

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INGLÊS: ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS**

Raquel Cristina Mendes de Carvalho

**INTERSUBJECTIVE CONTRIBUTIONS ON THE
DEVELOPMENT OF TEACHERS' INTRASUBJECTIVITY IN A
CONTINUING TEACHER EDUCATION PROGRAM**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Carvalho, Raquel Cristina Mendes de
Intersubjective contributions on the development
of teachers' intrasubjectivity in a continuing
teacher education program / Raquel Cristina Mendes
de Carvalho ; orientador, Adriana de Carvalho
Kuerten Dellagnelo, 2018.
197 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos
Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. 2.
Continuing Teacher Education. 3. Sociocultural
Theory. 4. Mediation. I. Dellagnelo, Adriana de
Carvalho Kuerten . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Inglês:
Estudos Linguísticos e Literários. III. Título.

Raquel Cristina Mendes de Carvalho

**INTERSUBJECTIVE CONTRIBUTIONS ON THE
DEVELOPMENT OF TEACHERS' INTRASUBJECTIVITY IN A
CONTINUING TEACHER EDUCATION PROGRAM**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de "Doutora em Estudos da Linguagem" e aprovada em sua forma final pelo Programa de PósGraduação em Inglês.

Florianópolis, 23 de abril de 2018.



Prof. Dr. Celso Henrique Soufen Tumolo
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA:



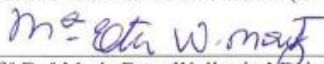
Prof.^a Dr.^a Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo
Orientadora e Presidente (UFSC)



Prof.^a Dr.^a Simone Sarmiento
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Prof.^a Dr.^a Viviane Maria Heberle
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Prof.^a Dr.^a Maria Ester Wollstein Moritz
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

To my advisees at PDE
With all my gratitude

ACKNOWLEDGEMENTS

Undoubtedly, I must praise and thank God for supporting me spiritually and accompanying me through this period and all my life.

Then, firstly, I should thank my family: my husband Marcelo Salmon and my three daughters, Alissa, Cecília and Livia for being so supportive throughout writing this dissertation and my life in general.

My most sincere gratitude to my best friends Cleunice Ianuki, Marcia Carazzai, Sanae Jomori, Caroline Hagemeyer, Sara Kobelinski and Adriane Padilha Bernardim, for their constant partnership.

I would also like to thank my therapists Tania Mansano and Dr. Leonardo Flores, who took care of me through these years.

Besides my advisor Prof. Dr. Adriana de C. K. Dellagnelo, I would also like to thank my dissertation committee: Prof. Dr. Simone Sarmiento, Prof. Dr. Viviane Maria Heberle, Prof. Dr. Maria Ester W. Moritz, and Prof. Dr. Raquel Carolina Ferraz D'Ely, for their comments and encouragement, and also Prof. Dr. Marimar da Silva and Prof. Dr. Gloria Gil, for insightful inquiries they made during my qualifying, in 2014.

I must also thank the universities that made my PhD possible: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) in Guarapuava, the institution where I teach, and Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), where I could count on amazing professors.

A special thanks to Secretaria de Educação do Estado do Paraná for the Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), a great program that has valued Elementary and High School teachers' work by offering continuing teacher education courses.

Last but not the least, I cannot forget to thank my friend Nadia Ramos for pushing me forward when I was about to give up.

ABSTRACT

This study investigates the process through which an English as a foreign language (EFL) teacher – Everard – goes through in a continuing teacher education program (PDE) provided by the government of Paraná – Brazil. More specifically, the investigation focuses on advising sessions with his advisor and how she mediates his development in order to improve his teaching practice. PDE is a program that lasts four semesters when the teacher must attend some courses and develop research, which is divided in four parts/steps: a Research Project, a Teaching Unit (TU), the implementation of the TU, and a Final Paper about the research. For the purpose of this study, all of those steps were based on works developed by Lantolf and Thorne (2006, 2007) underpinned with Vigotsky's (1991, 1992, 1995, 1997, 2008) Sociocultural Theory, through the concepts of mediation, internalization, zone of proximal development and concept development. Furthermore, having Johnson's (2009), Johnson and Golombek's (2011) discussions on teacher education, this dissertation has the objectives of identifying contributions of intersubjective relations into an English as a foreign language PDE-teacher's intrasubjectivity. Also, more specific objectives are to identify the EFL teaching conceptions the participant brings to the PDE context; to realize if the participant's discourse (by means of his written productions or interactions in advising sessions) reverberates mediations brought about by the advising sessions with the teacher educator; to check if the participant's productions throughout the PDE course suggest changes in his teaching conceptions. In order to collect data for the investigation, all the advising sessions for each step of the Program were audio-recorded and transcribed. Additionally, the researcher also asked participants to fill in an ethic form and to answer a questionnaire about their conceptions on language, social practice, a good teacher, student and class. After transcribing the advising sessions, the most recurrent aspects discussed during the advising sessions were elicited, bearing in mind the demands for the research questions. Participant's productions such as the Research Project, TU, and Final Paper comprise the research corpus as well. Each period was analyzed separately, but data stemmed from each of those four periods articulated information to answer every single research question. Results showed that Everard's conceptions are erroneous and vague, opposed to DCE (Paraná, 2008). These misunderstandings on the concept of language and language as social practice characterize, as Vygotsky (1991, 1992, 2008) defends,

empty verbalism. His empty verbalism indicates that he needs a more experienced partner to help him understand the scientific concept. During the advising sessions, the Teacher Educator (TE) tried to mediate Everard's development through questioning his actions, concepts and practices. Most of the intrasubjectivity presented in transcriptions from the advising sessions do not supply Everard with possibilities of reverberations. As a matter of fact, he does not reverberate any discourse brought from the mediations during the advising sessions. Furthermore, Everard's conceptions are not truly changed, since in his Final Paper he does not reveal any alteration in his intrasubjectivity regarding the teaching of vocabulary, which he considers fully necessary so that students can learn English. He wants to teach lists of vocabulary to be memorized. What he does not understand is that there is no benefit in memorizing words out of a context. This is not the purpose of teaching English as a social practice. Finally, putting aside the apparently negative results concerning the PDE-teacher's development, the most significant achievement, to my point of view, was the one regarding the opportunity to verify to which extent advising practice really mediated and favored advisee's construction of new zones of development. The results of this research surely contributed for my personal growth as a professor and teacher educator in terms of being more critical and concerned to education as a whole.

Keywords: Continuing Teacher Education. Sociocultural Theory. Mediation.

RESUMO

O presente estudo traz uma investigação sobre o processo de formação continuada de um professor de Língua Inglesa como língua estrangeira – Everard – no Programa de Desenvolvimento Estadual (PDE) dos professores do estado do Paraná, fornecido pelo governo estadual. Mais especificamente, a investigação tem seu foco nas sessões de orientação com a formadora de professores e como ela medeia o desenvolvimento do professor, para aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. O PDE constitui um Programa de duração de quarto semestres, em que o professor deve participar de cursos de formação e desenvolver uma pesquisa dividida em quatro partes, a saber: Projeto de Pesquisa, Unidade Didática (UD), implementação da UD e Artigo Científico. Todos esses passos foram baseados em estudos desenvolvidos por Lantolf e Thorne (2006, 2007) fundamentados na Teoria Sociocultural de Vygotsky (1991, 1992, 1995, 1997, 2008) por meio dos conceitos de mediação, internalização, zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento de conceitos. Ademais, considerando as discussões de Johnson (2009) e Johnson e Golombek (2011) sobre formação de professores, esta tese tem por objetivos identificar as contribuições das relações intersubjetivas na intrasubjetividade do professor de Língua Inglesa como língua estrangeira. Ademais, objetivos mais específicos tratam de identificar as concepções que o participante traz para o contexto do PDE; perceber se o discurso do participante (por meio das produções escritas e/ou das interações nas sessões de orientação) reverberam as mediações realizadas pela formadora de professores; verificar se as produções, do participante, durante o PDE, sugerem mudanças nas concepções de ensino. Para a coleta de dados, todas as sessões de orientação para cada fase do Programa foram gravadas e transcritas posteriormente. Além disso, a pesquisadora também solicitou ao participante que preenchesse um formulário com informações profissionais pessoais, e respondesse um questionário sobre concepções de língua, prática social, um bom professor, aluno e aula. Após as transcrições das sessões de orientação, os aspectos mais recorrentes foram identificados, tendo em mente a necessidade de responder as perguntas de pesquisa. As produções do participante, tais como: Projeto de Pesquisa, unidade Didática e Artigo Final também constituíram o corpus da pesquisa. Cada período foi analisado separadamente, mas os dados provenientes de cada período articularam informações para responder cada uma das perguntas de pesquisa. Os resultados mostraram que as concepções do Everard são errôneas, vagas e opostas ao que

pressupões as DCE (Paraná, 2008). Esses equívocos, quanto às concepções de língua e língua como prática social, caracterizam o que Vygotsky (1991, 1992, 2008) chama de, verbalismo vazio. Seu verbalismo vazio indica a necessidade de um par mais experiente para auxiliá-lo a compreender conceitos científicos. Durante as sessões de orientação, a formadora de professores tentou mediar o desenvolvimento do Everard por meio de questionamentos a respeito das suas atitudes, concepções e práticas. Muito da intrasubjetividade apresentada nas transcrições das sessões de orientação não forneceu subsídios para possíveis reverberações do Everard. De fato, ele não reverberou nada resultante das mediações realizadas nas sessões de orientação. Ainda, as concepções do Everard não mudaram necessariamente, uma vez que seu Artigo não revelou nenhuma mudança intrasubjetiva com respeito ao ensino de vocabulário, que ele julga altamente necessário para os alunos aprenderem a Língua Inglesa. Ele considera ensinar listas de palavras para serem decoradas. Entretanto o que ele não considera é que não há benefício em apenas memorizar palavra fora de um contexto. Este não é o objetivo do ensino da língua inglesa como prática social. Finalmente, desconsiderando os aparentes resultados negativos da pesquisa com relação ao desenvolvimento do professor PDE, o resultado mais significativo, do meu ponto de vista, refere-se à oportunidade de verificar até que ponto a prática da orientação realmente medeia e favorece a criação de novas zonas de desenvolvimento de um orientando. Os resultados dessa pesquisa, com certeza, contribuíram para meu crescimento pessoal como formadora de professores, para me tornar mais crítica e ocupada da educação como um todo.

Palavras-chave: Formação Continuada. Teoria Sociocultural. Mediação.

LIST OF ACRONYMS

EFL – English as a Foreign Language

IES-PR – *Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná*

PDE – *Programa de Desenvolvimento Educacional*

SCT – Sociocultural Theory

SEED-PR – *Secretaria de Educação do Estado do Paraná*

SETI – *Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*

TE – Teacher Education

TU – Teaching Unit

ZPD – Zone of Proximal Development

LIST OF APPENDIXES

Appendix A – Term of consent – Plataforma Brasil

Appendix B – Term of consent, ethic form and guidelines for the PDE-teacher's narrative

Appendix C – Copy of the e-mail with the Concepts Questionnaire

Appendix D – Adviser's guidelines for the Teaching Unit

Appendix E – Syllabus of each course PDE-teachers attended

Appendix F – Guidelines for the Project

Appendix G – PDE guidelines for the Teaching Unit

Appendix H – Guidelines for the Final Paper

TABLE OF CONTENTS

1. INTRODUCTION.....	1
1.1 Context of Investigation	1
1.2 Significance of Research	3
1.3 Objectives and Research Questions	4
1.4 Chapters of the Dissertation	6
2. REVIEW OF LITERATURE	8
2.1 Introduction to the chapter	8
2.2 Sociocultural Theory and Mediation	8
2.2.1 Zone of Proximal Development	12
2.2.2 Internalization	14
2.3 Teacher Education and Sociocultural Theory	15
2.4 Beliefs in teaching	21
2.5 Teaching conceptions – the Curriculum Guidelines for Education in the State of Paraná	24
2.6. Curriculum Guidelines for Education in the State of Paraná	25
3. METHOD	29
3.1 Research Context	29
3.2 Educational Development Program	31
3.3 Participants	34
3.4 Procedures for data collection	36
3.5 Procedures for data analysis	40
4. DATA ANALYSIS AND DISCUSSION	43
4.1 Introduction to the chapter	43
4.2 Conceptions Everard brings to the context of PDE	44
4.2.1 Conceptions the participant brings for language and social practice in the beginning of the Program	45
4.2.2 Conceptions about a good EFL class and a good EFL teacher	48
4.2.3 Conceptions about a good student	50
4.3 PDE-teachers' reverberations from mediations brought	

about along the advising sessions with the teacher educator	52
4.3.1 Designing objectives for the Implementation Project – the first phase of the PDE	53
4.3.2 Putting language as social practice into play in the Teaching Unit (TU)	61
4.3.3 Everard’s view on teaching vocabulary and the students’s final production	122
5. FINAL CONSIDERATIONS	133
5.1 Introduction	133
5.2 Findings based on research objectives	134
5.2.1 Everard’s EFL teaching conceptions brought to the PDE	134
5.2.2 Everard’s reverberations from mediations brought about by the advising sessions	135
5.2.3 Changes in Everard’s teaching conceptions	135
5.3 Personal Professional Growth	137
5.4 Implications and Limitations	139
5.5 Future Research Directions	140
REFERENCES	141
APPENDIX A – Term of consent – Plataforma Brasil	
APPENDIX B – Term of consent, ethic form and guidelines for collecting the PDE-teacher narrative	146
APPENDIX C – E-mail sent to PDE-teachers about conceptual questionnaire	149
APPENDIX D – Guidelines for the construction of a Teaching Unit	150
APPENDIX E – Course Programs – PDE 2014	151
APPENDIX F – Guidelines for the Project	155
APPENDIX G – PDE Guidelines for the Teaching Unit	161
APPENDIX H – Guidelines for the Final Paper	169

CHAPTER I INTRODUCTION

1.1 Context of investigation

Education demands teachers to be constantly refining their studies on teaching and learning. Continuing education is a *sine qua non* condition for confronting challenges that have been posed by the school environment nowadays. It is no longer acceptable to conceive initial education or experience in teaching practice as enough to guarantee quality in pedagogical practices. The necessity of continuing education urges since economic, ethical, political, technological, and other changes in society demand more qualified and updated professionals in the educational system.

Considering the importance of continuing education programs, Paraná State Department of Education (hereafter SEED-PR, as a short form of *Secretaria de Educação do Estado do Paraná*) established, in 2005, the Educational Development Program (hereafter PDE, as a short form of *Programa de Desenvolvimento Educacional*). Initially, the Program was implemented pursuant to Decree-law no. 4.482, of 03/14/2005 (Paraná, 2012), but in 2010, it was regulated by Complementary Law no.130 as part of teaching career mapping. PDE characterizes a partnership among Secretariat of Science, Technology and Higher Education (hereafter SETI, as a short form of *Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*), SEED-PR and Paraná Higher Education Institutions (hereafter IES-PR, as a short form of *Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná*).

PDE constitutes a partnership between public school teachers and IES-PR professors. This partnership between Basic Education and Higher Education comes about from mutual collaboration: on one hand, professors collaborate with continuing education for Elementary and Secondary School teachers by mediating their development processes; on the other hand, professors grow stronger by experiencing the Basic Education context, which characterizes their field of work and research. Basically, professors contribute with theoretical, practical and methodological tools for the development of new teaching perspectives to Elementary and Secondary School teachers, as well as for the improvement of classroom practices, and students' performance and outcomes. (Paraná, 2014).

Public school teachers, who enroll in this Program of professional development on teaching/learning start a close relationship with IES-PR.

SETI and SEED-PR are two Paraná state departments in charge of providing teachers with courses on education, while IES-PR professors are responsible for advising those teachers throughout the stages of the Program. During the Program, teachers have to carry out the following actions under IES-PR professors advising: to construct a pedagogical action plan, to plan a teaching unit (TU), to implement the TU in their school contexts, and to produce a final paper about the results of the implementation of the pedagogical action plan.

In this context, as an IES-PR professor, teacher educator and advisor for the PDE, for the present study, I intend to trace the development of a PDE teacher, as he participates in this project, so as to understand and analyze the impact the referred partnership plays in his understanding of pedagogical practice.

Through the light of Vygotsky's Sociocultural Theory (Lantolf and Thorne, 2006, 2007; Johnson, 2009; Cross, 2010; Johnson and Golombek, 2011; Swain, et al, 2011), the focus of the present study is to look at interactions that take place between the advising-professor and the PDE-teacher during advising sessions. These interactions are referred here as intersubjective relations, which according to the vygotskian theory, are enabled through higher mental functions and pave the way for individuals' development. The referred intersubjectivity may thus favor the PDE-teacher to appropriate or internalize contents, ideas, and concepts. When appropriation and internalization take place, which can be seen through teachers' discourse or pedagogical practices, then it means they have developed intrasubjectively. In other words, the present study aims at observing, analyzing, discussing and exemplifying how intersubjective relations between advising-professor and the PDE-teacher contribute for the development of his intrasubjectivity.

1.2 Significance of research

A recent study carried out by Fundação Carlos Chagas (Fundação Victor Civita, 2011), whose final report presents an analysis of teachers' continuing education in Brazil, points out some reasons for the necessity of keeping teachers in constant professional development. Amongst the justifications brought about in the document, the coordinators of the research highlight the lack of an education that focuses on the theoretical and pedagogical bases of the process of teaching and learning so as to provide teachers with clear and comprehensive guidance for the development of classes aligned with today's dynamic educational field.

Those coordinators refer separately to theoretical and pedagogical bases, since the first one is in the plan of theory only, while the latter complies with theory and practice, more emphatically, with what teachers do in class.

In line with the necessity of continuing education, Guskey and Huberman (1995, in Fundação Victor Civita, 2011, p.14, my translation) emphasize that “the best approach for continuing teacher education is one that takes into consideration that changes neither occur quickly, nor in a short-time period, but instead, gradually and progressively.”¹ In line with this idea, Liberali (2012, p.15, my translation) claims “the education of teachers does not happen automatically, rather it is part of a complex process of self-awareness, awareness of the world and continuous self-transformation and transformation of the other”².

The acknowledgement that learning to teach is a gradual and progressive process that takes time leads us to the benefits that continuous and long-lasting support is likely to bring to teachers. And it is at the potential changes of this continuing support provided by a teacher educator to a PDE teacher that the work here described proposes to look. Moreover, the value of the present study lies in the fact that the participant teacher can bring to his learning context the experience constructed in his schooling environment as well as the knowledge produced in that setting. This reality will be the point of departure for the work conducted along his participation in the PDE program.

The theoretical foundation that orients this study is, as briefly mentioned earlier, Vygotsky’s sociocultural theory, which postulates that human learning and development derive from interpsychological relations mediated through language or physical instruments. For this reason, my focus of study is on the social and situated interactions that occur between one PDE teacher and myself - the teacher educator - in the advising sessions that take place along the naturally occurring events of the PDE program.

The choice for looking at these mediations is justified by the aim of the research, as already suggested, which is that of identifying the

¹ “A melhor abordagem para a Formação Continuada é aquela que tem em vista que a mudança não ocorre de forma rápida e em pouco tempo, mas de maneira gradual e paulatina.” (Guskey and Huberman, 1995, in Fundação Victor Civita, 2011, p.14)

² “a formação de educadores não acontece de forma automática, mas como parte de um processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor e contínua transformação de si de dos demais.” (Liberali, 2012, p.15)

impact of intersubjective relations through teaching practices and teacher discourse on the participant's intrasubjectivity.

1.3 Objectives and research questions

My main objective with the present study is to identify contributions of intersubjective relations into an English as a foreign language PDE-teacher's intrasubjectivity. In order to achieve this aim, I address the following three specific objectives:

- identify the EFL teaching conceptions the participant brings to the PDE context.
- realize if the participant's discourse (by means of his written productions or interactions in advising sessions) reverberates mediations brought about by the advising sessions with the teacher educator.
- check if the participant's productions throughout the PDE course suggest changes in his teaching conceptions.

From the stated objectives, I aim to answer the following research questions:

- To what extent do intersubjective relations between advising-professor and the PDE-teacher contribute for PDE teacher's intrasubjectivity?
 - What teaching conceptions does the participant bring to the context of PDE course?
 - What aspects are most often focused on during the advising sessions and what is the extent to which the participant teacher's discourse reverberate those mediations?
 - Do the participant teacher's productions evince changes in his teaching conceptions during the continuing education course? Which ones?

In order to support this investigation and to answer the above questions, data were collected on the basis of the following: audio recorded interactions between the advising professor and the PDE-teacher that take place during mediating sessions along the continuing education program; narratives produced by the PDE-teacher about his history on learning and teaching EFL, PDE-teacher's statements of teaching conceptions; research project versions to be constructed based on a problem raised from practice in school; Teaching Unit versions produced by the PDE-teacher; and finally, the final paper written by the

PDE-teacher concerning the results of the pedagogical implementation. All of these data were analyzed through the light of Sociocultural Theory, which will be theoretically described in Chapter 2 and methodologically described in Chapter 3.

1.4 Chapters of the Dissertation

In order to organize the flow of the study, this dissertation was divided into six chapters, namely: Introduction, Review of Literature, Method, Data Analysis and Discussion, A Novice Adviser, and Final Remarks. Following, there is an overview of each chapter.

Chapter 1 – Introduction – contains the context of investigation and all the institutions involved, the significance of the research which aims at contributing for continuing teacher education, and finally the research questions and objectives to be achieved at the end of the investigation.

Chapter 2 – Review of Literature – presents the core tenets about Sociocultural Theory (Vygotsky, 1991, 1992, 1995, 1997, 2008), more specifically the concepts of Mediation, Zone of Proximal Development and Internalization. Furthermore, there is a discussion about Vygotsky's theory and continuing teacher education and in service teachers' beliefs, as well as the orientations teachers in Paraná receive in order to standardize English teaching in the state Elementary and Secondary Schools.

Chapter 3 – Method – portrays the participants' background, both the PDE teacher and the teacher adviser are presented and described. Also, in this chapter, an account of the procedures of how data was collected, analyzed and discussed is given.

Chapter 4 – Data Analysis and Discussion – analyzes data regarding the PDE-teacher's conceptions and beliefs about pedagogical practices and participants in the process of education, his design of objectives for a research project, the construction of a teaching unit based on discourse as social practice, and the results of his research about teaching English in Basic Education. Those data are discussed through the lights of vygotskian theory, bearing in mind the intersubjective relations between the teachers and the adviser as well as the construction of the PDE teacher's intrasubjectivity.

Chapter 5 – Final Remarks – revisits data analysis and results, and summarizes the answer for the main research question. This chapter also discusses the findings from the data analysis chapter regarding the development of the adviser through the process of trying to mediate the

participant's process of growth in a continuing teacher education program. In order to close the chapter, it provides the implications and limitations of the research proposed, as well as offers some insights for further.

CHAPTER II REVIEW OF LITERATURE

2.1 Introduction to the chapter

The importance of Education goes beyond the classroom. Most of what is done in terms of development of humanity happens at schools, or at least, starts at schools. This overall picture foregrounds the responsibility teachers have about children's education. In spite of the fact that parents and government are also responsible for education, teachers are those whose job is to educate their students, not only in the sense of standing in front of a classroom and lecturing, but mainly in the sense of providing students with the information and tools they need to understand, like and master a given subject; after all it is at school that people develop their higher forms of thinking (cf. Lantolf & Thorne, 2006).

Given this relevance attributed to school, the necessity of qualifying teachers as the professionals who perform a vast array of roles that may shape and define students' learning and development is paramount. Teacher education, to my point of view, deserves special attention since teachers must be prepared for the new necessities globalized world demands, and for the updated students who do not have teachers as their only or main source of knowledge.

Thus, the present Review of Literature bases on the importance of teacher education. The perspective that undergirds the present discussion is Vygotsky's Sociocultural Theory, for it presents a sound debate regarding learning and development, which is likely to render positive results to the improvement of education in a country.

2.2 Sociocultural Theory and Mediation

The theoretical base for the present study is the Sociocultural Theory (hereafter SCT), firstly named Historical-Cultural Theory, whose origins are in Vygotsky's studies and written records, or manuscripts (Vygotsky, 1991, 1992, 1995, 1997, 2008, among others). The theory is Cultural and Historical because "culture is constructed and reconstructed by humans over the time, history and 'genesis', in Vygotsky's terms" (Lantolf and Thorne, 2006, p.28).

Vygotsky dedicated his research to trying to understand the most sophisticated and complex psychological processes, typically from human beings, known as higher mental functions. Through higher mental functions, "human beings have the possibility to think about

absent objects, imagine events which were not experienced, plan actions to be executed later” (Oliveira, 1997, p.26, my translation). Such mental or psychological activities are considered “higher” since they differentiate from those “elementary” ones, which characterize reflex actions (like sucking the breast), automatized actions (like moving the head toward an unexpected sound), and processes of simple actions between events (like avoiding, in a second turn, to touch something hot in order to prevent being burned).

Higher mental functions development take place as a result of interactions between human beings and their environment (Vygotsky, 1991). For Vygotsky, man’s relation with the world is mainly not direct, but fundamentally mediated, that is, there is always a mediational element between man and the real world. In order to understand vygotksyan theory perspective, one of the central concepts about psychological processes is the idea of mediation, which constitutes an “intervention process of an intermediate element in a relation” (Oliveira, 1997, p.26, my translation).

Those mediating elements are also named instruments (tools or artifacts) and signs. According to scholars (Wertsch, 1985, Oliveira, 1997; Lantolf & Thorne, 2006), an instrument is that element which is between the man and his object of action, while signs are ideas that represent or express objects, events or situations. Instruments are physical social objects that mediate the relation between man and the world; for instance, a glass to drink water substitutes a shell made by hands. On the other side, signs are symbolic interpretative elements of reality. Signs are also called by Vygotsky as psychological tools, because they constitute internal elements that are opposite to physical tools (external elements from outside). Signs are culturally constructed artifacts able to optimize human’s characteristics, such as memory, for example. A mark on the hand, made in pen, may help reminding of something to be done; or five sticks drawn on the wall to represent a unit of five; or even a number to symbolize quantity. The use of psychological tools, or signs, is fundamental in order to improve, or even to evolve, attention and memory capacity, allowing humans to have tight control over their activities (Oliveira, 1997; Lantolf & Thorne, 2006).

The best-known form of sign used by human beings is language, which is characterized as a symbolic representation. Every human being group has its own language, a discourse that constitutes Vygotsky’s central object of attention. For this theoretician, language has two main

functions; it is a dialectical and continuing movement. Thought does not only materialize words, but it comes to exist by means of words, inasmuch words attribute meaning to verbal thought. Therefore, the relation between thought and word is not something previously existent, but a continuing process from thought to words, and from words to thought. (Vygotsky, 2008). According to Vygotsky (2008; Oliveira, 1997; Lantolf and Thorne, 2006) human beings' first use of language is the social speech, or children's talk with the others, to the others, outwardly directed, functioning as an interactional unit. When this speech becomes a form of thinking, thus inwardly directed, it is the higher phase of language development, that is, the mental apparatus has already incorporated symbolic system (Wertsch, 1985).

Considering language as one of the most relevant factors for mediation in social interactions, and consequently higher mental functions development, Wertsch (1985) highlights three main foci on SCT. Firstly, drawing from the previous paragraph, human being development comes about from social interactions. The Genetic Law (Vygotsky, 1991), or developmental analysis, better explains this proposition, in which any individual development function takes place in two planes: the first one is in the social level, between people, as an inter-mental function (outwardly directed); and then, in the inner level, with the individual, as an intra-mental function (inwardly directed) (Vygotsky, 1997).

The second focus of SCT emphasizes that every human action, in individual or social plane, is mediated by tools and signs. When social, this mediation may be other-regulated or object regulated, thus being carried out by others, such as a peer, a boss, a teacher, a parent; or by objects, such as a lesson plan or a manual. Within the individual plane, when language is used as a unit of thought, it is still mediated, but now by the self. It is what the theory names self-regulation. It is the individual who is mediating themselves, who is saying to themselves how to interpret or react to a given situation or what to do or not to do in a given situation.

Finally, the third focus identified by Wertsch (1985) is that by means of the genetic method, namely at the level of microgenesis, those two previous items are better analyzed. Throughout this method, it is possible to theorize human development when social practices and cultural artifacts mediate it. A microgenetic analysis looks at a process of learning and development as it unfolds within social practices. At this point, careful attention is given to the mediation that occurs in such

social practices and that lead to learning and development. For Vygotsky, researching something implies to study its process of change. What really matters in an investigation of this nature is the process, which the person goes through, not only the outcome, they reach (Lantolf and Thorne, 2006).

In order to investigate the process of an individual's development, Vygotsky considers the zone of proximal development which simply put consists of a stage in which development in a given aspect has not yet occurred, but there is readiness to begin provided that it be mediated by a more expert other. That is what I intend to refer to on the next section.

2.2.1 Zone of Proximal Development

Vygotsky's studies have always focused on human beings' mental development from their birth. His work evinces his worry in explaining a child's development since their first years of life, and how the interactional process between the child and their world takes place, considering the human's mediated mind.

According to the author, to be effective and thus favor human development, mediation has to achieve working mental zones that are potentially able to provide latent development, or as Vygotsky denominates, mediation has to be sensible to learners' zone of proximal development (hereafter ZPD). The concept of ZPD is also part of the Genetic Law. It concerns a period in which mental functions are in process of maturation, and in need of inter-mental assistance (mediation) from a more expert other in order to develop and become part of one's intra-mental development. That is, the distance between current development and potential development characterizes the concept of ZPD (Wertsch, 1985, Lantolf and Thorne, 2006).

What really matters for the concept of ZPD is that teaching what has been already learned is waste of time. For Vygotsky, major teaching draws on what anticipates development, that is to say, what is related to development-to-be. It is useless to teach the alphabet for those who can already read and write. Likewise, it is no use teaching decimal fraction to those who have not yet learned division. Teaching has to be attuned to learners' ZPD. In light of this, Vygotsky defends the necessity of building development zones, which allow learners to anchor new (maybe difficult) content in prior knowledge. New learning can only make sense when connected to previous knowledge. That is what the

ZPD is about, teaching something that is already latent in the learner's developmental level.

As already mentioned, Vygotsky formulated the ZPD theory focusing on child's development in situations of interactions with more experienced peers. Nevertheless, this concept can be applied to adults as well. In the case of the present study, I mean teachers' development. In continuing education programs, teachers interact with peers whose professional knowledge has the same *status*, and with more expert others from whom relations may favor new learning. By means of readings, expositions and discussions (mediational factors) carried out along continuing education courses, teachers have the opportunity to go over their theoretical/pedagogical development and proceed from "the inter-mental level, where there is the interpersonal relation, to the intra-mental one, in which this function becomes part of the individual's development." (Miranda, 2005, p. 22). In order to create new ZPDs and work on them towards higher degrees of professional knowledge, more experienced peers need not only to foster theoretical knowledge via readings and discussions, but also – and maybe mainly – come to the concrete level of classroom lessons and units, alongside their adjoining tasks, activities and procedures so as to foster teachers' involvement to negotiate theoretical/practical meanings. It is likely that bringing theoretical and everyday (empirical) concepts together will promote understanding and construction of new concepts.

According to Childs (2011), teacher educators have the challenge to take their teachers-to-be over their learning histories or teaching notions, with the objective of converting these experiences into explicit concepts about teaching. This change in concepts, mediated by the teacher educator (or advisor), may become a psychological tool to take students to think about their future teaching practices. The same is applicable to in-service teachers, who participate in continuing teacher education programs, who tend to base their pedagogical practices solely on empirical knowledge.

Thinking in concepts – the use of concepts as psychological tools for thinking – is thus what teacher education programs should aim at, regardless of whether the participants are novice or in-service teachers, as previous studies (Jordão *et al*, 2011; Childs, 2011; Souza, 2011; Walesko and Procailo, 2011) have already pointed out that experience does not guarantee the best performance or the best competence. Actually, according to vygotskian theory, 'performance precedes competence' (Cazden, 1981). Having that said, this study aims at having

in-service teachers move towards higher levels of expertise via working on some of their conceptions about teaching so as to contribute to their intrasubjectivity while converting conceptions into psychological tools for thinking, which is only achieved through what sociocultural theory names as internalization, a concept that will be dealt with in the next section.

2.2.2 Internalization

The concept of internalization, by Vygotsky, arises from what he read by Karl Bühler, by Piaget and in psychoanalysis. For the theorist, internalization has a social character (Kozulin, 1990), that is, an internal reconstruction of an external operation. In other words, we now do not refer to artifacts and signs as external operations, which work as mediator of human mental functions development (Vygotsky, 1991), but to signs as mediators of an internal process.

As aforementioned, Vygotsky's genetic law explains that every psychological function in human development appears twice: first as an interpersonal process, in the social level, then as transformed into an intrapersonal process on the individual level. This movement from interpsychological level into intrapsychological one occurs due to higher mental functions which origins from social constructions and individual reconstructions, when internalization takes place (Lantolf and Thorne, 2006).

When something that the individual is able to do with the help of somebody else, that is, thanks to instructions given, becomes something they are able to do by themselves, we have movement characterized as the process of internalization; it means interpsychological regulation gradually becomes intrapsychological regulation (Fittipaldi, 2006). That is why Vygotsky (1991) defines internalization as the internal reconstruction of an external operation. In other words, "internalization refers to the process of making what was once external assistance a resource that is internally available to the individual." (Lantolf and Thorne, 2007, p.200)

However, in spite of the fact that internalization seems to be a simple process, it is not such simple. The internalization process is slow, takes time and is twisting as well. In other words, what seems to be internalized, may be not really internally accessible. Commonly, one believes to have understood something, but later, when thinking it over, or seeing it from another perspective, one perceives it is not really understood or internalized, that means they do not know enough in order

to express an opinion, actually what they believed they had some domain of, in fact they did not. In fact, according to Vygotsky (1986) this is a natural way of development, since it is not a simple or linear process. It demands effort, practice, comprehensible input, more experience partners, interactions and so on, so that it is possible to gather effective knowledge about what is to be internalized.

Thus, it is convenient to understand social constructions are possible from the intersubjective relations. It means that through concrete social dyads, as small-group communicative practices, the concept of intersubjectivity takes place. From the intersubjective relations, new zones of proximal development are built and thus individuals are able to develop their learning.

Besides, it is by means of that intersubjectivity Vygotsky defends that internalization may occur and then intrasubjectivity starts to develop. That is, from the first plane of intersubjective relations, it is possible to understand how they favor intrasubjective development.

As a study that aims at teacher development supported by Vygotsky's Sociocultural Theory, I now turn my attention to teacher education within this theoretical perspective.

2.3. Teacher Education and Sociocultural Theory

There's a popular saying that asserts that "being a teacher is a gift". However, a gift is something one is given by somebody else, or it is a special ability. From the first point of view, it is not possible to think that becoming a teacher is something to be gained. Maybe the title of "teacher" may be given to somebody, but even so, in order to receive this title, some effort is needed. Considering the second stance, as a special ability, it is also necessary some effort devoted to studies to develop ability. With regards to the teaching profession, there is always learning. Nobody is born a teacher. In order to become a teacher it is necessary to learn to be one.

From a positive perspective, traditionally, teacher education is designed as the relation between theory and practice. In this way, teaching practice is subject to theories created from the viewpoint that knowledge is acquired objectively and apart from individual differences, social differences and context. By means of this standpoint, the teacher merely reproduces teaching theories, methods, techniques and approaches. However it is important to take into account that knowledge is learned through social relations, through interactions between man

and his social context. That is the perspective of Sociocultural Theory, in which human development depends on the whole around the man.

In order to make teaching practice a more conscious activity, Kumaravadivelu (2003) suggests to look at the role of teachers from a historical perspective, from which there are three strands of reasoning on defining the teacher's role: (i) as a passive technician, (ii) as a reflective practitioner, and (iii) as a transformative intellectual.

Teachers as passive technicians are seen as “apprentices whose success is measured in terms of how closely they adhere to the professional knowledge base, and how effectively they transmit that knowledge base to students” (Kumaravadivelu, 2003, p.8).

Teachers as reflective practitioners are viewed

not as passive transmitters of received knowledge but as problem-solvers possessing ‘the ability to look back critically and imaginatively, to do cause-effect thinking, to derive explanatory principles, to do task analysis, also to look forward, and to do anticipatory planning’ (Dewey, 1933, p. 13, in Kumaravadivelu, 2003, p.10).

Kumaravadivelu (2003, p.11) also refers to Zeichner and Liston (1996, p.1) who state that “not all thinking about teaching constitutes reflective teaching”, it is also necessary to question goals and values that underpin the teacher's work, their context of practice and assumptions.

Finally, influenced by Paulo Freire's philosophy, educational scholars like Giroux (1988), McLaren (1995), Simon (1987), and language teaching professionals such as Auerbach (1995), Benesch (2001), and Pennycook (2001) share the viewpoint of teachers as transformative intellectuals, or

professionals who are able and willing to reflect upon the ideological principles that inform their practice, who connect pedagogical theory and practice to wider social issues, and who work together to share ideas, exercise power over the conditions of their labor, and embody in their teaching a vision of a better and more humane life. (Giroux and McLaren, 1989, p. xxiii, in Kumaravadivelu, 2003, p. 14).

None of those perspectives on teacher's role must be seen as opposed to each other, but rather as tendencies through which teachers experience as they go beyond their prior education (Liberali, 2012). Kumaravadivelu (2003) advises on the importance of taking into account the necessity of teachers' continuing education so that from passive technicians, teachers may achieve the role of reflective practitioners or transformative intellectuals.

Regarding TE programs, several educators agree that there are too many theories to be learned and too little concern to practice in schools (Smagorinsky et al, 2003). In fact, from the positivist perspective (up to the 80's), knowledge can be captured through the systematic scientific method of data collection, analysis and interpretation. It is through this method that student-teachers learn to teach. Additionally, it is believed that teacher-learners can acquire knowledge of the profession through readings, lectures and workshops. Contextualized learning is not seen as necessary.

From the mid-1970s on, scholars start to engage on a more interpretative perspective of researching TE, grounded in the premise that knowledge is socially constructed, and thus based on social practices. Interpretative perspective investigates TE focusing on observation of teachers' practices, views and beliefs, and considering what they know and what they do with this knowledge (Freeman & Johnson, 1998). This is how TE programs should look like, evoking teacher-learners' thoughts of what they have learned in terms of teaching and what they are able to do with what they learned. This way they are likely to be able to construct their knowledge on teaching in a more deliberate and conscious way.

When studies focus on why teachers teach the way they do, different queries start to emerge, because researchers cannot ignore teachers' prior experiences, views, and interpretations which constitute the complexities of teachers' mental lives or teachers' cognition. It is assumed that teachers do not learn only by themselves, or by their professors. In fact, the knowledge base for TE is constructed of learning from learners, professors and peers upon reflections, experiences and beliefs throughout their careers. As Johnson (2009) emphasizes, "teacher learning is understood as normative and life-long." (p.10). Normative, due to the fact that teacher-learners experience different learning contexts: first as learners in schools (students); then as participants in teacher education programs (practicing teachers); and finally as professionals in schooling contexts (teachers). The process of

learning to teach is also life-long because it depends on the teacher's "participation in the social practices and contexts associated with learning and teaching" (Freeman & Johnson, 1998, p. 402)

Adding to this, on the basis of Vygotsky's SCT, learning to teach implies knowing, thinking and understanding the context of learning and teaching situations. It means that it is necessary to be aware of the classroom and the school environment, not only by reading and discussing about them, but also by living the schooling context (Johnson, 2009; Liberali, 2012). According to Johnson (2009, p.13)

teacher learning and the activities of teaching are understood as growing out of participation in the social practices in classroom, and what teachers know and how they use that knowledge in classrooms is highly interpretative and contingent on knowledge of self, setting, students, curriculum, and community.

As Kumaravadivelu (2003) argues, the theory and practice perspectives are taken as distinct matters in teacher education programs, when they are in fact interconnected aspects of a same coin, and should be dealt with as so. According to Johnson (2009), when teachers become professionals their knowledge base of L2 should concern three areas: (i) the content or what they need to know in order to teach the L2; (ii) the pedagogies or how L2 should be taught; and (iii) both the content and pedagogies or how L2 teachers learn to teach. These notions, in Vygotsky's terms (in Johnson, 2009), may be a result of either everyday concepts and scientific concepts. The former refers to those ones based on day-by-day experiences and collaborative learning, they are thus, empirical, while the latter is based on systematic instructions, since the word *scientific* implies knowledge acquired academically, by means of research and theories. Thus, when everyday concepts learned empirically intertwine scientific concepts, learning is more likely to take place.

As aforementioned, according to the SCT, man establishes himself through his relation with the *other*. This assumption is fundamental when thinking of TE, since knowledge is accomplished by means of relationships between teachers and their schooling/social context and/or peers, as more knowledgeable others. That is why Vygotsky defends that man and the world do not have a direct relation. It is mainly mediated. From the TE perspective, both teaching and

learning occur because there are activities, resources and purposes in which teacher and learner are engaged in. These activities, resources and purposes are the mediators of the process of teaching and learning. Both learning to teach and teaching, considering that teaching is a constant process of learning, lead to development, or as Johnson (2009, p.62) states, it is when learning occurs that development will occur, it is along this process that one will “master new psychological tools (true concepts)”. However, initially, teacher-learners’ attempts in the learning to teach process are “*persistent imitation* that is transformed in the process of trying again and again” (Valsineer & Van der Veer, 2000, in Johnson, 2009, p. 62, italics by the author). That may explain why teacher-learners, in undergraduate programs, tend to start their teaching practice having their former teachers as models, even when they do not agree with the way their teachers used to teach. It is thus the teaching educator’s role to assist these teacher-learners to develop their concepts on teaching. As Johnson (2009) states, through mediation it is possible to help them develop thinking concepts in order to internalize new understandings. When teachers are able to transform their spontaneous concepts into scientific concepts, they may become more autonomous to teach, and thus, make teaching a more effective activity.

In order to develop in their career, teachers must rely on theories and research (scientific knowledge), and also on their own inquiry claims, since they are the ones who really know what a classroom is or how it works (empirical knowledge). Within sociocultural perspective, thus, teachers can improve their pedagogical practices and teaching learning through mediation. According to Johnson and Golombek (2011), sociocultural lenses enable teachers to analyze mediational tools, and benefit from them for professional development. These tools can be considered as the social interactions humans participate, through which psychological tools are internalized for thinking (Vygotsky, 1978, 1986). Vygotsky defends that human contact with the world favors the transformation from external to internal and that this transformation is indirect, thus, mediated, for instance, by people and language. That is, human activities are firstly other-regulated, but when human appropriates, reconstructs and controls these activities, they become self-regulated. In other words socialization does not occur as a result of cognitive development, but the opposite, it is due to socialization that higher mental functions develop.

Considering vygotskian’s concept of spontaneous and non-spontaneous knowledge (or everyday and scientific concepts) on

teaching, already discussed before, it is also paramount to discuss teachers' beliefs understood as everyday knowledge, since it develops during day-to-day lived experience and is rooted largely in their long-term as professionals.

2.4 Beliefs in teaching

Language teaching/learning beliefs have been researched for more than 20 years now (Horwitz, 1985; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Woods, 1996; Félix, 1998; Leite, 2003; Abrahão, 2004, 2006; Barcelos, 2001, 2004, 2006, 2007b; among others). Belief may be considered one of the individual differences which influence the teaching process, that is, beliefs exert significant influence on the way teachers teach. One of the issues that may be characterized as relevant in teacher practice is teacher's beliefs regarding the process of teaching and learning.

Pajares (1992) suggests it should be given more attention to teachers' and teachers'-to-be beliefs. For this researcher it is not such easy to study about teachers' beliefs due to the fact that the term *belief* does not have a defined meaning, and there are still poor conceptions about the term.

Authors have not got to a common term used to mean beliefs. There are several synonyms, such as conceptions, representations, thoughts, knowledge, views, perspectives and others (Pajares, 1992; Barcelos, 2001, 2004, 2006; Abrahão, 2004, 2006; Garbuio, 2006, among others). However, the common sense is that the result of conceptions, representations, thoughts, knowledge and beliefs influence the culture of teaching and learning.

Prabhu (1990), Felix (1998), Abrahão (2004, 2006), Barcelos (2004) defend every teacher goes into their classrooms bringing knowledge, experiences, beliefs, presuppositions, concepts, values they got through their lives as students, and later as teachers-to-be. It means that when teachers get in contact with new theoretical and practical knowledge, all of them have a particular view about it, since their previous knowledge, experiences and beliefs influence learning. Researchers support the relevance of beliefs in the teaching and learning processes are directly related to understanding learners' behavior towards learning languages (Horwitz, 1985), making use of different teaching approaches and methods in order to favor learners (Barcelos 2003; Garbuio, 2006), considering teachers and learners relationship so that conflicts might be avoided (Barcelos, 2000, 2003), teacher education in a way that teacher educators may understand teachers'-to-

be choices and decisions when preparing to teach (Gimenez, 1994; Barcelos 2007a).

For the purpose of this study I am going to use the term beliefs from Pajares (1992) and Barcelos (2006). Pajares' (1992, p. 316) definition states that beliefs are "an individual's judgment of the truth or falsity of a proposition". Moreover, Barcelos (2006) defines beliefs

as a way to think, as reality construction, ways of seeing and perceiving the world and its phenomena, co-constructed in our experiences and resulted from an interactive process of interpretation and (re)signification.³ (p.18, my translation)

To my understanding about Pajares' (1992) concept, by analyzing what people do and what people say it is possible to infer their beliefs. Considering then, the schooling environment, teachers' beliefs refer to the judgments each teacher has about teaching, learning, educational system, students, as in Pajares' (1992) words about educational beliefs. From Barcelos (2006) definition, it is possible to assure that beliefs are mediated, dependent on the interactions between the individual and his/her environment, or between two or more individuals, or even between the individual and a more experienced partner. The result of those interactions constructs beliefs.

Research on teachers' beliefs made Barcelos (2001) categorize the studies about the issue in three approaches: normative, metacognitive, and contextual. The normative approach infers beliefs by means of pre-established set of statements to be completed by the participant, who is supposed to agree or disagree with what is stated. In this approach beliefs explain participants' behavior. The metacognitive approach also infers participants' beliefs from semi-structured interviews and/or questionnaires, and self-reports. This approach sees beliefs as metacognitive knowledge, as theories in action. In the contextual approach, beliefs are inferred from contextualized actions, that is, actions depend on the context where they are inserted in. This approach uses ethnography, narratives, drawings, diaries, among others, to identify beliefs (Abrahão, 2006).

³“como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.” (Barcelos, 2006, p.18)

Pajares' (1992) definition about beliefs as inferred from what people say and what they do supports this study due to its form of identifying the participant's beliefs: by his discourse and his production along the Research Project, Teaching Unit and Final Paper. This procedure corroborates Barcelos' (2004) metacognitive and contextual approaches, which also undergird the investigation since teachers' knowledge and practice are recognized in contextualized situations of producing and discussing education.

As the main belief that this study deals with teachers' conceptions of teaching, mainly of teaching language and therefore of language per se, the next two sections briefly review the Curriculum Guidelines for Education in the State of Paraná due to the fact that this is a document that teachers should be guided by.

2.5 Teaching Conceptions – the Curriculum Guidelines for Education in the State of Paraná (Paraná, 2008)

For a long period, teaching English as a Foreign Language (EFL) in Paraná was based on the conception of language as a linguistic structure, syntactic dimension, and without any meaningful context. Almeida Filho (2005, pp. 70-71, my translation) claims that EFL teaching in Brazil was “disconnected from learners’ reality. Teaching [was] grammar-based and formalist, giving little emphasis on the use of language in relevant activities.”⁴

Thus, during the period of 2003 and 2008, Paraná State Department of Education (hereafter SEED-PR, as a short form of *Secretaria de Educação do Estado do Paraná*) decided to rethink public education in the State. Discussions and reflections on improving public teaching were supported by theoretical-methodological conceptions that organize the educational job. The referred reflections, about teaching practice, took place considering teachers as the ones who have the knowledge about the schooling context, and schools as the main place where to carry out the process of schooling discussions.

Teachers, then, all over the state took part in events and meetings to study and discuss theories and practices on teaching their own subjects. Those actions enhanced the construction of the preliminary version of the Curriculum Guidelines for Education in the

⁴ Ensino desvinculado da realidade do aluno. Ensino fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes. Ambiente pobre de sala de aula com poucos materiais e pouco aproveitamento dos materiais existentes. (Almeida Filho, 2005, pp. 70-71)

State of Paraná (hereafter DCE, as a short form of *Diretrizes Curriculares Educacionais do Estado do Paraná*). Later on, pedagogical staffs in schools received that preliminary version and started critical readings with their teachers so that they could draw up an opinion and send it to SEED-PR. Those discussions were responsible for the final version of DCE, as it is nowadays.

DCE (Paraná, 2008) brings that, more than an instrument of gathering information, language is seen as a tool to help individuals to be aware of the world, express themselves and change their ways of understanding the environment they belong to. By knowing this world, individuals are able to make meanings as well.

Based on this perspective, EFL is considered as verbal interaction, through which meaning can be made. Language is, then, treated dynamically, by means of reading, speaking, writing and listening, not only as the four main skills distinctly for learning a FL, but as practice of discourse. In this way, for the DCE (Paraná, 2008) discourse is seen as social practice. This is the structuring content to teach EFL in Paraná.

Bakhtin (1997) states language takes place through enunciation, and the one who is responsible for what is said or is written (enunciative-discursive theory) produces that discourse. In this way teachers are in charge of creating opportunities for learners to notice inter-discourse, conditions of several discourses production, and social and power discourse built through texts.

In summary, having language as the tool for enunciation to make meanings in discourses, teachers may bring relevant contexts to use language in classroom, by means of discursive genres. For this purpose, DCE (Paraná, 2008) suggests the use of genres to teach EFL in Elementary and Secondary Schools.

2.6 Curriculum Guidelines for Education in the State of Paraná (Paraná, 2008)

Bearing in mind language is an element of discourse as social practice, methodological guidelines suggest working issues with regards to linguistics, pragmatics, culture and discourse, as well as the use of language in reading, speaking, listening and writing skills (Paraná, 2008). In this way, a component that comprises the possibility of working all of those issues is the text, in its verbal and non-verbal version. That is the guiding principle of foreign language work in Elementary and Secondary School in the State of Paraná.

Following the methodological suggestions given by the DCE (Paraná, 2008), EFL should be taught through

several different text genres, in different activities, analyzing each genre function, its composition, the way information is given, level of information, intertextuality, cohesive devices, textual coherence⁵ (Paraná, 2008, p.63, my translation),

and after all of those topics be analyzed, then grammatical issues that are pertinent to the genre being worked with are taken into consideration and taught. That is the way to focus teaching on the use of language as a social practice, instead of prioritizing the teaching of English grammar, as it used to be in Brazil.

Once defended by Bakhtin (1997), genres are organized wordings which human beings use in given situation and context. These situation and context of use of language are relatively stable, however, if verbal interaction changes, consequently new genres comes out. That is why discursive genres are so important to be studied, reflected about and its context of use analyzed. That is the relevance of teaching EFL by means of understanding language in its context of use, not only its linguistic system.

Also, according to the DCE (Paraná, 2008), critically thinking about discourses in EFL makes part of students' daily life by way of verbal and non-verbal texts. Therefore, methodological guidelines emphasize the EFL work in the classroom through the use of texts which may problematize subjects, eliciting solutions and making students interested to develop an analytical and critical practice toward a text. The referred practice may "increase students' linguistic and cultural knowledge and help them realize social, historical and ideological implications embodied in discourse"⁶ (Paraná, 2008, p.64, my translation).

From this conception of language in use for discourse as social practice, for each text and genre chosen to be worked in class, EFL can be taught taking into consideration the following suggested items:

⁵ "os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência" (Paraná, 2008, p.63)

⁶ "ampliem seus conhecimentos linguístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso". (Paraná, 2008, p.64)

- a) Genre: explore the genre and its different uses. Each social activity use a determined genre;
- b) Cultural/Implicit Discourse: other culture realized in the text, context, writer/who wrote, reader/whom was it written to, purpose of the text, kinds of reading and interpretation are possible from the text;
- c) Linguistic variation: formal or informal language;
- d) Linguistic analysis: considered depending on the scholar year, [age of student, level of knowledge];⁷ (Paraná, 2008, p.67, my translation)

In order to close a kind of unit, and after working with all of those items above, teachers are supposed (Paraná, 2008) to propose students three kinds of activities in the following order:

- a) Research: proposed and understood as a way to learn more about the subject studied before. It can be done by means of searching the internet, books, talking to more experienced people, an interview, and other possibilities of gathering more knowledge.
- b) Discussion: students share their acquired knowledge, based on what they have researched, in order to deep and crosscheck information.
- c) Genre production: students now are going to produce a text/genre in EFL, using all available resources from the preview classes, and with teacher's help, when necessary.

Considering language in discourse as a social practice, content approached in EFL classes in this way may provide teachers with tools to help students be aware of belonging to a culture, have contact with other language and interact with it. Therefore, learners may understand their role in society, instead of learning only about the foreign language.

Summing up, EFL teaching in Paraná is guided by the DCE (Paraná, 2008). These guidelines determine that, from the dialogical

⁷ “a) Gênero: explorar o gênero escolhido em suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado gênero;

b) Aspecto Cultural/Interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado;

c) Variedade linguística: formal ou informal;

d) Análise linguística: será realizada de acordo com a série. Vale ressaltar a diferença entre ensino de gramática e a prática da análise linguística;” (Paraná, 2008, p.67)

conception of language proposed by Bakhtin (2004), at the end of the cycle of Elementary and High School, student should be able to recognize linguistic and discursive resources used in texts (verbal or non-verbal). From the recognition of language resources, learners can make meaning from texts, reflect on the use of language and react toward what has read or listened to.

CHAPTER III METHOD

3.1 Research Context

Research in Education offers a wide array of procedural choices. Depending on the focus of investigation and on the objectives to be reached, different approaches may be adopted. According to Bortoni-Ricardo (2008), from the twentieth century on, two strands of researching in social sciences have been identified: the positivist paradigm and the interpretive one. In short, from the positivist perspective, reality is stable and can be described objectively through observation. From the interpretive viewpoint, interpreting reality subjectively, intervening on it, and studying the phenomena in its natural environment constitute the key to this philosophy.

The present research, for convergence reasons, adopts the interpretive perspective, through which it is possible to observe and analyze social practices and current meanings from the viewpoint of the observer, who is not a mere passive witness, but an active agent – an interpreter – of what they observe (Bortoni-Ricardo, 2008).

Under the interpretive paradigm, qualitative kinds of research stand out. Within this research frame, human behavior is interpreted on the basis of sociocultural reality, context and participants' viewpoint (Nunan, 2006). Among methods used in qualitative investigations, such as ethnography, participant observation, case study, action research, and others, the present research characterizes as an ethnographic case study, as it aims at studying a real-world setting in which an English language teacher from a regular state school takes part in a continuing teacher education program.

Nunan (2006) suggests that, differently from experimental or psychometric methods of research, the ethnographic one has its focus on natural settings, which “involves interpretation, analysis, and explanation - not just description” (Nunan, 2006, p.57). In ethnography, research questions initially posed to be studied may be changed, since during data collection, some other topics may become more salient. In light of this feature, the author states the importance of an open-minded researcher who welcomes whatever further issues may spring from the data collected. Thus, in spite of the fact that questions or hypothesis may be raised prior to the investigation properly, Martucci (2001) advocates that the research must try to answer questions related to what is

happening in the chosen social context, what it means for the involved social actors and how those happenings are organized socially.

In order to carry the ethnographic investigation, LeCompte and Goetz (1982, p. 43, in Nunan, 2006, p. 62) state ethnography has four main features:

First, the ethnographer's common practice of living among participants and collecting data from long periods provides opportunities for continual data analysis and comparison to refine constructs and to ensure the match between scientific categories and participant reality. Second, informant interviewing, a major ethnographic data source, necessarily is phrased more closely to the empirical categories of participants and is formed less abstractly than instruments used in other research designs. Third, participant observation, the ethnographer's second key source of data, is conducted in natural settings that reflect the reality of the life experiences of participants more accurately than do contrived settings. Finally, ethnographic analysis incorporates a process of researcher self-monitoring ... that exposes all phases of the research activity to continual questioning and reevaluation.

Moreover, André (1995) points out two additional characteristics in ethnographic research: (i) it requires a long period of field data collection in which the researcher is involved in the research context; (ii) it encompasses different techniques to gather data, such as: participant observation, interview with participants and document analysis.

Apart from being ethnographic-oriented, the present investigation also characterizes a case study, which, according to Yin (1984, p. 23, in Nunan, 2006, p. 76), "is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used."

Counting on the teacher who takes part in the continuing teacher education program, this ethnographic case study is convergent with the features proposed by André (1995), to whom a study of this sort may be used when

(1) the interest is in a particular instance [...]; (2) the particular instance is aimed at being known deeply in its complexity and totality; (3) the main focus is on “what” and “how” something is happening [the process] rather than on its outcome; (4) the objective is to find out about new hypothesis, new relations, new concepts about a determined phenomenon; and (5) the purpose is to portray the dynamics of a situation as close as possible to its natural context.⁸ (André, 1995, p. 51-52, my translation)

In the sequence, I present a description of the Educational Development Program (PDE), the program in which data for the present research has been collected, information about the participant (a PDE teacher and an adviser) regarding their background experiences with EFL, as well as their experience in teaching and teacher education, and finally the procedures for data collection and data analysis.

3.2 Educational Development Program

The Educational Development Program (hereafter PDE, as a short form of *Programa de Desenvolvimento Educacional*) is a four-semester program of public policy held by the state of Paraná that constitutes a partnership between teachers who work in State Middle and High Schools, and professors from universities.

Operationally speaking, university professors provide state teachers with theoretical, practical and methodological tools⁹ that are likely to render developmental changes for the teacher, improvement for his classroom, better educational performance and outcomes for students and thus qualitative changes to the state Elementary and Secondary School context (Paraná, 2014).

The Program is comprised of four semesters of continuing education activities, and provides teachers with plenty of time for studies. In the two first semesters, teachers are granted with a leave of

⁸ “(1) quando se está interessado em uma instância particular...; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.”(André, 1995, pp.51-52)

⁹ The Syllabuses of the whole Program is in Appendix D

absence from their schools that enables them to dedicate 100% of their time for the program. The second part of the program, which happens in the third and fourth semesters, is characterized by having teachers go back to school activities in a proportion of 75% of their work load. The remaining 25% of their load is still devoted to their studies and further development in the Program.

Each semester is assigned to different kinds of activities. During the first semester, before the process is actually triggered, there is a meeting in which all the teachers and possible advisers are present, which happens in the very first month. Both social participants (teachers and professors) get together in order to talk about their intentions and match interests so that teachers may find an adviser to help them during the Program.

Still in the first semester, teachers have to cover 312 hours of courses regarding general technological and pedagogical education¹⁰, seminars related to the Brazilian educational system, specific courses¹¹ on research and teaching methodology, and meetings, on a monthly basis, with their advisers in order to be able to design an Educational Project for their schools. All those activities are provided and guided by the State Educational staff (SEED), the Regional Education staff (NREs) and professors from universities (IES) engaged in the Program, who are responsible for conducting the courses and seminars, and by each teacher's advisers.

In order to design these projects, teachers have to identify a problem in their school relative to the English Language Teaching, so as to justify their participation in the Program. Apart from that, they have to pinpoint a possible solution for the problem earlier identified on the basis of the theories studied along the courses so far provided and the readings suggested by their advisers.

For the second semester, teachers keep on following 376 hours of similar activities on seminars and specific courses for each educational area, again provided by SEED and NREs.

Still in the second semester, together with their advisers, they have to develop an Educational Plan to be implemented in their classrooms when they get back to school in the third semester. This specific part depends on the guidance of the adviser, who may choose

¹⁰ In PDE, Technological education refers to a course for teachers to learn how to use the Moodle Platform during the Program, while Pedagogical education refers to courses on Teacher Education.

¹¹ A copy of the course syllabuses is in Appendix D.

between different plans, such as the development of a thematic unit, a didactic sequence or a teaching unit¹². Regardless of the kind of educational plan to be adopted, working within a textual/discursive genre perspective is a *sine qua non* condition due to the mandatory status that genres have within the Paraná State Guidelines (Paraná, 2008).

For teachers working within the teaching unit perspective, which is the one adopted with the teachers traced in this study, the directions teachers receive from their adviser is that they have to: 1) determine a discursive genre to be worked with in the classroom, and identify models of this genre in order to develop knowledge about the cultural context in which it is used; 2) select a specific text within that genre so as to recognize the situational context in which it is used; 3) draw a linguistic analysis of that text in relation to textual meanings; 4) recognize the linguistic aspects needed to cope with that specific text so that activities can be designed to teach those linguistic aspects and 5) produce the genre so far studied.

In the third semester of PDE, teachers go back to 75% of their work load and implement their work plan with the students whose grade has been the focus of their teaching unit. The remaining 25% are dedicated to presenting, explaining and discussing this unit to/with other state teachers who are not in PDE, but are participants of a program called Pedagogical Group Network (GTR, a short form for *Grupo de Trabalho em Rede*). Apart from that, teachers remain meeting their advisers periodically due to the fact that this implementation results in a conducted study or action-research that is required to become a publishable paper in the Portal Dia-a-Dia Educação (SEED).

The moment for writing this paper is the last semester of the Program. In this part, the teacher has his work load lowered in 104 hours along the semester. The paper refers back to the project that initiated the whole process. In it, the teacher discusses whether the plan implemented in order to overcome the problem back identified has been successful in relation to the objectives there posed.

The Program as a whole culminates in a Seminar in which SEED and NREs join teachers together in order to propose teachers a discussion on the results achieved and hear from them about the experience.

¹² Although the work conducted in the development of a thematic unit, a didactic sequence or a teaching unit is similar, they have different conceptual theoretical and methodological bases.

3.3 Participants

In this section, follows the description of the participants in the study here referred to: one teacher from the Basic Education and one professor from the partner university who plays the role of adviser.

The PDE-teacher

This study counts on the collaboration of a participant-teacher who kindly accepted to participate in the research. For ethical reasons, he will be named after the pseudonym Everard. In order to keep the ethics of this study, his name was substituted by a pseudonym.

Everard, a 37-year-old teacher, got his degree in *Letras* (English and Literature) in 2000, and has been teaching since then to students from Middle and High School. Soon after his graduation, in 2002, he took a graduate program – specialization – in Portuguese Language Teaching Methodology. Everard has been teaching EFL in state schools. He does not hold a master or doctoral degree.

The adviser

I graduated in *Letras* – Portuguese and English back in 1990. I have been teaching EFL for 29 years. In 2000, I started working at the university, in the English Teacher Education undergraduate program (*Letras Inglês*). Since then, my focus has been on preparing students to become teachers of EFL. In 2005, I got my Master of Arts (MA) degree in EFL and Literature in a southern Brazilian university, studying the discourse used by teachers when teaching EFL to very young learners (2 to 3-year-olds), more specifically, when giving instructions as to what to do in class.

Before 2000, I had 14 years of experience as a teacher in regular schools or in private institutes. In fact, I started teaching, in 1986, in a private institute four years before graduating in *Letras*, in 2000. I was invited to teach at that private institute since I had been studying at this referred school for seven years back then. I was taught to teach EFL following a specific method, and became a teacher educator four years later. From 1990 to 2005, as a licensed teacher with a degree in EFL, I taught at middle and high schools and private institutes as well. After 2005, I decided to dedicate my time to teaching at the university and got involved in teacher education programs.

The interest in participating in PDE as an adviser came from the belief that putting professionals from Basic Education (K-12) together

with professionals from Higher Education constitutes a bidirectional endeavor, as at the same time that continuing education is provided for middle and high school teachers by university professors, university professors are fed with experiences from the Elementary and Secondary School context brought by these teachers, which is ultimately their field of work and research.

In 2011, I enrolled for the PDE program as an adviser, which indeed marked my career as I was able to help more teachers, apart from the universe of my teaching practicum courses, as well as it rendered me with new experiences from the basic education sphere. Considering that every year a new edition of PDE comes out, the 2014 edition has been the fourth one in which I have participated as an adviser.

3.4 Procedures for data collection

Data were collected in several different stages. Firstly, the teacher was invited to participate in the study. During a meeting, I explained the objectives of my study and procedures to follow. Upon his acceptance, in order to fulfill ethical demands, the following step was to have him sign a consent form allowing his data to be used to inform the present research. Moreover, I sent him, through an e-mail message, instructions to fill in a form and write a guided narrative¹³ about his education and background on teaching and learning EFL, as well as his experiences in using and teaching the English language. This e-mail should be returned in a week. The purpose of asking him to write the narrative was to be able to outline his overall picture regarding his experience as learners and as teachers of EFL. The prompts for the narrative were:

By means of a narrative, please write about the following items.
 If you consider any other important aspect(s) of your experience, please feel free to include it/them.
 When you started to be interested in EFL;
 When you started studying EFL;
 Where you started studying EFL;
 What memories you have about your classes when you were a student;
 What memories you have about your teachers;
 What experiences you have had in using EFL;
 Why you decided to be an EFL teacher;

¹³ The complete form and guide are in Appendix A

Describe your first experience as an EFL teacher;
How you can describe your classes;
What you like to teach;
What you like to see your students learning;
Whether your classes have any of your teachers' influence.

The information contained in the narrative would inform his background, as well as his experiences in learning and teaching EFL. My intention in reading the referred narrative was to answer the research question on “Which teaching conceptions does the PDE-teacher seem to bring for the context of continuing education course?”

Secondly, after Everard returned the e-mail message with the narrative, the first advising session was scheduled. As I have already explained the procedures of PDE, advising sessions should occur periodically, every thirty days, during the four semesters long. In the first semester, the PDE-teacher was in charge of designing an Educational Project for his schools, under the supervision of the advising professor (myself). These sessions in which Everard and I discussed the Research Project to be designed for his school environment were audio recorded, and subsequently, transcribed. Besides the advising sessions, we also exchanged e-mail messages about the plan he had to follow in order to comply with the demands of the Program. These messages have also been taken as data for the research, since the information contained in them informed if Everard reverberated the discussions from advising sessions. The intention here was to answer one of the research questions, that is “Are there the PDE-teacher’s discursive evidences that reverberate mediations from the advising sessions with the teacher educator?”

Thirdly, after about a semester of advising sessions and the conclusion of the Research Project referred to in the previous paragraph, but before starting the second semester of the Program, the PDE-teacher was asked, through an e-mail message, to write about his conceptions¹⁴ of language, language as social practice, a good class, a good teacher, and a good student. Everard had a week to return the e-mail with the answers. These pieces of writing were meant to inform research question “Which teaching conceptions does the PDE-teacher seem to bring for the context of continuing education course?”, which attempted

¹⁴ A copy of the e-mail message is in Appendix B

to understand the conceptions he would bring in order to elaborate and design a Teaching Unit.

During the second semester of the Program, the PDE-teacher met the advising professor (me), periodically, in order to plan the Teaching Unit (TU). This TU had to follow a guide¹⁵ prepared by the advising professor based on discursive genres and discourse studies, whose postulates had already been covered in courses offered by the SEED-PR. Concurrently, the PDE-teacher also attended specific courses offered by the IES professors on EFL methodologies, reflective teaching and classroom research as part of their Program. Each of these courses took about 16 hours, and has hopefully contributed for Everard's development as well. The advising sessions carried out during the second semester, while Everard was developing his TU, were taken as data since they served to acquaint the research question "Do the PDE-teacher's pedagogical plans evince changes in teaching conceptions during the continuing education course?" Data from this moment were recorded face-to-face encounters and e-mails messages, in which aspects, such as, kinds of activities, texts to be read, reading approaches, of the TU construction were discussed.

The third semester focused on discussions about the implementation of the TU in PDE teachers' classes. As I have already explained in the session about PDE, during the third semester of the Program, teachers have to go back to their schools for 75% of their workload. The remaining 25% was dedicated to analysis of the implementation and discussions with the advising professor. The referred interactions took place through e-mail messages. Eventually, there were face-to-face meetings. These interactions served as bases for the discussion relative to the research question "Does the PDE-teacher's discourse suggest reverberation from mediations brought about along the advising sessions with the teacher educator?" in which focus was given to the understanding of changes in PDE teachers' conceptions and their pedagogical development.

The last semester was devoted to produce the final paper. This paper took into consideration the analysis of procedures carried out during the implementation of the TU. In order to produce the final paper, Everard had meetings with me, as his advising professor, every month. E-mail interactions were also exchanged in order to help him to deepen analysis of the data collected during the implementation. All the

¹⁵ A copy of the guide is in Appendix C

data gathered along these e-mail exchanges enabled me to discuss research questions “Does the PDE-teacher’s discourse suggest reverberation from mediations brought about along the advising sessions with the teacher educator?” and “Do the PDE-teacher’s pedagogical plans evince changes in teaching conceptions during the continuing education course?”

Finally, the three productions themselves (Research Project of the pedagogical action plan, teaching unit, and final paper) generated by Everard also constituted the corpus of the present research as they allowed me to deepen the discussions proposed in the main research question “To what extent do intersubjective relations between advising-professor and a PDE-teacher contribute for the participant’s intrasubjectiveness?”. To remind the reader, the project was the first document that the teachers produced, wherein they presented a problem to be investigated. In response to the problem identified, the PDE-teacher produced a TU to be implemented in his school context. Subsequently, he wrote a final paper in which he evaluated whether the whole process had the expected impact on the initial problem.

3.5 Procedures for data analysis

After having each of these data (form, narratives, statement of conceptions, face-to-face sessions transcriptions and e-mail messages, written productions) collected, analysis properly started. First of all, forms, narratives and statement of conceptions from the PDE-teacher were analyzed so that it was possible to have an overview of his conceptions. Then, advising sessions transcriptions were also focused on in order to check out if Everard could reverberate knowledge eventually constructed along his narratives and e-mail messages, in his discourses during the sessions.

Secondly, during the first semester, mediating sessions took place in order to help the PDE-teacher to produce the Research Project for the pedagogical action plan. This production was analyzed, so that it was possible to check out whether there were reverberations of mediational sessions in his written discourse. The analyses of written productions in comparison to mediations (meant transcriptions of advising sessions and e-mail messages) were ever-present over the period of analysis. The objective of these analyses was to answer the research question “Are there the PDE-teacher’s discursive evidences that reverberate mediations from the advising sessions with the teacher educator?”

Thirdly, during the second semester of the Program, Everard designed the TU, which was implemented in the following semester. Along the process of designing the TU, he had five advising face-to-face sessions. These data were analyzed focusing on the TU plan and trying to answer the research questions “Are there the PDE-teacher’s discursive evidences that reverberate mediations from the advising sessions with the teacher educator?” and “Are there in the PDE-teacher’s pedagogical plans evidences that show changes in teaching conceptions during the continuing education course?” The analysis of TU provided data to check out how much the PDE-teacher could internalize about the process of development. Although these last data did not characterize one of the foci of the research, they evidenced part of the contributions of the Program, and PDE teachers’ development as well.

Fourthly, in the third semester, when the PDE-teacher was implementing his TU in his school context, face-to-face sessions between the PDE-teacher and advisor were scarce. In addition, still in the beginning of the third semester, Everard agreed with the advising professor on the procedures for a classroom research, which would provide him with material to write his final paper.

Finally, due to some constraints resulting from teachers’ strikes, Everard and I met again only once and exchanged three e-mail messages during the last stage of the Program, the fourth semester. These interactions had the purpose of advising him on the writing of the final paper. Once again, the face-to-face session transcription and e-mail messages were taken into account in order to analyze the PDE-teacher’s discourses and answer the research question “Are there the PDE-teacher’s discursive evidences that reverberate mediations from the advising sessions with the teacher educator?”.

Every session was approached in relation to the previous ones. This procedure occurred during the whole period of data collection and data analysis in order to make it possible to answer the research questions. In addition, it was taken into consideration whether the texts (Research Project, Teaching Unit, Final Paper) presented intertextuality with previous texts.

Summing up, the specific research questions of the present research were three. In order to answer “Which teaching conceptions does the PDE-teacher bring to the context of continuing education?”, I used data from forms, narratives and face-to-face advising sessions. As a means of answering “Does the PDE-teacher’s discourse suggest

reverberation from mediations brought about along the advising sessions with the teacher educator?”, I looked at the mediating sessions that occurred along the construction of the project, the TU, and the final paper. The research question “Do the PDE-teacher’s pedagogical plans evince changes in teaching conceptions during the continuing education course?” was answered with data from the advising sessions and e-mails exchanged during the process of TU elaboration. Finally, in order to answer the general research question “To what extent do intersubjective relations between advising-professor and PDE-teachers contribute for PDE teachers’ intrasubjectivity?”, I also counted on the three productions properly, namely the Project, the TU and the final paper produced by each participant teacher.

Only then was it possible to verify whether interactions between the PDE-teacher and the advisor, by means of mediations through instruments and signs have possibly favored the teacher’s acquisition of new knowledge, and thus, whether intersubjectivity may have contributed to the PDE teacher’s intrasubjectivity.

CHAPTER IV DATA ANALYSIS AND DISCUSSION

4.1 Introduction to the chapter

In this chapter, I interpret data collected in order to develop the present research. As mentioned before, the main objective of this study is to recognize whether the constitution of intrasubjectivity of an English as a foreign language PDE-teacher, named Everard, is affected by intersubjective relations and contributions between him and myself as his supervisor. In order to do that, I intend to trace his development over the course of his participation and investigate how the constitution of intrasubjectivity looks like.

Data were analyzed bearing in mind the research questions proposed in the project, namely: To what extent do intersubjective relations between advising-professor and the PDE-teacher contribute for PDE teacher's intrasubjectivity? More specifically: What teaching conceptions does the participant bring to the context of PDE course?; What aspects are most often focused on during the advising sessions and what is the extent to which the participant teacher's discourse reverberate those mediations?; Do the participant teacher's productions evince changes in his teaching conceptions during the continuing education course? Which ones?

I thus start by bringing Everard's conceptions on language, then on social practice, since these are key concepts within the state guidelines for teaching Elementary and High Schools in Paraná. Later on, I also bring his conceptions about a good class, a good teacher and a good student. All of these conceptions provide resources to answer the first research question.

Secondly, I focus on reverberations in language use that the PDE-teacher brings from one mediated session to another. Everard had seven advising sessions.

Those advising sessions were audio-recorded, transcribed, categorized and the most recurrent aspects were identified, bearing in mind reverberations in language use brought about by the PDE-teacher.

From these recurrent aspects identified in data transcriptions¹⁶, the main focus was on designing objectives in the Research Project; scientific knowledge achievement about the concept of discourse as

¹⁶ It feels important to highlight that data are in Portuguese since advising sessions were conducted in the teacher's mother language, respecting their limitations in the foreign language.

social practice in the construction of the Teaching Unit, as well as designing a class that would entail discourse as social practice; and finally, discussing about the necessity students's have in writing in Portuguese than translating into English.

Finally, I present some of these reverberations in his productions - the Research Project, Teaching Unit, and Final Paper so as to convey evidence of the teacher's changes in his teaching conceptions during the continuing education program.

4.2. Conceptions Everard brings to the context of PDE

Eliciting Everard's views on the teaching and learning processes derives from the necessity of knowing his beliefs about teaching and so forth. According to Pajares (1992), Barcelos (2001, 2004, 2006), Abrahão (2004, 2006), Garbuio (2006) among others, there are several synonyms for beliefs, such as conceptions, representations, thoughts, knowledge, views, perspectives and others. Regardless of the name used for such phenomenon, it is common sense that the result of conceptions, representations, thoughts, knowledge and beliefs influence the culture of teaching and learning. Therefore, it is relevant to understand teachers' beliefs so that some of their conceptions (and practices) may be explained or justified (Barcelos, 2004, 2007). Therefore, recognizing the PDE-teacher's beliefs may help to understand his choices and decision-makings based on his concepts (or on his practices), as well as, whether there are deviations between theory and practice (Barcelos, 2007).

When starting to think about conceptions it was necessary to narrow down the topics to be discussed into categories. This necessity was relevant in order not to lose the focus of discussion. Thus, five aspects of language teaching have been considered: conceptions of language, social practice, a good class, a good teacher and a good student. This was done via an e-mail sent to the PDE-teacher containing five questions¹⁷. Everard was asked to think carefully on his conceptions as regards the five categories mentioned and then to return the e-mail to the PDE-adviser.

In order to analyze and discuss his answers, conceptions about teaching English as a Foreign Language (EFL) brought from the DCE (Paraná, 2008) were taken into consideration due to the fact that this is the document that guides teaching in Paraná.

¹⁷ Copy of the e-mail is in Appendix B

According to the DCE (Paraná, 2008), teachers, in Elementary and Secondary School, must guide students to see language as a tool of verbal interactions, through which meaning can be made, not only by means of reading, speaking, writing and listening, but as practice of discourse. Thus, discourse as social practice permeates the structuring content to teach EFL in Paraná.

4.2.1 Conceptions the participant brings for language and social practice in the beginning of the Program

Having taught EFL and Portuguese since his graduation in 2002, Everard states

Gosto de usar a definição linguística de Saussure na qual a língua é um sistema de signos que servem para a comunicação e a organização do pensamento, porém conceitos mais atuais apontam para o uso da língua contextualizada voltada para seu uso social. (Answer to conceptual questionnaire – Q1 – concept of language)

Everard's reported concept of language shows a conceptual misunderstanding in that he brings two incommensurate theories together. At the same time that he states to consider language as a sign system, based on Saussure's formalist conception (which he found at DCE as he read the trajectory of methods and approaches to language teaching that the document brings), he alludes a sociocultural perspective that sees language as a thinking tool. He also refers to the importance context plays on language use.

According to Everard,

ao se pensar em língua como prática social, deve-se levar em conta o contexto aos quais os falantes da língua pertencem, ou seja, analisar a linguagem enquanto seu uso e interação social. Para o ensino de língua dentro deste contexto, deve-se levar em conta o tempo histórico e o espaço social onde os falantes interagem. (Answer to conceptual questionnaire – Q2 – social practice)

This second part of his concept aligns with DCE (Paraná, 2008, p.54) in that it defends "there are several language practices because language involves sociocultural variants. Thus, language forms vary according to

their users, to the contexts in which it is used and to the objective of the interaction.”¹⁸ (my translation).

Everard theorizes about language as a system, based on Saussure, then he refers to concepts of socially contextualized use of language, and, in fact, ends up not conceptualizing language or social practice. For Everard the concepts of language and language as social practice seem confusing. There are several ideas on language system, communication, thought organization and context brought together in his discourse.

From the misunderstandings Everard brings, it seems that his readings about the DCE (Paraná, 2008) are vague, abstract and cannot find substantiation in practice, making his conception of language antagonistic with DCE (Paraná, 2008). Everard’s discourse characterizes empty verbalism, as he seems to be able to name – and to a certain extent explain – scientific concepts but without understanding them and noticing that these conceptualizations may be at odds. It is thus likely that he finds difficulty putting theory into practice. In fact, in Jonhson and Golombek’s (2011) words, there is a longstanding gap between the subject matter knowledge (what to teach) and pedagogical knowledge (how to teach) teachers are supposed to be schooled.

From an overall view, the PDE-teacher seems to have read the ideas proposed by the DCE (Paraná, 2008), however, he shows the necessity to deepen his readings and work on the concepts about teaching language as social practice, since his discourse shows weak understanding of the real proposition of teaching languages – English – in Paraná state schools.

These results appear to challenge the popular saying that practice makes perfect. Rather, these outcomes reinforce Vygotsky’s understanding that experience and empirical knowledge do not suffice to form professionals who fully understand their art. It is necessary that this concrete knowledge is faced with theoretical knowledge. But these simple findings actually go beyond this. They show that the teacher read the DCE – where he faced theoretical concepts – and this reading did not suffice either, meaning he could not make sense of the theory he was faced with. Again bringing Vygotsky to the scene, it is likely that Everard needs a more experienced other to help him create new zones of development that will enable him to make sense of his readings in light of his (past, present and future) practices. PDE thus looks like the

¹⁸ “[...] as práticas de linguagem são diversas porque a língua envolve variantes socioculturais. Logo, as formas da língua variam de acordo com os usuários, o contexto de uso e a finalidade da interação.” (Paraná, 2008, p.54)

perfect site for him in that it offers theoretical courses and directed, intentional and situated individualized exchanges with a teacher educator.

As a teacher educator, and PDE adviser, I do believe it is also relevant to point out my own beliefs, which will hopefully influence my advisee when he revisits his beliefs about these concepts, or when he produces his tasks during the Program.

To my point of view, language is the instrument through which human beings make meanings of their thoughts and actions. Through language, humans name living things, non-living things, feelings, processes, influence people, are influenced by them. Through language, it is possible to change the world, or also be changed by it. In this sense, language is social practice. It is a way of acting upon the world and being acted on by it. Language is a tool to communicate to and with others. In accordance to Vygotsky (2008), language not only materializes thought, but also organizes it, thus characterizing as a continuing process from thought to words, and from words to thought. (Vygotsky, 2008).

Furthermore, as Vygotsky also indicates, the first use humans make of language is the social speech. This use firstly starts in children's talk to the others. Interactions mediate human development, and it is through language as a social tool that interaction takes place.

The next sub-section addresses the participant's conceptions of a good EFL class and a good EFL teacher.

4.2.2 Conceptions about a good EFL class and a good EFL teacher

Factors influencing the effectiveness of teachers and teaching have long attracted the attention of English as a foreign language scholars and researchers. Yet, given the difficulty of determining the quality of teaching, the topic has been approached by a number of different angles, amongst which teacher characteristics and the teaching practices that take place in foreign language classrooms are the ones most often explored (Celik *et al.*, 2013).

Borg (2006) asserts that most of the depictions of a good teacher typically hold notions related to the areas of "knowledge, skills and attitudes towards learners" (p. 7). In that context, the most debated issues concerning English teaching are i) command of the language; ii) teachers' ability to develop student-centered classrooms, as well as their ability to help students be independent; iii) the teaching of interesting and enjoyable classes, and iv) personal features like levels of patience

and understanding, interest for learners, and also charisma and humor. Within this category, interpersonal skills are highly considered, as personal relationships are at times seen as more important than the nature of instruction.

Another aspect approached when it comes to good teaching is teachers' ability to teach interesting and enjoyable classes, as well as to have clear purposes and give clear explanations (Bell, 2005; Borg, 2006; Celik, 2013).

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10, 3-31.

When asked to conceptualize a good English class the PDE-teacher points out that

para uma boa aula é necessário traçar objetivos e estratégias para que haja o comprometimento por parte do aluno e do professor, quando se consegue que todos se envolvam no processo, temos uma boa aula. (Answer to conceptual questionnaire – Q3 – concept of a good English class)

Everard seems to be worried about teacher's and students' roles in the classroom. To him, the engagement of both participants (teacher and students) makes the class an insightful setting. Besides, he complements that

no contexto atual, um bom professor é aquele que está em constante aprendizado, revendo seus métodos, analisando o que deu certo e o que não foi frutífero em suas aulas, pois hoje temos contextos muito diferenciados dentro das escolas fazendo com que o professor tenha que analisá-los para adequar os conteúdos a serem trabalhados. (Answer to conceptual questionnaire – Q4 – concept of a good teacher)

His concept of a good teacher corroborates his willingness to improve his classes. With 14 years of teaching English experience in public education, Everard comes to the PDE hoping that his classes improve so that he can manage discipline in the classroom, as well as have more educational background so that his practice may improve. His narrative evinces his desire of keeping in constant development.

[...] Hoje trabalho com os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, mas manter a disciplina é sempre um desafio, durante as minhas aulas, tento diversificar as atividades, não fico apenas no livro didático, gosto de trabalhar o vocabulário, utilizo músicas, vídeos, filmes, propagandas, etc. [...] buscando alternativas, refletindo com colegas, revendo práticas e métodos, sempre buscando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (Narrative about his experience in teaching English)

Everard also appears to be most concerned with the teacher having clear purposes and objectives for the class as well as with the involvement of both social participants in the classroom, which links to the interpersonal factors cited by Borg (2006). He adds to the previously cited perspectives by bringing reflective teaching into the picture. For him, owing to the diversity of contexts in which English language teaching takes place, the teacher has to go after constant reflection and updates regarding the teaching-learning process.

4.2.3 Conceptions about a good student

Dating back to the 90s and 00s, there were a number of studies on good language learners (Oxford, 1990; Nunan, 1999, 2000; Lightbown and Spada, 2006). Simply put, these studies can be summarized in a list of characteristics of good language learners that include the following aspects.

- i) Good language learners need to find their own learning style so that they can profit from a style of learning that suits them and can adapt in case they are in a learning situation which they do not like.
- ii) Good language learners need to be participative and committed to the language learning process. This means they must take responsibility for their own learning by practicing the language as much as they can both inside the classroom, through active participation in pair work, group work or class discussions, and outside the classroom, by watching TV programs or profiting from any opportunity to interact in the foreign language. This is usually connected to learners' willingness to take risks and to the understanding that making mistakes paves the way for learning. Self-confidence and motivation are essential requirements for participation and commitment.

iii) Good language learners need to see the teacher as a more knowledgeable other who can help them improve both in their communicative skills and in developing cognitive and meta-cognitive strategies. They make guesses and ask the teacher for feedback and clarification. Asking questions, according to Oxford (1990), “helps learners to get closer to the intended meaning and thus aids their understanding” (p. 145).

Everard’s conception of a good student looks to be aligned with the second one cited above, as to him,

o bom aluno é aquele que participa do processo aprendizagem, mesmo em ambientes adversos, desenvolve suas atividades e demonstra estar preocupado com o seu desenvolvimento e com o conteúdo das aulas. (Answer to conceptual questionnaire – Q5 – concept of a good student)

Everard enhances students’ behavior in class and their commitment with what is expected from them. Regardless of the environment, a good student is to him concerned with his learning process and the content he is to learn.

To Everard, it seems enough that learners are committed with their learning by means of meeting the requirements of an ordinary student, that is, the one who behaves well, participates and interacts in class, as well as studies at home and does their homework.

In trying to convey conceptions of a good teacher, a good class and a good student, it seems that the word that best describes Everard’s is commitment. While the teacher has to be committed to giving clearly instructed classes and to keep up to date with new teaching methodologies and techniques, the students have to comply with the demands of the classroom.

Again, bearing in mind that my perspectives may influence the participant, I briefly put my own view forward in the next few lines. As an EFL teacher for more than 25 years and a teacher educator for 15 years, I see the foreign language class as a social practice in which teachers and students build partnership to construct knowledge. The teacher is a more knowledgeable other who teaches students, mediates them but also learns at the same time. Students learn with teachers and colleagues, and teach teachers as well. I do believe, through classes, both learners and teachers mediate learning and development of mental processes. Since learning takes place through intersubjective relations,

the classroom environment must be proposed by a (good) teacher who is able to favor students with enough interesting and meaningful tools and situations to interact, and also by students who take a stance and are responsible for their learning and development in society. In other words, teachers are to be held accountable for the education of their students; however, teachers' success begins (and sometimes may end) with holding students accountable for learning and be willing to learn what is taught. Within this assumption, I mean to place a larger emphasis on the students' responsibility as I see it as imperative as the teachers'.

Having the first research question (RQ) answered after Everard's personal narrative and answers to the conceptual questionnaire, I move to the second research question: what aspects are most often focused on during the advising sessions and the PDE-teacher's eventual reverberations from the advising sessions with the teacher educator.

4.3 PDE-teachers' reverberations from mediations brought about along the advising sessions with the teacher educator

As there have been three phases as the program developed – Research Project, Teaching Unit and Final Paper –, each one with its own specificities, it is licit that the analysis is subdivided into these three phases as well. Therefore, the following analyses are carried out by considering transcriptions of advising sessions and also excerpts of and written feedback to the preliminary versions of the research project, the teaching unit and the final paper.

By the time teachers can enroll for the Educational Development Program (PDE), as a continuing teacher education program held by the state of Paraná, they must have already had, at least, eight years of experience in teaching. During these years, they must have participated in continuing education courses and pedagogical meetings. This means that when they come to PDE, they have read and discussed about a vast array of aspects concerning teaching and learning processes.

According to the PDE rules, participant teachers have to build a Project¹⁹ during the first semester of courses based on a problem they have faced in their school context. One of the items this project demands is designing objectives, both a general objective and specific ones.

¹⁹ A copy of the guidelines for the Project is in Appendix E

As informed before, advising sessions were transcribed and analyzed in order to identify the most recurrent aspect approached during the different phases.

Results indicate that the aspect most often discussed in relation to the first phase - the research project – regards designing objectives.

4.3.1 Designing objectives for the Implementation Project – the first phase of the PDE

Before presenting data and analysis, it is important to emphasize that if a teacher does not have clear and specific objectives for their classes, results from their practice tend to be vague, loose and less productive.

Setting objectives is paramount in the process of designing a course or even a lesson. Objectives are statements that announce what learners are expected to take away from the course. They are therefore geared towards learners' achievements. Yet, not only are they useful for learners, but also for teachers, whose action, when guided by clear and attainable objectives, tends to be efficient and effective. Objectives are thus markers for both the teacher and the students, guiding them along the educational process. It is by looking back at objectives versus achievement and reflecting on this correlation that one is able to evaluate whether a class, a course or a project has rendered positive results.

Libânio (1991) and Martins (1989, 2008) defend that planning a class guides the effective or non-effective results of teaching and learning practice. The process of planning involves *designing objectives*. Selecting specific and clear objectives for an educational procedure makes teacher more secure of their teaching practice, guiding them to provide students with adequate content, resources and behavior for learning. Designing clear objectives when planning a pedagogical activity helps teachers to understand what to expect from an intentional and systematic educational activity, therefore defining objectives is the first category of analysis.

As aforementioned, the first face-to-face meeting (on March 13th) in which we matched his interest in researching and my interest in advising a research, I explained the project²⁰ according to the PDE guidelines. After this first meeting, the following step was to have Everard send me the first version of the project with the justification, the problem, and the objectives of his study.

²⁰ A copy of the guidelines is in Appendix E.

About a month later, Everard sent his first proposal of the project, to which I responded. This interaction happened through e-mail. The problem reported on his project was students' indiscipline, lack of interest in learning English, and the use of cellular phones to listen to music in the classroom. His concern was thus to design more attractive and appealing English classes by means of using songs, more specifically of the use of song lyrics as a discursive genre. The aspect that most caught my attention was the section of objectives. The project presented fairly broad objectives, as can be noticed in the following excerpt.

Objetivos Específicos:

- Promover um ensino de língua estrangeira contextualizado;
- Explorar as contribuições que o gênero letras de música pode propiciar aos alunos nas aulas de língua estrangeira;
- Melhorar o desempenho dos alunos na oralidade e na escrita;
- Provocar a reflexão sobre temas polêmicos presente no cotidiano dos jovens;
- Desenvolver produção de texto em língua estrangeira;
- Conhecer culturas diferentes;
- Ampliar o vocabulário;
- Motivar os alunos para as aulas de língua inglesa.

(Excerpt 1 – Everard's Research Project first version – April 25, 2014)

In replying to Everard's e-mail about the Research Project objectives, I asked him questions (in bold in the excerpt that follows) in order to make him further reflect on some of them and then realize that they are too broad and vague.

Objetivos Específicos:

- Promover um ensino de língua estrangeira contextualizado;
- Explorar as contribuições que o gênero letras de música pode propiciar aos alunos nas aulas de língua estrangeira;
- Melhorar o desempenho dos alunos na oralidade e na escrita; (**Como você pretende alcançar esse objetivo?**)
- Provocar a reflexão sobre temas polêmicos presente no cotidiano dos jovens; (**Temas polêmicos? Partindo das letras de músicas?**)
- Desenvolver produção de texto em língua estrangeira;
- Conhecer culturas diferentes; (**Mais uma vez... como você vai trabalhar a questão de culturas?**)
- Ampliar o vocabulário;

- Motivar os alunos para as aulas de língua inglesa. **(Esse objetivo implica em várias outras questões relacionadas à motivação. Não sei se teremos tempo para mostrar posteriormente que esse objetivo foi alcançado ou não! Vamos conversar...)**

(Excerpt 2 – Everard’s Research Project first version e-mail reply – April 30, 2014)

After this advising session by e-mail, we met to discuss the project. For the purposes of this analysis, I focus my attention on our discussion of the objectives.

TE – Vamos lá... “Melhorar o desempenho do aluno na oralidade em língua inglesa”. Ah tá... quando você fala em oralidade, a gente tem que cuidar...

Ev – ... por que?

TE – Porque nós temos oralidade como leitura em voz alta, cantar...

Ev – ... é isso.

TE – Então tá. Temos que deixar isso mais específico, porque com oralidade, ele está muito aberto...

Ev – ... muito abrangente....

TE – ... muito abrangente. Conversa, bate-papo é oralidade...

Ev – Uhummm...

TE – ... entrevista é oralidade. Então, veja, eu estou falando de gêneros dentro da oralidade. Então, tem que cuidar...

Ev – ... eu vou ter que mudar, então.

TE – É. E aí, assim, pensar lá, como que você pretende alcançar esse objetivo...

Ev – ... Uhummm.

TE – Tem que cuidar, porque esses objetivos específicos são os que vão nortear o seu trabalho...

Ev – Uhummm.

TE – (volta a ler os objetivos no Projeto) “Provocar a reflexão sobre temas polêmicos, presentes no cotidiano dos jovens, partindo das letras de música”. Tá, então, você vai usar temas polêmicos retirados de letras de músicas?

Ev – É, eu pensei assim.

TE – E aí, “provocar a reflexão”, é você quem vai fazer.

Ev – É, daí eu que vou ter que provocar...

TE – É, mas aí o objetivo tem que ser para o aluno!

Ev – Ah é!

TE – Então, talvez colocar “refletir sobre”...

Ev – ... temas polêmicos.

TE – ... ou “analisar”, “discutir”... Então, então vamos pensar, o aluno vai discutir, refletir, analisar... Vamos pensar em outro verbo aí ...

Ev – ... analisar ...

(Excerpt 3 – Everard – Transcription from advising session on building objectives – May 13, 2014)

During the advising session, Everard tends to agree with the Teacher Educator’s (or PDE adviser, myself) notes. He shows to be thoughtful while I speak and ask him questions. He then says he will rethink all of his objectives at home.

Everard mentions, during the advising session, that he had thought of several objectives because he was not certain of which were good, so he could simply delete some of them. This comment evidences he thinks of analyzing his ideas on objectives together with the TE, and based on this “joint” analysis he could cross some of them out and keep others. The following excerpt indicates this proposition.

TE – (volta a ler o próximo objetivo) “Desenvolver a produção de texto em língua estrangeira”. Tá, “produção de texto”, que tipo de texto? Que gênero você vai pedir para eles produzirem?

Ev – Eu pensei de eles escreverem uma letra de música, ou uma crítica.

TE – Mas ele vai escrever uma crítica em inglês?

Ev – Pois é... (pensativo). Eles não vão ter vocabulário, né?

TE – Tem que pensar nisso. Outra...

Ev – ... tem que tirar esse, né?

TE – Outra, se ele vai escrever um texto, você vai corrigir...

Ev – Uhummm.

TE – ... e vai retornar para ele. Aí ele vai reescrever, e te mandar de novo. Quer dizer, o processo de escrita... ele é bem demorado...

Ev – ... eu acho que deixa de fora, né?

TE – Eu te sugiro tirar, porque nós não temos tempo em um semestre para fazer isso.

Ev – É, é bom que você já falou, porque daí eu já tiro. É um problema a menos para eu me preocupar...

TE – ... ou até, desenvolver uma estrofe de uma letra de música, alguma coisa assim...

Ev – ... não, dá para tirar, porque já tem objetivo sobrando...

TE – É isso mesmo, eu acho que já tem objetivo demais aqui.

Ev – Eu coloquei um pouquinho a mais para poder tirar e ver o que valia a pena deixar.

(Excerpt 4 – Everard – Transcription from advising session on building objectives – May 13, 2014)

Again, the excerpt above shows Everard tending to accept every comment made by the TE, even when some of which are not solid truths. This compliance evinces that he does not have arguments for or against any of the teacher educator's opinions. In fact, he even produces more objectives than he thinks are necessary so as to have enough options to cross out if this is the case.

Another aspect that may reinforce the interpretation that the level of uncertainty of Everard is high is that the teacher educator simply questions the teacher's choices and he already says they are not good and he will delete them, again without discussing or arguing or at least presenting his reasons.

About a month later, Everard sends an e-mail with the second version of the project and the review of the objectives based on the previous advising session. Few changes are made in terms of what is discussed during the advising session. The changes made are actually deletion of some previous objectives and addition of new ones. Yet, no reverberations can be seen.

Objetivos Específicos

- Explorar as contribuições que o gênero letras de música podem propiciar aos alunos nas aulas de língua estrangeira;
- Desenvolver a oralidade;
- Provocar a reflexão sobre temas polêmicos, presentes no cotidiano dos jovens, partindo das letras de música;
- Refletir sobre a cultura globalizada;
- Ampliar o vocabulário;

(Excerpt 5 – Everard's Project second version – June 22, 2014)

Three out of eight objectives present in the first version are deleted. They are: "*Promover um ensino de língua estrangeira contextualizado*"; "*Desenvolver produção de texto em língua estrangeira*"; and "*Motivar os alunos para as aulas de língua inglesa*".

Other three objectives (out of the remaining five) do not seem to be revised, since Everard keeps them the same, in spite of the fact that they are questioned during the advising session.

It looks like his comprehension of what is in discussion seems to be still far from his Zone of Proximal Development (ZPD). He says he is going to rethink the objectives at home, but he makes few (not to say none) changes.

Almost two months after the previous advising session, Everard sends a third version of his work, now containing the supporting

literature of his Research Project. At this point, as I notice that the objectives have been kept the same, I resume the discussion in a follow up e-mail.

(Everard coloquei aqui questões para você pensar e depois conversarmos.)

Objetivo Geral: Melhorar o desempenho do aluno no processo de aprendizagem de Língua Inglesa; **(Como você pensou em fazer isso em 32 aulas?)**

Objetivos Específicos:

- Explorar as contribuições que o gênero letras de música pode propiciar aos alunos nas aulas de língua estrangeira; **(Como você pretende alcançar esse objetivo? Que contribuições são essas? Você já as tem em mente?)**
- Desenvolver a oralidade; **(Você acredita que ao aprender a cantar uma música o aluno seja capaz de se comunicar em LI?)**
- Provocar a reflexão sobre temas polêmicos, presentes no cotidiano dos jovens, partindo das letras de música; **(Esse objetivo é possível de ser alcançado com qualquer gênero musical?)**
- Refletir sobre a cultura globalizada; **(Como vc pretende alcançar esse objetivo nas 32 aulas?)**

(Excerpt 6 – Everard’s Research Project third version – August 15, 2014)

When reading Everard’s objectives, the TE points out some questions considering what he believes about teaching an FL, and reminds him of reflecting by himself about what must be changed. However, she perceives that the issues pointed out in the e-mails, or in the previous advising sessions were not in Everard’s zone of proximal development, she then, for the first time, is explicit in her mediation, so that a new ZPD can be created, especially when she approaches the development of oral language. Thus, during the advising session of August 18th, those objectives above are discussed once more. The following excerpt shows how mediations look like this time so as to make Everard rethink his ideas.

TE – É? Aí quando você diz aqui, olha... “explorar as contribuições do gênero...” quais são essas contribuições?

Ev – Aqui pode ser (incompreensível) oralidade... (incompreensível)...

TE – Tá, mas aí quando você diz oralidade, oralidade em que sentido? Pronúncia?

Ev – Pronúncia.

TE – Fluência? Comunicação?

Ev – É mais pronúncia mesmo.

TE – Audição? Produção de estruturas completas?

Ev – Não, acho que nem tanto, né?

TE – Eu te pergunto porque quando a gente fala em oralidade, eu entendo oralidade como...

Ev – ... comunicação...

TE – ... comunicação total, né?

Ev – Então tá, então tem que...

TE – ... eu acho que tem que afunilar um pouco mais esses objetivos, ok. Olha quando você fala em desenvolver a oralidade, o que eu perguntei lá [referindo-se à anotação no texto do projeto]

Ev – Eu coloquei que era para melhorar a comunicação, mas acho que não é ... é melhorar a pronúncia...

TE – ... então é isso que tem que ficar mais claro.

Ev – ... é melhorar o reconhecimento de palavras.

TE – Então eu acho que... porque oralidade, ela tem um sentido bem amplo, né?

Ev – Uhummm.

TE – Por que o que eu vou trabalhar... o que eu preciso para me comunicar?

Ev – (incompreensível)

TE – Eu preciso entender o que você fala, e preciso falar.

Ev – Uhummm.

TE – Eu preciso saber ler, porque eu posso me comunicar de forma escrita, então eu preciso saber ler e escrever para que haja essa comunicação. Como a gente está falando de oralidade, então implica em comunicação também, não só, pronunciar corretamente as palavras, ou fazer... dar fluência à pronúncia...

Ev – Eu vou ver... na verdade, melhorar a pronúncia...

TE – ... isso, isso...

Ev – ... deixa eu anotar aqui para eu mudar senão...

TE – Quando você fala em contribuições, dentro de um objetivo específico, você tem que especificar quais são essas contribuições.

Ev – Uhummm.

TE – Tá? Senão ela fica muito ampla.

Ev – eu anoto aqui então nos meus objetivos...

(Excerpt 7 – Everard – Transcription from advising session on building objectives – August 18, 2014)

After this last advising session, it is time to hand in the project, so Everard has no more time for a chance of discussion. He then turns in his final version with the following objectives.

Objetivo Geral

Melhorar o desempenho do aluno no processo de aprendizagem de Língua Inglesa;

Objetivos Específicos

- Demonstrar as contribuições que o gênero letras de música pode propiciar em relação à análise do discurso;
- Aperfeiçoar a leitura, vocabulário e a escrita a partir das letras de música;
- Provocar a reflexão sobre temas polêmicos, presentes no cotidiano dos jovens, como drogas, trânsito, preservação da natureza, entre outros, partindo de uma seleção de músicas de rock.

(Excerpt 8 – Everard’s Research Project – final version – August 23, 2014)

One of the aspects mentioned in the last advising session and actually also mentioned in the first one relates to whether the objectives are learning or teaching objectives. While it is important that the focus of an objective is on actions that students are likely to perform, I advised him to at least be guided by either students’ actions or teachers’ actions as opposed to having objectives for students at times and for the teacher at others. But as one can notice in his last version, he did not succeed on that.

On the other hand, he finally gets rid of that ‘development of orality’ and is more focused and straight to the point while focusing on the reading ability. Likewise, he also managed to be more explicit, direct and straightforward when it comes both to the musical genre – rock – and to the polemical themes to be developed. Even so, ‘reflecting on polemical themes’, for example, is an objective that cannot be measured. What can be measured instead is something like ‘describing’ or ‘discussing’ or ‘recognizing’ or ‘identifying’ polemical themes.

Yet, he included a specific objective (the one relative to discourse analysis) that is really vague and thus not palpable, maybe due to the fact that teachers tend to be overly ambitious when setting the bar for their objectives (Borg, 2003).

We conclude this section with the claim that Everard was not yet ready for the implicit mediation that the teacher educator offered – asking questions. His zone of proximal development in relation to setting objectives was still being created, and thus he needed more explicit mediation, like the one regarding orality. Any question raised by

the teacher was interpreted by Everard as being a negation, and despite he could, he did not try to argue in favor of his ideas and intentions.

The teacher educator, in turn, failed to realize in time that more explicit mediation as well as more systematic and repetitive feedback would have benefited Everard better. When she realized it, it was already the last opportunity he had to be mediated. It was a bit too late then. There was no time for much, especially given the fact that designing objectives is indeed not an easy task. Hopefully, further reflection plus the reading of this work will help him in the task of becoming a more refined objective settler.

4.3.2 Putting language as social practice into play in the Teaching Unit (TU)

In order to begin the analysis of this topic, it is relevant to discuss that I do understand authors differentiate language from discourse. What does not seem clear is how to explain that difference. To my point of view language as social practice refers to the appropriation of language to be used in specific contexts. As one uses language to convey meaning in a specific context, then it becomes ones' discourse. That means, the use of language to make meanings in specific context becomes discourse as social practice.

According to Johnson (2009, p. 44) within a sociocultural perspective, "language is [seen as] a vital means by which humans represent thoughts." It is by putting ideas into words that humans make meaning of their experiences and knowledge. Therefore, Vygotsky claims, it is based on the mediated relations and interactions humans have through language that human development occurs.

In this same lines, Gee (2004) argues that in social languages, words do not have any stable meanings, but are associated with "situated meanings" in different social contexts. People negotiate meaning in and through social interaction.

Furthermore, the Educational Curriculum Guidelines (DCE) in Paraná (Paraná, 2008) find support in Bakhtin's theory, which states that discourse only exists in interaction. What we say and what we are depend on the social and discursive relation we have with our interlocutor. We constitute ourselves socially by interacting with the *other* through discourse. From this perspective, the foreign language class is, like any other class, a place where learners are able to learn and further understand different 'realities' and perspectives.

In other words,

language is conceived as discourse, not as a structure or code to be decoded, it makes meaning instead of only conveying meaning. Language finds meaning in the context of verbal interaction, not in the linguistic system.²¹ (Paraná, 2008, p. 53, my translation).

From this perspective, DCE (Paraná, 2008) is based on Bakhtin's theory, in which language is conceived as discourse. Thus, foreign language teaching and learning are worked, in state schools, bearing in mind discourse as social practice.

Considering what is hoped from teachers in Paraná, and how they are supposed to understand the teaching of EFL, advising sessions follow the direction of helping PDE-teachers to build a Teaching Unit (TU) that envisages teaching EFL through the perspective of discourse as social practice.

Analyzing transcriptions of advising sessions, the most recurrent aspect identified in this second production – the Teaching Unit – is understanding social practice.

Still during the period of writing the Research Project, Everard is questioned about the idea of discourse as a social practice. Through the dialogue between adviser and PDE-teacher, it is possible to see it is not well conceptualized, neither exemplified.

TE – Deixa eu entender outra coisa... como é que você vai... a gente tem que trabalhar o ensino da língua inglesa como prática social, né?

Ev – Uhum.

TE – Como é que você vê essa prática social?

Ev – (pensativo)

TE – Qual a relação que você vê entre prática social e letra de música?

Ev – Você quer dizer... como que ela ajuda no social do aluno?

TE – É. Se eu vou ensinar a língua inglesa como discurso na prática social, como é que a letra de música entra nisso? Ou, letra de música, música é prática social?

Ev – Eu acho que letra de música... leva a uma ação diferenciada... (incompreensível)... o rock é como se fosse um protesto, né?

(Excerpt 9 – Everard – Transcript from advising session – Talking about social practice – August 18, 2014)

²¹ “a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico.” (Paraná, 2008, p.53)

What Everard means by social practice is not clear at this point, as evidenced in the interrogative sentence “*como que ela ajuda no social do aluno?*”. By the same token, when he mentions “*o rock é como se fosse um protesto, né?*”, he does not seem to perceive that music (lyrics) as a social protest materializes discourse as social practice.

Based on this difficulty to identify and conceptualize social practice, during the following advising session it was necessary to be very explicit in my mediation so as to try to make the concept clear to Everard.

TE – Tá. Então vamos olhar ali o roteiro... daí eu vou tirando algumas dúvidas e você vai esclarecendo e vai vendo se o que você pensou em fazer vai se encaixando aí... Então, você vai sempre ter que ter em mente... porque está lá nas DCE... o que é o discurso como prática social... eu preciso saber o que é prática social. Enquanto eu não tiver claro para mim o que é prática social ou o que é o discurso como prática social, eu não tenho como trabalhar. Nós fazemos uso da língua para nos comunicarmos, certo? Mas não é apenas isso... por meio da língua eu te convenço, eu te explico, você me influencia, você discorda de mim... e por aí vai... então eu tenho que mostrar isso para o meu aluno... ele tem que ver o quanto podemos fazer com a língua... coisas que passam despercebidas porque estamos acostumados a falar e a escrever, mas não percebemos o poder que temos quando usamos a língua...

Ev – Uhum...

TE – ... bom, então, na UD nós temos que fazer os alunos perceberem esse poder da língua... e a ideia é a UD contemplar esses cinco itens (referindo-se ao roteiro para construção da UD, que estão lendo), que é: o gênero textual, o interdiscurso, a análise linguística, o aspecto linguístico e a avaliação, ok? Quando eu deixo a avaliação como quinto item, isso não quer dizer que tenha avaliação só lá no final das 32 aulas. Essa avaliação, ela vai acontecendo durante todo o processo. Então, dentro do gênero textual, o que que eu espero que você coloque... esse item trata da exploração do contexto de cultura. Lembra do contexto de cultura? É aquele que é bem geral, que é o gênero que você vai trabalhar. Ok? Repito, não quer dizer que você tem que começar com o gênero que você escolheu... como a April [outra orientanda não participante do estudo] ... ela está pensando em trazer um vídeo para depois ela trabalhar a frase de camisetas... você vai trazer um texto sobre o histórico da música para depois trabalhar a letra de música. Não precisa vir direto com a música... no decorrer você vai ter que encaixar isso daí, ok? [TE lê a instrução do Roteiro para o primeiro item, Gênero Textual] “Identificar qual gênero será trabalhado com os alunos e o, ou os textos, que serão usados” Então, eu vou trabalhar com letra de

música, então quais letras de músicas eu vou trabalhar? Então, eu vou pensar nisso e vou encaixando no...

Ev – ... no decorrer da Unidade [Didática]

(Excerpt 10 – Everard – Advising session transcription –Talking about social practice – September 10th, 2014)

In this advising session, the TE goes through the guidelines²², suggested by the DCE (PARANÁ, 2008), to help the PDE-teacher to build the TU. While Everard listens to the TE, it seems he is able to follow the explanation. A month later he sends his first version of the TU with assignments (see excerpts 11, 12, 13 below) proposed to students, in which he does materialize language as social practice. It is important to mention that excerpts displayed are exactly copies from Everard's production of TU first version, with no comments of the TE.

The first of these assignments is an activity in which students are going to discuss previous knowledge about Rock 'n Roll.

Pre-reading activity:

- What do you know about the Rock 'n Roll history?
- Do you know when rock and roll originated?
- How did the Rock 'n Roll arise?
- What was the most iconic figure of the 50's Rock and Roll?
- What were the most famous bands of the 60's?

(Excerpt 11 – Everard – Teaching Unit Version 1 – October 5, 2014)

This pre-reading activity is followed by the reading and discussion of a text about the history of rock 'n roll in which aspects such as the origins of the musical genre and its cultural impact in society have been debated, especially in what regards the influence that some iconic figures have left for the youngsters of the time.

After going through the pre-reading activity, Everard asks students to read the text and follow the while-reading activities. His intention in this activity is to help students understand the text through vocabulary, corroborating one of his objectives for the research.

Everard proposes learners to go back to the text in order to find some information regarding names of the bands, singers and the year rock 'n roll began, as well as finding the best correspondent Portuguese

²² A copy of the guide is in Appendix C

meaning from some of the words in the text. This can be seen in the excerpt below.

While-reading

1. Identify in the text :

- a) Kinds of music:
- b) Name of rock 'n roll bands:
- c) Name of rock 'n roll singers:
- d) Where the rock 'n roll began:

2. Match the columns:

- a. Rock () The first British band became popular in USA.
- b. Fashion () The way of some people use some cloths.
- c. Elvis () A kind of music
- d. Beatle () He was considered the king of Rock'n Roll.
- e. Punk () He and his wife made a protest against Vietnam War
- f. John Lennon () A kind of music arise in the 70's originated in the 1940 and the 1950.

3. Match the columns and find out the meaning of the following words and expressions according to the text:

- (A) Of course () Desconhecido
- (B) Handsome () Quando
- (C) Change () Surgiu
- (D) Households () Gíria
- (E) Little-know () É claro
- (F) Unknown () Bonito
- (G) To try () Mudar
- (H) Slang () Lares
- (I) Beginning () Iniciou
- (J) When () Pouco conhecido
- (K) Rise () Tentar

The following activity is then watching a video clip, then discussing about some questions. The questions Everard proposes for discussion elicit the perspective of seeing what is behind the images shown in the video clip.

Watch the Band Simple Plan Crazy video clip and discuss the questions bellow with your classmate:

Video Link:

<https://www.youtube.com/watch?v=Cyal6EsWwt8%20%20>

1. What is the main idea of this video clip?
2. Why is the video clip in black and white?
3. Do you usually watch video clips like this one?
4. Where do you usually watch music videos?

(Excerpt 13 – Everard – Teaching Unit Version 1 - October 5, 2014)

In this activity, the focus lies on the main idea of the video clip, mainly in relation to design and appeal, and scope. In this case, the teacher brings the video clip to the students' realities and asks whether they watch clips, where they watch them, the kind of video clips they like. The objective of watching the video is to involve the students with the topic of the lyrics, which lies on saying what polemic issue it regards to, aligning with Everard's stated research objective of working with polemic issues.

In the sequence, Everard brings a song, the genre focused on his TU. The first lyrics he proposes to work with suggests the idea of extreme beauty and material things worship.

5. Listening Activity:

Listen to the music and fill the blanks:

Crazy

Tell me what's wrong with society

When everywhere I look I _____

Young girls dying _____ on TV

_____ won't stop 'til

they've reached their dreams

Diet pills, surgery

_____ pictures in magazines

Telling them how they should be

It doesn't make sense to me

Is _____ going crazy?

Is anybody _____ save me?

Can anybody tell me what's _____?

(Excerpt 14 – Everard – Teaching Unit Version 1 - October 5, 2014)

Again, Everard proposes a listening activity focusing on vocabulary, in which students are supposed to listen to the song and complete it with the missing words. During the advising session the TE questions about the words students have to listen to so as to fill in the blanks. She concerns about the knowledge students have to know or identify the missing words, however Everard gets in doubt about the way he planned the activity and suggests to draw a box with the words students have to listen to and complete the song.

Ev – Daí, eu retirei algumas palavras (referindo-se ao exercício de ouvir a música e completar a letra com as palavras que estão faltando, mas estão num box antes da letra), mas eu fiquei na dúvida sobre qual tirar e tal...

TE – Por um acaso nessa música não tem as palavras daquele exercício de vocabulário que você fez ali em cima?

Ev – Não. Não tem porque o exercício é bem diferente.

TE – Ah tá. Se tivesse, você poderia usar aquelas mesmas palavras. E são palavras difíceis ou fáceis?

Ev – Ééé, são palavras fáceis!

TE – Fáceis? São palavras que eles já conhecem?

EV – É, na verdade eu pensei em uma caixa... uma caixa com as palavras que eu tirei... assim os alunos copiam as palavras... eles nunca conhecem as palavras...

TE – Hummmm! É, isso pode facilitar, se eles não conhecem as palavras...
(Excerpt 15 – Everard – Advising session transcripts – October 6th, 2014)

In this excerpt, when the TE asks if the words Everard took out of the lyrics have any relation to the previous activity, or how easy the missing words are, meaning whether students can recognize the words from listening, the TE, indirectly, elicits the PDE-teacher's thought on the students' feasibility to do the activity. The questions used by the TE mediate Everard's decision-making on providing students with a box of words, in order to facilitate the activity.

Notice that this time, the TE did not have to be explicit to make Everard understand that the activity might be not feasible for students due to the fact that the words to fill in the blanks are unknown for them. So the teacher's decision was regulated by the TE's questions, meaning this mediation, even though implicit, was attuned to his zone of proximal development. In the second version of the TU, it is possible to see the box with the missing words.

It is worth mentioning, however, that, even bringing a box with the list of words to be used in the activity, those words continue to have no meaning for the students. He thus concerned about the sound of words but not about their meaning. It looks like the most appropriate thing was that he linked the previous vocabulary activity of matching words and meanings with the fill in the blanks activity.

5. Listening Activity:

Listen to the music and fill the blanks:

**EVERYBODY – GONNA – GOING ON – WHILE – SEE – SUV'S
– SEE – TO BE – WHILE – THEY – ANYBODY – FOTOSHOPPED
– USED – NO MORE – WORLD – WRONG**

Crazy

Tell me what's wrong with society
When everywhere I look I _____
Young girls dying _____ on TV
_____ won't stop 'til
they've reached their dreams

Diet pills, surgery
_____ pictures in magazines

[...]

(Excerpt 16 – Everard – Teaching Unit Version 2 - November 3, 2014)

Still during the advising session from October 6th, Everard and the TE talk about the next activities to be prepared for the TU, according to the guidelines²³ (provided and explained by the TE on the advising session of September 10th), which regards listing the genre characteristics.

TE – Tá então você trabalhou essa atividade de listening, daí...

Ev – ... daí depois dessa atividade de listening eu pensei assim em já caracterizar o gênero...

TE – ... isso... agora você vai trabalhar sobre o gênero, sobre o que é uma letra de música...

Ev – uhum, uhum...

TE – ...aí você vai puxar deles todas as características, aquilo que eu falei para você na semana passada, quais são as características... à medida que eles vão falando, tem estrofe...

Ev – ... tem estrofe, tem... foi isso que eu pensei...

²³ A copy of the guide is in Appendix C

TE – ... tem refrão, tem compositor... “mas, e essa letra de música que nós ouvimos agora, tem tudo isso? Tem. Onde é que está? Ah tá! Então me dê um exemplo de estrofe, stanza... que daí você já vai escrevendo no quadro as características em inglês...

Ev – ... é eu pensei assim, em colocar as palavras em inglês e eles marcarem um X, se tem ou não tem... será?

TE – ... mas o ideal seria se você puxasse isso deles...

Ev – ... ah tá, puxar isso deles primeiro...

TE – ... isso, puxa isso deles... ou então falar no sentido geral... o que que toda letra de música tem? Não necessariamente essa. Tá. E essa daqui, tem tudo isso? Aí, poderia fazer esse exercício que você está falando... então faz um oral primeiro, em que você dá as palavras em inglês...

Ev – ... então o que eu faço primeiro? Então eu peço as características, o que está na letra aqui?

(Excerpt 17 – Everard – Advising session transcription — Talking about the genre characteristics - October 6th, 2014)

Apart from the analysis conducted so far, at this point, it is relevant to inform that after having received Everard's second version of the TU by e-mail, in November, 2014, most universities in Paraná went on strike and, one of the segments that also stopped was the advising sessions to PDE-teachers. The referred strike took seven months. Later on, in February, 2015, state schools teachers also went on strike, and this one took five months. However, as I depended on the PDE-teacher's production in order to go on with my studies, Everard and I got an agreement to return to our activities and that was what we did in May, 2015. He decided to continue producing his TU on the bases of my advice, but kept on strike up to June, 2015.

Following the advising session of October 6, 2014, Everard prepares the second version of the TU. The subsequent excerpts display the activities in TU sent through e-mail to the TE. I read it and added comments to be discussed in the following advising session.

Getting back to the matter at hand, after the listening activity proposed to practice recognition of word sounds based on the selected words from the box (Excerpt 16), Everard brings two post-reading activities about genre characteristics and interpretation of the lyrics. However, as the TE reads the proposition of exercise, she adds two comments to make the PDE-teacher reflect about it.

Everard, percebo que você já está fazendo a parte de *post-reading* (reflexão sobre o texto - letra da música), mas o que você trabalhou para a compreensão do texto?

Outra coisa... acho que essas atividades estão muito longas... vai ficar cansativo e acaba perdendo o foco. Tem muita coisa misturada. Vamos repensar como reelabora-la.

Post-Reading Activity

After reading the lyrics answer the following questions:

- a. Can you identify some characteristics of this lyric?
- b. Do all kinds of music have the same characteristics?
- c. Who composed this Lyric?
- d. What kind of people listens to this song?
- e. Do you like to listen to songs in English?
- f. Why does this song have the title "Crazy"?
- g. Do you think there is anything wrong with our society?
- h. What is wrong?
- i. What is the main subject in this song?
- j. Is the language used in this song formal or informal? How do you know?
- k. What's the author's view about their society? It's positive view or a negative view?
- l. What's your view about your society? Do you have the same opinion?

Discuss the questions with your classmate and answer the questions bellow:

- a. In your opinion, why does the author of the lyrics say life is unfair? Do you agree with him?
- b. What are families like nowadays? Are they different from families in the past? What's your opinion about the verses: "there's no more normal families" / "parents act like enemies".
- c. What's the first priority according to the song? Do you agree?
- d. How would you answer the question: "what's wrong to society?"

In fact, the questions proposed by the PDE-teacher mix issues about the characteristics of the genre, structure of the language, social practices and interpretation of the lyrics. The evidence here show that Everard does not acknowledge how to guide students in constructing meaning. Before asking interpretation questions, students must understand the lyrics, but the teacher does not offer any kind of activity which guides them to this comprehension.

Although Everard does not seem able to clearly conceptualize social practice, based on the excerpts presented and on the discussions raised, he is able to put it in practice. This datum (Excerpt 18) shows Everard's everyday concept – possibly influenced by his empirical knowledge about students and language classrooms – of the importance of encouraging students to reflect as they share their interests and experiences about the world. Yet, Everard needs to conduct students' comprehension of the lyrics beforehand.

Also, in order to reach one of the objectives of improving students' vocabulary, the PDE-teacher adds a word search activity.

Find the words from the music *Crazy* in this word search:

Qual o objetivo/propósito dessa atividade? Para que, os alunos precisam saber essas palavras? Os alunos precisam entender/ conhecer as palavras, ou basta procurar a sequência das letras? E se as palavras estivessem em português? Qual seria o objetivo?

Crazy

G P K K H F G Q Q S O P Z Q B U L L G S (?) crazy
 S C H R I A F N U Q E N K E F S M P U H (?) everybody
 T Y Z A R C Z K I P E E I N W G X W Q U (?) everywhere
 P H L N H S X L A C R S L S S T L G O U (?) eyes
 T W T I V E R H Y E H F M T O O A L M U (?) families
 K Z L M K Y I R H C T D I E K A M K N D (?) kids
 Q C W H F E F W O C Z Z S J C M R U D E (?) like
 G L T A M A Y H H S R W T R D I O C W Z (?) mak
 [...]

The purpose of this activity is, then, discussed during the advising session, considering the use of language as a social practice.

TE – Porque eu acho... assim... essa atividade, esse caça palavras é ótimo para manter o aluno ocupado...

Ev – (risos)

TE – ... e para ensinar o aluno a escrever palavras em inglês. Mas o que eles vão fazer com essas palavras depois? Esse é o meu questionamento.

Ev – É que o aluno tem que ter o vocabulário, né, para depois...

(os dois falam juntos impossibilitando a transcrição)

Ev – ... tem que ter bagagem, tem que ter vocabulário!

TE – Não. Eu acho válido, só que eu penso também outra coisa... em que contexto ele vai usar a palavra crazy?

(Silêncio)

TE – Por que ele precisa construir uma frase com a palavra crazy?

(Silêncio)

TE – O que quer dizer crazy mesmo?

Ev – Quer dizer maluco. Louco.

TE – Uhum. Maluco ou louco. Uhum, louco. Em que momento vocês...

Ev – ... mas pode ser no sentido figurado. Os professores ali estão todos meio doidão. The teacher is very crazy. Very crazy.

TE – Outra coisa, quando você dá a palavra em inglês para ele procurar aqui, o que você quer desenvolver com ele? O que você quis desenvolver nesse seu aluno?

Ev – Ah, tem que manter atenção também.

TE – Uhum, então, atenção no spelling da palavra, né?

Ev – Humm.

TE – Então o que você quer é que preste atenção na... na escrita da palavra, porque depois você vai cobrar isso de alguma forma. Como é que você vai cobrar crazy, everybody, everywhere, eyes, families, kids, like, make, money, normal, save... Qual a relação entre essas palavras, para que você exija que ele saiba escrever essas palavras, para ele poder usar lá na frente depois?

(Silêncio)

TE – Tá? Então eu fico pensando assim, o caça-palavras... eu gosto de caça-palavras, palavras cruzadas em inglês... eu gosto mais de palavras cruzadas porque faz ele pensar, né? Porque ele tem que ler ali o que pede... Agora, por exemplo, eu já daria as palavras em português, para encontrar no caça-palavras em inglês. Porque aí, eu estou exigindo mais dele.

Ev – Humm!

TE – Aí ele tem que pensar mais.

Ev – Ah é!! Eu vou anotar aqui! (risos)

TE – Mas isso é sugestão! Não é para fazer tudo que eu digo! (risos)

Ev – Ótima sugestão! (risos)

TE – Porque ele pode até voltar na letra da música...

Ev – Uhum.

TE – ...“Ah, eu sei que eu vi louco, maluco aqui em algum lugar... como que é maluco mesmo?” E aí ele lembra e volta para o caça-palavras para achar o crazy.

Ev – Uuuuuuuuum!

TE – Né? Então eu estou exigindo um pouquinho mais dele.

Ev – Aí sim!

TE – Porque senão é só uma cópia, né?

(o assunto desvia e retorna em 31:23)

TE – Tá, então vamos pensar assim... você fez essa atividade, ótimo! Reforçou o vocabulário da letra de música, ótimo. Para quê, mesmo?

Ev – Errr, qual o objetivo daqui?

TE – É. Para que o objetivo de reforçar o vocabulário da letra de música?

Ev – Err, para que ele possa usar o vocabulário da letra de música?

TE – Usar aonde? Não precisa responder agora (risos), mas pode colocar aqui (risos) “Por que eu elaborei esse exercício, mesmo?” “Para eu elaborar mais outros!” Então, agora eu quero que o meu aluno faça uso dessas palavras.

Ev – Ah. Eu achei que dava para deixar assim, só.

TE – Dá! Até dá. Mas eles vão fazer o quê com isso? Para quê que estou ensinando isso?

Ev – Para ele memorizar isso aí... ele não vai esquecer nunca mais essas palavras, se ele vir numa frase, ou num texto, o aluno não vai esquecer.

(Excerpt 20 – Everard – Advising session transcript – May, 12, 2015)

Based on excerpts 19 and 20, it is perceived that the genre approach is not clear for Everard yet. He still keeps the idea of teaching decontextualized vocabulary, leaving aside one of his objectives that was improving students’ vocabulary. The PDE teacher does not seem to understand that through the genre approach, students can understand the characteristics of the genre, as well as its function, and make meaning of the text/discourse, and thus materialize the learning of contextualized vocabulary as social practice of the language.

By the same token, data also show that Everard does not yet think in concepts, meaning he does not possess the scientific concept of language as social practice, an aspect that is likely to imbue him with quality support to his classes.

The problem of not thinking in concepts is that, as Vygotsky points out, development is twisting (Smagorinsky et al, 2003), so, at

times, what can be done or fully understood in a given context may not be easily transferred to another context.

Apparently, this is exactly what happened to Everard, who produced a perfect and ‘round’ set of activities to work with one song/video clip on the bases of the TE’s advices, but failed to do the same by himself with the next two lyrics.

Again, this reinforces Vygotsky’s notion that a concept is only learnt when empirical and theoretical knowledge are brought together, i.e., everyday concepts have to be confronted with their counterpart scientific concepts. In this case, seeing language as social practice at work is not enough for the development of the concept. It has to be confronted with what social practice is and how it materializes.

Subsequently, Everard suggests a second lyric to work with, but beforehand he asks students to watch a video-clip and answer some questions as a preparation for the lyrics activity to be done.

Let’s watch a music video:

<http://www.youtube.com/watch?v=vx2u5uUu3DE>

Answer the following questions about the video:

- A. Do you spend many hours on your computer?
- B. What do you think is better: watching a live show or an on line show? Why?
- C. What is your life like?
- D. What’s the main idea of this video?

(Excerpt 21 – Everard – Teaching Unit Version 2 - November 3, 2014)

Except for question D, which is specific about the video clip, Everard manages to handle a discussion that is more connected to the concept of language as social practice. Language is used to reflect, to question, to criticize; students are actually doing things with language.

After the pre-listening activity, the PDE-teacher proposes, again, a fill-in-the-blanks listening activity, in which students have to recognize sounds by choosing the right option out of three alternatives given in parentheses.

After watching the video, listen to the music "It's my life" and try to mark the right words in the gaps:

It's My Life

Bon Jovi

This ain't a song for the _____ (broken-heart, broken-hearted, broken-down)

No silent prayer for faith-departed

I ain't gonna be just a face in the _____ (down, crowd, town)

You're gonna hear my _____ (joyce, unvoiced, voice)

When I shout it out _____ (all, aloud, loud)

It's my life

It's now or never

I ain't gonna live forever

I just want to live while I'm alive

(It's my life)

My heart is like an open highway

Like Frankie said

[...]

(Excerpt 22 – Everard – Teaching Unit Version 2 - November 3, 2014)

This activity was not commented, either in the e-mail, or during the advising session, since it follows the same pattern of the previous lyrics. This is a very common exercise teachers bring to students – listening to the song and completing the lyrics with missing words. The PDE-teacher, here, provides students with practice of recognizing words by their sounds.

Once more, following the listening activity, Everard asks students to discuss some questions as a post-reading activity. Again, he does not seem aware of the necessity to have students understand the text before discussing about it, as can be realized by the activity proposed. Then, the TE adds comments to the activity to be discussed in due time.

Post-reading activities

Novamente, você faz uma atividade de Post reading, mas os alunos nem leram a letra ainda! E nem a compreenderam! Como fazer então?

1. Questions about the characteristics of the genre:

- A. Where can you find a text like this?
- B. What's the purpose of this song?
- C. For what kind of audience is this song?
- D. Do you like English song?
- E. What do you think about the lyrics of this song?

Veja bem... para entender o propósito da letra, tem que entendê-la primeiro!

(Excerpt 23 – Everard – Teaching Unit Version 2 – November 3, 2014)

In fact the activity presents questions that have no relation to each other, which does not facilitate students' meaning making of the text. Everard entitles the activity as "Questions about the characteristics of the genre", however, the first question guides students to know the context of the genre proposed – he asks students where they can find that kind of text, thus not helping students to understand the text; the two next questions and the last one refer to the purpose of the song, the aimed audience and the students' opinion about the lyrics, but they have not read the lyrics in order to understand it, to think and reflect about it; and finally the question on students' preference for music in English does not help them to figure out the content of the song.

Everard seems to misunderstand the purpose of while- and post-reading activities. Actually he wants students to interpret the lyrics before helping them comprehend it. That is what happens when he proposes the next activity, in which he tries to make students review and analyze the language in the lyrics. He, then brings a similar activity to the one he proposed for the first lyric – the one students have to identify the verse in English that corresponds to the given Portuguese version.

2. Discuss with your teacher or classmate and try to identify in this song some characteristics and write yes (Y) or no (N):

What are there in this song?

- () stanza () title () rhyme () chorus
 () singer () verses () message () rhythm
 () formal language () graphics () news
 () informal language () theme () characters
 () melody () abbreviations

3. Find in the lyrics, the verse that corresponds to the sentence in Portuguese:

- A. _____
 Eu não serei apenas um rosto na multidão.
 B. _____
 Esta é para aqueles que conquistaram o seu espaço
 C. _____
 Esta não é uma canção para os de coração partido
 D. _____
 Amanhã será mais difícil não cometer erros
 E. _____
 Nem uma oração silenciosa para os que perderam a fé.

4. Read the chorus of the song and try to find the meaning of the Word. Matching the columns:

- | | |
|------------|-----------------|
| a) Life | () jeito, modo |
| b) Now | () coração |
| c) Never | () enquanto |
| d) While | () rodovia |
| e) Alive | () agora |
| f) Heart | () nunca |
| g) Way | () vivo |
| h) Highway | () vida |

(Excerpt 24 – Everard – Teaching Unit Version 2 – November 3, 2014)

As can be seen, activity number 2 concerns the characteristics of the genre, which can help students to identify the text/lyric. Activities 3 and 4 guide students to understand the vocabulary of the text. These 3 activities corroborate Everard's objective of increasing students' vocabulary through reading lyrics. However they should be proposed to

students before they interpret the lyrics. That is the idea of teaching step by step, from understanding the lyrics to interpreting it.

After completing the activities on understanding the verses and stanzas of the song through vocabulary exercises, students may now be able to reflect and discuss about some questions with friends and the teacher. This time Everard offers a real post-reading activity, however he does not refer to it as such. Then, once more, in order to guide Everard to reflect about the kind of questions he asks students and what he expects students to discuss about, the TE adds some comments on the activity.

“It’s my life” is a song about enjoying life. Answer the following question according to yourself:

Agora sim, depois que os alunos conseguiram entender do que se trata a letra da música, podem fazer essa atividade de Post-reading!
Mas ainda assim, há questões aqui que você mistura reflexão e estrutura. O que você pretende? Vamos discutir...

- A. Is this a romantic song?
- B. What’s the main idea of this song?
- C. Is the language of the lyrics formal or informal?
- D. In the lyrics, there are some examples of expressions and abbreviations, with your teacher’s help, transcribe some of them: EX: gonna – going to
- E. The lyric is about living your life. How do you enjoy of your life?
- F. Do you spend many hours in front of your computer, TV, cell phone? How many hours?
- G. Do you think this is good for you and for your life?

As already mentioned beforehand, all of those comments would be discussed during an advising session in a suitable moment.

Following the sequence of the TU, Everard proposes students a new song, but before listening to it, he brings a text to contextualize the idea of the lyrics. However, Everard does not work with the text, neither gives students instructions to read it, and asks personal questions to prepare them to listen to the new song. In order to make Everard think about the activity and discuss about them later, the TE adds some comments to the text and to the activity.

Last Kiss music history. Did you know that?

Last Kiss "is a song written by Wayne Cochran in 1962 and originally performed by Wayne Cochran & the CC Riders, having music by this time a small success. The song was later converted by various international bands, the biggest success of the single Last Kiss Pearl Jam.

Wayne Cochran was inspired by the accident on December 22, 1962, in Barnesville - Georgia. When the young Jeanette Clark and L. Hancock, who was the driver, both aged 16, and three other friends were in a 1954 Chevrolet when traffic hit a truck carrying wood. Clark, Hancock, and another friend died; Cochran dedicated the song to Jeanette Clark.

The song achieved worldwide popularity with it's played by Pearl Jam version. It was initially released in the compilation No Boundaries: A Benefit for the Kosovar Refugees, on behalf of refugees.

Fonte: adaptado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Last_Kiss

Para que serve este texto? Para os alunos lerem ou para o professor saber? Se for para os alunos, o que você pretende que os alunos façam? Leiam? Com que propósito? Ler por ler? Oh, oh!!! Você precisa colocar uma instrução aqui...

Essas perguntas pedem respostas pessoais, certo? Qual a necessidade do texto anterior?

1. Discuss the Questions below with a classmate and your teacher and try to answer:

- A. What is the traffic like in your city?
- B. Do you think the traffic is a problem in your city, state or country?
- C. The original story was inspired in a car accident that happened in 1962. Do you think the traffic is better or worse nowadays?
- D. In your opinion what could be done to make traffic safer?

(Excerpt 26 – Everard – Teaching Unit Version 2 – November 3, 2014)

After the discussion the PDE-teacher intends to work with a new song as a listening practice. Once more, he repeats the same kind of activity as for the first song.

Listening Activity

Let's listen the Last Kiss song and try to fill the blanks with the words from the box:

heard – had – hadn't – woke up – found – lifted –
looked – held – kissed – knew – got – hold – lost –
swerved – forget – took – were – was – said

Last Kiss Pearl Jam

Oh where, oh where, can my baby be?
The lord _____ her away from me
She's gone to heaven so I _____ to be good
So I can see my baby when I leave this world

We _____ out on a date in my daddy's car
[...]

(Excerpt 27 – Everard – Teaching Unit Version 2 – November 3, 2014)

As previously mentioned, after Everard received this second version of the TU, the following advising session took place only on May 12, 2015 due to the strike in universities and Elementary and Secondary Schools. In the referred advising session, Everard brings the third version of the TU, and both TE and PDE-teacher start analyzing the TU from the beginning again.

Everard keeps some of the activities and adds others. One of the activities he adds in the beginning of the TU is to identify the characteristics of the genre. It is the first time he introduces the topic of genre characteristics. The following excerpt is retrieved from the third version with a comment, in the box, from the TE, added through e-mail.

2. Check the characteristics of the genre and mark which one you can find in the song:

- stanza chorus rhyme melody
 message title

Everard, os alunos conhecem essas palavras? O que você acha de colocar uma atividade em que o aluno tenha que exemplificar essas características ou algo parecido.

(Excerpt 28 – Everard – Teaching Unit Version 3 - May 8, 2015)

During the advising session, on the 12th of May, the previous comment is discussed and Everard shows he still does not understand the purpose of teaching genre characteristics.

TE – Aí, agora sim você vai trabalhar com característica.

Ev – Uhum.

TE – Mas o seu aluno sabe o que é stanza, chorus, rhyme, melody, message, title?

Ev – É, primeiro eu tenho que explicar né?

TE – É. E como é que você pensa em explicar isso aqui para eles?

Ev – Teria que ser meio que com perguntas, né? Tipo aqui... Você já ouviu falar o que é uma estrofe, por exemplo?

TE – Uhum... Então, precisaria colocar uma orientação aqui, né?

Ev – Explicar cada tópico (referindo-se as palavras)

TE – O ideal seria tirar isso dos próprios alunos. Porque quando você conta para eles, o que é, quais são as características do gênero, menos da metade assimila.

Agora, quando você pede para eles descobrirem quais são as características, ou seja você vai mostrando no texto, na letra de música algumas partes... então por exemplo, quando você mostra aqui o refrão, “por que que essa estrofe é igual a essa?” Ah, eles vão dizer na hora, né? “Porque é o refrão!” “Tá, então como que é refrão em inglês?”

Ev – “Porque o refrão repete.”

TE – É, “porque repete”. E por que as outras não repetem? “Ah, porque são estrofes. Estrofes não repetem. O que repete é refrão.” O que mais? Olha... a melodia, ela faz parte do gênero letra de música?

Ev – Humm

TE – Porque melodia não tem na letra...

Ev – ... Ah é! Na letra não...

TE – ... na letra não! Tem na música, mas na letra não.

Ev – (INCOMPREENSÍVEL)

TE – A mensagem... como é que você identifica a mensagem?

Ev – Ah é! Porque você tem que compreender primeiro a música para saber a mensagem.

TE – É. Porque aqui é a primeira vez que você está falando sobre cada uma das características, né?

Ev – Então vou colocar só as mais evidentes, assim, né?

TE – Uhum. Porque, o que você tem que fazer é ajudar o seu aluno a identificar cada uma dessas características. Identificou no texto? Muito bem. E agora, como é que você vai fazer para reforçar sobre isso? Porque agora ele tem que aprender esse vocabulário, né?

Ev – Uhum.

TE – Não, mas uma coisa que faltou aqui é o compositor. Toda letra de música tem o seu compositor, né? Então você coloca o composer também. Tá? Então assim, foi a primeira vez que eles viram essas características. Lembra que tem que dar uma reforçada nisso. Você pode reforçar neste primeiro ou depois, mais tarde.

Ev – No primeiro (INCOMPREENSÍVEL) em português mesmo, né?

TE – Pode ser. Você pode explicar em português, ou mesmo, ir desconstruindo a letra de música com eles.

Ev – É, em partes né?

TE – Uhum. Pode até ter outra letra de música. Ou voltar na... ah não essa é a primeira, né?

Ev – Essa é a primeira.

TE – Essa é a primeira letra de música que você está trabalhando... Tem que repensar como trabalhar essas características.

Ev – (escrevendo o que TE disse) como o aluno vai identificar essas características

TE – Isso mesmo. Como que ele vai aprender isso, né? Aprender e apreender.

Ev – Uhum. (escreve o que TE diz) Tá uma boa pergunta. Como que o aluno vai... o professor explica... (risos)

TE – (risos) Explica e depois tem que reportar para o aluno, se não depois ele nunca mais vai lembrar disso.

Ev – Ah, mas lembra... até o final da unidade ele vai estar enjoado disso! (risos)

TE – É, né? Mas é legal isso... porque... aqui você apresentou, na próxima, você vai pedir para ele reconhecer, e uma terceira para ele criar, não é?

(Excerpt 29 – Everard – Advising session transcript – Talking about the post-reading activity – May, 12, 2015)

From this interaction between the TE and the PDE-teacher Everard's belief of having to explain the vocabulary related to the characteristics of the genre is evident. On the other hand the TE's influence guides him to try to elicit the characteristics from students in order to make them construct meaning from vocabulary. However, in spite of the fact she tries to make him understand he can teach the characteristics implicitly from the text, in the fourth version of the TU, Everard changes the kind of activity into recognizing the meaning of each word, instead of recognizing the characteristics in the song. The intersubjective relation has not been enough to make the PDE-teacher's perceive that teaching vocabulary in EFL may be by implicit means. He still believes it is necessary to give students the meaning of words.

1. Check the characteristics of the genre and complete the gaps with the words below:

Stanza - chorus - rhyme – verse- lyrics – composer

- A. _____ é cada uma das linhas de uma música ou poema;
- B. _____ são sons iguais ou semelhantes;
- C. _____ é um conjunto de vários versos;
- D. _____ é a repetição de uma determinada parte de uma música;
- E. _____ é o autor da canção;
- F. _____ é como é chamada a letra da canção.

(Excerpt 30 – Everard – Teaching Unit Version 4 - May 25, 2015)

Going on with the TU reading, the following activity is a post-reading one, in which Everard seems to mix several kinds of questions related to the interpretation of the lyrics, students' personal opinion and

society in general. Based on comments the TE added in the second version related to Everard's misconception of a post-reading activity, he tries to rework the questions, but there are difficulties yet, as can be seen in the transcription of the advising session after the excerpt of the activity.

Post-Reading Activity

1. After reading the lyrics answer the following questions:
 - a. Can you identify some characteristics of this lyric?
 - b. Do all kinds of music have the same characteristics?
 - c. Who composed this Lyric?
 - d. What kind of people listen to this song?
 - e. Do you like to listen to songs in English?
 - f. Why does this song have the title "Crazy"?
 - g. Do you think there is anything wrong with our society?
 - h. What is wrong?
 - i. What is the main subject in this song?
 - j. Is the language used in this song formal or informal? How do you know?
 - k. What's the author's view about their society? Is it a positive view or a negative view?
 - l. What's your view about your society? Do you have the same opinion?

(Excerpt 31 – Everard – Teaching Unit Version 3 - May 8, 2015)

TE – (lendo a UD) “Post reading - After reading the lyrics answer the following questions: Do all kinds of lyrics have the same characteristics? Who composed these lyrics?” Uhum. Quem que compôs essa? Onde que está a resposta dessa pergunta?

Ev – Está embaixo no rodapé. Composer. Ou em cima, acho... Ah aqui olha...

TE – ...ah sim, Simple Plan.

Ev – Simple Plan.

TE – (lendo a UD) “What kind of people listen to this song? Do you like to listen to this song?” Ok. Então veja uma coisa: “Do all kinds of lyrics have the same characteristics?” Ele tem que pensar em letras de música em geral. “Who composed these lyrics?” É só dessa daqui. É específico dessa. Só que numa atividade de Post-reading é aquilo que ele vai repensar sobre essa música.

Ev – Uhum. Então não pode...

TE – Então nós temos que repensar, porque aqui não cabe essa [referindo-se à pergunta sobre as características de toda letra de música e sobre o compositor]. Talvez essa pergunta caberia nessa atividade aqui [referindo-se à atividade de while-reading sobre as características]. Porque ela vai entrar aqui né? Composer.

Ev – Hummm atividade de ... (INCOMPREENSÍVEL) atividade 2, né?

TE – É atividade 2, de While-reading. (Continua lendo a UD) “What kind of people listen to this song? Do you like to listen to songs in English? Why does this song have the title “Crazy”?” Então olha aqui, primeiro você pergunta se ele gosta de ouvir música e depois...

Ev – ... dá para ir tirando...

TE – ... eu acho que está assim meio... tem hora que você fala do específico, dessa letra, tem hora que você fala do geral...

Ev – ... essa daqui tira...

TE – Eu acho que são perguntas válidas, todas elas, só que você precisa organizar.

Ev – Essa daqui, por exemplo, ela tem um pouco de criticidade [referindo-se à pergunta sobre o título da música ser *Crazy*]. Porque...

TE – ... aqui sim...

Ev – ... porque eles pensam, daí, né?

TE – Aqui sim, porque eles vão fazer essa resposta, com base em quê?

Ev – Com base no texto, na letra.

TE – Tá, e eles já leram a letra toda?

Ev – A letra?

TE – Já leram?

Ev – Toda não.

TE – Não, né?

Ev – Foi traduzido algumas... partes...

TE – ... algumas frases foram traduzidas. Então o que eu entendo? Que essa questão... que para responder essa questão ele tem essa atividade aqui só [referindo-se à atividade de while-reading sobre relacionar a coluna com versos da letra e a coluna com sua tradução].

Ev – Humm, muito pouco, né?

TE – E com base nessa aqui [a atividade], eles conseguem responder essa [a pergunta]?

Ev – É pouco ainda, né?

TE – É pouco? Você que conhece a letra da música.

Ev – Só se traduzisse mais alguma frase. Ou explicasse o sentido de mais alguma estrofe.

Te – Mas aí é o seu ponto de vista, né? E o que você tem que trabalhar é a interpretação dele. Então como é que você vai ajudá-lo a entender... aqui [referindo-se à atividade das colunas] você já ajudou ele entender partes...

Ev – ... uhum...

TE – Aqui [referindo-se à pergunta sobre o título da música] ele está interpretando... quer dizer, você interpretou a letra da música e traduziu para ele. Agora como é que você ajudar o seu aluno a interpretar essa música para ele poder responder essa questão?

Ev – É esse tipo de exercício que eu tenho dificuldade.

TE – Então é isso que temos que repensar como fazer...

Ev – ... o que mais eu poderia colocar como exercício?

TE – Você poderia criar... mas daí é no while-reading, não é no post-reading, porque tudo que é específico da letra Crazy, é no while-reading. Talvez fazer questões que estejam direcionadas a entender as estrofes.

Ev – Humm

TE – Não os versos, mas as estrofes, né? O porquê do Crazy? Então vamos ver a primeira estrofe, o que tem relacionado a “crazy”? A segunda estrofe? O refrão?

Ev – Humm ficou melhor.

TE – Tá? Então, pensar assim, em questões...

Ev – ... espera aí, prof, deixa eu anotar essa ideia, se não...

TE – E tem que ser por aqui, olha, tem que ser antes do número 2. Porque o número 2 já é bem específico de características, né?

Ev – Uhum. (anotando) Fazer questões de entendimento das estrofes, né?

TE – Isso mesmo.

Ev – É, porque daí isso ajuda ele a entender a música...

TE – ... uhum. Porque ele precisa entender a letra...

Ev – ... o que cada estrofe diz... Era isso que eu havia pensado, mas não tinha me ocorrido ainda...

TE – ... é, porque daí você tinha que trazer esse contexto para o aluno...

Ev – ... eu tinha que fazer algo a mais para o aluno... aquilo ali era muito pouco...

TE – ... pois é.

Ev – ... isso é pouco, né?

TE – É. Porque você está com uma questão só...

Ev – ... é. Muito pouco.

TE – Então aqui, veja, essa atividade de post-reading tem dois tipos de questões aí... questões específicas da letra Crazy, e questões que vão partir da interpretação de Crazy. É, então realmente esses exercícios aqui você vai ter que reorganizar.

Ev – Uhum.

TE – Daí, você pergunta se existe algum problema com a sociedade, e se ele acha que não tem problema nenhum, que a sociedade está ótima do jeito que está...

Ev – (risos)

TE – Né?

Ev – Com certeza não!

TE – (risos) ... vai ficar uma aula inteira só nos problemas da sociedade, né?! E aí o que tem de errado... então você já diz que tem alguma coisa errada!

Ev – Uhum. É que na letra já diz isso...

TE – E aí, na verdade você vai sondar isso com eles, né? Olha, então você já voltou para a letra da música (se referindo à cada questão da atividade de post-reading). Então, aqui é geral, aqui é a letra da música, e aqui é opinião pessoal, aqui é relacionado à letra da música... Deixa só eu terminar aqui as perguntas, que daí nós já vemos o que é o que. “Is the language used in this song formal or informal? How do you know?” (lendo a questão) Mas você já fez uma questão sobre isso...

Ev – Ah tinha ali no Retirar (referindo-se à atividade de Find in the text)!

TE – Uhum. Olha: “Example of informal language”

Ev – Então aqui eu posso tirar?

TE – Pode tirar. “What’s the author’s view about their society? It’s positive view or a negative view?” Novamente, é uma pergunta direta da... e essa pergunta você só pode trabalhar depois que eles entenderem...

Ev – ... a letra.

(Excerpt 32 – Everard – Advising session transcript – Talking about the post-reading activity – May, 12, 2015)

After having read the questions with the TE, Everard seems to notice some of them have no relation to the purpose of the activity that is a post-reading one to discuss the meanings of the song regarding students’ daily life and society.

Based on this advising session to mediate the improvement of planned activities, so that the PDE-teacher could help his students to learn EFL, Everard reflected in an intrapsychological plan, regulated by his notes, and added more activities in order to try to make students understand the theme of the song, as well as changed the post-reading activity into two parts.

In spite of the fact Everard takes notes during the advising session, these notes seem not to help him comprehend what the TE said and to produce activities that really conduct students to make meaning from the song. The insertion of an activity of expressing preference about musical genres evinces that the gradual steps of scaffolding students to understand the lyrics, before expressing opinion about it, is not in the PDE-teacher’s zone of proximal development, thus demanding from the TE more meaningful mediation. However, at this point, the TE does not seem to realize Everard’s necessity of being challenged to reflect again about his propositions to students and the activities are kept the same way.

2. Marque true or false de acordo com as estrofes música Crazy:

- () Na primeira estrofe o autor pergunta o que há de errado com a sociedade.
- () Em todo o lugar que se olha há garotas jovens morrendo para estar na TV;
- () Fotos editadas de revistas não dizem como as garotas deveriam ser;
- () Os pais fazem as crianças se sentirem como se fosse a terceira guerra mundial;
- () O dinheiro não é nossa primeira prioridade;
- () Garotos dirigem SUVs enquanto crianças passam fome nas ruas;
- () Todos se preocupam; todos gostam de dividir.

3. Use the verbs and expressions bellow to express how you fell a of music: I hate – I like – I don't like – I love – I don't care about -

- A. Rock and Roll –
- B. Samba –
- C. Reggae –
- D. Heavy Metal –
- E. Pop music –

4. Answer the following questions according to yourself:

- a. Do you like to listen to songs in English?
- b. What kind of music do you like?
- c. What's your favorite band or singer?
- d. For what kind of audience is this song?
- e. Do you like to learn English through music?

Post-Reading Activity

1. After reading the lyrics answer the following questions:

- A. Can you identify some characteristics of this lyric?
- B. Do all kinds of music have the same characteristics?
- C. Who composed this Lyric?
- D. Why does this song have the title "Crazy"?
- E. What is the main subject in this song?

2. Discuss the questions with your classmate and answer the questions below:

- A. What's the author's view about his society? Is it a positive view or a negative view?
- B. In your opinion, why does the author of the music say life is unfair? Do you agree with him? What's your view about the society?
- C. What are the families like today? Are they different of families in the past? What's your opinion about the verses: *"there's no more normal families" / "parents act like enemies"*?
- D. What's the first priority according to the song? Do you agree?
- E. Do you think there is anything wrong with our society?

(Excerpt 33 – Everard – Teaching Unit Version 4 - May 25, 2015)

Subsequently, even after the PDE-teacher has received the e-mail with comments by the TE on the second version, he does not seem to consider the comments for the activities on the second lyrics and still keeps the same kind of activity in the third and fourth versions.

However, this time he can order the activities in a sequence of pre-, while- and post reading activity. And, even though the TE has signaled (in the second version) that the two first questions are personal, while the headings ask students to answer according to the video, Everard keeps the same questions.

Let's watch a musical video:

<http://www.youtube.com/watch?v=vx2u5uUu3DE>

1. Answer the following questions about the video:
 - A. Do you spend many hours on your computer?
 - B. What do you think is better: watching a live show or a TV show? Why?
 - C. What's the main idea of this video?

(Excerpt 34 – Everard – Teaching Unit Version 3 - May 8, 2015)

Following the TU, again, after students listen to the song and complete the gaps with one of the three words offered, they have

another while-reading exercise, about understanding the lyrics, which Everard decides to keep the same order, before the activity on recognizing the characteristics of the genre.

After watching the video, listen to the music “It’s my life” and try to put the right words in the gaps:

It's My Life

Bon Jovi

This ain't a song for the _____ (broken-heart, broken-hearted)

No silent prayer for faith-departed

I ain't gonna be just a face in the _____ (crow, town)

You're gonna hear my _____ (Joyce, voice)

[...]

1. Find in the music the verse that corresponds to the sentence in Portuguese:

A. _____

Eu não vou ser apenas um rosto na multidão.

B. _____

Esta é para aqueles que conquistaram o seu espaço.

C. _____

Esta não é uma canção para os de coração partido.

D. _____

Amanhã será mais difícil não cometer erros.

E. _____

Nem uma oração silenciosa para os que perderam a fé.

2. Read the chorus of the song and try to find the meaning of the words matching the columns:

Life () jeito, modo

Now () coração

Never () enquanto

While () para sempre

Alive () agora

Heart () nunca

Way () vivo

Highway () vida

Forever () rodovia

3. Discuss with your teacher or classmate and try to identify in this song some characteristics and write yes (Y) or no (N):

What are there in this song?

- | | | |
|--|--|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> stanza | <input type="checkbox"/> characters | <input type="checkbox"/> rhyme |
| <input type="checkbox"/> chorus | <input type="checkbox"/> singer | <input type="checkbox"/> verses |
| <input type="checkbox"/> message | <input type="checkbox"/> formal language | <input type="checkbox"/> rhythm |
| <input type="checkbox"/> graphics | <input type="checkbox"/> news | <input type="checkbox"/> melody |
| <input type="checkbox"/> abbreviations | <input type="checkbox"/> theme | <input type="checkbox"/> title |
| <input type="checkbox"/> informal language | | |

(Excerpt 35 – Everard – Teaching Unit Version 4 - May 25, 2015)

For the post-reading activities, Everard also keeps the same questions as in the third version, showing that, maybe he has not considered the TE comments, once more.

POST-READING ACTIVITIES

1. Questions about the characteristics of the genre:

De que forma as questões que você propôs ajuda o aluno a identificar o gênero letras de música?

- A. Where can you find a text like this?
- B. What's the purpose of this song?
- C. For What kind of audience is this music?
- D. Do you like English music?
- E. What do you think about the lyrics of this song?

(Excerpt 36 – Everard – Teaching Unit Version 4 - May 25, 2015)

Again the adviser questions the way the PDE-teacher mediates students' comprehension of the lyrics. Below there is an excerpt of the same activity, retrieved from the third version of the TU.

2. "It's my life" is a song about enjoying the life. Answer the following question according to yourself:

A. Is *It's my Life* a romantic song?

Perceba que você já respondeu essa questão no enunciado!!! Será que não?

B. What's the main idea of this song?

C. Is the language of the lyrics formal or informal?

(Excerpt 37 – Everard – Teaching Unit Version 4 - May 25, 2015)

Every advising session, Everard and the TE have discussions in which she questions him about the activities in the construction of the TU. It seems that the new knowledge about teaching an FL through the genre approach has still not got in Everard's ZPD. Regulated by the interpsychological plan, in which the adviser reads the exercise with him, he starts to reflect about the activities; however, he does not question their validity. Maybe he is not sure about what he understands as the genre approach. The following excerpt of an advising session transcription reflects the conversation.

TE – [...] Daí, (lendo a UD) "1. Questions about the characteristics of the genre:" Tá, então aqui você vai falar sobre características do gênero? Que é: estrofe...

Ev – ... refrão...

TE – ... blá, blá, blá... (lendo a UD) "Where can you find a text like this?"

Ev – Não se encaixa.

TE – "What's the purpose of this song?"

Ev – Também, não se encaixa.

TE – "For What kind of audience is this music?" (risos)

Ev – (risos)

TE – "Do you like English music? What do you think about the lyrics of this song?"

Ev – Não está se encaixando...

TE – "2. It's my life" is a song about enjoying the life. Answer the following question according to yourself: Is *It's my Life* a romantic song? What's the main idea of this song? [Perceba que você já respondeu essa questão no enunciado!!! Será que não?] Ah tá!

Ev – Esse aqui não se encaixou aqui, né?

TE – Na verdade, acho que ela não tem nada a ver com característica...

Ev – ... com gênero, né? Isso aqui é interpretação, né?

TE – É. É interpretação. Pode deixar as questões, mas é de interpretação. E essa resposta aqui, você já deu lá no enunciado. Não precisa nem perguntar.

Ev – (risos)

TE – Aiaiai! Você responde, depois pergunta. (risos)

Ev – Mas é para facilitar para o aluno. (risos)

TE – (INCOMPREENSÍVEL) ... mas é fazer os alunos pensarem, né?

Ev – Mas eles falam “não sei, não sei”...

TE – ...(INCOMPREENSÍVEL) (lendo a UD) “Is the language of the lyrics, formal or informal?” Aqui é característica do gênero!

Ev – Aqui é característica do gênero. (risos)

TE – E agora você está pedindo para ele dar a opinião dele.

Ev – Uhum.

TE – Na minha opinião, a linguagem é informal. E se eu digo que é, então é. É a minha opinião!

Ev – (risos), então não pode ser na tua opinião!

(Excerpt 38 – Everard – Advising session transcript – Talking about the post-reading activity – May, 12, 2015)

In this transcription it is also possible to perceive that there is a new ZPD being constructed, since Everard seems to start to understand that the questions about genre characteristics differ from those of interpretation. But, he still needs the adviser’s mediation in questioning him about the activity. Her mediation in the interpsychological plane takes place as she reads the questions aloud to him, and he seems to perceive the misunderstandings regarding the kind of questions related to characteristics of genre, interpretation, and language.

In order to continue the TU, Everard then proposes working with a third lyric. Before listening to the song, he brings a text with the context of the new one, and also, some questions to be discussed.

The questions Everard suggests to guide the discussion in class evince the empirical knowledge he has about providing students with content for using language as social practice. However, students are not guided to read the text, either aloud, or silently, so that they can have some language input, in order to listen to the song subsequently. Discussion can happen even if the text is not read. The TE then asks Everard to rethink about it.

Last Kiss music history.

Did you know that?

Last Kiss "is a song written by Wayne Cochran in 1962 and originally performed by Wayne Cochran & the CC Riders, having music by this time a small success. The song was later converted by various international bands, the biggest success of the single Last Kiss, Pearl Jam. Wayne Cochran was inspired by the accident on December 22, 1962, in Barnesville, Georgia. When the young Jeanette Clark and L. Hancock, who was the driver, both aged 16, and three other friends were in a 1954 Chevrolet, hit a truck carrying wood. Clark, Hancock, and another friend died; Cochran dedicated the song to Jeanette Clark. The song achieved worldwide popularity with it's played by Pearl Jam version. It was initially released in the compilation No Boundaries: A Benefit for the Kosovar Refugees, on behalf of refugees.

Fonte: adaptado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Last_Kiss

1. Discuss the Questions bellow with a classmate and your teacher and try to answer them:

Everard, seus alunos precisam do texto acima para poder discutir essas questões? Por que eles deverão ler o texto?

- A. How is the traffic in your city?
- B. Do you think the traffic is a problem in your city, state or country?
- C. The original history was inspired in a car accident that happened in 1962.
Do you think the traffic is better or worse nowadays?
- D. In your opinion what could be done to make the traffic safer?

(Excerpt 39 – Everard – Teaching Unit Version 3 - May 8, 2015)

After the pre-reading discussion, Everard brings the same kind of while-reading/listening activity as he proposed for the first lyrics: finding in the lyrics sentences that correspond to the Portuguese version

given; match the columns of vocabulary from the lyrics and its corresponding Portuguese version; and true or false sentences.

After the mentioned activities, this time he also adds some other exercises of identification in the lyrics which deserve the TE's comments. The comments that the TE adds for these three exercises proposed by Everard regard the previous knowledge students need to have in order to carry out the activity.

4. Find some examples of verbs in the past:

5. Find examples of verbs in the present:

6. Are most of the verbs in the lyrics in the present or in the past?

Os alunos já estudaram sobre verbos no presente e passado? Que tal fazer algo para lembrar, antes de pedir essa atividade? Por que eles precisam identificar essa informação?

(Excerpt 40 – Everard – Teaching Unit Version 3 - May 8, 2015)

In order to mediate Everard's comprehension of what he proposes to students, the TE discusses her comments with him.

TE – Olha, aqui você vai trabalhar com presente e passado, aonde que você falou sobre presente e passado, para agora poder cobrar isso deles?

Ev – Uhum. É que na verdade eu ia falar aqui (referindo ao tópico de *Language Structure* mais adiante). Aqui, por exemplo, eu ia falar.

TE – Tá. Então, por que você pede para eles identificarem exemplos de presente e passado se eles nem sabem ainda o que é presente e passado?

Ev – Tá, então, na verdade eu teria que passar esse aqui antes [referindo-se às páginas de *Language Structure* que está na sequência].

TE – Esse aqui primeiro, para depois... você pode até voltar no texto sem problema algum. Porque agora você está voltando no texto com um foco diferente.

Ev – Humm! Coloca esse primeiro.

TE – Esse primeiro.

Ev – E pode ser assim?

TE – Pode, pode sim Isso aqui é gramática, né?

Ev – É, né.

TE – O legal é você prever exemplos, exercícios que eles possam resolver. (TE segue a UD até depois da explicação gramatical, onde Everard propõe os exercícios) Ah tá... organizar as palavras...

Ev – É, organizar, está embaralhado.

TE – Qual é o objetivo? Essas frases foram tiradas do texto, ou foram...

Ev – ... não foram tiradas do texto. Teria que fazer com palavras do texto, né?

TE – Melhor. Que daí você reforça o texto, né? Os verbos... procure usar os verbos que estão no texto.

Ev – Uhum.

TE – Você tem o texto como referência sempre.

TE – Produzirem frases, para depois usarem essas frases numa letra de música.

Ev – Humm tá.

(Excerpt 41 – Everard – Advising session transcript – May, 12, 2015)

At this point, it feels important to observe that even after 7 years working with the notion of social practice and studying it at the DCE (Paraná, 2008), for Everard, it still seems unintelligible. He does not see, for example, that by means of analyzing a genre, it is possible to teach the system of a language in a contextualized way. He does not seem to understand that grammar is inherent to language use, and by analyzing the way language is used, it is possible to teach it.

Although the TE and the PDE-teacher talk about the necessity of teaching students the system of the language, and it should be implicit that the system should be taught within the construct of social practice, Everard seems not to understand how. The following excerpts from his TU present the teaching of language as a system only, detached from its context of use and thus from the function and implications it has and/or may have.

LANGUAGE STRUCTURE

Na música *Last Kiss* o autor utilizou em seus versos palavras para se referir ao passado.

Ex: Took- levou, tirou
Kissed- beijou

Estas palavras estão no **Simple Past** que é construído da seguinte forma:

Verbos regulares – são formados acrescentando-se ED à forma infinitiva dos verbos.

Ex: To work – worked
To look – looked

Verbos terminados em **E** recebem apenas **D**:

Ex: To live – lived
To use – used

Verbos terminados em y precedido de consoante elimina-se o **Y** e acrescenta-se – **IED**:

Ex: To cry – cried
To dry – dried

Verbos Irregulares – Muitos verbos formam o *Simple Past* sem o acréscimo de ED, mas de uma forma irregular, por isso são chamados de verbos irregulares:

Ex: To sit – sit
To hear – heard
To say – said

01. Now read the lyrics again and transcribe the verbs in the box bellow:

Regular verbs	Irregular verbs
kissed	took

Simple past – Negative and Interrogative forms

Na forma **interrogativa**, o auxiliar **DID** vem no início da frase, antes do sujeito.

Negative	Interrogative
I did not go I didn't go	Did I go?
You did not go	Did you go?
She did not go	Did she go?
He did not go	Did he go?
It did not go	Did it go?
We did not go	Did we go?
You did not go	Did you go?
They did not go	Did they go?

Na forma **negativa** do *Simple Past*, usa-se o auxiliar **DID** para todas as pessoas e o verbo principal fica na forma do infinitivo.

I did not go	Did I go?
You did not go	Did you go?
He did not go	Did he go?
She did not go	Did she go?
It did not go	Did it go?
We did not go	Did we go?
You did not go	Did you go?
They did not go	Did they go?

Contração de **did not – didn't**

OBS: Em frases **interrogativas** e **negativas** com o verbo to be não se usa o auxiliar did. Deve-se usar o próprio verbo.

- Ex: a. She was not at school yesterday.
 b. You were not at school yesterday.
 c. Was she at school yesterday?
 d. Were you at home yesterday night?

Was é usado para as pessoas do singular: I, he, she e it.

Were é usado para as pessoas do plural: You, we, they

As can be seen, the activities proposed

O ***Simple Past*** geralmente vem acompanhado de advérbios de tempo:

Yesterday, last (night, week, month...) ago, etc

As can be seen, the explanation proposed by Everard for the use of the simple past tense is decontextualized, and does not reflect the idea of discourse as a social practice. Furthermore, the following activities to practice the language structure evince the emphasis on the system of the language, but not on the usage of it. Once more, the TE adds comments to be discussed during the advising session. The excerpt below from the TU presents the activities and comments:

02. Unscramble the words and make sentences in the Simple Past:

Qual o propósito dessa atividade? Qual a relação dela com as explicações que você deu? O que você pretende ensinar com essa atividade?

- A) yesterday / I / to / the park / went
- B) had / She / a lot of / last week / work
- C) in the / He / night / car / the / keys / forget / yesterday
- D) you / Did / to the / party / last weekend / go /?
- E) did not / go / I / to the / because / party / sick / was / I

03 – Discuss with your classmate and try to answer the questions bellow:

Mais uma vez... qual o propósito aqui? Levar os alunos à produção escrita como prática social? Ótimo! Eles já têm subsídios suficientes para produzir essa estrutura? E como você vai corrigir essa atividade?

- A) When do you use the verbs in the past?
- B) What is necessary to tell something in the past?
- C) What did you do yesterday?
- E) What did you do last week?
- F) What did your friend do last Monday?
- G) What did your friend do last vacation?

(Excerpt 42 – Everard – Teaching Unit Version 3 – May 8, 2015)

In order to understand the purpose of the activities, the TE talks about comments during the advising session, as can be seen in the transcription below.

TE – (TE segue a UD até depois da explicação gramatical, onde Everard propõe os exercícios) Ah tá... organizar as palavras...

Ev – É, organizar, está embaralhado.

TE – Qual é o objetivo? Essas frases foram tiradas do texto, ou foram...

Ev – ... não foram tiradas do texto. Teria que fazer com palavras do texto, né?

TE – Melhor. Que daí você reforça o texto, né? Os verbos... procure usar os verbos que estão no texto.

Ev – Uhum.

TE – Você tem o texto como referência sempre.

Ev – Mas aqui eu tirei do texto!!

TE – Uhum.

Ev – Esse aqui, é questão de ordem, né?

TE – É, novamente a ordem. É aquilo que eu falei, tem bastante material, mas não está organizado.

(Excerpt 43 – Everard – Teaching Unit Version 3 – May 8, 2015)

Going back to Everard's conceptions about teaching EFL and his objectives in the Research Project, it is possible to see how contradictory he is, which is possibly a result of the fact that his words constitute mere empty verbalism (Vygotsky, 1991, 1992, 2008), as he refers to his concept of social practice as "*o uso da língua contextualizada voltada para seu uso social.*" (Answer to conceptual questionnaire – Q1 – language concept). Actually, he conceptualizes social practice, as a scientific concept, but when he has to put it in practice, he is not able to. That is, one needs to get scientific knowledge in an interpsychological plan so that intrasubjectively this knowledge is processed and internalized, thus one is able to make meaning of it.

Another contradiction evinced in Everard's discourse is related to one of his objectives pointed out in his Research Project for the Implementation at School: "*Aperfeiçoar a leitura, vocabulário e a escrita a partir das letras de música;*" (Everard's Research Project final version – August 23, 2014).

Actually, the language in this analysis shows its use in a contextualized setting; however the explanations and the activities proposed hardly allude to the use of language and discourse in context, and as social practice.

On the other hand, about 15 days after the last advising session, on the fourth version of the TU (from May 25th), it is possible to identify that Everard is worried about helping his students to read the text and understand it before discussing about the subjective message of the text (post-reading activity). Version 4 of the TU presents a new while-reading activity that the PDE-teacher adds in order to assist students in their comprehension about the text. Below is the activity and the transcription of the mediated session.

While-reading

1. Marque *true* ou *false* de acordo com o texto:

() A música rock se originou nos Estado Unidos na década de 50 e cresceu a partir de várias formas de música americana, incluindo blues country e jazz;

() Músicos como Chuck Berry e Jerry Lee Lewis estavam tocando uma música mais animada e nervosa que seus predecessores;

() A figura mais emblemática do rock dos anos 50 foi Chuck Berry;

() A invasão britânica começou nos anos em 1964, marcou uma massiva entrada de bandas britânicas no cenário musical americano;

[...]

(Excerpt 44 – Everard – Teaching Unit Version 4 – May 25, 2015)

The transcription below evinces Everard's concern to make the comprehension easier for the students, which possibly happened as a result of the other-regulation of the TE during the previous advising session. It looks like Everard has succeeded in creating a new zone of proximal development. In this vein, Everard's strategy is to add the true or false activity to guide students' comprehension.

TE – Então você começa com uma pré-leitura?

Ev – Uhum, uma pré leitura. Olha o quadrinho... olha o *pre-reading*... olha as perguntinhas.

TE – Uhum, tá. Então deixa eu só ver aqui primeiro... Então você faz uma *pre-reading activity* como uma discussão oral?

Ev – Isso.

TE – Depois vocês fazem um *while-reading* com atividades de compreensão e vocabulário?

Ev – de vocabulário.

TE – Tá, mas essa atividade é oral ou escrita?

Ev – errr, tem atividades orais e atividades escritas.

TE – No *while-reading*? Tá então na medida em que eles estão lendo, eles estão buscando respostas que vão ser trabalhadas oralmente?

Ev – É.

TE – Tá

EV – É mais ou menos isso o que eu pensei. Quer ver? Deixa eu pegar uma atividade aqui... essa daqui... vai lendo e vai marcando, tipo se é verdadeiro ou falso...

(Excerpt 45 – Everard – Advising session transcript – May 26, 2015)

Still based on the guidelines provided by DCE (Paraná, 2008), another topic to be worked with in a TU is the *Variiedade Linguística*. This topic refers to the kind of language used in discourse (formal or informal, abbreviations, acronyms, contractions, non-verbal text and others). The PDE-teacher adds an activity about it, but according to the conversation during the advising session, he does not seem to understand the purpose of teaching students to analyze this language aspect. The activity and the transcriptions of the conversation can exemplify this lack of understanding.

Find in text:

- a) Examples of informal language: _____
- b) Abbreviated forms: _____
- c) Interrogative sentences _____
- d) Affirmative sentences _____

(Excerpt 46 – Everard – Teaching Unit Version 4 – May 25, 2015)

TE – Tá, vamos ver aqui agora... (lendo a UD) “Find in the text: example of formal language.” Tá, então até agora, você não pediu que eles lessem a letra de música. Só ouviram, eles brincaram, mas eles não analisaram ainda a letra da música, né, e agora você pede para eles identificarem. Por que nesse momento?

Ev – Eu achei, na verdade, que é porque eu estou trabalhando as características do gênero, e tem *informal language*, que é uma das características... *abbreviations*, né? Ver se tem essas características numa letra.

TE – Tá, então você... você está considerando que frases interrogativas, frases afirmativas...

Ev – ... que faz parte das características do gênero! Né?

TE – Oh! Sou eu que estou te perguntando!! (risos)

Ev – (risos)

TE – Você entende isso como características do gênero?

Ev – ... eu entendo como características!

TE – Então ele vai fazer parte desse exercício... agora faz sentido colocar essa questão aí.

Ev – É!! Foi isso que eu achei, né? Porque na maioria das letras de música, permanece a linguagem informal. Tem bastante abreviações. Algumas têm perguntas. Algumas trazem afirmações ou frases imperativas...

TE – ... ok, então tá...

Ev – ... foi por isso que eu coloquei...

TE – ... ok. (risos)

TE – Então... Aí me preocupa muito quando a gente fala, por exemplo, esse texto traz uma linguagem formal ou informal? “Ah, ele traz uma linguagem informal.” “E como você sabe?” “Ah porque usa isso, isso, e isso.” Ótimo. “Aí eu já fiz essa parte.” E agora passa o resto da Unidade Didática, sem nunca mais tocar no assunto de linguagem formal e informal. Entrou por aqui e saiu por aqui, nunca mais vai trabalhar com isso. Então, como que ele identifica, e quando ele usa uma linguagem informal? Como que ele identifica, e quando ele usa uma linguagem formal? Tá, então agora vamos produzir um texto. Esse texto que você vai produzir, essa frase que você vai produzir, vai ser usada com linguagem formal ou informal? “Ah, aqui é só formal.” “Por que?” “Ah, porque o contexto é esse, esse e esse.” Então, quando eu uso a linguagem formal, quais são os termos que eu geralmente uso? Nesse contexto...

Ev – Ah, mas daí eu tenho que explicar?

TE – Não, não, só para você saber...

(Excerpt 47 – Everard – Advising session transcript – May 26, 2015)

Another change regards the while- and post-reading activities which were together in Version 3, but in Version 4, Everard tries to separate. Even so, he has some doubts that, mediated by the TE, appear to be clarified. The excerpts below display the activities and the conversation.

Post-Reading Activity

1. After reading the lyrics answer the following questions:

- A. Can you identify some characteristics of this lyric?
- B. Do all kinds of music have the same characteristics?
- C. Who composed this Lyric?
- D. Why does this song have the title “Crazy”?
- E. What is the main subject in this song?

2. Discuss the questions with your classmate and answer the questions below:

- A. What’s the author’s view about his society? Is it a positive view or a negative view?
- B. In your opinion, why does the author of the music say life is unfair? Do you agree with him? What’s your view about the society?
- C. What are the families like today? Are they different of families in the past? What’s your opinion about the verses: “there’s no more normal families” / “parents act like enemies”.
- D. What’s the first priority according to the song? Do you agree?
- E. Do you think there is anything wrong with our society?

(Excerpt 48 – Everard – Teaching Unit Version 4 – May 25, 2015)

Following is the advising session in which TE and the PDE-teacher discuss the activity above.

TE – Tá bom! Então, primeiro, agora, eles vão discutir sobre o que eles entenderam dessa letra de música...

Ev – ... isso!

TE – Que é uma atividade de pós-leitura.

Ev – Mas aqui ainda é gênero, olha aqui... está errado, eu ainda estou pensando em gênero, olha.

TE – Tá, então veja que agora, as atividades de pós-leitura é quando você traz aquele texto que você leu, para a sua realidade, quando você começa a refletir sobre ele.

Ev – É, seria a partir da d) então.

TE – É. Então veja que essas outras questões não cabem nesse exercício.
(INCOMPREENSÍVEL)...

Ev – (INCOMPREENSÍVEL) Será que tem alguma anotação sobre esse exercício?

TE – Não, eu não coloquei comentário aqui!

Ev – Deixa eu fazer uma anotação aqui...

TE – ... se não você não vai lembrar... Entende, que você ainda está trabalhando questões de estrutura, mas numa atividade de respostas pessoais. Então, não...

Ev – ... é, e quem compôs já está morto... tem que deixar fora essa aqui também. Não tem nada ver também...

TE – ... e olha aí... (lendo a UD) “What is the main subject in this song?” Você ainda está tratando da letra da música.

Ev – Humm.

TE – Então na verdade aqui não tem nada de ...

Ev – ... de post-reading. É. (INCOMPREENSÍVEL)

TE – ... de post-reading. (lendo a UD) “Why does this song have the title “Crazy?”” Ah agora sim.

Ev – Deixar, então, só a questão d).

TE – Isso.

Ev – Tá, então agora já clareou bem.

TE – (lendo a UD) “Discuss the questions with your classmate and answer the questions below:

A. What’s the author’s view about his society?” Agora sim! Isso aqui é uma atividade de pós-leitura! Porque agora não importa mais o que está escrito na letra, mas o que essa letra traz...

Ev – ... o que que te trouxe, o que mudou, o que fez refletir.

TE – Uhum. (continua lendo a atividade da UD) “Is it a positive view or a negative view?”

B. In your opinion, why does the author of the music say life is unfair?” Ótimo! Essas questões aqui tem tudo a ver com pós leitura. Né? (continua lendo a atividade da UD) “C. What are the families like today?”...

Ev – E essas questões aqui? Deixo “Você concorda com ele?” ou será que eu separo aqui?

TE – Não, eu acho que são... são questões dentro de uma mesma...

Ev – ... estão no mesmo contexto. Então deixo juntas.

TE – Deixa aí. Eu acho que a elaboração das questões ficou boa aqui. (continua lendo a atividade da UD) “D. What’s the first priority according to the song? Do you agree? E.

Do you think there is anything wrong with our society?” Eu acho que... tudo a ver com pós-leitura, mesmo. Então, ele tem que entender bem qual é a ideia, a mensagem da música para ele poder discutir, né?

Ev – É. Não é só dinheiro, moda... se ele entendeu, né?

TE – Isso mesmo.

(Excerpt 49 – Everard – Advising session transcript – May 26, 2015)

As the TE and the PDE-teacher again revise the TU, they go through all the activities that were supposed to be changed and through the new ones. In spite of the fact that Everard seems to follow the reasoning of the TE and despite the fact that he accepts her ideas and suggestions, the activities remain the same in the subsequently version, as it happens with one of the activities related to interpretation and identification of the genre.

In the excerpt below, the TE suggests some changes, and the PDE-teachers admits it is not so clear to him when he works with the issue of characteristics of the genre in the TU. Also, as she goes on reading the activities with him, he notices that there are problems regarding kinds of questions to promote discussion about the lyrics (while-reading activity) and to approach language as social practice (post-reading activity), showing that those concepts are still not clear for Everard. Unfortunately, the TE does not refer back to the concept of discourse as social practice, which hinders the possibility of having Everard acquire the scientific knowledge of teaching language as social practice.

TE – Daí você dá novamente aquela mesma atividade que você deu lá em cima... e que tal se aqui você fizesse, retomasse aquelas questões de características do gênero?

Ev – Humm, pode ser. Mas eu retomo mais lá embaixo...

TE – ...sim, você retoma aqui mais pra baixo...

Ev – ... está aqui...

TE – ... é. Mas e que tal se você fizesse o trabalho, primeiro só de visualização da letra, depois você vai aprofundando na letra para achar os verbos, depois você vai interpretar os verbos...

Ev – ... uhum...

TE – ... você vai discutir sobre os verbos, é como se você fosse cada vez mais a fundo na letra da música.

Ev – Melhor!

TE – Começa bem superficial, só com as características do gênero, né?

Ev – É que, na verdade, também não estava claro na minha cabeça, onde que ia o gênero, em que lugar eu trabalharia, antes ou depois...

TE – ... uhum, uhum... é, porque, você veja, você pega uma letra de música, e não precisa nem entender o que está escrito, só tem que ver se ela tem versos, se ela tem refrão, se ela tem o compositor, se ela tem título, né?

Ev – É, é como eu pensei.

TE – Então você analisa bem, bem superficial, depois eu vou olhando e buscando os verbos, né? Que é isso que você traz aqui, se ele entendeu ou não. São os mais importantes que você elencou, né? Depois ele vai

- trabalhar com o significado de algumas palavras vendo aqueles verbos.
 Já foi um pouco mais a fundo. E aí...
- Ev – ... deixa só eu anotar aqui que página que é e o que eu tenho que fazer.
 TE – É, então vamos lá, é na página... essa daqui? Não... a próxima, né?
 Ev – A próxima, a próxima.
 TE – Esse daqui... da página 23, que seria o primeiro... essa daí é a... qual letra de música é essa?
 Ev – Essa é a do *It's my life*...
 TE – ... *It's my life*. Agora, ver essas questões de post-reading, para ver se elas cabem aí mesmo. (lendo a UD) *Where can you find a text like this? What's the purpose of this song? For What kind of audience is this music? What do you think about the lyrics of this song?* Acho que sim, né? Acho que agora ele já entendeu a letra da música, agora ele só vai ver onde que vai encontrar. *Answer the following question according to yourself: Is It's my Life is a romantic song? What's the main idea of this song? Is the language of the lyrics formal or informal? In the lyrics, there are some examples of expressions and abbreviations, with your teacher's help, transcribe some of them.*
 Ev – Pois é, esse aqui eu não trabalhei na primeira letra.
 TE – Não tem problema...
 Ev – ... posso trabalhar agora?
 TE – Pode trabalhar agora. Agora, a minha é: por que você vai trabalhar isso com eles?
 Ev – (...)
 TE – O que você quer que eles aprendam e fique para eles?
 Ev – então, eu achei... trabalhar esse aqui para eles perceberem que tem bastante abreviação na letra da música!
 TE – Tá. Mas isso aqui não é post-reading, né?
 Ev – Ah é!
 TE – Isso aqui é while-reading. Enquanto ele está lendo, ele está identificando essas coisas na letra da música...
 Ev – ... ah! É lá para cima!
 TE – Uhum.
 (Excerpt 50 – Everard – Advising session transcript – May 26, 2015)

Remembering the advising session on the 12th, that is 15 days before, the TE advised Everard to think of working with the simple past tense in a contextualized way, i.e. based on the lyrics as social practice, since he prepared exercise with decontextualized structures to teach the verb tense. In Version 4, the PDE-teacher chooses to keep the explanation of grammar, but changes the sentences in the activity for sentences from the lyrics. Although the activity (03) about personal questions is decontextualized from the lyrics, Everard decides to keep it

aiming to check if students know how to use the past tense. Activities are as follows:

01- Now read the lyrics again and transcribe the verbs:

Regular verbs	Irregular verbs
Kissed	took

02. Unscramble the words and make sentences in the Simple Past using the words or the Last Kiss music:

- A) yesterday / I / saw/ the park / my baby / at
- B) had / I / lost/ her/ that night
- C) You / the / forget / never/ sound / that
- D) you / Did / to the / listen / last kiss/radio/on the/ yesterday
- E) did not / take / The / Lord / her / away / from / me

03 – Discuss with your classmate and try to answer the questions bellow:

- A) When do you use the verbs in the past?
- B) What is necessary to tell something in the past?
- C) What did you do yesterday?
- E) What did you do last week?
- F) What did your friend do last Monday?
- G) What did your friend do on last vacation?

(Excerpt 51 – Everard – Teaching Unit Version 4 – May 25, 2015)

Although Everard changes the sentences to work with, he maintains the kind of activity as unscrambling the words (activity 02 above). Nonetheless, during the subsequent advising session, when questioned about the difficulty students may have to do this kind of activity, Everard does not seem convinced about the capacity they have

to do it. The TE suggests learners may have some difficulty to realize the activity, to which the PDE-teacher agrees with her, and also gives more justification for not asking students to do that. At this point he seems to rethink the validity of the exercise and decides to delete it. The following transcript of the advising session shows the conversation.

TE – ... Aqui você já vai entrar na sessão da estrutura da língua, né? Porque, eu entendo que aqui é que você vai dar material para o aluno poder construir a estrofe que você vai dar no final. Né? Agora, novamente, veja... o que você fez aqui? Você apresentou os verbos no passado para eles. Apresentou o Simple Past. Daí pede para eles identificarem...

EV – ... aqui?

TE – É.

EV – Tirar da música!

TE – Tirar da música, né...

EV – ... os verbos no...

TE – ... muito bem. Organizar as frases...

EV – ... essas aqui eu peguei da música.

TE – Tá. Tudo da letra da música...

EV – ... não é exatamente da letra da música. Eu peguei palavras, da música.

TE – Uhum...

EV – (INCOMPREENSÍVEL)...

TE – ... que eles vão ter que montar as frases. Eu acho esse exercício bem difícil para eles.

EV – Difícil, né?

TE – Eu acho.

EV – Mas eu acho...

TE – ... para qualquer aluno, qualquer escola (INCOMPREENSÍVEL)...

EV – (INCOMPREENSÍVEL) ... começa com a letra maiúscula...

TE – ... começa com a letra maiúscula. Uhum.

EV – É, na verdade, é um tipo de exercício em que há maior índice de erro mesmo.

TE – É. É porque eles não conhecem a estrutura da língua.

EV – Não, né?

TE – A gente trabalha... a gente não trabalha o que vem antes, o que vem depois... por que é a tal da análise sintática, né?

EV – É.

TE – O que vem antes do verbo? Vem o sujeito. Né? Depois do verbo? O predicado. O que entra no predicado?

EV – Sim, mas eu trabalho assim por exemplo... tem o auxiliar, o auxiliar você coloca na frente quando é pergunta, mas nem sempre. Tem o sujeito, daí o auxiliar, e às vezes tem a palavra interrogativa, né?

TE – Uhum uhum.

EV – os What, (INCOMPREENSÍVEL) as palavras com W.

TE – Uhum, uhum. Eles conseguem identificar o sujeito? Eles sabem o que é o sujeito?

Ev – Eu tenho a impressão que não. Eles têm a intuição do que seja...

TE – ... é isso o que eu vejo, sabe? Por que? Porque eles não conhecem a estrutura da língua! É muito difícil estudar a estrutura da língua.

Ev – Até no português é difícil. É difícil em inglês! E eles não conseguem associar, tipo, trocar o ELE por JOHN, por exemplo.

TE – É! É isso mesmo!

Ev – (INCOMPREENSÍVEL) ... e quando uma terceira pessoa corresponde ao nome de uma escola (INCOMPREENSÍVEL)

TE – É por isso que eu acho uma atividade difícil para eles fazerem, né?

Ev – Então eu posso tirar.

(Excerpt 52 – Everard – Advising session transcript – May 26, 2015)

After the activity about asking questions on the past tense (excerpt 51), Everard goes to the last part of the TU. In order to finish the TU, he proposes students to write a stanza of a song. However, regarding the sequence of exercises, the latest one has no reference to the previous one. This lack of articulation of activities is seen as troublesome. The TE, then, adds a comment on the TU so that during the advising session they can discuss about it. The following excerpt presents the exercise.

WRITING A STANZA OF A MUSIC

Student, you are going to write a music stanza. Consider the following tips:

Que mudança radical!!!! O que aconteceu? Saiu de uma forma estruturalista de ensino de língua para a forma funcional? Vamos conversar sobre isso.

- Rhyme is very important in a music stanza; try to use a rhyme in your stanza;
- It's important to repeat words to give rhythm;
- Write another version for a stanza of music that you like;
- Read your stanza for your classmates or sing it if you prefer.

(Excerpt 53 – Everard – Teaching Unit Version 4 – May 25, 2015)

As mentioned on the comment Everard and the TE talk about the necessity of a smooth transition from one activity to the other during the advising session.

TE – Agora, vamos para o final.

Ev – Eu pensei em finalizar com isso daí.

TE – Tá, mas lembra que eu falei...

Ev – ... eu tenho que trabalhar melhor essa ideia...

TE – ... lembra que eu tinha pedido para você que a última atividade era aquela de Pesquisa, Discussão e Produção. Né? Então seria legal você pensar em alguma coisa assim, que eles fossem pesquisar para eles terem mais material para poder construir a... a...

Ev – ... pesquisar em sites?

TE – É, então pesquisar, por exemplo, letras de música que tenham verbos no passado. Né? Ou, letras de músicas que tenham tema tal. Letras de música que tenham o tema violência. Ou ainda, letras de música com tema de violência e verbos no passado. Ou letras de música com tema romântico, né, ou histórias de amor e verbos no passado.

Ev – Eu prefiro tipo... temas polêmicos.

TE – Isso! Ou então, rock polêmico com verbos no passado. Você vai afunilando cada vez mais para eles poderem trazer isso para a sala de aula. Né? E aí, depois, você pode até construir uma paródia!

Ev – É, eu pensei mais em paródia! É mais fácil!

TE – Né?

Ev – Ver a questão da rima, (INCOMPREENSÍVEL)

TE – E aí, a partir dessa pesquisa, e quando eles vão partilhar isso com os colegas, depois eles vão entrar nesse aqui (se referindo à atividade elaborada na UD). Então essa daqui seria a produção. Mesmo que você não tenha seguido os itens Pesquisa, Discussão e Produção, então na Produção é que eles vão fazer isso daqui (se referindo à atividade elaborada por Everard). Que eles vão construir a...

Ev – ... é, mas acho que é por isso que tem a atividade de Produção, né?

TE – É. É por isso que eu tinha pedido para você fazer dentro daquele esquema. (Excerpt 54 – Everard – Advising session transcript – May 26, 2015)

After the above advising session, Everard sends another version (5) of the TU on June 6th. In this version, based on the conversation of the last mediating session, he decides to add some activities and keep others the way they were in the previous version (in spite of the fact he and the TE had discussed about them and decided they were not appropriate). The following excerpt evinces the activity he adds:

LANGUAGE STRUCTURE

Simple Present Tense

O Simple Present é usado para expressar hábitos ou fatos que as pessoas fazem. Ex: I play soccer every Saturday.

Formação: verbo no infinitivo sem a partícula **to**. Ex:

I go to school every week.

Acrescenta-se **s** à maioria dos verbos na terceira pessoa do singular (He, she, it).

Ex: He plays soccer every Sunday.

She works in a school.

Terceira pessoa do singular: casos especiais

Verbos terminados em ch, sh, ss, x, o ou z, acrescenta-se es.

Ex:

Watch – watches, pass – passes, go – goes, study - studies

Verbos terminados em y precedido de consoante elimina-se o y e acrescenta-se ies. Ex:

Study – studies, cry - cries

Frases Negativas

Para I – you - we - they usa-se do not ou don't, mais verbo no infinitivo sem **to** Ex:

We do not (don't) swim.

Para he – she – it usa-se does not ou doesn't, mais verbo no infinitivo sem **to** Ex:

Frases Interrogativas

Usa-se **Do** para I –you - we – they mais verbo no infinitivo sem **to**.

Ex: Do you study every day?

Usa-se **Does** para he – she – it, mais verbo no infinitivo sem **to**.

Ex: Does she study every day?

01. Say how often you make the following actions, use the words bellow in your answers:

Always 100% - Usually 80% - Sometimes 50% - Seldom 20% - Never 0 %

a. Go to school

() always () usually () sometimes () seldom () Never

- b. Wash the dishes
 always usually sometimes seldom Never
- c. Have lunch
 always usually sometimes seldom Never
- d. Listen to music
 always usually sometimes seldom Never
- e. Watch TV
 always usually sometimes seldom Never
- F. Study English
 always usually sometimes seldom Never

2. Now complete the box bellow with sentences about what do you usually do during week:

Sun	Mon	Tue	Wed	Thur	Fri	Sat
	I go to school					

3. Find in the Lyrics:

- A. Cognate words in the text:
 B. Find some examples of verbs in the past:
 B. Find examples of verbs in the present:
 C. Are most of the verbs in the present or in the past?

4. Mark (T) for *true* sentences or (F) for *false* sentences according to the music:

- Last kiss is a romantic song;
 Last Kiss was composed by Pear Jam.
 All the facts in this song are in the future.
 Last Kiss song it's about a car accident.
 In the first stanza tell us about the car accident.
 The first stanza is the chorus.

5. Find in text:

- a) Examples of informal language: _____
 b) Abbreviated forms: _____
 c) Interrogative sentences: _____
 d) Affirmative sentences: _____

During the advising session TE and the PDE-teacher discuss some aspects related to activity 3 above. He still seems not to have a purpose of making students identify the verbs in the lyrics. The excerpt below shows the his position.

TE – Daí aqui, olha, (lendo a UD) Find in the Lyrics: A. Cognate words in the text;; B. Find some examples of verbs in the past;; Acho que daí não precise colocar Find de novo, né? Tira isso, né?

Ev – Uhum. Ah é! Tira de verdade, ficou repetitivo, né?

TE – (lendo a UD) Find in the Lyrics: A. Cognate words in the text: daí, não precisa ser in the text, né? Então, (como se estivesse lendo) encontre na letra palavras cognatas, exemplos de verbos no passado, exemplos de verbos no presente, e... (analisando) essas três aqui: exemplos de verbos no passado, exemplos de verbos no presente e se a maioria são no presente ou passado... eu acho bem legal, mesmo porque você vai chamar a atenção deles porque a letra da música tem mais verbos no passado do que no presente...

Ev – ... é, é isso mesmo.

TE – Mas, eles sabem identificar isso?

Ev – Aí é que está! Agora eles vão saber, porque agora eu trabalhei com eles presente e passado (risos!)

TE – Hummm, tá! Mas você vai ter muita aula para trabalhar presente e passado! Quantas aulas você calcula mais ou menos, para trabalhar o presente e o passado?

Ev – Ah vai bastante!!

TE – Eu calculo umas cinco aulas para cada um... já são 10 aulas aí!

Ev – 10 aulas já foi quase a metade da Unidade, né? Então na verdade, eu vou ter que optar?

(Excerpt 56 – Everard – Advising session transcript – June 6, 2015)

In the above excerpt of the advising session, the TE questions Everard about the time he will spend to teach two verb tenses during the semester. He seems to be worried about teaching the system of the language, and spending so long in teaching it does seem to be a problem for him. This finding goes against his belief of teaching in which teachers should

levar em conta o contexto aos quais os falantes da língua pertencem, ou seja, analisar a linguagem enquanto seu uso e interação social. (Answer to conceptual questionnaire – Q2 – social practice)

However, the activities he planned to teach the simple past tense reinforce his conceptions about teaching the system of language based on Saussure's formalist concept of language. The following excerpt of the TU evinces one of the activities.

02. Unscramble the words and make sentences in the Simple Past using the words or the Last Kiss music:

A) yesterday / I / saw/ the park / my baby / at

B) had / I / lost/ her/ that night

Everard, essa frase está no Simple Past ou Past Perfect?

C) You / the / forget / never/ sound / that

Qual o tempo verbal dessa frase?

D) you / Did / the / listen to / last kiss / radio/ on the/ yesterday ?

E) did not / take / The / Lord / her / away / from / me

(Excerpt 57 – Everard – Teaching Unit Version 5 – June 6, 2015)

The TE has not indicated these two problems in the activity in version 4, and the PDE-teacher has not perceived either. Their conversation about it is evidenced in the transcription of advising session of June 16th.

TE – Porque está assim, olha... essa está no passado simples, essa está no passado perfeito...

Ev – ... essa está no passado perfeito??

TE – Sim, porque é *I had lost her that night*.

Ev – Hummm. Ah se fosse *last night*!!

TE – Não, mas *last night* não podia, porque teria que ser *I lost her last night*.

Ev – Hummm tá.

TE – E essa outra aqui, está no presente.

Ev – Não, essa é passado.

TE – Veja Everard, *You never forget that sound*.

Ev – Tinha que ser *forgot*!

TE – Isso! Mas não é. Então veja, essa está no passado perfeito, e essa no presente... essas estão no passado...

Ev – ... então duas estão erradas.

(Excerpt 58 – Everard – Advising session transcript – June 6, 2015)

Still discussing about the next activity prepared by the PDE-teacher, it is perceivable that he needs many more sessions of mediation in order to create new ZPDs to clarify the idea of teaching English as a social practice.

03 – Discuss with your classmate and try to answer the questions below:

- A) When do you use the verbs in the past?
- B) What is necessary to tell something in the past?
- C) What did you do yesterday?
- E) What did you do last week?
- F) What did your friend do last Monday?
- G) What did your friend do last vacation?

(Excerpt 59 – Everard – Teaching Unit Version 5 – June 6, 2015)

Even though the TE tries to mediate Everard's development by eliciting his reflection while preparing activities to students, his ZPD is not yet functioning at the level of understanding the kind of activity that provides the use of language as social practice. There is one moment, however, highlighted in bold, that he appears to be following the reasoning of the TE, which might signal a possible sign of intersubjectivity. On the other hand, the TE could have helped him with explicit mediation, so that he could see exactly what she meant by using language as social practice, but she does not provide it. The transcription of the advising session below illustrates this point.

TE – Então, veja, se você ensinar para seus alunos onde ele foi e o que ele viu, no final de semana, você estará usando essas frases, né? Onde ele foi, o que ele viu ontem.

Ev – Mas isso está aqui [referindo-se à atividade 3, sobre discussão com os colegas]...

TE – Mas aqui eles vão falar em português, né? Atividade de discussão, a resposta seria em português, lembra?

Ev – E se eu mudar? Tá, deixa eu ver...

TE – When did you use the verbs in the past? Responde para mim isso em inglês.

Ev – Ihhh, aí fica difícil, né?

TE – E o seu aluno? Ele responde em inglês?

Ev – (INCOMPREENSÍVEL)

TE – Lembra que a gente propôs que toda atividade de discussão seria em português? Porque eu entendi que você elaborou essas perguntas, para ver se o seu aluno entendeu.

Ev – Uhum. E foi! E foi!

TE – Tá. Então na atividade anterior, é que você pode, e deve, fazer uso das frases da letra da música para trazer para a realidade deles...

Ev – É! Se bem que aqui eu já pensei diferente, olha, porque aquelas três perguntas ali já dá para englobar em outra atividade, porque é “o que você fez ontem?”

TE – Uhum.

Ev – Daí já é mais o uso mesmo!

TE – Uhum. É mesmo assim! E como é que o teu aluno vai responder essa? What did you do yesterday?

Ev – Usando o verbo no passado!

TE – Fala. Como que ele vai responder?

Ev – Dizendo o que ele fez, né?

TE – Fala aí!

Ev – Played.

TE – I played. E aonde que ele treinou esse I played, para poder responder agora?

Ev – **(Silêncio. Everard parece refletir) Falta atividades práticas do uso da língua!**

TE – Isso!!! Porque essa construção da estrutura *I played soccer* não é fácil para eles! Porque daí ele vai fazer assim: *I play soccer*.

Ev – Então eu tenho que colocar os verbos numa caixa, ou alguma coisa assim, para eles fazerem frases no passado.

TE – Então, eles vão fazer frases?

Ev – É.

TE – Você tem que ensinar o seu aluno, por exemplo, a contar tudo o que ele fez ontem.

Ev – Uhum.

(Excerpt 60 – Everard – Advising session transcript – June 6, 2015)

As for Version 5, Everard adds an explanation and some activities related to the Simple Present Tense; the TE decides to question him about the validity and time spent to teach the Present and Past tense of verbs. As mentioned before, the TE's beliefs on teaching an FL treats language as an instrument to make meanings of thoughts and actions. This concept is implicitly translated in the conversation below, while the

TE tries to explain to the PDE-teacher how to teach the Simple Past Tense.

TE – Uhum. É mesmo assim! E como é que o teu aluno vai responder essa?

What did you do yesterday?

Ev – Usando o verbo no passado!

TE – Fala. Como que ele vai responder?

Ev – Dizendo o que ele fez, né?

TE – Fala aí!

Ev – *Played*.

TE – *I played*. E aonde que ele treinou esse *I played*, para poder responder agora?

Ev – (Silêncio. Everard parece refletir) Falta atividades práticas do uso da língua!

TE – Isso!!! Porque essa construção da estrutura *I played soccer* não é fácil para eles! Porque daí ele vai fazer assim: *I play soccer*.

Ev – Então eu tenho que colocar os verbos numa caixa, ou alguma coisa assim, para eles fazerem frases no passado.

TE – Então, eles vão fazer frases?

Ev – É.

TE – Você tem que ensinar o seu aluno, por exemplo, a contar tudo o que ele fez ontem.

Ev – Uhum.

TE – Só que o João fez uma coisa, o Pedro fez outra, o Gustavo fez outra...

Ev – Então eu coloco coisas mais comuns, os tipos de palavras que eles vão usar...

TE – Uhum... e aí ainda tem a Maria, a Joana e a Alana que fizeram outras coisas completamente diferentes... e esse vocabulário todo, você tem que fornecer para eles, né?

Ev – Sim.

TE – Então, por isso que eu acho que leva tempo.

Ev – Uhum.

TE – Não é uma vez que você vai trabalhar isso, uma aula, né?

Ev – Uhum.

TE – Se você trabalhar só uma aula, entra por aqui e sai por aqui, né?

Ev – É. Então tem conteúdo gramatical demais, né?

Te – É... porque depois o que vai acontecer? Eles vão usar... a ideia seria que depois eles usassem essas frases para poder montar a letra da música. (INCOMPREENSÍVEL) ... porque, se não, eles vão tirar inglês da onde para escrever a estrofe deles? Porque até agora eles só viram e não produziram...?

(Excerpt 61 – Everard – Advising session transcript – June 6, 2015)

From the conversation above, it seems that for Everard, teaching an FL is the same as showing students how language as a system is

organized. He does not seem to perceive that what Vygotsky calls interpsychological development is not enough to learn the language. Students also need to develop the knowledge intrapsychologically, so that learning really takes place. Through the teacher mediation, Everard can access students' ZPD and favor his students' FL learning, however he does not seem to be aware of it.

Going on into the discussion of the TU, the PDE-teacher then acknowledges that the TE's comment on the last activity is valid. She adds a comment on the TU regarding the transition from one exercise to the other. It is shown in the excerpt below.

WRITING A STANZA OF A SONG

Student you are going to write a music stanza. Consider the following tips:

Que mudança radical!!!! O que aconteceu? Saiu de uma forma estruturalista de ensino de língua para a forma funcional? Vamos conversar sobre isso.

- Rhyme is very important in a music stanza; try to use a rhyme in your stanza;
- It's important to repeat words to give rhythm;
- Write another version for a stanza of music that you like;
- Read your stanza for your classmates or sing it if you prefer.

(Excerpt 62 – Everard – Teaching Unit Version 5 – June 6, 2015)

Based on the comment added in the activity, TE and Everard discuss, during the advising session, what to do.

Ev – fizemos uma mudança abrupta!!

TE – Coitadinho desses alunos, né? Então, eu acho que é assim, ainda tem um bom pedaço antes de chegar na produção final... porque é isso que você quer que ele faça, e eu concordo com você, eles vão produzir...

Ev – ... então nós temos uma lacuna...

TE – ... tem uma cratera aí no meio... (risos)

Ev – (risos)

TE – Então, pensa agora, aqui quando eles vão escrever a estrofe deles... então você escreve lá: *Student you are going to write a music stanza. Consider the following tips: Então você já está dando dicas para ele. • Rhyme is very important in a music stanza; try to use a rhyme in your stanza;* Você já fez uma atividade, com eles, de rima, lá em cima...

Ev – ... uhum.

TE – Então eles vão usar aquela atividade lá para fazer isso.

Ev – Uhum.

TE – As palavras que tem, são palavras usadas em letra de música? Porque esse é o único lugar de onde eles tem para tirar, fora as letras de músicas trabalhadas. Tá? Bom, (voltando a ler a UD) • *It's important to repeat words to give rhythm;* Então eles vão ter que pensar lá para poder dar esse...

Ev – ... ritmo. Palavras que são repetidas!

TE – Essas palavras vão sair de onde?

Ev – (Silêncio, Everard parece refletir)

TE – Essas palavras vão sair das 3 letras de músicas que você deu para eles, vão sair dos textos que você deu para eles contextualizarem as letras, vão sair dos exercícios que você deu para eles...

Ev – ...ah é! Aí que dá para entrar a parte de pesquisar uma letra, né? Uma letra de música no passado, né?

TE – Também! Não falei que podia seguir aquele esquema que eu tinha dado?

Ev – É, é! Porque eu não sabia exatamente o local onde eu podia colocar aquela atividade.

TE – Lembra da última atividade do Esquema, que era Atividades de Pesquisa, Discussão e Produção?

Ev – Não me lembro mais...

TE – Então olha lá naquele Roteiro...

Ev – eu devo ter ele no meu computador...

TE – A última atividade pedia para pesquisar alguma coisa do gênero, trazer para a sala, discutir e elencar todas as características, e a partir disso ele vai construir um novo texto. Tá, daí (voltando a ler a UD) • *Write another version for a stanza of music that you like;* então ele tem que ter pesquisado uma letra de música que ele goste...

Ev – ... e daí ele vai ter que produzir uma outra versão...

TE – ... mas para ele poder escrever uma outra versão ele tem que entender aquela... ele tem que conhecer vocabulário e estrutura. E quando que você ensinou isso para ele?

Ev – Hummm, uhum.

TE – Tá? E (volta a ler a UD) • *Read your stanza for your classmates or sing it if you prefer.* Essa aí é a melhor parte, né?

Ev – É! Só que daí isso funciona assim... essa parte que você ensinou, que você colocou para ele, ele pega uma letra de música no passado e constrói uma letra de música no passado.

TE – Tá, mas ele aprendeu a construir frases?

Ev – É, tem que ver aqui.

TE – É, é isso que está faltando. É essa lacuna que está aqui. Está faltando você ensinar o seu aluno a construir essa estrutura a partir do que ele quer dizer.

Ev – Uhum.

TE – Porque até então, você ensinou para ele a reconhecer...

Ev – ... uhum...

TE – ... mas não ensinou a construir.

Ev – É! Mas não vai ser fácil, também! Vamos ter que pesquisar muito! (Everard digita o que precisa ser feito ainda).

(Excerpt 63 – Everard – Advising session transcript – June 6, 2015)

For the subsequent version (6) of the TU, Everard made a few changes that concern the activities about the past tense of verbs and the writing activity. The exercises he added in order to practice the simple past tense are shown below.

02. Unscramble the words and make sentences in the Simple Past using the words or the Last Kiss music:

A) yesterday / I / saw/ the park / my baby / at

B) you / Did / the / listen to / last kiss / radio/ on the/ yesterday ?

C) did not / take / The / Lord / her / away / from / me

D) car / keys / I / lost/ night / last /

03 – Discuss with your classmate and try to answer the questions bellow:

A) When do you use the verbs in the past?

B) What is necessary to tell something in the past?

C) What did you do yesterday?

E) What did you do last week?

F) What did your friend do last Monday?

G) What did your friend do last vacation?

**04 – Complete the box bellow with sentences about what you did you last week. Use the verbs bellow:
played – watched – walked – went – ran – stayed at home – rode a bike**

Last Sun	Last Mon	Last Tue	Last Wed	Last Thu	Last Fri	Last Sat
	I went to school					

05 – Now you are going to underline the verbs in the past in the excerpts bellow:

***Who knew
Pink***

You took my hand
You showed me how
You promised me you'd be around
Uh huh
That's right

I took your words
And I believed
In everything
You said to me
Yeah huh
That's right

<http://www.vagalume.com.br/pink/who-knew.html>

06 – Search for some more examples of simple past verbs in the songs we have read.

After having students practice the Simple Past Tense, Everard prepares one more lyrics to be read. This time he presents all the three kinds of activities as pre-, while, and post reading in order to mediate students' thoughts about the topic of the new stanza they are supposed to write later. The excerpt below shows the activities.

Let's talk about diversity! Welcome to wherever you are.

1. Watch the music video and answer the following questions:

<https://www.youtube.com/watch?v=w3zcypsiO8o>

- a) How are the differences between people shown on the video?
- b) Is everybody welcome in our society?
- C) What part of this video did you like most?
- D) What's the purpose of this video?

LISTENING ACTIVITY

Listen to the song *Welcome To Wherever You Are* and put the stanzas in the right order. Mark the chorus:

Be who you want to be ()
 Be who you are
 Everyone's a hero
 Everyone's a star

When you want to give up ()
 and your heart's about to break
 Remember that you're perfect
 God makes no mistakes

Maybe we're all different ()
 but we're still the same
 We all got the blood of Eden running through our veins
 I know sometimes it's hard for you to see
 You're caught between just who you are
 and who you want to be

Welcome to wherever you are ()
 This is your life; you made it this far
 Welcome, you got to believe
 That right here, right now
 You're exactly where you're supposed to be
 Welcome to wherever you are
 (...)

Fonte: <http://www.vagalume.com.br/bon-jovi/welcome-to-wherever-you-are.html>

1. Find in the lyrics the sentence that corresponds to the Portuguese sentence:

A. _____
 Talvez todos sejamos diferentes

B. _____
 Todos temos o sangue do Éden correndo em nossas veias

C. _____
 Lembre-se que todos são diferentes é só dar uma olhada

D. _____
 Bem vindo de onde quer que você esteja

E. _____
 Apenas ouça a si mesmo, não o que as outras pessoas dizem

2. Mark (T) for *true* sentences or (F) for *false* sentences according to the every stanzas ideas:

- () Na primeira estrofe o autor fala que temos o mesmo sangue
 () Na segunda estrofe o autor diz quando estiver perdido e se sentindo mal é só olhar ao redor e lembrar que todos são diferentes;
 () No refrão o autor diz que você é bem vindo onde quer que você esteja;
 () Na quarta estrofe o autor fala que todos são um milagre do seu próprio jeito;
 () Na nona estrofe o autor aconselha você a ser quem você quiser;
 () Na penúltima estrofe o autor diz que você é perfeito e que Deus não comete erros.

3. Observe the Lyric of the *Welcome To Wherever You Are* and answer the following questions:

- a) Is there any rhyme in this song? Transcribe some rhymes here:
- b) Are there repeated words in the lyrics? Transcribe them:
- c) Are the verses short or long?
- d) How many verses are there in each stanza?
- e) Is there a chorus in this song?

4. Let's think about the lyrics. Discuss the Questions below with a classmate and your teacher and try to answer:

- a) What do you think about the differences in your society?
- b) Is anybody treated the same way in your school?
- c) Have you ever been discriminated by anyone?
- d) If everybody is different, why do the people follow stereotypes?
- e) What's your opinion about the stereotypes?

(Excerpt 65 – Everard – Teaching Unit Version 6 – July 28, 2015)

The last activity suggested in the TU guidelines is the one concerned to Research, Discussion and Production Activities. Nevertheless, Everard does not follow the TE's advice and decides to keep the final production as it is in Version 5, except for two extra hints he adds. The excerpt below evidences the exercise.

WRITING A STANZA OF A SONG

Student you are going to write a music stanza. Consider the following tips:

- Try to write about themes like violence, use of drugs, racism, etc.
- You can use the words from the songs studied in this UD or from the others songs that you like;
- Rhyme is very important in a music stanza; try to use a rhyme in your stanza;
- It's important to repeat words to give rhythm;
- Write another version for a stanza of music that you like;
- Make short verses;
- Show your stanza for your classmates and sing it with your friends.

Evaluation:

Caro aluno:

Observe se sua estrofe tem rimas, versos cursos e repetição de palavras, pois são requisitos fundamentais para uma música. Tente abordar alguns dos temas polêmicos da atualidade como drogas, violência, racismo, etc.

(Excerpt 66 – Everard – Teaching Unit Version 6 – July 28, 2015)

Due to time constraints, it was not possible to have any other advising session to discuss the TU. Everard then posted Version 6 as the final one.

As stated in the beginning of this section, “Putting language as social practice into play in the Teaching Unit”, data was analyzed and discussed considering how the PDE-teacher constructs the TU vis-à-vis discourse as social practice. It is possible to identify that Everard is able to provide students with post-reading activities that show the use of language as social practice, however, as shown in the advising session transcripts, it is as if language as social practice would only be used for observation – students would recognize the use of the simple past in meaningful contexts; but students never came to produce this kind of language.

One of the reasons to justify the PDE-teacher’s disability or lack of perception to enable learners to use language as social practice is maybe the TE’s lack of systematicity in the mediating sessions. The TE is not consistent in her feedback. Maybe this happened due to the fact that there were several aspects to be revised; and she ended up not being systematic enough so as to enable the PDE-teacher to profit much from the interpsychological relation with the teacher educator. Yet, it could be noticed that those aspects that were repeatedly negotiated did create new zones of proximal development for Everard.

4.3.3. Everard’s view on teaching vocabulary and the students’s final production

Before presenting data and discussions on this topic, it is relevant to justify some issues that imply directly the result of the mediations during the last part of the Educational Development Program (PDE).

As aforementioned, the year of 2015 was marked by the longest period of education strikes in Paraná. Every public school and university professionals stopped working during almost six months to claim for better work conditions. The results of that action entailed an over

workload to the professionals for the second semester of that year, extending the teaching year to 2016. However, teachers who were taking part of PDE did not have their due dates extended to hand in their final papers. As a consequence Everard had only two months to write his paper, demanded by the program.

Through the second semester of 2015, Everard implemented his TU at the school and collected data for his research (I mean final paper or academic article). Several advising sessions were not possible during this period, so our two meetings happened in December and January, when we had some discussions on the data he got from the 32 classes and I also advised his academic article production. Besides these two meetings, he sent me his two drafts of the article through e-mail.

In order to start writing the article, Everard organized it in five sections, such as: Abstract, Introduction, Review of Literature, Method and Data Analysis. Later on, he also added the Final Considerations.

At first, my look focused on the style Everard used to start writing his article. Everard's first version of his article shows a text like a report instead of a research. The excerpt below, shows some of his misunderstanding of the article genre. Sentences in bold, between brackets, refer to comments inserted in the texts so that the TE could advise him by e-mail.

A partir desse contexto, este trabalho visa relatar o desenvolvimento [Everard, **não vamos fazer um relatório... Vamos analisar de que forma o trabalho com letras de música contribuiu (ou não) para o ensino de LI**], pesquisa e aplicação de um projeto de pesquisa sobre o gênero letra de música e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

(Excerpt 67 – Introduction in the Article – Version 1 – December 9, 2015)

For the second version of the article he decided to accept the TE's suggestion and rewrites the text, as follows:

A partir desse contexto, este trabalho visa analisar de que forma o gênero letra de música pode contribuir com o ensino de língua inglesa, por meio de pesquisa e aplicação de uma Unidade Didática sobre o gênero letra de música e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

(Excerpt 68 – Introduction in the Article – Version 2 – January, 24, 2016)

It seems that what Everard does is intuitive, never based on theoretical background. Another example of Everard's

misunderstanding of what an article is, can be seen in the following excerpt. Thus, the TE ends up telling him explicitly what to do. Once more, comments inserted by the TE is in bold.

Primeiramente foi feito um questionário sobre como as músicas em língua inglesa influenciavam o aprendizado de inglês. Ao todo foram feitas onze questões que abordavam os hábitos dos alunos em relação aos seus gostos musicais, se eles já haviam estudado inglês por meio das músicas e com que frequência isso era feito. Perguntou-se ainda se era possível ampliar o vocabulário e se eles já haviam feito atividades para o estudo crítico das músicas, se procuravam entendê-las. Constatou-se que a maioria tinha o hábito de ouvir músicas em inglês, mas poucos procuravam desenvolver estudos por meio delas. **[Dessa forma como você colocou aqui, está parecendo um relatório. Temos que dar ênfase ao que você descobriu a partir de uma determinada ação. Essa é a função da pesquisa, e a do artigo é mostrar essas descobertas.**

O que acha de colocarmos da seguinte forma: A partir de questionamentos e discussões realizados nas primeiras aulas por meio de um questionário e das atividades da Unidade Didática (UD), foi possível identificar que os alunos dessa turma têm por hábito ouvir músicas em língua inglesa (LI) com frequência, porém eles não veem nas letras de música uma forma de desenvolver seu conhecimento sobre a LI.

Em seguida, Everard, lembre-se de algum autor ou pesquisador que diz que por meio das letras de músicas é possível “aprender inglês”... para dar suporte a essa sua conclusão.]

(Excerpt 69 – Data Analyses in the Article – Version 1 – December 9th, 2015)

Once more Everard opted for accepting the suggestion and added a reference of an author as asked by the TE.

A partir de questionamentos e discussões realizados nas primeiras aulas, foi possível identificar que a maioria dos alunos dessa turma tem por hábito ouvir músicas em língua inglesa (LI) com frequência, porém não costumam usar as letras como uma forma para desenvolver seu conhecimento sobre LI, limitando-se apenas a usá-las como forma de entretenimento. De acordo com Faria e Gimenez (2007), atividades com música ainda são pouco utilizadas como ferramentas pedagógicas. Deve-se então considerar a música não apenas um passatempo, mas sim um instrumento de grande valia na aprendizagem e desenvolvimento dos jovens.

(Excerpt 70 – Data Analyses in the Article – Version 2 – January, 24, 2016)

Then, the next focus was to explain how Everard described his objective for the research. As he wrote,

Pretende-se, por meio deste artigo, demonstrar que a música, quando usada como estratégia de ensino, pode funcionar não apenas para diversão, mas como uma maneira prazerosa de despertar o interesse do aluno pelas aulas de língua inglesa. É possível também desenvolver atividades que promovam a reflexão e análise do discurso e desta forma melhorar a leitura, o vocabulário e a escrita, e ainda envolver os alunos em discussão de temas que visam à melhoria de nossa sociedade.

(Excerpt 71 – Everard – Final Paper Version 1 – December 18, 2015)

As can be seen, his objective is to demonstrate that lyrics can be used as a resource to teach English and make classes more enjoyable. Besides using lyrics as a teaching resource, by helping students to develop reading strategies through lyrics, Everard wants to show that activities with music can foster students's reflection about the lyrics, as well as improve reading and writing skills and enhance vocabulary.

That is exactly what he writes about in his analysis, in the first version as a report, then in the second version as a data analysis, in fact. The two excerpts (72 and 73) below shows the first version with the TE's comments in bold, then the changes made by Everard in the second version.

A primeira letra trabalhada com os alunos foi a música Perfect da Banda Simple Plan. Primeiramente assistimos ao vídeo da banda que serviu para introduzir alguns questionamentos foi facilmente percebido pelos alunos que a música fazia uma crítica a alguns valores de nossa sociedade. **[Vamos lá... que tal: Uma vez percebido que a partir do uso de determinadas estratégias os alunos se tornam capazes de entender um texto em LI, e considerando o interesse deles por músicas, propôs-se então a leitura de uma letra de música cujo vídeo clip foi mostrado antes do texto. A apresentação do vídeo clip como preparação para a leitura se deu com o objetivo de, novamente, facilitar a compreensão da letra em LI. O resultado dessa atividade mostrou que...]** Ao fazer as atividades os alunos constataram o que a maioria já havia percebido, **[Que tipo de atividade? Com que objetivo?]** mesmo sem traduzir a música integralmente **[Quem diz que é necessário traduzir uma letra de música integralmente para entendê-la?]**, de que havia uma crítica ao modo de vida americana. Para finalizar a atividade comparamos o contexto da letra com os dos alunos e percebeu-se que apesar de pertencerem a diferentes países, os valores difundidos pelos meios de comunicação eram os mesmos. **[Entendi que aqui tem 3 coisas: 1. Os alunos entenderam que o contexto da letra era uma crítica à sociedade; 2. Os alunos compararam suas realidades**

com a americana e chegaram à conclusão de que aqui é igual; 3. Os meios de comunicação difundem os mesmos valores no Brasil e nos EUA. Foi isso mesmo que você quis dizer? De quais meios de comunicação vocês trataram em sala de aula? Quais questões relativas à sociedade foram discutidas e concluídas que eram semelhantes nos dois países? Como é possível dizer que acontece nos dois países a partir de uma letra de música e de uma realidade de um grupo de alunos de uma escola de uma cidade do interior de um estado?]

(Excerpt 72 – Data Analyses in the Article – Version 1 – December 9th, 2015)

Com base nas informações extraídas da conversa com os alunos, havia na UD uma proposta de leitura de um texto sobre a história do rock, no qual os alunos deveriam identificar palavras cognatas, datas e nomes próprios. O objetivo desta unidade era mostrar aos alunos que essas são palavras que não precisam ser traduzidas e auxiliam na compreensão do texto. Como a participação dos alunos foi bastante ativa concluiu-se que é possível localizar informações específicas, sem traduzir o texto linearmente e que as palavras cognatas auxiliam muito na compreensão do texto. Este tipo de técnica é conhecido como estratégias de leitura que, segundo Ibiapino (2010), são uma forma de facilitar a leitura e compreensão de textos em língua inglesa. Para esse autor, é possível inferir ideias centrais e principais de um texto mesmo sem entender o sentido de todas as palavras. É, portanto, uma leitura rápida em que os olhos do leitor percorrem o texto somente para descobrir o que lhe interessa.

(Excerpt 73 – Data Analyses in the Article – Version 2 – January, 24, 2016)

It seems, by means of these two excerpts (72 and 73), that the intersubjective relation between Everard and the TE made some meaning to him. The mediation on how to change the report into the research article could reach Everard's ZPD so that he could understand what to do and how to explain what he saw through the analysis of his data, as well as he could find references to support and make his findings clear to the reader.

Another issue that caught my attention was the considerable focus Everard gives on the relevance of teaching vocabulary. To my point of view, in order to discuss this topic, it is crucial to expose the importance and necessity of teaching vocabulary in the language classroom. It is obviously known that without vocabulary no language can be used. Vocabulary is the heart of language. However, lists of vocabulary is not enough to make learners express themselves by making meaning of their thoughts. The system of language is also demanded so that one can make meaning. Besides, knowing only vocabulary and the system of the language is not either enough. As

Halliday (2004) points out, language involves meaning, function, grammar and context. Thus, teaching language is very complex. It demands from teachers to be aware of what they really want to teach.

For the sake of this study, from the analysis of the whole material Everard provided me with, it was possible to see his beliefs guiding him to the teaching of vocabulary primarily. Everard was focused on supplying students with vocabulary. One of his objectives was about *Aperfeiçoar a leitura, vocabulário e a escrita a partir das letras de música* (Everard's Research Project – final version – August 23, 2014);

As he prepared a TU focusing on the improvement of vocabulary, reading and writing practice, regarding the objective referred above, Everard tried to explain his view about the process followed in the classes. The following excerpt shows the interaction between the PDE teacher and the TE while she was guiding his reflection to the results of TU implementation.

TE – E aí? Eles conseguem fazer sozinhos? A condução das atividades, levou-os a produzir sozinhos? Ou precisou de ajuda? Ou em partes...

Ev – ... é, é parcial, é parcial.

TE – Isso. E esse parcial é por quê? Isso depende do que eles tiveram antes, forma como foi ensinado o inglês, tipo de atividade que você propôs? Por isso que eu digo que é mais longa essa parte de Análise, porque você afirma coisas que daí você tem que comprovar. Então você diz que eles conseguiram parcialmente. Por quê? Como?

Ev – Porque eles ainda não têm o vocabulário, né? Não têm o vocabulário de música, não têm conhecimento de rimas em inglês.

TE – Tá. Mas, com o inglês que eles têm, eles não são capazes de dizer isso?

Ev – Seria...

TE – ... quanto de inglês eles têm...

Ev – ... seria uma coisa bem mais simples, né?

TE – Pois é.

Ev – Talvez uma frase ou outra... seria bem mais simples do que isso.

TE – ... pois é... então, mas daí, o que eu vejo é que quando eles produziram em português para traduzir, eles têm mais fluência na língua portuguesa, eles conseguem produzir algo mais elaborado, porém no inglês eles não conseguem ainda.

Ev – Não, não.

TE – Porque é o que você falou, eles não têm o vocabulário suficiente ainda.

Quer dizer, não tem vivência na língua, né?

Ev – Domínio de rima também...

TE – ... é! Nada!

Ev – É complicado rimar. É muito complicado, e no inglês é complicadíssimo!

TE – Pois é, mas daí...

Ev – Eu fiz um, do lado eu fiz um vocabulário de rima...

TE – ... uhum.

Ev – Por exemplo, lá eu coloquei be rima com see, anybody rima com somebody, e fui colocando.

TE – Uhum.

Ev – E fui colocando as rimas lá...

TE – ... então, aí eu te...

Ev – ... they rima com day...

TE – ... você fez atividades com rimas na sua UD?

Ev – Eu fiz de achar rimas.

TE – Buscar rimas. E eles não conseguiram fazer uso dessa atividade para produzir a letra de música?

Ev – É, faltou, né? Tem que ser mais...

TE – ... mas com as que eles conseguiram, eles não teriam...

Ev – ... só com aquelas lá... o que eu vou te dizer... só com aquelas limitaria daí eles, né?

TE – É, então é isso que eu estou...

Ev – ... você limita o campo deles. E quanto mais você limitar eles, mais difícil fica para você...

TE – ... e , e menos eles produzem...

Ev – ... e menos produção sai. Então é um raciocínio que vai partir do contrário. Se eu vou limitando, limitando, limitando, eu vou estreitando, daqui um pouco vai ter só um ou dois que vão conseguir fazer.

TE – Entendo.

Ev – Como a ideia, na escola, é você abranger mais gente, você faz o inverso, você vai aceitando...

TE – ... quer dizer, você vai dando vocabulário para ele?

Ev – É. Você vai dando vocabulário para eles, mesmo porque, às vezes, o vocabulário da música não é aquilo que ele quer dizer, né? Não é aquilo que ele queria. É um outro contexto, né? É diferente.

TE – Tá, então, ele, ele, então novamente, ele quer dizer em português e quer passar para o inglês, então ele precisa do vocabulário. Ele não quer dizer em inglês?

Ev – Não, não, não. Está bem longe disso. Está bem longe disso.

TE – O que eu vejo é assim: com o que eu sei de português, eu consigo produzir alguma coisa? Ótimo! Com o que eu sei de inglês, eu consigo produzir alguma coisa? Então, qual é, quais os recursos que eu tenho aqui de inglês para produzir algo? Vai ser alguma coisa limitada? Sim, porque o recurso que eu tenho é limitado. Então, quanto eu consigo produzir com isso que eu tenho? E o que isso significa para o meu avaliador? O professor me deu uma lista de palavras, o que eu vou conseguir com essa lista de palavras? Muito? Pouco? Menos?

Dentro da expectativa do professor, eu produzi muito ou eu produzi pouco?

Quanto eu como professora espero que meu aluno produza com aquilo que eu trabalhei com ele?

Ev – (INCOMPREENSÍVEL) porque em português é muito difícil. O que nós conseguimos, exatamente a música em si, saiu algo parecido com Rap, Hip-hop, algo bem próximo... o que eles conseguiram... a limitação deles é o que? Frases curtas e rimas pobres, né?

TE – Mas você esperava que eles produzissem mais?

Ev – Não! Eu esperava mais ou menos isso aí.

TE – É? Eu acho que isso é que é válido. Quanto eu espero, como professor, que eles produzam com o material que eu dei para eles.

Ev – Porque na verdade, com música mesmo (INCOMPREENSÍVEL) é bem complicado! Mesmo na língua mãe, né? Mas por outro lado, eles têm bastante criatividade, né? Eles têm mais criatividade do que a gente, então aquele pouco que eu dei, saiu umas coisas legais.

TE – E aí, você acha, depois de tudo isso, você acha que a música realmente contribui...

Ev – ... claro!

TE – ... para a aprendizagem deles?

Ev – Aumenta o vocabulário!

TE – A partir das letras que você trabalhou, você acha que eles conseguiram enriquecer o vocabulário deles e produzir alguma coisa?

Ev – Eu acho que deu sim. Porque eu analiso assim, nunca vai querer ser 100%...

TE – ... não.

Ev – ... você não vai ganhar... então conseguir atingir mais de 50%.

TE – Eu acho que isso é importante para o profissional. Qual era a sua expectativa como pesquisador, como pesquisador agora, não é mais como professor, e o quanto eles alcançaram.

Ev – Isso eu tenho que pensar!

(Excerpt 74 – Advising session transcript – January 11, 2016)

The excerpt above presents what the TE said in order to make Everard think about his expectations, purposes, practice and the results students performed. Although TE asks many questions trying to mediate Everard's thoughts so that he could perceive that students depend on the teacher's guidance to learn, it does not seem clear, neither to the TE nor to Everard. Actually, Everard does not seem to believe in students' capacity to produce from what he teaches. He wants students to write lyrics with rhymes, but he does not provide students' with practice of rhyming. Thus he decides to give a list of rhyming words which students may not feel like using to express themselves. What he seems to be missing how much to demand from students according to what has been taught. I mean, based on what he says during the advising session, he expects to receive from students, more than what he gives them. In spite of the fact he constructs a TU based on vocabulary so that he could help

his students to improve their amount of words, he does not provide them with activities that support their learning in order to use language in real practice.

On the other side, Everard writes in his article, Version 2, “students were able to know new words to be used lately in answering interpreting questions about the lyrics” (Silva, 2016a, p.8, my translation). That means he can understand students may recognize and learn new vocabulary from reading lyrics. The excerpt below shows his perception.

Tendo em vista que os alunos possuíam um vocabulário limitado, percebeu-se então que, por meio da letra estudada, foi possível o conhecimento de novas palavras, que posteriormente foram usadas na elaboração de respostas para questões interpretativas sobre a referida música.

(Excerpt 75 – Data Analyses in the Article – Version 2 – January, 24, 2016)

More deeply, during the advising session, the TE keeps on questioning Everard about the students’ production: they were supposed to write a lyrics stanza based on the activities they did in the 32 classes. Since Everard wants to show how music can help students to learn English, the TE keeps on eliciting answers from him in a way to check if new ZPDs could be created. Through the interpsychological relation it is possible to see that Everard shows an example of his intrasubjectivity (in bold).

TE – Quer dizer, quando você elaborou a UD, você queria que eles alcançassem um certo objetivo, né? Um determinado objetivo, na forma como você elaborou a sua UD...

Ev – ... é, eu...

TE – ... eles alcançaram?

Ev – A minha dúvida é assim, maior até... o maior problema, tanto que eu até levei todos [referindo-se às estrofes escritas pelos alunos] para analisar e dar nota, porque eu fiz valendo nota...

TE – Sim, até porque o sistema exige.

Ev – Então como que eu vou agora, avaliar a criatividade, quem copiou, quem não copiou, ou até quem fez menos, fez mais!

TE – É exatamente isso que eu penso!

Ev – E quem fez mais não fez melhor!

TE – Quer dizer, você deu a eles subsídios para eles produzirem alguma coisa, com aquele subsídio limitado que você deu, teve um aluno que produziu três frases sozinho!

Ev – Vale mais do que aquele que foi no google lá e fez...

TE – ... exatamente, vale mais do que aquele que traduziu três frases com a sua ajuda! Ou que traduziu 5 frases com a sua ajuda! Que daí faltou vocabulário! Quer dizer, quanto ele conseguiu produzir com aquilo que você forneceu?

Ev – Eu, na verdade, estou com dois problemas: qualidade e quantidade, né?

TE – É.

Ev – Eu gosto daquele... eu tenho esse negócio de quantidade...

TE – ... uhum.

Ev – É. Eu gosto daquele aluno que enche a folha, que trabalha, que vai atrás. Não gosto daquele aluno que a coisa mais... está entendendo?

TE – Uhum. Mas você deu material suficiente para ele produzir uma folha inteira?

Ev – É. Tem esse lado aí.

TE – É isso que a gente tem que pensar. Quer dizer, o que o meu aluno consegue fazer com aquilo que eu ensino para ele? Porque se eu ensino bastante e ele produz pouco, opa! Mas se eu ensino pouco e ele produz bastante! Como é que ele conseguiu? Tá?

Ev – (pensativo)

(Excerpt 76 – Advising session transcript – January 11, 2016)

From this interaction, Everard seems to reflect on his practice and his students' production. He writes on his article that in spite of having several activities promoting the practice of analyzing lyrics, they were not enough to help students produce a stanza in English.

Para a finalização das atividades com a UD, foi proposto a produção de uma estrofe musical, utilizando as características pesquisadas nas letras e o vocabulário aprendido por meio do desenvolvimento das atividades. O objetivo foi avaliar se houve melhoria no processo de ensino-aprendizagem e se os alunos conseguiram se apropriar das características do gênero textual letra de música. Percebeu-se que mesmo os alunos tendo feito o trabalho de identificação de rimas, versos curtos e palavras repetidas, foi necessário fazer uma lista no quadro com palavras que rimavam, pois os alunos tiveram muita dificuldade em associar as palavras pelo som. Outra necessidade que se constatou foi que muitos alunos preferiram partir primeiro do texto em português para depois efetuar a escrita em inglês, ou seja, traduzir o seu texto do português para o inglês.

Por meio da análise das produções dos alunos, constatou-se que apesar de todas as atividades desenvolvidas, os alunos ainda tiveram dificuldade para elaborar suas estrofes diretamente na língua inglesa, tendo que recorrer à língua materna para finalizar suas produções. A expectativa era que as atividades realizadas durante a aplicação da UD fossem suficientes para e que os alunos pudessem realizar suas produções sem precisar recorrer a outras fontes.

(Excerpt 77 – Data Analyses in the Article – Version 2 – January, 24, 2016)

Even reflecting on students' production and his practice during the advising session with the TE, and writing about it later in the article, Everard does not seem to perceive that his expectations, concerning students' vocabulary improvement, are beyond his procedures in class, and these later do not favor students' outcome.

Although Everard expected his students to produce in English, they preferred to write in Portuguese before translating their production. This procedure has hindered students' development.

Furthermore, Everard also discusses with the TE about the necessity students have to translate every activity, so that they feel comfortable and are certain of answering the exercises. The following excerpt shows his explanation about translating the activities.

TE – Eles têm uma tendência grande em querer traduzir tudo.

Ev – Têm. Isso é muito forte mesmo. (INCOMPREENSÍVEL)

TE – Fez sozinho?

Ev – Fez sozinho, não conseguiu um grupo para ele...

TE – ... mas eu não sei... alguns alunos preferem trabalhar sozinhos, né?

Ev – É que lá tem os que são populares...

TE – ... uhum...

Ev – ... e os que são rebeldes, e tem os excluídos...

TE – (risos)

Ev – ... eles veem que já vão ser excluídos mesmo e resolvem fazer sozinhos. É muita panelinha também nessa época. Esse aqui também, traduziu tudo.

TE – É. É isso que eu estava vendo. Tem um aqui que traduziu tudo. Todas as perguntas.

Ev – É a maioria deles fazem isso. Um ou outro só, que eu explico a pergunta...

TE – ... e ele já vai tentando responder...

Ev – ... e ele já vai respondendo ao mesmo tempo.

TE – E há a necessidade de você explicar todas as perguntas?

Ev – Sim. Todas. Há a necessidade sim. Pergunta por pergunta. E várias vezes.

TE – Eles perguntam várias vezes?

Ev – Várias vezes a mesma coisa. Essa repetição é o que mais cansa. Você tem que repetir, e repetir...

TE – ... uhum. É por que será que acontece isso, né?

Ev – Porque eles são muito distraídos, né, prof? Alguns, alguns não, né?

TE – Uhum.

Ev – Tem uns 10, 15% que você explicou uma vez, duas e eles já vão, tem outros que já anotam para não ficar perguntando...

TE – ... isso!

Ev – E tem aqueles que gostam de ir fazendo assim e perguntando...

TE – ... uhum...

Ev – ... estão acostumados naquele ritmo ali...

TE – ... já, de sempre estar traduzindo.

(Excerpt 78 – Advising session transcript – January 11, 2016)

Once more, the way Everard mediates his students' learning of English and the way he conducts his classes do not seem clear to him that the effects brought about them point to different results from his expectations. Everard's practice seems to be rooted in old beliefs of teaching and learning evaluation. His view about students' production depends more on their own effort, or on private courses that go on out of school.

Based on these data and findings, intersubjective relations between TE and the PDE teacher suggest very few, not to say any, changes in his practice. Mediations provided by the TE, during the advising sessions, do not help Everard to identify those weaknesses.

CHAPTER V FINAL CONSIDERATIONS

5.1 Introduction

Initial education and experience through the years has proved not enough for a successful teaching career. Continuing education has become as important as the initial one. Worried about the track education has been taken in our country, I decided to try to contribute as a teacher educator adviser for the Educational Development Program (PDE) in Paraná.

PDE has offered Elementary and Secondary School teachers the opportunity to participate in classroom and at distance courses and activities which are underpinned by the Paraná State Department of Education (SEED-PR) and the Curriculum Guidelines for Education (DCE) in the State of Paraná. The continuing teacher education program – PDE – aims at providing state school teachers with theoretical and methodological apparatus to develop systematic educational actions with their students so that it results in reassessment of their teaching practicum.

This Final Considerations chapter considers the findings I obtained after advising an Elementary and Secondary School teacher, named Everard, during his two-year trajectory at PDE, in which he constructed his Research Project, Teaching Unit to be implemented at school, and Final Paper. While advising him, I also collected data through his productions, advising sessions and e-mails. Each of these sections of the program provided me with specific recurrent aspects, such as: when constructing the Research Project, Everard demonstrated difficulty in elaborating his objectives; as he was elaborating his Teaching Unit, the most repeated issue in discussion during the advising sessions was the concept of discourse as social practice; and as writing the Final Paper, the most discussed issue regarded the students' need to use translation.

5.2 Findings based on research objectives

When starting to carry out the present research, the main focus of the research was to identify contributions of intersubjective relations into an English as a foreign language PDE-teacher's intrasubjectivity. In order to keep the focus, the main objective was split into three specific ones. Following, each of the specific objectives are discussed:

5.2.1 Everard's EFL teaching conceptions brought to the PDE

Before starting the advising sessions on the development of a Research Project, I asked Everard to tell me – by an e-mailed questionnaire – his conceptions and beliefs about language, language as social practice, a good class, a good student and a good teacher. Based on this conceptions I could identify his beliefs and how he understands the process of teaching an FL, as well as how his beliefs influence his teaching and learning practice (Barcelos, 2007).

Based on the analysis of the data, Everard conceptualizes language according to the DCE (Paraná, 2008), the document that guides EFL teaching in Elementary and Secondary School. However his readings seem vague and confusing, making his ideas at times appear opposed to DCE. To him, language is a system of signs, while in the DCE language is understood as a thinking tool, dependent on the context and the user, through which meaning is made. Besides, he could not conceptualize language as social practice. These misunderstandings on the concept of language and language as social practice characterize, as Vygotsky (1991, 1992, 2008) defends, empty verbalism. That is, Everard is able to name scientific concepts, however he does not really understand their meaning.

His empty verbalism indicates that he needs a more experienced partner to help him understand the scientific concept, but unfortunately the TE does not perceive his lack of knowledge in order to mediate his learning so that new ZPDs can be created and he can learn about language and language as social practice.

Regarding conveying conceptions of a good teacher, a good class and a good student, Everard best describes them with the word commitment. For him, a good class is the one which is committed with clear instructions and updated methodologies from the teacher and in which students comply with the demands of the class.

5.2.2 Everard's reverberations from mediations brought about by the advising sessions

In the beginning of this study, I posed a challenging general objective that was to identify contributions of intersubjective relations into an English as a foreign language PDE-teacher's intrasubjectivity. Besides, in order to narrow down the investigation I set up three other objectives, and one of them was to realize if Everard's discourse reverberated mediations brought about by the advising sessions.

In spite of the fact the TE tries to mediate Everard's development in continuing education through questioning his actions, concepts and practices, most of the intrasubjectivity presented in transcriptions from the advising sessions do not supply Everard with possibilities of reverberations. As a matter of fact, he does not reverberate any discourse brought from the mediations during the advising sessions, neither from the e-mails exchanged with the TE.

Actually, the content discussed in advising sessions seems so abstract to Everard that it does not even create new zones of proximal development. He only accepts the TE's suggestions or follows her guidance, but in a mere display of imitation, not development. Furthermore, as our interactions are interrupted by a long strike and his conceptual misunderstandings were so many, the TE does ended up not being able to be systematic enough so as to allow for a kind of mediation that would be oriented and focused enough.

5.2.3 Changes in Everard's teaching conceptions

As aforementioned, the first group of data collected was about the PDE teacher's conceptions on several items such as: language, language as social practice, a good teacher, a good student, and a good class. On the one hand, Everard stated that "a good teacher is the one in constant learning, reassessing his teaching methods, analyzing what has worked and what has not been beneficial, because nowadays there are different contexts in schools, and teachers must analyze them so that adaptations can be done."²⁴ (Answer to conceptual questionnaire – Q4 – concept of a good teacher, my translation). Actually, he takes part in the PDE in order to improve his teaching education and update his practice. After analyzing all the data regarding advising session transcripts and his productions, he tries to change his way of teaching, but by following the TE's guidance, characterizing an empty response, that is, just following what the TE says, accepting it. It means that our interactions do not have the expected results, that is, his intrasubjectivity has not actually changed, his conceptions apparently remain untouched. What changes, I repeat, is in response to the TE explicit guidance and suggestions – a

²⁴ "um bom professor é aquele que está em constante aprendizado, revendo seus métodos, analisando o que deu certo e o que não foi frutífero em suas aulas, pois hoje temos contextos muito diferenciados dentro das escolas fazendo com que o professor tenha que analisá-los para adequar os conteúdos a serem trabalhados". (Answer to conceptual questionnaire – Q4 – concept of a good teacher).

result of pure imitation, and not what Vygotsky names as creative imitation.

Furthermore, for a good class, Everard believes that “it is necessary to design objectives and strategies so that students and teacher become more committed with learning and teaching”²⁵ (Answer to conceptual questionnaire – Q3 – concept of a good English class, my translation). Once more, based on the data analyzed through the production of the Project for the TU, it is possible to see that defining tangible objectives is something beyond Everard’s zone of proximal development (ZPD). However, after considering the intersubjective relations through advising session transcripts, those objectives became more accessible to be reached, but, again, with the help of the TE.

Unfortunately, it is noticeable that Everard’s conceptions are not truly changed, because actually he only accepts what the TE says, instead of reflecting about the TE questionings. Also, in his Final Paper he does not reveal any change in his intrasubjectivity regarding the teaching of vocabulary, which he considers fully necessary so that students can learn English. He wants to teach lists of vocabulary to be memorized (in fact, known by heart) whereas he states “if suddenly they see one of those words, they will remember its meaning”²⁶ (Advising session transcript – May 26, 2015, my translation). What he does not seem to understand is that memorizing words out of a context does not mean learning and knowing a foreign language. This is not the purpose of teaching English as a social practice.

Besides the apparently negative results of my analysis concerning the PDE-teacher’s development, the most significant achievement, to my point of view, was the one regarding my own professional growth, which I discuss in the next section.

5.3 Personal Professional Growth

Teacher Education demands constant rethinking of practice. The teacher educator must consider his practice in terms of intersubjective relations with the teacher-to-be or with the teacher in continued education, so that this one develops and is better aware of his role as an educator, and

²⁵ “para uma boa aula é necessário traçar objetivos e estratégias para que haja o comprometimento por parte do aluno e do professor, quando se consegue que todos se envolvam no processo, temos uma boa aula.” (Answer to conceptual questionnaire – Q3 – concept of a good English class)

²⁶ “pois se um dia virem essas palavras, vão lembrar o significado delas” (Advising session transcript – May 26, 2015)

more specifically, as a language professional, whose main objective should be to teach students how powerful language is as it plays several functions, such as questioning, convincing, influencing, entertaining, distracting, and thus acting. As a teacher educator in a continuing teacher education program I have the same focus on my practice.

Through this research I had the opportunity to verify to which extent my advising practice really mediated and favored my advisee's construction of new zones of development. In the beginning of this research, my main objective was to identify contributions of intersubjective relations into an English as a foreign language PDE-teacher's intrasubjectivity. However, as I analyzed data, mainly those ones from transcriptions of advising sessions, I could perceive the necessity of readjusting my discourse in order to mediate the teacher's knowledge more strategically, i.e., in a more responsive way, a form that would be attuned to the teacher's needs.

The quality of mediation offered to the learner may facilitate or make intersubjective relations difficult, and consequently intrasubjectivity is also affected. When mediating learner's knowledge, if the professor does not provide him with adequate tools, the development of psychological functions may disfavor zones of development, turning the process of knowledge internalization somewhat problematic.

Another finding to be considered is that eliciting teacher's beliefs about teaching, before the beginning of the PDE, implies that the adviser builds a different work plan in order to adapt the flow of the advising sessions to the teacher's/advisee's necessities in the continuing program, which did not happen. For the sake of this research, through a questionnaire, I tried to understand some of the teacher's conceptions and beliefs, and as a consequence of knowing his answers, I could understand and explain some of his actions when taking part of the program.

Since in previous editions of the PDE, I never looked back at the interactions I had with my advisees, I had never realized how important it is to be systematic and focused in my mediations. I now realize that the teachers come to the PDE context with a wide range of necessities, and I cannot want to embrace them all. I have thus learned that I need to select some aspects and focus on them, because it is the introduction, re-introduction and repetition of concepts that will allow for development.

It is not an easy job, however I am sure the results of this research contributed to my personal growth as a professor and teacher educator in terms of being more critical and concerned with education as a whole.

5.4 Implications and Limitations

The year of 2015 was a very troubled one in Education, especially in Paraná. Teachers and employees of public schools had a long strike against a governmental bill that includes measures which not only negatively impact educators' careers but also ignore the delay in payment of workers' benefits and the need to reopen positions so as to accommodate the students adequately.

Like every other teacher in Paraná, my participant – teacher Everard – also went on strike, which prevented the construction of the TU from taking place, as well as the implementation of it in the classroom. Consequently, data collection was interrupted for the same period, entailing the delay of the research.

Besides this episode, another limitation to consider is the inexperience of the TE in mediating teachers under a sociocultural perspective, in which development is meant to happen within an interpsychological plane so that they create new ZPDs.

As a professional whose education happened in a period dominated by the technicist approach - heavily marked by training teachers to teach, I myself ended up with a tendency to tell the participant teacher what to do as opposed to making him think and reflect about his actions, or thoughts. This is a new process of learning, as Johnson (2006) says, learning to reason.

Education in Brazil has suffered lots of problems, from the Elementary and Secondary School to Higher Education. The teacher education social purpose has to be changed. Nowadays, teachers should be worried about teaching contents, like mathematics, languages, sciences and others. Teaching students to think, to reason, to search knowledge should be the aim of education in schools. Our society should enhance the teacher's role as the one who guides learners, who shows ways to learn, who suggests how to develop knowledge, and who mediates the development of psychological functions. Single content does not teach students to perform their social functions, but the relations they make through content and social practices may teach them how to face challenges life has imposed them.

5.5 Future Research Directions

No investigation is enough in its own. While the research is studying a specific corpus, with defined objectives and research questions, simultaneously, other questions emerge. After carrying out this investigation, several other concerns arose on the issue of preparing teachers to work, or discussing with teachers their role as educators, or even, the role teachers play in the classroom as mediators of learner's development.

Nowadays, children and adolescents are much more engaged with society and social web, than with their families. Society has more powerful influence on the young population, than their families. Thus, school as part of the society, should worry about young learners' and adolescents' education in order to make them conscious citizens who become able to manage a more humanized society, and school is the environment where to work this human development.

Therefore, regardless of the results presented by this study, data show that teachers still have educational gaps and necessities which make teacher education research worth, and besides, continuing education is definitely unquestionable.

REFERENCES

- Almeida Filho, J.C.P. de. (2005). *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua.
- André, M.E.D.A. de. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Bakhtin, M. (1997). Os gêneros do discurso In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução por Pereira, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes. pp. 278-326
- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec.
- Barcelos, A.M.F (2000). Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. Unpublished Doctoral Dissrtation. The University of Alabama, Tuscaloosa, USA.
- _____ (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92.
- _____ (2003). As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: Gimenez, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 55-65.
- _____ (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul., pp.123-156
- _____ (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M.F.; Vieira-Abrahão, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, pp. 15-41.
- _____ (2007a). Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2., pp.109-138
- _____ (2007b). Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: Alvarez, M. L. O.; Silva, K. A. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, pp. 27-69.

- Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38, 259-269.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10, 3-31
- Borg, S. (2003). 'Research education' as an objective for teacher learning. In B. Beaven & S. Borg (Eds.), *The Role of Research in Teacher Education* (pp. 41-48). Whitstable, Kent: IATEFL. Retrieved September 11, 2017 from <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/chapters/Research-education-Borg-2003.pdf>
- Bortoni-Ricardo, S.M. (2008). *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.
- Both, L.J.R.G.; Lopes, A.R. (2009). Estudo de caso etnográfico: um exercício de análise metodológica. *Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. 26 a 29 de outubro. PUCPR
- Brasil. (1996). Resolução 196/96. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Conselho Nacional de Saúde. Retrieved April 13, 2014 from http://conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf.
- Brasil. (2012). Resolução CNS 466/12. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Conselho Nacional de Saúde. Retrieved April 13, 2014 from <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Çelik, S.; Arikan, A; Caner, M. (2013). In the eyes of Turkish EFL learners: What makes an effective foreign language teacher? *Porta Linguarum*, 20, 287-297. Retrieved September 11, 2017 from http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/18%20Serve%20Celik.pdf
- Childs, S. (2011). 'Seeing' teacher learning: The power of context on conceptualizing teaching. Em K.E. Johnson & P.R. Golombek (Eds). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011.
- Cross, R. (2010). Language Teaching as Sociocultural Activity: Rethinking Language Teacher Practice. *The Modern Language Journal*, 94, iii. pp.434-452

- Félix, A. (1998). Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. *Unpublished Thesis*. UNICAMP, Campinas, SP.
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998) Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Fundação Victor Civita (2011). Fundação Carlos Chagas. Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final. [s.l.] Editora Abril. 2011. Retrieved May 25, 2014 from <http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf> .
- Gee, J.P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. In: M. Hawkins (Ed.) *Language Learning and Teacher Education: A sociocultural approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. pp. 13-31
- Gimenez, T. (1994). Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Doctoral Unpublished Dissertation, Lancaster University, Lancaster.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. Oxford University Press.
- Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340.
- Johnson, K. E. (2009) *Second Language Teacher Education – A Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.
- Johnson, K.E. & Golombek, P.R. (2011) A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. In K.E. Johnson & P.R. Golombek (Eds). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge.
- Jordão, C.M.; Martinez, J. Z.; Halu, R.C. (2011) *Formação “Desformatada” – Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press.
- Lantolf, J. & Thorne. S. (2006) *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. New York: OUP.
- Lantolf, J. & Thorne. S. (2007) Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: B. van Patten & J. Williams (Eds.).

- Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Leite, E.F. (2003). Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira. *Unpublished Thesis*. PUC, Rio de Janeiro, RJ.
- Libânio, J.C. (1991) *Didática*. São Paulo, Editora Cortez.
- Liberali, F.C. (2012) *Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Magalhães, M. C. C.; Fidalgo, S. S. (2008) Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: Gil, G.; Vieira-Abrahão, M.H. *Educação de Professores de Línguas – os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Malatér, L.S. (2001). A criatividade e a escola pública: reflexões de professores em serviço. Rio Grande, Mimeo. Speech presented in the 11º InPLA.
- Martins, P.L.O. (1989). *Didática Teórica – Didática Prática para além do confronto*. São Paulo, Editora Loyola. pp. 23-30.
- _____ (2008). O campo da Didática: expressão das contradições da prática. In: Eggert, E.; Traversini, C.; Peres, E.; Bonin, I. (Orgs.) *Trajatória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre, EDIPUC-RS.
- Martucci, E.M. (2001) Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*. v. 25, n.2, pp. 167-180. Retrieved March 26, 2014 from <http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005348&dd1=32285>
- Miranda, D.F. de. (2005). Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira: Leitura Articulada e Percepções de Professores. *Unpublished PhD Dissertation*. Campinas, SP.
- Moita Lopes, L.P. (1996). A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor pesquisador. In: Moita Lopes, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras. pp. 179-188.
- Negueraela-Azarola, E. (2013). Internalization in Second Language Acquisition: Social Perspectives. *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Ed. Carole A. Chapelle. Hoboken, New Jersey: Wiley-BlackWell, pp. 1-8


- Nunan, D. (2006). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Oliveira, M. K. de. (1997). *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Pajares, F.M. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n. 3, p. 307-332.
- Paraná (2014). *Documento Síntese PDE*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba. Retrieved March 15, 2014 from http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotairos/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf
- Paraná. (2012). *Documento Síntese PDE*. SEED: Curitiba. Retrieved November 13, 2013 from www.diaadia.pr.gov.br
- Paraná. (2008). *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Superintendência da Educação: Curitiba, PR.
- Perin, J.O.R. (2005). Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: Gimenez, T.; Jordão, C.M.; Andreotti, V. (Orgs.). *Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: EDUCAT.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (Org). *Handbook of Research on Teacher Education*. (2nd edition). New York, Macmillan. pp. 102-119
- Rodrigues, R. H. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. p. 152-183.
- Silva, E. A. da (2016a). As Contribuições do Gênero Letra de Música no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., V.1. (Cadernos PDE). Retrieved August 18, 2016 from http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_lem_artigo_evandro_alves_da_silva.pdf ISBN 978-85-8015-080-3
- Silva, E.A. da (2016b) As Contribuições do Gênero Letra de Música no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de

- Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-Pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., V.2. (Cadernos PDE). Retrieved August 18, 2016, from http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_lem_pdp_evandro_alves_da_silva.pdf ISBN 978-85-8015-079-7
- Smagorinsky, P., Cook, S.L., & Johnson, T.S. (2003). The twisting path of concept development in learning to teach. *Teachers College Record*, 105 (8) 1399-1436.
- Souza, L.M.T.M. (2011). O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: Métodos ou Ética? In: Jordão, C.M.; Martinez, J.Z.; Halu, R.C. (Orgs.) *Formação “Desformatada” Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores. pp. 279-303.
- Swain, M.; Kinnear, P.; Steinman, L. (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education – An Introduction Through Narratives*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Van der Veer, R. (2011). Vygotsky in Context: 1900 – 1935. In: Daniels, H; Cole, M.; Wertsch, J.V. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigotski, L.S. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1992). Pensamiento y lenguaje. In: *Obras Escogidas II*. Madri: Visor Distribuciones.
- _____ (1995). *Obras Escogidas III*, Madri: Visor Distribuciones.
- _____ (1997). *Obras Escogidas IV*, Madri: Visor Distribuciones.
- Walesco, A.; Procailo, L. Espaços para a Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa. In: Jordão, C.M.; Martinez, J.Z.; Halu, R.C. (Orgs.) *Formação “Desformatada” Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores. pp. 201-216.
- Wertsch, J.V. (1985) *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

APPENDIX A

CONSENT TERM – PLATAFORMA BRASIL

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC</p> </div> <div style="text-align: right;">  </div> </div>																
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP																
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA																
Título da Pesquisa: As contribuições do processo de mediação no desenvolvimento do professor em formação continuada																
Pesquisador: ADRIANA DE CARVALHO KUERTEN DELLAGNELO																
Área Temática:																
Versão: 1																
CAAE: 33215014.1.0000.0121																
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA																
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio																
DADOS DO PARECER																
Número do Parecer: 746.579																
Data da Relatoria: 21/07/2014																
Apresentação do Projeto:																
<p>Trata-se de projeto intitulado "Contribuições intersubjetivas no desenvolvimento da intrassubjetividade do professor em formação continuada" (tese de Doutorado). O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho etnográfico qualitativo interpretativista, no qual os participantes voluntários são professores da rede pública de ensino do estado do Paraná inscritos no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), programa este, instituído desde 2005, com duração de dois anos para cada edição. Como o PDE se caracteriza por uma parceria entre Secretaria de Educação do Estado (SEED-PR), Instituições de Ensino Superior (IES-PR) e professores de Ensino Fundamental e Médio do estado do Paraná, esses participam de cursos oferecidos pela SEED-PR e IES-PR, e desenvolvem atividades sob orientação dos professores das IES-PR. Neste contexto, a presente pesquisadora está inscrita como professora orientadora e deverá auxiliar os professores PDE na consecução das atividades de pesquisa, elaboração de projeto de intervenção na escola, implementação do projeto, e produção do texto final referente ao trabalho desenvolvido. Tal processo todo será acompanhado por meio sessões presenciais de orientação e via trocas de e-mail. O objeto do estudo faz, então, referência às sessões de orientação, gravadas em áudio, a fim de verificar como os professores constroem seu conhecimento a partir da relação social entre professor orientador e professor PDE e realização das atividades prevista no Programa.</p>																
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="4">Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Bairro: Trindade</td> <td colspan="2">CEP: 88.040-900</td> </tr> <tr> <td>UF: SC</td> <td colspan="3">Município: FLORIANÓPOLIS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (48)3721-6206</td> <td>Fax: (48)3721-9696</td> <td colspan="2">E-mail: csp@reitoria.ufsc.br</td> </tr> </table>	Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima				Bairro: Trindade		CEP: 88.040-900		UF: SC	Município: FLORIANÓPOLIS			Telefone: (48)3721-6206	Fax: (48)3721-9696	E-mail: csp@reitoria.ufsc.br	
Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima																
Bairro: Trindade		CEP: 88.040-900														
UF: SC	Município: FLORIANÓPOLIS															
Telefone: (48)3721-6206	Fax: (48)3721-9696	E-mail: csp@reitoria.ufsc.br														
<small>Página 01 de 03</small>																

Continuação do Parecer: T46.579

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal do presente estudo é identificar as contribuições das relações intersubjetivas na intrasubjetividade de professores de Inglês como língua estrangeira, participantes do PDE/PR. Os dados que subsidiam a pesquisa serão as mediações entre professora-orientadora e professores PDE que ocorrem durante as sessões de orientação acadêmica no contexto real em que tais professores participam de cursos de Formação Continuada, narrativas produzidas por tais professores sobre a sua trajetória, as suas concepções relativas ao ensino de Inglês, a escrita de um projeto de implementação didática e de um trabalho acadêmico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos em participar desse estudo são mínimos e incluem, por exemplo, constrangimento em responder as perguntas do formulário de apresentação do participante da pesquisa. As informações servirão exclusivamente para fins do estudo e não serão divulgadas de forma alguma. Ao final da pesquisa, os resultados deste estudo serão tornados públicos, mas a identidade dos participantes será mantida totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-los. Quanto aos benefícios, ao desenvolver o presente estudo a pesquisadora, professora universitária e orientadora do PDE, terá subsídios para aprimorar sua prática docente, bem como, desenvolver sua tese de doutorado. Além dos benefícios para a pesquisadora, os participantes voluntários da pesquisa se beneficiarão das orientações e discussões promovidas pelo desenvolvimento do estudo. Os resultados poderão favorecer outros pesquisadores da área, na medida em que vão ao encontro de algumas das necessidades da formação continuada do professor da Educação Básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e irá contribuir para área de conhecimento proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto contempla os itens obrigatórios, de acordo com a Res.466/12.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Projeto aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Universitário Rector João David Ferreira Lima
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-900
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-9206 Fax: (48)3721-9898 E-mail: cesp@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 746.579

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

FLORIANOPOLIS, 11 de Agosto de 2014

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

APPENDIX B**CONSENT TERM AND BACKGROUD KNOWLEDGE FORM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LÍNGUA LINGUESA E
LINGUÍSTICA APLICADA
FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Raquel Cristina Mendes de Carvalho, gostaria de lhe convidar a participar de uma pesquisa sobre o desenvolvimento de professores em formação continuada, supervisionado pela Prof. Dra. Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo. Segundo Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio das relações sociais, mediadas pela linguagem, cujo papel é fundamental por se constituir um instrumento psicológico de mediação. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo por estar neste processo, como professor(a) de inglês em formação continuada. Se você aceitar participar, por favor leia este consentimento e, se concordar com a informação aqui apresentada, retorne o e-mail com os dados solicitados.

Título (Provisório) da Pesquisa: **As contribuições do processo de mediação no desenvolvimento do professor em formação continuada.**

Objetivo do estudo: O objetivo deste estudo é investigar como se dá a mediação nas sessões de orientação de todo o processo de formação continuada do programa PDE-PR.

Riscos e benefícios: Não há riscos em participar deste estudo. Ao final da pesquisa, os resultados deste estudo serão tornados públicos, mas sua identidade será mantida totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo (a).

Natureza voluntária do estudo: Sua decisão de participar ou não do estudo não irá afetar você ou sua relação com o programa PDE-PR.

Se você decidir participar e depois desistir, não tem nenhum problema, peço apenas que me notifique. Não será necessário justificar-se.

Contato: Meu contato será, preferencialmente, por e-mail (racricarvalho@gmail.com) ou pelo telefone (9934 9975), ou ainda nas sessões de orientação presenciais.

Declaração de consentimento: Declaro que li a informação acima. Quando necessário, fiz perguntas e recebi esclarecimentos. Eu concordo em participar deste estudo.

Nome:

Idade:

Instituição de graduação:

Ano

de graduação:

Pós Graduação?

Especialização

() não() sim

Ano:

Instituição:

Curso:

Mestrado

() não() sim

Ano:

Instituição:

Curso:

Doutorado

() não() sim

Ano:

Instituição:

Curso:

Há quanto tempo leciona inglês:

Escola e níveis que leciona:

Particular:

() Fundamental I; () Fundamental

II; () Médio

Pública:

() Fundamental I; () Fundamental II; ()

Médio

Curso de línguas:

() Básico; () Intermediário; ()

Avançado

Outros:

De forma narrativa, gostaria que contasse sobre sua trajetória na língua inglesa. Leve em consideração os seguintes itens e se desejar acrescentar mais alguma informação que julga importante, sinta-se a vontade.

- quando começou a se interessar
- quando começou a estudar
- onde começou a estudar
- que lembranças tem de suas aulas (quando aluno(a))

- que lembranças tem de seus professores
- que experiência já teve com a língua inglesa
- por que optou por ser professor de inglês
- como foi sua primeira experiência como professor(a) de inglês
- como pode descrever suas aulas
- o que gosta de ensinar
- o que gosta de ver seus alunos aprender
- suas aulas têm influência de algum professor

APPENDIX C
E-MAIL SENT TO PDE-TEACHERS
CONCEPTUAL QUESTIONARY

Olá Everard²⁷

Gostaria que você respondesse as seguintes perguntas para eu ter uma ideia sobre o que você pensa a respeito do que segue. Por favor, preciso dessas respostas em uma semana.

Grata pela dedicação.

Abraços,

RC

1. Como você conceitua língua?
2. O que é para você língua como prática social?
3. Qual o seu conceito sobre uma boa aula?
4. Como você conceitua o bom professor?
5. Como você conceitua o bom aluno?

²⁷ Changed for the pseudonym

APPENDIX D

GUIDELINES FOR THE CONSTRUCTION OF A TEACHING UNIT DCE (PARANÁ, 2008, P.67-68)

“As atividades serão abordadas a partir de textos e envolverão, simultaneamente, práticas e conhecimentos mencionados, de modo a proporcionar ao aluno condições para assumir uma atitude crítica e transformadora com relação aos discursos apresentados.

Nesta proposta, para cada texto escolhido verbal e/ou não-verbal, o professor poderá trabalhar levando em conta os itens abaixo sugeridos:

a) Gênero: explorar o gênero escolhido e suas diferentes aplicabilidades. Cada atividade da sociedade se utiliza de um determinado gênero;

b) Aspecto Cultural/Interdiscurso: influência de outras culturas percebidas no texto, o contexto, quem escreveu, para quem, com que objetivo e quais outras leituras poderão ser feitas a partir do texto apresentado;

c) Variedade Linguística: linguagem formal ou informal; tipos de estruturas; uso de siglas, contrações, numerais;

d) Análise Linguística: será realizada de acordo com a série. Vale ressaltar a diferença entre o ensino de gramática e a prática da análise linguística:

e) Atividades:

- Pesquisa: será proposta para o aluno, acerca do assunto abordado. Lembrando, aqui, que pesquisa é entendida como uma forma de saber mais sobre o assunto, isso significa que poderá ser realizada não só nos livros ou na *internet*. Uma conversa com pessoas mais experientes, uma entrevista, e assim por diante, também serão consideradas pesquisas.

- Discussão: conversar na sala de aula a respeito do assunto, valorizando as pesquisas feitas pelos alunos. Aprofundar e/ou confrontar informações. Essa atividade poderá ser feita em Língua Materna.

- Produção de texto: o aluno irá produzir um texto na Língua Estrangeira, com a ajuda dos recursos disponíveis na sala de aula e a orientação do professor.”

APPENDIX E
COURSE PROGRAMS - PDE-2014
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL
PROPOSTA DE CURSO PDE/IES - 2014

I - IDENTIFICAÇÃO DO CURSO I

TÍTULO DO CURSO: Fundamentos **da Educação e suas implicações no Processo Ensino Aprendizagem**

CARGA HORÁRIA: 64 horas para cada turma; sendo respectivamente 16h por disciplina para cada turma.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica estimulará a reflexão e análise sobre os pressupostos básicos das teorias sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, bem como, a construção de uma postura pedagógica decorrente desses conhecimentos.

Ementa: As principais correntes da psicologia educacional e a prática docente. As dimensões cognitiva, social e psicomotora e suas implicações na educação e no ensino-aprendizagem.

III - CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Conceito de filosofia e filosofia da educação. Racionalismo e empirismo na história do pensamento humano e sua influência nas tendências pedagógicas.

Filosofia da Educação no Brasil. Correntes filosóficas da educação: abrangência, trajetória e repercussões. Limites do ensinar e aprender de Paulo Freire em Filosofia da Educação.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Concepções e objetivos da história da educação, suas inter-relações e importância para a compreensão da realidade educacional. Desenvolvimento do processo educacional contemporâneo: as práticas educativas, as teorias pedagógicas e a organização do ensino no contexto das sociedades.

Desenvolvimento do processo educacional brasileiro. As práticas educativas, as teorias pedagógicas no ensino. O direito à educação na atualidade: estratégias, diretrizes e reformas Políticas contemporâneas de atendimento, concepções, características e objetivos.

SOCIOLOGIA

Serão tratados a natureza da sociologia e das ciências sociais, o histórico do renascimento, da sociedade contratual, a interpretação teocrática do social, os teóricos do positivismo, funcionalismo, estruturalismo e socialismo. Dentre os clássicos : Nicholò Machiavelli, A. Comte, E. Dürkheim , Max Weber e Karl Marx.

Discussão de temas comuns da sociologia como: isolamento e contato, grupos sociais, controle social, estratificação e mobilidade, cultura e seus processos, indicadores de subdesenvolvimento, e temas de atualidade.

PSICOLOGIA

Conhecimentos gerais e específicos à Psicologia da Educação, seus enfoques teóricos, as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, questões relativas aos processos da linguagem.

Concepções teóricas contemporâneas sobre o processo de aprendizagem e suas implicações para a atividade docente: enfoques behaviorista, humanista, cognitivista e histórico-cultural.

I - IDENTIFICAÇÃO DO CURSO II

TÍTULO DO CURSO: Literatura e Língua Inglesa na sala de aula

CARGA HORÁRIA: 64 horas.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna: questões teóricas e práticas. O processo de ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna e a compreensão leitora.

III - CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS

- a. Definição de gênero literário;
- b. Saídas didáticas e lúdicas para o ensino de gênero em Língua Inglesa;

- c. Como usar Literatura nas aulas de Língua Inglesa;
- d. O professor como promotor da leitura;
- e. Conceituar leitura, texto;
- f. Discutir o papel do leitor no processo da construção de sentido;
- g. Instrumentalizar o professor no trabalho com o texto escrito;
- h. Propor práticas de abordagem a textos, discutindo a funcionalidade das perguntas tradicionalmente utilizadas como instrumento de verificação de compreensão;
- i. O livro literário para crianças (texto, autor, ilustrador, imagem, diagramação);
- j. Conto de fada: a linguagem simbólica dos contos de fadas;
- k. Tópicos das Diretrizes Curriculares Estaduais;
- l. Definição de literatura de massa e canônica;
- m. Definição de Letramento;
- n. Definição de transposição intersemiótica/adaptações;
- o. Tópicos sobre a formação do leitor;

I - IDENTIFICAÇÃO DO CURSO III

TÍTULO DO CURSO: Metodologia da Pesquisa + Mídias Digitais Aplicadas à Sala de aula

CARGA HORÁRIA: 32 horas para cada turma; sendo respectivamente 16h por disciplina para cada turma.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estrutura da Produção didática; Redação técnico-científica; fontes de pesquisa; tipos de documentos científicos.

III - CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS

- a. Fenômenos de interesse de pesquisa em ensino;
- b. Planejamento de projetos;
- c. Projeto Político Pedagógico;
- d. Linguagem conceitual e funções cognitivas de conceitos;
- e. Aula, estrutura e avaliações;
- f. Pesquisa e projetos;
- g. Fontes e organização de pesquisa;
- h. Redação técnico-científica;

- i. Produção didático-pedagógica

I - IDENTIFICAÇÃO DO CURSO IV

TÍTULO DO CURSO: Língua Inglesa e Tecnologias na sala de aula

CARGA HORÁRIA: 32 horas para cada turma; sendo respectivamente 16h por disciplina para cada turma.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna: questões teóricas e práticas. Tecnologia e tecnologia educacional como recurso pedagógico no ensino de Língua Estrangeira Moderna.

III - CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS

Recursos Tecnológicos para ensino de LE

- a) Uma retrospectiva;
- b) Reflexões e aplicações de recursos tecnológicos em sala de aula;
- c) Multiletramentos e letramento crítico;
- d) Formação do cidadão na era digital e globalizada;

Ensino de leitura e escrita mediado por computador

- a) Ensino da compreensão e produção oral com o uso das tecnologias;
- b) Os recursos tecnológicos como auxílio no trabalho com gêneros textuais;
- c) Produção de atividades pedagógicas com o uso dos recursos tecnológicos.

APPENDIX F

GUIDELINES FOR THE PROJECT

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – DPTE
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA - CAA



Orientações sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola

Os professores que ingressaram no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE desenvolverão as atividades previstas no Plano Integrado de Formação Continuada, divulgado pela Coordenação de Articulação Acadêmica, as quais serão realizadas no decorrer do Programa, e se encontram organizadas em quatro períodos distintos e distribuídas em dois anos.

Em termos didáticos, o Plano Integrado de Formação Continuada encontra-se estruturado em três grandes eixos de atividades: Atividades de Integração Teórico-Práticas, Atividades de Aprofundamento Teórico e Atividades Didático-Pedagógicas com Utilização de Suporte Tecnológico.

Para orientar os professores PDE nas atividades iniciais do eixo de Integração Teórico-Prática, detalhamos, a seguir, a estrutura do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, conforme explicitado no Documento-Síntese do Programa. Ressaltamos que a data final de entrega do Parecer do Professor Orientador da IES, no NRE, é 22/09/2016, porém a versão preliminar do Projeto deve ser postada no SACIR até 22/07/2016.

1. O que é o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola

Documento a ser elaborado individualmente pelo Professor PDE, sob a orientação do Orientador da IES, o qual deve contemplar as estratégias pedagógicas para atender as dificuldades diagnosticadas. Trata-se de um plano de intenção, um roteiro detalhado das ações, devidamente fundamentadas, a serem desenvolvidas na escola, a fim de atingir os objetivos propostos decorrentes do diagnóstico da realidade escolar.

O Projeto deverá ser estruturado com base nos problemas diagnosticados e como uma das estratégias a contribuir para enfrentar os desafios levantados pelo Professor PDE na escola em que atua. Tais problemas devem ser delimitados de forma clara, tendo em vista que, no segundo período, será elaborado material didático a ser aplicado no terceiro e quarto períodos, na escola em que foi realizado o diagnóstico. É importante ressaltar que, no processo de diagnóstico e definição do Projeto, é fundamental que a Direção e a Equipe Pedagógica da escola estejam envolvidas, para que as intenções do

Professor PDE sejam legitimadas desde o seu início.

2. Roteiro do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola

2.1 Dados de Identificação

Professor PDE:

Área PDE:

NRE:

Professor Orientador IES:

IES vinculada:

Escola de Implementação:

Público objeto da intervenção:

2.2 Tema de Estudo/Linha de Pesquisa do Professor PDE

As atividades de aprofundamento teórico-prático devem iniciar com o estabelecimento de uma temática. O Professor PDE precisa selecionar o tema que abordará, que deve ser de sua área de ingresso PDE, bem como estar articulado com a realidade da escola.

2.3 Título

O Título deve ser claro, conciso, explicativo, coerente com o objeto e objetivos próprios do aprofundamento teórico-prático, para possibilitar e garantir a identificação da temática a ser abordada pelo Professor PDE.

2.4 Justificativa do Tema de Estudo

Consiste na apresentação, clara e objetiva, das razões teórico-práticas que justificam a realização do estudo. Deve indicar a relevância do problema, assim como a explicitação fundamentada que justifica o estudo do tema, para a área em questão.

2.5 Problema/Problematização

Toda produção científica inicia-se com uma situação que gera dúvida ou que nos intriga, a qual denominamos “situação-problema”. Esta origina-se a partir da definição da situação a ser discutida, investigada e solucionada. Dessa forma, o problema pode ser caracterizado/formulado por meio de uma “questão norteadora”, o que ajuda na sua objetivação.

2.6 Objetivo Geral e Específicos

Os objetivos devem indicar o intuito da atividade teórico-prática a ser realizada,

deixando claros os fins que pretendem ser atingidos por meio do estudo: o da melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas paranaenses. O objetivo geral possui uma dimensão ampla, com a característica de ser único e de ser atingido a médio ou longo prazo. Os objetivos específicos apresentam uma dimensão mais restrita, assumindo uma temporalidade mais imediata (curto prazo) e delimitam as ações complementares para o alcance do objetivo geral.

2.7 Fundamentação Teórica/Revisão Bibliográfica

Definida a temática, o Professor PDE deve proceder à revisão bibliográfica relacionada à temática em questão, a fim de aprofundar e fundamentar o seu estudo. Para tanto, deve procurar literatura relevante e atualizada com vistas a compreender o "estado da arte" sobre o tema e, também, o que já foi produzido na área a ser investigada. Nesse momento, o Professor PDE deverá contar com o auxílio do Professor Orientador da IES.

Atentar aqui para as citações utilizadas no decorrer da fundamentação teórica, as quais devem ser apresentadas de acordo com a normatização oficial, tomando cuidado com a questão dos direitos autorais.

2.8 Estratégias de Ação/Metodologia

Este item deve materializar os desdobramentos do trabalho de aprofundamento teórico-prático do Professor PDE, no que diz respeito às ações a serem implementadas na escola. Dessa forma, o Professor PDE especificará a abrangência dessas ações, os sujeitos envolvidos, o local e demais informações pertinentes ao desenvolvimento das ações de execução do Projeto na escola.

Dentre as ações previstas deve constar a da Produção Didático-Pedagógica, caracterizada como atividade de idealização do material didático¹, a ser elaborado no 2º período, sob a orientação do Professor Orientador da IES.

Tais Produções Didático-Pedagógicas, no âmbito do PDE, passam a ser consideradas como material didático a ser utilizado pelo Professor PDE em situações específicas, próprias do processo ensino-aprendizagem. As Produções Didático-Pedagógicas, pela sua natureza, devem ser planejadas, acompanhadas e avaliadas durante o processo de implementação do Projeto na escola, considerando prioritariamente os sujeitos que ali se encontram, e para os quais o material é destinado.

Ressaltamos que para a elaboração do material didático-pedagógico é essencial

¹ Ver orientação específica sobre o Material Didático-Pedagógico.

que o professor tenha fundamentação teórica sobre a sua área de ensino e objeto de estudo, para que, ao aprofundar a teoria, consiga realizar os devidos recortes no conteúdo com o aporte metodológico que o mesmo requer, tendo em vista o objetivo ao qual se destina a sua produção: a Escola Pública Paranaense.

Por sua vez, a Implementação do Projeto será realizada no retorno do Professor PDE à sua escola de atuação, constituindo mais uma importante ação do Projeto. A Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola ocorrerá no terceiro e quarto períodos do Programa, e será objeto de acompanhamento pela escola, pelo NRE e pela Coordenação Estadual do Programa.

Essa atividade, considerada essencial para o Programa, compreende a execução na escola de ações planejadas e desenvolvidas ao longo do processo de orientação, da participação nos cursos e demais eventos, além das produções desenvolvidas durante o 1º e 2º períodos do Programa. A implementação do Projeto visa divulgar, socializar e, sobretudo, aplicar e avaliar o impacto da pesquisa desenvolvido pelo Professor PDE em sua escola de origem, na perspectiva de enfrentamento dos problemas da escola pública paranaense. Portanto, é relevante que a Implementação inicie com atividades de integração dos sujeitos da escola com base nas reflexões e estudos já realizados pelo Professor PDE, durante o 1º e 2º períodos do Programa.

Essa Implementação ocorrerá no 3º e 4º períodos, e servirá como aporte teórico para a elaboração do Trabalho Final. Nessa etapa, o Professor PDE confrontará a teoria apreendida durante o desenvolvimento do Programa, com sua prática pedagógica. Outro aspecto a ser considerado é a sistematização de suas experiências na Implementação do Projeto, evidenciando suas positivities, defendendo e fundamentando suas ideias, aprofundando temáticas específicas e sugerindo outras alternativas possíveis, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

2.9 Cronograma das Ações

No cronograma deve estar definido o tempo necessário para execução das ações do Projeto, considerando todos os períodos do Programa e a duração diferenciada de 1(um) ano para o desenvolvimento das atividades do Professor PDE. Deve-se estimar, de modo viável, o início e o término de cada atividade, considerando-se os períodos/tempo para o desenvolvimento de todas as etapas do Projeto.

Sugestão de cronograma que poderá ser reformulado de maneira mais adequada pelo Professor PDE:

Cronograma de Atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional											
Atividades 2016											
	fev	mar	abril	maio	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Inserção na Escola											
Definição do tema											
Levantamento e revisão bibliográfica											
Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola											
Revisão e correção do Projeto (Orientações nas IES)											
Entrega do Projeto											
Elaboração da Produção Didático-Pedagógica											
Revisão e correção do Material Didático (Orientações nas IES)											
Entrega da Produção Didático-Pedagógica											
Atividades 2017											
GTR											
Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola											
Elaboração do Artigo Final											
Revisão e correção do Artigo Final (Orientações nas IES)											
Entrega do Artigo Final											

Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola											
Levantamento bibliográfico											
Entrevista com professores											
Entrevista com alunos											
Tabulação de dados											
Apresentação do Planejamento de Atividades de Aula											
Apresentação dos Resultados aos Professores											

2.10 Referências

As referências devem atender às normas para elaboração de trabalhos científicos.

Por meio das referências torna-se possível consultar as fontes de informação e autores estudados na elaboração da fundamentação teórica utilizada no Projeto.

3. Considerações Finais

Para que a Implementação alcance resultados positivos será necessária uma estreita integração entre o Professor PDE, a Direção, a Equipe Pedagógica, Técnico-Administrativa, Professores e Alunos, com o intuito de que as ações pensadas e planejadas cumpram o seu objetivo. Tal integração deve ser fundamentada no diálogo, no compromisso coletivo e na corresponsabilidade, para que a atuação do Professor PDE possa contagiar seus pares e, dessa forma, consolidar-se pela competência e comprometimento demonstrados pelos professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional.

Equipe Pedagógica PDE

Dolores Follador
Coordenadora de Articulação Acadêmica

APPENDIX G

PDE GUIDELINES FOR THE TEACHING UNIT

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – DPTE
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA - CAA



Orientações sobre Produção Didático-pedagógica

A Produção Didático-pedagógica é uma atividade prevista para o segundo período do Programa, já planejada no Projeto de Intervenção Pedagógica, que tem correlação direta com a implementação na escola. Portanto, o Professor PDE precisa ter clareza quanto à intencionalidade de sua produção, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados, de forma a garantir a sua aplicabilidade na realidade escolar.

1. O que é a Produção Didático-Pedagógica

A Produção Didático-Pedagógica é a elaboração intencional do Professor PDE ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola. Essa elaboração, seguindo a definição proveniente do latim *elaborare*, significa preparar com detalhes o material, organizá-lo de modo a contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica. Deve ser pertinente ao seu objeto de estudo/problema, considerando a sua área/disciplina de ingresso no Programa.

2. O Lugar da Produção Didático-Pedagógica no PDE

O PDE é um Programa de Formação Continuada diferenciado, cujo objetivo preponderante é a articulação entre teoria e prática no contexto específico de Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná. No eixo das atividades teórico-práticas está prevista a elaboração da Produção Didático-Pedagógica como aporte durante a implementação na escola.

Assim, a Produção Didático-Pedagógica é uma elaboração teórica que toma um formato prático a ser implementada nesse contexto, com objetivos pertinentes a práxis, ou seja, a ação permeada pela reflexão teórica. Tal elaboração é também uma proposição com intenção cooperativa entre o professor e seus pares, ou entre o professor e os

gestores, ou entre o professor e os alunos, pois visa contribuir com estes e também receber contribuições durante o GTR e na Implementação.

Além dessa característica, a Produção Didático-Pedagógica no PDE assume sua particularidade ao se diferenciar, por exemplo, do Livro Didático, uma vez que o autor é também o sujeito que fará uso da produção no momento da implementação na escola. É, portanto, o resultado de todo um planejamento pautado em uma concepção de educação, assim como numa concepção de ensino-aprendizagem, com conteúdos e encaminhamentos teórico-metodológicos específicos da disciplina/área em que o professor PDE atua. Deve corresponder com clareza ao público a que se destina: professores, alunos, gestores ou comunidade.

A Produção deve estar, ainda, estreitamente relacionada ao aprofundamento teórico alcançado pelo Professor PDE ao participar dos cursos, dos estudos e acompanhamentos proporcionados pelos Encontros de Orientação, sendo importante considerar as orientações teórico-metodológicas oficiais das disciplinas/áreas.

A Produção Didático-Pedagógica busca alternativas de superação dos problemas percebidos pelos professores em suas práticas pedagógicas e apresentados no Projeto de Intervenção Pedagógica. Nesse sentido, esta Produção não é, e nem pode ser, uma simples tarefa aleatória do Professor PDE para cumprimento de uma exigência do Programa, pois necessita contemplar:

- relação com a área/disciplina de atuação do Professor PDE;
- estreita articulação com o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola elaborado pelo Professor PDE;
- perspectiva de contribuição da Produção Didático-Pedagógica na superação dos problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem identificados na escola, ou seja, contemplar estratégias metodológicas para atender a essas dificuldades;
- viabilidade de utilização dessa Produção, considerando o contexto da escola onde será aplicada;
- adequação da linguagem, forma e conteúdo da Produção ao público a que se destina;
- possibilidade de ser incorporada às práticas pedagógicas das escolas públicas paranaenses.

3. Componentes da Produção Didático-Pedagógica

A Produção Didático-Pedagógica no PDE requer, obrigatoriamente, os seguintes componentes:

3.1. Ficha para Identificação – Produção Didático-Pedagógica:

Título:	
Autor:	
Disciplina/Área: (ingresso no PDE).	
Escola de Implementação do Projeto e sua localização:	
Município da escola:	
Núcleo Regional de Educação:	
Professor-Orientador:	
Instituição de Ensino Superior:	
Relação Interdisciplinar: (indicar, caso exista, as diferentes disciplinas compreendidas no trabalho).	
Resumo: (descrever a justificativa, objetivos e metodologia utilizada. A informação deverá conter, no máximo, 1300 caracteres, ou 200 palavras, fonte Arial ou Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento simples).	
Palavras-chave: (3 a 5 palavras separadas por ponto e vírgula).	
Formato do Material Didático:	
Público: (indicar o grupo para o qual o Material Didático foi desenvolvido: professores, alunos, comunidade entre outros).	

3.2 Apresentação

O professor deve explicitar a finalidade da Produção Didático-Pedagógica deixando claro os seus objetivos. Deve, ainda, indicar a problemática que o levou à escolha do tema e à opção do formato do Material Didático, indicando o público a que se destina seu material.

3.3 Material Didático

Neste componente, o professor deverá dar uma forma específica para uma de suas estratégias de implementação. O Material Didático trata de questão específica do conteúdo disciplinar já definido no Projeto de Intervenção Pedagógica e poderá apresentar atividades a serem desenvolvidas pelo público a que se destina, bem como à avaliação da aprendizagem. As sugestões para a definição de tal forma estão apresentadas no item 4 deste texto. No caso de materiais concretos que não podem ser veiculados em meio virtual, o Professor PDE deverá inserir as fotos do material, assim como apresentar as orientações necessárias para sua confecção, se for o caso.

3.4 Orientações Metodológicas

Neste item, o professor PDE deverá orientar as possibilidades de uso do seu Material Didático. Nesse sentido, as orientações metodológicas destinam-se sempre aos Professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, o que permitirá que os professores compreendam como o Material Didático pode ser utilizado.

3.5. Referências Bibliográficas

Inserir todas as referências utilizadas para a elaboração do Material Didático.

4. Principais Formatos do Material Didático

Existem diversos formatos de materiais didáticos disponíveis no meio educacional. No caso da atividade solicitada pelo Programa, tal material é articulado ao Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, com a orientação do Professor-Orientador da IES, tanto em sua forma, como em seu conteúdo. Nessa perspectiva, para a escolha do formato do material didático, o Professor PDE deve conhecer as diversas possibilidades de materiais existentes, buscando sua conceituação, a fim de poder realizar sua escolha e desenvolver o processo de sua elaboração.

Quanto ao conteúdo, o Professor PDE deve aproveitar os Encontros de Orientação,

os estudos e as elaborações que fundamentaram teoricamente seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, assim como as reflexões realizadas nos cursos e demais momentos de estudo, para seu desenvolvimento no material. Para explicitar um pouco mais a forma do material didático, seguem-se exemplos que têm sido elaborados pelas turmas anteriores do Programa. Entretanto, destaca-se que essa sequência de formatos representa apenas sugestões, podendo o Professor PDE e seu Orientador optarem por outros formatos e propostas.

4.1 Caderno Pedagógico

Material composto por várias Unidades Didáticas, com abordagem centrada em conteúdos disciplinares específicos, contendo fundamentação teórica e sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelo público-alvo. O Caderno Pedagógico pode ser elaborado por um único professor, neste caso composto por várias unidades, ou por vários professores e, neste caso, composto por unidade produzida individualmente, mas correlacionadas com os conteúdos disciplinares do Caderno. A introdução do Caderno com a coletânea dos materiais produzidos por vários professores deve ser apresentada pelo Professor-Orientador.

4.2 Caderno Temático

Terá uma abordagem centrada em um tema específico, que objetiva o aprofundamento teórico deste. O Caderno Temático, assim como o Caderno Pedagógico poderá resultar de uma elaboração individual ou conter uma coletânea de materiais elaborados por vários professores. A introdução do Caderno com a coletânea dos materiais produzidos por vários professores deve ser apresentada pelo Professor-Orientador.

4.3 Unidade Didática

É a elaboração que desenvolve um tema, aprofundando-o de forma teórica e metodológica. Compreende um ou mais conteúdos da disciplina/área em foco, desenvolvidos sob uma perspectiva metodológica para o público-alvo da Implementação do Projeto de Intervenção na Escola. A Unidade Didática pode compor um Caderno Pedagógico ou um Caderno Temático. Como possibilidade de produção de Unidade Didática considera-se, também, a produção de:

4.3.1 Mapa

É a elaboração de um material gráfico que explora um tema/conteúdo teórica e metodologicamente, pois é indispensável a sua vinculação às reflexões teóricas sobre o conteúdo a que é pertinente e às orientações sobre o seu uso. Nela utiliza-se de representação reduzida em superfície plana: de terreno, país, da superfície terrestre, entre outras, mediante técnicas de projeção cartográfica.

4.3.2 Atlas

É o material composto por uma coletânea de Mapas, destinado à apresentação sistematizada de imagens cartográficas e de outras Ciências, objetivando seu uso didático em aulas das áreas/disciplinas curriculares. O Atlas poderá resultar de uma elaboração individual ou conter uma coletânea de materiais elaborados por vários professores.

4.3.3 Artigo

O Artigo, como Produção Didático-Pedagógica, possui uma dimensão de conteúdo no qual o Professor PDE desenvolverá uma reflexão teórica sobre o conteúdo escolhido, direcionado ao nível de ensino proposto. Deverá ser produzido individualmente e estruturado seguindo normas próprias de elaboração (ABNT), devendo conter os elementos previstos nessas normas.

4.4 Material Digital

É a elaboração que, ao desenvolver e explorar um tema/conteúdo teórica e metodologicamente, prima pelo enriquecimento do repertório de recursos pedagógicos do Professor PDE para abordagem dos conteúdos de ensino. Caracteriza-se por ser elaborado atendendo critérios próprios das formas a serem disponibilizadas e utilizadas, como, por exemplo: CD-ROM, DVD, PENDRIVE. A elaboração deste material deve, ainda, articular o uso de, pelo menos, duas mídias: sonora, audiovisual, imagem ou texto digital. Poderá resultar de uma elaboração individual ou conter uma coletânea de materiais elaborados por vários professores. No caso específico da produção de *software*, que também é um material digital, o Professor PDE deverá se assegurar que este tipo de recurso possa ser utilizado em multiplataformas, ou seja, em sistemas operacionais dominantes como o Windows e/ou Linux.

No que se refere à elaboração do *software*, o professor deve ter conhecimento do processo de construção de programas desta natureza (*software*), o qual deverá estar devidamente integrado aos conhecimentos das áreas/disciplinas curriculares específicas.

É prudente, antes da produção do material, verificar junto à equipe responsável pelas tecnologias no NRE, detalhamentos técnicos quanto ao funcionamento dos diversos equipamentos¹ disponibilizados no espaço escolar, garantindo que a proposta do professor possa ser implementada pelo uso do material na escola.

5. Considerações Finais

Reiteramos que a Produção Didático-Pedagógica será um valioso instrumento no momento da Implementação do Projeto na Escola, contribuindo para a superação do(s) problema(s) diagnosticado(s), além de servir como material de apoio aos demais Professores da Rede.

Destacamos que a elaboração da Produção Didático-Pedagógica constitui-se em um momento privilegiado, no qual o Professor PDE pode usar de sua autonomia, criticidade e criatividade no sentido de construir materiais diferenciados e específicos para determinada situação pedagógica.

Por fim, ressaltamos que o Professor PDE deverá:

1. Inserir a Produção Didático-Pedagógica no SACIR, com todos os componentes estipulados no item 3, em um único arquivo no formato PDF, com tamanho máximo de 10mb.
2. Entregar no NRE, de forma impressa, ao final do período, os seguintes documentos:
 - Ficha para identificação da Produção Didático-pedagógica;
 - Parecer assinado pelo Professor-Orientador;
 - Contrato de Cessão Gratuita de Direitos Autorais (OBRIGATÓRIO);
 - Termo de Cessão de Pessoa Física para Pessoa Física (QUANDO NECESSÁRIO).

Obs.: em caso de produção digital entregar também uma cópia em mídia (CD e DVD).

Referências

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula:** reconhecer e desvendar o mundo. Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997.

PARANÁ: SEED. **Documento Síntese PDE**, 2016.

PARANÁ. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**. Disponível em:

¹ Entende-se por equipamentos: TV, TV multimídia, laboratórios, projetor integrado (lousa interativa), entre outros.

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 06/06/2016.

SAVIANI, Demerval. **Função Docente e a Produção do Conhecimento**. Educação e Filosofia. Uberlândia: v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./dez., 1997. p.131. Texto disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewArticle/889>>.

SILVA, Mônica Ribeiro e COSTA, Joaquim Gonçalves. **Método e Metodologia**: implicações na prática docente. In: Encontro do PDE, Faxinal do Céu/PR, 2008.

Equipe Pedagógica PDE

Dolores Follador
Coordenadora de Articulação Acadêmica

APPENDIX H

GUIDELINES FOR THE FINAL PAPER

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – DPTE
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA - CAA



Orientações sobre o Trabalho Final

O Trabalho Final é uma modalidade de produção científica, no formato de Artigo, utilizado como atividade conclusiva do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Deve ter correlação direta com todas as atividades realizadas durante o Programa, possibilitando a reflexão teórica e metodológica de todo o processo e os resultados obtidos ao longo do Programa. Vale lembrar que os autores são responsáveis pela exatidão das referências bibliográficas e pelas ideias expressas em seus textos, considerando a Lei de Direitos Autorais nº 9.610/98 e a Lei Complementar nº 12.853/2013.

O que é o Artigo?

De maneira geral, podemos definir artigo como “parte de uma publicação com autoria declarada que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.” (NBR 6022).

Segundo Rauen (2002, p. 242) “O artigo trata de problemas científicos apresentando resultados de estudos e pesquisas [...] tendo como característica básica a sua dinamicidade, derivada da extensão reduzida. Os artigos [portanto] veiculam agilmente informações, abordagens atuais e, por vezes, temas novos”.

No âmbito educacional, trata-se de um texto teórico, devidamente fundamentado que traz o tema, o problema e os objetivos propostos, definidos em decorrência da observação da realidade escolar, apresentando o resultado deste estudo (fundamentação teórica e metodologia) e sua conclusão. (RAUEN, 2002).

De nada adianta pesquisar sobre um tema e não apresentar essa pesquisa à comunidade. Nesta etapa, o pesquisador dispõe do conjunto de sua pesquisa, que chega ao fim e necessita ser sistematizada, formalizada, divulgando seu trabalho. O esforço agora é a escrita ordenada e eficaz de suas conclusões.

Essa modalidade de produção científica é utilizada como atividade conclusiva do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, deste modo a produção do *Trabalho Final* assume características próprias que a seguir apresentamos.

O lugar do Trabalho Final no PDE

O objetivo do Trabalho *Final* é divulgar, socializar o trabalho desenvolvido pelo Professor PDE, na perspectiva de enfrentamento dos problemas do cotidiano da escola onde está inserido.

Nesse sentido, o Professor PDE deve conhecer suficientemente bem o seu objeto de estudo para garantir que seu artigo apresente efetivamente tanto a problemática estudada, os dados coletados pela sua Implementação, quanto uma análise consistente destes dados para que seja construída uma proposta de conclusão que represente a dimensão do trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

O Trabalho *Final* deve contemplar as suas produções: o Projeto de Intervenção Pedagógica, a Produção Didático-Pedagógica, a Implementação do Projeto Pedagógico na Escola e as contribuições das discussões do Grupo de Trabalho em Rede – GTR, consideramos que a trajetória desenvolvida pelo Professor, nos dois anos de participação no Programa, proporcionou condições eficazes de elaboração das produções acima citadas.

A despeito das normalizações existentes nas IES parceiras do Programa, consideramos pertinente apresentar as recomendações adotadas pelo PDE/SEED, tendo em vista a publicação dos *Artigos Finais* dos Professores PDE.

A estrutura do Trabalho Final no PDE

Relembramos que o Trabalho *Final* parte do problema já definido no início da elaboração do *Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola*, portanto, o Professor PDE deverá retomar esta produção e articular com as ações desenvolvidas, sobretudo da Produção Didático-pedagógica, como também com os resultados já colhidos em sua Implementação do Projeto de Intervenção na escola. Certamente, não poderá prescindir da fundamentação teórica realizada ao longo de sua participação no PDE.

Diferentemente do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, o Trabalho *Final* possui os seguintes elementos:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – DPTE
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA - CAA



Elementos Pré-textuais

Título: é o elemento que constitui o primeiro contato com o leitor, devendo ser claro, conciso, explicativo, coerente com o objeto e os objetivos da pesquisa, delimitando o que foi pesquisado. Segundo Rauen "podemos construir o título da pesquisa a partir da delimitação do Tema" (p.49). O título não deve ser negligenciado, uma vez que é por essa denominação que o seu trabalho será reconhecido na comunidade acadêmica e por toda a Rede de Ensino, já que posteriormente este será disponibilizado em publicação específica da SEED/SUED/DPTE/CAA/PDE.

Resumo: é o parágrafo que apresenta os objetivos pretendidos, a metodologia empregada e as conclusões alcançadas, ao mesmo tempo em que apresenta o teor da pesquisa. Este deve criar uma expectativa que desperte no leitor uma curiosidade. Assim, o Resumo deve ser composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de uma enumeração de tópicos. Evitar o uso de citações bibliográficas.

Palavras-chave: temas indicativos do conteúdo do Artigo, podendo ser em número de 3 a 5 palavras.

Elementos Textuais

Introdução: a introdução deve anunciar ao leitor qual assunto será discutido. Apresenta o tema e indica aos leitores a linha do trabalho seguida, contextualizando a necessidade de sua realização, caracterizando o tema abordado.

De modo geral, a introdução deve apresentar o objeto de estudo; o ponto de vista abordado; mencionar os objetivos e a justificativa indicando a relevância do trabalho desenvolvido que o levaram à escolha deste tema e o método de análise.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – DPTE
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA - CAA



Desenvolvimento: conforme o tipo do trabalho pode ser adotada a seguinte subdivisão: **Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão.** Entretanto, o Professor PDE deverá, juntamente com seu Orientador, definir qual caminho seguir.

Geralmente, a **Revisão de Literatura** traz um texto fluente e articulado entre si, apresentando as ideias dos diferentes pesquisadores que estudaram sobre o tema pesquisado, relacionando-os com a pesquisa desenvolvida pelo Professor PDE, fundamentando-a e justificando o caminho seguido na pesquisa.

Já a **Metodologia, os Resultados Obtidos e a Discussão** do trabalho podem vir discriminados em subitens ou, simplesmente, compor um único texto no qual o Professor PDE descreverá o tipo de metodologia utilizada, especificando o universo de sua pesquisa (os sujeitos, o local) retomando sua trajetória, apresentando e discutindo os resultados obtidos com a implementação do Projeto, com a utilização do Material Didático na Escola, bem como com as discussões e sugestões obtidas no Grupo de Trabalho em Rede - GTR.

Salientamos que o *Trabalho Final* pode apresentar ilustrações (desenho, mapas, gravura, imagem, gráfico) e tabelas que visam representar, de forma ilustrativa: uma ideia, dados trabalhados, o público-alvo, entre outros exemplos, a fim de facilitar, ao leitor, um maior entendimento do tema proposto. No entanto, solicita-se que os elementos ilustrativos presentes no artigo, sigam as orientações contidas no Apêndice 1 deste item.

Considerações Finais: para a elaboração do Trabalho Final no PDE optou-se por utilizar o termo Considerações Finais ao invés de conclusão. Este elemento apresenta, objetivamente, o desfecho do trabalho a partir dos resultados. É importante verificar que o tópico Considerações Finais deve retomar os objetivos do trabalho, assegurando que não tenham sido citadas conclusões que não o represente.

Podemos dizer, também, que as Considerações Finais exprimem uma ideia que não se encerra em si, partindo do pressuposto de que um trabalho investigativo chega a determinadas conclusões, porém, há também limitações de ordem teórica e/ou metodológica que indicam possibilidades de novos estudos, pois concluir é

apenas o fechamento temporário de um ciclo de conhecimento produzido.

Elementos Pós-Textuais

De acordo com a NBR 6022 os elementos pós-textuais são aqueles que complementam o trabalho. Para a elaboração do *Trabalho Final* no PDE são considerados como elementos pós-textuais as referências, o glossário, o(s) apêndice(s) e anexo(s). Os elementos pós-textuais: glossário, apêndice e anexo são considerados opcionais, sendo descritos no **Apêndice 1** deste item. É considerado como obrigatório o elemento **Referências**.

Referências: lista de fontes pesquisadas, consultadas ou citadas, podendo ser livros, revistas, periódicos impressos ou consultados em meio eletrônicos, devendo evitar, neste caso, os sites que não são confiáveis como os blogs. Para escrita do *Trabalho Final* orienta-se que sejam colocadas nas Referências apenas as fontes citadas/utilizadas no texto.

Pode, ainda, ser definida, segundo a NBR 6023, como o conjunto padronizado de elementos descritivos, retirados de um documento, que permite sua identificação individual, devendo ser apresentadas ao término do *Trabalho Final*, em ordem alfabética, por sobrenome de autor.

Orientações para Edição do Trabalho Final no PDE

Definido conforme **Apêndice 1** deste item.

Orientações para Entrega do Trabalho Final

Para entrega do Trabalho Final o Professor PDE deverá:

- Inserir o arquivo do Trabalho Final no SACIR devendo ser postado no formato PDF, com tamanho máximo de 8 Mb.

• **Entregar no NRE, de forma impressa, ao final do período os seguintes documentos:**

- Ficha de identificação do Trabalho Final.
- Parecer do Professor-Orientador.
- Contrato de Cessão Gratuita de Direitos Autorais (OBRIGATÓRIO).
- Termo de Cessão de Pessoa Física para Pessoa Física (QUANDO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO - SUED
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS – DPTE
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA - CAA



NECESSÁRIO).

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação – artigo em publicação periódica científica impressa – apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação – resumo – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAUEN, F. J. Roteiros de Investigação Científica. Tubarão: Unisul, 2002.

UFPR. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. 6. ed. Curitiba: Universidade Federal do Paraná - UFPR, 1996.