SMED.

atividades presenciais. Assim, procuramos reorganizar o curso de forma a ser ministrado com o auxílio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação⁴ (TDICs).

Após pesquisarmos, elegemos o *software* de videoconferência *Zoom Meetings* como ferramenta digital para a realização dos encontros de formação seguintes. Essa plataforma foi escolhida, principalmente, por possuir as salas de *breakout*⁵ que, em consonância com nossa ancoragem teórica, são de suma importância, devido à possibilidade de criação de grupos menores de trabalho, mais eficazes para a colaboração. Soma-se a isso o fato de o organizador poder entrar e sair das salas com facilidade, permitindo-lhe acompanhar as interações no âmbito dos pequenos grupos. Como verificamos que a versão gratuita restringe as sessões a 40 minutos, fizemos a compra da versão paga a fim de termos tempo ilimitado para as sessões de formação.

Posteriormente, começamos a fazer as adaptações dos materiais do curso, pois compreendemos que o contexto havia mudado e que deveríamos ser responsivas a essa mudança. Desse modo, apresentamos abaixo, em forma de quadro, um resumo das atividades planejadas para o *formato presencial*. Após a exposição do Quadro 1, comentamos sobre as adaptações necessárias para o formato online.

Dia 1	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário perfil – conversa sobre a organização do curso <ul style="list-style-type: none"> • (pequenos grupos): reflexão a partir das PN1 • (grande grupo): exposição das reflexões de cada grupo. <ul style="list-style-type: none"> • Questionário 1 (Q1) <p style="text-align: center;">Apresentação expositivo-dialogada sobre o <i>inglês como língua franca</i> (ILF) e a proposta para o ensino de inglês (BNCC)</p>
Dia 2	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do dia 1 <p>(pequenos grupos): análise de uma unidade dos livros do PNLD 2020, adotados pelo município de 6º - 9º ano (PN2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (grande grupo) exposição das análises de cada grupo <ul style="list-style-type: none"> • Questionário 2 (Q2)
Dia 3	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese dos dois primeiros encontros <ul style="list-style-type: none"> • Simulação de aula • (pequenos grupos): análise da simulação de aula (PN3) • (grande grupo) exposição das análises de cada grupo <ul style="list-style-type: none"> • Questionário 3 (Q3)
Dia 4	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese sobre as discussões anteriores • (pequenos grupos) mão na massa: professores elaboram um plano de aula • (Grande grupo) apresentações dos planos para o grande grupo. <ul style="list-style-type: none"> • Questionário 4 (Q4)
Dia 5	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre o andamento do ano escolar e aplicação dos construtos do ILF

⁴ Seguindo Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), adotamos o termo TDIC para indicar as novas tecnologias e tecnologias digitais que têm por base o uso da internet.

⁵ Salas de *breakout* é a forma como a ferramenta *breakout rooms* tem sido traduzida para a língua portuguesa.

- Síntese da formação
- (grande grupo) roda de conversa: o que é Inglês como Língua Franca.
- **Questionário 5 (Q5)**

Quadro 1: Planejamento do curso ILF

Fonte: Elaborado pelas autoras

Antes de especificar os movimentos propostos no percurso metodológico supracitado, iniciamos por informar que, tendo em vista a pandemia, disponibilizamos todos os questionários, do dia 2 em diante, via *Google Forms*⁶. Além disso, os questionários no *Google Forms* foram enviados aos professores através de grupo de *WhatsApp*, outra ferramenta de tecnologia digital auxiliar à realização do curso de forma remota, criado para facilitar a comunicação e o envio de *links*. Além dessas TDICs, também foi criada uma sala para o curso no Google Sala de Aula⁷. Nessa sala virtual, eram disponibilizados os *slides* (compartilhados em tela pela professora formadora⁸), os questionários, textos e vídeos utilizados ao longo do curso, bem como materiais extras.

Entrando mais especificamente no desenho metodológico do curso, para o dia 1, planejamos atividades reflexivas por meio de discussões em grupos. Para auxiliar o desenvolvimento das atividades, organizamos algumas perguntas norteadoras (PNs). Abaixo, apresentamos as PN1 (Figura 1) utilizadas na primeira atividade do dia 1.

PERGUNTAS NORTEADORAS (PN1)

English as a foreign language (EFL)	English as a second language (ESL)
English as an international language (EIL)	English as a lingua franca (ELF)
English as a native language (ENL)	English as an additional language (EAL)

- 1) Você conhece essas perspectivas para o ensino-aprendizagem da língua inglesa? Como você definiria cada uma delas?
- 2) Qual das perspectivas acima embasava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)?
- 3) Qual das perspectivas acima embasa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Figura 1: Perguntas Norteadoras 1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Após as PN1 serem discutidas, inicialmente em pequenos grupos e, em seguida, no grande grupo, passamos para a aplicação do Questionário 1 (Figura 2). A atividade final do primeiro dia foi planejada para encerrar com a formadora fazendo, logo após a aplicação do Questionário 1, uma apresentação expositiva-dialogada do desenvolvimento dos estudos do Inglês como Língua Franca e sua implementação na BNCC.

⁶ Como os questionários 2, 3, 4 e 5 estão disponíveis para acesso online, disponibilizamos os links para leitura. Q2 - <https://forms.gle/cU2HvXvyNXcHPUjR9>, Q3 - <https://forms.gle/AEMbxPAS5PzemyYy7>, Q4 - <https://forms.gle/p2BNWVUCrj5pvZiS6> e Q5 - <https://forms.gle/W6Qv3vK41tetpwMJ9>.

⁷ Essa sala pode de ser acessada através do código de turma 6jmm73k.

⁸ Chamamos de professora formadora, ou apenas formadora, a primeira autora deste estudo, que foi quem conduziu o curso como parte de sua pesquisa de doutoramento na área de formação de professores.

QUESTIONÁRIO 1

Querido(a) professor(a), gostaria de convidá-lo(a) a responder a essa atividade. Por favor, responda às perguntas refletindo como estes questionamentos, ou assertivas, podem, ou não, se contrapor às suas próprias crenças, experiências e conhecimento. Sinta-se livre para escrever o quanto quiseres.

1) Você sabe como se chama a perspectiva norteadora para o ensino-aprendizagem da língua inglesa proposta pela BNCC e que crença associada a língua inglesa ela procura confrontar?

2) A perspectiva norteadora, proposta pela BNCC, para o ensino-aprendizagem da língua inglesa parece quebrar com a perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem dessa língua, pois tem como premissa básica que "muitos usuários de inglês usam essa língua para comunicação intercultural em vez de para se comunicar apenas com os falantes nativos dessa língua" (JENKINS, 2015, p. 50)

Comente o trecho apresentado acima.

3) Segundo o estudioso Christopher Brumfit (2001), "os falantes nativos de inglês são minoria no caso do uso da língua inglesa, e, portanto, também minoria para efetuar mudanças na língua, a manutenção da língua, e para servir de modelo para crenças e ideologias associadas com a língua" (p. 116)

Comente seu entendimento do trecho apresentado acima.

4) Segundo a BNCC, ensinar inglês a partir da perspectiva proposta apresenta/produz/traz importantes implicações como a necessidade de "[...] rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial" (p. 241).

Comente o trecho apresentado acima.

5) Comente a imagem abaixo retirada de um anúncio de curso de inglês online



Figura 2: Questionário 1

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para o segundo dia de curso, estava prevista uma atividade de análise das unidades dos livros do PNLD 2020 adotados pelo município⁹. Inicialmente, tínhamos planejado usar o livro físico do professor, emprestado pela SMED. Como utilizar o livro físico deixou de ser uma possibilidade, para o formato virtual, foram escaneadas e disponibilizadas, em formato PDF, apenas as unidades dos livros que seriam foco de análise dos diferentes grupos. Enquanto os grupos estavam separados nas salas de *breakout*, a formadora disponibilizava a unidade do livro para cada par/ trio por meio do grupo de *WhatsApp*, juntamente com um modelo de análise¹⁰, disponibilizado nas Perguntas Norteadoras 2 – PN2 (Figura 3).

⁹ Todas as escolas do município em questão optaram por adotar o mesmo conjunto de livros do PNLD 2020 componente língua inglesa.

¹⁰ O modelo de análise pode ser acessado no link https://drive.google.com/file/d/1SjQVU1iaFwG1fj_5ObjPjCEwnGIHT_vz/view?usp=sharing.

PERGUNTAS NORTEADORAS 2 - PN2

Você recebeu uma unidade específica retirada do livro do PNLD 2020 escolhido pelo município e que está de acordo com a proposta da BNCC para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Analisando a unidade indicada, responda:

- 1- Qual é o tópico da unidade e o ano para a qual essa aula foi planejada?
- 2- Quais são os recursos autênticos que o livro apresenta nessa unidade?
- 3- Qual é a função desse(s) recurso(s) ao longo dessa unidade?
- 4- Que visão de inglês parece estar materializada na(s) escolha(s) do(s) recurso(s) autêntico(s) dessa unidade?
- 5- Como a unidade se adequa à perspectiva do 'Inglês como Língua Franca'?
- 6- O que você achou da organização dessa unidade?
- 7- Apresente algumas mudanças que você faria ao trabalhar com essa unidade e explique o porquê.

Figura 3: Perguntas Norteadoras 2

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para o trabalho de análise dos livros, a professora formadora também pesquisou e enviou aos participantes os *links* dos vídeos de *YouTube* e *blogs* que apareciam nas unidades analisadas. No planejamento original, as PNs seriam disponibilizadas fisicamente, da forma como ocorreu no primeiro dia, mas, no formato online, elas foram compartilhadas em tela e disponibilizadas em formato PDF por meio do grupo de *WhatsApp*.

Para o terceiro dia, foi originalmente programada uma simulação de aula ministrada pela formadora, embasada nos construtos do ILF (ver PN3 que guiou essa atividade na Figura 4). Com a pandemia e o movimento dos municípios de adoção de plataformas digitais para entregar as aulas de forma remota, optamos pela modificação total dessa atividade, pois, através do contato da formadora com a SMED, soubemos que a plataforma adotada pelo município dos professores participantes era a mesma plataforma que a formadora utilizava no município em que leciona, a saber, a plataforma Mazk¹¹ (O QUE É..., 2021). Em vez de simular uma aula por meio da plataforma *Zoom*, decidimos que seria mais significativo se a formadora compartilhasse com os participantes algumas aulas próprias¹¹, construídas para seus alunos reais, na plataforma Mazk.

¹¹ Cada salas do Mazk tem um código de acesso. Os códigos das salas foram disponibilizados para os professores por meio de um documento em PDF. Esse documento está disponível no link <https://drive.google.com/file/d/1kZU5vdtplL_wSmiLTQn3zfMkc2FWw-j/view?usp=sharing>.

PERGUNTAS NORTEADORAS 3 - PN3

Foram disponibilizados para você dois materiais para serem analisados: uma unidade do livro *Brincando com o Inglês* e duas salas do *Mazk*. Considerando todas as discussões realizadas nos dois primeiros dias de curso considerem os questionamentos abaixo.

1. A unidade do livro *Brincando com o Inglês* parece estar alinhada com a perspectiva de ensino baseado em ILF? **Justifique sua resposta.**
2. As duas salas do *Mazk* parecem estar alinhadas com a perspectiva de ensino baseado em ILF? **Justifique sua resposta.**
3. Alguma parte da unidade do livro *Brincando com o Inglês* parece estar em conflito com a perspectiva de ensino baseado em ILF? **Justifique sua resposta.**
4. Alguma parte das duas aulas do *Mazk* parece estar em conflito com a perspectiva de ensino baseado em ILF? **Justifique sua resposta.**
5. Como você acha que o aluno poderá se sentir nessa aula? **Justifique sua resposta.**
6. Qual é sua avaliação de professor sobre os materiais analisados? Concorda com eles? Discorda deles? **Comente e justifique sua resposta.**

Figura 4: Perguntas Norteadoras 3

Fonte: Elaborado pelas autoras

Por conseguinte, a atividade de mão na massa, prevista para o dia 4, também foi reformulada. Dessa forma, os professores não mais elaboraram e apresentaram, em pequenos grupos, um plano de aula no qual procurariam aplicar os construtos do ILF. Na nova proposta, cada professor teve que desenvolver uma aula real, no *Mazk*, para seus alunos. Criada essa aula, os professores disponibilizaram o código da sala para a formadora e apresentaram suas aulas para os colegas de curso. Durante a apresentação, cada professor teve que justificar suas escolhas pedagógicas. Por fim, de comum acordo com os professores participantes, o curso de formação terminou no quinto encontro, que permaneceu como planejado, tendo como única mudança a aplicação do Questionário Q5 por meio remoto.

Na próxima seção, respondemos à segunda parte da pergunta que norteia este estudo – “Por que o curso ILF foi desenvolvido desse modo específico?” – por meio do aporte teórico-metodológico aqui adotado.

3 EXPLICANDO O DESENHO METODOLÓGICO DO CURSO ILF

Como mencionado anteriormente, a Teoria Sociocultural Vigotskiana (TSCV) ilumina o nosso entendimento de como o ser humano aprende. Inscrever-se na TSCV significa compreender a natureza social do desenvolvimento cognitivo, uma vez que, em um dos seus postulados básicos, está a concepção de que é no bojo das interações em que participamos, mediante o uso de instrumentos (psicológicos e físicos), que a cognição e, acima disso, a consciência humana se desenvolve.

Ao eleger a consciência humana como objeto de investigação, Vigotski¹² pontua a centralidade do pensamento verbal e, portanto, da linguagem, da palavra. Assumimos, assim, que é por meio da linguagem que o conhecimento de mundo é passado de geração para geração, e que o conhecimento humano objetivo e sistematizado (genérico humano/social) se torna conhecimento subjetivo (individual). Ancorado na epistemologia materialista histórica, o movimento dialético de tornar conhecimento objetivo em subjetivo se dá por meio dos movimentos também dialéticos entre o social e o individual, o externo e o interno, o interpsicológico e o intrapsicológico.

¹² Considerando as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky (Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vygotskii, Vygotski, entre outras), será assumido no corpo do texto a forma adotada por autores brasileiros ‘Vigotski’; a exceção se dará quando o texto de referência for em língua inglesa no qual optam pela grafia Vygotsky.

Para além disso, cumpre destacar os processos educativos nessa transmissão do patrimônio humano genérico. Isso porque “[...] não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos.” (MARTINS, 2011, p. 15).

Com efeito, depreende-se a relevância de promover-se uma educação qualificada, direcionada a um processo de apropriação consciente da realidade objetiva. Imbuídas dessa compreensão, planejamos o desenho metodológico da formação continuada de professores descrita anteriormente com o intuito de trazer à consciência dos professores o conceito de Inglês como Língua Franca. De modo geral, optamos por trabalhar de forma colaborativa, orientando as discussões de modo a ter pequenos grupos de trabalho seguidos de dinâmicas de grande grupo. A motivação para a escolha de pequenos grupos anteriores às discussões no grande grupo se deu em razão do fato de que é por meio da linguagem verbal que o pensamento se materializa, se completa e se organiza. Antes de colocarmos o pensamento em palavras, não temos real clareza sobre os nossos próprios pensamentos; nossa própria compreensão da realidade objetiva não é clara e nem consciente. Afinal, é na união do pensamento e da linguagem que trazemos nossas compreensões de mundo à consciência. Nas palavras de Vigotski, “[...] o pensamento que não se materializa na palavra continua como uma sombra do Estige, uma neblina, um tinido, um hiato, como diz outro poeta. Hegel via a palavra como um ser revivificado pelo pensamento. Esse ser é absolutamente indispensável aos nossos pensamentos” (VIGOTSKI, 2001, p.484).

Outrossim, a escolha de partir do trabalho em pares/trio encontra ressonância na possibilidade de os professores terem conhecimentos distintos relativos às discussões propostas para os trabalhos do dia. Ao reconhecer que os participantes podem ter diferentes pontos de partida, ou seja, podem se encontrar em diferentes estágios de desenvolvimento, concebemos que, ao trabalharem juntos, poderão agir coletivamente de forma superior à capacidade individual de cada um (VIGOTSKI, 2001). Em colaboração, os professores poderão agir acima de suas zonas de desenvolvimento.

Isso posto, e tendo em vista a relação dialética entre processos de externalização e de internalização, entendemos que oportunizar aos professores um momento de colaboração com os pares para que externalizassem, organizassem seus pensamentos e construíssem um raciocínio consciente antes de se manifestarem no grande grupo, não só lhes daria acesso a novos conhecimentos, possivelmente criando novas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), mas também promoveria maior clareza e segurança quanto às discussões empreendidas, e os prepararia para aprofundar seus conhecimentos e para compartilhar suas ideias com o grande grupo.

O passo seguinte ao trabalho em pequenos grupos foi o compartilhamento das discussões com o grande grupo, uma conduta que se justifica novamente na relação dialética entre a externalização e a internalização. Conforme amplamente sabido, Vigotski postula a indispensabilidade do processo de internalização para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, esse processo não é uma mera reprodução ou espelhamento da realidade na consciência, mas, sim, uma transformação da realidade objetiva em uma imagem subjetiva, transformação esta que se dá no âmbito das mediações estabelecidas na vida coletiva. Isso implica dizer que o plano interno/individual se forma na interação com o plano externo das relações sociais. Assim, é na tensão dialética entre processos internos e externos que conceitos são aprendidos e apreendidos.

Vale salientar, ainda, que a externalização que se deu na abertura das discussões com o grande grupo, para além de trazer à consciência dos professores aspectos não antes por eles percebidos, foi embasada também na ideia de que esse processo desvelaria, também para a formadora, os modos como os professores percebem o “mundo à sua volta”, permitindo-lhe agir de modo mais responsivo às necessidades apresentadas e ao potencial do grupo (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016).

Voltando-nos às PN1, procuramos desvelar o conhecimento prévio dos professores acerca dos conceitos apresentados, incluindo o conceito de ILF, foco do processo formativo objetivado neste estudo. Nesse sentido, o momento de exposição das discussões nos possibilitou acessar possíveis conceitos cotidianos dos professores, assim como o nível de compreensão que os professores participantes tinham sobre os signos presentes nas PN1 por meio do modo como usavam os signos apresentados. Segundo Vigotski (2001), é na análise do uso funcional das palavras que conseguimos observar os processos mentais. Ademais, o uso funcional dos

signos pelos professores tem o potencial de indicar o nível de seus conhecimentos (ZDR) tanto quanto a potencialidade para novos aprendizados (ZDP).

Idealmente, os professores deveriam agir e pensar suas práticas informados por conceitos, como os apresentados nas PN1. Cada palavra ali elencada simboliza um conceito pertencente ao campo do ensino de língua inglesa; assim, elas não deveriam ser apenas palavras vazias para os professores, ou uma “neblina” (VIGOTSKI, 2001): elas deveriam representar “[...] ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber [...]” (SAVIANI, 2013, p. 12).

De modo geral, as PNs foram planejadas com os propósitos de 1) trazer à consciência/atenção dos professores aspectos correlatos ao conceito discutido; 2) proporcionar diferentes processos de operação com o(s) signo(s) alvo(s); e 3) proporcionar um espaço para externalização e mediação. Segundo a TSCV, é fundamentalmente por meio do signo que ocorre a orientação e domínio dos processos psíquicos, isto é: “[n]o processo de formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio de formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo” (VIGOTSKI, 2001, p. 161). Logo, foi planejada a necessidade de utilização do(s) signo(s) ILF em diferentes operações ao longo do curso.

Buscando entender mais detalhadamente a bagagem cultural e o conhecimento historicamente acumulado (MARTINS, 2001; SAVIANI, 2013) que os professores trouxeram para o curso, somado a eventuais novos conhecimentos concebidos por ocasião das discussões das PN1, proporcionamos um momento de reflexão individual por meio da aplicação do Questionário 1 (Q1). Esse novo momento objetivou o duplo trabalho de, mais uma vez, 1) facultar aos professores a oportunidade de tensionar os planos interno e externo, transpondo o pensamento em palavra e, em se apropriando de conceitos, tornando a palavra um ato de pensamento; e 2) elucidar a ação da formadora, tendo em vista a possibilidade de acesso às compreensões dos professores por meio de indícios possíveis através da análise do uso funcional dos signos até então trabalhados.

Assim como o primeiro dia de formação, outros dias também seguiram a dinâmica de trabalho “pequenos grupos - grande grupo - reflexão individual desencadeada por questionário”. Nesse contexto, a fundamentação teórico-metodológica alicerça os movimentos do curso, ademais, aqui vale a ressalva de que somente o Q1 aconteceu durante o encontro de formação: os outros questionários foram propostos como uma espécie de reflexão pós-encontro.

Corroborando o entendimento de que processos formativos e interações de instrução formal devem assumir, de partida, a importância da transmissão e apropriação de conceitos científicos (JOHNSON, 1999; JOHNSON; GOLOMBEK, 2011; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016; SMAGORINSKY; COOK; JOHNSON, 2003), planejamos o momento de exposição dialogada sobre o conceito de ILF, foco deste processo formativo. Consideramos que a atividade de instrução (em nosso caso a exposição dialogada) é um momento importante, pois é quando se dá a apresentação formal do conceito científico. Assim, essa atividade foi proposta de modo a constituir-se como um momento de mediação explícita com o objetivo de introduzir e trazer a atenção dos professores ao conceito foco, de modo a levar à criação intencional, ou talvez o reforço, do embrião do conceito de ILF nos professores.

Entendemos ser por meio de atos de generalização – hierarquização, comparação, sistematização – como o proporcionado durante a exposição dialogada que conceitos científicos se desenvolvem. Ainda, cabe salientar que a instrução formal do conceito científico “inglês como língua franca” veio acompanhada de remissões aos conceitos cotidianos homólogos ao ILF, trazidos pelos professores durante as oportunidades de externalização. Nessa direção, como os conceitos científicos não se desenvolvem de maneira isolada, ao se desenvolverem, promovem, também, a reorganização de todo o sistema de interrelações, reestruturando, assim, os conceitos cotidianos, conforme menciona Vigotski (2001, p. 244):

Este caminho se deve ao fato de que o momento da reviravolta no seu desenvolvimento [do conceito científico] é determinado pela definição verbal primária que, nas condições de um sistema organizado, descende ao concreto, ao fenômeno, ao passo que a tendência do desenvolvimento dos conceitos espontâneos [cotidianos] se verifica fora do sistema, ascendendo para as generalizações.

Considerando a importância da definição verbal para o processo de conscientização, planejamos as atividades dos dias seguintes com o intuito de reforçar, junto aos professores, o entrelaçamento de conceitos cotidianos e científicos. Nesse mesmo viés, Johnson e Golombek (2011) apontam que, durante a instrução formal em que os conceitos científicos emergem, dá-se o elo entre as práticas e as teorias que as embasam, possibilitando o avanço para além de sensações imediatas e práticas inconscientes¹³. De acordo com as autoras, “[...] o compromisso da formação de professores de segunda língua é apresentar aos professores conceitos científicos relevantes de modo a conectá-los com a atividade prática concreta, com o conhecimento cotidiano e com as atividades de ensino direcionadas a objetivos”¹⁴ (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011, p. 2).

A nosso ver, a passagem acima esclarece o movimento dialético de ascendência-descendência entre conceitos científicos e cotidianos discutidos por Vigotski, e ilustra o que procuramos oportunizar com o desenho metodológico construído. Assumindo que, em razão das discussões empreendidas no primeiro dia de formação, parte da simbolização em torno do conceito de ILF possa já fazer parte dos conceitos cotidianos dos professores, porém de modo ainda insuficiente para permitir-lhes articular esse conhecimento em sua prática diária, planejamos a atividade de análise do livro didático (dia 2) e a análise e discussão da aula montada pela professora formadora no *Mazk* (dia 3).

Entendemos que essas duas atividades dariam visibilidade aos conceitos cotidianos dos professores, permitindo a manipulação de tais conceitos e o entrecruzamento com conceitos científicos correlatos. Dessa forma, a análise do livro didático adotado pelo município, proposta na atividade do dia 2, teve por objetivo oportunizar que os professores ascendessem à abstração, tomassem consciência dos conceitos evocados nas discussões. Em outras palavras, a ideia era que os professores pudessem compreender as justificativas teóricas que motivavam as práticas propostas pelos livros escolhidos do PNLD 2020, as quais obrigatoriamente apresentavam aspectos do conceito de ILF em suas atividades.

Na mesma linha, o raciocínio pedagógico se estendeu para o planejamento da análise e discussão da aula do *Mazk*, realizada no dia 3. Entendemos, com base no postulado vigotskiano de que “[t]odo esse trabalho com conceitos, todo o processo da sua formação foi [teria sido] elaborado pela criança [em nosso caso, os professores] em colaboração com um adulto [representado aqui pela formadora], no processo de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 341), que a professora formadora, na qualidade de par mais experiente, ao apresentar sua proposta de aula de forma explícita, sistematizada e informada, sinalizando os aspectos peculiares do conceito de ILF, promoveria certa influência nas formas de pensar dos professores participantes..

Após a apresentação e exposição do pensamento pedagógico por trás do planejamento e implementação da aula da professora formadora no *Mazk*¹⁵, esperava-se que os professores pudessem, em suas aulas seguintes, reverberar algumas ações da formadora. Dentro da TSCV, o ato de imitar apresenta suma importância, pois, de acordo com a teoria, só podemos imitar aquilo a que somos sensíveis, que se encontra em nossas ZDP.

Antes de seguirmos para a atividade final do curso, voltamos rapidamente nossa atenção aos questionários, somente para pontuar que os questionários 3 e 4 foram idealizados de modo a exigir dos professores um poder de generalização maior do que o requerido nos primeiros dois. Grosso modo, buscou-se desenvolver o conhecimento dos participantes, acumulado nos momentos de formação anteriores, oportunizando a relação entre teoria e prática a partir da reflexão sobre suas práticas atuais e futuras. Fazer os professores refletirem sobre suas práticas, articulando o conceito de ILF de forma volitiva, promove o potencial de mediação desse conceito em práticas futuras de sala de aula desses professores, afinal, “[...] perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas” (VIGOTSKI, 2001, p. 289).

¹³ Dada a importância da questão da consciência nos estudos de Vigotski, essa palavra representa um conceito que, para fins de leitura deste texto, deve ser compreendido para além da significação cotidiana.

¹⁴ Do original: “The responsibility of SLTE then is to present relevant scientific concepts to teachers but to do so in ways that bring these concepts to bear on concrete practical activity, connecting them to their everyday knowledge and the goal directed activities of teaching”.

¹⁵ Para as especificidades relacionadas às justificativas das atividades propostas na aula da professora formadora, e explicadas aos professores participantes, ver Lima, Savio e Rosso (2020).

Por fim, a última atividade prática dos professores nesse processo de formação foi a construção e exposição de aulas próprias desenvolvidas e planejadas para os seus próprios alunos no *Mazk*, tendo em vista os preceitos relativos ao conceito de ILF. Tal atividade se justifica teoricamente no entendimento de que, ao, deliberadamente, construir e justificar práticas pedagógicas que respeitem as características de ILF, os professores mantêm-se regulados pelas interações anteriores com a professora formadora, afinal “[q]uando em casa uma criança resolve problemas depois de ter visto a amostra em sala de aula, ela continua a agir em colaboração, embora nesse momento o professor não esteja ao seu lado” (VIGOTSKI, 2001, p. 342).

Dito isso, vale novamente aludirmos ao problema da consciência. Como já mencionado, para Vigotski, todo conceito é uma generalização, e a “[...] existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo” (VIGOTSKI, 2011, p. 229). Por isso, o fato de nomearmos conceitos ou até mesmo “usarmos” conceitos nem sempre vem atrelado ao domínio desses mesmos conceitos, o que remete ao postulado de Cazden (1981), de que *o desempenho precede a competência*. Disso decorre a compreensão de que, no âmbito da formação de professores, não basta explicar os sentidos carregados pelos signos/palavras e assumir que, feito isso, os professores já se apropriam deles: é necessário compreender que, muitas vezes, é possível conhecer uma palavra ou um conceito e ter somente noções vagas a seu respeito, o que pode implicar o desempenho de certas atividades, mas sem a competência necessária para tal. Por essa razão, a última atividade proposta para esse processo formativo veio acompanhada da necessidade de justificativas, pois compreendemos que os professores podem até ter bom desempenho na execução de uma aula no *Mazk* com base em experiências anteriores, mas o ato de justificar suas escolhas e expor a motivação por trás das atividades construídas implica conscientização, e, por assim dizer, desenvolvimento qualitativo, objetivo mister de nossa formação.

Por fim, nossa proposta contempla um quinto questionário, que, na verdade, é a reaplicação do primeiro. A comparação entre Q1 e Q5 visa a revelar o desenvolvimento dos professores, tendo em vista o que eram capazes de dizer sobre e fazer com IFL no início da formação e o que conseguem dizer e fazer ao final.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos abrir o desenho metodológico – organização e planejamento – de um curso elaborado e aplicado com o objetivo de promover o desenvolvimento do conceito “Inglês como Língua Franca”. Procurando responder à pergunta bipartida “Qual o desenho metodológico do curso em pauta e por que ele foi desenvolvido desse modo específico?”, revelamos que o curso ILF foi absolutamente idealizado dentro de uma articulação teórico-metodológica com inscrição na Teoria Sociocultural Vigotskiana (TSCV) e, devido a essa articulação, teve seus movimentos procedurais desenhados como tal.

Em suma, acreditamos que o desenho metodológico do curso apresentado poderá permitir que o conceito ILF descenda às práticas dos professores enquanto suas práticas ascendem à abstração. Abarcadas pelo nosso referencial, acreditamos que esse movimento dialético possibilitará que, futuramente, o conceito medie as práticas pedagógicas desses professores, levando-os a desenvolverem uma práxis mais robusta.

Com o compartilhamento do desenho metodológico do curso em questão, além do acesso a todos os materiais utilizados, procuramos contribuir com aqueles que, assim como nós, interessam-se na formação de professores e que, no momento, debruçam-se sobre a necessidade de instrumentalizar professores a exercerem sua prática de maneira informada pelo conceito de Inglês como Língua Franca.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- CAZDEN, C. Performance before Competence: Assistance to Child Discourse in the Zone of Proximal Development, *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, v. 3, n. 1, p. 5-8, jan. 1981.
- COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como Instrumentos Mediadores da Aprendizagem dos Nativos Digitais. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015.
- EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando Professores de Inglês para o Contexto do Inglês como Língua Franca. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, apr./jun. 2013.
- EL KADRI, M. S. Inglês como Língua Franca: um Olhar sobre Programas Disciplinares de um Curso de Formação Inicial de Professores de Inglês. *Entretextos*, Londrina, v. 10, n. 2, p. 64-91, jul./dez. 2010a.
- EL KADRI, M. S. *Atitudes sobre o Estatuto do Inglês como Língua Franca em um Curso de Formação Inicial de Professores*. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010b.
- GIMENEZ, T. Renomeando o Inglês e Formando Professores de uma Língua Global. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 52, p. 73-93, ago./dez. 2015.
- JOHNSON, K. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge, 2009.
- JOHNSON, K. *Understanding Language Teaching: Reasoning in Action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- JOHNSON, K.; GOLOMBEK, P. *Mindful L2 Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development*. New York: Routledge, 2016.
- JOHNSON, K.; GOLOMBEK, P. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: JOHNSON, K.; GOLOMBEK, P. (org.). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011, p. 1-12.
- KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Ensino de Inglês como Língua Franca e a Identidade Nacional: Refletindo sobre a Formação de Professores. *Travessias*, v. 5, n. 1, p. 709-727, 2011.
- LANTOLF, J.; THORNE, S. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: OUP, 2006.
- LIMA, J. H. G.; DELLAGNELO, A. de C. K. A BNCC e o Inglês como Língua Franca (ILF): Consolidando Saberes. In: SANTANA; W. K. F.; SILVEIRA, É. L. (org.). *Educação, Linguagens e Ensino: Saberes Interconstitutivos*, vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- LIMA, J. H. G. de; SAVIO, G.; ROSSO, G. P. P. Inglês como Língua Franca (ILF) e o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Tempos de Ensino Remoto: um Relato de Caso Aplicado ao Ensino Fundamental I. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 269-282, set./dez. 2020.

MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: Contribuições à Luz da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. 2011. 249 f. Tese (Tese de Livre-Docente em Psicologia da Educação) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

O QUE É O MAZK?. Disponível em: <https://mazk.labtec.ufsc.br/sobre>. Acesso em: 31 jan. 2021.

SANTOS, J. N.; SIQUEIRA, S. Contemporary Challenges in English Teacher Education: Some Contributions from the Studies of English as a Lingua Franca. *Revista Letras Raras*, v. 8, n. 3, p. 64-84, 2019.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L.; JOHNSON, T. The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, v. 105, n. 8, p.1399-1436, 2003.

VIGOTSKI, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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



Recebido em 08/05/2021. Aceito em 16/04/2022.