

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Maísa Helena Brum

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
MULTILETRADA PARA A EJA**

Santa Maria, RS
2019

Maísa Helena Brum

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: EM
BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MULTILETRADA PARA A EJA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Kirchhof Ticks

Santa Maria, RS
2019

Brum, Maísa Helena

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MULTILETRADA PARA A
EJA / Maísa Helena Brum.- 2019.

266 p.; 30 cm

Orientadora: Luciane Kirchof Ticks
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2019

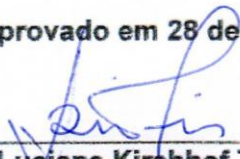
1. formação de professores 2. EJA 3. língua inglesa 4.
multiletramento 5. colaboração I. , Luciane Kirchof
Ticks II. Título.

Máisa Helena Brum

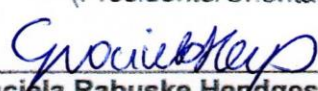
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: EM
BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MULTILETRADA PARA A EJA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

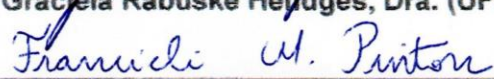
Aprovado em 28 de novembro de 2019:



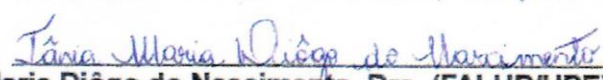
Luciane Kirchhof Ticks, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Graciela Rabuske Herdges, Dra. (UFSM)



Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)



Tânia Maria Diôgo do Nascimento, Dra. (FALUB/UPE) – Parecer



Valeria Iansen Bortoluzzi, Dra. (UFN)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATÓRIA

*Dedico esta tese à minha família, especialmente à minha mãe, Maida.
A minha conquista é a tua conquista também.*

AGRADECIMENTOS

Quatro anos de estudos e quanta coisa eu vivi nesse tempo! Tantas pessoas passaram pelo meu caminho e me auxiliaram, cada uma a sua maneira, seja na escrita, na leitura, na correção, no diálogo, emprestando “o ombro pra chorar”, me dando bronca, animando o meu dia, enfim, infinitas maneiras!

Primeiro, gostaria de agradecer à minha família, meu pai Auri, minha mãe Maida e meu irmão Samuel. Meus pais que sempre me apoiaram nas escolhas da vida, obrigada por acreditarem em mim! Obrigada, pai, pela tua serenidade e estar sempre pronto para me dizer um “sim”. Obrigada, mãe, por me incentivar a estudar e crescer sendo uma professora com “P maiúsculo”. Sei que teu sonho também era continuar estudando, então, essa tese é pra ti, ela é nossa. Samuel, meu irmão, obrigada por ser meu companheiro em Santa Maria, obrigada por todas as conversas e desabafos sobre a vida acadêmica.

Também gostaria de agradecer ao meu marido, Renan. Obrigada por ser tão compreensivo e carinhoso comigo em tantos momentos de tensão da tese. Mas, obrigada também por “me puxar a orelha” e me guiar na finalização da escrita do texto.

Aos meus colegas e parceiros de vida acadêmica e, principalmente, aos amigos dos “Lyndos das Letras”. Obrigada pela amizade!

Meu muito obrigada também à professora Luciane, nossa Lu Ticks. A melhor orientadora do mundo, com certeza. Digo a melhor, pois ela sempre sabe o melhor caminho para seguir na escrita, ela tem os melhores “insights” e ainda é tranquila e serena. Obrigada, professora Luciane, por fazer do doutorado um lugar de conforto, colaboração e amizade!

O Grupo N.E.C.C.E também tem papel importantíssimo na construção tese. Agradeço aos colegas do grupo pelas discussões na construção colaborativa das categorias epistêmico-argumentativas que serviram de base para essa investigação. Gostaria de agradecer também à Karina, pela ajuda nas transcrições. Obrigada também à Fernanda e à Patrícia pelo auxílio nas gravações das aulas dos professores-colaboradores.

Aos professores-colaboradores dessa investigação, sempre dinâmicos e felizes, obrigada por acreditarem na educação pública e por serem parceiros nessa formação. Sem a participação de vocês, essa tese não seria possível. Muito obrigada!

Às professoras e professores que fizeram parte da banca de qualificação e também da banca de defesa, obrigada pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições ao texto.

Meu agradecimento também ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pelo compromisso e dedicação com uma educação gratuita e de qualidade.

Por fim, gostaria de agradecer também à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil - Código de Financiamento 001), pelo financiamento dessa pesquisa, nos anos de 2016 e 2017.

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: EM BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MULTILETRADA PARA A EJA

AUTORA: Maísa Helena Brum

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Luciane Kirchhof Ticks

A prática colaborativa em contextos escolares é compreendida como uma “atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia” (NININ, 2008, p. 21). Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo investigar em que medida uma proposta de formação continuada, de intervenção colaborativa, possibilita a construção de uma prática pedagógica multiletrada em Língua Inglesa no contexto da escola pública, em particular, no contexto da EJA. A investigação foi desenvolvida com dois professores de língua inglesa da Educação de Jovens e Adultos do ensino público da cidade de Santa Maria/RS, os quais eram participantes de um programa de formação continuada associado ao projeto guarda-chuva "Multiletramentos, Interdisciplinaridade e Formação de Professores de Linguagem na Escola" do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O programa de formação continuada teve como foco a reflexão sobre a prática docente do professor de línguas, a construção de práticas colaborativas e também a produção de unidades didáticas embasadas na Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS et al., 2016). A formação constituiu-se de quatro momentos: 1) discussões teóricas sobre a Pedagogia dos Multiletramentos; 2) oficinas práticas de produção de material didático para a EJA; 3) prática docente em sala de aula; e, por fim, 4) sessões de Autoconfrontação sobre a prática multiletrada em sala de aula. No que tange aos pressupostos metodológicos, em um primeiro momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes a fim de perceber as suas representações iniciais de ensino e aprendizagem dos de linguagem. Esses dados foram analisados com base na metafunção ideacional e na metafunção lógica da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Após, foram desenvolvidas sessões reflexivas com os participantes, as quais foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A análise da transcrição do discurso dos professores se deu por meio de ações epistêmico-argumentativas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E), da UFSM. A análise das ações epistêmico-argumentativas entre os participantes objetivou compreender o processo colaborativo-argumentativo instaurado entre os participantes, com vistas ao desenvolvimento de uma prática multiletrada em língua inglesa para o contexto da EJA. Dessa maneira, compreende-se que o processo colaborativo-argumentativo na formação orientou a construção do pensamento crítico e reflexivo dos participantes, bem como ampliou “possibilidades de avançar na compreensão” (NININ, 2018, p. 104) de conceitos relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos. Em relação à produção das unidades didáticas, ela foi organizada e desenvolvida com base nos processos do conhecimento propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos: “Experiencing, Analyzing, Conceptualizing e Applying” (COPE; KALANTZIS, 2015). A produção de unidades didáticas, os resultados da reflexão, construção e desenvolvimento destas demonstraram que os professores-colaboradores aperfeiçoaram seus planejamentos pedagógicos sob a perspectiva dos Multiletramentos de forma que a aprendizagem da língua inglesa se tornou mais significativa, pertinente e contextualizada para os seus alunos da EJA.

Palavras-chave: Formação de professores. EJA. Multiletramentos. Língua Inglesa. Colaboração.

ABSTRACT

CONTINUING TEACHER EDUCATION FOR TEACHERS OF ENGLISH: SEEKING A MULTILITERACY PEDAGOGIC PRACTICE FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION

AUTHOR: Máisa Helena Brum
ADVISOR: Prof. Dr. Luciane Kirchhof Ticks

A collaborative practice within school contexts is understood as a “systematized and mediated activity between subjects, based on instruments that enable knowledge construction and the development of autonomy” (NININ, 2008, p. 21). In this sense, this paper aims to investigate to what extent a proposal for a continuing and collaborative education promotes the construction of a multiliterate pedagogical practice in English language in a public-school context, particularly for youth and adult education. The research was carried out with two teachers of English working with Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese) at two different public schools in the city of Santa Maria, located in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. These teachers were participants in a continuing education program associated with the umbrella project “Multiletramentos, Interdisciplinaridade e Formação de Professores de Linguagem na Escola”, developed by the Postgraduate Course in Linguistics in the Federal University of Santa Maria (UFSM, in Portuguese). The continuing education program focused on reflection about the teaching practice of the language teacher, the construction of collaborative practices, and also the production of teaching units based on the Pedagogy of Multiliteracies (KALANTZIS et al., 2016). The program consisted of four moments: 1) theoretical discussions about the Pedagogy of Multiliteracies; 2) practical workshops for the production of teaching material for the EJA; 3) teaching practice in the classroom; and, finally, 4) Self-Confrontation sessions on the multiliterate practice developed in the participants’ classrooms. Regarding the methodological tools, at first, semi-structured interviews were conducted in order to understand participants’ initial representations of language teaching and language learning. These data were analyzed based on the ideational and logical metafunctions of the Systemic-Functional Grammar (SFG). Afterwards, reflective sessions were developed with the participants, these sessions were recorded in audio and later, transcribed. The analysis of the transcription of audio records were conducted through epistemic-argumentative actions developed by the Center for Collaborative Studies in School Contexts (N.E.C.C.E, in Portuguese), from UFSM. The analysis of the epistemic-argumentative actions among the participants aimed to understand the collaborative-argumentative process established between them, concerning the development of a multiliterate practice in English for the context of EJA. Thus, it is understood that the collaborative-argumentative process in this teacher education program guided the construction of critical and reflective thinking by the participants, as well as expanded the “possibilities of enhancing understanding” (NININ, 2018, p. 104) of concepts related to the Pedagogy of Multiliteracies. Concerning the production of didactic units, they were organized and developed based on the knowledge processes proposed by the Pedagogy of Multiliteracies: “Experiencing, Analyzing, Conceptualizing and Applying” (COPE; KALANTZIS, 2015). In this sense, the production of the didactic units and teachers’ reflection upon the material demonstrated that they improved their pedagogical planning from the perspective of the Pedagogy of Multiliteracies, turning their practice into a more meaningful, relevant and contextualized environment for their students.

Keywords: Teacher education. Youth and Adult Education. Multiliteracies. English Language. Collaboration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	45
Figura 2 – Evolução das matrículas EJA no RS de 2007 a 2015.....	49
Figura 3 – Exemplo de atividades do Caderno de EJA – Cultura e Trabalho.....	61
Figura 4 – Exemplo de atividades do Livro EJA Séries Finais- Coleção EJA Moderna – 9º ano Fundamental.....	63
Figura 5 – Estrutura do Sistema da Atividade Humana.....	79
Figura 6 – Sistema de Atividades do projeto de formação continuada	81
Figura 7 – Três elementos do Design	96
Figura 8 – Elementos Multissemióticos.....	97
Figura 9 – Elementos estruturantes da Pedagogia dos Multiletramentos	105
Figura 10 – Modelo de ensino e aprendizagem de gêneros	107
Figura 11 – Modelo de ensino e aprendizagem de gêneros atualizado: “Ciclo de Ensino.....	108
Figura 12 – Possíveis conexões entre as propostas pedagógicas dos Multiletramentos e da Pedagogia de Gênero, conhecida como “A Roda”.....	110
Figura 13 – Texto e seus contextos.....	114
Figura 14 – Credenciais de cada professor-colaborador.....	126
Figura 15 – Representação visual dos focos de investigação desta pesquisa	128
Figura 16 – Etapas da produção das unidades didáticas.....	138
Figura 17 – Representação visual da organização dos resultados	164
Figura 18 – Ponto de partida e desdobramentos da unidade didática de P2.....	197
Figura 19 – Ponto de partida e desdobramentos da unidade didática de P1	202
Figura 20 – Representação da investigação.....	246

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ações epistêmico-argumentativas.....	121
Tabela 2 – Questões da entrevista: Momento 1.....	129
Tabela 3 – Atividades desenvolvidas durante toda a formação continuada.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes do sistema de atividade	80
Quadro 2 – Tipos de processos e participantes.....	116
Quadro 3 – Identificação dos parâmetros de transcrição e suas representações gráficas.....	131
Quadro 4 – Perguntas norteadoras da análise das representações e suas categorias.....	132
Quadro 5 – Perguntas norteadoras e fontes de coletas de dados do Momento 3.....	142
Quadro 6 – Organização dos excertos nos resultados do Momento 2 e Momento 3.....	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
ACC	Autoconfrontação Cruzada
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DNC-EJA	Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos
DO-EJA	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
LabLeR	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
MEB	Movimento de Educação de Base
MOVAS	Movimentos de Alfabetização
N.E.C.C.E.	Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECAD	Secretaria de Educação Continuada
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	28
1 A educação de jovens e adultos (EJA) e o ensino de língua inglesa.....	34
1.1 EJA: Panorama político e educacional	34
1.1.1 O perfil dos alunos da EJA.....	47
1.1.2 A função social da EJA.....	52
1.2 O ensino de língua inglesa na EJA.....	55
2 A formação continuada de professores e suas relações com a pesquisa colaborativa e a construção de sistemas de atividades	66
2.1 A formação continuada de professores e a EJA.....	66
2.2 O papel da pesquisa colaborativa na formação continuada de professores	72
2.3 O sistema de atividades e as suas relações com o processo colaborativo na formação continuada de professores	75
3 (Multi)letramentos, gênero e suas contribuições para o ensino de línguas	84
3.1 Linguagem como prática social constituída por meio de gênero discursivos	84
3.2 Letramentos e multiletramentos: terminologia e conceito(s).....	89
3.3 A Pedagogia dos Multiletramentos e a noção de <i>design</i>	91
3.4 A Pedagogia dos Multiletramentos e suas relações com a Pedagogia de Gênero: “o como” fazer	100
4 Linguagem como representação	113
5 A argumentação como ferramenta crítico-dialógica em contextos de formação continuada.....	118
6 Princípios metodológicos da pesquisa.....	124
6.1 Os contextos escolares investigados e os participantes da pesquisa	124
6.1.1 Os professores-colaboradores	125
6.1.2 A professora-mediadora	126
6.2 Focos da investigação: delineando a formação	127
6.2.1 Momento 1: Representações iniciais sobre a prática docente	128
6.2.2 Momento 2: Reflexões sobre a prática docente	135
6.2.3 Momento 3: Avaliação das atividades colaborativas	141
7 Análise e discussão das representações de ensino e aprendizagem sobre linguagem.....	144
7.1 Representações de ensino.....	144

7.1.1 O que é ensinar na EJA?	144
7.1.2 Qual é o papel do professor?	151
7.1.3 Qual é o papel do material didático?	154
7.2 Representações de multiletramentos.....	157
7.2.1 O que é multiletramento?	157
7.3 Representações de prática multiletrada.....	160
7.3.1 Como colocar em prática os multiletramentos?.....	160
8 A construção da prática colaborativa e multiletrada no/pelo processo argumentativo.....	164
8.1 O <i>conceituar</i>	165
8.1.1 Ensino de língua inglesa na EJA: um mundo de dificuldades	165
8.1.1.1 O uso da tecnologia na escola pública.....	166
8.1.1.2 Motivação para aprender inglês	169
8.1.1.3 A EJA e o currículo da disciplina de língua inglesa.....	172
8.1.2 Conceituar pela prática é mais fácil?.....	177
8.1.2.1 As perspectivas de ensino dos multiletramentos	177
8.1.2.2 Gênero como prática social.....	182
8.2 O <i>aplicar</i>	187
8.2.1 Compreendendo os “knowledge processes”	188
8.2.2 A construção das unidades didáticas de P1 e P2.....	195
8.3 O <i>experienciar</i>	203
8.3.1 Experienciando a produção da unidade didática.....	204
8.3.2 Experienciando a unidade didática em sala de aula	211
8.4 O <i>analisar</i>	217
8.4.1 Informando o significado dos papéis de professor e aluno	218
8.4.2 Confrontando teoria e prática	226
8.4.3 Reconstruindo e repensando a prática docente	233
9 Considerações finais	243
9.1 Limitações desta pesquisa e sugestões para novas investigações.....	247
REFERÊNCIAS.....	249

INTRODUÇÃO

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 1992a, p. 113).

Segundo Bakhtin (1992a), todo discurso é uma ponte, isto é, um mediador das relações humanas. Ao nos definirmos em relação ao outro, estamos considerando questões de identidade e afetividade que permeiam os outros tais como a nós mesmos. Nesse sentido, refletindo sobre o contexto educacional, principalmente o de formação de professores, acreditamos que não se pode pensar e realizar educação “sem que os espaços que criamos para isso sejam, igualmente, espaços conscientemente pensados a partir dessas formações discursivas, identitárias e afetivas” (MATEUS, 2013, p. 102).

Sendo a presente pesquisa fundamentada na relação entre educação, discurso e coletividade, acreditamos na importância de uma prática colaborativa entre escola e universidade, que, em última instância, possibilite a criação de espaços para reflexões e ações crítico-transformadoras. Ademais, consideramos que é pensando e analisando a prática docente que nela vamos reconhecendo e construindo teorias (FREIRE, 1997). Nesse sentido, refletir sobre a própria prática docente é (re)avaliar nossos atos e abrir espaço para novos caminhos de construção do pensamento crítico e reflexivo, e logo, para uma prática socialmente situada (BRUM, 2015).

Por essa razão, este estudo manifesta-se pelo desejo de construir um espaço colaborativo de reflexão acerca de concepções teóricas, identidades e ações de professores de inglês da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Todavia, temos consciência que somente desejar algo não se faz suficiente, por isso, nesse estudo, o foco recai na análise e discussão de como essas reflexões acerca de concepções sobre a prática docente afetam as práticas discursivas dos professores e as suas relações sociais no contexto da escola pública (BARCELOS, 2006).

Em vista disso, a presente pesquisa pretende contribuir com o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Linha de Pesquisa/CNPq “*Linguagem no Contexto Social*”, ao apoiar-se nas pesquisas que discutem a relevância de uma formação continuada crítica e reflexiva e, não obstante, de caráter transformador.

Levando em consideração a área de concentração da Linha de Pesquisa *Linguagem no Contexto Social*, bem como os referenciais teóricos adotados por seus membros, esta pesquisa está associada ao projeto guarda-chuva "Multiletramentos, Interdisciplinaridade e Formação de Professores de Linguagem na Escola"¹, o qual "busca trazer uma oportunidade de colaboração entre universidade e escola, por meio da reflexão e da interpretação do universo pedagógico de ensino da Língua Estrangeira/Adicional (LE) no contexto escolar" (TICKS, 2015).

Alicerçado sob uma perspectiva colaborativa, o projeto guarda-chuva tem como objetivo promover ações reflexivas, dialógicas e socialmente situadas, que permitam aos professores e pesquisadores desenvolverem uma metacoscência acerca de sua prática: do que fazem, como e por que o fazem daquela maneira por meio da solução de um problema (VYGOTSKY, 2001). Esse projeto guarda-chuva está vinculado ao Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E), o qual integra o Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (GT-LABLER/UFSM). O N.E.C.C.E desenvolve estudos que têm buscado descrever, observar, compreender e intervir colaborativamente em contextos escolares da rede pública de ensino da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

Ao direcionar a presente pesquisa para o universo pedagógico de ensino da Língua Inglesa, especificamente para a EJA, acreditamos que seja importante refletir sobre os processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de linguagem na escola pública, bem como na ação do professor nesse contexto. O argumento que sustenta a relevância de uma investigação no contexto do ensino de línguas para a EJA refere-se à situação dessa modalidade de ensino, uma "área pedagogicamente frágil, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento" (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 213). Ademais, raros são os cursos de licenciatura e pedagogia que contemplam em suas diretrizes curriculares essa modalidade de ensino (BARCELOS, 2009).

Em vista da falta de uma formação específica para a área e de um conhecimento particular sobre esse contexto, acreditamos que processos

¹ Projeto de Pesquisa – Registro GAP/CAL n. 039819, 2015. Número do registro na Plataforma Brasil – CAAE: 44567315.3.0000.5346.

colaborativos e continuados podem contribuir para a formação desses professores da EJA e, por conseguinte, para o seu auto empoderamento. Por meio de ações dessa natureza, eles poderão desenvolver práticas de ensino com seus alunos na compreensão de diferentes manifestações da linguagem, possibilitando a discussão e análise de variados gêneros do discurso (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas podem permitir o diálogo entre diferentes saberes letrados (MOTTA-ROTH, 2011), ou seja, o(a) professor(a) pode ter mais possibilidades e condições de construir com seus educandos práticas reflexivas que promovam a participação efetiva destes em discussões sobre todo e qualquer conhecimento científico produzido pela comunidade local, nacional ou mundial (TICKS, 2015).

É com base nesses argumentos que a presente pesquisa se configura e se justifica, dado que uma prática docente, que busque o diálogo entre diferentes saberes e fomente a criticidade, implica ações pedagógicas que abranjam a prática dos letramentos (ou multiletramentos) em sala de aula. Da mesma forma, essas práticas letradas também possibilitam o empoderamento do aluno, permitindo a sua participação na transformação da sociedade (MOTTA-ROTH, 2008).

De acordo com Monte Mor (2012, p. 38), “o aprendizado de línguas estrangeiras tem muito a contribuir para a formação de alunos-cidadãos quando realizado dentro de uma proposta que assume o valor educacional desse aprendizado”, isto é, dentro de uma proposta pedagógica multiletrada.

Permeada por essas justificativas, esta investigação parte do pressuposto de que as interações sociais entre professores-mediadores e professores-colaboradores² podem constituir um espaço de investigação, reflexão e crítica de suas próprias práticas em sala de aula e de sua relação com contextos sociais mais amplos (MAGALHÃES, 2002). Dentro dessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é investigar em que medida uma proposta de formação continuada, de intervenção colaborativa, possibilita a construção de uma prática pedagógica multiletrada em Língua Inglesa no contexto da escola pública, em particular, no contexto da EJA.

² Utilizamos aqui a nomenclatura “professores-mediadores” e “professores-colaboradores” para nos afastarmos da separação entre escola e universidade, pois partimos do pressuposto de que o professor da escola também é um pesquisador de sua própria prática e do contexto em que se insere. Esse processo de renomeação serve para marcar a filiação da presente proposta de pesquisa a uma práxis comprometida com o (re)posicionamento social dos professores envolvidos na pesquisa (MATEUS; EL KADRI, 2012).

Para dar conta desse objetivo central, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. identificar e discutir as representações iniciais de ensino, multiletramentos e prática multiletrada de Língua Inglesa dos professores-colaboradores.
2. descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo colaborativo estabelecido entre professora-mediadora e professores-colaboradores na construção de uma prática pedagógica multiletrada em Língua Inglesa para o contexto de cada participante.
3. avaliar em que medida as ações de intervenção colaborativa possibilitaram a recontextualização das representações e das práticas de multiletramentos dos participantes.

Ressaltamos que os objetivos específicos 2 e 3 foram delineados a partir dos resultados encontrados na análise das representações iniciais, que apontavam para a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas entre universidade e escola, com vistas à promoção de um ensino contextualizado e crítico.

Ao focalizar esses objetivos, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- De que modo a formação continuada pode recontextualizar as representações de conceitos teóricos dos professores que dela participaram?
- De que maneira o processo colaborativo-argumentativo entre os participantes contribuiu para a construção de práticas pedagógicas multiletradas e socialmente situadas para os contextos escolares em questão?
- Em que medida uma proposta de formação continuada de caráter colaborativo pode contribuir para a (re)configuração da prática pedagógica de professores de Língua Inglesa do ensino público?

Cada pergunta de pesquisa está relacionada, respectivamente, a um dos objetivos específicos propostos por essa investigação. Acreditamos que o nosso trabalho complementa pesquisas prévias tanto na área da Educação como na área da Linguística Aplicada, visto que buscamos levantar uma discussão sobre a formação de professores para a EJA, os Multiletramentos e suas implicações para o ensino de língua inglesa. Soares (2011), buscou realizar uma pesquisa que abordasse as especificidades da formação do educador de jovens e adultos a partir da análise de quatro propostas/projetos de formação de professores no país, em desenvolvimento naquele período. O autor realizou observações *in loco* nos projetos selecionados e concluiu que as variáveis foram muitas e que

a história e o tempo de existência de cada proposta influenciavam na formação inicial e continuada oferecida aos seus educadores. Algumas enfocavam mais as questões políticas, de direitos e participação ativa, [...] outras, [...], priorizavam as questões relacionadas ao aprendizado (SOARES, 2011, p. 318).

Já em Cabral (2013), a pesquisa teve como foco o perfil do aluno de EJA e a relação desse público-alvo com as propostas de formação continuada na área. Como resultados, a autora constatou que ainda é limitado o número de pesquisas sobre o tema e, além disso, muitas dessas produções não contemplam discussões sobre o perfil do aluno de EJA. Em relação às formações continuadas, Cabral menciona que muitos processos formativos são marcados por “descontinuidades e desarticulações no tocante aos seus elementos teóricos e práticos” (2013, p. 13), o que acarreta formações mais abstratas e universais ao tema da EJA.

Na área da Linguística Aplicada e ensino de Língua Inglesa, percebemos que uma grande parcela das pesquisas visa a analisar o processo de ensino e aprendizagem nos alunos da EJA. Os trabalhos de Santiago (2008), Prado (2011) e Silva (2015), são exemplos de tais pesquisas. A pesquisa de Santiago (2008) teve como objetivo investigar as percepções do aluno de EJA sob um material didático construído pela própria pesquisadora para as suas aulas de Língua Inglesa. A pesquisa de Prado (2011) segue a mesma linha, ao buscar desenvolver atividades didáticas de língua inglesa para EJA, com vistas ao letramento e à educação linguística. E, a pesquisa de Silva (2015) também focalizou a produção de um material didático, elaborado sob a perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural,

para auxiliar alunos da 4ª fase da EJA em uma escola estadual da cidade do Recife a melhor desenvolverem a habilidade oral na língua inglesa. Já a pesquisa de Landim (2015, p. 17), em uma direção mais globalizada, buscou investigar “as relações entre as práticas sociais e de aprendizagem empreendidas por alunos de EJA e suas implicações para a aprendizagem escolar, especialmente no que se refere às práticas de linguagem mediadas pelo uso de novas tecnologias”

Ao olharmos para as pesquisas na área da Linguística Aplicada e ensino de Língua Inglesa que focalizem a formação continuada do professor da EJA, essas não parecem ser muito expressivas em quantidade. Nesse panorama, esperamos que a nossa investigação venha a contribuir para a área da formação de professores de língua inglesa para a EJA.

Em relação à organização de nossa investigação, nos capítulos 1, 2, 3, 4 e 5, discutimos as teorias e perspectivas que embasam a pesquisa como um todo, abarcando, respectivamente, os conceitos relacionados ao ensino na EJA, à formação de professores e aos multiletramentos. Ainda, discorreremos sobre as perspectivas analíticas da linguagem como representação e da argumentação como ferramenta crítico dialógica, escolhidas para embasar a análise dos dados gerados por essa investigação.

O desenvolvimento de nossa pesquisa de formação foi organizado em três momentos distintos, os quais relacionam-se aos objetivos específicos propostos pela investigação. Assim, no capítulo 6, descrevemos a metodologia da pesquisa e seus três momentos. Na sequência, no capítulo 7, apresentamos a análise das representações iniciais dos participantes da pesquisa. No capítulo 8, discorreremos sobre o desenrolar da formação continuada pelo viés do processo colaborativo e argumentativo desenvolvido entre os participantes, e também sobre a Autoconfrontação após o desenvolvimento das atividades em sala de aula. E, por fim, o capítulo 9 discute os resultados obtidos nessa investigação e sobre as implicações da pesquisa para a área da linguística aplicada e da educação.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (FREIRE, 2011a, p. 34).

Neste capítulo, apresentamos algumas questões relacionadas à implantação da EJA no Brasil (seção 1.1), ao perfil dos alunos que regularmente frequentam essa modalidade de ensino (subseção 1.1.1) e à função social exercida por essa modalidade no contexto brasileiro de educação (subseção 1.1.2). Em seguida, discutimos acerca do papel da disciplina de língua inglesa na EJA, suas diretrizes e propostas curriculares (seção 1.2).

1.1 EJA: PANORAMA POLÍTICO E EDUCACIONAL

Em suas publicações, Paulo Freire, professor e pesquisador protagonista da pedagogia crítica e popular no Brasil, sempre enfatizou o papel que as políticas públicas exercem sobre e na educação. Para ele, a educação é um ato político e, sendo assim, “*a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê desenvolvemos a atividade política*” (FREIRE, 2011a, p. 35, grifo do autor). Nesse sentido, para a EJA se constituir como uma modalidade da educação básica, no Brasil, ela perpassou diferentes momentos, os quais estavam relacionados aos cenários políticos e sociais pelos quais o país atravessava.

A história da EJA tem suas raízes calcadas na luta contra o analfabetismo no Brasil. A partir da década de 20, a urbanização e a industrialização começam a despontar no país, e com isto a necessidade de “*formação mínima de mão-de-obra e a manutenção da ordem social nas cidades*” impulsionam as reformas educacionais (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000). Essas reformas tiveram como argumento os dados revelados no censo de 1940³, o qual averiguou que menos de um terço da população entre 7 e 14 anos frequentava a escola, o que ocasionava a não escolarização de muitas crianças, e conseqüentemente, o analfabetismo desses

³ Dados do IBGE. Em comparação com o ano de 2000, no qual foi observado que a taxa de escolarização passou para 95% das crianças nessa faixa etária (MULIK, 2011).

futuros adultos. Essas primeiras iniciativas, até a revolução de 30, tem como “único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e escrita (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Com base nesse panorama, a Constituição de 1934, no art. 149, reconheceu a educação como direito de todos, devendo ser providenciada pela família e pelos poderes públicos. Além disso, essa mesma constituição foi a primeira a estender o direito, ao ensino primário, aos adultos:

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

Para dar conta do que estava posto nesse parágrafo único sobre o Plano Nacional de Educação, o governo federal instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário (pelo Decreto nº 4.958 de 14 de novembro de 1942), destinando 25% desse fundo para ser aplicado na EJA:

A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde (art. 4).

Nessa mesma década, em 1947, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos foi organizada “representando o início da ação federal dotada de disposição para o combate ao analfabetismo” (SOUZA, 2009, p. 2). A campanha envolveu todo o território nacional e mobilizou 11 mil salas de aula e um total de 470 mil alunos (MULIK, 2011). Entretanto, a concepção de alfabetização dessa campanha entendia o aluno como “uma tabula rasa, uma folha em branco sobre a qual a experiência irá escrever” (HESSEN, 2000).

Em outras palavras, o aluno era dado como alfabetizado se fosse capaz de escrever o seu próprio nome e, conseqüentemente, o ensino não levava em consideração os contextos e as experiências plurais dos participantes, pois os conteúdos “eram trabalhados da mesma forma que para as crianças, com frases mecanicamente repetidas” (MULIK, 2011, p. 5164). A concepção de ensino corrente dessa década, apoiada no behaviorismo, compreendia a mente apenas como um

compartimento para o armazenamento de informações, necessitando de estímulos para internalizar o conhecimento discutido (TICKS; SILVA; BRUM, 2013). Nesse sentido, a concepção de alfabetização de adultos era pautada em uma visão mecanicista e não dialógica de aprendizagem.

A educação de adolescentes e adultos analfabetos, ou ensino supletivo, denominada até então, segue sendo mencionada na Constituição de 1946, porém, não há instruções de como esse ensino deve ser ou quais diretrizes ou orientações deveria seguir.

Nesse período dos anos 50, o Brasil enfrentou a questão da “oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado e a questão da laicidade” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 19), e isso determinou, por um grande período de tempo, a inexistência de uma legislação educacional própria. Essas questões refletem na instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 4.024/61), quinze anos após a publicação da Constituição de 1946.

Logo mais, em 1955, a ascensão de Juscelino Kubitschek à presidência do Brasil, após a morte de Getúlio Vargas, em 1954, abriu espaço para uma inquietação ideológica protagonizada por movimentos estudantis, associações religiosas e organizações políticas (MULIK, 2011). Esse período histórico impulsionou a criação da primeira LDB, em 1961, a qual reconheceu a educação como direito de todos, salientando a importância da formação de cursos supletivos e a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial mediante a aplicação de exames, para maiores de 16 anos, e a conclusão de cursos colegiais, para maiores de 19 anos.

Tanto os movimentos da década de 60 quanto o estabelecimento da LDB auxiliaram a promover o status da EJA no país. Assim, “ao longo dos primeiros anos da década de 1960, as políticas educacionais voltadas para a população adulta acontecem com o estabelecimento de uma estreita relação entre as ações políticas e as ações educativas” (ALVES, 2014, p. 118, conforme SCOCUGLIA, 2000). Três ações educativas podem ser elencadas nesse período: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Programa Nacional de Alfabetização e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MEB, criado em 1961, pela Igreja Católica, desenvolveu um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas. O programa recebeu incentivo e apoio financeiro do governo, o qual foi responsável pela concessão dos canais de

radiodifusão. O programa tinha como público-alvo adultos pertencentes às classes populares, e as aulas funcionavam com a organização de uma equipe nacional, transmitidas por 25 emissoras de rádio e coordenadas por um monitor voluntário (MULIK, 2011). O que fica evidente nesse programa é que o interesse do governo em fomentar o desenvolvimento da educação de adultos dialoga,

por um lado, com os interesses religiosos da Igreja Católica perante a educação, como estratégia para ampliar a fé católica, e, por outro, para garantir que as reformas estruturais acontecessem de forma controlada e tranquila como era esperado pelos setores católicos progressistas (ALVES, 2014, p. 124, grifo nosso).

Essa duplicidade de interesses do governo estava entrelaçada com o contexto da época, quando as ideias da ditadura militar começavam a tomar forma. Fazia-se necessário controlar a maneira como o ensino era desenvolvido para fins de interesse não dos aprendizes, mas do governo e de seus aliados.

Dijk (2008, p. 53) argumenta que as instituições de poder, nesse caso, o governo, “raramente precisam prescrever o que os menos poderosos devem fazer”, pois o detentor do poder argumenta oferecendo justificativas que vão ao encontro das possíveis necessidades dos menos poderosos, administrando, assim, o controle sob as informações relevantes.

Dentro dessa mesma concepção, Maturana (1998, p. 69) lembra que as relações hierárquicas não constituem relações sociais, no sentido de legitimar o outro na convivência, dado que as primeiras “se fundam na negação mútua implícita, na exigência de obediência e de concessão de poder que trazem consigo”.

Em contraponto, o Programa Nacional de Alfabetização, instituído em 1963, coordenado por Paulo Freire, tinha como objetivo alfabetizar mais de quatro milhões de pessoas e compreendia que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização implicavam ensinar além da palavra escrita, considerando a linguagem e suas relações com o contexto dos aprendizes, ou seja, compreendendo a relação entre a leitura do mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 2011c).

A pedagogia de Paulo Freire era orientada para incentivar o analfabeto adulto a ver-se como um agente de sua aprendizagem, a fim de romper com o pressuposto de que a alfabetização se resume a uma técnica de aprender a ler e a escrever (BARCELOS, 2009). Nesse sentido, esse programa, igualmente apoiado pelo

governo, na figura do Ministério da Educação, procurava se distanciar da visão mecanicista de ensino, pois entendia que

se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2011c, p. 42-43).

Ainda em 1963, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização, orientados pela pedagogia proposta por Paulo Freire. Porém, em 1964, com o golpe militar, foram encerradas, por meio da Portaria 237 do Ministério da Educação, todas as políticas educacionais gestadas durante o governo, o que representou a suspensão de verbas e o encerramento destas (ALVES, 2014). Assim, o Programa Nacional de Alfabetização foi desativado ou extinto e muitos organizadores do programa acabaram sendo perseguidos, presos e exilados (MULIK, 2011), principalmente por adotarem uma pedagogia de cunho crítico e reflexivo.

Ao mesmo tempo em que as ideias de Freire ganhavam ampla aceitação, elas também geravam preocupação. Segundo Monte Mor (2015, p. 187, com base em Irwin, 2012, p. 3), a aceitação referia-se ao fato de Freire ter criado uma abordagem educacional que ia além dos limites das metodologias comuns. Por outro lado, a preocupação recaía sobre os riscos que tal proposta oferecia ao contexto histórico e político da época.

Em outras palavras, a proposta de Freire ameaçava os princípios do governo militar, pois sua abordagem reconhecia o indivíduo como pertencente a um grupo e tentava promover a sua inserção social por meio do pensamento crítico. Dijk (2008, p. 43) esclarece que “uma condição importante para o controle social por meio do discurso é o controle do discurso e a sua própria produção”.

Desse modo, a abordagem freireana contrariava o controle social exercido pelo governo da ditadura pelo fato de buscar transformar os educandos, por meio da educação libertadora, em agentes de sua própria aprendizagem, dando voz àqueles que ainda não haviam vivenciado a educação formal.

No período da ditadura, a existência do analfabetismo continuava a desafiar o Brasil e seus governantes. Todavia, a proposta freireana nunca mais foi retomada de forma efetiva pelo governo federal. Entre 1965 e 1967, o governo investiu em

programas que não ameaçavam o *status quo* e expandiu o movimento da Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), que era uma entidade educacional de origem protestante para a educação de analfabetos. E, no ano seguinte, aprovou o MOBRAL como fundação, tendo esse movimento autonomia em relação ao Ministério da Educação (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000)

O MOBRAL, portanto, foi instituído no período regido pelo governo militar, em 1967, e teve como objetivo dar prosseguimento às campanhas de alfabetização no país a fim de “erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 20).

O MOBRAL, enquanto política pública, não funcionou adequadamente até o ano de 1970, devido à falta de recursos. A partir de 1970, o programa foi reformulado, recebeu recursos do Estado e tornou-se uma das maiores campanhas de alfabetização brasileira, até o ano de sua extinção, em 1985. Entretanto, o processo de alfabetização do MOBRAL era de cunho essencialmente funcional, distanciando-se de uma educação reflexiva, pois o programa foi criado para promover a aceleração da economia às custas do desenvolvimento de potenciais trabalhadores para o mercado da época.

Segundo Santos e Pessoa (p. 21, conforme BRASIL, 1973, p.13), o Documento Básico do MOBRAL corrobora o objetivo dessa ação educativa, pois visa atender à população urbana não alfabetizada, sabido que:

[...] é a população urbana que mais padece de carências educacionais, dada a complexidade da vida moderna e o sentido altamente competitivo da sociedade industrial; os adultos e adolescentes alfabetizados são elementos importantes na produtividade do sistema econômico.

Dessa maneira, as ações do MOBRAL, considerando o seu contexto histórico, podem ser percebidas como superficiais, “à medida que o conteúdo crítico e problematizador das propostas anteriores foi esvaziado” (MORAES, 2013, p. 34, de acordo com GALVÃO; SOARES, 2006, p. 46). A herança herdada desse período para a EJA é de que essa modalidade deveria focalizar apenas na alfabetização e na pressa que o jovem e o adulto têm em percorrer seus estudos, pois o mercado de trabalho exige a presença deles com a qualificação necessária (SANTOS; AMORIM, 2016).

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 (p. 30) argumenta que é “no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e de adultos”. Tal argumento está apoiado no pressuposto de que a presença de diversos movimentos sociais, centrados na EJA, recuperaram e valorizaram o direito à educação de adultos já definido na Constituição de 1934.

Dessa forma, nas décadas de 80 e 90 surgiram novos movimentos e experiências de alfabetização de jovens e adultos, dentre eles, destacam-se os Movimentos de Alfabetização (MOVAs), em nível municipal. Esse movimento nasceu na cidade de São Paulo, em 1989, com a finalidade de se constituir como uma política pública educacional.

O MOVA-SP surgiu como iniciativa do governo de São Paulo, o qual contava, na época, com Paulo Freire como secretário municipal de educação entre os anos de 1989 e 1991 (BORGES, 2009). Esse movimento foi, posteriormente, assumido pelo governo do Rio Grande do Sul e demais administrações municipais.

O MOVA-RS foi lançado em junho de 1999 e desenvolveu suas atividades até o ano de 2003, sob o governo de Olívio Dutra. O MOVA-RS era uma parceria entre governo e entidades populares e atendeu mais de seis (6) mil turmas de alfabetização em espaços não-formais, como igrejas e associações em bairros. Sendo o MOVA um movimento de educação popular, embasou-se em uma perspectiva libertadora (FREIRE, 2011) visando romper com a visão clientelista e assistencialista de programas anteriores (BARRETO, 2005).

Também na década de 90, ocorreu a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, realizada em Hamburgo, em 1997, a qual destaca-se como um marco no debate sobre educação de adultos e educação não-formal (UNESCO, 2009). Essa conferência foi singular para a constituição da EJA, pois enfatizou a importância da educação de adultos e a educação ao longo da vida como ferramentas fundamentais para responder aos desafios globais do Século XXI. O relatório redigido na conferência “propõe um ensino pautado no desenvolvimento sócio-histórico do aluno, levando em consideração as experiências de vida dele, ou seja, sua historicidade” (MAGIO; SAMPAIO, 2017, p. 206).

A vasta propagação de movimentos, programas e conferências voltados para o ensino de jovens e adultos serviram como ferramentas para instituir a EJA como uma modalidade de ensino. A atual LDB (nº 9.394/96), lançada em 1996, institui a EJA

como uma modalidade de ensino ao abrigo, no seu “Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), a seção V denominada *Da Educação de Jovens e Adultos*” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 20).

Em consonância, o parecer 05/97, do Conselho Nacional de Educação, aborda a denominação “Educação de Jovens e Adultos” e define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos. O parecer ainda delibera sobre as competências dos sistemas de ensino perante tal modalidade e explicita as possibilidades de certificação dos alunos:

3.5 - Sobre a Educação de Jovens e Adultos (Artigos 37 e 38)

Para os alunos que "não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental na idade própria, a nova LDB passa a denominar "educação de jovens e adultos" o que a Lei nº 5.692/71 chamava de "ensino supletivo" [...] (BRASIL. Parecer CEB nº. 5/1997).

Ainda em 1997, o Parecer 12/97, também do Conselho Nacional de Educação, elucida algumas dúvidas pendentes sobre os cursos e exames supletivos e ainda reitera a gratuidade do ensino para adultos:

2.10- Garantia de gratuidade para jovens e adultos

Voltando ao “ensino supletivo” (a lei usa “jovens e adultos” e “supletivo”), é preciso elucidar uma dúvida que apareceu, em consulta de Conselho Estadual de Educação que, salvo melhor juízo, decorreu de leitura sem apoio no texto da lei. Há o entendimento de que ao dispor, no art. 37, § 1º, que “os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas”, estaria ocorrendo uma exorbitância, uma vez que a lei não poderia “obrigar o sistema a oferecer ensino gratuito, salvo no caso dos sistemas municipais, tolhidos, porém pelo entendimento do Parecer nº 5/97 [...] O que é necessário levar em conta é que a obrigatoriedade, é óbvio, se dirige ao ensino público do sistema, seja na rede municipal como na estadual. O que o dispositivo invocado fez foi apenas corrigir uma injustiça. A Constituição Federal impõe a obrigatoriedade do ensino fundamental e a sua gratuidade nas escolas públicas. O que está assegurado na lei é esse direito também aos que já ultrapassaram a idade regular para cursá-lo (BRASIL. Parecer CEB nº. 12/1997, ênfase nossa).

Contudo, é somente no ano de 2000 que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) são estabelecidas por meio da

Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Essa Resolução institui as DCN-EJA e demanda que elas sejam, obrigatoriamente,

observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. Art. 1º).

Ens e Ribas (2015) mencionam que, com a promulgação da LDB e das DCN-EJA, era esperado que essa modalidade de ensino fosse finalmente incorporada à educação básica não só no discurso, mas também na prática. Todavia, a prioridade do ensino, pelo viés do Estado, ainda está centrada no ensino regular e isto se tornou evidente quando a EJA foi vetada dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Ainda, segundo as autoras (com base em HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124), essa restrição de recursos consolidou uma “tendência à descentralização do financiamento e dos serviços, bem como a posição marginal ocupada pela educação básica de jovens e adultos nas prioridades de política educacional”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 10.172/2001, por sua vez, também “contempla a EJA com um capítulo próprio sob a rubrica de Modalidades de Ensino” e ainda enfatiza a importância da mobilização de recursos financeiros por parte dos governos e da sociedade (BRASIL, 2013, p. 170). Igualmente, como salientado por Ens e Ribas (2015), podemos perceber que mesmo que os documentos oficiais sublinhem a responsabilidade dos poderes públicos perante a EJA, o que se revela na prática é um descaso com essa modalidade.

Um exemplo atual desse descaso, no âmbito estadual, foi o fechamento de turmas e a redução de turnos em escolas de nosso estado. Esta medida do governo estadual publicada em 4 de novembro de 2016, no Diário Oficial do Estado, por meio da portaria 280, influenciou, em grande parte, o público atendido pela EJA, pois, em muitas escolas, o turno noturno foi suprimido, dado o número de alunos frequentadores desse turno estar abaixo da nova média proposta pelo governo (mínimo de 13 alunos por turma)⁴. O que se percebe, mais uma vez, é a hegemonia

⁴Mais informações podem ser encontradas na notícia veiculada no Jornal Diário de Santa Maria: <http://diariodesantamaria.clicrbs.com.br/rs/geral-policia/noticia/2016/12/escolas-estaduais-correm-risco-de-terem-turmas-fechadas-em-2017-8652096.html>.

de quem está na posição de tomar decisões, nesse caso, o governo estadual, sem buscar um diálogo com os usuários do sistema escolar.

As DCN-EJA, segundo as DO-EJA (BRASIL, 2013, p. 170),

buscaram dar à EJA uma fundamentação conceitual e a interpretaram de modo a possibilitar aos sistemas de ensino o exercício de sua autonomia legal sob diretrizes nacionais com as devidas garantias e imposições legais.

É importante mencionar que, embora as diretrizes se materializam muito mais “no papel” do que na prática, as DCN-EJA vieram suprir uma lacuna nas leis educativas de nosso país, e, portanto, possibilitaram a oferta de uma educação voltada para o público adulto, sob bases legais e com a garantia de ensino e certificação. Entretanto, as diretrizes e os pareceres que regem a EJA não deixam de ser objetos de poder institucional, pois exercem controle direto sobre a ação por meio de seus discursos, os quais possuem funções pragmáticas diretivas, providas de força ilocutória (DIJK, 2008, p. 52).

Percebemos, portanto que,

as leis para a educação de jovens e adultos funcionam pelo efeito de transparência que é próprio do Estado, como se tudo funcionasse pois está posto em lei. É como se estivesse tudo bem, pois o Estado está cumprindo com o seu papel. Esse efeito de evidência apaga o que o Estado já não cumpriu, que é o seu papel de promover a educação (MAGIO; SAMPAIO, 2017, p. 6).

Nesse sentido, Dijk (2008) ressalta que as leis, ao serem “cristalizadas” em textos, funcionam como diretrizes ou referências para a realização do discurso falado. Desse modo, as leis são, de certa maneira, impostas à sociedade, sem proporcionar uma abertura ao diálogo, isto é, “os textos escritos representam, literalmente, a consolidação do poder comunicativo na maior parte dos contextos institucionais” (DIJK, 2008, p. 72-73), nesse caso, o poder do governo sobre a escola.

Além de instituir e organizar a modalidade de ensino da educação básica para jovens e adultos, as DCN-EJA também estão pautadas por três princípios: a equidade, a diferença e a proporcionalidade na “apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2000. Parágrafo Único, p. 1).

A equidade refere-se à distribuição dos componentes curriculares com o objetivo de propiciar um nível igualitário de formação, bem como reestabelecer a igualdade de direitos e oportunidades aos educandos. O princípio da diferença objetiva identificar e reconhecer a singularidade dos jovens e adultos em seu processo formativo, valorizando o mérito e o desenvolvimento dos conhecimentos de cada aluno. Ens e Ribas (2015, p. 145, grifo nosso) destacam que, no princípio da diferença, as DCN-EJA reconhecem as singularidades dessa modalidade de ensino, mas também salientam a questão da meritocracia e isto abre “certas brechas para responsabilizar o estudante pelo seu sucesso ou fracasso, isto é, pelo seu processo formativo”.

Em relação à proporcionalidade, a EJA deve dispor e alocar, adequadamente, os componentes curriculares a fim de assegurar as necessidades dos alunos no que tange ao tempo e às práticas pedagógicas comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2000).

Com base nesses princípios, percebemos que as DCN-EJA, **no papel**, trazem um “suporte teórico que supera a visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto, além de reconhecer a diversidade cultural e regional presente nos diversos estratos sociais” (MULIK, 2011, p. 5196).

Entretanto, é necessário colocar em pauta que, por vezes, as políticas públicas e muitos movimentos em prol da alfabetização se afirmaram na direção preventiva e moralizante da EJA, isto é, buscaram promover uma educação que pudesse “salvar” a juventude popular da violência, da droga e da prostituição e os adultos do caos do desemprego.

Acreditamos que, se nós, educadores, não mudarmos essa direção, a EJA “não irá sair de onde sempre esteve: um remédio para suprir carências seja de alfabetização, de escolarização, seja de fome e exclusão e agora de violência e deterioração moral” (ARROYO, 2011, p. 26).

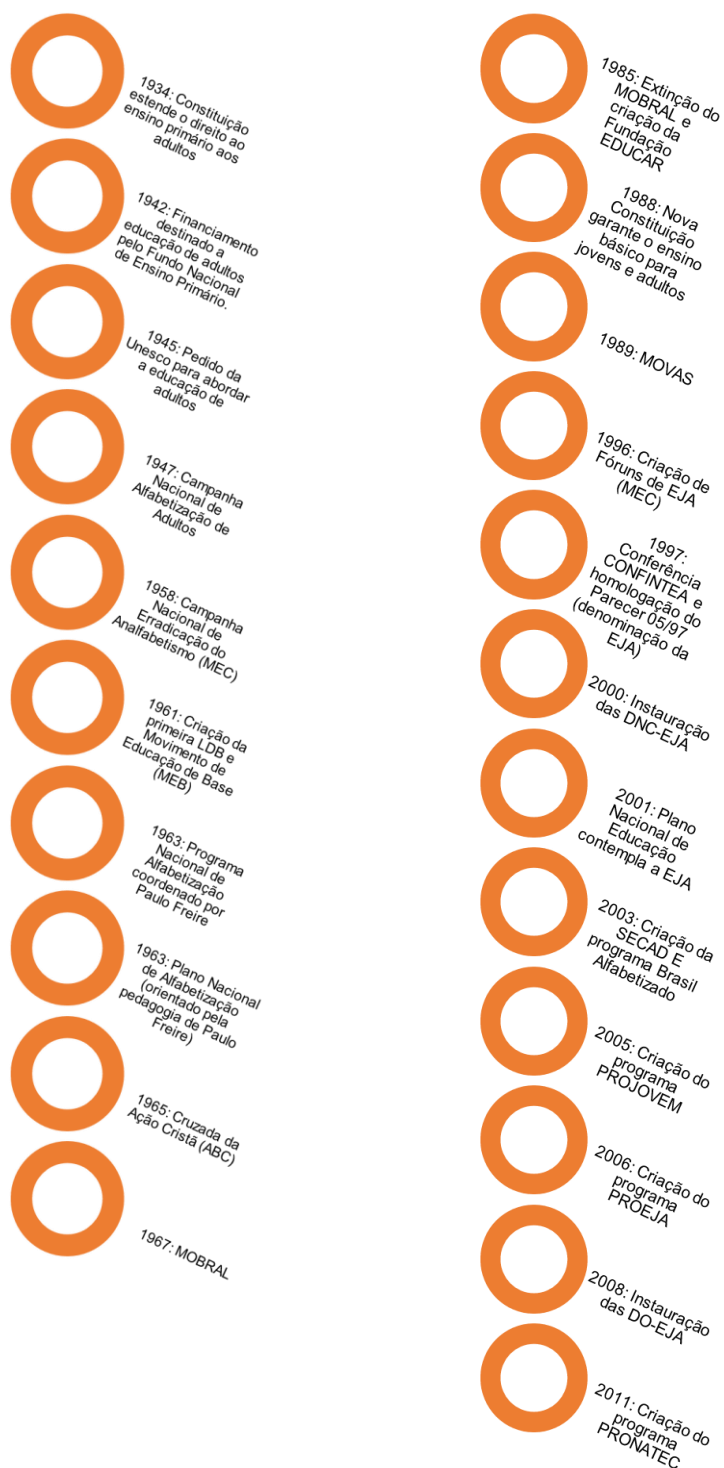
Nesse sentido, um novo diferenciado deve ser construído, e, segundo Arroyo, isto pode ser efetivado com a parceria entre universidades e o contexto escolar a fim de estabelecerem espaços para trocas de experiências, bem como a constituição “de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (2001, p. 21).

Esse olhar diferenciado que deve ser efetivado na EJA, segundo Arroyo (2001), é uma das preocupações centrais de nossa pesquisa, pois acreditamos que a investigação colaborativa entre escola e universidade é um caminho inovador, “quando este se preocupa com o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem e das organizações” (NININ, 2006, p. 16). Em outras palavras, a colaboração entre esses dois contextos deve procurar focalizar a construção do conhecimento para fins de transformação dos sujeitos e dos contextos envolvidos.

A Figura 1, a seguir, procura sistematizar o percurso da EJA no Brasil e as concepções de ensino ao longo desse trajeto. Ao observarmos essa linha do tempo, podemos perceber que, com o passar dos anos, o ensino de jovens e adultos passou de um status inexistente, no que tange às leis que asseguram a educação brasileira, para um *status* de reivindicação e de necessidade. Entretanto, a EJA nunca esteve em um patamar de prestígio, pois suas políticas públicas sempre sofreram com cortes de verbas e/ou com a falta de investimentos e recursos humanos.

Da mesma forma, muitos de seus movimentos e programas não conseguiram se estabelecer, por muito tempo, como políticas educacionais. As mudanças de governo e, conseqüentemente, de interesses políticos podem ser um dos motivos, bem como as soluções a curto prazo para o combate ao analfabetismo, excluindo assim, a busca por um ensino crítico e reflexivo.

Figura 1 – Linha do tempo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil



Fonte: de autoria própria.

Em resumo, a história da EJA foi e ainda é marcada pela “indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais e soluções conjunturais” (ARROYO, 2011, p. 20) além da falta de recursos financeiros. Nesse sentido, percebemos que apesar de a EJA estar ampliando, lentamente, seu espaço legal “que deveria ter tido desde a Constituição Federal de 1988” (BRASIL, 2013, p. 172), bem como os seus avanços

para se constituir como modalidade de ensino no Brasil, isto ainda não se mostra suficiente para transformar a histórica insegurança dessa modalidade de ensino no Brasil (ENS; RIBAS, 2015).

Em relação ao corpo discente atendido pela EJA, as DCN-EJA, apoiada nas direções fornecidas pela LDB, determinam a idade mínima de 15 anos completos para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental e a idade mínima de 18 anos completos para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio. As diretrizes, ao definir a faixa etária de seu público-alvo, nos levam a refletir sobre quem são esses alunos, quais são seus interesses e suas necessidades ao procurar essa modalidade de ensino. A seguir, descrevemos o provável perfil dos alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

1.1.1 O perfil dos alunos da EJA

Segundo o Art. 37 da LDB, a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (na idade adequada ao nível de ensino). Portanto, “este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho, é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 27).

A diversidade é uma das características principais da modalidade da EJA, pois há diferenças de faixa etária, níveis de escolarização, situação social, cultural e econômica, entre outras (MULIK, 2011). As DCN-EJA também salientam que é importante perceber que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados às suas faixas etárias, dado que os primeiros são, em sua maioria, adultos trabalhadores, com experiências profissionais e/ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, esse alunado vê a escola e o ensino com um olhar “experiente” e diferenciado em relação aos conteúdos escolares e à vida exterior à escola.

Tais diferenças, segundo Arroyo (2011, p. 35), “podem ser uma riqueza para o fazer educativo”, se o educador reconhecer que seus alunos carregam, para a relação pedagógica, valores, saberes, conhecimentos e experiências diferentes daquelas que a escola maneja. Em outras palavras, o educador é o responsável por trazer o

conhecimento científico ao aluno, sem deixar de lado o conhecimento cotidiano, ou seja, o conhecimento proveniente da experiência de vida de seus alunos. Portanto, o conhecimento é construído e compreendido passo a passo a fim de formar novos conceitos e essa conexão entre os conceitos cotidianos e os científicos é mediada pelo professor em sala de aula (VYGOSTSKY, 2001).

Ainda refletindo sobre o perfil do aluno da EJA, Barcelos (2009, p. 43-44) alerta que nós, como professores, devemos promover uma cultura e uma gestão democrática dos espaços da escola. Ao promover espaços democráticos estamos criando condições de atenção e “cuidado”⁵ capazes de conquistar e seduzir esses alunos que estão à margem do direito à educação, dado que o índice de abandono da escola por jovens e adultos alfabetizando é muito elevado. De acordo com Barcelos (2014, p. 39), em uma publicação posterior:

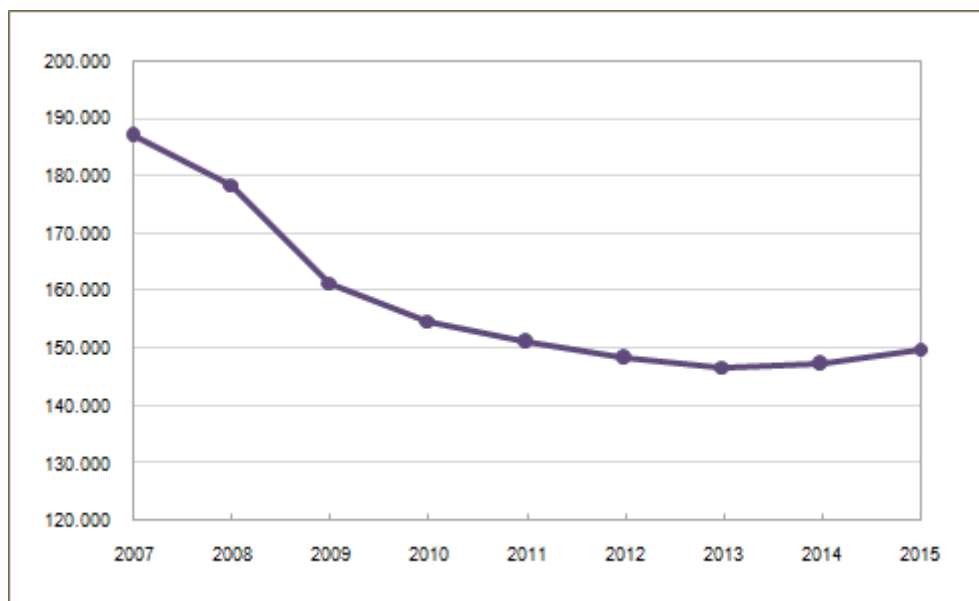
a situação da EJA no Brasil é ainda dramática, pois os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad), do ano de 2008/IBGE, revelaram, tristemente, a existência de 14 milhões de analfabetos no país [...] mas a expressão mais adequada talvez fosse vergonhosamente. A razão é simples: este número absoluto é quase o mesmo do ano de 1960 (15 milhões).

Se analisarmos o censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶, o número de matrículas na EJA, no estado do Rio Grande do Sul, decresceu em 19,8% no período de 2007 a 2015, passando de 186.889 para 149.871 matrículas. Destas, 58,7% são para a conclusão do ensino fundamental e 41,3% para o ensino médio. No Brasil, estes números são de 60,6% e 39,4%, respectivamente. A figura 2, a seguir, ilustra a diminuição do número de matrículas para a EJA no Rio Grande do Sul.

⁵ A expressão *cuidado* utilizada por Barcelos (2009) significa “um gostar de si como primeiro passo para o gostar do outro. Este outro tanto pode ser o colega ao lado, como a escola, como a comunidade, enfim, o planeta”. Essa expressão é uma referência à ideia do *cuidado ecológico* de Humberto Maturana (2001).

⁶ Dados retirados dos Indicadores Sociais do site: <http://www.atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>. Acesso em 20 mai. 2017.

Figura 2 - Evolução das matrículas EJA no RS de 2007 a 2015



Fonte: MEC/INEP (Imagem retirada do site: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>).

Em relação à dependência administrativa das instituições que oferecem este tipo de ensino, em 2015, verificamos que a maioria dos estabelecimentos está vinculada aos poderes públicos, principalmente estadual (45,3%) e municipal (39,4%). Todos esses dados salientam a importância, novamente, da transformação da visão que se tem sobre a Educação de Jovens e Adultos, no que tange às políticas públicas e educacionais a ela aplicadas, bem como ao perfil dos atuais educandos e da formação oferecida aos profissionais dessa modalidade de ensino.

Arroyo (2011) também argumenta que pelo fato da EJA ter sido apontada, historicamente, como uma política de continuidade da escolarização, os jovens e adultos continuam a ser vistos sob a ótica das carências escolares. Isto implica compreender que aqueles indivíduos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio, ou deles foram excluídos, ou se evadiram, são aqueles que necessitam de uma “segunda chance”. O autor ainda reforça que, por décadas, o olhar escolar percebeu o público discente da EJA apenas com base nas trajetórias escolares: “alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problema de frequência, de aprendizagem, não concluintes de 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª” (ARROYO, 2011, p. 23).

Se considerarmos somente esse olhar “viciado” sobre o perfil dos alunos de EJA, o autor justifica que não teremos como avançar na reconfiguração dessa modalidade de ensino. Além disso, as trajetórias de vida dos jovens e adultos vêm se tornando cada vez mais imprevisíveis e incontrolláveis, dada a vulnerabilidade de nossa sociedade.

Os alunos estão vivenciando tempos de desemprego, falta de horizontes, ou são vítimas da violência e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social e racial. Em outras palavras, “as carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais” (ARROYO, 2011, p. 24).

Esses tempos têm trazido um novo desafio para a EJA, a mudança no perfil de seu alunado. A EJA foi, inicialmente, pensada para ensinar adultos, idosos e, muitas vezes, adultos de origem rural, os quais nunca tinham tido oportunidades escolares. Contudo, muitos jovens têm composto as salas de aula da EJA, pois tiveram que, em algum momento, desistir dos estudos e/ou chegaram a uma idade em que não podem mais ser aceitos em turmas regulares do ensino básico. E, considerando que a idade mínima para ingresso na EJA baixou para 15 anos (a partir da publicação das DCN-EJA), fica evidente o grande número de adolescentes nessa faixa etária presentes nas turmas de EJA em escolas brasileiras (LANDIM, 2015)⁷.

A questão da juvenilização da EJA aparece no Parecer 23/2008, o qual rege as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DO-EJA). Essas diretrizes, homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2010, entre outros objetivos, buscaram promover um debate sobre a delimitação de idade para os alunos de EJA com grupos de professores de diferentes regiões do Brasil:

1. Muitos grupos, independentemente de terem se posicionado contra ou a favor da mudança do patamar de idade, externalizaram a inexistência de políticas públicas para atender aos adolescentes na faixa dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos mostrando, inclusive, experiências reveladoras de que o ensino regular ainda não discutiu os meios de permanência de seus estudantes adolescentes que se situam na faixa etária de 15 (quinze) a 18 (dezoito) anos (Regiões Norte e Centro-Oeste).

⁷ Landim (2015, p. 25) com base em Catelli, Haddad e Ribeiro (2014) salienta que “o processo juvenilização da EJA tem aumentado significativamente nos últimos anos, o que tem gerado debates, segundo relatório de pesquisa da ONG Ação Educativa, encomendada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com o referido estudo, o processo iniciou-se a partir da redução da idade mínima de 18 (dezoito) para 15 (quinze) anos como critério para matrícula e exames de certificação na EJA e sinaliza um retrocesso de conquistas nessa modalidade, uma vez que traz de volta a visão equivocada de que o propósito da EJA é proporcionar o “aligeiramento” da formação escolar”.

2. Do mesmo modo, outros grupos (Regiões Sul e Sudeste) percebem que muitos Estados não têm condições estruturais para absorverem os estudantes menores de 18 (dezoito) anos que não serão inseridos na EJA e esta constatação, certamente, propiciou a existência de posições contrárias a qualquer alteração da idade de ingresso (BRASIL, 2013, p.177).

Apesar das DO-EJA mostrarem-se abertas ao diálogo com a comunidade escolar e configurarem uma tentativa de compreender e incluir esse “novo” grupo de estudantes da EJA, podemos perceber que ainda nada foi feito para uma possível mudança de panorama. Em outras palavras, debates e pareceres foram desenvolvidos e divulgados, porém, quando pensamos nesse problema na prática, parece haver uma “inexistência de políticas públicas e propostas pedagógicas adequadas para atender aos adolescentes dessa faixa etária” (OLIVEIRA, 2015, p. 39).

Tanto as DCN-EJA quanto os Pareceres subsequentes são documentos institucionais e, portanto, oficiais. Isto implica a regulamentação e a legitimação do discurso presente nesses documentos, pois, segundo Bernstein (2003, p. 19):

A voz de uma categoria social (discurso acadêmico, sujeito de gênero, sujeito ocupacional) é construída pelo grau de especialização das regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação [...] No entanto, o conhecimento legitimado dessas regras discursivas é uma coisa, já a sua realização em um contexto local é bastante diferente. Assim, o conhecimento das regras não permite necessariamente o conhecimento do seu uso em um contexto específico⁸.

Dessa maneira, as leis que regem a EJA são necessárias para guiar as ações políticas e burocráticas que envolvem o sistema educacional, porém isto não significa que suas diretrizes e o discurso que as permeiam estejam materializados nos diversos contextos escolares em nosso país.

Em relação ao tipo de formação oferecida aos alunos da EJA, Barcelos (2010) discute a dicotomia historicamente estabelecida no que se refere à formação dos alunos de EJA voltada, de forma extensiva, para o mercado de trabalho e à formação,

⁸ Nossa tradução. No original: “*The voice of a social category (academic discourse, gender subject, occupational subject) is constructed by the degree of specialization of the discursive rules regulating and legitimizing the form of communication. [...] However, accredited knowledge of these discursive rules is one thing and their realization in a local context quite another. Thus knowledge of the rules does not necessarily permit knowledge of their contextual use*”.

mais geral, que é inerente ao processo educativo escolar. Com base em Soares (2005), o autor alerta para esse fato de pensarmos a EJA tomando como referência somente a inserção dos alunos no mercado de trabalho, pois assim poderemos estar reduzindo-a a um ensino tecnicista e de cunho pragmático. Infelizmente, o foco da escola ainda recai, fortemente, sobre a formação voltada para o mercado de trabalho e vestibulares, deixando de lado, muitas vezes, a formação para a cidadania e o exercício do pensamento crítico. Em outras palavras, a formação/educação para a vida.

Se voltarmos para as DCN-EJA, podemos encontrar referências a um ensino contextualizado e problematizador, além do ensino formal, intrínseco ao papel da escola:

A EJA é momento significativo de reconstruir suas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazeresses" (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 34, ênfase do autor).

Nesse sentido, deve ser oferecida, aos jovens e adultos da EJA, uma segunda oportunidade de escolarização que os reconheça como "jovens e adultos em tempos de percursos de jovens e adultos" (ARROYO, 2011, p. 23), isto é, uma formação baseada na vivência desses grupos sociais e não simplesmente transportada dos níveis fundamental e médio da educação básica comum. A formação da EJA deve considerar, portanto, o contexto sócio-histórico dos educandos e suas necessidades, além de observar a pluralidade de seus educandos, pois a EJA vem adquirindo novos perfis para o seu alunado.

Refletindo sobre o atual perfil dos alunos ingressantes na EJA em nosso país e o objetivo dessa modalidade em relação à realidade escolar que vivemos, discutimos, a seguir, a função social da Educação de Jovens e Adultos.

1.1.2 A função social da EJA

Dayrell (2011, p. 53), ao refletir sobre a EJA, argumenta que a própria nomenclatura já expressa as concepções subjacentes a essa modalidade de ensino. Para o autor, quando nos referimos aos segmentos da educação básica, falamos em Ensino Fundamental e Ensino Médio, já quando abordamos a EJA, nos referimos à educação, e não ao ensino, e "imediatamente nomeamos os sujeitos a quem se

destina, ou seja, jovens e adultos, ao contrário das outras modalidades que nomeiam o seu lugar na estrutura educacional”. Essa diferença, segundo Dayrell, tem relação com a história da EJA, cujas origens se encontram nos preceitos da Educação Popular no Brasil.

Nessa perspectiva, ao se referir à “educação”, a EJA sempre foi mais ampla que o “ensino”, pois não se reduziu à escolarização e buscou também promover a formação humana (DAYRELL, 2011, p. 53). No entanto, na prática, o foco da EJA ainda está voltado para “a configuração supletiva, preventiva e moralizante” do jovem e do adulto. Para mudar este paradigma, é necessário considerar o aluno de EJA como um sujeito de direitos e, conseqüentemente, “pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito” (ARROYO, 2011, p. 26).

De acordo com Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 8), a EJA pode ser vista como um campo político de formação e investigação, estando:

irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares.

A EJA, ao estar comprometida com a educação das camadas populares, desde a sua constituição como modalidade formal de ensino, se constitui “como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 35). Nesse sentido, as DCN-EJA, em seu discurso, incentivam as unidades educacionais da EJA a promover a autonomia do jovem e do adulto de modo que eles sejam “sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 35).

Entretanto, as diretrizes não exemplificam como as escolas podem promover a autonomia de seus alunos. E, segundo Santos e Amorim (2016), as DCN-EJA foram uma conquista que estabeleceu diretrizes para a modalidade de ensino, mas ainda não assinalaram o desenvolvimento de políticas públicas de educação que assegurem a qualidade em sua oferta.

De acordo com Ventura e Bomfim (2015, p. 216), a função social da EJA é construir

um processo educacional comprometido com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, no qual os educandos se reconheçam como sujeitos histórico-sociais capazes de compreender e transformar as relações sociais.

As DCN-EJA também já sinalizavam a função social da EJA, em três direções: a função equalizadora, a função qualificadora e a função reparadora da modalidade. A função equalizadora da EJA compreende-se pela “forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 10). Nesse sentido, os educandos “desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que outros” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 11), de modo a encontrar um ponto igualitário entre as camadas da sociedade. Já a função qualificadora da EJA expressa o sentido da mesma e refere-se à tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida e não deve ser confundida com a qualificação em nível profissional técnico. A função qualificadora é a próprio sentido da EJA, visto que “ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 11).

Em relação à função reparadora, ela vai ao encontro do resgate histórico e social dos direitos à educação por jovens e adultos. Desse modo, a função reparadora significa restaurar um direito historicamente negado, o direito a uma escola de qualidade, “mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 7). Em outras palavras, a função reparadora da EJA não deve ser entendida como libertadora ou reacionária, “mas sim como um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública nas suas mais diferentes formas de manifestação” (BARCELOS, 2009, p. 25). Essa função, segundo as diretrizes, deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade real da participação de jovens e adultos na escola e como uma alternativa pedagógico-política viável, dadas as especificidades socioculturais de seu público alvo (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 9).

Partindo do entendimento das funções, as diretrizes justificam que a EJA deve ser pensada a partir de um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações

pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Todavia, ainda faltam políticas públicas que compreendam propostas críticas e contextualizadas de ensino voltadas para a EJA. Esse é um dos motivos que impulsionam esta pesquisa, promover uma formação continuada com vistas à reflexão de um modelo pedagógico socialmente situado para o contexto da EJA, na disciplina de língua inglesa. Assim, apresentamos, em seguida, as diretrizes e propostas curriculares relacionadas ao ensino da disciplina de inglês na EJA e suas relações com o panorama de ensino de língua inglesa no Brasil.

1.2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA

Miccoli (2011, p. 178) menciona que a importância atribuída às línguas estrangeiras ou adicionais⁹, principalmente, à língua inglesa, no Brasil, é um episódio antigo. Segundo a autora, a partir da proclamação da República em 1889, as línguas inglesa e alemã foram incluídas nos currículos escolares como disciplinas opcionais e, apenas no final do século XIX, elas se tornaram obrigatórias em algumas séries.

Coelho (2005 com base em BOHN, 2003) divide o contexto do ensino de Língua Adicional no Brasil em três momentos. O primeiro momento refere-se ao contexto de pós-guerra, nos anos 1940 a 1960. Nesse momento, o ensino era baseado no modelo europeu humanístico e os alunos podiam aprender até quatro idiomas, francês, inglês, espanhol e latim como idioma obrigatório. Poucas escolas públicas existiam e elas se assemelhavam às escolas particulares, porém muitas pessoas não tinham acesso à escola (geralmente as de nível econômico social baixo), dado o alto nível de analfabetismo da época. O ensino de Língua Adicional começava quando os alunos se encontravam na pré-adolescência, entre 11 e 12 anos, com o ensino de uma língua adicional, após, na faixa dos 15 e 16 anos, os alunos eram inseridos em uma segunda língua adicional até o final do ensino básico escolar. O segundo momento incide na

⁹ Utilizamos aqui o termo “adicional”, pois entendemos que o termo amplia o sentido dado para o papel da disciplina de língua inglesa, em contraponto com o termo “estrangeira”, o qual sinaliza algo externo e “estranho” ao contexto dos alunos. O termo “adicional” enfatiza o acréscimo que as disciplinas de línguas trazem a quem se ocupa delas, “em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127-128).

época da ditadura militar, entre os anos de 1964 e 1988. A ênfase do ensino de Língua Adicional focaliza a competência técnica para o mercado da indústria e mão-de-obra adequada ao período. Em meados nos anos 70, a elite brasileira, projetando a vivência no exterior, vê relevância na aprendizagem da língua inglesa e, com isso, muitos cursos de idiomas são criados. O terceiro momento refere-se ao “despertar” da importância do ensino de línguas pelo governo federal. Assim, esse momento abrange o lançamento de reformas educacionais, como a LDB (1996) e os PCNs (1998).

Com base neste breve histórico, Miccoli (2011, p. 178) destaca a importância da aprendizagem de línguas adicionais:

Era de se esperar que com tanta história, sua importância estivesse consolidada nos currículos escolares, mas o debate persiste e a legislação continua a ser modificada, deixando diretores de escola e professores de línguas de cabelo em pé.

Lima (2011, p. 159) também discute essa situação ao enfatizar que é senso comum o descaso com que o ensino de língua adicional sempre foi tratado nas escolas públicas, “apesar das leis, resoluções e das diretrizes publicadas no intuito de reverter – ou não – essa situação”.

Se olharmos para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), observamos que eles reconhecem a falta de preparo do professor para ensinar a língua-alvo, porém não apresentam sugestões para solucionar o problema (LIMA, 2011). Da mesma maneira, os PCN-LE identificam desafios a serem superados no ensino de línguas no Brasil, em função da pluralidade de contextos e da diversidade de condições de ensino:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21, grifo nosso).

Entretanto, por conta desses desafios vivenciados pela escola brasileira, os PCN-LE orientam os professores a priorizarem o ensino da habilidade de leitura,

justificando que as nossas condições sociais existentes não suportam mais do que isso. Miccoli (2011, p. 179) contraria esse foco, argumentando que

talvez, isso valesse para os anos 1990 ou início do século XXI, mas no fim da primeira década desse século muita coisa mudou [...] o acesso a bens de consumo [...] as iniciativas de inclusão digital, [...] acesso à diversidade cultural mundial.

A autora, portanto, almeja um ensino de língua adicional que compreenda as quatro habilidades da língua, pois acredita que reduzir o ensino às habilidades de leitura ou escrita revela uma concepção de linguagem “como sendo primordialmente registro escrito e isto exclui o aluno das práticas contemporâneas de letramentos” (OLIVEIRA, 2011, p. 85). Essa constatação é uma das diretrizes que guiam a nossa pesquisa, pois acreditamos que, para que o aluno possa ter contato com as quatro habilidades da língua inglesa o professor precisa dar conta da multiplicidade da linguagem presente nos textos de nossa sociedade atual, cada vez mais permeada pelo uso das tecnologias. Isto implica uma prática pedagógica multiletrada, a qual abranja desde o texto escrito até o imagético, passando pelos textos sonoros, audiovisuais, etc.

Embora o PCN-LE saliente a importância da habilidade de leitura em detrimento das outras habilidades da língua adicional, suas concepções estão enraizadas em uma perspectiva sociocultural de ensino. Nesse sentido, o PCN-LE concebe o processo de aprendizagem como um fenômeno sócio-histórico e ideológico (VYGOTSKY, 1995) e, portanto, vê a linguagem como “mediadora de experiências”. Ao ancorar os PCN-LE em uma visão sociointeracional de educação, seus autores mostram-se preocupados com uma prática dialógica e engajada no mundo social. Da mesma forma, nossa pesquisa se preocupa com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que busque “permitir o reposicionamento social de homens e mulheres, por meio da apropriação consciente da linguagem como instrumento essencial para esse processo” (MATEUS, 2013, p. 98). Nesse sentido, aprender e ensinar linguagem é um processo de (re)criação das possibilidades de existir no mundo, (re)produzindo práticas culturais e identidades (MATEUS, 2013).

Em relação à EJA e ao ensino de língua adicional, com base no Parecer CNE/CEB nº11/2000, o governo federal estabeleceu, no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Essas diretrizes surgiram como uma proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos a fim de subsidiar o processo de

reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como nas instituições e escolas.

A proposta foi dividida em dois volumes, referentes ao Ensino Fundamental para a EJA, em seus dois Segmentos, de 1ª a 4ª série e de 5º a 8º série. Para fins de exemplo, mostraremos aqui o segundo segmento, de 5º a 8º série, pois ele abrange o ensino de língua inglesa e possui um capítulo específico para a disciplina. Segundo esse documento, o conhecimento de línguas adicionais é “imprescindível para desenvolver e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido” (BRASIL, 2002, p. 67). A aprendizagem de línguas adicionais é então compreendida como uma forma de inserção do aluno no mundo do trabalho e como forma de promover a sua participação social. Dessa forma,

o ensino de Língua Estrangeira tem, portanto, um papel importante na formação interdisciplinar dos alunos jovens e adultos, na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir. Por outro lado, o desenvolvimento lingüístico dos alunos ajuda-os a aperfeiçoar a leitura e a escrita, bem como a compreender as estruturas lingüísticas e discursivas – inclusive da língua materna (BRASIL, 2002a, p. 67).

Para que o ensino de língua inglesa, na EJA, possa atingir esses objetivos, o documento faz alguns apontamentos sobre as práticas pedagógicas dentro desse contexto. O documento menciona a importância de o professor utilizar textos verdadeiros e que façam parte das necessidades e interesses dos jovens e adultos. Para isso, faz-se necessário promover um trabalho “com os três tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico”. Em outras palavras, o conhecimento trabalhado com o aluno da EJA, em língua inglesa, deve abranger

o contexto em que o texto é produzido, isto é, quem o produz, para quem, em que local, quando, como, e com que finalidade. Além disso, é indispensável seu conhecimento de mundo sobre esses aspectos, sobre o próprio assunto e sobre a organização do texto (BRASIL, 2002a, p. 71).

Com base nas referidas citações, podemos perceber que a perspectiva adotada por essa Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos está coerente com a perspectiva abordada pelos PCN, pois busca promover um ensino contextualizado que integre o aprendizado estrutural, pragmático e cultural da língua inglesa.

O documento também enfatiza que é necessário promover “uma revolução profunda nas propostas curriculares para a EJA”, isto é, as propostas não devem se limitar a adaptações ou recortes de propostas elaboradas para adolescentes. Elas devem ser pensadas para permitir o aprofundamento dos conhecimentos disciplinares por meio de eixos temáticos ou temas transversais, visto que estes “oferecem aos alunos a oportunidade de se apropriar dos conteúdos das diferentes disciplinas como instrumentos para refletir sobre a própria vida e mudá-la” (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, a EJA representa “uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente” (BRASIL, 2013, p. 170). Embora a EJA busque promover uma concepção e modelo próprio de ensino, percebemos que “há uma incoerência nítida entre o que rezam nossas leis relativas à educação linguística e a crua realidade do ensino de Língua Estrangeira em nossas escolas” (OLIVEIRA, 2011, p. 80).

Um exemplo dessa incoerência são as atividades propostas pela “Coleção Cadernos de EJA”, lançada em 2007 por um convênio estabelecido entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Fundação Unitrabalho e financiadas pelo FNDE. As descrições dos estilos de atividades vão de encontro à perspectiva sociocultural, enfatizada pelas Propostas Curriculares para a EJA e, de certa forma, também pelas DCN-EJA, as quais buscam um ensino voltado para a formação humana. A nomenclatura das atividades (chamadas de estruturais e lúdicas), bem como suas definições não incitam uma prática reflexiva e crítica da língua inglesa, pelo contrário, promovem um ensino estruturalista, calcado na visão de “correto e errado”.

Essa coleção foi elaborada para o segundo segmento da EJA, e foi pensada para ser utilizada, integralmente ou em parte, tendo como foco o ensino fundamental de jovens e adultos ofertado pelas escolas públicas. A coleção organizou os componentes e conteúdos em torno de eixos temáticos e teve o *trabalho* como eixo geral integrador desses temas. A coleção está dividida em 13 cadernos com temáticas diferentes, são elas: Cultura e Trabalho; Diversidade e Trabalho; Economia Solidária e Trabalho; Emprego e Trabalho; Globalização e Trabalho; Juventude e Trabalho; Meio Ambiente e Trabalho; Mulher e Trabalho; Qualidade de vida, consumo e Trabalho; Segurança e Saúde no Trabalho; Tecnologia e Trabalho; Tempo livre e Trabalho e; Trabalho no Campo.

Segundo a descrição da coleção no site do Ministério da Educação, “a palavra-chave dessa coleção é flexibilidade [...] pois dá liberdade ao professor para decidir o que quer ou não utilizar, em que ordem, com que finalidade”¹⁰. Ao refletirmos sobre as temáticas da coleção, podemos perceber que remetem ao mesmo paradigma de preparação para o mercado de trabalho, enraizado ao longo da constituição da EJA. Isto implica uma prática docente centrada na preparação do aluno para atender as demandas do mercado e alheia a uma prática crítica e reflexiva.

De acordo com o Caderno Metodológico da coleção, os Cadernos de EJA têm uma proposta pedagógica que procura romper com a linearidade no ensino dos conteúdos escolares, visto que

na maior parte dos casos, não há uma seqüência pré-determinada, os componentes curriculares se interpenetram sem fronteiras estanques, os textos abordam temas raramente tratados na escola etc. Sendo assim, a expectativa é de que o material possa provocar e desafiar o(a) professor(a), mobilizando-o(a) para transformar a sua prática (BRASIL, 2007b, p. 15).

O afastamento de uma concepção linear dos conteúdos, herdada da estrutura do ensino básico, é um dos pontos principais da EJA, pois permite maior autonomia, tanto do professor quanto do aluno, no desenvolvimento das atividades curriculares. Entretanto, mais uma vez, quando analisamos a parte metodológica e prática da coleção, percebemos uma grande diferença entre o discurso de suas concepções teóricas e das atividades sugeridas. O Caderno Metodológico apresenta “a concepção que norteia a organização dos temas e indicações de uso do material” em todas as disciplinas (BRASIL, 2007b, p. 12).

Assim, quando buscamos a concepção que norteia o ensino de língua inglesa, nos deparamos com duas opções, ou como nomeado pelo caderno, “dois estilos básicos de atividades”: as estruturais e as lúdicas. As atividades estruturais têm como objetivo explicar as explicações gramaticais, “de forma que o professor tenha condições de controlar a prática e possa corrigir erros” (BRASIL, 2007b, p. 12). E as atividades lúdicas buscam relacionar o vocabulário ao seu contexto de uso, “de modo a familiarizar o aluno com o idioma e aumentar suas condições de compreender textos

¹⁰ Texto e informações retiradas do site do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13536:materiais-didaticos>

e fala”, bem como promover uma “experiência agradável e instigante” ao aluno (BRASIL, 2007b, p. 41).

A Figura 3 exemplifica uma das atividades de caráter behaviorista da disciplina de língua inglesa encontradas nos cadernos.

Figura 3 – Exemplo de atividades do Caderno de EJA – Cultura e Trabalho.

Texto

8 Área: **Língua estrangeira – Inglês** **Nível II**

Atividade ▶ *Companies*

Objetivos

- Ensinar parte do jargão empresarial, com alguns verbos e nomes de cargos em inglês.

Introdução

O texto trata de forma bem-humorada do uso de jargão técnico em diversas áreas. É importante, então, apresentar parte do vocabulário típico de empresas, em alguns casos mesmo no Brasil, que adotam muitos termos do inglês

Descrição da atividade

1. Escreva as seguintes palavras no quadro:
CEO – PR – CFO – Memo – Meeting – Conference Call – Manager – Director – Staff – Employee – Board of Directors – Annual Report – To fire – To hire – To dismiss
2. Peça aos alunos para ligar as definições com a palavra correspondente (aqui as definições estão na ordem certa, escreva-as em ordem diferente): *Chief Executive Officer* – equivale a presidente de uma empresa *Public Relations* – Relações Públicas. *Chief Finance Officer* – líder do departamento financeiro de uma empresa. Abreviatura de Memorando – comunicação oficial interna na empresa. Reunião, forma de reunir numa sala pessoas que estão em diferentes lugares (às vezes diferentes países). Um aparelho com viva-voz ou conexão via Internet é ligado, de modo que várias pessoas possam conversar e discutir pautas. Gerente – cargo acima da equipe de trabalho. Diretor – Cargo acima da gerência. Equipe de trabalho, time. Empregado, funcionário. Quadro de diretores – grupo de diretores responsáveis pela administração geral da empresa. Relatório anual – documento lançado todos os anos pelas empresas, relatando a situação geral da empresa (se vendeu mais ou menos, se aumentou ou diminuiu o número de clientes, etc.). Mandar embora (informal). Contratar. Dispensar, despedir (formal).
3. Depois que os alunos tiverem ligado as palavras a seus significados, peça que formem cinco frases com o vocabulário apresentado.

Tempo sugerido: 1 hora

Resultado esperado: Memorizar parte do vocabulário típico de empresas.

As atividades da Figura 3 revelam uma concepção de aprendizagem alinhada ao behaviorismo, isto é, as atividades promovem a aprendizagem por meio da memorização (SKINNER, 1974) e tradução de termos relacionados ao mundo do trabalho *Companies*. As atividades não procuram explorar o contexto de uso desses termos nem promovem a reflexão, pois o aluno precisa somente ligar as palavras em inglês com os seus respectivos termos em português. A concepção behaviorista fica ainda mais evidente quando observamos o resultado esperado para as atividades: “memorizar parte do vocabulário típico de empresas” (BRASIL, 2007a, p. 39). Além disso, a atividade tem como objetivo “ensinar partes do jargão empresarial” (ênfase na imagem), porém, isso nos faz refletir sobre quem seria o aluno-alvo dessa atividade, tendo em vista as características dos alunos que estudam na EJA. Nesse sentido, é necessário que o material didático, e conseqüentemente, o professor que irá utilizá-lo, considerem o contexto sociocultural e as vivências de seu alunado.

No ano de 2007, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi estendido para a EJA e buscou prover as redes públicas com obras didáticas de alfabetização e coleções didáticas para o ensino fundamental (primeiro e segundo segmento) e o ensino médio na modalidade EJA. Dessa maneira, as editoras viram-se encarregadas de produzir livros adequados a essa modalidade.

Uma das coleções de livros utilizada atualmente pelos professores-colaboradores em suas escolas, e direcionada para o segundo segmento da EJA, é a coleção intitulada “EJA Séries Finais- Coleção EJA Moderna”. Segundo a pesquisa realizada por Silva, Gregorio e Ferreira (2016, p. 2), os conteúdos estão organizados de acordo com os PCN, uma vez que a proposta curricular se estrutura em eixos temáticos. Em relação às atividades, a coleção promete propor “atividades contextualizadas em relação a situações do cotidiano dos estudantes da EJA, além de abordar temas atuais e pertinentes”.

Uma breve análise de um dos capítulos da coleção “EJA Séries Finais- Coleção EJA Moderna” releva a utilização de temáticas plurais, em contraponto com as temáticas essencialmente conectadas ao campo do trabalho dos Cadernos de EJA. A Figura 4 exemplifica uma das temáticas usadas pela coleção, a sustentabilidade. Os exercícios propostos a partir dessa temática parecem explorar uma prática de caráter multimodal, pois procuram relacionar as ações diárias de sustentabilidade com imagens selecionados pelo próprio aluno (*Em pares, procurem por imagens que*

ilustram as ações mencionadas no mapa mental. Crie um pôster e nomeie as figuras¹¹ – atividade 2). Apesar de manusear diferentes meios semióticos em suas atividades, percebemos que a Coleção EJA Moderna também não procura explorar o pensamento reflexivo e crítico do aluno, em relação à sua posição quanto ao tema da sustentabilidade, por exemplo.

Figura 4 – Exemplo de atividades do Livro EJA Séries Finais- Coleção EJA Moderna – 9º ano Fundamental

1 Eco-friendly

Most of our daily actions are related to environmental resources. We must use them consciously and avoid waste. Read these typical daily actions and underline the ones you do.

```

graph TD
    Env[Environment] --- A1[Take short showers]
    Env --- A2[Save paper]
    Env --- A3[Don't use pesticides in your garden]
    Env --- A4[Use public transportation]
    Env --- A5[Recycle, reuse and reduce]
    Env --- A6[Eat less meat]
    Env --- A7[Don't use plastic bags]
    Env --- A8[Don't pollute seas or rivers]
    Env --- A9[Don't throw trash on the streets]
    Env --- A10[Don't waste water]
  
```

ATIVIDADES

- Which attitudes can be added to the mind map?
- In pairs, look for images that illustrate the actions mentioned in the mind map. Make a poster and label them.
- Order the sentences to make a dialogue. Number one is already done for you. Then, listen and check.
 - I rarely use my car and I prefer to walk or use public transportation instead of driving my car. I also avoid eating meat and I don't leave the tap running while brushing my teeth.
 - I Are you an eco-friendly person?
 - Well, I mean are you a person concerned about the environmental issues such as buying organic fruit and vegetables, taking short showers, using public transportation to avoid pollution and things like that? Got it?
 - Really? Tell me more about it.
 - What a nice surprise! You are an eco-friendly person for sure!
 - Eco-friendly person? What do you mean?
 - Huummm... sure! Well, I am kind of an ecological person.

Fonte: Livro EJA Séries Finais (MODERNA, 2014)

¹¹ Nossa tradução. No original: "In pairs, look for images that illustrate the actions mentioned in the mind map. Make a poster and label them".

Ao analisarmos brevemente esses materiais, percebemos que ainda há muito caminho pela frente em relação às abordagens pedagógicas para o ensino de língua inglesa na EJA em consonância com os documentos oficiais que o conduzem, bem como com os contextos plurais de ensino em nosso país. Um material que procurou promover o letramento da língua inglesa e que se alinha aos documentos oficiais do governo, como os PCNs, é o “Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês”.

Esse material, disponibilizado em 2010, foi produzido pela Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de São Paulo em parceria com uma equipe técnica, a qual teve como assessora especializada a professora Dra. Walkyria Monte Mór, da Universidade de São Paulo (USP).

Segundo a autora, é preciso valorizar a pluralidade de perspectivas de ensino, bem como o contexto escolar. Para isso, o material aborda as noções de letramentos e multiletramentos em suas atividades a fim de

buscar contribuições para práticas condizentes com as necessidades, críticas e conflitos da atual sociedade digital e globalizada, oportunizando reflexões e mudanças no ensino de línguas estrangeiras, de acordo com propósitos educacionais, culturais e linguísticos (MONTE MÓR, 2010, p. 59).

Leocadio (2015, p. 204), em seu artigo, analisou o Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês e concluiu que este segue “muitas orientações contidas no ensino de língua estrangeira a partir da perspectiva do letramento crítico”. Além disso, Leocadio menciona o material como uma sugestão de trabalho para os professores da rede municipal, pois “valoriza as experiências que os alunos da educação de jovens e adultos trazem consigo mesmo depois de um longo período fora do contexto escolar” (2015, p. 204). O próprio Caderno também enfatiza a importância de perceber o perfil desse alunado, sendo que a escola de EJA

deve catalisar a vivência, experiência e conhecimento de mundo que o jovem e o adulto trazem, promovendo e expandindo a integração desse jovem por meio dos estudos que possibilitam o desenvolvimento de habilidades que ambas língua materna e línguas estrangeiras podem realizar conjuntamente (MONTE MÓR, 2010, p. 30)

Acreditamos, portanto, que um possível recurso para viabilizar mudanças no paradigma das abordagens pedagógicas é a realização de programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, específicos para a modalidade da

EJA. Assim, no capítulo a seguir, discutimos a formação continuada de professores, suas relações com a pesquisa de intervenção colaborativa e a construção de sistemas de atividades com foco nos Multiletramentos dentro dessa perspectiva.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS RELAÇÕES COM A PESQUISA COLABORATIVA E A CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS DE ATIVIDADES

Neste capítulo, discutimos a relevância de promovermos uma formação continuada docente a partir de um viés crítico, reflexivo e socialmente situado, em nosso caso, uma formação para o contexto da Educação de Jovens e Adultos (seção 2.1). Em seguida, apresentamos a pesquisa de interferência colaborativa e justificamos a sua pertinência como perspectiva teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento de programas de formação continuada (seção 2.2). Por último, apresentamos o sistema de atividades presente no contexto desta pesquisa, como forma de explicar o processo interativo entre nossos participantes (seção 2.3).

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A EJA

Paulo Freire, em seu livro *Educação e Mudança* (2011), inicia suas reflexões discutindo o compromisso de qualquer profissional com a sua respectiva sociedade e argumenta que esse compromisso é próprio da existência humana, mas ele só existe no engajamento do sujeito com a realidade em que vive: “de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro” (2011, p. 22, grifo do autor). Podemos relacionar a metáfora de Freire com a formação continuada de professores, no sentido de que um professor comprometido com a educação de seus alunos e com a sua própria estará sempre “ensopado”, mergulhado em sua prática, porém, inquieto e à procura de ferramentas que possam transformar essas práticas e o seu contexto de ensino.

Nesse mesmo contexto, em favor de uma formação transformadora, Mateus argumenta que

é necessário que haja o desejo de questionar o que está dado, de compreender essas relações ideologicamente fomentadas, de transformar as relações de poder e de quebrar o círculo nada virtuoso que alimenta uma sociedade ensimesmada (2013, p. 96).

Na busca por uma formação de caráter transformador, as teorias de Freire (1968, 1988, 2002, 2003), Dewey (1974), Vygotsky (1995, 2001), Cope e Kalantzis (2000, 2009, 2015, 2016), entre tantas outras, empenharam-se em compreender os papéis de docente e discente a partir de um viés crítico e socialmente situado e foram

importantes para estabelecer novos caminhos e novas abordagens para a formação de professores. Essas teorias colaboraram para que “a formação continuada ou a capacitação começasse a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais” (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Os estudos sobre formação continuada de professores, na área da Linguística Aplicada, nos últimos anos, vêm propondo reflexões acerca da atividade docente, a qual possa subsidiar o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e socialmente contextualizada (CRISTÓVÃO, 2005; MAGALHÃES, 2002; MOTTA-ROTH, 2006; GIMENEZ E MATEUS, 2009; IMBERNÓN, 2010; LIBERALI, 2015, entre outros). Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004, p. 1) argumentam que a formação continuada de professores tem como objetivo “o desenvolvimento de um profissional reflexivo, que constrói e reconstrói conhecimento sobre sua prática por meio de questionamentos”. Nesse sentido, concordamos com o pressuposto de que necessitamos conhecer “o nosso mundo das experiências para, assim, conhecermos um pouco mais sobre nós mesmos” (BARCELOS, 2009, p. 61 com base em MATURANA, 1995). Em outras palavras, acreditamos que o exercício da reflexão sobre a própria prática pode reconfigurar o nosso papel como professores, tornando-nos agentes “multiplicadores de ações transformadoras” (SILVA, 2014, p. 20).

Para Machado (2009, p. 13, com base em MAGALHÃES, 1999; LIBERALI, 1999), as pesquisas sobre formação continuada de professores estão se afastando da concepção de transmissão de conhecimentos científicos pelo pesquisador ao participante, pois focalizam o olhar para o processo de

reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações sobre o ensino/aprendizagem de uma determinada disciplina, sobre objetivos que visam alcançar, sobre os conteúdos que buscam ensinar; enfim, sobre a coerência interna de suas ações educacionais.

Ao pensarmos a formação de professores não como um processo imposto por uma instituição ou governo, mas como um processo de troca de experiências, crenças e saberes, compreendemos a formação continuada de professores como um trabalho conjunto de construção de conhecimentos que sejam pertinentes ao contexto do professor (MACHADO, 2009) e, conseqüentemente, de seus alunos e da comunidade escolar. Dentro dessa acepção, Magalhães (2012, p. 18, com base em ENGSTRÖM, 2009; 2011) também salienta que pensar a pesquisa desenvolvida no contexto

escolar, é pensá-la como “um processo de intervenção formativa, em oposição a uma intervenção linear, voltada à reprodução e à transmissão do conhecimento considerado válido pelos formadores”. Isto significa perceber a formação de professores como um incentivo ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa, “com análise, experiência e avaliação de forma coletiva”, pois os professores não se desenvolvem de forma passiva, mas ativamente (IMBERNÓN, 2010 com base em DAY, 2005).

Nesse contexto, Liberali (2015, p. 22) acredita que o trabalho com educadores atua no sentido de:

- Relacionar formas de agir já colocadas em prática ou debatidas através da sua transferência para contextos nos quais estes processos parecem não ocorrer de forma independente e isolada;
- Criar a possibilidade de transformação de conceitos, práticas, modos de participação e de ação conjunta;
- Desenvolver formas de participação na atividade de ensino-aprendizagem que estejam mais voltadas para os interesses e necessidades de formação de cidadãos com perspectiva crítica.

Em outras palavras, o processo de formação de professores busca relacionar teoria-prática e a construção de conceitos como reflexão, teorias de ensino-aprendizagem, papel do mediador, papel do professor e a formação cidadã (LIBERALI, 2015). Sob o mesmo ponto de vista, Demo (2000, p. 2) descreve a importância do professor se perceber como “um profissional da educação pela pesquisa”, isto é, o professor deve saber manejar “*a pesquisa como um princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana*” (grifo do autor). Para o autor, a educação pela pesquisa não busca um “profissional de pesquisa”, mas um profissional que seja perito em aula e perceba a pesquisa como o instrumento fundamental do processo educativo.

Em concordância, Magalhães (2002) vê a formação de professores como um espaço de discussão e reflexão para que os professores também se sintam pesquisadores de suas próprias práticas. Em razão disso, as ações formativas não têm a pretensão de negar as experiências cotidianas e o conhecimento produzido pelos professores, mas sim procuram expandir “a dialética entre as forças *do mundo da teoria e do mundo da vida*” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 118, grifo das autoras usando os termos de Bakhtin).

Ainda de acordo com Gimenez e Mateus (2009, p. 114), “a formação de professores tem sido, desde sempre, um desafio repleto de conquistas e de contradições”. Apesar das dificuldades vivenciadas, principalmente em contextos públicos, com destaque para os baixos salários, carga de trabalho excessiva, programas e projetos de remodelação do ensino propostos pelos governos (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008), acreditamos que os professores que procuram participar de pesquisas e cursos de formação continuada estão, de certa maneira, em busca de transformações para a sua ação docente (MELLO; DUTRA, 2011). Tais interesses refletem a responsabilidade e a autonomia do professor perante a sua prática, pois, “a autonomia é uma característica chave de um professor crítico-reflexivo e motivado a transformar o seu contexto de ensino” (MELLO; DUTRA, 2011, p. 80).

Logo, ao participar de um espaço formativo, o professor assume uma postura crítica e autônoma sobre a prática docente no contexto escolar. Além disso, ao (re)conhecer o contexto em que atua e as necessidades de seus alunos, pode tomar decisões sobre escolhas pedagógicas mais adequadas a serem feitas com base nesses conhecimentos (MELLO; DUTRA, 2011). Dessa maneira, a formação continuada também pode contribuir para a tomada de consciência a respeito do papel político e transformador do professor no contexto escolar e na sociedade (SILVA, 2014).

No que tange à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, Barcelos (2009, p. 92) menciona que a modalidade “já nasceu com esta preocupação na medida em que, na formação inicial, são raros os cursos de licenciatura e de pedagogia que contemplam em suas diretrizes curriculares esta modalidade de ensino”. O autor também justifica essa falta de formação continuada e conhecimento para trabalhar com a EJA com base em depoimentos de professores(as) ao longo de formações que o autor desenvolveu nessa modalidade. Dentro desse mesmo paradigma, Machado (2008) menciona que “a perspectiva de reconfiguração do conceito de educação para jovens e adultos, nos últimos doze anos, repõe na cena educacional uma questão antiga: para quais alunos estão sendo formados os nossos professores?”. Por conseguinte, Soares (2011, p. 287) reforça a necessidade de se estender a formação do educador de jovens e adultos para além do curso de pedagogia.

Ainda, em relação a pesquisas acadêmicas e atividades de extensão, Ventura e Bonfim (2015, p. 218) relatam que, salvo algumas exceções, a EJA “não tem se

constituído tema prioritário na universidade, nem no que diz respeito à formação, nem no que concerne à produção científica”. Da mesma forma, ao pesquisarmos sobre projetos ou programas de formação continuada para EJA, promovidos e/ou subsidiados pelo governo federal em parceria com universidades e/ou institutos federais, encontramos editais de seleção de projetos, dos anos 2009 a 2010¹². No entanto, tais incentivos e ações do governo não são estendidos para anos posteriores a 2010, o que nos leva a pensar na falta de recursos do governo em dar continuidade a esses projetos, ou na falta de interesse político (e econômico) de investir na modalidade de ensino da EJA.

Se voltarmos nosso olhar para os documentos institucionais que guiam a EJA no Brasil, percebemos diversas menções à formação inicial e continuada de professores para essa modalidade:

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1/2000).

Na Resolução 1/2000, a qual estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, podemos notar que a formação do profissional da EJA está sujeita às mesmas diretrizes que guiam o ensino da educação básica. Entretanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), observamos alguns apontamentos em relação ao preparo desse professor para a modalidade da EJA. A DCN-EJA diferencia a formação do professor de EJA de professores de outras modalidades ao mencionar que

o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade

¹² Chamadas públicas para a formação continuada dos profissionais da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/destaques/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/12926-legislacao-de-eja-2009>

diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 56, grifo nosso).

Da mesma forma, as DCN-EJA também fazem menção à exigência de uma formação específica na área, em razão da pluralidade dos educandos dessa modalidade e da estrutura curricular diferenciada do ensino básico.

No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a *permanência na escola* via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 58, grifo nosso).

Ao observarmos brevemente o que está posto nas DCN-EJA em relação à formação, tanto inicial como continuada, para os professores dessa modalidade, concordamos com Arroyo (2006, p. 18), o qual menciona que o fato de não termos políticas definidas para a formação de educadores de EJA é porque “ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos”. Similarmente, Machado (2008, p. 169) menciona que o fato do país parecer ter “ótimas leis”, no sentido de serem bem escritas e eloquentes, elas acabam “se circunscrevendo em letra morta”, porém isto não pode significar um processo de acomodação frente à situação da formação de professores para a EJA no Brasil.

Em síntese, percebemos que a EJA, no que tange à formação de professores, também é ainda um campo desamparado pelo governo e pela academia. E essa característica histórica da EJA levanta ainda mais a necessidade de se fazer pesquisa e promover espaços de resignificação das “relações pesquisador-pesquisado, saber-fazer, universidade-escola”, bem como da busca por “transformações nas práticas sociais de pesquisa-formação” (MATEUS, 2009, p. 312). Em vista disto, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de promovermos espaços formativos e de reflexão para os professores da EJA, especificamente para os professores de língua inglesa, buscando

tornar o projeto de formação de professores de inglês um projeto político de intervenção na educação de modo inclusivo e democrático, para um horizonte de superação de desigualdades causadas por um sistema educacional excludente. (GIMENEZ, 2011, p. 48)

Ao promovermos uma formação continuada e de cunho democrático, procuramos potencializar a troca de experiências e a comunicação entre a realidade social e os professores, rompendo com o paradigma do conhecimento isolado (IMBERÓN, 2010). Dessa maneira, alinhamo-nos aos pressupostos da pesquisa colaborativa, pois acreditamos que esta possibilita criar espaços de reflexão e produção conjunta de conhecimento. Assim, descrevemos a seguir as concepções da pesquisa de intervenção colaborativa e as suas implicações para a nossa pesquisa de formação.

2.2 O PAPEL DA PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao propormos uma formação continuada de caráter colaborativo, estamos trabalhando com "*gente e com suas realizações*, compreendendo as pessoas ou grupos como atores sociais em relação e em perspectivas" (MINAYO, 2016, p. 57, grifo da autora). Por conseguinte, precisamos fazer escolhas bem definidas quando à perspectiva teórico-metodológica adotada para dar conta de analisar e compreender a amplitude das práticas do contexto escolar, ao mesmo tempo em que possamos nos inserir como pesquisadores e participantes do/no referido contexto.

Neste sentido, a perspectiva qualitativa vem ao encontro de nossos propósitos de pesquisa, na medida em que esta busca o entendimento dos "significados particulares construídos pelos participantes ao vivenciarem as ações investigativas em um determinado contexto sócio-histórico e cultural" (HOLLIDAY, 2002, p. 10). É importante salientar que, na perspectiva qualitativa, os fatos não se exprimem *a priori*, mas situados em uma interação. Dessa maneira, é necessário "explorá-los, analisá-los, impregnar-se dos mesmos, e depois, distanciar-se deles" (ALAMI, DESJEUX, GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 32). Em outras palavras, a abordagem qualitativa não procura apreender toda a realidade social de uma vez só, opera de um recorte particular do ambiente social, em nosso caso, da prática docente de língua inglesa em duas escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS.

A perspectiva qualitativa, ao buscar descrever “o processo concreto de construção social das ações coletivas, expondo as relações de poder e as dinâmicas sociais” (ALAMI, DESJEUX, GARABUAU-MOUSSAOUI, 2010, p. 35), associa-se muito bem à pesquisa colaborativa em contextos escolares, dado que esta objetiva construir um espaço de reflexão, de crítica e de negociação sobre as práticas discursivas em sala de aula (MAGALHÃES, 2002).

Ao situarmos nossa pesquisa dentro de um enquadre colaborativo estamos, de certa maneira, expondo relações de poder e dinâmicas sociais entre professores da escola e pesquisadores da universidade a fim de construir um espaço de debate e engajamento sobre as relações que permeiam teoria e prática em sala de aula. A escolha por nomear a nossa abordagem de pesquisa de "intervenção colaborativa" não foi definida ao acaso, pelo contrário, acreditamos que a palavra "intervenção" justifica o tipo de pesquisa que queremos desenvolver na escola pública.

De acordo com Midgley, (2000 conforme ENGSTRÖM, 2011, p. 606), intervenção pode ser definida como "uma ação intencional realizada por um agente humano a fim de criar mudanças"¹³. Assim, uma pesquisa de intervenção procura

desafiar práticas e discursos no contexto escolar, focalizando em questões culturais e sociais que tem, historicamente, organizado e moldado as escolas (como ambientes não acadêmicos) e universidades (como ambientes de produção de conhecimento)¹⁴ (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 775).

Este pressuposto histórico, do conhecimento sendo produzido pela universidade e "consumido" pela escola (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, nosso grifo), nos indaga sobre os papéis atribuídos e/ou assumidos aos/pelos professores, na escola, e aos/pelos pesquisadores, na universidade. A fim de possibilitar a reflexão sobre esses papéis pelos participantes envolvidos na investigação, entendemos que a pesquisa de intervenção colaborativa, em contextos escolares, busca provocar mudanças na prática educacional desses atores (em nosso caso, professores-colaboradores e professores-mediadores). Ela também focaliza particularmente no

¹³ Nossa tradução. No original: *"Intervention may be defined simply as "purposeful action by a human agent to create change"*.

¹⁴ Nossa tradução. No original: *"Our focus in such contexts is to challenge practices and speech, focusing on social and cultural issues that historically have organized school (as non-academic environments) and universities (as knowledge production environments)."*

processo investigativo e de construção de conhecimento conjunto e suas implicações para a formação daqueles que o vivenciam e "não apenas os resultados obtidos ao final" (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008, p. 109).

Em outras palavras, a pesquisa de intervenção na escola é mais uma pesquisa formativa do que uma pesquisa de intervenção linear, pois se distancia da visão de reprodução do conhecimento e busca a construção de ações recíprocas, "intencionalmente pensadas, e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos de outros" (MAGALHÃES, 2012, p. 18).

Nas palavras de Mateus (2013, p. 104), em formações colaborativas, "a práxis de ensinar-aprender coexiste à práxis de pesquisa que decorre do vivido, mais do que do lido". Nessa acepção, a pesquisa de intervenção colaborativa tem como objetivo construir um espaço de negociação de novos sentidos, buscando transformar os participantes em pesquisadores de sua própria ação (CELANI, 2003).

A pesquisa colaborativa configura-se como de interferência, pois procura não apenas descrever e explicar as ações vivenciadas pelos participantes, mas também, procura criar um contexto em que os participantes possam interferir em suas próprias práticas, com base na produção conjunta entre professores e pesquisadores (TICKS; MOTTA-ROTH, 2014).

A negociação de novos sentidos pode ser vista como um processo mediado pela linguagem, no qual os participantes partilham suas avaliações e reorganizam suas práticas docentes. Portanto, a colaboração também pressupõe contradições e conflitos entre seus participantes (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010), que podem não apresentar "simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos/significados e valores" (CELANI, 2003, p. 28), mas isto não significa que não tenham as mesmas possibilidades de apresentar e negociar suas crenças e valores e de entender as interpretações de outrem. É sob esse paradigma que avaliamos o trabalho colaborativo como democrático e revolucionário, pois se constitui como ferramenta e como um resultado da pesquisa e possibilita oportunidades de produção e construção de conhecimento para todos os participantes (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008).

Em resumo, qual seria o propósito de desenvolver uma pesquisa de intervenção colaborativa no contexto escolar? Acreditamos que a pesquisa colaborativa, por se constituir numa abordagem socialmente engajada, pode subsidiar, no contexto escolar, a criação de espaço para reflexão e negociação sobre as práticas

discursivas de sala de aula. Além disso, ela é uma ferramenta metodológica e teórica que permite aproximar os objetivos da pesquisa aos objetivos da formação continuada, demandando dos participantes uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992), consciente e deliberada de todos os participantes nas decisões e reflexões coletivas.

Igualmente, a pesquisa colaborativa ainda abre oportunidades para causar deslocamentos em seus participantes. Colaborar não significa simetria de conhecimento, mas implica conflito, tensões, questionamentos que possibilitem, aos participantes, possibilidades de distanciamento, de reflexão e de consequente autocompreensão dos discursos de sala de aula (MAGALHÃES, 2002). Dentro dessa perspectiva, a pesquisa colaborativa pode ser colocada como o “ pilar” da formação continuada, pois tem como função dar suporte às atividades desenvolvidas, bem como aproximar dois contextos distintos, escola e universidade, mas que compartilham de um mesmo objetivo: ensinar e aprender.

Para a nossa intervenção no contexto escolar, partimos da ideia de colaboração como uma "atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia" (NININ, 2008, p. 21), e, com base nesse conceito, descremos a seguir os sistemas de atividades dos professores-colaboradores e da professora-mediadora, os quais estruturam a nossa investigação.

2.3 O SISTEMA DE ATIVIDADES E AS SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Leontiev (1977, p. 85) enfatizava que uma atividade humana, sob qualquer condição, forma ou estrutura que ela assuma, não pode ser considerada isolada das relações sociais, ou seja, da vida em sociedade em si, pois

em toda a sua distinção, a atividade do indivíduo humano representa um sistema incluído no sistema das relações de uma sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana é, simplesmente, inexistente¹⁵.

¹⁵ Nossa tradução. No original: *“In all of its distinctness, the activity of the human individual represents a system included in the system of relationships of society. Outside these relationships human activity simply does not exist”*.

Neste sentido, “a atividade humana é constituída por meio de inúmeras mediações que só são possíveis no e pelo convívio social, no trabalho conjunto” (AGUIAR; MACHADO, 2012, p. 31). Não podemos separar a atividade do indivíduo de seu convívio social, pois é na prática social que “os sujeitos se engajam em atividades distintas e essas atividades propiciam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade” (LIBERALI, 2012, p. 19 com base em VYGOTSKY, 1934).

Considerando a indissociabilidade das relações humanas e suas atividades, Magalhães (2012, p. 13) nos lembra que Vygotsky apontava para “a importância chave das escolhas metodológicas atribuírem à linguagem o papel de mediar e constituir as relações humanas, nos vários contextos sócio-histórico-culturais particulares das experiências diárias”. Assim, ao escolhermos a pesquisa colaborativa como construto teórico-metodológico de nossa investigação, buscamos perceber de que maneira as atividades sistematizadas e mediadas pelos professores-colaboradores e pela professora-mediadora auxiliam na construção do projeto formativo, bem como ressignificam a prática pedagógica dos participantes.

No momento em que situamos a colaboração como uma atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, compreendemos que

as relações colaborativas entre os agentes são pensadas e organizadas de modo voluntário e intencional, para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro, dos contextos particulares de ação e do mundo, em práticas sócio-histórico-culturalmente produzidas (MAGALHÃES, 2012, p. 13-14).

Partindo desse pressuposto, acreditamos que abordar a formação de professores em uma perspectiva sócio-histórico-cultural implica perceber o desenvolvimento cognitivo e crítico como um processo construído entre os pares, um processo que está “sócio-historicamente situado e culturalmente distribuído entre pessoas, artefatos e atividades” (GIMENEZ; MATEUS, 2009). Em outras palavras, a formação de professores de língua, a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, reorienta o foco do desenvolvimento profissional do professor, uma vez que “esclarece a natureza social do ensino de línguas, expondo a existência de instrumentos de mediação que moldam a aprendizagem dos professores” (CEZARIN DOS SANTOS, 2016, p. 92).

Em relação à perspectiva sócio-histórico-cultural, esta tem Vygotsky como seu representante e busca evidenciar o papel das interações com o meio social para a construção do processo de aprendizagem (LEGENDRE, 2010). Legendre (2010, p. 450) nos recorda que Vygotsky foi “primeiramente atraído pela linguística”, e esse interesse pelas questões semiológicas o levou a pesquisar a origem do desenvolvimento humano e da sua cultura por meio dos signos. À vista disso, podemos perceber a recorrente presença das ideias vygotskianas nos estudos da área de Linguística Aplicada, principalmente na área de formação de professores (MAGALHÃES, 2002; 2004; MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; LIBERALI, 2012) e de gêneros textuais (MARTIN; ROSE, 2005).

A perspectiva sócio-histórico-cultural propõe a conexão entre o indivíduo e seu papel social, suas ações e consciências como um ser em sociedade (BAZERMAN, 2013). Em outras palavras, ela considera que o indivíduo não pode ser abstraído do seu contexto histórico e cultural, pois ele transforma o contexto no qual está inserido e é transformado por este. Bazerman (2013, p. 27) afirma que Vygotsky vê a “linguagem como mediadora de experiências”, uma vez que é por meio dela que os sujeitos se engajam no mundo social. Dessa forma, entende-se que é a partir da linguagem que compreendemos o homem como um ser histórico e social e que as atividades performadas por ele são, essencialmente, mediadas pela linguagem. A linguagem, por sua vez, dá forma às práticas sociais dos indivíduos.

Afiliada a esse paradigma, a Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1930, 1934; LEONTIEV, 1977; 1978; ENGSTRÖM, 1987, 1999) igualmente considera que os sujeitos se constituem historicamente mediados por suas relações sociais, isto é, o objeto de análise focaliza nas atividades sociais “nas quais as pessoas se envolvem e para os modos como essas atividades se transformam no processo de transformação desses mesmos indivíduos” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 120).

Segundo Sannino, Daniels e Gutiérrez (2009, p. 1), é por meio de atividades que nós humanos desenvolvemos nossas habilidades, personalidades e pensamento crítico. Ainda, é por meio dessas mesmas atividades que transformamos as nossas condições sociais, resolvemos contradições, geramos novos artefatos culturais e criamos novas formas de vida e de ser. Nesse sentido, a Teoria da Atividade procura analisar o desenvolvimento dos indivíduos em suas atividades sociais, percebendo como essas atividades organizam e estruturam a vida em sociedade. Dentro dessa perspectiva de vida em sociedade, a Teoria da Atividade compreende que os

indivíduos são orientados por propósitos específicos, isto é, as atividades sociais são direcionadas a um objeto comum, o qual constitui o cerne da Teoria da Atividade e a distingue de outras abordagens (SANNINO; DANIELS; GUTIÉRREZ, 2009, p. 3).

No que tange à formação de professores, a Teoria da Atividade implica tomar o desenvolvimento cognitivo não como “um processo individual e relativamente autônomo”, mas como “sociohistoricamente situado e culturalmente distribuído entre pessoas, artefatos, atividades” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 122). Portanto, a Teoria da Atividade focaliza o “estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros contextos culturais determinados e historicamente dependentes” (LIBERALI, 2009, p. 12). Dessa maneira, as atividades surgem a partir de uma necessidade vivenciada por um grupo social e é com base na percepção dessa necessidade que os indivíduos constroem objetos que movem suas ações (LIBERALI, 2012, p. 19). Isto significa compreender que os indivíduos interagem com o mundo de forma mediada, ou seja, compreendemos e construímos nosso contexto pela utilização de artefatos culturais, os quais podem ser: material impresso, espaço físico, gestos e o discurso (PASSONI, 2012 com base em DONATO, 2000).

Leontiev (1977, p. 98-99) menciona que os objetos que movem as ações (ou objetos idealizados) podem também ser chamados de “motivo” e, dessa forma, estão interligados intimamente aos conceitos de atividade, pois uma atividade não existe sem um motivo. Em outras palavras, “uma atividade existe quando, conscientemente, os envolvidos encontram um motivo que os impulse ao objeto e ao resultado da mesma” (NININ, 2006, P. 21). Em contextos de formação continuada, para que os resultados sejam alcançados a partir de um objeto comum, exige-se uma reorganização do sistema de atividades de aprendizagem dos professores “de modo que as múltiplas experiências teórico-práticas se coloquem em relação dialética com a diversidade de saberes, classes, credos, etnias, orientação sexual, linguagem, gêneros” (GIMENEZ; MATEUS, 2009, p. 122).

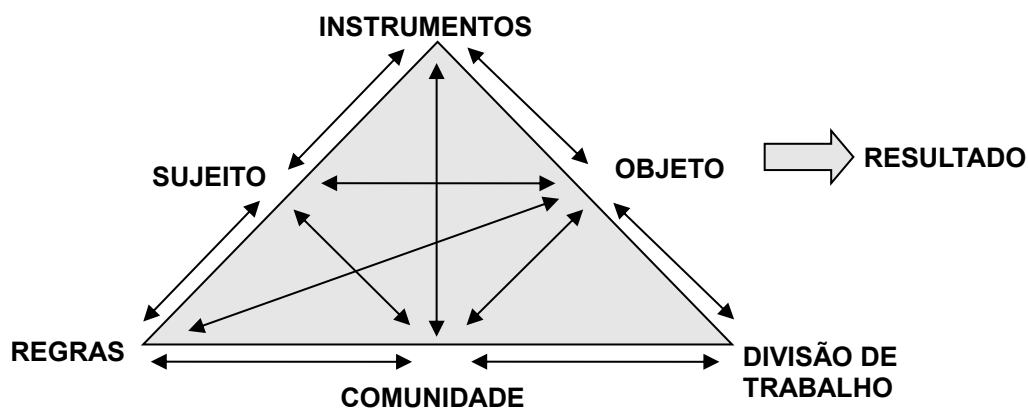
De acordo com Liberali (2009, p. 12), “na base de toda atividade humana, está o desejo de alcançar meios de satisfação de suas necessidades”. Refletindo sobre essa asserção, a seguir, explicamos e descrevemos o sistema de atividades que constitui o processo colaborativo de construção da formação continuada proposta nesta pesquisa.

Ao pensarmos que toda atividade humana pressupõe um desejo para alcançar a resolução de uma necessidade, compreendemos que “uma atividade é realizada por

sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares” (LIBERALI, 2009, p. 12). Dessa maneira, ao arquitetarmos o projeto de formação, precisamos levar em consideração as necessidades de nossos professores-colaboradores, bem como os nossos próprios propósitos de pesquisa a fim de instaurar um projeto formativo que buscasse satisfazer todos os participantes e que, da mesma forma, estabelecesse um objeto compartilhado entre esses participantes. Para tal, propomos um sistema de atividade a fim de estabelecermos o objeto compartilhado para a formação colaborativa, considerando as necessidades de todos os participantes da pesquisa.

As atividades, segundo Engeström (2009; 2011), são sistemas que produzem eventos e ações, os quais evoluem por longos períodos sócio-históricos. Nesse sentido, os sistemas de atividades podem ser vistos como uma formação coletiva e sistêmica com uma complexa estrutura de mediação. Essa estrutura complexa foi sistematizada por Engeström (1987), que procurou explorar os elementos que constroem os processos interacionais entre os indivíduos (Figura 5).

Figura 5 – Estrutura do Sistema da Atividade Humana



Fonte: (PASSONI, 2012, adaptado de ENGESTRÖM, 1987, p. 78).

Na Figura 5, a atividade aparece como um sistema humano dinâmico mediado por seis elementos ou artefatos culturais que se relacionam entre si. Nessa estrutura, percebemos que “os sujeitos que desejam um objeto atuam, dentro de uma comunidade específica, com regras e divisão do trabalho estabelecidas” (LIBERALI, 2009, p. 12). Em outras palavras, os sujeitos interagem em direção ao objeto da

atividade, isto é, a sua “motivação”, que, por sua vez, direciona a atividade ao alcance de um resultado. Para esse fim, os sujeitos atuam coletivamente, em comunidade, estabelecendo regras e divisão do trabalho. Ainda, segundo Liberali (2009, p. 12), a atividade, sendo ela sustentada por regras, divisão do trabalho e comunidade pode acontecer em três polos básicos: “os sujeitos, o objeto sobre o qual eles agem e os instrumentos específicos elaborados a partir de experiências de gerações precedentes que alargam as experiências possíveis”.

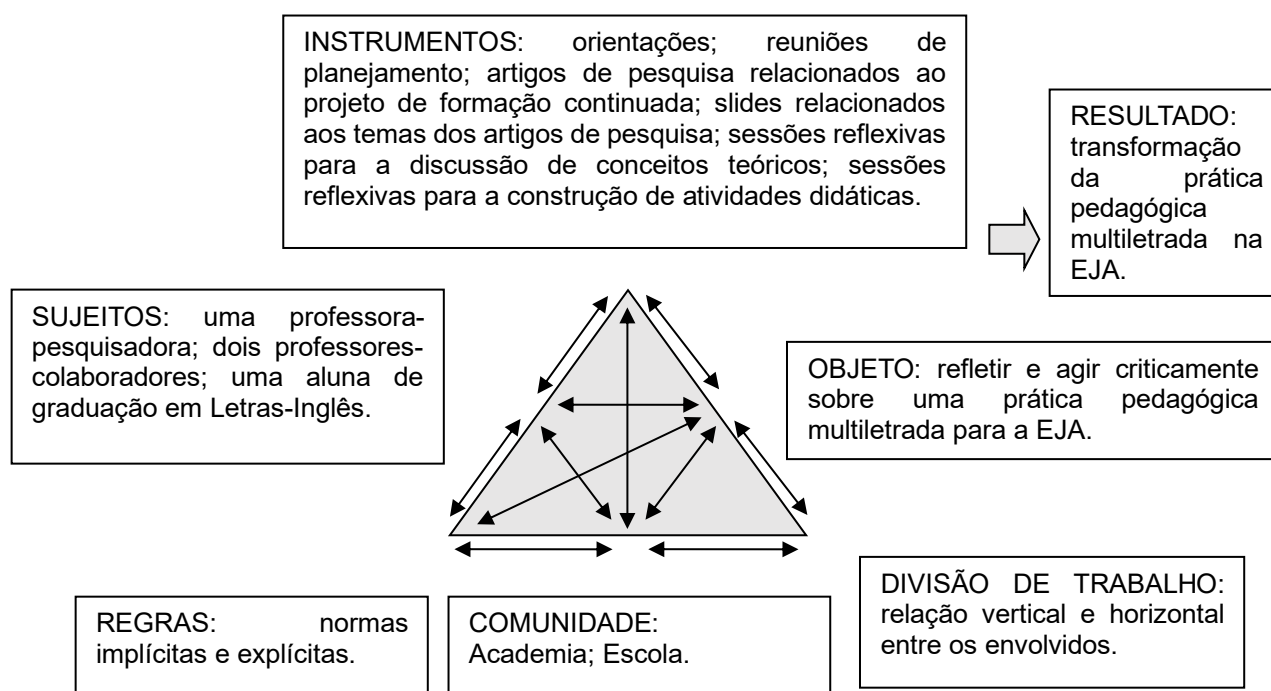
Os instrumentos são responsáveis por dar forma à atividade, transformando os polos e por eles sendo transformados (LIBERALI, 2009, p. 12-13). O Quadro 1 clarifica o propósito de cada componente em um sistema de atividade.

Quadro 1 – Componentes do sistema de atividade

Sujeitos	Aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade. Responsáveis por estabelecer momentos de conflito e de resolução de conflitos.
Comunidade	Aquela que compartilha o objeto da atividade por meio da divisão do trabalho e são regidos por regras. Grupo de pessoas com diferentes percepções e entendimentos.
Divisão do trabalho	Aquelas tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade. Ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. Refere-se a forma na qual as tarefas são distribuídas: horizontalmente entre os membros de uma comunidade e verticalmente em relação ao poder e status dos participantes.
Objeto	Aquilo que satisfará a necessidade dos sujeitos, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto. Pode ser algo material, um plano, ideias afins, qualquer coisa que possa ser partilhada e transformada enquanto a atividade acontece. É altamente marcado por relações de poder que emergem das múltiplas vozes, sustentadas pelas tradições socioculturais, pelos interesses da comunidade e pelo conhecimento que cada sujeito tem do que ele quer construir.
Regras	Aquelas normas explícitas ou implícitas vivenciadas pela comunidade. Leis, normas, padrões, políticas, estratégias, questões éticas no plano social e na comunidade, valores e crenças utilizadas no desenvolvimento da atividade. Servem para regular as ações e interações entre os sujeitos envolvidos na atividade.
Instrumentos	Aqueles meios de modificar a natureza para alcançar o objeto desejado, passíveis de serem controlados pelos seus usuários. Revelam a decisão tomada pelo sujeito. Usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para resultado) o constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (NEWMAN; HOLZMAN, 2002). Podem ser concretos ou abstratos, por exemplo: linguagem, sinais, símbolos, procedimentos, máquinas, métodos, leis, formas ou organizações de trabalho. Podem estar relacionados aos gêneros discursivos. Eles têm o papel de mediar os elementos de uma atividade. São criados e transformados durante uma atividade.

A partir da estrutura do sistema de atividades (ENGESTRÖM, 1987), a Figura 6 explicita como o projeto de formação continuada foi organizado para desenvolver a pesquisa proposta.

Figura 6 – Sistema de Atividade da formação continuada



Fonte: (adaptado de PASSONI, 2012).

No sistema de atividades de nossa formação continuada, nós (grupo N.E.C.C.E, representado pela pessoa da pesquisadora dessa investigação) somos os sujeitos responsáveis por mediar as ações entre as comunidades, isto é, as ações desenvolvidas entre escola e universidade. Ao planejarmos o trabalho colaborativo entre as duas comunidades, definimos um objeto que pudesse aproximar esses dois contextos e, da mesma forma, alcançasse meios para satisfazer uma necessidade elencada pelos seus participantes, no caso dos professores-colaboradores, a necessidade de promover espaços formativos para o professor de Língua Inglesa atuante na EJA. No exemplo a seguir, retirado de uma das discussões nas sessões reflexivas conduzidas durante a formação, essa necessidade fica evidente no discurso dos professores-colaboradores:

P1: em primeiro lugar, oportunidades de formação assim são raras, né? principalmente pra gente que trabalha em escola pública. então, quando aparece alguma coisa assim (P2: eh, específica da nossa área), realmente, a formação que a gente recebe do município, por exemplo, é palestra motivacional uma vez por ano

M1: geral assim?

P1: geral, pra todo o mundo... no estado, sei lá, fazem algumas reuniões, algumas coisas, mas também é em caráter geral. eu nunca recebi uma formação específica, nunca

M1: específica tu diz pra língua inglesa ou pra EJA?

P1: (pra língua inglesa). bom, pra EJA também não [risos]. não, a gente tem alguns encontros lá, a escola é bem ativa. mas, nada muito específico, né? geralmente, é pra todos os professores da escola, aí pega, engloba todo mundo, né? não só a EJA

Em razão dessa necessidade, o objeto negociado entre professora-mediadora e professores-colaboradores procurou articular a reflexão e a ação sobre uma prática pedagógica multiletrada, a fim de transformar e ressignificar a atividade docente dos participantes, incluindo a nossa, como pesquisadores, pois acreditamos que uma pesquisa colaborativa também busca

desencadear nos pesquisadores uma reflexão sobre sua responsabilidade em relação aos contextos pesquisados, uma vez que a pesquisa colaborativa pressupõe a intervenção dos envolvidos em direção à sua própria transformação e, acima de tudo, da situação pesquisada (NININ, 2006, p. 4-5).

Em outras palavras, os sujeitos participantes de nosso sistema de atividades interagiram em direção ao mesmo objeto, “o qual direciona a atividade a fim de converter-se em um resultado” (PASSONI, 2012, p. 178). A fim de concretizar o nosso objeto compartilhado e chegar a um resultado comum, fizemos uso de determinados instrumentos, ou artefatos, os quais servem de mediadores da interação, como reuniões de planejamento, artigos de pesquisa, slides, sessões teóricas e práticas, sessões de visionamento, entre outros.

A relação entre os sujeitos de um sistema de atividades é organizada por regras e pela divisão do trabalho. Dessa forma, ao nos alinharmos em direção a um mesmo objeto, temos que levar em consideração a diversidade de conhecimento e ideias existentes entre os participantes desse sistema (BRUM, 2015). Nesse sentido, para chegarmos ao resultado esperado, cada participante da pesquisa exerceu funções e tarefas (implícitas e explícitas), individuais ou coletivas. Em relação às regras explícitas, para os professores-colaboradores, foi pedido que estes lessem textos prévios aos encontros teóricos e que procurassem gêneros discursivos para utilizarem

na construção dos materiais didáticos, por exemplo. Já as regras implícitas relacionam-se à atuação, aos questionamentos e ao comparecimento dos professores ao projeto.

Segundo Ninin (2006, com base em BERNSTEIN, 1993), a divisão social do trabalho exerce limites sobre os sujeitos, o qual é estabelecido pela especialização destes. Nesse sentido, a divisão do trabalho é compreendida como vertical nos momentos em que a professora-pesquisadora medeia, intercede e guia o rumo do projeto, situando os professores-colaboradores no desenvolvimento das atividades propostas. Por outro lado, a divisão do trabalho também é horizontal, pois procuramos construir espaços para discussão conjunta sobre o andamento do projeto e para a elaboração colaborativa das atividades.

Ainda, Ninin (2006, p. 55) menciona que a importância dos sistemas de atividades, para a formação de professores, está em “entender como cada um dos elementos socialmente constituídos se articula aos demais, numa perspectiva de prática conjunta dos colaboradores, e como esse fato influencia as transformações sociais”. Em consonância, Carvalho, Santiago e Liberali (2014, p. 256) acreditam que trabalhar por meio de atividades sociais exige assumir que há “uma multiplicidade de meios de integração entre as pessoas, de formas de representação de si, do outro e das ideias, e de modos de pensar, agir, sentir e dizer”.

Considerando a relação inerente entre Pesquisa Colaborativa e Teoria da Atividade, a seguir explicamos os conceitos teóricos de Gênero e Multiletramentos e justificamos porque eles são importantes para a nossa pesquisa e de que maneira eles estão relacionados aos preceitos da colaboração e do Sistema de Atividade.

3 (MULTI)LETRAMENTOS, GÊNERO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Neste capítulo, discorreremos sobre a concepção de linguagem abordada nesta investigação (seção 3.1) e as suas conexões com a perspectiva dos Multiletramentos. Em seguida, elucidamos as nomeclaturas e termos relacionados aos estudos de letramentos na área da Linguística Aplicada (seção 3.2) e apresentamos a Pedagogia dos Multiletramentos (seção 3.3), a qual dá suporte a nossa proposta de formação continuada. Por fim, traçamos algumas comparações e pontos de encontro entre a Pedagogia dos Multiletramentos e a Pedagogia de Gênero e a sua relevância para a constituição da pesquisa.

3.1 LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL CONSTITUÍDA POR MEIO DE GÊNERO DISCURSIVOS

De acordo com Fairclough (2003, p. 124), é “por meio do discurso que as pessoas constroem diferentes perspectivas de mundo, considerando as suas posições, suas identidades sociais e pessoais, bem como suas relações sociais”¹⁶. Em outras palavras, o discurso é, preferencialmente, na concepção de Fairclough, “mais uma prática social do que uma atividade puramente individual”¹⁷ (1992, p. 63).

Nesse entendimento, prática social pode ser definida como “articulações de diferentes tipos de elementos sociais, os quais estão associados com áreas específicas da vida social”¹⁸ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). O ato de ensinar se constitui como uma prática social, pois articula maneiras específicas de utilizar a linguagem (discurso) com as relações sociais existentes em uma sala de aula, por exemplo. O discurso, então, é construído por meio das interações entre alunos e professores dentro do contexto da sala de aula.

Em relação ao ensino de línguas, a concepção de linguagem como prática social foi muitas vezes ignorada ao longo da história, visto que a perspectiva de ensino no contexto escolar era predominantemente – em muitos contextos ainda o é – o da

¹⁶ Nossa tradução. No original: “*Through discourse people build different perspectives of the world, according to their position in the world, their social and personal identities and their social relationships*”.

¹⁷ Nossa tradução. No original: “*discourse is rather a social practice than a purely individual activity*”.

¹⁸ Nossa tradução. No original: “*as articulations of different types of social element which are associated with particular areas of social life*”.

estrutura linguística e sem inserção em contextos significativos (PAIVA, 2006). Nas palavras de Silva (2018, p. 77), no ensino de língua adicional, a “prática social tem como perspectiva olhar para a linguagem e para os processos que a constituem de forma crítica”. Dessa forma, o conceito de prática social está intimamente conectado à noção de gênero discursivo, pois é por meio dos gêneros que as atividades sociais se constituem.

Por essa razão, na última década e ainda atualmente, a noção de gênero discursivo e sua aplicação para o ensino e aprendizagem de línguas tem se destacado¹⁹ (HYLAND, 2007, p. 148). Da mesma maneira, Marcuschi (2005, p. 17) coloca que a reflexão sobre gênero é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista que “o gênero é tão antigo quanto a linguagem, e está essencialmente envolto pela mesma”.

Quatro diferentes abordagens para o estudo dos gêneros do discurso têm se consolidado no campo da Linguística Aplicada, são elas: a Escola Britânica de ESP (Inglês para fins específicos), com foco na organização retórica de textos; a Escola Americana da sócio-retórica, com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam; a Escola Sistêmico-Funcional de Sydney, com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; e a escola suíça, com os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), focalizando na semiotização das relações sociais (MOTTA-ROTH, 2008, p. 344-345).

Apesar de compreenderem e analisarem o gênero sob diferentes aspectos teóricos e metodológicos, essas abordagens têm como objetivo comum analisar e explicar como os gêneros discursivos, por meio da linguagem em uso, medeiam e constituem diferentes situações de interação de diferentes grupos sociais (PEREIRA; RODRIGUES, 2016).

Um exemplo da relevância de considerar as abordagens sobre os gêneros discursivos²⁰ para o contexto escolar se justifica pelo foco da análise de gêneros, a qual

¹⁹ Nossa tradução. No original: “*The last decade or so has seen increasing attention given to the notion of genre and its application in language teaching and learning*”.

²⁰ É importante salientar que alguns autores utilizam o termo “gênero discursivo” e outros utilizam “gênero textual”. Rojo (2005), em seu texto intitulado “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”, estabelece uma distinção entre as pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros do discurso e àquelas direcionadas à pesquisa sobre gêneros textuais. Não é nossa intenção estabelecer aqui essas diferenças, apenas consideramos que todo discurso se materializa em um texto, e segundo Fairclough (1992, p. 4), “todo evento discursivo é visto como sendo simultaneamente um pedaço de texto” (“*any ‘discursive event’ is seen as being simultaneously a piece of text*”). Assim, adotamos o

possibilita a compreensão da linguagem em uso em situações específicas de interação como, a partir disso, permite que o professor incorpore aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos no trabalho com a linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 39).

Ao estabelecer a concepção de gênero na relação entre linguagem em uso e situações específicas ou atividades sociais, as teorias sobre os gêneros discursivos exerceram grande influência sobre as propostas que regem/regiam o ensino no Brasil, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Nessa acepção, o gênero discursivo, no ambiente escolar, tem emergido como “uma ferramenta de teorização e de explanação sobre como a linguagem funciona para criar e recontextualizar interações sociais” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 341).

O conceito de gênero parece ter surgido com o filósofo Platão, em seu livro III da *República*, no qual ele elabora três modalidades para a representação literária da vida (mimese): a lírica, a épica e a dramática. Mais tarde, Aristóteles, na *Arte Retórica*, propôs e analisou três gêneros retóricos (deliberativo, judiciário e epidítico); e na *Arte Poética* explorou a tragédia e a epopeia (FARACO, 2009). Cabe ressaltar que o foco dessas obras eram as propriedades formais dos gêneros.

Em contraste com esse aspecto formal, Bakhtin (1952-1953), no capítulo *O problema dos gêneros do discurso*, discute a linguagem como atividade sociointeracional e aponta o estudo do enunciado em contraponto com os estudos tradicionais da sentença (FARACO, 2009). O uso da língua se constitui em “forma de enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos, e fazem parte de uma esfera social” (BAKHTIN, 1952-1953, p. 279). Esses enunciados, que são *relativamente estáveis*, segundo o autor, constituem os gêneros do discurso.

Com tal característica, o conceito de gênero, pensado a partir dos estudos de Bakhtin, “é um evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediada pela linguagem” (MOTTA-ROTH, 2002). Por ser um evento recorrente de comunicação, é na ação que o executamos, ou seja, “o gênero é uma ação social tipificada” (MILLER, 2009, p. 34). Ainda, para Miller, é no uso convencionalizado de um discurso, em um determinado

termo “gênero discursivo” por uma questão de alinhamento à linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social.

contexto de cultura, que um gênero discursivo toma forma e ajuda a constituir a substância da vida cultural. Dessa maneira, o gênero discursivo funciona como um “elo estruturador”, ligando a mente individual à vida grupal.

Motta Roth (2005, p. 181) também explora o gênero como um fenômeno estruturador da “cultura”, ou seja, o gênero se constitui como “rotinas sociais de nosso dia-a-dia” (BAZERMAN, 1994), por exemplo, os gêneros diálogos, bilhetes, anúncios, comprovantes de pagamentos, documentos oficiais, etc. Nesse sentido, percebemos a relevância de uma prática pedagógica que trata os gêneros discursivos como estruturadores das nossas experiências em sociedade.

O conceito de gênero como “enunciado relativamente estável” nos remete à sua plasticidade. Para Bakhtin (1952-1953, p. 302), os gêneros são “mais maleáveis, mais plásticos e mais livres do que as formas da língua”. Nesta linha de pensamento, Marcuschi (2005, p. 19) também argumenta que o gênero não é “estático nem puro”. Em outras palavras, os gêneros discursivos se apresentam em uma variedade incontável, pois precisam, igualmente, dar conta da variedade de atividades sociais presentes em uma dada esfera. Assim, “um gênero dá origem a outro, e novas formas e funções vão se formando de acordo com as atividades que vão surgindo” (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Retomando Miller (2009, p. 34), o gênero discursivo funciona como um elo na cadeia de comunicação verbal, pois é dinâmico, se relaciona com outros gêneros, se adapta, modifica e/ou cria novos gêneros. Tendo em vista que os gêneros funcionam como organizadores da nossa vida em sociedade, acreditamos que uma prática pedagógica que aborde o conceito de gênero discursivo possa contribuir para “o entendimento da complexidade da atividade humana mediada pela linguagem” (TICKS, 2005, p. 341, citando pesquisas de CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005; MEURER; MOTTA-ROTH, 2002).

Refletindo sobre a aplicação desse conceito para a prática pedagógica, Meurer (1999) argumenta que o conhecimento gerado a partir de tal abordagem poderá propiciar a professores e estudantes uma formação para o exercício da cidadania, em oposição a propostas anteriores. Sendo assim, acreditamos que uma prática pedagógica que descreva e analise os gêneros discursivos, associados às suas esferas sociais específicas, poderá contribuir para evidenciar que, no discurso e por meio dele, os indivíduos produzem, reproduzem, ou desafiam relações sociais, identidades e formas de representar a realidade (MEURER, 2002).

Meurer (2000, p. 160 com base em FAIRCLOGH, 1992) enfatiza que “o conhecimento e a visão que as pessoas têm do mundo, bem como os relacionamentos existentes entre as pessoas e suas identidades moldam e são simultaneamente moldados pelos usos que fazem da linguagem”. Esses usos da linguagem são determinados, em grande parte, pelos gêneros discursivos aos quais essas pessoas estão expostas, aqueles que elas produzem e também consomem.

Dolz e Schneuwly (1999, p. 7) reforçam a ideia de gênero não somente como algo que estrutura a comunicação, mas também como objeto de ensino, visto que a

particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, o uso de gêneros discursivos como objetos de ensino é relevante para uma prática pedagógica socialmente situada, dado que eles possibilitam aos professores e alunos um maior entendimento sobre a estrutura e organização das diversas práticas sociais em que eles estão inseridos, bem como leva a uma reflexão acerca do uso da linguagem em cada atividade.

De acordo com Cruz e Oliveira (2014, p. 128), ao vermos o aluno como ator social que participa de diversas práticas sociais e autênticas de comunicação, devemos, como professores, sermos capazes de “prepará-lo para agir nas mais diversas e complexas instâncias de (multi)letramentos”. Assim, ao promover um ensino focalizando os gêneros do discurso como objetos dessa prática, os professores inserem seus alunos em diversas práticas sociais e, conseqüentemente, apresentam a eles novos modos de significar o mundo. Esses novos modos de significar implicam, na prática pedagógica, a percepção e negociação de uma multiplicidade de discursos (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000), e, para dar conta dessa diversidade e mudança de panorama educacional, os termos Letramento e Multiletramento entram em cena. A seguir, definimos e explicamos esses termos dentro do campo da Educação e da Linguística Aplicada.

3.2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: TERMINOLOGIA E CONCEITO(S)

Para Freire (2012), o movimento dinâmico da palavra ao mundo e do mundo à palavra é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização, pois implica compreender que ler e escrever são processos que envolvem percepção crítica, interpretação e reescrita:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente (FREIRE, 2012, p. 29).

A partir dos estudos de Freire sobre o processo de alfabetização, percebemos que ele utiliza o termo não apenas em um sentido de decodificação de letras e/ou sons e apropriação do alfabeto, mas como um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita (ROJO, 2004), com vistas a transformar o mundo por meio de uma prática crítica e consciente (FREIRE, 2012).

Nesse sentido, Kleiman (2010, p. 19) explica que Freire utilizou o termo *alfabetização* com um sentido próximo ao que hoje designamos *letramento*:

uma prática sociocultural de uso da língua e da escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista.

Ao situar a alfabetização como uma prática social transformadora, Freire mostra preocupação em relação ao papel da educação na construção da sociedade. Para ele, a fim de se afastar de uma concepção de educação mecanicista e limitadora, ou, nas palavras de Freire, uma educação bancária, o ensino deveria ser visto como uma ferramenta de conscientização e mudança social (FREIRE, 2011a).

Dentro do paradigma bancário, "educa-se para arquivar o que se deposita" (FREIRE, 2011a, p. 50) e os participantes dessa prática acabam por perder os seus poderes de criação e transformação. A pedagogia de Freire opõe-se a essa visão, pois vê os participantes (alunos e professores) como sujeitos e não como objetos do mundo, promovendo sua própria mudança: de uma posição passiva para uma participação ativa. Nessa concepção, o modo como Freire compreende o termo alfabetização em sua pedagogia, relaciona-se, em diversos pontos, ao que definimos, na área de Linguística Aplicada, como letramentos e multiletramentos. Para Monte

Mor (2015, p. 189), a proposta dos multiletramentos repercutiu em nosso país em vista da afinidade com os ideais freireanos disseminados décadas atrás. Nesse sentido, as teorias que embasam os multiletramentos possibilitaram uma reconfiguração desses estudos em face de um novo momento sócio-histórico.

Street (1984), que também influenciou estudos brasileiros sobre letramento, conforme explica Bevilaqua (2013), compreende o letramento como uma prática social que não pode ser entendida separada de seus princípios epistemológicos socialmente construídos. Segundo o autor, "as maneiras pelas quais as pessoas abordam a leitura e a escrita estão enraizadas em suas concepções de conhecimento, identidade, existência"²¹ (2003a, p. 7). Isso implica dizer que o letramento é sempre ideológico, pois está enraizado em maneiras particulares de ver o mundo.

Barton e Hamilton (2012, p. 3), por sua vez, definem letramento como "uma atividade localizada no espaço entre pensamento e texto"²². Isto significa que o letramento é um conjunto de habilidades a serem aprendidas, colocadas em prática (no papel, por exemplo), mas é, essencialmente, uma atividade social manifestada nas interações entre as pessoas.

Em relação ao termo letramento, percebemos que uma significativa parcela de pesquisadores da área da Linguística Aplicada o compreende como uma prática social, de construção, reconstrução e análise crítica sobre os processos de ler e escrever (SOARES, 2002; ROJO, 2004; KLEIMAN, 2010; MONTE MOR, 2012). Anexo a essa concepção, Bunzen (2010, p. 101) acrescenta que estamos permeados por diferentes conjuntos de práticas socioculturais que podem ser variáveis, e essas práticas possuem "uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos".

Em outras palavras, para nos "prepararmos" como educadores a fim de darmos conta dessas práticas sociais tão extensas e mutáveis, precisamos reconhecer que existem múltiplos letramentos em diferentes contextos, variando de acordo com o tempo, o espaço e as relações de poder (STREET, 2003b). É com base nesse pressuposto, de que existem múltiplos letramentos em diferentes contextos, os quais se expandiram ainda mais com os avanços tecnológicos, que o termo Multiletramentos encontra sua existência e justificativa.

²¹ Nossa tradução. No original: "*the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, being*".

²² Nossa tradução. No original: "*It is an activity, located in the space between thought and text*".

De acordo com Cope e Kalantzis (2015), a noção de Multiletramentos aborda a variabilidade de criar significado em diferentes contextos culturais, sociais ou específicos, e isto leva os educandos a serem capazes de negociar diferenças em padrões de significado de um contexto para o outro. É dentro dessa perspectiva que os professores tornam-se *designers* dos processos de aprendizagem de seus alunos (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000), da mesma forma que os alunos tornam-se participantes ativos ou *designers* de seu próprio processo de construção de conhecimento. O conceito de Multiletramentos também foi responsável por dar sustentação a um novo tipo de pedagogia, na qual

a linguagem e outros modos de significar são vistos como recursos dinâmicos representacionais, constantemente sendo refeitos por seus usuários enquanto eles trabalham para atingir seus diversos propósitos culturais (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000, p. 5)²³.

Em seguida, revisamos como a Pedagogia dos Multiletramentos despontou e se tornou significativa para o desenvolvimento de uma prática pedagógica socialmente situada, bem como discutimos o conceito de *Design*, central à teoria dos Multiletramentos.

3.3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A NOÇÃO DE *DESIGN*

O panorama de avanços tecnológicos e as conseqüentes mudanças no campo da tecnologia levaram o Grupo de Nova Londres (doravante, GNL) à publicação, em 1996, do manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos - desenhando futuros sociais), afirmando a emergência da inclusão de outros letramentos (multimodais ou multissemióticos) e da diversidade cultural no currículo da escola (ROJO; MOURA, 2012). O manifesto também teve o propósito de divulgar a necessidade de pensarmos e agirmos considerando dois aspectos, os quais justificam a escolha do acréscimo do prefixo "multi" ao termo letramentos: 1) a multiplicidade de canais e meios de comunicação, resultado das novas tecnologias, e 2) a crescente diversidade linguística e cultural, fruto de uma economia globalizada (COPE; KALANTZIS, 2000).

²³ Nossa tradução. No original: "language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes".

Cope e Kalantzis (2009) afirmam que, com o passar dos anos, novas tecnologias têm surgido, e, conseqüentemente, novas práticas comunicativas começaram a ser desempenhadas na sociedade. Com essas novas práticas, diferentes tipos de letramentos emergiram,

os quais foram incorporados em novas práticas sociais - maneiras de trabalhar em novas e transformadas formas de uso da linguagem, novas maneiras de participar como cidadão em espaços públicos, e também, talvez, em novas formas de identidade e personalidade (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 167)²⁴.

O manifesto publicado pelo GNL (1996; 2000) foi o primeiro a evidenciar, a partir de um viés pedagógico, a necessidade de promover mudanças nas práticas de produção e consumo de linguagem no ambiente escolar. O manifesto tinha como objetivo buscar uma ampliação da visão de letramento tradicional, cujo foco é unicamente a linguagem verbal, argumentando que os múltiplos recursos semióticos e a diversidade linguística e cultural (THE NEW LONDON GROUP, 2000) também têm papel essencial no processo de construção de conhecimento.

Ao procurar ampliar a visão do que se entendia por Letramento, a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo GNL, tem como objetivo dar conta, dentro de um contexto de ensino e aprendizagem, da "multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica" (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Em razão desse objetivo, a escola e os seus professores exercem papel determinante na vida dos alunos, ao criarem oportunidades e acesso a informações e ao desenvolvimento de competências necessárias ao contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000).

Assim, segundo Rojo (2009, p. 119), é papel da escola trabalhar com os Multiletramentos e "garantir que o ensino desenvolva diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica, etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler, escrever)". Da mesma forma, a educação linguística na escola ao levar em conta as culturas locais dos participantes das comunidades que permeiam esse contexto, possibilita aos alunos participarem de

²⁴ Nossa tradução. No original: *"They are embodied in new social practices – ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality"*.

várias práticas sociais que utilizam leitura e escrita, de maneira ética, crítica e democrática.

Em vista da relevância da temática dos Multiletramentos no contexto escolar, destacada pelo GNL, o assunto tem estado no centro das pesquisas e discussões em Linguística Aplicada, tanto no cenário nacional (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002; ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012; MONTE MOR, 2015) como internacional (STREET, 1984; 2003; KRESS, 2003; THE NEW LONDON GROUP, 1996). O tema é também recorrente nos documentos oficiais do Ministério da Educação em nosso país, como nas Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), e, nos referenciais teóricos da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), assim como a noção de gênero discursivo.

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM), o conceito de letramento é percebido como norteador das práticas educativas do contexto nacional, pois o documento defende que o termo

se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais (BRASIL, 2006, p. 109).

Ao se afastarem de uma concepção abstrata e descontextualizada da linguagem, os documentos oficiais parecem indicar que há necessidade de mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura e escrita em sala de aula, como por exemplo, "levar em conta o surgimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas *web* multimodais" (BRASIL, 2006, p. 112). Ou seja, a prática dos Multiletramentos, nesses documentos oficiais, é vista como uma forma de contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica e para construir conhecimento por meio de um posicionamento ativo do aluno. Em resumo, entende-se que a Pedagogia dos Multiletramentos

reconhece o papel do letramento tradicional e enfatiza a complementaridade entre formas mais tradicionais de letramento, as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente construídos, em interação com novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons (CATTO, 2013, p. 159).

Conforme propõe Catto (2013), a Pedagogia dos Multiletramentos não exclui as perspectivas e pedagogias tradicionais ao conceito de letramento, mas tem como alvo complementá-la. Os multiletramentos criam outro tipo de pedagogia, na qual a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos sendo utilizados e ressignificados por seus usuários a fim de alcançar diferentes propósitos (CATTO, 2013). Nesse sentido, uma prática com base nos multiletramentos prevê o uso de uma gramática funcional ilimitada e flexível, a qual possibilita aos aprendizes a descrição de diferenças linguísticas (culturais, regionais, nacionais) observadas em seus textos, leituras, etc., bem como os canais multimodais de significado tão importantes na comunicação contemporânea (KALANTZIS; COPE, 2008).

De acordo com Cope e Kalantzis (2015), a Pedagogia dos Multiletramentos pode ser definida por meio de seus três componentes enquadrados da seguinte maneira: "O Porquê", o "O Quê" e o "O Como" dos Multiletramentos. O "O Porquê" está relacionado à emergência da inclusão de outros letramentos em propostas pedagógicas e pelos argumentos previamente descritos: o da diversidade linguística e cultural e a influência de novas tecnologias comunicativas. Em outras palavras, o primeiro argumento inclui as múltiplas variedades linguísticas e culturais presentes em esfera sociais diferentes, e o segundo refere-se principalmente à multimodalidade como inerente às formas contemporâneas de produção de sentido (CATTO, 2013).

O "O quê" está baseado no conceito de *Design*²⁵ de sentidos, eixo estruturador da abordagem dos Multiletramentos, pois "é por meio desse conceito que a teoria instanciará concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade" (BEVILAQUA, 2013, p. 106), primordiais para atender ao ensino na contemporaneidade. Ainda, o "O quê" está relacionado à mobilização dos "múltiplos modos disponíveis e as diferenças culturais e sociais de uso da linguagem" (KUMMER, 2019, p. 60).

Ao descrever o conceito de *Design*, o GNL faz uma analogia entre professores e gerentes, no sentido de que ambos são vistos como *designers* dos processos e do ambiente de aprendizagem, não como chefes ditando o que os seus empregados devem fazer e pensar, mas como os responsáveis pelas inovações e pela promoção do pensamento criativo em seus ambientes de trabalho (THE NEW LONDON GROUP,

²⁵ Na falta de um termo mais apropriado na língua portuguesa, manteremos o termo original, em inglês.

2000). Por conseguinte, o conceito de *Design* implica reconhecer “que somos tanto herdeiros de padrões e convenções de sentido quanto *designers* ativos”²⁶ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7).

Como mencionado anteriormente, o conceito de *Design* pode ser o ponto inicial para uma prática multiletrada, pois baseia-se na noção de que o conhecimento e o significado são e estão histórica e socialmente localizados e produzidos, isto é, eles são artefatos elaborados/projetados por seus pares, mas, acima de tudo, *Design* é um processo dinâmico de transformação subjetiva. A fim de explicar esse processo dinâmico, o GNL divide o *Design* em três elementos: a) *Designs existentes*; b) *Designing*; e c) *Redesigned* (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 203-204).

O primeiro elemento, os *Designs existentes*, refere-se aos recursos disponíveis para a construção de sentido, bem como padrões e convenções em contextos específicos. Esse elemento relaciona-se aos diferentes modos de significar pela linguagem (escrito, visual, espacial, etc.), aos gêneros do discurso e às ideologias presentes em um dado contexto.

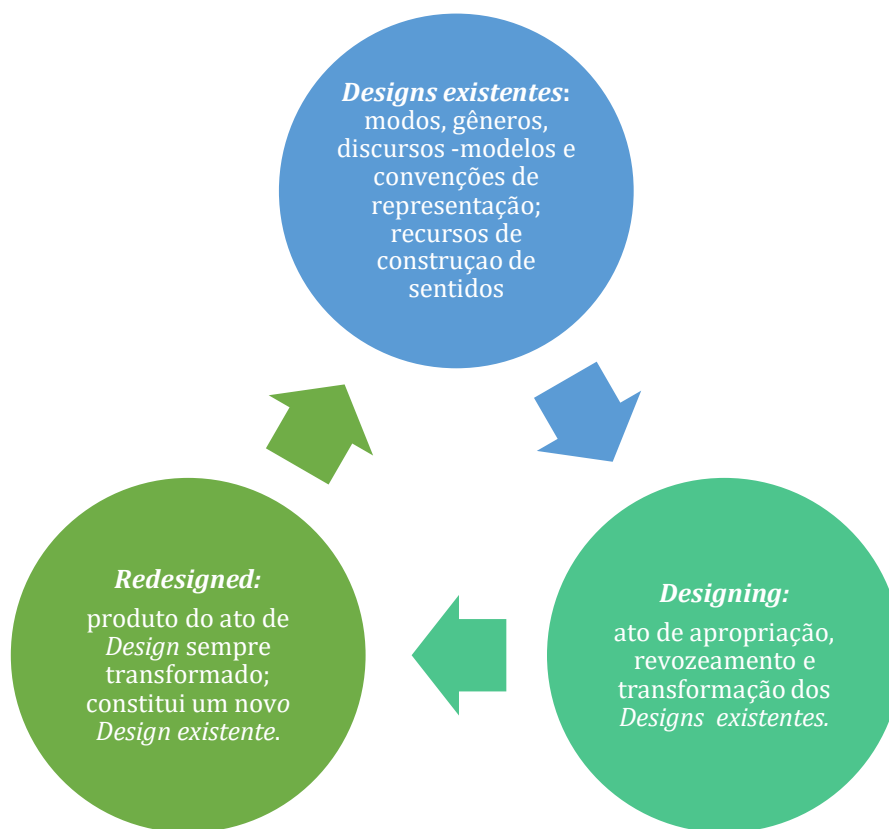
O segundo elemento, *Designing*, refere-se ao processo de construir e recontextualizar significados por meio dos *Designs existentes*. Esse momento sempre envolve a transformação do conhecimento “através da produção de novas construções e representações da realidade”²⁷ (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 22).

O *Redesigned*, terceiro elemento, é o resultado do processo anterior de *Designing*, são criados novos sentidos para novas práticas ou *designs*. A Figura 7 resume os três elementos que formam o conceito central dos Multiletramentos, o conceito de *Design*.

²⁶ Nossa tradução. No original: “we are both inheritors of patterns and conventions of meaning while at the same time active designers of meaning”.

²⁷ Nossa tradução. No original: “Designing transforms knowledge by producing new constructions and representations of reality”.

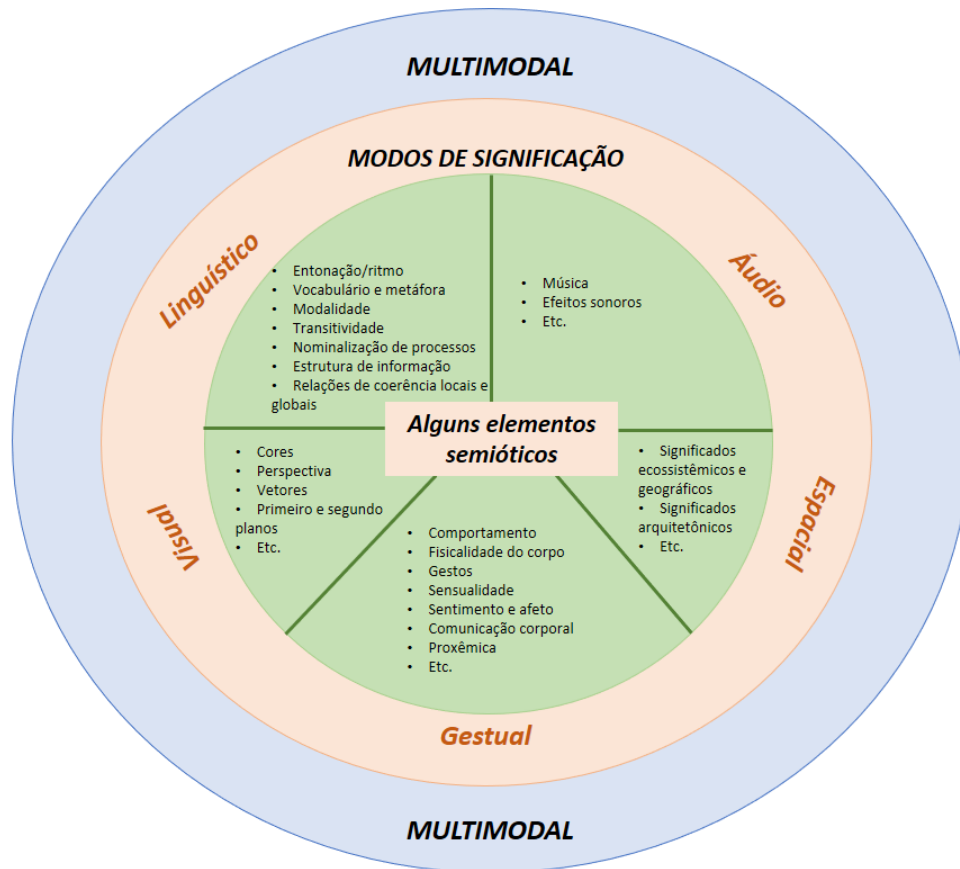
Figura 7 - Três elementos do *Design*



Fonte: (BEVILAQUA, 2013, p. 107).

Os três elementos estruturantes do conceito de *Design* previamente descritos contribuem para elucidar a complexidade desse conceito no que tange aos diferentes modos de significação da linguagem (linguístico, auditivo, espacial, gestual e visual), os quais são constituídos por diferentes elementos multissemióticos (MARQUES, 2015). Nesse sentido, a noção de *Design* “ênfata o potencial produtivo e inovador da linguagem como um sistema de produção de significados” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 25). A figura 8 a seguir ilustra os elementos multissemióticos responsáveis por produzir diferentes modos de significação em linguagem.

Figura 8 – Elementos Multissemióticos



Fonte: (MARQUES, 2015, p. 43 com base em THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 83).

A Pedagogia dos Multiletramentos e, conseqüentemente, a noção de *Design*, trazem para a discussão dois aspectos importantes na construção de uma prática pedagógica socialmente situada: a variabilidade e a agência. Kalantzis e Cope (2008) pontuam a variabilidade e a agência como essenciais (*key aspects*) para a fundamentação de sua pedagogia, uma vez que esses aspectos se afastam de concepções de ensino consolidadas por pedagogias tradicionais anteriores. Segundo os autores, o ensino de gramática em pedagogias tradicionais tem como foco a língua culta e, por isso, a variação linguística é dificilmente abordada em sala de aula. O mesmo acontece com a questão da agência, uma vez que as pedagogias tradicionais, via de regra, não levam em consideração as experiências linguísticas prévias que os alunos trazem para a sua aprendizagem escolar e estes acabam por somente

reproduzir o que a escola transmite. É em vista dessas faltas que a Pedagogia dos Multiletramentos ganha espaço, uma vez que

a noção de Design toma a direção oposta em ambas as frentes: o ponto de partida é a variação linguística – os diferentes sotaques, registros e dialetos que cumprem diferentes propósitos em diferentes contextos sociais e para diferentes grupos sociais. E a questão-chave para o uso da linguagem é a agência e a subjetividade – a maneira como cada ato de linguagem se baseia em recursos linguísticos díspares e reconstrói o mundo em uma forma nunca vista antes (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 204).²⁸

Ao compreender a linguagem como dinâmica e plural, podemos afirmar que a Pedagogia dos Multiletramentos se distingue de convenções levantadas por outras tradições pedagógicas (KALANTZIS; COPE, 2008). Contudo, ao mesmo tempo em que há uma crítica a pedagogias tradicionais, a Pedagogia dos Multiletramentos não deixa de considerar a influência destas para a construção e desenvolvimento de uma perspectiva de ensino contemporânea.

Cope e Kalantzis (2015, p. 6) caracterizam a Pedagogia dos Multiletramentos (também chamada de *Learning by Design*) como uma construção de várias pedagogias, sendo ela "reflexiva" (ênfase dos autores por situarem a Pedagogia dos Multiletramentos nessa categoria), didática e/ou autêntica. A pedagogia didática, segundo os autores, é a pedagogia mais formal, aquela na qual o professor é a figura autoritária em sala de aula, o aluno é o beneficiário do conhecimento repassado e o livro didático é visto com soberania (COPE; KALANTZIS, 2015). O que se percebe é que a pedagogia formal ainda está enraizada no panorama de ensino atual e o que precisamos é reaprender a manuseá-la e transformá-la em sala de aula. Já a pedagogia autêntica tem como característica levar o conhecimento que está posto no mundo ao aluno, considerando o seu interesse e motivação. Essa autenticidade em considerar as experiências do aluno e mostrar a ele o "mundo" acabou por desvalorizar o conhecimento formal que a escola deve prover, da mesma maneira que falhou por não explorar o pensamento crítico do aluno. Nesse sentido, a pedagogia

²⁸ Nossa tradução. No original: "*The Design notion takes the opposite tack on both of these fronts: the starting point is language variation — the different accents, registers and dialects that serve different ends in different social contexts and for different social groups. And the key issue of language use is agency and subjectivity —the way in which every act of language draws on disparate language resources and remakes the world into a form that it has never quite taken before*".

reflexiva, na qual a Pedagogia do Multiletramentos se identifica, não tem como propósito criar algo totalmente novo, visto que precisamos

recalibrar nossas abordagens de ensino para alinhar a condições contemporâneas de produção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos na ampla variedade de contextos sociais e culturais do nosso dia-a-dia (KALANTZIS et al., 2016, p. 73).

Segundo Cope e Kalantzis (2015), há importantes *insights* e práticas em ambas as tradições (didática e autêntica), as quais eles gostariam de manter na pedagogia reflexiva. Por isso, o que eles propõem é a conexão de pedagogias, para que os componentes que as constituem sejam expandidos e aprofundados. Nesse sentido, “não se alimenta a expectativa de que um modelo “novo” suplante ou apague o anterior ou “antigo” (MONTE MOR, 2012, p. 38),

Um dos significados de “reflexivo” proposto por Cope e Kalantzis é “a conexão recíproca entre as formas de aprendizado escolar (esquemas conceituais, análise crítica, etc.) e aplicações e experiências práticas e da vida real” (2015, p. 16)²⁹. Os autores também atentam para o fato de que o professor deve ser “reflexivo”, a fim de avaliar quais movimentos pedagógicos são mais apropriados para os diferentes momentos do processo de aprendizagem e os diferentes contextos de ensino. Nessa perspectiva, ser reflexivo, como professor, é saber mover-se entre os diferentes processos de conhecimento que acontecem na sala de aula. Além disso, ao posicionar a Pedagogia dos Multiletramentos como “reflexiva” e relacioná-la a outros letramentos e a diversidade cultural no contexto escolar, o GNL também indica que possui como base uma prática pedagógica de cunho social, histórico e cultural.

Com base nesses processos de conhecimento (*Knowledge Processes*) propostos por Cope e Kalantzis (2015) e no pressuposto de que a abordagem dos Multiletramentos pode ser “multi”, plural e abarcar várias pedagogias em uma só, focalizamos, a seguir, o “como” dos Multiletramentos a fim de descrever os movimentos pedagógicos que compõem essa pedagogia e que servem de base para a formação pedagógica proposta nesta pesquisa. Assim, a seguir, descrevemos as possíveis relações entre essa pedagogia e a Pedagogia de Gênero, no que tange ao papel dos gêneros discursivos.

²⁹ Nossa tradução. No original: “Another meaning of school or academic learning (conceptual schemes, critical analysis, etc.) and grounded, real-world practical experiences and applications”.

3.4 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E SUAS RELAÇÕES COM A PEDAGOGIA DE GÊNERO: “O COMO” FAZER

A Pedagogia dos Multiletramentos propõe que o ensino e a aprendizagem devam ser abordados por quatro ângulos, ou melhor, sob a perspectiva de quatro orientações ou processos de conhecimento – *knowledge processes* – (KALANTZIS; COPE, 2008). Os autores argumentam que não há nada de surpreendente em cada uma das quatro orientações, pois todas estão bem representadas por teorias educacionais desenvolvidas ao longo do tempo, bem como por práticas pedagógicas contemporâneas. Entretanto, "todas as quatro orientações precisam estar incluídas no processo de aprendizagem, embora não necessariamente em uma sequência fixa ou em caixas separadas e ordenadas"³⁰ (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 205). Em outras palavras, a proposta não constitui uma hierarquia linear nem representa estágios, as orientações têm caráter complexo e podem ocorrer simultaneamente (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

As quatro orientações propostas pelo GNL, em seu manifesto de 1996/2000, são: 1) Prática Situada; 2) Instrução Explícita; 3) Enquadramento Crítico; e 4) Prática Transformada. No entanto, os autores argumentam que ao aplicarem suas ideias às práticas curriculares ao longo dos anos, decidiram por reestruturar essas ideias e traduzi-las, de certa forma, a termos mais imediatamente reconhecidos como *knowledge processes*, os processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 4). Segundo os autores, em uma publicação reformulada (KALANTZIS et al., 2016, p. 75), esses novos termos são palavras que podem ser usadas com os estudantes em sala de aula, pois “ao mesmo tempo em que capturam profundas diferenças nos diferentes tipos de conhecimento ou ‘movimentos epistêmicos’, eles também podem ser familiares aos professores”³¹ (ênfase dos autores).

Dessa forma, as quatro orientações ou movimentos pedagógicos passaram a ser definidos da seguinte maneira: 1) Experienciar; 2) Conceituar; 3) Analisar; e 4) Aplicar. Para fins explicativos, ao nos referirmos a cada movimento, nesta seção,

³⁰ Nossa tradução. No original: “*all four need to be part of the learning process, though not necessarily in any particular fixed sequence or as neatly separate bits*”.

³¹ Nossa tradução. No original: “*At the same time they capture some profound differences in kinds of ways of knowing or ‘epistemic moves’. They are also meant to be familiar to teachers*”.

escolhemos também fazer uso dos termos "antigos" uma vez que podem contribuir para desvelar os propósitos de cada orientação pedagógica.

O primeiro movimento, a *Prática Situada (o Experienciar)*, se constitui no aspecto imersivo da pedagogia, pois considera as necessidades afetivas e socioculturais dos alunos, bem como suas identidades, isto é, de que maneira o aluno "experiencia" o contexto social em que está inserido. Esse movimento também deve promover um espaço de segurança para que todos os alunos possam se arriscar e confiar na orientação de outros, como professores e/ou colegas (THE NEW LONDON GROUP, 2000).

A *Prática Situada (o Experienciar)* pode ser dividida em: a) experienciar o novo e b) experienciar o conhecido. O novo relaciona-se à imersão do aluno em domínios desconhecidos da experiência e o conhecido baseia-se nas experiências prévias do aluno, interesses e motivações pessoais. A imersão na experiência e a utilização dos *Designs Existentes* são cruciais, pois incluem as experiências do mundo e da vida dos alunos, bem como as relações entre espaços públicos e de trabalho (KALANTZIS; COPE, 2008). Nessa perspectiva, ensino e aprendizagem bem-sucedidos podem culminar na resolução de problemas de comunicação, ainda que intuitivamente, ou com a ajuda de alguém mais experiente, ou com andaimes de assistência³² (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 206). Em outras palavras, para o aluno experienciar o novo ou aprofundar as experiências já adquiridas, a aprendizagem precisa ser guiada. O ponto de vista que o movimento da *Prática Situada (o Experienciar)* aborda, na Pedagogia dos Multiletramentos, vai ao encontro da teoria de Vygotsky, uma vez que considera a necessidade de uma atividade conjunta de interação entre professor-aluno para uma ZPD ser criada (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). O elemento seguinte da Pedagogia dos Multiletramentos, focaliza, exclusivamente, a prática conjunta em sala de aula.

O segundo movimento, a *Instrução Explícita (o Conceituar)*, inclui todas as intervenções da parte do professor e outros participantes mais experientes, os quais auxiliam os alunos a construir o conhecimento por intermédio das atividades pedagógicas (THE NEW LONDON GROUP, 2000). Em outras palavras, a Instrução

³² Nossa tradução. No original: "Successful teaching and learning using this pedagogical angle would culminate in a communication problem solved, albeit perhaps intuitively, or with an expert's help, or with scaffolded assistance".

Explícita também inclui, de maneira central, as práticas colaborativas entre professor e aluno a fim de alcançarem um objetivo comum, a aprendizagem. Conceituar é um processo chave nesse movimento, pois é um "processo de conhecimento" no qual os alunos se tornam "conceitualizadores" ativos, fazendo do implícito o explícito e generalizando do específico (COPE; KALANTZIS, 2015). A *Instrução Explícita (o Conceituar)* também ocorre de duas maneiras: por nomeação e com base em teoria. O conceituar por nomeação é um processo no qual o aluno aprende a usar termos abstratos, distingui-los, identificar similaridades, diferenças e a categorizar com rótulos. Já o conceituar por meio de teoria envolve a conexão de termos científicos com a linguagem generalizada (COPE; KALANTZIS, 2015). Em resumo, esse movimento como um todo pressupõe o desenvolvimento de uma metalinguagem para descrever os elementos do *Design*, as formas, os conteúdos e as funções de discursos em diferentes práticas sociais.

A perspectiva vygotskiana (1995) também se faz presente nesse movimento, pois sua teoria tem como propósito final promover a internalização da relação expressa entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os conceitos espontâneos partem do concreto para o abstrato e os conceitos científicos fazem o oposto, partem do abstrato para o concreto. Esses dois conceitos interagem de maneira dialética, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a fim de construir um conceito que Vygotsky denomina de "verdadeiro", ou seja, um conceito mais aprofundado ou complexo sobre algo.

Com base em Vygotsky (1995) Ticks, Silva e Brum (2013, p. 123) explicam que

o conhecimento é construído e compreendido passo a passo a fim de formar novos conceitos, pressupondo que, para formar e internalizar conceitos, os indivíduos experienciam o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona é cíclica e o indivíduo constrói o conhecimento partindo do seu saber prévio, auxiliado por outrem (mais experiente ou não), o professor, por exemplo.

Nessa acepção de construção do conhecimento, podemos perceber que a *Instrução Explícita* procura construir um conhecimento científico com o aluno, sendo assessorado pelo professor e partindo de sua própria experiência como base para construir um conceito mais elaborado cientificamente.

O *Enquadramento Crítico (o Analisar)*, terceiro movimento da Pedagogia dos Multiletramentos, compreende a interpretação dos contextos sociais e culturais de

específicos *Designs* de sentidos (KALANTZIS; COPE, 2008). Esse movimento pressupõe a análise de funções textuais e a investigação crítica dos interesses dos participantes em um processo comunicativo (COPE; KALANTZIS, 2015). O movimento também possui duas formas: o analisar funcionalmente e o analisar criticamente. O primeiro inclui processos de raciocínio, de elaboração do pensamento indutivo e dedutivo, bem como o estabelecimento de relações lógicas. Ao analisar de forma funcional, os alunos desenvolvem cadeias de raciocínio e se tornam capazes de explicar padrões. O segundo envolve o posicionamento crítico do aluno sobre uma dada situação e/ou texto, e isso implica a produção de um discurso argumentativo. Se o objetivo de analisar funcionalmente é analisar o “mundo objetivo”, o objetivo do analisar criticamente é questionar a subjetividade desse mundo (COPE; KALANTZIS, 2015). Nesse sentido, o processo de "analisar" é central para o terceiro movimento, pois demanda, dos alunos, um posicionamento e uma visão crítica em relação ao seu próprio contexto. De acordo com o GNL, o *Enquadramento Crítico* é a base para a *Prática Transformada*, pois os aprendizes

podem obter a distância pessoal e teórica necessária do que eles estão aprendendo; construtivamente criticar isto; levar em conta sua localização cultural; adicionar e aplicar informações criativamente; e eventualmente inovar por suas próprias ideias (...) (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 34).

O último movimento, a *Prática Transformada (o Aplicar)*, implica a aplicação do conhecimento e o entendimento da complexa diversidade das situações do mundo real. Isto significa produzir textos e colocá-los em uso nas ações comunicativas (COPE; KALANTZIS, 2015). Esse movimento envolve aplicar um dado *Design* em diferentes contextos, ou criar um novo *Design*, isto é, tirar um significado de seu contexto e aplicá-lo a outro, transformando-o (THE NEW LONDON GROUP, 1996/2000).

Seguindo o mesmo padrão dos movimentos anteriores, a *Prática Transformada (o Aplicar)* também ocorre de duas maneiras. A primeira é o aplicar apropriadamente, um processo que percebe o conhecimento como realizado de uma maneira previsível ou típica em um dado contexto. Por exemplo, o aluno, ao trabalhar com um gênero específico, deve perceber como esse gênero discursivo é utilizado e, da mesma forma, deve ser capaz de fazer uso dele dentro de um contexto específico. Cope e Kalantzis (2015) argumentam que esse processo de aplicar apropriadamente faz com

que o aluno volte ao seu “mundo de experiência” e relacione-o aos conhecimentos desenvolvidos por meio dos outros processos. A segunda maneira que a *Prática Transformada (o Aplicar)* ocorre é por meio do processo de aplicar criativamente. Esse processo envolve transpor os conhecimentos desenvolvidos a um cenário totalmente novo, isto é, o aluno escolhe um aspecto do conhecimento ou significado e o retira de seu contexto familiar para aplicá-lo em um novo ambiente. Nesse sentido, o aplicar criativamente implica interferir no mundo, de maneira criativa e inovadora.

A *Prática Transformada (o Aplicar)* tem como objetivo fazer com que professores e alunos desenvolvam maneiras nas quais possam criar novos *Designs*, implementando os conhecimentos construídos por meio da *Instrução Explícita* e do *Enquadramento Crítico* em práticas sociais que possam auxiliá-los na aplicação e na revisão do que eles aprenderam. O último elemento busca capacitar os aprendizes a realizarem uma atividade de modo esperado e criativo, baseando-se "na intervenção no mundo de forma que considere os interesses, experiências e aspirações dos aprendizes, causando uma transformação da realidade circundante" (BEVILAQUA, 2013, p. 109)

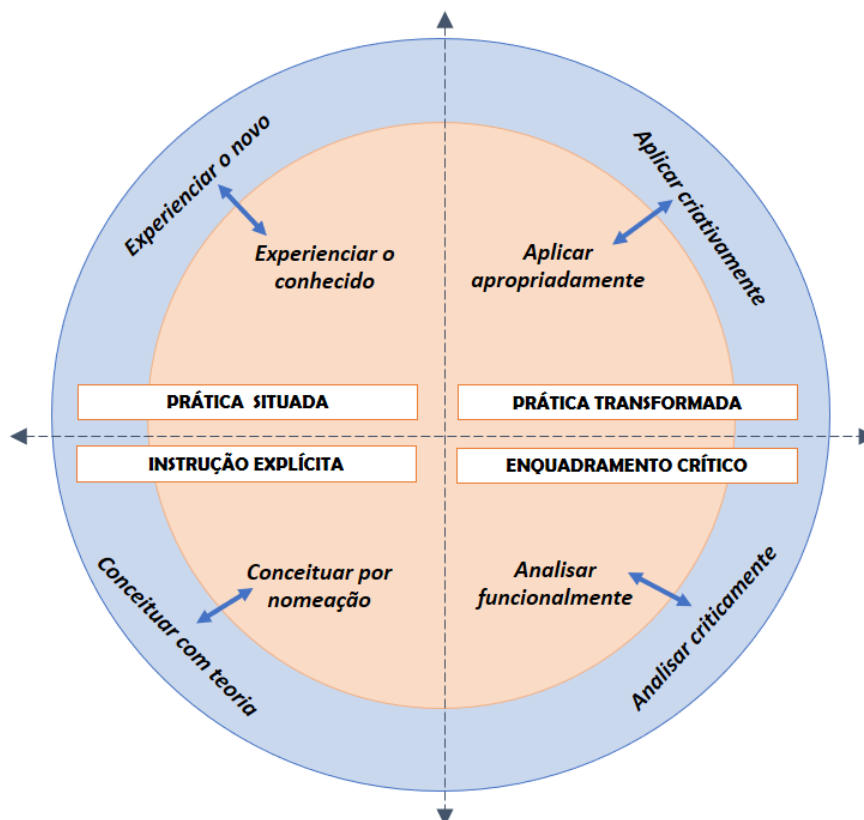
É importante mencionar que os quatro aspectos/movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos não formam uma sequência rígida para a construção do conhecimento, mas são elementos essenciais para uma pedagogia completa e efetiva (KALANTZIS; COPE, 2008). Segundo os pesquisadores, o professor pode iniciar com conceitos para logo mais aplicá-los, e depois conectá-los às experiências pessoais dos alunos, pois os movimentos não requerem um ‘equilíbrio’³³ (KALANTZIS et al., 2016, p. 75, ênfase dos autores). Nesse sentido, cabe aos professores refletirem intencionalmente na combinação e na ordem dos movimentos epistêmicos que eles irão promover em sua sala de aula, sendo capazes de justificar suas escolhas pedagógicas com base nos propósitos e resultados esperados da aprendizagem (KALANTZIS et al., 2016, p. 75)³⁴.

³³ Nossa tradução. No original: “*You might start with concepts, then attempt to apply them, then connect them to personal experience. Nor do they require ‘balance’.*”

³⁴ Nossa tradução. No original: “*The knowledge processes require instead that teachers reflect purposefully on the mix and ordering of the epistemic moves they make in their classrooms and are able to justify their pedagogical choices on the basis of learning goals and outcomes for individuals and groups.*”

A Figura 9 procura representar a relação entre esses quatro movimentos fundamentais para a Pedagogia dos Multiletramentos, associando as nomenclaturas “antigas”, nos retângulos, às nomenclaturas “atuais”, no círculo rosado.

Figura 9 - Elementos estruturantes da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: (de autoria própria, com base em COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17)

Como mencionado anteriormente, o enquadre teórico e pedagógico dos Multiletramentos procura dar suporte às diversas práticas de ensino existentes e não tem o intuito de criticá-las ou negá-las. Ao dar voz às diferentes perspectivas, podemos afirmar que cada um dos quatro momentos propostos se relaciona com e/ou representa uma tradição pedagógica em geral. Nesse sentido, a *Prática Situada* pode ser associada às tradições pedagógicas advindas do progressismo; a *Instrução Explícita* está centrada nas tradições que colocam o professor como central na construção do conhecimento, em uma perspectiva que vai desde a gramática tradicional até a instrução direta. O *Enquadramento Crítico* baseia-se nas tradições

recentes sobre letramentos críticos e a *Prática Transformada* tem base nas pedagogias de transferência da aprendizagem de um contexto para o outro e que relacionam teoria e prática (KALANTZIS; COPE, 2008).

Na constituição epistemológica da Pedagogia dos Multiletramentos, destacamos particularmente os pontos de contato com os fundamentos da Pedagogia de Gênero. Ambas têm como base uma prática pedagógica socialmente situada, com raízes na teoria sócio, histórica e cultural de Vygotsky e compreendem linguagem a partir de uma perspectiva sociossemiótica (HALLIDAY; HASAN, 1989), ou seja, como um sistema de significados que constitui a cultura humana (HALLIDAY, 1978).

Além disso, a Pedagogia de Gênero também foi sistematizada em etapas ou movimentos a fim de explorar os diferentes modos de significação expressos por diferentes gêneros discursivos. E a Pedagogia dos Multiletramentos, da mesma forma, preocupa-se com o processo de produção escrita de gêneros, visto que, inserida na perspectiva da pedagogia funcional, a Pedagogia dos Multiletramentos busca trabalhar com a Pedagogia de Gêneros, ao problematizar a construção do conhecimento sobre gênero, texto e gramática por meio de etapas de desconstrução, construção colaborativa e construção independente de um texto (KALANTZIS, et al., 2016, p. 331). Assim, é relevante associar essas pedagogias, visto que podem ter caráter complementar no contexto escolar.

A Pedagogia de Gênero observa que os gêneros são específicos para cada cultura e o ensino baseado em gêneros “auxilia os alunos a explorar o potencial expressivo das estruturas discursivas da sociedade em vez de serem meramente manipulados por essas estruturas”³⁵ (HYLAND, 2007, p. 150).

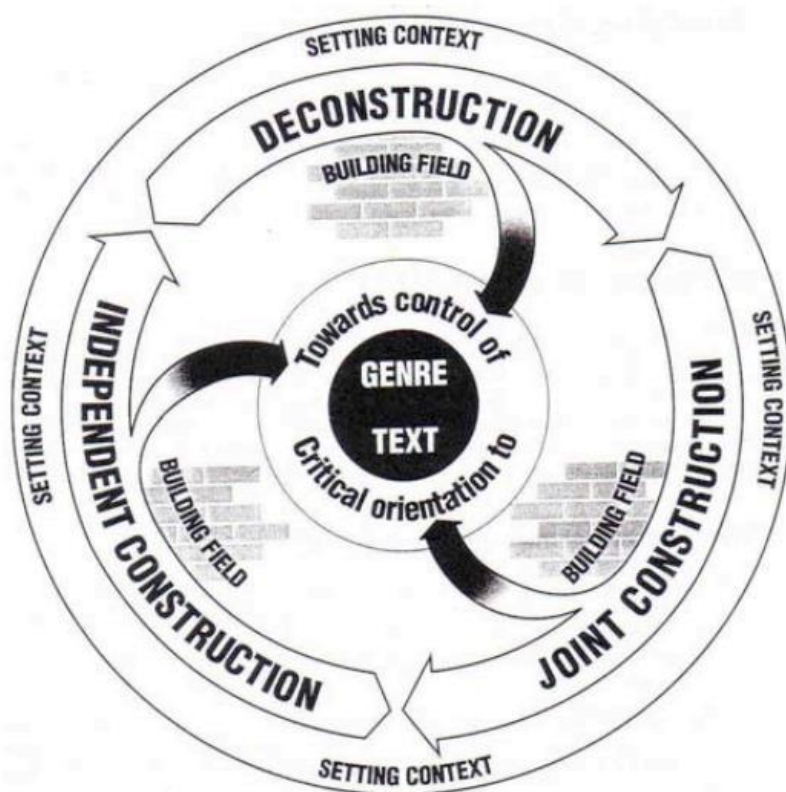
Nessa perspectiva, a Pedagogia de Gênero tem como objetivo explicar como a linguagem trabalha para produzir sentido na relação entre sistema e função (COPE; KALANTZIS, 1993), em diferentes gêneros discursivos, focalizando, principalmente, a construção escrita de textos. Para tal propósito, uma proposta de ensino em formato de “roda” foi desenvolvida com enfoque na análise e na produção de gêneros discursivos em contextos escolares (ROTHERY; STENGLIN, 1994; MARTIN, 1999).

A proposta está dividida em três etapas *Desconstrução*, *Construção Colaborativa* e *Construção Independente* (Figura 10). O formato de “roda” representa a flexibilidade da proposta, pois as etapas podem ser revistas, isto é, não há,

³⁵ Nossa tradução. No original: “It assists students to exploit the expressive potential of society’s discourse structures instead of merely being manipulated by them”.

necessariamente, uma sequência linear, da mesma forma que na Pedagogia dos Multiletramentos. E a representação em círculo também permite visualizar que cada etapa contribui para os objetivos da proposta: desenvolver competência em relação ao gênero e também desenvolver uma orientação crítica para o texto (ROTHERY; STENGLIN, 1994).

Figura 10 – Modelo de ensino e aprendizagem de gêneros

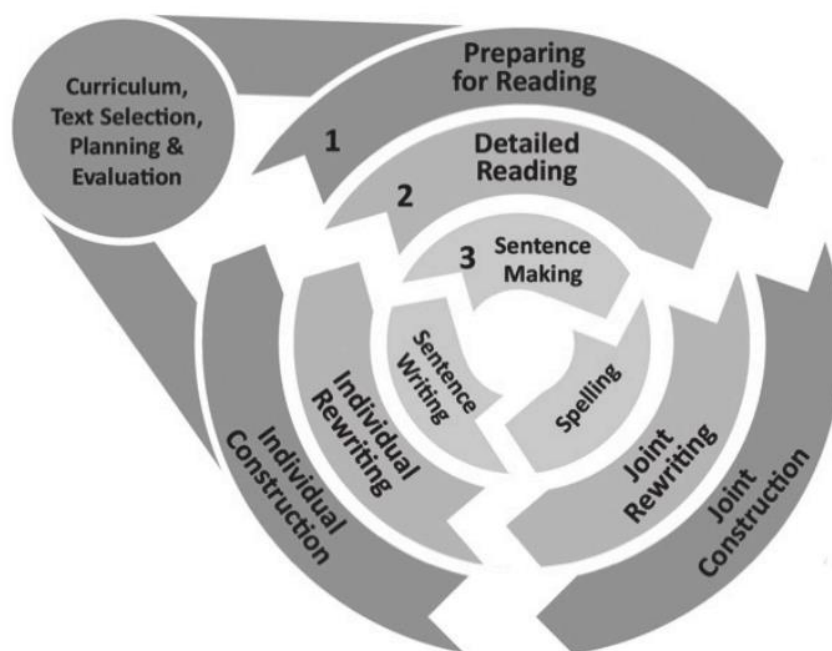


Fonte: (ROTHERY; STENGLIN, 1994, p. 8, conforme MARTIN, 1994).

Em uma publicação mais recente, Rose e Martin (2012) recontextualizam a “roda” e acrescentam um círculo externo ao círculo maior (Figura 11). Esse círculo externo está relacionado ao currículo e seus contextos de ensino, à seleção de textos, ao planejamento e à avaliação de aulas. Segundo Rose,

o currículo é ensinado por meio da leitura, e determina quais textos serão selecionados para ensiná-lo. Os textos selecionados, por sua vez, precisam ser analisados a fim de planejar as aulas. O currículo também determina quais gêneros discursivos serão selecionados para avaliar o aprendizado através da escrita³⁶ (2015, p. 14).

Figura 11 – Modelo de ensino e aprendizagem de gêneros atualizado: “Ciclo de Ensino”



Fonte: (ROSE, 2015, p. 14).

Segundo os autores, essa nova proposta, intitulada *Reading to Learn* (Ler para Aprender), por meio da metodologia do “Ciclo de ensino”, busca integrar a aprendizagem da leitura e da escrita, contemplando o currículo escolar, os gêneros discursivos (seleção de textos) e também a multimodalidade (ARNT, 2018). Nessa perspectiva, essa metodologia conecta-se aos pressupostos dos Multiletramentos, visto que

³⁶ Nossa tradução. No original: “The curriculum is taught through reading, and determines what texts will be selected for teaching it. The selected texts must then be analysed in order to plan reading lessons. The curriculum also determines what genres will be selected for evaluating learning through writing”.

os multiletramentos nos ajudam a dizer que a desconstrução e a construção devem ser feitas para todos os recursos semióticos e que o conhecimento gerado a partir da desconstrução e da construção de um gênero devem ter impacto social fora da sala de aula, de forma a promover uma mudança de atitude do aluno com relação aos textos que ele quiser ou precisar ler e produzir (ARNT, 2015, p. 72-73).

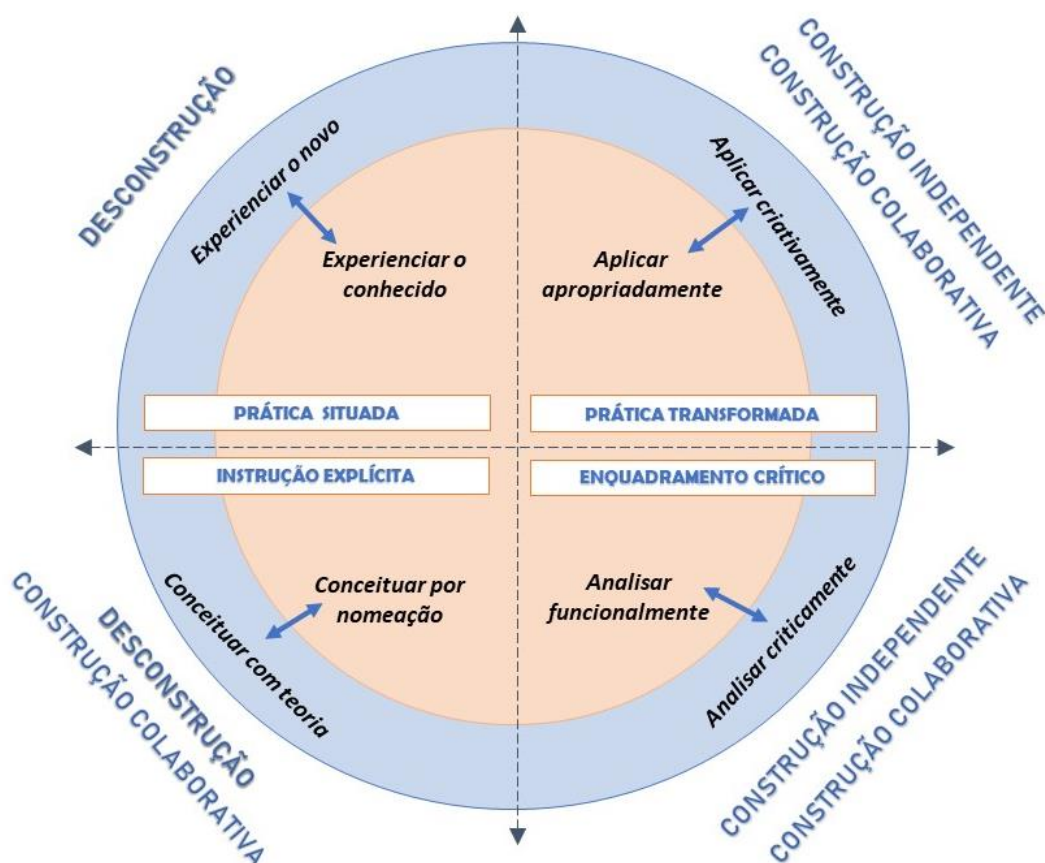
Marques (2015), em sua pesquisa, também relaciona os movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos às etapas da Pedagogia de Gênero, pois acredita que essa união pode auxiliar na orientação e elaboração de atividades voltadas para o ensino de línguas. Assim, o movimento de *Prática Situada (O Experienciar)* pode se relacionar à etapa de *Desconstrução*, na Pedagogia de Gênero, pois, na *Prática Situada*, a aprendizagem se dá por meio da imersão do aluno em suas experiências prévias ou na exposição a novos fatos e/ou dados. E, na etapa de *Desconstrução*, o professor também precisa inserir o aluno no tópico ou campo do texto analisado, por meio da análise do contexto de situação e cultura e da análise estrutural do gênero.

Os movimentos de *Prática Transformada (O Aplicar)* e *Enquadramento Crítico (O analisar)* podem ser relacionados à etapa de *Construção Independente* de um gênero. Em ambos os movimentos da Pedagogia dos Multiletramentos, o aluno é encorajado a posicionar-se criticamente sobre o gênero ou temática apresentada pelo professor, bem como agir no mundo. A etapa da *Construção Independente* corrobora esses movimentos pelo fato de promover a construção independente de “um exemplar do gênero estudado como tentativa de implementar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, desenvolvendo a criatividade” (MARQUES, 2015, p. 44).

O movimento da *Instrução Explícita (O Conceituar)* também pode conectar-se com a *Construção Colaborativa*, pois é nesse momento ou etapa que o professor exerce o papel de mediador do conhecimento, guiando a análise e a produção colaborativa sobre o gênero estudado. Da mesma forma, *O Conceituar* pode estar relacionado à etapa de *Desconstrução*, pois essa etapa busca tornar visível a estrutura e o propósito de um texto (MARTIN; ROSE, 2005) e esses aspectos mobilizam processos de “classificar, definir conceitos por nomeação, com categorias, termos, e identificar, concluir, conectando conceitos e desenvolvendo teorias” (KUMMER, 2019, p. 61 com base em KALANTZIS et al., 2016). Em uma tentativa de

ilustrar as conexões entre a Pedagogia dos Multiletramentos e a Pedagogia de Gênero, apresentamos o esquema adaptado por Marques (2015, p. 45) (Figura 12)³⁷:

Figura 12 – Possíveis conexões entre as propostas pedagógicas dos Multiletramentos e da Pedagogia de Gênero, conhecida como “A Roda”.



Fonte: (adaptado de MARQUES, 2015, p. 45).

Em resumo, a Pedagogia dos Multiletramentos associada à de Gênero mostra-se relevante para um ensino que explore os diferentes modos de significação por intermédio dos diferentes gêneros discursivos significativos à vida escolar e pessoal dos alunos. Ainda, essas pedagogias permitem pontos de partida alternativos para a construção do conhecimento, a partir do que o aprendiz entende como válido para sua aprendizagem, valorizando as particularidades de sua identidade (COPE;

³⁷ É importante salientar que esta representação visual das conexões entre diferentes pedagogias não significa que uma pedagogia está no mesmo nível ou sobreposta à outra. Nosso intuito é destacar os pontos de encontro entre a Pedagogia dos Multiletramentos e a Pedagogia de Gênero.

KALANTZIS, 2009). Além disso, essas abordagens oportunizam novas formas de engajamento, diferentes orientações de aprendizagem e diferentes modalidades de produção de significados.

Dentro dessa perspectiva, ao promover uma formação continuada para professores de inglês com foco nos Multiletramentos, procuramos expandir o foco linguístico e a preocupação educacional, contemplando assim,

a língua e a linguagem como prática social; o aprendizado convencional e o não-convencional, na abertura da prática epistemológica convencional para uma epistemologia de performance; o enfoque da educação global e também local, em que as orientações nacionais e os valores globais possam ser reinterpretados localmente (MONTE MOR, 2012, p. 48).

A Pedagogia dos Multiletramentos e as suas conexões com as questões de gênero discursivo colaboram para o desenvolvimento de uma prática docente consciente e atenta para as mudanças no panorama educacional. Da mesma forma, a pedagogia busca promover uma expansão epistemológica e expandir a visão de mundo dos alunos.

Em outras palavras, a pedagogia busca compreender, especificamente, o ensino de língua inglesa, como multicultural, respeitando as diferenças culturais e a necessidade de aprimorar novas formas de aprender e ensinar linguagem (CARVALHO; SANTIAGO; LIBERALI, 2014).

Em relação ao ensino de língua inglesa, Monte Mor (2010, p. 28) argumenta que

a percepção da necessidade de acesso às novas tecnologias, às novas formas de comunicação, ao conhecimento por elas gerado (sendo esse acesso visto como forma de participação e de ascensão social) alia-se ao estímulo por saber a língua inglesa, reconhecido como um idioma de amplo trânsito na comunicação e linguagem tecnológica.

Nesse entendimento, em relação à EJA e ao ensino de língua inglesa, a Pedagogia dos Multiletramentos, além de promover uma aprendizagem situada, crítica e conectada às tecnologias, também pode propiciar um ambiente escolar de maior inclusão, estímulo e engajamento social.

Partindo dessa perspectiva de aprender e ensinar linguagem, consideramos que esses processos envolvem entender a linguagem em suas relações com a estrutura social (HALLIDAY, 1989). Em outras palavras, não podemos compreender o

discurso de um grupo sem levarmos em consideração o contexto no qual este está inserido. Tal perspectiva estrutura a análise da linguagem proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional, que, por essa razão, se constitui como ferramenta teórico-analítica em nossa pesquisa, discutida a seguir.

4 LINGUAGEM COMO REPRESENTAÇÃO³⁸

A Linguística Sistêmico Funcional, de acordo com Matthiessen (2012, p. 436), surgiu de um esforço para desenvolver uma perspectiva analítica que se configurasse “aplicável”. Assim,

a linguística aplicada se constitui como um tipo de linguística na qual a teoria é delineada para ter o potencial de esclarecer problemas que emergem de diferentes comunidades ao redor do mundo, envolvendo tanto reflexão como ação sobre esses problemas (MATTHIESSEN, 2012, p. 436, com base em HALLIDAY, 1985; 2002)³⁹.

Dessa forma, fazemos uso da linguagem para dar sentido a nossa própria experiência e para interagir com outras pessoas. Em outras palavras, “a gramática se conecta com a linguagem exterior: com os acontecimentos e as condições do mundo e com os processos sociais nos quais nos engajamos”⁴⁰ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24). Partindo dessa perspectiva, compreendemos que

a gramática é o ponto de partida para explorar a organização da semântica, e uma abordagem sistêmico-funcional permite-nos investigar como a experiência é construída em termos semânticos e como essa experiência se manifesta nos diferentes extratos da língua (FUZER; CABRAL, 2014, p. 25).

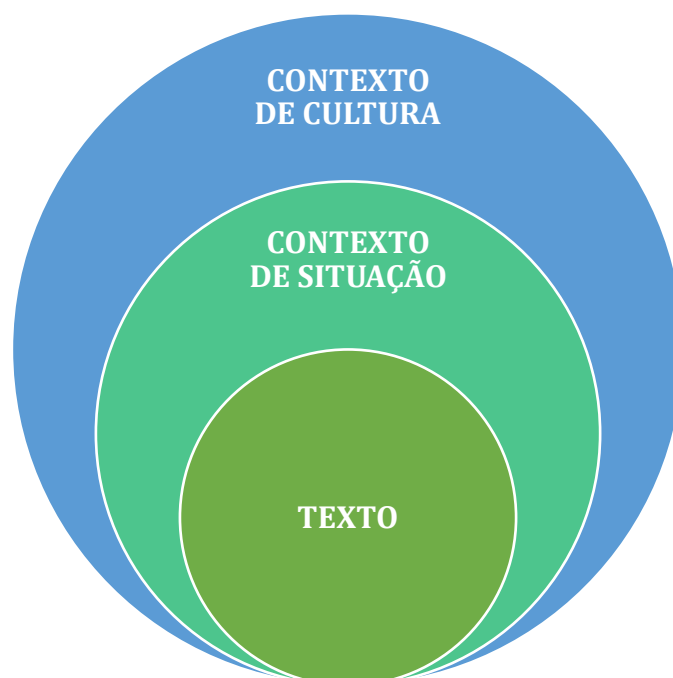
Para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), a linguagem é entendida como um sistema sociosemiótico, por meio do qual o indivíduo constrói a sua experiência. Essa experiência se materializa por meio de textos, os quais podem ser escritos, orais, visuais, multimodais, entre tantas outras formas de construir linguagem. Por este ângulo, podemos reconhecer que qualquer uso linguístico se constitui em um texto, o qual está sempre envolto por um determinado contexto (FUZER; CABRAL, 2014, p. 26). Esse contexto pode ser interpretado em dois momentos, o contexto de situação e o contexto de cultura, como ilustrado pela Figura 13.

³⁸ Os capítulos 4 e 5 explicitam teorias e abordagens teórico-metodológicas que serviram de alicerce para a construção da pesquisa como um todo e, da mesma forma, fundamentaram a investigação e a análise dos dados.

³⁹ Nossa Tradução. No original: “*Systemic Functional Linguistics (SFL; e.g. Hasan, Matthiessen & Webster, 2005, 2007; Halliday & Webster, 2009) grew out of an effort to develop an applicable kind of linguistics [...]. Applicable linguistics is a kind of linguistics where theory is designed to have the potential to be applied to solve problems that arise in communities around the world, involving both reflection and action (see Halliday, 1985, 2002)*”.

⁴⁰ Nossa tradução. No original: “*the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in*”.

Figura 13 – Texto e seus contextos



Fonte: (com base em HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

O contexto de cultura refere-se às práticas nas quais os membros de uma comunidade significam em termos culturais, isto é,

nós interpretamos cultura como um sistema de significados de nível superior, como um ambiente de significados nos quais vários sistemas semióticos operam, incluindo língua, paralinguagem (gestos, expressões faciais, qualidade de voz, timbre, tempo, e outros sistemas de significado que acompanham a linguagem e são expressos por intermédio do corpo humano; e outros sistemas humanos de significado como dança, desenho, pintura e arquitetura (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 33)⁴¹.

Em outros termos, o contexto de cultura relaciona-se com o ambiente sociocultural mais amplo, que inclui a ideologia, convenções sociais e instituições e se constitui de práticas, valores e crenças recorrentes e compartilhados por um grupo social (FUZER; CABRAL, 2014).

⁴¹ Nossa tradução. No original: “*The context of culture is what the members of a community can mean in cultural terms; that is, we interpret culture as a system of higher-level meanings (see Halliday, 1978) – as an environment of meanings in which various semiotic systems operate, including language, paralinguage (gesture, facial expression, voice quality, timbre, tempo, and other systems of meaning accompanying language and expressed through the human body; cf. Thibault, 2004) and other human systems of meaning such as dance, drawing, painting and architecture (e.g. Kress & van Leeuwen, 1996; O’Toole, 1994; Martinec, 2005)*”.

Já o contexto de situação é mais imediato, “é o ambiente no qual o texto está de fato funcionando” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27) e “pode ser tanto real quanto abstrato, correspondendo às variações linguísticas de cada cultura, de acordo com o momento em que ocorrem” (NONEMACHER, 2016, p. 30). O contexto de situação é descrito por Halliday (1989) por meio de um modelo conceitual formado pelo Campo, Relações e Modo. O Campo relaciona-se à atividade que está acontecendo, isto é, à natureza da ação social decorrida, no qual os participantes estão envolvidos. As Relações abordam os participantes, a natureza dos papéis que eles desempenham, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou o grau de formalidade (mínima ou máxima, dependendo de quão frequentemente interagem). Já o Modo especifica a função que a linguagem exerce e o veículo utilizado naquela situação. O Modo está relacionado ao papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar), ao compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), ao canal (gráfico ou fônico) e ao meio (falado – com ou sem contato visual, ou escrito) (BRUM, 2015 com base em HALLIDAY, 1989).

As variáveis do contexto - Campo, Relações e Modo - estão intrinsecamente relacionadas às funções que a linguagem desempenha, as quais Halliday (2004) nomeia de “metafunções”. Nesse sentido, sendo a linguagem organizada funcionalmente, ela é organização “em torno de redes relativamente independentes de escolhas” (GOUVEIA, 2009, p. 15) realizadas pelo falante. Segundo a LSF, essas escolhas realizadas pelo falante materializam-se em três funções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

A metafunção ideacional compreende duas subfunções: a lógica e a experiencial. A metafunção experiencial está relacionada à variável de Campo, sendo responsável pela construção de um modelo de representação de mundo (FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011, p. 189), “incluindo os “mundos” que estão nas mentes dos participantes de uma interação, as quais entram em jogo quando estes usam a língua” (NONEMACHER, 2016, p. 31, grifo da autora). A unidade de análise da metafunção ideacional é a oração (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004).

Quando analisamos uma oração, o sistema de transitividade é considerado, pois esse sistema dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias, ou seja, por quem faz o quê, e eventualmente pelas circunstâncias de tempo, modo, causa, localização e outras associadas aos processos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, p. 170).

Os processos construídos pelo sistema de transitividade podem ser classificados em seis grupos: o material, o mental, o relacional, o verbal, o comportamental e o existencial (HALLIDAY, 1989). O Quadro 2 resume os tipos de processos e participantes que compõem o sistema da transitividade.

Quadro 2 – Tipos de processos e participantes

TIPOS DE PROCESSO	SIGNIFICADO	PARTICIPANTES
<i>MATERIAL</i>	Fazer Acontecer	Ator Meta Escopo Beneficiário Atributo
<i>MENTAL</i>	Perceber Pensar Sentir Desejar	Experienciador Fenômeno
<i>RELACIONAL</i>	Caracterizar Identificar	Portador Atributo Identificado Identificador Possuidor Possuído
<i>COMPORTAMENTAL</i>	Comportar-se	Comportante Comportamento
<i>VERBAL</i>	Dizer	Dizente Verbiagem Receptor Alvo
<i>EXISTENCIAL</i>	Existir	Existente

Fonte: (com base em HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A metafunção lógica, por sua vez, define complexos oracionais, ou seja, uma combinação de palavras construídas com base em relações lógicas específicas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Ela se faz necessária pelo fato de que ao analisarmos linguagem não podemos somente descrever uma oração como um

encadeamento de palavras, também devemos perceber as relações de sentido entre os complexos oracionais. Dentro dessa perspectiva, Halliday e Matthiessen (2014, p. 362) argumentam que descrever uma oração como uma construção de palavras é o mesmo que descrever uma casa como uma construção de tijolos, isto é, sem reconhecer as paredes e os cômodos da casa como unidades estruturais intermediárias. Em outras palavras, a função lógica é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais, sendo sua unidade de análise o complexo oracional (FUZER; CABRAL, 2014).

Na Metafunção lógica há uma variedade de diferentes relações acontecendo entre uma oração e outra, sendo que podem haver duas relações fundamentais entre as orações, a expansão e a projeção. Na expansão, um fenômeno é relacionado como sendo da mesma ordem da experiência com a oração secundária, expandindo a primeira oração. Esse sistema classifica em três categorias distintas as relações de expansão estabelecidas entre as orações, são elas: elaboração, extensão e intensidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 375-378).

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), na *elaboração*, uma oração tem seu sentido elaborado por outra que a especifica ou descreve, reformulando-a ou exemplificando-a. Um dos exemplos de conector que elabora uma oração é o “por exemplo”. Na relação de *extensão*, uma oração amplia o sentido de outra, acrescentando uma informação nova, apresentando uma exceção ou oferecendo uma alternativa. Isto geralmente acontece pelo uso de conjunções como “e” (adição), “mas” (adversidade) e “ou” (variação). No que tange à *intensificação*, uma oração realça o significado de outra, qualificando-a com traços circunstanciais de tempo ou espaço, modo, causa ou condição.

Partindo desse conceito de linguagem como uma rede de escolhas, discutimos a seguir como essas escolhas organizam-se em ações argumentativas no processo dialógico desenvolvido nesta investigação.

5 A ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA CRÍTICO-DIALÓGICA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Abordar a linguagem da argumentação como central em sistemas de atividade de desenvolvimento de professores significa tomar a linguagem da argumentação como objeto-e-resultado a fim de criar um objeto idealizado próprio, em nosso caso, a formação multiletrada. Abordar a linguagem da argumentação como ferramenta para contextos de formação é compreender a linguagem como artefato que forja outra e novas experiências (MATEUS, 2013, p. 100).

Apoiando-nos nessa perspectiva, entendemos a argumentação como uma prática crítico-dialógica,

em sua natureza *situacional* – e não abstrata – *aberta às incertezas* – e não em busca de evidências de verdade –, *deliberativa* – e não ancorada nas fraquezas de conflitantes pontos de vista –, *transformadora* – e não voltada a imortalizar hegemonias (MATEUS, 2016, p. 36, grifo da autora).

Nessa percepção, a argumentação é entendida como um conjunto de práticas democráticas, voltadas à criação de espaços dialógicos e colaborativos que levam as pessoas a pensar criticamente, refletir cuidadosamente e a se posicionar de forma articulada frente aos problemas enfrentados (MATEUS, 2016). Em razão disto, a perspectiva argumentativa que consideramos para a nossa pesquisa está intimamente relacionada à perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem, bem como ao campo dos multiletramentos.

Em relação à perspectiva sociocultural, esta define aprendizagem como prática social e “isto significa dizer que a aprendizagem se faz em uma complexa rede tecida por diferentes elementos, mecanismos, formas de relacionamento, locais e tempos” (MATEUS, 2016, p. 44), os quais se organizam e se articulam por meio do discurso. A perspectiva dos multiletramentos, por sua vez, relaciona-se à Argumentação “em razão dos modos como ambas tratam educação, numa perspectiva dialógico-transformacional-pluralista” (MATEUS, 2016, p. 44).

Segundo Mateus (2016, citando VAN EEMEREN; GROOTENDORST, 2004, p. 57), os precursores do campo dos multiletramentos não fazem menção à argumentação em seus estudos, porém apresentam elementos que permitem tratar “o gerenciamento sistemático do discurso com o propósito de alcançar decisões críticas”.

Ao compreendermos a argumentação como uma ferramenta crítico-dialógica, faz-se necessário explicitarmos, brevemente, o percurso e o avanço dos estudos argumentativos ao longo do tempo. Segundo van Eemeren e Grootendorst (2009, p. 42), o estudo da argumentação reporta-se aos clássicos da Antiguidade, visto que a retórica emergiu na Grécia com Corax e Tisias que cunharam princípios práticos para requererem justiça para o seu povo. No século 4 a.C, a arte de argumentar expandiu-se com a publicação dos escritos de Aristóteles, em a “Arte Retórica”, sendo ela definida como “uma habilidade de discursar e utilizar as palavras com fins persuasivos” (2005, p. 34).

Em 1958, os filósofos Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca publicaram *Traité de L'argumentation - La Nouvelle Rhétorique*. A obra trazia uma nova visão à retórica, considerando que para argumentar faz-se necessário haver uma atitude responsiva do interlocutor, isto é, “é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”, nas palavras dos autores (1996, p. 18).

Considerando esse anseio pela adesão do público-alvo a um argumento sendo construído, na década de 70, Oswald Ducrot desenvolveu uma teoria argumentativa da linguagem, a qual ficou conhecida como Nova Retórica. Os fundamentos dessa nova teoria trazem luz ao papel fundamental que os interlocutores desempenham na decisão de aceitar ou refutar algum argumento no contexto no qual estão inseridos.

Portanto, a Nova Retórica contribuiu para o desenvolvimento de perspectivas contemporâneas de argumentação, ao preocupar-se com o contexto em que a ação argumentativa se edifica, e também, com a noção de renúncia, visto que “ao defendermos nossas posições, muitas vezes, somos forçados a deixar nossos argumentos de lado e assumir opiniões contrárias”, o que acaba por nos oferecer instâncias de formação social, ideológica e discursiva (SILVA, 2018, p. 44 com base em SANTIAGO, 2016). A partir dos pressupostos de Chiaro e Leitão (2005) e Leitão (1999/2000), ao situarmos a argumentação no contexto educacional, observamos que, além das características discursivas, a argumentação também é vista como um processo socialmente situado e de caráter teórico-metodológico, servindo como ferramenta para que professores possam mediar o processo de construção do conhecimento em sala de aula.

Segundo Van Eemeren e Gootendorst (2009, p. 55), a argumentação não pode ser vista somente como “a expressão de uma avaliação individual, mas como uma

contribuição para o processo comunicativo entre pessoas ou grupos que trocam ideias uns com os outros com o propósito de deliberar sobre as suas diferenças de opinião”. Nessa perspectiva, para construirmos a formação continuada de dois professores de língua inglesa da EJA de escolas públicas, procuramos nos alinhar ao conceito de argumentação como uma discussão crítica durante a qual pontos de vista são “construídos, negociados e transformados” (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 351).

Dessa maneira, ao pensarmos uma formação continuada de caráter reflexivo-transformador, a argumentação emerge como um processo social e discursivo de negociação de diferentes perspectivas (LEITÃO, 2007, p. 454), no nosso caso, na problematização do conceito de multiletramentos e na negociação de práticas de ensino multiletradas voltadas para o contexto escolar da EJA.

Para De Chiaro e Leitão (2005, p. 350), há duas características definidoras da argumentação: a negociação e a mudança. Essas características conferem à argumentação uma dimensão epistêmica que a institui “como recurso privilegiado de mediação em processos de construção do conhecimento que ocorrem em contextos sociais diversos” (LEITÃO, 1999, 2000), em nosso caso, no contexto escolar formativo. Ainda, as autoras complementam que é essa dimensão epistêmica que mobiliza possibilidades de construção e transformação de crenças e conceitos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). Dessa forma, em nossa investigação, consideramos o caráter epistêmico da argumentação a fim de perceber em que medida houve uma apropriação do conceito de multiletramentos pelos participantes da pesquisa no desenvolvimento de suas práticas de ensino para a EJA e como esses conceitos foram recontextualizados ao longo da formação.

Considerando ainda que, as ações epistêmico-argumentativas tendem a elucidar procedimentos explicativos que, em última instância, levam à construção e à transformação do conhecimento, essas ações foram utilizadas pelo nosso grupo a fim de verificar como os participantes de nossas pesquisas constroem e compartilham conhecimento. Nesse processo de identificação e análise, procuramos explicar léxico-gramaticalmente cada uma dessas categorias argumentativas, tomando como referência a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A Tabela 1 resume as ações epistêmico-argumentativas identificadas pelo N.E.C.C.E ao longo de dois anos de encontros e discussões teórico-práticas sobre o uso da argumentação como ferramenta crítico-dialógica em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Nesses dois anos de estudos, essas ações foram

desenvolvidas e pensadas como categorias de análise com base nas categorias previamente discutidas por Compiani (1996, p. 48); e, posteriormente, essas ações epistêmico-argumentativas foram expandidas na dissertação de Brum (2015) e também na tese de Silva (2018).

Tabela 1 – Ações epistêmico-argumentativas

Ações epistêmico-argumentativas	Subcategoria	Descrição	Expoentes léxico-gramaticais
Solicitação de informações	<i>Por extensão de ideias</i>	Solicitação feita quando as ideias expostas necessitam da adição de informações novas para que sejam melhor compreendidas. (O que mais?) (com base no conceito de relação lógico-semântica de extensão de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos aditivos: outras, outros, alguma. Elementos intensificadores: o que mais.
	<i>Por elaboração de ideias</i>	Solicitação feita quando as ideias expostas necessitam de maiores explicações (Explique melhor?), sem introdução de elementos novos, mas uma caracterização da informação dada (com base no conceito de relação lógico-semântica de elaboração de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos explicativos: isto é, a saber, por exemplo.
	<i>Por intensificação de ideias</i>	Solicitação feita quando uma parte das ideias expostas necessita de maiores detalhes. (Quando? Onde? Como? Por quê?) (com base no conceito de relação lógico-semântica de intensificação de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos referenciais que remetam a uma parte específica da ideia exposta para solicitação de detalhamento, por exemplo: anterior, naquela ali, no último, aí, aqui, nisso, nesse. Elementos comparativos: mais que, em relação a, em comparação a.
Fornecimento de informações	<i>Por elaboração e/ou intensificação de ideias</i>	A ação argumentativa busca desenvolver (dar continuidade à) a informação, oferecendo dicas ou exemplos, de modo a levar os participantes a chegarem ao raciocínio traçado de antemão (com base no conceito de relações lógico-semânticas de intensificação e de elaboração de Halliday e Matthiessen (2014), em que são adicionadas informações relativas ao contexto do argumento posto em discussão – como, quando, onde e porquê – e detalhes e/ou exemplos que contribuam para a sua adesão ou refutação).	Elementos referenciais que remetam a uma parte específica do texto (verbal ou não verbal) a ser detalhado: anterior, naquela ali, no último. Conjunções adverbiais: por exemplo, em particular, quando, etc. Formas coloquiais de explicitação de exemplo: tipo.
	<i>Por extensão de ideias</i>	A ação argumentativa busca apresentar/adicionar elementos novos a partir de uma problematização (com base no conceito de relação lógico semântica de extensão de Halliday e Matthiessen (2014)).	Grupos nominais e verbais que remetam à informação nova a ser apresentada. Elementos conectivos que indiquem soma, adversidade, alternância de ideias, etc.
	<i>Por remodelamento</i>	A ação argumentativa busca (re)elaborar as informações discutidas, aproximando-as tanto dos significados científicos, por meio de um código mais elaborado acerca do tema proposto (com base em Bernstein, 1996), quanto de maneira didática, aproximando-a as informações elaboradas dos saberes cotidianos (didatização de conceitos).	Nominalização. Construção de definições por meio de processos relacionais. Relação entre conceitos cotidianos e científicos.
Reespelhamento		Repetição de palavras, expressões ou ideias anteriormente citadas no discurso, captadas seja pela indicação verbal, por ênfase (gestos), entonação diferenciada, etc.	Paráfrase. Repetição de palavras.
Problematização		Proposições (perguntas ou declarações) feitas para dar início ao debate e/ou instigar e/ou provocar a procura de respostas para o tema em discussão ou para temas	Atos de fala que associam dois propósitos (SEARLE, 1976) - um pedido de

	relacionados trazidos ao diálogo (reflexão em torno de um problema).	reflexão a uma solicitação de informação.
Reestruturação	Reorganização e sistematização (generalização) de ideias, podendo promover a expansão do tópico ou a introdução de um novo enfoque.	Atos de fala que associam uma recuperação de informação a uma solicitação de sistematização: a) Recuperação de um tópico previamente discutido: - Advérbios: agora, depois, antes. - Circunstâncias de ângulo: a partir disso. - Processos no tempo verbal passado que remetem a discussões prévias. b) Solicitação de sistematização por meio de elaboração, intensificação ou extensão.
Recondução	Retomada do tópico em discussão quando este é abandonado e/ou tangenciado.	Atos de fala que exploram processos típicos de retomada do tópico de discussão, como: retomar, continuar, seguir, resgatar, voltar.
Acolhimento	Aceitação de uma ideia colocada em discussão (polaridade positiva).	a) Acolhimento total: - Interjeições de concordância: claro, sim, tá, aham. - Processos que indiquem acolhimento, como: concordar, aceitar. b) Acolhimento parcial: - Processos que indiquem acolhimento parcial ou condicionado, como: depender. - Conjunções condicionais, como: se, caso, não obstante, desde que, a menos que, a não ser que, contanto que.
Refutação	Contestação e/ou reprovação de uma ideia da discussão (polaridade negativa).	Processos que exprimam discordância, como: discordar, divergir. Interjeições de discordância, como: Interjeições de advertência, como: devagar, calma, atenção. Interjeições de desaprovação: fora, chega, basta. Advérbio de negação, como: não, nem, nunca, jamais, de modo algum, de forma nenhuma, tampouco, de jeito nenhum. Conjunções adversativas para introduzir posição contrária, como: mas.

As ações de *solicitação de informações* referem-se às provocações realizadas, principalmente pelo mediador de alguma sessão reflexiva, a fim de buscar uma melhor exposição, explicação e/ou detalhamento de alguma ideia colocada em pauta. Essa ação está alinhada à perspectiva de expansão, categoria lógico-semântica da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), visto que

ao solicitarmos informações, estamos, na verdade, solicitando ao participante que expanda seu ponto de vista, ou seja, agregue a ele elementos que contribuam para o melhor entendimento de suas proposições e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo argumentativo (SILVA, 2018, p. 50).

Já as ações de *fornecimento de informações* aludem às respostas dos participantes a algum questionamento proposto na solicitação de informações, por meio de explicações, exemplos, nominalizações, entre outros. A ação de *reespelhamento* está relacionada ao reforço de alguma ideia ou a repetição de alguma parte do discurso de um participante com vistas à ênfase e à confirmação de tais ideias. A ação de *problematização* é uma das ações principais em sessões reflexivas, pois ela é responsável por incitar e instigar os participantes a participarem das discussões e, conseqüentemente, guiá-los à construção de conceitos científicos. A *reestruturação* é uma ação epistêmico-argumentativa que objetiva reorganizar as informações e sistematizá-las para uma melhor compreensão do tópico debatido. E a ação de *recondução* tem como objetivo resgatar o tópico em debate se este foi tangenciado durante a discussão, perde a pertinência ou quando se deseja reforçá-lo (SILVA, 2018, p. 52). Por fim, as ações de *acolhimento* e *refutação* relacionam-se, respectivamente, às aceitações e às reprovações de ideias apresentadas durante uma discussão.

Em síntese, pelo fato de realizar-se no uso socialmente situado da linguagem, conceituamos a argumentação como uma atividade reflexiva, de cunho social, e também de natureza discursiva (VARGAS; LEITÃO, 2011). Em vista disso, os processos argumentativos desenvolvidos no espaço de formação dessa investigação buscam perceber em que medida as negociações entre os participantes contribuíram para a construção colaborativa de práticas de ensino multiletradas para a EJA.

Na sequência, apresentamos o contexto da pesquisa, seus participantes e os diferentes momentos que compreendem essa investigação.

6 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo buscamos retratar os contextos escolares investigados e os participantes da pesquisa (seção 6.1). Em um segundo momento, descrevemos os procedimentos investigativos adotados no desenvolvimento de cada um dos momentos da pesquisa, bem como as ferramentas e categorias analíticas que serão utilizadas, respectivamente, nos diferentes momentos da investigação (seção 6.2).

6.1 OS CONTEXTOS ESCOLARES INVESTIGADOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Segundo Ninin (2006, p. 21), para que ocorra um encontro significativo, os colaboradores precisam perceber a relevância de um tópico para si próprios. Essa proposição permeou a nossa definição de contextos escolares e participantes, pois, ao partir de uma abordagem colaborativa, refletimos que seria necessária a participação de professores-colaboradores que tivessem disposição e vontade de participar da formação e, igualmente, percebessem a relevância do tópico (ensino multiletrado para a EJA) para o seu próprio contexto de ensino.

Dessa maneira, optamos por divulgar a ideia da investigação com os nossos pares e amigos do ambiente acadêmico e escolar, especificamente dentro do grupo de pesquisa do LabLeR, a fim de que a ideia dessa investigação chegasse a diferentes professores de inglês, atuantes na EJA, e oriundos do ensino público da cidade de Santa Maria/RS.

A partir dessa divulgação, dois professores de inglês do ensino público, estadual e municipal, da cidade de Santa Maria/RS, mostraram-se interessados na proposta⁴². Para participar dela, os professores deveriam apresentar as seguintes características, além de serem professores de língua inglesa para a modalidade da EJA:

⁴² Esta pesquisa está amparada pelo Comitê de ética da Universidade Federal de Santa Maria, pelo número 44567315.3.0000.5346.

- atuar no ensino público estadual ou municipal da cidade de Santa Maria/RS;
- ter experiência docente de pelo menos 4 anos no ensino público estadual ou municipal da cidade de Santa Maria/RS e;
- possuir interesse em e disponibilidade de horários para participar da proposta.

6.1.1 Os professores-colaboradores

Esta pesquisa contou com a participação de dois professores-colaboradores. O primeiro é professor, graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2007, possui Pós-graduação em Ensino de Língua Inglesa e cursava o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas em uma universidade federal do Rio Grande do Sul. Esse professor-colaborador atuava há cinco anos no ensino público municipal e há três anos no ensino estadual. No momento da realização desta pesquisa, o professor lecionava em cinco turmas de EJA, modalidade Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria, localizada na zona periférica da cidade.

A outra participante é professora, graduada em Letras Inglês, no ano de 2010, e trabalha somente na rede estadual de ensino da cidade de Santa Maria desde o ano de 2012. A partir do ano de 2016, a professora-colaboradora lecionava exclusivamente para turmas de EJA, no período noturno, em uma escola localizada na periferia da cidade de Santa Maria. É importante mencionar que esta participante frequentou reuniões de nosso grupo N.E.C.C.E, no ano de 2015, uma vez que tinha interesse em se candidatar a uma vaga de mestrado na nossa instituição.

Os professores-colaboradores são identificados como “P1” e “P2”, respectivamente, ao longo da investigação. A Figura 14 resume as credenciais de cada professor-colaborador.

Figura 14 – Credenciais de cada professor-colaborador

P1	P2
<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Letras Português/Inglês (UFSM), em 2007; • Pós-graduado na área de Letras; • Cursando Mestrado na área de Letras; • Atuante há 5 anos no ensino público; • Lecionava para a EJA-Fundamental; 	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Letras Inglês (UFSM), em 2010; • Atuante há 6 anos no ensino público; • Lecionava exclusivamente para a EJA-Médio; • Participou de projeto de pesquisa na área de Letras na UFSM;

Fonte: de autoria própria.

6.1.2 A professora-mediadora

A professora-mediadora é a autora desta pesquisa. Minha⁴³ experiência com a prática docente teve início em 2004, no curso normal (magistério), no qual me formei no ano de 2008. Sou licenciada em Letras/Inglês e Letras/Português pela Universidade Federal de Santa Maria e defendi o meu mestrado em Estudos Linguísticos, no ano de 2015, também pela UFSM.

A prática pedagógica de professores e a formação docente têm sido uma constante em minhas pesquisas acadêmicas. Em meu trabalho final de graduação, investiguei o processo colaborativo estabelecido entre uma professora pré e uma em serviço de uma escola pública de Santa Maria (BRUM; TICKS, 2015).

Em meus estudos de mestrado, participei de um programa de formação continuada em uma escola pública, atuando como mediadora, com o objetivo de

⁴³ Utilizo aqui a primeira pessoa do singular para explicar as minhas experiências e trajetória acadêmica. No restante do texto, dou voz à 1ª pessoa do plural, pois compreendo que esta pesquisa só foi possível por meio da prática colaborativa entre aluna-orientadora e mediadora-participantes.

construir um projeto interdisciplinar na referida escola (BRUM, 2015). Minha inquietação com a formação docente na escola pública expandiu-se ainda mais a partir da minha entrada como professora do ensino público. Desde o ano de 2017, faço parte do corpo docente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Sertão, no cargo de professora de Português/Inglês para o Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Nesse sentido, meus interesses de pesquisa estão cada vez mais relacionados à prática pedagógica, pois acredito que é refletindo na e sobre a prática que a aperfeiçoamos, citando as palavras de Freire (1997).

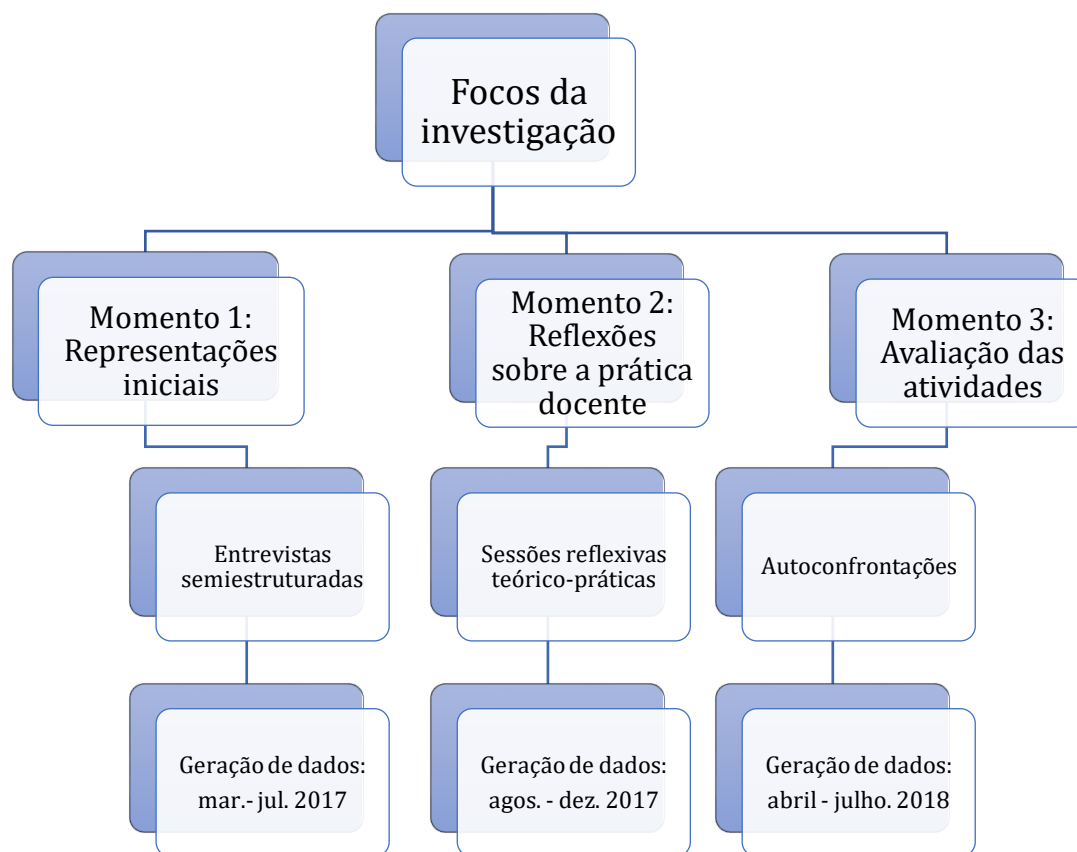
A professora-mediadora é identificada como M1 ao longo da investigação. E a auxiliar de nossa pesquisa, a aluna de graduação do curso de Letras-Inglês da UFSM e participante do grupo N.E.C.C.E, Luísa⁴⁴, é identificada como “A1”. Luísa é bolsista do projeto guarda-chuva no qual esta pesquisa está inserida e nos auxiliou durante toda essa investigação, monitorando e transcrevendo as gravações e contribuindo para as discussões teóricas e para a construção das atividades didáticas.

6.2 FOCOS DA INVESTIGAÇÃO: DELINEANDO A FORMAÇÃO

Os procedimentos investigativos adotados procuram dar conta dos objetivos específicos propostos para a investigação. Por essa razão, dividimos a pesquisa em três momentos, os quais nomeamos de Momento 1: Representações Iniciais (seção 6.2.1), Momento 2: Reflexões sobre a prática docente (seção 6.2.2) e Momento 3: Avaliação das atividades (seção 6.2.3) da investigação. A Figura 15 representa visualmente o percurso metodológico de nossa investigação, identificando os instrumentos de coleta utilizados e o período no qual esses dados foram coletados.

⁴⁴ Nome fictício. Agradecemos à Luísa por todo o auxílio durante a realização das sessões reflexivas e por todas as contribuições oferecidas durante o processo de pesquisa. Ainda, agradecemos ao excelente trabalho de transcrição das sessões reflexivas.

Figura 15 – Representação visual dos focos de investigação desta pesquisa



Fonte: (adaptado de TICKS, 2008).

6.2.1 Momento 1: Representações iniciais sobre a prática docente

No primeiro momento da formação, procuramos investigar como os professores-colaboradores representam a sua profissão e a prática pedagógica de língua inglesa para que pudéssemos, então, compreender o universo docente desses professores e, conseqüentemente, para que isto nos auxiliasse no planejamento de uma formação associada ao contexto e aos objetivos de ensino desses participantes. Ao fazer esse percurso, procuramos jogar luz sobre o contexto de ensino dos professores (suas experiências, valores, crenças e conceitos construídos durante suas vivências pedagógicas).

Nesse sentido, o Momento 1 está relacionado ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, "identificar as representações discursivas iniciais de ensino,

aprendizagem e prática multiletrada de Língua Inglesa dos professores colaboradores".

A fim de reunirmos as representações dos participantes, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais, de caráter face a face. Essas entrevistas foram realizadas pela professora-mediadora (M1). De acordo com Alami, Desjeux e Garabuau-Moussaouiet (2010), a entrevista permite reconstruir as práticas sociais, desvelar as interações sociais e representações sobre dado tema. Assim, as entrevistas têm o propósito de revelar as representações iniciais dos professores-colaboradores sobre suas práticas pedagógicas na sala de aula de língua inglesa.

A escolha de uma entrevista semiestruturada se justifica pelo fato de permitir uma maior flexibilidade para os participantes (ABRAHÃO, 2006), pois combina perguntas fechadas e abertas, nas quais o entrevistado tem "a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada". Além disso, a entrevista é um instrumento que se ajusta à perspectiva qualitativa "por permitir interações ricas e respostas pessoais" (MINAYO, 2016, p. 59).

Ao formularmos as perguntas para a entrevista, dividimos a geração de dados em dois momentos: primeiro, foram realizadas perguntas de cunho contextual, que pudessem explorar a vida acadêmica e profissional dos professores-colaboradores, bem como ajudá-los no processo inicial de interação, deixando-os à vontade para contar sobre a sua trajetória profissional. Em um segundo momento, foram desenvolvidas questões de caráter teórico, relacionando a prática docente dos participantes a conceitos e teorias que abordam a perspectiva dos Multiletramentos (Tabela 2).

Tabela 2 – Questões da entrevista: Momento 1⁴⁵

Entrevista – Momento 1 da pesquisa

➤ **Questões sobre o contexto do(a) participante:**

1. Por que você escolheu cursar Letras-Inglês? Você já tinha algum contato com a língua inglesa antes da graduação? Fale um pouco sobre isso.
 2. Quais as experiências que marcaram positiva e negativamente a sua formação no curso de Letras-Inglês?
 3. Em que ano você se formou? Quantos anos de docência em língua inglesa você já tem?
 4. Em que contextos você já trabalhou como professor(a) de inglês? Escola pública, particular, cursinhos? Em que modalidades ou níveis/turmas?
-

⁴⁵ As questões da entrevista foram entregues aos professores previamente à gravação em áudio.

5. Onde você trabalha atualmente? E com que modalidades ou níveis/turmas?

6. Por que você escolheu trabalhar na escola pública?

➤ **Questões sobre as concepções de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa:**

1. Em sua opinião, quais são as semelhanças e/ou diferenças em lecionar inglês para o ensino fundamental e médio em relação à EJA?

2. Em qual desses contextos você prefere lecionar? Por quê?

3. Você poderia comentar sobre alguma experiência de ensino positiva ou negativa marcante para você ao lecionar inglês para a EJA?

4. Que tipos de atividades você costuma desenvolver em suas aulas na EJA? Você trabalha com as quatro habilidades da língua inglesa?

5. Utiliza material didático pronto ou produz o seu próprio material? Por quê?

6. Do ponto de vista do professor, o que significa ensinar por meio de uma prática letrada ou multiletrada?

7. Do ponto de vista do aluno, o que significa aprender por meio de uma prática letrada ou multiletrada?

8. Na área da Linguística Aplicada, estudos sobre letramentos ou multiletramentos (como alguns pesquisadores convencionaram) têm se tornando cada vez mais recorrentes. Como você define esses conceitos?

9. Como você aplicaria esses conceitos na sua sala de aula? Você poderia citar exemplos de atividades/ações já realizadas por você e que se constituem em práticas letradas ou multiletradas?

10. Em sua opinião, como essa prática de letramentos ou multiletramentos contribui para o ensino de EJA para a escola pública?

Fonte: de autoria própria.

As entrevistas foram conduzidas no mês de junho de 2017 no ambiente da universidade. Foram gravadas em áudio mediante a aprovação dos participantes⁴⁶ e, posteriormente, transcritas. O Quadro 3, a seguir, apresenta os parâmetros utilizados em todas as transcrições realizadas para esta investigação.

⁴⁶ Ambos professores-colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de participar do presente estudo.

Quadro 3 – Identificação dos parâmetros de transcrição e suas representações gráficas

PARÂMETROS	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA
Incompreensão de palavras ou segmentos	[]
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante	:::
Silabação	-
Interrogação	?
Comentários descritivos do transcritor referentes à linguagem verbal e corporal	[comentário]
Sobreposição de vozes	Uso de () sobrepondo as falas
Citações literárias ou leitura de textos	“citação”
Pausa de qualquer extensão	...
Sons que impedem a legibilidade do discurso	[xxx]
Indicação de trecho omitido pelo analista, considerando a relevância	[...]
<p><u>Observações:</u></p> <p>*Fáticos: ah, eh, ih, oh, uh, ahn, ehn, uhn, hum, tá, né, ó (olha), pô. *eh (interjeição) / é (verbo); né (interjeição) / não é (verbo). * Palavras em outro idioma em itálico. *Nomes próprios e siglas em letra maiúscula.</p>	

Fonte: (COSTANTIN; TAUCHEN, 2016).

Para dar conta da análise das representações iniciais dos participantes, lançamos mão da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), como ferramenta analítica, a fim de identificar e discutir, no nível léxico-gramatical, as representações de ensino, aprendizagem e prática multiletrada constituídas no/pelo discurso dos professores-colaboradores.

A análise das respostas dos professores aos questionamentos tomou como referência as categorias léxico-gramaticais que realizam a metafunção ideacional: experiencial e lógica, conforme Halliday e Matthiessen (2004). Para a identificação e análise das representações manifestadas no discurso dos professores, levamos em consideração cada oração nos complexos oracionais, ou seja, segmentamos as orações de cada resposta e analisamos as funções léxico-gramaticais exercidas pelos elementos em cada oração. Nesse sentido, descrevemos os participantes, os processos e as circunstâncias. Em alguns excertos também fizemos uso do subsistema das Relações lógico-semânticas, procurando identificar três tipos de

relações de expansão estabelecidas entre as orações: elaboração, extensão e intensidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Assim, selecionados e analisamos, léxico-gramaticalmente, os excertos (e suas orações) que, possivelmente, respondiam às perguntas norteadoras da análise. Na sequência, identificamos as categorias semânticas reveladas pelo discurso dos participantes para representar “ensino”, “aprendizagem” “prática multiletrada” e “papéis de professor” e “do material didático” (Quadro 4).

Quadro 4 – Perguntas norteadoras da análise das representações, suas categorias e exemplos

Representações	Perguntas norteadoras	Categorias semânticas de análise	Exemplos da análise léxico-gramatical retirados do corpus									
Ensino	O que é ensinar na modalidade EJA?	<p><u>Ensinar na EJA é:</u></p> <p>Considerar a diversidade</p>	<table border="1"> <tr> <td><i>alunos</i></td> <td><i>(são)</i></td> <td><i>de diferentes contextos e contextos ahn dif:::ceis</i></td> </tr> <tr> <td>Portador</td> <td>Processo relacional atributivo</td> <td>Atributo</td> </tr> </table>	<i>alunos</i>	<i>(são)</i>	<i>de diferentes contextos e contextos ahn dif:::ceis</i>	Portador	Processo relacional atributivo	Atributo			
		<i>alunos</i>	<i>(são)</i>	<i>de diferentes contextos e contextos ahn dif:::ceis</i>								
		Portador	Processo relacional atributivo	Atributo								
	<p>Saber lidar com a infrequência</p>	<table border="1"> <tr> <td><i>[...] a sequência das aulas</i></td> <td><i>ficaram</i></td> <td><i>muito muito prejudicadas</i></td> <td><i>pela infrequência</i></td> </tr> <tr> <td>Identificado</td> <td>Processo Relacional Identificador</td> <td>Identificador</td> <td>Circunstância de causa: razão</td> </tr> </table>	<i>[...] a sequência das aulas</i>	<i>ficaram</i>	<i>muito muito prejudicadas</i>	<i>pela infrequência</i>	Identificado	Processo Relacional Identificador	Identificador	Circunstância de causa: razão		
	<i>[...] a sequência das aulas</i>	<i>ficaram</i>	<i>muito muito prejudicadas</i>	<i>pela infrequência</i>								
	Identificado	Processo Relacional Identificador	Identificador	Circunstância de causa: razão								
<p>Ensinar além da língua</p>	<table border="1"> <tr> <td><i>você</i></td> <td><i>vê</i></td> <td><i>o resultado</i></td> <td><i>assim na forma de resgate da cidadania</i></td> </tr> <tr> <td>Experienciador</td> <td>Processo mental perceptivo</td> <td>Fenômeno</td> <td>Circunstância de modo</td> </tr> </table>	<i>você</i>	<i>vê</i>	<i>o resultado</i>	<i>assim na forma de resgate da cidadania</i>	Experienciador	Processo mental perceptivo	Fenômeno	Circunstância de modo			
<i>você</i>	<i>vê</i>	<i>o resultado</i>	<i>assim na forma de resgate da cidadania</i>									
Experienciador	Processo mental perceptivo	Fenômeno	Circunstância de modo									
Qual é o papel do professor?	<p><u>Ser professor é:</u></p> <p>Ser responsável pelos planejamentos</p>	<table border="1"> <tr> <td><i>na verdade e</i></td> <td><i>todos os dias</i></td> <td><i>a gente..</i></td> <td><i>planeja</i></td> <td><i>um pouquinho</i></td> </tr> <tr> <td>Adjunto modal</td> <td>Circunstância de frequência</td> <td>Ator</td> <td>Processo material</td> <td>Circunstância de modo: grau</td> </tr> </table>	<i>na verdade e</i>	<i>todos os dias</i>	<i>a gente..</i>	<i>planeja</i>	<i>um pouquinho</i>	Adjunto modal	Circunstância de frequência	Ator	Processo material	Circunstância de modo: grau
<i>na verdade e</i>	<i>todos os dias</i>	<i>a gente..</i>	<i>planeja</i>	<i>um pouquinho</i>								
Adjunto modal	Circunstância de frequência	Ator	Processo material	Circunstância de modo: grau								

		Buscar aperfeiçoamento	<table border="1"> <tr> <td><i>o:: professor</i></td> <td><i>precisa também estar</i></td> <td><i>em constante:::a hn em constante...</i></td> <td><i>[...]aperfeiçoamento</i></td> </tr> <tr> <td>Identificado</td> <td>Precisa: modulação de obrigação Estar: Processo relacional Identificador</td> <td colspan="2">Identificador</td> </tr> </table>	<i>o:: professor</i>	<i>precisa também estar</i>	<i>em constante:::a hn em constante...</i>	<i>[...]aperfeiçoamento</i>	Identificado	Precisa: modulação de obrigação Estar: Processo relacional Identificador	Identificador			
<i>o:: professor</i>	<i>precisa também estar</i>	<i>em constante:::a hn em constante...</i>	<i>[...]aperfeiçoamento</i>										
Identificado	Precisa: modulação de obrigação Estar: Processo relacional Identificador	Identificador											
	Qual é o papel do material didático?	<u>Livro didático como:</u> Complemento de atividades	<table border="1"> <tr> <td><i>mas tu utiliza</i></td> <td><i>se tu sente necessidade de utiliza:::r,</i></td> </tr> <tr> <td>Expansão por extensão adversativa</td> <td>Expansão por intensificação de contingência: condição</td> </tr> </table>	<i>mas tu utiliza</i>	<i>se tu sente necessidade de utiliza:::r,</i>	Expansão por extensão adversativa	Expansão por intensificação de contingência: condição						
<i>mas tu utiliza</i>		<i>se tu sente necessidade de utiliza:::r,</i>											
Expansão por extensão adversativa	Expansão por intensificação de contingência: condição												
		Exterior ao contexto dos alunos	<table border="1"> <tr> <td><i>os alunos</i></td> <td><i>Olhavam</i></td> <td><i>pra aquilo</i></td> <td><i>e não não teriam condições de saber o que que era pra fazer né</i></td> </tr> <tr> <td>Comportante</td> <td>Processo comportamental</td> <td>Circunstância de lugar</td> <td>Expansão por extensão aditiva</td> </tr> </table>	<i>os alunos</i>	<i>Olhavam</i>	<i>pra aquilo</i>	<i>e não não teriam condições de saber o que que era pra fazer né</i>	Comportante	Processo comportamental	Circunstância de lugar	Expansão por extensão aditiva		
<i>os alunos</i>	<i>Olhavam</i>	<i>pra aquilo</i>	<i>e não não teriam condições de saber o que que era pra fazer né</i>										
Comportante	Processo comportamental	Circunstância de lugar	Expansão por extensão aditiva										
Multiletramento	O que é multiletramento?	<u>Multiletramento como:</u> Participação nas atividades sociais	<table border="1"> <tr> <td><i>(o aluno)</i></td> <td><i>precisa saber participar</i></td> <td><i>das atividades sociais, né?</i></td> <td><i>que são mediadas pela escrita [...]</i></td> </tr> <tr> <td>Ator</td> <td>Participar: Processo Material</td> <td>Meta</td> <td>Meta: especifica atividades sociais</td> </tr> </table>	<i>(o aluno)</i>	<i>precisa saber participar</i>	<i>das atividades sociais, né?</i>	<i>que são mediadas pela escrita [...]</i>	Ator	Participar: Processo Material	Meta	Meta: especifica atividades sociais		
		<i>(o aluno)</i>	<i>precisa saber participar</i>	<i>das atividades sociais, né?</i>	<i>que são mediadas pela escrita [...]</i>								
Ator	Participar: Processo Material	Meta	Meta: especifica atividades sociais										
		Pensamento crítico	<table border="1"> <tr> <td><i>(você)</i></td> <td><i>saber se posicionar</i></td> <td><i>perante um texto</i></td> <td><i>é</i></td> <td><i>multiletramento</i></td> </tr> <tr> <td>Experientador/ Dizente</td> <td>Processo mental cognitivo/ Processo verbal</td> <td>Fenômeno/ Verbiagem</td> <td>Processo relacional Identificador</td> <td>Identificado</td> </tr> </table>	<i>(você)</i>	<i>saber se posicionar</i>	<i>perante um texto</i>	<i>é</i>	<i>multiletramento</i>	Experientador/ Dizente	Processo mental cognitivo/ Processo verbal	Fenômeno/ Verbiagem	Processo relacional Identificador	Identificado
<i>(você)</i>	<i>saber se posicionar</i>	<i>perante um texto</i>	<i>é</i>	<i>multiletramento</i>									
Experientador/ Dizente	Processo mental cognitivo/ Processo verbal	Fenômeno/ Verbiagem	Processo relacional Identificador	Identificado									

			Identificado				
		Modos de significar	[...]você	está... acrescentando	modos né, maneiras de exemplificar algumas expressões algumas,	não só (acrescentar) vocabulário [...]	
			Ator	Processo Material	Meta	Expansão por extensão aditiva	
<i>Prática multiletrada</i>	Como colocar em prática os multiletramentos?	<u>Prática multiletrada:</u> Por meio dos gêneros discursivos	(eu)	[...] pergunt ei	pros alunos	antes da leitura né,	que gênero textual nós poderíamos. .. ahn... classificar o texto.
			Dizente	Processo verbal	Receptor	Circunstância de localização: tempo	Projeção de assunto
		Por meio da leitura de imagens	[...] teria que ter	uma interpretação não só... da língua, do que tava escrito,	mas o que estava no desenho		
			Processo Existencial	Existente	Expansão por extensão		
		Por meio do uso da tecnologia digital	[...]nós	trabalhamos	com a produção de avatares		
			Ator	Processo Material	Circunstância de acompanhamento: comitativo		

Fonte: de autoria própria.

Em um primeiro momento, identificamos, nas representações de ensino dos professores, suas concepções sobre o que significa ensinar para a modalidade na qual lecionam, a EJA, e sobre o papel do professor dentro desse contexto. Na sequência, identificamos as representações referentes aos processos de aprendizagem, isto, é, as concepções de aprender e o papel do aluno de EJA. Por fim, identificamos as representações de prática letrada dos participantes a partir de suas concepções sobre o conceito de multiletramentos e sua aplicabilidade nas atividades em sala de aula. Todas essas representações foram explicadas por meio da análise sistêmico-funcional das orações previamente selecionadas, a partir das perguntas norteadoras.

6.2.2 Momento 2: Reflexões sobre a prática docente

No momento 2, voltamos o nosso olhar para o processo reflexivo desenvolvido entre os dois professores-colaboradores e a professora-mediadora. Nesse sentido, focalizamos as discussões teórico-práticas desenvolvidas nas sessões reflexivas propostas pela/na formação continuada, levando em consideração a prática pedagógica no ensino da EJA, desenvolvida por esses participantes ao longo desse processo reflexivo. Assim, o Momento 2 está estreitamente conectado ao segundo objetivo específico proposto por essa investigação, “descrever e analisar a dimensão epistêmica-argumentativa do processo colaborativo estabelecido entre professor-mediador e professores-colaboradores na construção de uma prática pedagógica multiletrada em Língua Inglesa”.

Para que pudéssemos construir um ambiente de formação crítico-dialógico, fizemos uso das sessões reflexivas como ferramentas de geração dos dados, visto que elas são compreendidas como espaços em

que professores e pesquisadores negociam a problematização de questões a serem discutidas, a construção do conhecimento e os conhecimentos construídos durante práticas discursivas sobre a sala de aula (MAGALHÃES, 2011, p. 39).

Por esse ângulo, também compreendemos a sessão reflexiva, nos termos de Santos (2011), como “um espaço de reflexão colaborativa sobre as práticas de ensino e aprendizagem, buscando descrevê-las, informá-las, confrontá-las e, quiçá, reconstruí-las”. As sessões reflexivas foram utilizadas para arquitetar a formação continuada proposta por esta pesquisa, já que tal ferramenta metodológica auxilia na construção de um “espaço de constituição do profissional crítico-reflexivo em educação e que cada participante tem o papel de conduzir o outro através da reflexão crítica de suas ações” (MAGALHÃES, 2007), relacionando teoria e prática.

Com base nessas definições de sessão reflexiva e com o propósito de investigar o segundo objetivo da nossa pesquisa, alicerçamos a proposta de formação em encontros teóricos e encontros teórico-práticos, encontros estes que se configuraram de maneira diferente, mas que estavam inter-relacionados. Os encontros presenciais promovidos durante o Momento 2 da pesquisa aconteceram quinzenalmente, nos meses de agosto a dezembro de 2017, em sextas-feiras, no período da tarde, das 13h30min às 16h30min. E, esses encontros presenciais

realizaram-se nas dependências da UFSM, na sala de informática do LabLeR, especificamente. A Tabela 3 descreve as atividades desenvolvidas em cada encontro.

Tabela 3 – Atividades desenvolvidas durante toda a formação continuada

Tipo do encontro	Datas dos encontros	Atividades Desenvolvidas
1. A distância	06/08/2017	Leitura do texto "O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos", de autoria da Profa. Dra. Walkyria Monte Mor.
2. Presencial	11/08/2017	Apresentação e Discussão de uma reportagem educacional. Discussão teórica sobre o texto "O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos", de autoria da Profa. Dra. Walkyria Monte Mor.
3. A distância	17/08/2017	Leitura do texto "Things you do to know", de autoria de Bill Cope e Mary Kalantzis (ênfase na seção "Epistemology and Pedagogy").
4. Presencial	25/08/2017	Discussão teórica sobre o texto "Things you do to know", de autoria de Bill Cope e Mary Kalantzis. Discussão teórica sobre prática social e gênero.
5. A distância	08/09/2017	Reflexão sobre o material didático a ser construído. Escolha da turma em que o material será utilizado, da prática social e os gêneros a serem trabalhados.
6. Presencial	15/09/2017	Discussão sobre os processos de aprendizagem na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos: Experiencing e Analysing. Construção do material didático: "Experiencing". Construção do material didático: "Analysing".
7. Presencial	22/09/2017	Continuação da construção do material didático: "Analysing". Discussão sobre os processos "Conceptualising by naming" e "Conceptualising with theory".
8. A distância	29/09/2017	Revisão e formatação das atividades realizadas até o momento.
9. Presencial ⁴⁷	27/10/2017	Construção do material didático: "Conceptualising by naming" e "Conceptualising with theory".
10. Presencial	10/11/2017	Continuação da construção do material didático: "Conceptualising by naming" e "Conceptualising with theory". Discussão sobre os processos "Applying Appropriately" e "Applying Creatively".
11. A distância	24/11/2017	Revisão e formatação das atividades realizadas até o momento.
12. Presencial	08/12/2017	Construção do material didático: "Applying Appropriately" e "Applying Creatively".
13. Presencial	15/12/2017	Reflexão sobre as atividades desenvolvidas neste semestre e avaliação da formação até o momento.
14. Presencial	23/03/2018	Revisão e organização do material para a docência.
15. Escola	13/04/2018	Aplicação do material em aula.

⁴⁷ Não houve coleta de dados, pois somente um professor-colaborador compareceu ao encontro.

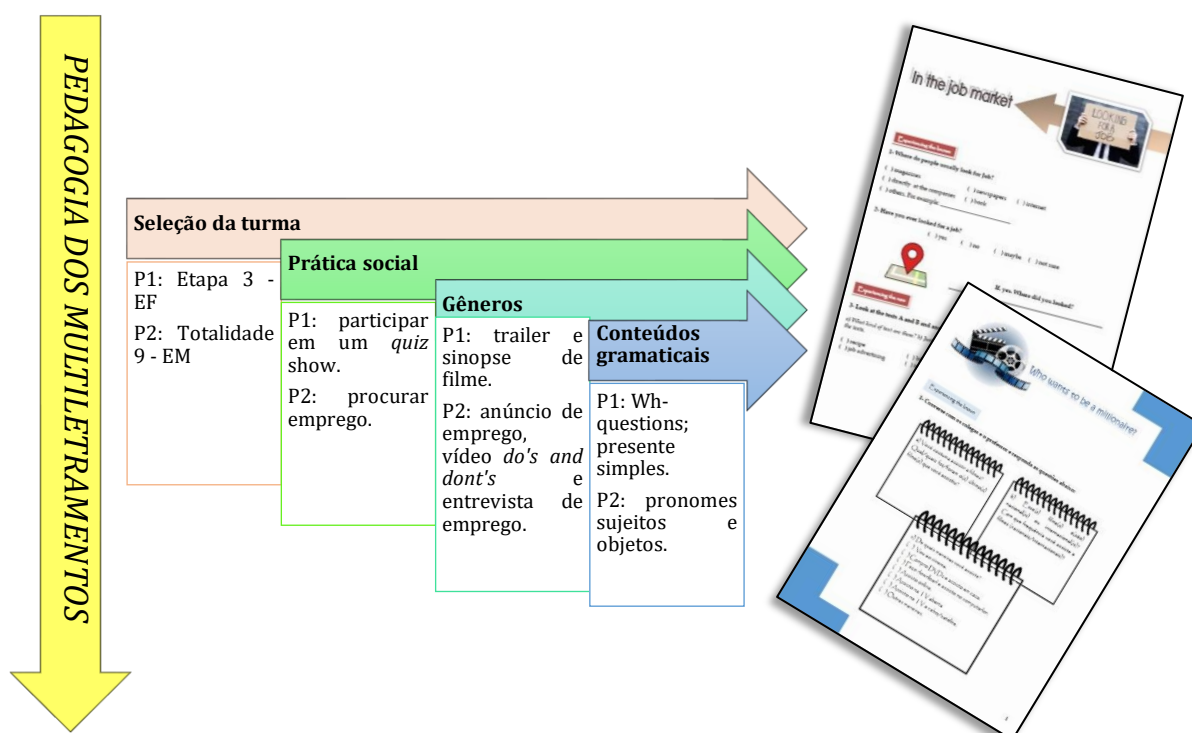
16. Presencial	26/04/2018	Autoconfrontação sobre a prática docente após aplicação do material em sala de aula.
17. Escola	04/05/2018	Aplicação do material em aula.
18. Presencial	17/05/2018	Autoconfrontação sobre a prática docente após aplicação do material em sala de aula.
19. Escola	08/06/2018	Aplicação do material em aula.
20. Presencial	05/07/2018	Autoconfrontação sobre a prática docente após aplicação do material em sala de aula. Avaliação da formação continuada. Confraternização de encerramento.

Fonte: de autoria própria.

A dinâmica da formação foi delineada a partir da relação entre teoria e prática em sala de aula, mais especificamente entre o conceito de multiletramentos, a prática multiletrada e as implicações para o ensino de Língua Inglesa na EJA, no contexto da escola pública. Nessa lógica, as atividades desenvolvidas (Tabela 3) envolveram, intercaladamente, a discussão e a reflexão sobre o conceito de multiletramentos e práticas multiletradas entre os professores-participantes e a professora-mediadora, e o desenvolvimento de atividades didáticas, subsidiado pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015).

Nas sessões reflexivas de caráter teórico, foram selecionados textos científicos que abordassem os multiletramentos e os participantes foram convidados a debater sobre os textos relacionando-os à sua prática docente. Nas sessões teórico-práticas, os participantes desenvolveram, para uma turma específica selecionada a critério de cada professor-colaborador, uma Unidade Didática com base nas discussões realizadas sobre os multiletramentos nas sessões reflexivas-teóricas. Nessas sessões, os professores-colaboradores organizaram essas unidades didáticas que buscaram promover práticas letradas e que contemplassem o uso de diversos gêneros discursivos, de acordo com as necessidades de seus alunos e do contexto do qual lecionam. A Figura 16 busca retratar as etapas vivenciadas na produção do material didático de cada professor-colaborador.

Figura 16 – Etapas da produção das unidades didáticas.



Fonte: de autoria própria.

As unidades didáticas desenvolvidas pelos professores-colaboradores durante a formação, embora não compondo o *corpus* da presente pesquisa, são parte essencial da investigação, visto que sua produção também fez parte do processo reflexivo na (re)construção do conceito de multiletramentos e da prática multiletrada dos participantes.

Nas sessões teórico-práticas, a construção das unidades didáticas baseou-se, essencialmente, na Pedagogia dos Multiletramentos, especificamente nos "*knowledge processes*", os quais guiaram a elaboração de cada atividade produzida. Antes de iniciarmos a produção propriamente dita das unidades, pedimos aos professores-colaboradores que selecionassem uma turma específica, das turmas de EJA com as quais trabalhavam, a fim de que os materiais didáticos refletissem as necessidades e preferências das turmas escolhidas como contexto de aplicação das atividades.

Após a escolha das turmas, também pedimos que os professores-colaboradores escolhessem uma prática social para a sua unidade didática, com o propósito dessa prática social atuar como a temática principal das atividades. As

práticas sociais escolhidas pelos professores foram ao encontro dos perfis de seus alunos. O professor P1 optou pela prática social “participar de um *quiz show*”, pois os seus alunos eram todos adolescentes e, segundo ele, gostavam de realizar atividades de jogos online e interativos em sala de aula. Já a professora P2 optou pela prática social de “procurar emprego”, visto que a turma escolhida foi uma turma de EM (Totalidade 9 – equivalente à 3ª série do EM) e a maioria de seus alunos eram adultos (com mais de 18 anos), alguns já inseridos no mercado de trabalho e outros em busca de um emprego.

Realizada a escolha das práticas sociais, pedimos aos professores que refletissem sobre os diferentes gêneros discursivos que pudessem ser mobilizados e utilizados nas práticas sociais de “participar em um *quiz show*” e de “procurar emprego”. A partir disso, o professor P1 decidiu trabalhar com o *trailer* e a sinopse do filme “Quem quer ser um milionário” (em inglês *Slumdog Millionaire*), o qual versa sobre um rapaz de baixa-renda que se torna milionário ao ganhar um *quiz show* sobre conhecimentos gerais. Para a prática social de emprego, a professora P2 optou pelo uso de anúncios e um vídeo sobre os *do's and don'ts*, do que fazer e não fazer em uma entrevista de emprego. A relevância de se pensar em atividades didáticas com base em gêneros discursivos justifica-se pelo fato de que, nas atividades de linguagem, os gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem a realização de ações de linguagem em uma determinada situação (MACHADO, 2009, conforme SCHNEUWLY, 1994). Dessa maneira, ao partirem de gêneros discursivos para constituírem as suas unidades didáticas, os professores buscaram relacionar as duas pedagogias explicitadas nessa tese: a Pedagogia de Gênero e a Pedagogia dos Multiletramentos.

Da mesma forma, os professores-colaboradores também elencaram os conteúdos gramaticais que deveriam trabalhar com as turmas ao longo do ano a fim de selecionar os conteúdos que poderiam ser abordados a partir da prática social selecionada para as atividades. Essa etapa surgiu da necessidade dos próprios professores em “dar conta” dos conteúdos programáticos de cada turma, e que constam nos PPCs das escolas. Esses conteúdos selecionados para as unidades didáticas, no entanto, não foram escolhidos aleatoriamente. Foram pensados com base também nas escolhas da prática social e dos gêneros selecionados por cada professor.

Em relação à geração dos dados, cada sessão foi gravada em áudio e teve a duração de aproximadamente duas horas e meia. Para a identificação dos participantes (professora-mediadora e professores-colaboradores), na transcrição das sessões, também utilizamos a nomenclatura “P1” e “P2” para os professores-colaboradores e “M1” para a professora-mediadora. Para fins de análise, todas as sessões reflexivas foram transcritas, utilizando a codificação e os parâmetros de transcrição do discurso oral anteriormente apresentados no Quadro 3.

Objetivando analisar o processo argumentativo desenvolvido entre professores-colaboradores e professora-mediadora no desenvolvimento da formação continuada, primeiro, identificamos os momentos de discussão mais representativos da configuração e desenvolvimento do projeto em cada sessão reflexiva gravada. Em seguida, levando em consideração os excertos que foram selecionados das sessões, identificamos e classificamos, nas falas dos participantes, as ações epistêmico-argumentativas que procuravam elucidar procedimentos explicativos e que, em última instância, levaram à construção e transformação do conhecimento (PONTECORVO; GIRARDET, 1993).

A classificação das ações epistêmico-argumentativas foi fundamentada nas categorias de análise propostas pelo nosso grupo N.E.C.C.E, de acordo com as ações descritas na Tabela 1, no capítulo 5. Vale destacar que este momento investigativo tinha por objetivo analisar o processo colaborativo-interativo entre professores-colaboradores e professora mediadora. Por essa razão, optamos por utilizar as categorias argumentativas como ferramenta de análise, uma vez que permitem observar a interlocução entre os participantes, diferentemente do Momento 1 desta pesquisa, no qual procuramos descrever as representações iniciais subjacentes ao discurso de cada participante, não levando em consideração tal interlocução.

6.2.3 Momento 3: Avaliação das atividades colaborativas

O Momento 3 da pesquisa teve como objetivo investigar em que medida o desenvolvimento de uma prática de interferência colaborativa pôde auxiliar os professores a refletirem sobre e efetivamente reconfigurarem suas representações de ensino e de aprendizagem, suas ações e seus papéis no contexto de sala de aula de língua inglesa (TICKS, 2008). Nesse sentido, esse momento da investigação está relacionado ao terceiro objetivo específico da pesquisa, “avaliar em que medida as ações de intervenção colaborativa possibilitaram a reconfiguração das representações e práticas de multiletramentos dos participantes”. Em última instância, este estudo procurou construir novas possibilidades de ação por meio da reflexão como reconstrução da experiência (GIMENEZ; ARRUDA; LUVUZARI, 2004).

O Momento 3 caracterizou-se por ser o momento de avaliação do processo formativo, assim, optamos por realizar gravações dos professores-colaboradores em sala de aula de forma a verificar a materialização dos conceitos discutidos nas propostas didáticas elaboradas pelos participantes em suas turmas escolhidas.

Com o propósito de avaliar a prática dos professores-colaboradores, após as gravações em vídeo em sala de aula, durante os meses de abril a junho de 2018, foram selecionados trechos das aulas dos participantes. Os trechos em vídeo foram selecionados a partir das ações reflexivas de *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* com base nas perguntas norteadoras do Quadro 5, a seguir. Esses trechos selecionados fomentaram a discussão da prática multiletrada, visto que eles foram apresentados aos professores por meio da Autoconfrontação Cruzada (ACC). A ACC consiste na apresentação de episódios previamente selecionados pelo mediador para que os sujeitos da pesquisa descrevam, comentem, façam questionamentos e avaliem a sua própria ação em sala de aula. Esses episódios são vistos pelo sujeito da atividade acompanhado por um colega da área e pelo mediador. Nesse sentido, na ACC, os professores-colaboradores foram reunidos para fazerem questionamentos e avaliarem a sua prática e a prática do outro (AGUIAR; MACHADO, 2012).

De acordo com Clot (2006, p. 136), instrumentos de pesquisa como a Autoconfrontação (também chamada de sessão de Visionamento) fazem com que os sujeitos "elucidem para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens". Em outras palavras, "o sujeito

busca fazer o outro compreender o que ele realizou, busca ver a sua atividade com os olhos do outro, e, nesse momento, encontra alguma coisa de novo em si mesmo" (AGUIAR; MACHADO, 2012, p. 33).

Assim, o Quadro 5 apresenta as perguntas norteadoras que foram feitas aos participantes durante as ACCs a fim de direcionar a discussão sobre a prática pedagógica dos professores-colaboradores, a prática multiletrada em sua sala de aula e as relações desta prática com a sua participação na formação continuada. Vale destacar, portanto, que apenas as sessões de ACC constituíram o *corpus* desta pesquisa no Momento 3. As gravações dos professores-colaboradores em sala de aula não fizeram parte do *corpus*, pois tiveram apenas a função de recuperar e ilustrar a prática pedagógica desenvolvida por eles em aula e contribuíram, conseqüentemente, para desencadear o processo reflexivo na Autoconfrontação.

Quadro 5 – Perguntas norteadoras e fontes de geração de dados do Momento 3

AÇÕES REFLEXIVAS	PERGUNTAS NORTEADORAS
<p>1) Descrever: breve narrativa/relato da aula dada</p>	<p>Qual o assunto da aula? Como você descreveria os diferentes momentos da aula? Como ocorreu a apresentação do conteúdo? Em que medida os alunos participaram das atividades? Como você trabalhou as respostas dadas pelos alunos? Como os alunos atuaram durante as atividades propostas? Você pode dar um exemplo disso que você comentou?</p>
<p>2) Informar: o significado das ações</p>	<p>Qual é o objetivo das atividades? Qual o conhecimento trabalhado nessas atividades? Por quê? Qual foi o seu papel nessas atividades? Qual foi o papel dos alunos nessas atividades? Qual a visão de ensino-aprendizagem que você relacionou à sua aula? Por quê?</p>
<p>3) Confrontar: o contexto histórico</p>	<p>Como essa aula contribuiu para a formação de seu aluno? De que modo o tipo de conhecimento e de interação usado propiciou o desenvolvimento da identidade de seu aluno? Que visão de indivíduo/sociedade essa forma de trabalhar ajudou a construir? Como a sua aula colabora para a construção de cidadãos atuantes na sociedade em que vivemos? Que interesses a sua forma de trabalhar ou o conteúdo abordado privilegiam?</p>
<p>4) Reconstruir (Repensar a prática)</p>	<p>Você apresentaria as atividades da mesma maneira? Por quê? Que mudanças você incorporaria à aula dada? Por quê? Que outra postura/papéis você adotaria na aula/atividade? Por quê?</p>

Fonte: (adaptado de TICKS, 2008, p. 154-155 com base em LIBERALI, 2004).

As ACCs, por sua vez, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, também com base nos parâmetros apresentados no Quadro 3. Acreditamos que essa ferramenta metodológica possibilita ao participante "ver-se e refletir sobre as suas ações em sala de aula e suas origens" (ABRAHÃO, 2006, p. 228). Assim, tal ferramenta auxiliou na avaliação da intervenção colaborativa proposta nesta investigação, bem como na percepção das possíveis reconfigurações nas práticas dos participantes.

Com o propósito de analisar o processo colaborativo com vistas à transformação da prática pedagógica, também consideramos as ações epistêmico-argumentativas no discurso dos participantes. Nessa perspectiva, primeiro identificamos os momentos mais representativos das ACCs no processo colaborativo instaurado entre os participantes e, após, identificamos e classificamos as ações epistêmico-argumentativas nas falas dos participantes (professores-colaboradores e professora-mediadora), de acordo com as categorias propostas na Tabela 1, no capítulo 5.

Tanto no Momento 2, quanto no Momento 3, no relato dos resultados, cada excerto selecionado descreveu a respectiva sessão reflexiva, os participantes e seus turnos de fala e as ações epistêmico-argumentativas, conforme exemplificado no Quadro 6:

Quadro 6 – Organização dos excertos nos resultados do Momento 2 e Momento 3

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t53)	M1	<i>não sei se vocês querem comentar sobre? o que que vocês acharam do texto? trouxe um vídeo aqui pra vocês também, mas depois a gente discute. ele é bem abrangente assim, ele fala das mudanças, né?</i>	Problematização

Fonte: (de autoria própria).

A seguir, no Capítulo 7, apresentamos a análise e a discussão das representações iniciais de ensino e aprendizagem sobre linguagem dos professores-colaboradores.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS REPRESENTAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE LINGUAGEM

Neste capítulo, apresentamos os resultados encontrados na análise das representações de ensino, multiletramentos e prática multiletrada dos professores-colaboradores de nossa pesquisa. Esse momento, Momento 1 da investigação, teve como propósito embasar a construção do Momento 2 para que pudéssemos desenvolver uma formação continuada voltada às necessidades apresentadas pelos professores-colaboradores. O Momento 1, inserido em uma perspectiva êmica, busca discutir os dados gerados a partir do ponto de vista dos professores-colaboradores.

Para a organização da análise das representações, dividimos a nossa discussão em três momentos. Inicialmente, problematizamos as representações de ensino (seção 7.1). Em seguida, discutimos as representações de multiletramentos (seção 7.2), e, por fim, apresentamos as representações de prática multiletrada (seção 7.3) subjacentes aos discursos dos participantes desta pesquisa.

7.1 REPRESENTAÇÕES DE ENSINO

A análise das escolhas léxico-gramaticais dos professores-colaboradores acerca de suas representações de ensino foi dividida em três partes. Primeiro, apresentamos as representações sobre o que é ensinar no contexto de atuação dos participantes, isto é, as concepções de ensino na modalidade EJA (seção 7.1.1). Após, discutimos as representações de papéis exercidos pela figura do professor (seção 7.1.2) e, por fim, discorremos sobre a atribuição dada ao material didático nas aulas dos professores-colaboradores (seção 7.1.3).

7.1.1 O que é ensinar na EJA?

- ✓ Ensinar na EJA é considerar a diversidade

Arroyo (2011, p. 31) nos lembra que “a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA” e esse traço pode ser visto como uma “riqueza” da modalidade, pois a EJA “sempre parece estar vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeitos de direitos”. Dentro dessa perspectiva, o

Excerto #1 e o Excerto #2 demonstram que os professores-colaboradores também se mostram cientes da pluralidade dessa modalidade de ensino no que tange, especificamente, ao perfil dos alunos.

Excerto #1

(P2)

<i>(nós)</i> ⁴⁸	<i>(também temos)</i>	<i>alunos de diferentes contextos e contextos ahn difí::ceis</i>
Possuidor	temos: Processo relacional possessivo	Possuído

<i>alunos</i>	<i>(são)</i>	<i>de diferentes contextos e contextos ahn difí::ceis</i>
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo

<i>(os alunos)</i>	<i>não</i>	<i>tem...</i>	<i>uma vida muito confortável</i>	<i> muitas vezes</i>
Possuidor /Portador	Polaridade negativa	Processo relacional possessivo/atributivo	Possuído/Atributo	Circunstância de extensão: frequência

e aqui nós temos que lidar com toda essa:: essa situação né?

Expansão por extensão aditiva

<i>aqui</i>	<i>nós</i>	<i>temos que lidar</i>	<i>com toda essa:: essa situação</i>
Circunstância de lugar	Experienciador/Ator	Processo mental - sentido de "compreender"/ Processo material - sentido de "resolver" ⁴⁹	Fenômeno/ Meta

No Excerto #1, a professora P2, ao ser indagada sobre os pontos positivos e negativos de se trabalhar com a EJA, caracteriza o contexto social dos alunos utilizando os atributos "difíceis" e "diferentes", dado que seus alunos são oriundos, em sua maioria, do bairro da periferia no qual a escola está localizada. Na análise do

⁴⁸ Os exemplos entre parênteses nas análises das representações indicam construções elípticas no discurso dos professores-colaboradores.

⁴⁹ É relevante mencionar que, em alguns momentos, não conseguimos classificar e definir alguns processos de acordo com os seis tipos de processos, proposto por Halliday (2004). Por essa razão, alguns processos estão classificados de duas maneiras diferentes. Acreditamos que seja necessário, para pesquisa futuras, a discussão sobre a classificação dos verbos que fazem parte dos atos de fala performativos, visto que eles não podem ser "encapsulados" em uma única categoria. Agradecemos à professora Valéria Bortoluzzi por chamar a nossa atenção para essa questão.

discurso de P2 percebemos a relação de posse exercida pela professora em relação aos seus alunos pelo uso do Processo relacional possessivo, em elipse, “temos”. A relação expressa pelo processo relacional codifica o significado de posse entre os participantes da oração (FUZER; CABRAL, 2014), nesse caso, entre o grupo de professores da escola (“nós”) e os alunos que nela estudam (“alunos de diferentes contextos e contextos difíceis”). Nesse sentido, essa relação de posse caracteriza, semanticamente, uma aproximação e receptividade aos alunos e, conseqüentemente, aos contextos dos quais eles são oriundos.

A professora P2, em sua fala, além de expressar valimento pela diversidade dos contextos socioculturais de seus alunos da EJA, também pontua a responsabilidade do professor de enfrentar tal situação, por meio de uma Expansão por extensão aditiva (“*e aqui nós temos que lidar com toda essa::: essa situação né?*”).

Essa expansão, na fala de P2, procura explicar que os professores, identificados pelo Experienciador “nós”, precisam estar preparados para dar conta do contexto plural da EJA em seus contextos de ensino, isto é, a escola, representada pela circunstância de lugar “aqui”.

O Processo mental “lidar”, utilizado por P2, no sentido de “compreender”, demonstra que o professor precisa perceber a realidade dos seus alunos, mas isto não é o suficiente. Nesse sentido, o processo “lidar” também pode ser percebido, na fala de P2, como um Processo material, pois o professor, além de ter consciência do contexto de seus alunos, precisa trabalhar para contornar “toda essa situação”, isto é, os problemas provenientes da pluralidade dos contextos dos alunos, como contextos violentos, níveis diferentes de escolarização, diversidade de idades, entre outros.

Já o Excerto #2, na voz do professor P1, aborda a questão da diversidade de idades entre os alunos da EJA, especificamente. No excerto, o professor relata a sua dificuldade em trabalhar com duas alunas “senhoras”, as quais diferem do contexto de ensino de P1, visto que em sua escola há uma predominância de alunos jovens, adolescentes entre 15 a 19 anos.

Excerto #2

(P1)

<i>ano passado</i>	<i>quando eu entrei na escola</i>	<i>e fui com outro ritmo,</i>	<i>porque eu nunca tinha trabalhado com a EJA</i>
Circunstância de tempo	Expansão por intensificação temporal	Expansão por extensão aditiva	Expansão por intensificação causa-razão

<i>(eu)</i>	<i>fui</i>	<i>(as aulas)</i>	<i>com outro ritmo</i>
Ator	Processo material	Meta	Circunstância de modo

<i>eu</i>	<i>nunca</i>	<i>tinha trabalhado</i>	<i>com a EJA</i>
Ator	Adjunto modal de usualidade	Processo material	Meta

<i>[...] mas não foi tão fácil assim,</i>	<i>tive que ir mais devagar, retomar...</i>
Expansão por extensão adversativa	Expansão por intensificação de causa-razão

<i>[...] (o ato de dar aulas)</i>	<i>não</i>	<i>foi</i>	<i>tão fácil assim,</i>
Identificado	Polaridade negativa	Processo relacional identificador	Identificador

<i>(eu)</i>	<i>tive que ir</i>	<i>mais devagar, retomar...</i>
Ator	Processo material - sentido de "trabalhar"	Meta

O professor P1 inicia o seu relato mencionando que a sua inexperiência com o contexto da EJA o levou a repensar as suas práticas de ensino. A falta de experiência de P1 com a EJA está expressa pelo uso da Circunstância de tempo “ano passado” e da Expansão por intensificação temporal “quando eu entrei na escola”, marcada pelo advérbio de tempo “quando”. Essa expansão temporal evidencia que P1 não tinha uma experiência prévia com a modalidade da EJA, e por isso exerceu as suas atividades docentes sem refletir sobre o contexto no qual estava atuando, “e fui com outro ritmo”. Ao usar a Circunstância de modo “com outro ritmo”, P1 reforça a ideia de que ele não sabia lidar com o contexto da EJA e utiliza uma Expansão por intensificação causa-razão (“*porque eu nunca tinha trabalhado com a EJA*”) para explicar o motivo de sua falta de experiência. Nesse sentido, P1 coloca que a EJA segue um ritmo diferenciado das outras modalidades de ensino pelo fato de unir alunos de diferentes faixas etárias em suas etapas.

Ainda, no discurso de P1, constatamos sua percepção em relação à maneira como estava conduzindo suas aulas para dar conta da diversidade de seus alunos,

por meio de uma Expansão por extensão adversativa, “mas não foi tão fácil assim”, e de uma Expansão por intensificação de causa-razão “tive que ir mais devagar, retomar...”, explicando como o professor reconduziu a situação. Ao identificar as suas aulas como “não [...] tão fácil assim”, P1 constata que deve se adequar ao novo contexto de ensino. Essa constatação pode ser percebida pelo uso do Processo material “tive que ir”, no sentido de “trabalhar”, o qual possui como Meta a mudança na metodologia de P1 “mais devagar, retomar...”.

✓ Ensinar na EJA é saber lidar com a infrequência

A EJA foi pensada como uma nova forma de conceber a escola e o seu currículo, promovendo “a flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse” (HADDAD, 2007, p. 17). Essa nova forma de perceber a escola para jovens e adultos tem como alvo superar o modelo tradicional de ensino, “cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries” (HADDAD, 2007, p. 17). Entretanto, a flexibilidade de horários e, principalmente, a não-cobrança de presença são relatados como questões problemáticas no discurso dos professores-colaboradores.

No Excerto #3, a professora M1 indaga sobre as diferenças e semelhanças entre ensinar para a EJA e para outros contextos. O professor P1 menciona como uma diferença entre os contextos e como um “grande problema”, a não obrigatoriedade de frequência, o que acaba dificultando a continuação dos planejamentos.

Excerto #3

(P1)

esse	é	<i>um grande problema da EJA,</i>	<i>a continuidade das aulas</i>
Identificado	Processo relacional identificador	Identificador	Identificado: “esse”

<i>mas aah a sequência das aulas ficaram muito muito prejudicadas pela infrequência</i>
Expansão por extensão adversativa

<i>[...] a sequência das aulas</i>	<i>ficaram</i>	<i>muito prejudicadas</i>	<i>muito</i>	<i>pela infrequência</i>
Identificado	Processo Relacional Identificador	Identificador		Circunstância de causa: razão

No discurso de P1, podemos perceber que o professor identifica como “um grande problema da EJA” a questão da continuidade das aulas. P1 ainda esclarece, por meio de uma Expansão por extensão adversativa, que suas aulas foram prejudicadas pela infrequência dos alunos, a razão pela qual P1 não consegue seguir uma sequência de atividades. Nesse sentido, a infrequência dos alunos da EJA faz com que os professores tenham que adequar os seus planejamentos para que todos os alunos possam acompanhar o andamento das aulas, independentemente de sua frequência.

✓ Ensinar na EJA é ensinar além da língua

Segundo Arroyo (2011, p. 31), a EJA, por estar mais aberta a inovações vindas da renovação de teorias da formação, socialização, politização, conscientização, tem sido um campo menos de “ensino” e mais de formação-educação. Partindo dessa perspectiva, observamos que no discurso de ambos os professores há uma preocupação com um ensino de línguas que vá além das fronteiras do vocabulário e da gramática.

No Excerto #4, o professor P1 argumenta sobre a diversidade de perfis dos alunos de EJA e que, atualmente, a EJA vem recebendo muitos alunos jovens e problemáticos, e que muitas vezes acabam na EJA pelo fato de o conselho tutelar obrigá-los a concluir os estudos.

Excerto #4

(P1)

<i>você</i>	<i>vê</i>	<i>o resultado</i>	<i>assim na forma de resgate da cidadania</i>
Experienciador	Processo mental perceptivo	Fenômeno	Circunstância de modo

No discurso de P1, apesar dos problemas da EJA, o ponto positivo é a transformação do aluno, pois o professor, mencionado na fala de P1 pelo

Experienciador “você”, pode perceber como resultado de seu ensino o resgate da cidadania desses educandos, contribuindo para sua reinserção na sociedade.

O Excerto #5 também reforça a ideia de P1 de que ensinar na EJA é ir além dos pressupostos da gramática da língua, promovendo um ensino voltado para a humanização do aluno.

Excerto #5

(P1)

<i>você</i>	<i>acaba optando</i>	<i>por textos ou materiais</i>	<i>que trabalhem mais o lado humano do que a língua em si</i>
Ator	Processo material	Meta: especifica “textos ou materiais”	

Para P1, a fim de promover um ensino voltado para a conscientização e exercício da cidadania do aluno, é necessário que o professor, identificado pelo participante Ator “você”, tenha como Meta optar por construir atividades voltadas para esse fim, em detrimento das atividades de língua.

Já o Excerto #6, na voz da professora P2, busca explicar que o ensino na EJA deve considerar, além do uso da língua inglesa, o trabalho por temáticas que estejam em concordância com o contexto dos alunos, por exemplo, temáticas do mundo adolescente para as etapas do ensino fundamental e temáticas do mundo do trabalho para as etapas do ensino médio.

Excerto #6

(P2)

<i>[...] eu</i>	<i>trabalho... ahn</i>	<i>por temas... temáticas</i>
Ator	Processo material	Meta

No discurso da professora P2, o Processo material “trabalho” e o Ator desse processo “eu” demonstram a ação pedagógica de P2 para considerar o contexto de situação de seus alunos. Em outras palavras, ao trabalhar temáticas relacionadas com as possíveis necessidades dos alunos, o discurso da professora P2 procura chamar a atenção para as ações sociais desses alunos, bem como para as relações estabelecidas entre eles e o papel da linguagem em cada ação.

7.1.2 Qual é o papel do professor?

- ✓ Ser professor é ser responsável pelos planejamentos

De acordo com as pesquisas de formação de professores conduzidas por Rojo (2001), os professores não veem o planejamento somente como uma burocracia a realizar, mas também não tem a total autonomia para realizar um planejamento efetivo. Nessa perspectiva, a professora P2, ao ser indagada sobre seus horários de planejamento, identifica o professor como o responsável por essa ação e também caracteriza o planejamento como permanente, isto é, o professor está sempre produzindo suas aulas.

Excerto #7

(P2)

<i>[...] ahn todos os dias, né?</i>	<i>o professor...</i>	<i>está buscando</i>	<i>ahn informações e atividades</i>
Circunstância de frequência	Ator	Processo material	Meta

<i>na verdade</i>	<i>todos os dias</i>	<i>a gente...</i>	<i>planeja</i>	<i>um pouquinho</i>
Adjunto modal	Circunstância de frequência	Ator	Processo material	Circunstância de modo: grau

No discurso de P2, o professor tem como Meta estar sempre em busca de “informações e atividades” que possam ser inseridas no planejamento pedagógico. Essa busca por atividades é recorrente e isto é reforçado no discurso de P2 em dois momentos, identificados pelo uso da Circunstância de tempo “todos os dias”. A escolha de Processos materiais como “buscar” e “planejar” também corrobora para a construção da representação do professor como responsável por seus planejamentos, visto que eles dão concretude às atividades desenvolvidas pelo professor, bem como à representação de professor como Ator.

✓ Ser professor é buscar aperfeiçoamento

Acreditamos que o exercício da reflexão sobre a nossa própria prática, em última instância, reconfigura o nosso papel como professores e nos torna “agentes de transformação do contexto profissional” (CELANI, 2002, p. 24). Dentro dessa perspectiva, identificamos no discurso de ambos os professores-colaboradores, no Excerto #8 e #9, representações de professor como um profissional que está em constante reflexão e transformação.

O Excerto #8 traz a resposta de P2 após ser indagada sobre a razão de continuar a estudar, pois a professora-colaboradora é, atualmente, candidata ao mestrado em estudos linguísticos na UFSM.

Excerto #8

(P2)

<i>o:: professor</i>	<i>precisa também estar</i>	<i>em constante:: ahn em constante...</i>	<i>[...] aperfeiçoamento</i>
Identificado	Precisa: modulação de obrigação Estar: Processo relacional identificador	Identificador	

<i>porque talvez, o que eu tenha visto na faculdade... já tenha... ahn se transformado</i>
Expansão por intensificação causa-razão

<i>[...] o que</i>	<i>eu</i>	<i>tenha visto</i>	<i>na faculdade...</i>	<i>já tenha... ahn se transformado</i>
Fenômeno	Experienciador	Processo mental cognitivo: sentido de “estudar”	Circunstância de localização: lugar	Fenômeno: especifica “o que”

No Excerto #8 podemos perceber que P2 identifica o professor como um profissional “em constante aperfeiçoamento”. Essa representação é reforçada pela modulação de obrigação “precisa” a qual modula o Processo relacional “estar”. Nesse sentido, buscar aperfeiçoamento é visto, por P2, como uma tarefa imperativa do professor. Ainda, ao representar o professor como um profissional que busca constante aperfeiçoamento, P2 também expande a sua concepção por meio de uma

Expansão por intensificação causa-razão “porque talvez, o que eu tenha visto na faculdade... já tenha... ahn se transformado”, explicando os motivos pelos quais P2 acha importante buscar aperfeiçoamento como professora. Para isso, P2 utiliza o Processo mental cognitivo “tenha visto” com o sentido de “estudar” e o Fenômeno desse processo “o que” significando “conteúdos” para demonstrar que os conteúdos por ela estudados em sua graduação, isto é, “na faculdade”, podem ter sofrido mudanças (*já tenha... ahn se transformado*) e, nesse sentido, P2 precisa continuar seus estudos a fim de atualizar os seus conhecimentos e a sua prática docente.

O professor-colaborador P1, por sua vez, também representa o professor como um profissional que precisa estar sempre em busca de qualificação. No Excerto #9, P1 é questionado sobre os motivos de seu retorno à academia, pelo fato de o professor-colaborador estar concluindo seu mestrado profissional na área do ensino de línguas, atualmente.

Excerto #9

(P1)

e::... então eu fui sentindo a necessidade dessa reflexão mais aprofundada, né, com com embasamento teórico...

Expansão por intensificação: causa

<i>[...] eu</i>	<i>fui sentindo</i>	<i>a necessidade dessa reflexão</i>	<i>mais aprofundada, né,</i>	<i>com com embasamento teórico...</i>
Experienciador	Processo mental perceptivo	Fenômeno	Circunstância de modo: grau	Circunstância de modo: meio

O professor P1, em sua resposta, utiliza uma Expansão por intensificação de causa para demonstrar o motivo de iniciar o seu mestrado profissional, “fui sentindo a necessidade dessa reflexão mais aprofundada né [...]”. Nesse exemplo, P1 utiliza um Processo mental perceptivo para exemplificar o Fenômeno percebido por ele para buscar o seu aperfeiçoamento como professor, “a necessidade” de uma reflexão sobre a prática docente. Essa reflexão, no discurso de P1, vem acompanhada de duas circunstâncias que auxiliam na explicação do tipo de reflexão percebida pelo professor. A Circunstância de modo: grau “mais aprofundada” exemplifica a intensidade da reflexão, já a Circunstância de modo: meio “com embasamento teórico” explica de que maneira essa reflexão sobre a prática docente deve acontecer. Nesse

sentido, o professor P1 argumenta que o aperfeiçoamento do professor deve se dar por meio da relação entre teoria e prática.

7.1.3 Qual é o papel do material didático?

- ✓ Livro didático como complemento de atividades

A professora-colaboradora P2, em sua representação sobre o papel do material didático, cita, em um primeiro momento, o livro didático como um subsídio complementar para as suas aulas.

Excerto #10

(P2)

<i>mas tu utiliza</i>	<i>se tu sente necessidade de utiliza:::r,</i>
Expansão por extensão adversativa	Expansão por intensificação de contingência: condição

<i>(professor)</i>	<i>que tem que seguir</i>	<i>o::: que a escola propõe</i>
Ator	Tem que: modulação de obrigação Seguir: Processo material	Meta

Segundo Kummer (2015, p. 50 citando RAMOS, 2009), o livro didático configura-se “como um apoio ao professor que muitas vezes não tem tempo de preparar seu próprio material didático”. Entretanto, no discurso de P2, pelo uso de uma Expansão por extensão adversativa, “mas tu utiliza”, e uma Expansão por intensificação de contingência: condição, “se tu sente necessidade de utiliza:::r,” podemos perceber certa resistência em relação ao uso do livro didático.

Para P2, o professor enquanto Ator do Processo material “seguir” fomentado pela modulação de obrigação “tem que”, deve utilizar “o::: que a escola propõe”, isto é, o livro didático, se este professor for proveniente do ensino particular. Nesse sentido, P2 expressa que o professor da escola pública, ou seja, ela mesma, possui mais autonomia para seus planejamentos e a maneira como conduz as suas aulas, não tendo suas aulas “moldadas ou engessadas” pela imposição do uso de algum livro didático específico (KUMMER, 2015).

No Excerto #11, a professora P2 corrobora a sua representação para livro didático como complementar ao mencionar suas tentativas de utilização de livros didáticos na EJA.

Excerto #11

(P2)

<i>[...] eu</i>	<i>já tentei utilizar</i>	<i>o livro,</i>	<i>mas não consegui...</i>	<i>porque... nunca é como tu gostaria de fazer, né?</i>
Ator	Tentei: modulação de inclinação Utilizar: processo material	Meta	Expansão por extensão adversativa	Expansão por intensificação de causa: razão

<i>eu</i>	<i>tô</i>	<i>acostumada a pesquisa</i>
Portador	Processo relacional atributivo	Atributo

<i>às vezes</i>	<i>até pego</i>	<i>atividades de livros</i>
Circunstância de frequência	Processo material	Escopo

A professora P2, ao citar uma tentativa de uso de livro didático em suas aulas, utiliza uma Expansão por extensão adversativa, “mas não consegui...”, para exemplificar seu insucesso ao utilizar o livro. Essa tentativa não obteve êxito, pois o livro não estava adequado ao contexto de ensino da professora, como ela justifica por meio de uma Expansão por intensificação de causa: razão, “porque... nunca é como tu gostaria de fazer, né?”. Além disso, P2 argumenta que a sua representação de livro didático como complementar em suas aulas se dá pelo fato de que ela está “acostumada a pesquisar”. Nesse sentido, P2 utiliza alguns materiais de livros didáticos, mas de maneira esporádica, como sustentado pelo uso da Circunstância de frequência, “às vezes”, no discurso da professora.

- ✓ Livro didático como exterior ao contexto dos alunos

No Excerto #12 temos a representação de livro didático do professor P1, o qual observa o livro de inglês da EJA como exterior ao contexto dos alunos. De acordo com

Kummer (2015, p. 51 citando KULLMAN, 2013, p. 103) “o livro didático ‘global’ contemporâneo reflete e constrói um modelo de identidade particular e limitado”. Desse modo, o discurso de P1 evidencia a necessidade de se levar em conta o contexto específico de ensino ao adotar um livro didático (KUMMER, 2015).

Excerto #12

(P1)

<i>ano passado</i>	<i>eu</i>	<i>até... até dei uma estudada</i>	<i>no livro da EJA [...]</i>	<i>só que tinha textos muito longos</i>
Circunstância de localização: tempo	Experienciador	Processo mental cognitivo	Circunstância de localização: lugar	Expansão por extensão adversativa

<i>os alunos</i>	<i>olhavam</i>	<i>pra aquilo</i>	<i>e não não teriam condições de saber o que que era pra fazer né</i>
Comportante	Processo comportamental	Circunstância de lugar	Expansão por extensão aditiva

<i>[...] você</i>	<i>acaba tendo que traduzir, fazer</i>	<i>pros alunos,</i>
Ator	Processo Material	Beneficiário

No discurso de P1 percebemos igualmente a não preferência pelo uso do livro de inglês da EJA. Todavia, sua justificativa para a não adoção do material didático tem natureza diferente daquela encontrada em P2 pelo fato de trazer “textos muito longos”. O discurso de P1 deixa transparecer certa insegurança com a prática de leitura em língua inglesa ao atribuir ao aluno (“não teriam condições de saber o que era pra fazer”) o papel de mediar o processo de ensino. Além de julgar seus alunos incapazes de fazerem a leitura, acrescenta que seu papel, ao ter que dar conta de um texto em sala de aula, seria o de “traduzir...fazer pros alunos”, colocando assim o aluno como Beneficiário do processo de aprendizagem. Portanto, percebemos que, por razões diferentes, ambos participantes desconsideraram o uso do livro didático em suas práticas de ensino.

7.2 REPRESENTAÇÕES DE MULTILETRAMENTOS

7.2.1 O que é multiletramento?

- ✓ Multiletramento como participação nas atividades sociais

O ponto de partida para a perspectiva dos multiletramentos é a noção de que conhecimento e significado são histórico e socialmente localizados e produzidos (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 203)⁵⁰. Assim, não podemos pensar o conhecimento como separado das práticas sociais, pois é por meio delas que ele se constitui e se multiplica.

Dentro dessa perspectiva, o Excerto #13, na voz da professora-colaboradora P2, alude aos multiletramentos como forma de participar das diversas atividades sociais que permeiam o nosso contexto.

Excerto #13

(P2)

<i>antes</i>	<i>tinha</i>	<i>um significado</i>	<i>e hoje ahn houve um um::: uma mudança, né?</i>
Circunstância de localização: tempo	Processo existencial	Existente	Expansão por extensão aditiva

<i>(o aluno)</i>	<i>precisa saber participar</i>	<i>das atividades sociais, né?</i>	<i>que são mediadas pela escrita [...]</i>
Ator	Precisa saber: modulação de obrigação Participar: Processo Material	Meta	Meta: especifica atividades sociais

<i>(o aluno)</i>	<i>[...] entender</i>	<i>os textos...</i>	<i>pensando ahn o que eles representam na sociedade</i>
<i>Experienciador</i>	<i>Processo cognitivo mental</i>	<i>Fenômeno</i>	Expansão por intensificação de causa: propósito

⁵⁰ Nossa tradução. No original: “The starting point for the Multiliteracies framework is the notion that knowledge and meaning are historically and socially located and produced”.

P2 inicia a construção de sua representação de multiletramentos mencionando uma Circunstância de tempo “antes” para justificar que o termo letramento foi se modificando ao longo do tempo. Nesse sentido, P2 argumenta que antigamente ler e escrever eram práticas suficientes para se conviver em sociedade, porém, atualmente “houve um um::: uma mudança” e é necessário que haja engajamento nas práticas sociais. No seu discurso, P2 representa o aluno como Ator do Processo material “participar”, o qual é expandido pela modulação de obrigação “precisa saber”, assim o aluno tem como objetivo participar das atividades sociais que o cercam. Essas atividades sociais são especificadas, por P2, pelo uso de uma oração encaixada “que são mediadas pela escrita”. Dessa maneira, para P2, os multiletramentos são representados como maneiras de atuar nas atividades sociais de escrita na escola a fim de que os alunos possam compreender os textos “pensando ahh o que eles representam na sociedade”.

✓ Multiletramento como pensamento crítico

Para o professor P1, multiletramento é “saber se posicionar perante um texto”, isto é, capacitar o aluno para que este se posicione perante visões ideológicas diferentes e compreenda questões críticas do mundo.

Excerto #14

(P1)

<i>(você)</i>	<i>saber se posicionar</i>	<i>se</i>	<i>perante um texto</i>	<i>é</i>	<i>multiletramento</i>
Experienciador/ Dizente	Processo mental cognitivo/ Processo verbal		Fenômeno/ Verbiagem	Processo relacional identificador	Identificado
Identificado					

De acordo com Monte Mor (2015, p. 194 citando MUSPRATT et al., 1997), as abordagens de letramentos e letramentos críticos “apontam para a relevância de uma educação que esteja engajada com o ensino de maneiras culturais de ver, descrever, explicar, ampliando as visões sobre representações textuais, valores, ideologias e

discursos”⁵¹. Dentro dessa perspectiva, podemos perceber que o professor P1 utiliza em sua representação o Processo mental cognitivo “posicionar” para retratar o que deve estar na consciência do Experienciador, no caso “você”, em elipse. Além disso, o processo “posicionar” também pode ser interpretado, nessa oração, como um Processo Verbal, visto que o posicionamento crítico perante um texto acontece por meio da reflexão e análise de algum assunto, mas também pela concretude desse posicionamento por meio da expressão da fala.

✓ Multiletramento como modos de significar

Segundo Dionísio (2008, p. 132) “é preciso desenvolver habilidades para ler as imagens, a diagramação, o layout da página, a disposição das cores, das imagens e do texto verbal. Tudo isso significa e significa inserido num todo”. Nesse sentido, a representação de P1 para os multiletramentos, no Excerto #15, está relacionada ao uso da linguagem em seus diferentes modos de significação.

Excerto #15

(P1)

<i>[...] porque você está... acrescentando modos né, maneiras de exemplificar algumas expressões algumas, não só vocabulário [...]</i>
--

Expansão por intensificação de causa: razão

<i>[...] você</i>	<i>está... acrescentando</i>	<i>modos né, maneiras de exemplificar algumas expressões algumas,</i>	<i>não só (acrescentar) vocabulário [...]</i>
Ator	Processo Material	Meta	Expansão por extensão aditiva

P1 constrói a sua representação por meio de uma Expansão por intensificação de causa: razão, justificando que a perspectiva dos multiletramentos só tem a acrescentar ao ensino de línguas, pois considera o uso de diferentes modos de significar e não somente o modo linguístico, “não só (acrescentar) vocabulário [...]”.

⁵¹ Nossa tradução. No original: “While approaching literacies and critical literacies, Muspratt et al. (1997) similarly pinpoint the relevance of an education that is engaged with the teaching of cultural ways of seeing, describing, explaining, broadening views about textual representations, values, ideologies, and discourses”.

7.3 REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICA MULTILETRADA

7.3.1 Como colocar em prática os multiletramentos?

- ✓ Prática multiletrada por meio dos gêneros discursivos

No Excerto #16, a professora-colaboradora P2, ao ser indagada sobre possíveis práticas multiletradas realizadas por ela em sala de aula, responde em concordância com a sua representação para multiletramentos, identificada no Excerto #13 (Multiletramentos como participação nas atividades sociais). Para P2, praticar os multiletramentos é abordar atividades a partir dos gêneros discursivos.

Excerto #16

(P2)

<i>(eu)</i>	<i>[...] perguntei</i>	<i>pros alunos</i>	<i>antes da leitura né,</i>	<i>que gênero textual nós poderíamos... ahn... classificar o texto.</i>
Dizente	Processo verbal	Receptor	Circunstância de localização: tempo	Projeção de assunto

<i>(professor)</i>	<i>[...] estar levando</i>	<i>pra eles</i>	<i>o que geralmente o pessoal trabalha na entrevista de emprego [...]</i>	
Ator	Processo material	Beneficiário	Meta	

No exemplo de prática multiletrada de P2, a professora se coloca como Dizente do Processo verbal “perguntei” ao indagar os seus alunos, os Receptores, sobre a classificação do gênero com o qual eles iriam trabalhar.

De acordo com Kalantzis (et al., 2016, p. 147), a pedagogia de gênero explicita as maneiras nas quais os diferentes tipos de texto são estruturados para servir diferentes propósitos⁵². Dentro dessa perspectiva, P2 identifica como dever do professor, Ator do Processo material “levar”, oferecer textos aos seus alunos, os

⁵² Nossa tradução. No original: “Genre-based pedagogy makes explicit the ways in which different types of text are structured to serve different purposes”.

Beneficiários, textos estes que possam ser recontextualizados pelos alunos em suas diversas atividades sociais, “o que geralmente o pessoal trabalha na entrevista de emprego [...]”.

✓ Prática multiletrada por meio da leitura de imagens

Uma segunda representação da professora P2 (Excerto #17) para a sua prática multiletrada recai sobre o uso e a leitura de imagens em suas atividades. Nesse sentido, a prática de P2 está em sintonia com a tendência de valorização do aspecto visual dos textos: “a língua enquanto escrita será progressivamente suplantada pela imagem em diversas áreas da comunicação pública” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 24, com base em KRESS, 2003).

Excerto #17

(P2)

<i>(alunos)</i>	<i>analisar</i>	<i>as cores e as setas</i>	<i>que que indicavam oh a poluição do ar [...].</i>
Experienciador	Processo mental cognitivo	Fenômeno	Fenômeno: especifica “as cores e as setas”

<i>[...] eles</i>	<i>tinham que fazer</i>	<i>essa interpretação da imagem</i>
Ator	Processo material	Meta

<i>[...] teria que ter</i>	<i>uma interpretação não só... da língua, do que tava escrito,</i>	<i>mas o que estava no desenho</i>
Processo Existencial	Existente	Expansão por extensão aditiva

Nessa representação de P2 para a prática multiletrada, identificamos a preocupação da professora em levar os alunos a perceberem a relação expressa entre a imagem e o texto presentes na atividade proposta. P2 utiliza o Processo mental cognitivo “analisar” para demonstrar que os alunos deveriam observar “as cores e setas” da imagem da atividade para relacioná-las aos elementos linguísticos do texto, os quais “indicavam oh a poluição do ar”. A professora P2 ainda reforça, por meio de uma Expansão por extensão aditiva (no excerto, o uso da conjunção “mas” tem sentido

aditivo), a ideia de que os alunos deveriam interpretar “o que tava escrito”, mas também “o que estava no desenho”.

✓ Prática multiletrada por meio do uso da tecnologia digital

O professor P1, por sua vez, representa a sua prática multiletrada por meio do uso de tecnologias digitais, por exemplo, o uso de avatares para realizar uma atividade de apresentação pessoal com seus alunos.

Excerto #18

(P1)

<i>[...] nós</i>	<i>trabalhamos</i>	<i>com a produção de avatares</i>
Ator	Processo Material	Circunstância de acompanhamento: comitativo

<i>[...] às vezes,</i>	<i>atrai</i>	<i>mais a atenção deles...</i>	<i>trabalho com tecnologia</i>	<i>principalmente</i>
Circunstância de frequência	Processo mental emotivo	Fenômeno	Experienciador	Circunstância de modo: qualidade

Na representação de P1 observamos que o professor utiliza o Ator “nós” como sendo os professores em geral para explicar uma atividade que ele mesmo produziu. O Processo material “trabalhamos” também atenta para a concretude da atividade no ambiente escolar e a Circunstância de acompanhamento “com a produção de avatares” identifica o caráter tecnológico da prática multiletrada.

A representação de P1 também caracteriza a relevância que os alunos dão ao trabalho com as tecnologias. P1 argumenta que essa prática tecnológica “atrai” a atenção dos alunos, mas isto não é necessariamente uma percepção recorrente dos alunos, pelo uso da Circunstância de frequência “às vezes”.

Em resumo, ao final da análise das representações dos professores-colaboradores, podemos concluir que ambos os professores levam em consideração o seu contexto de ensino, a EJA, devido ao fato de observarem a diversidade existente nessa modalidade de ensino. Da mesma forma, em relação ao papel exercido pelo professor, ambos salientam a importância de uma prática pedagógica continuada, por meio do aperfeiçoamento do professor.

No que tange ao material didático, percebemos diferenças nas representações dos professores. Enquanto a professora P2 identifica o livro didático como complementar em suas aulas, demonstrando, no discurso, mais autonomia na

produção de suas atividades pedagógicas, o professor P1 demonstra alguma insegurança ao atribuir ao aluno o papel de mediação do processo de ensino.

Em relação às representações de multiletramentos, os professores parecem demonstrar ciência dos pressupostos dessa perspectiva ao mencionar as atividades sociais, o pensamento crítico e os diferentes modos de significar. Já na prática multiletrada, os professores discorrem sobre atividades colocadas em prática em suas aulas, como o estudo da estrutura e função de gêneros discursivos, leitura de imagens e o uso das tecnologias digitais. Em vista disso, na prática multiletrada, evidencia-se que o professor P1 percebe a sua prática mais multimodal, já a professora P2 relaciona a sua prática a diferentes modos de cultura.

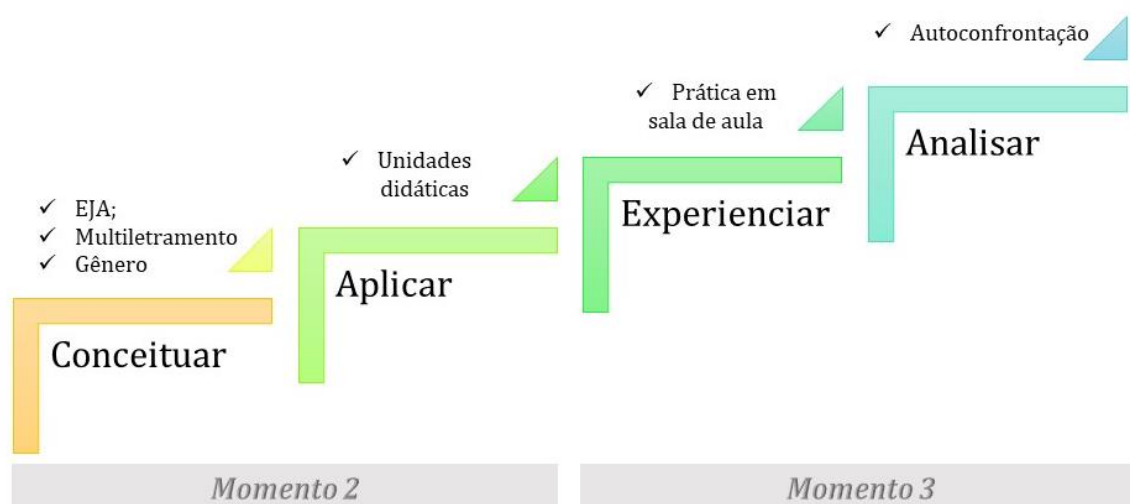
Com base nesses resultados iniciais, identificamos a necessidade de desenvolvermos os Momentos 2 e 3 dessa formação continuada. Levando em consideração que os professores-colaboradores, na entrevista, já demonstravam alguma familiaridade, **em seu discurso**, com os conceitos de multiletramentos, os Momentos 2 e 3 possibilitaram o aprofundamento e a problematização desse arcabouço teórico, bem como a realização de práticas pedagógicas de recontextualização dos multiletramentos para os contextos de ensino dos professores colaboradores.

O capítulo a seguir apresenta as atividades desenvolvidas durante a formação continuada ao mesmo tempo que discute os resultados obtidos nesses dois momentos.

8 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA COLABORATIVA E MULTILETRADA NO/PELO PROCESSO ARGUMENTATIVO

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos no Momento 2 (Reflexões sobre a prática docente) e no Momento 3 (Avaliação das atividades colaborativas) de nossa investigação. A Figura 17 busca apresentar a forma como os resultados foram organizados. Assim, dividimos a discussão considerando os processos de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015) que alicerçaram a construção dessa formação continuada.

Figura 17 – Representação visual da organização dos resultados



Fonte: de autoria própria.

Optamos por organizar os resultados deste capítulo a partir dos processos de conhecimento, pois entendemos que pelo menos um desses quatro processos foi colocado em evidência em cada momento da formação. No Momento 2 da pesquisa, os processos de *conceituar* e *aplicar* foram empregados pelos participantes ao discutirem teorias (Multiletramento e Gênero) e sua relação com a prática docente (EJA), e também ao produzirem unidades didáticas com base nas teorias estudadas e nas discussões realizadas. Já no Momento 3, os participantes mobilizaram os processos de *experenciado* e *analisar*, visto que colocaram em prática as unidades

didáticas desenvolvidas e, por fim, analisaram a sua prática docente por meio da Autoconfrontação.

Seguindo esta sistematização e a sequência apresentada na Figura 16, ao descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo colaborativo desenvolvido entre professores-colaboradores e professora-mediadora, discutimos, primeiramente, os resultados referentes ao processo de *conceituar* (seção 8.1), seguido pelos processos de *aplicar* (seção 8.2), *experienciar* (seção 8.3) e *analisar* (seção 8.4), respectivamente.

8.1 O CONCEITUAR

De acordo com Kalantzis (et al., 2016, p. 75), o processo de *conceituar* pode envolver dois momentos: a classificação e definição de termos (por nomeação) e a generalização de ideias pela conexão de conceitos e desenvolvimento de teorias (com base em teoria). Em nossa formação continuada, esse processo tornou-se mais evidente nas duas primeiras sessões reflexivas presenciais (Sessão #1 – 11/08/2017 e Sessão #2 – 25/08/2017), nas quais os professores discutiram suas crenças docentes, o ensino da língua inglesa na EJA, os Multiletramentos, bem como o conceito de gênero como prática social. Desta maneira, dividimos esses resultados em duas partes; primeiro, relatamos as dificuldades encontradas em relação ao ensino na EJA (seção 8.1.1.). Após, discorremos sobre os conceitos teórico-práticos elaborados pelos professores-colaboradores (seção 8.1.2).

8.1.1 Ensino de língua inglesa na EJA: um mundo de dificuldades

Nesta seção, discorremos sobre as dificuldades encontradas no conceito de ensino de língua inglesa para EJA, a partir do discurso dos participantes. Para isto, dividimos a seção em três momentos, de acordo com as problemáticas identificadas pelos professores-colaboradores. Assim, expomos as considerações dos participantes acerca do uso da tecnologia em sala de aula (subseção 8.1.1.1), da motivação dos alunos em aprender inglês e a relação desse aspecto com o contexto da EJA (subseção 8.1.1.2), e do currículo de Língua Inglesa no contexto da EJA (subseção 8.1.1.3).

8.1.1.1 O uso da tecnologia na escola pública

A fim de problematizar as representações de ensino identificadas no Momento 1 da pesquisa, a professora-mediadora M1 inicia a discussão da primeira sessão reflexiva (Sessão #1) da formação continuada reproduzindo uma reportagem⁵³ da TV Fundarte, de Montenegro, no Rio Grande do Sul, em parceria com a TV Futura, sobre o panorama do ensino e da aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Após a exibição do vídeo, M1 lança uma Problematização aos professores-colaboradores instigando-os a comparar as informações expostas no vídeo com a realidade em suas escolas, em (t1). Essa problematização de M1 pode ser compreendida como uma “pergunta multimodal” (NININ, 2018), pois para responder a essa pergunta, “o respondente precisa assumir uma posição, interpretando, analisando ou ainda relacionando o que vê/lê” (NININ, 2018, p. 137). Tais perguntas “potencializam o participante em relação ao desenvolvimento da capacidade de significar/ressignificar um dado evento” (NININ, 2018, p. 137).

Excerto #19

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t1)	M1	<i>então::: conseguiram perceber alguns pontos de contato ou afastamento com a fala dessas professoras?</i>	Problematização
(t2)	P1	<i>com certeza contato... tem... a parte da desvalorização, do pouco investimento em recursos, isso é... ahn vou falar na escola que você conhece, da [nome da escola], tem um laboratório muito bom de informática (M1: tem mesmo), mas não tem ninguém responsável pelo laboratório... eh, então pra você conseguir levar as crianças lá, nossa, é complicadinho, [xxx], então, nessa minha escola da EJA tem laboratório de informática, mas os computadores são, são muito fracos, eu fui fazer um trabalho com eles o ano passado para eles confeccionarem um avatar online, só dois computadores... do laboratório inteiro conseguiram rodar o site, os outros nem conseguiram fazer o login no site</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação (M1 : tem mesmo): Acolhimento
(t3)	M1	<i>nossa, não é fácil mesmo</i>	Acolhimento
(t4)	P2	<i>na nossa escola tem problema com a internet, então cada a vez que eu tenho que levar um vídeo, eu levo:::</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t5)	P1	<i>faz download</i>	Reespelhamento

⁵³ A reportagem está disponível no YouTube, no link: <https://www.youtube.com/watch?v=YtD0ioAsTME>.

(t6)	P2	<i>Isso::: faço download em casa ou levo no meu notebook, e::: conecto lá e::: abro o vídeo</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t7)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t8)	P2	<i>e::: eu queria fazer essa atividade com vídeo nos nets para que eles olhassem, assistissem o vídeo quantas vezes eles achassem necessário pra entender, mas aí não tem como, né? por causa da internet, aí tem que levar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t9)	P1	<i>tentei fazer um trabalho assim, mas com celulares, né? então, eu tô levando um roteador meu pra escola, eu troco o roteador da escola, eu crio uma segunda rede com uma segunda senha pra acesso temporário, e aí eles usam. só que aí, todo mundo foi assistir o vídeo no celular, quem disse que conseguia, né?... dar o processamento necessário, não ia, não ia, então, tem que contar com o sinal também</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t10)	M1	<i>até agora, quando eu tô trabalhando no IF, que é pra ser uma escola que recebe mais subsídio do governo, né? em teoria::: ahn caixinha de som tem uma, pra todos os professores utilizarem, e é caixinha de som, não assim, sabe? caixinhas aquelas que a gente tem em casa [xxx]</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t11)	P1	<i>pra PC</i>	Reespelhamento
(t12)	M1	<i>pra PC, e não funciona direito, imagina só tem uma. então, o que os professores fazem? cada um da área das línguas tem a sua ou pega emprestado do colega, pra poder utilizar. isso que é uma escola que tem infraestrutura, todas as salas têm Datashow, né? têm Datashow instalado, têm ar condicionado, quadro bra:::ncó, canetão, né? então, tem uma estrutura, mas nessa parte tecnológica também peca um pouco</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t13)	P1	<i>eu vejo assim, que os professores que querem trabalhar com tecnologia eles acabam tendo que investir do próprio salário, e comprando e comprando equipamentos, né? porque se tu for depender do computador da escola, está complicado</i>	Reestruturação

P1 abre o debate confirmando, com afinco (“*com certeza contato...*”), que as informações veiculadas na reportagem relacionam-se com a sua realidade escolar, principalmente no que se refere ao “pouco investimento em recursos” para a escola pública.

Ainda, com o propósito de corroborar as informações do vídeo, P1 apresenta, por meio de elaboração de ideias, exemplos da falta de investimento em seus locais de trabalho, como a falta de recurso humano (“*não tem ninguém responsável pelo laboratório...*”), e no caso da escola em que leciona na EJA, a falta de manutenção de

bens de consumo como os computadores da sala de informática (“*mas os computadores são, são muito fracos*”). Essa elaboração de P1 é sobreposta por um Acolhimento por parte de M1, a qual concorda com a exposição, identificando-se, de certa maneira, com os problemas apresentados pelo professor. Tal identificação fica mais evidente nas falas de M1, em (t10) e (t12), quando a professora-mediadora também elabora seu pensamento por meio de exemplos do seu dia a dia como professora do ensino público, visto que, no período da sessão #1, M1 havia, recentemente, assumido como professora no IFRS – Campus Sertão. Dessa forma, percebemos que M1 procura buscar um ponto de encontro entre as experiências de P1 e P2 e as suas próprias a fim de prosseguir com o debate, bem como de aproximar-se do contexto dos participantes.

Retornando às falas de P2, ela insere-se no debate também por meio de elaborações ao relatar os problemas que enfrenta em sua escola ao levar vídeos que precisam do uso da internet (“*na nossa escola tem problema com a internet*”; “*faço download em casa ou levo no meu notebook*”), em (t4) e (t6). Após relatar o seu problema, P2 fornece uma informação por elaboração/intensificação, em (t8), explicando a necessidade de fazer o download de vídeos previamente à sua aula, já que procura fazer atividades de compreensão oral com seus alunos (“*para que eles olhassem, assistissem o vídeo quantas vezes eles achassem necessário pra entender*”). O download prévio não seria necessário se a internet da escola funcionasse apropriadamente, e P2 poderia também utilizar os *netbooks* que sua escola disponibiliza para uso dos alunos (“*eu queria fazer essa atividade com vídeo nos nets*”).

Por fim, no turno (t13), P1 apresenta uma reestruturação, ao resumir o problema da tecnologia na escola pública. Para ele, o professor não pode contar com os recursos da escola se quiser trabalhar com atividades que envolvam a tecnologia (“*tu for depender do computador da escola, está complicado*”), e acaba por investir do seu próprio salário em equipamentos para a sua sala de aula. Podemos perceber ainda que P1, antes mesmo de introduzir a sua opinião em (t13), certifica-a ao exemplificar, em (t9), por elaboração, uma atividade com celulares que desenvolveu em aula, a qual só pode ser realizada com a troca do roteador da escola (“*eu tô levando um roteador meu pra escola, eu troco o roteador da escola, eu crio uma segunda rede...*”).

Os argumentos trazidos ao debate pelos participantes sobre as tecnologias disponíveis nas escolas públicas e seus decorrentes problemas nos mostram que, apesar dos problemas enfrentados, os professores buscam contorná-los.

Sabemos que, historicamente, o discurso oral sobressai-se como o principal elemento de ensino dentro da sala de aula, porém, o uso da tecnologia para representação e comunicação vem, cada vez mais, modificando esse paradigma e abrindo espaço para as interações e aprendizagem eletrônica, ou *e-learning* (KALANTZIS et al., 2016, p. 189). Nesse sentido, percebemos a determinação dos professores em promover práticas de ensino que abordem o uso das tecnologias para o ensino de línguas, como por exemplo P1 com o uso do celular e P2 com o uso de vídeos e netbooks para suas atividades. Todavia, todos os participantes (incluindo M1) parecem estar resignados com a situação tecnológica de sua escola, contornando o problema com a iniciativa de trazer seus próprios eletrônicos ou comprando-os para uso em aula. Essa resignação por parte dos participantes pode ancorar-se nos dados de que 53% dos educadores mencionam como fator limitante no ensino o número insuficiente de computadores conectados à Internet (LEITE; RIBEIRO, 2012, p. 182)⁵⁴.

8.1.1.2 Motivação para aprender inglês

No Momento 1 da investigação, identificamos que os professores-colaboradores demonstraram ser conscientes e sensíveis à diversidade de contexto, perfil e idade de seus alunos na EJA (seção 7.1.1). Na Sessão #1, isto também fica evidente, principalmente quando essa diversidade, de idade, é relacionada à motivação dos alunos para aprender inglês.

No Excerto #20, M1 levanta uma problematização ao perguntar sobre o interesse dos alunos da EJA em relação à língua inglesa (“*qual o panorama do ensino de inglês na EJA? esses alunos têm ahn o interesse?*”). P1, ao responder, menciona que o interesse “*varia muito*”, mas, no seu caso, como trabalha com alunos adolescentes em sua maioria, P1 percebe o interesse destes por termos em inglês relacionados a jogos, em (t15). Por sua vez, em (t16), M1 busca certificar-se de quais

⁵⁴ Dados de uma pesquisa brasileira “realizada em 500 escolas e entrevistou 1.541 professores, 4.987 alunos, 428 coordenadores pedagógicos e 497 diretores de escolas públicas do Brasil (totalizando 7.453 entrevistas), unidades estaduais e municipais, de áreas metropolitanas, nas modalidades de ensino fundamental I, fundamental II e ensino médio, esta pesquisa foi realizada entre os meses de agosto e novembro de 2010” (LEITE; RIBEIRO, 2012, p. 181).

tipos de jogos P1 está se referindo e lança uma solicitação por intensificação, a fim de obter maiores detalhes sobre a colocação do participante. P1, em sua resposta no (t17), acaba por contrariar-se ao usar a construção linguística com polaridade negativa, “*mas também não é*”, e explica que esse interesse não é suficiente para “*motivá-los a realmente estudar a língua*”. Neste turno de P1, a língua inglesa é percebida como algo que pode ser interessante para o aluno naquele momento específico de sala de aula, mas quando ele sai do contexto escolar, nas palavras de P1, “*não é o que eles realmente vão querer saber*”. Nesse sentido, percebemos que P1 ainda não consegue relacionar os conhecimentos que promove em aula com o contexto da vida real de seu alunado e isto, por consequência, acaba por refletir na motivação do aluno em aprender inglês e relacionar esse conhecimento em seu cotidiano. Esta conexão entre os conhecimentos da escola e os conhecimentos da experiência real dos alunos são importantes para promover a motivação, visto que uma das estratégias básicas⁵⁵ para sustentar a motivação é “relacionar a tarefa à experiência e valores apreciados pelos alunos” (LEFFA, 2016, p. 120).

Excerto #20

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t14)	M1	<i>em relação aos alunos [xxx], qual o panorama do ensino de inglês na EJA? esses alunos têm ahn o interesse? ou é que nem aquele aluno do ensino fundamental que apareceu no vídeo aqui? É...</i>	Problematização
(t15)	P1	<i>depende muito da turma, varia muito, mas... eu vejo assim que que adolescentes assim, pelo menos os meninos eles se interessam pelo vocabulário de inglês por causa dos jogos</i>	Fornecimento de informação por elaboração
(t16)	M1	<i>jogos? jogos, tu diz games?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t17)	P1	<i>eh, filmes, mas também não é, eles acham legal, acham interessante, mas não é aquele interessante pra motivá-los a realmente estudar a língua, ah é legal ali naquele momento, mas saiu dali, eu vou pegar a minha moto e vou... tipo, não é o que eles realmente vão querer saber</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t18)	M1	<i>e teus alunos P2, o que que tu achas? a questão do interesse deles com inglês, eles veem algum porquê de estudar inglês?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t19)	P2	<i>parecido também, os mais jovens que::: que se interessam... pra poderem jogar... e os mais velhos acho que depende, às vezes os mais</i>	Fornecimento de informação por extensão

⁵⁵ Segundo o modelo ARCS (Sigla para Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), desenvolvido por John Keller na Universidade do Estado da Flórida.

		<i>velhos, eles acham que tudo é novidade, eles valorizam tu:::do (P1: sim) que tu fala, tudo que tu fala, sabe?</i>	
(t20)	M1	<i>Sim, por que tu acha isso?</i>	Acolhimento e Solicitação de informação por intensificação
(t21)	P2	<i>é::: tudo que é informação, eles valorizam também, e outros... que acham que vai ser importante pra o que eles pretendem fazer depois, né? pra onde eles... pretendem trabalhar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

No turno (t18), M1 busca trazer a voz de P2 ao debate em relação à problematização inicial, mas, ao fazer isto, M1 desperdiça a oportunidade de dialogar com P1 sobre os motivos que levam os seus alunos a não expandirem o interesse pela língua inglesa fora do contexto escolar.

No turno (t19), P2 concorda com P1 sobre os interesses dos alunos jovens em estudar inglês por causa de jogos, porém pondera que os alunos adultos também demonstram interesse pela língua pelo fato de ser uma “*novidade*” e também porque esses alunos valorizam mais o trabalho do professor (“*eles valorizam tu:::do que tu fala*”). Na sequência, M1 acolhe a resposta de P2 e, diferentemente de sua postura com P1, a questiona, por meio de uma intensificação, a explicar melhor por que os alunos adultos tendem a se interessar mais pela língua inglesa. P2, então, justifica a relação entre o uso da língua inglesa e o mercado de trabalho, sendo o inglês importante para o aluno em seu futuro campo de atuação profissional (“*que acham que vai ser importante pra o que eles pretendem fazer depois, né? pra onde eles... pretendem trabalhar*”).

Na colocação de P2 em (t21), observamos que a participante percebe o ensino da língua inglesa como uma ferramenta que pode ser utilizada pelos alunos também fora do contexto escolar, diferentemente de P1. Essa colocação de P2 está relacionada com o tipo de trabalho que a professora conduz em sua escola. No Momento 1, P2 argumenta que o ensino da língua inglesa deve considerar também o trabalho com temáticas (Excerto #6), principalmente temáticas sobre o mundo do trabalho, visto que P2 possui, em sua maioria, alunos chegando à idade adulta e/ou alunos que estão adentrando o mercado de trabalho.

No Excerto #20, evidencia-se a diferente concepção dos participantes na relação idade *versus* motivação em aprender a língua inglesa. A correlação existente entre a maturidade do aluno e sua motivação em aula pode ser explicada pelo fato de

que adolescentes e adultos possuem diferentes concepções de suas habilidades nas práticas escolares (WIGFIELD; ECCLES; RODRIGUEZ, 1998). Todavia, o que não aparece no discurso de quaisquer dos professores-colaboradores é a visão de motivação como volitiva e autoconsciente. Parafraseando Newman e Holzman (1993, p. 77, com base em VYGOTSKY), podemos pensar que, como professores, somos constantemente lembrados de que os alunos precisam ser motivados para que aprendam, porém, nossos alunos precisam, essencialmente, aprender para ser motivados, isto é, “a aprendizagem conduz o desenvolvimento”.

Da mesma forma, Hedegaard (1990) nos lembra que podemos transformar os interesses dos alunos a favor do desenvolvimento da motivação e da construção do conhecimento, sendo que “o desenvolvimento cognitivo é tão motivacional (afetivo) quanto intelectual (NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 94, com base em VYGOTSKY).

A discussão instaurada sobre motivação mostrou-se importante para o desenvolvimento da formação continuada, uma vez que as afinidades dos alunos de P1 (jogos/games) e P2 (trabalho/emprego) transformaram-se em temáticas, as quais embasaram a construção das unidades didáticas dos professores, relatadas na seção 8.2.2.

8.1.1.3 A EJA e o currículo da disciplina de língua inglesa

A discussão sobre motivação no Excerto #20 conduz a uma nova problematização por parte de M1, no Excerto #21. A professora-mediadora M1 busca debater a fala de uma professora na reportagem exibida sobre a percepção do uso da língua inglesa somente quando se tem contato fora do país, em países falantes da língua inglesa, por exemplo (“*e a fala dessa professora reforça a opinião do gurizinho que tava sem interesse?*”). P2, ao responder à problematização, a faz por meio de um remodelamento, isto é, demonstra compreender o papel do professor como mediador na construção do conhecimento (VYGOSTSKY, 2009) em sala de aula em relação ao uso desse conhecimento na vida do aluno (“*mostrar... aonde que eles vão vão ocupar o inglês*”), em (t23), não só em situações específicas.

Na sequência, em (t24), M1 acolhe o remodelamento de P2 que continua a definir o papel do professor no sentido deste dever valorizar o conhecimento prévio de seus alunos nas atividades e conteúdos propostos em aula (“*relacionar com o conteúdo que a gente vai ensinar*”), em (t25).

Excerto #21

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t22)	M1	<i>e a fala dessa professora reforça a opinião do gurizinho que tava sem interesse? a visão como o P1 disse que é muito:::, exclui a importância do inglês, não é só quando você vai pra fora, sei lá fazer turismo, fazer um intercâmbio, né? então, ela vai reforçando o desinteresse daquele aluno. então, às vezes a gente acaba não pensando, né? no que a gente está falando, reproduzindo, que é o caso dela, reproduzindo um senso comum, ah inglês é só lá fora, aqui não, dentro do Brasil não vai ser importante, né?...</i>	Problematização
(t23)	P2	<i>e o nosso, ahn nosso:::, ahn... desafio é esse também, né? então, mostrar... aonde que eles vão vão ocupar o inglês</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t24)	M1	<i>isso</i>	Acolhimento
(t25)	P2	<i>aqui e::: trazer o que eles já sabem... como eles aprenderam fora também e relacionar com o conteúdo que a gente vai ensinar, né?</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t26)	M1	<i>é que nós como professores de língua, linguagem, né? tipo, não tem como::: ensinar inglês só para quando tu fores viajar ou quando tu fores fazer um intercâmbio, né?</i>	Reestruturação
(t27)	P1	<i>não</i>	Acolhimento
(t28)	P2	<i>e, acho que tem a ver também com o conteúdo, com o planejamento que a gente recebe, porque aí fica preso naquilo ali, né? que tem que ahn ahn, dar conta, né? e acaba deixando essas questões exteriores que seriam importantes trabalhar</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t29)	P1	<i>geralmente, chega na escola tem aquele programa...</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t30)	P2	<i>eh, o programa</i>	Respeilhamento
(t31)	P1	<i>verbo to be, blá, blá, blá, eu nunca respeitei muito pra falar a verdade [risos]</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t32)	P2	<i>não, não dá, ainda mais com a EJA, não tem como</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por extensão
(t33)	P1	<i>mas, eu sei de professores que ainda fazem, aulinha gramatical, vai lá passa no quadro, faz os alunos copiarem</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Em (t26), M1 busca recuperar a discussão lançada na problematização sobre o ensino da língua inglesa voltado para um objetivo único, o de sair do país. P1 entra na discussão ao concordar com a fala de M1, mas sem expandir seu pensamento, em (t27). Na sequência, P2 lança uma informação nova, por meio de extensão, em (t28), argumentando que os conteúdos programáticos da disciplina acabam sobrepondo-se às atividades que envolvam o contexto dos alunos (“e acaba deixando essas questões

exteriores que seriam importantes trabalhar”). Esse turno de P2 nos leva a questionar a natureza desses conteúdos programáticos desenvolvidos nas escolas, os quais não focalizam o inglês como prática social, mas, como tópicos gramaticais desconectados de um contexto específico. Nessa perspectiva, o problema não está nos conteúdos programáticos em si, pois eles são importantes para a construção do conhecimento em cada série/nível de estudo e, portanto, devem ser também valorizados. Logo, problematizamos aqui a natureza dos conteúdos e como eles são tratados em sala de aula, de forma gramatical e descontextualizada.

P1, em (t29), volta ao debate confirmando a fala de P2 sobre os conteúdos programáticos e, por meio de uma elaboração, explica o que seriam esses conteúdos, citando o verbo *to be* e outros tópicos gramaticais (“*verbo to be, blá, blá, blá*”). Ainda, no mesmo turno, P1 relata que não segue o conteúdo programático proposto para a disciplina em suas aulas (“*eu nunca respeitei muito pra falar a verdade*”), o que também é corroborado por P2, que acolhe a colocação de P1 e ainda afirma que, na EJA, não é possível seguir o conteúdo programático (“*ainda mais com a EJA, não tem como*”), em (t32). Ao debaterem sobre os conteúdos programáticos, podemos compreender que os professores-colaboradores estão se referindo aos tópicos gramaticais, restringindo à gramática normativa o que se pode trabalhar na disciplina de língua inglesa. Nesse sentido, embora os professores-colaboradores afirmem ser importante trabalhar “*essas questões exteriores*”, eles ainda estão atrelados a uma perspectiva normativa de ensino (ADAMSON, 2004). Por outro lado, M1 também poderia ter aprofundado a problematização acerca do ensino com foco na gramática, discutindo possíveis práticas contextualizadas de trabalho com a língua inglesa em sala de aula. Desse modo, os participantes teriam tido a oportunidade de desenvolver metaconsciência acerca dessas possibilidades, estabelecendo vínculos com os contextos onde trabalham.

Por fim, em (t33), P1 admite conhecer professores que “*ainda*” seguem somente os conteúdos programáticos (“*eu sei de professores que ainda fazem, aulinha gramatical, vai lá passa no quadro, faz os alunos copiarem*”). Notamos, portanto, que a concepção dos professores-colaboradores sobre ensino de língua, até esse momento, está em sintonia com as concepções discutidas no Momento 1 da pesquisa. Na ocasião, os participantes relataram sua preocupação com um ensino de línguas que vá além das fronteiras do vocabulário e da gramática, para a EJA (Excertos #4, #5 e #6).

Contudo, ao exporem exemplos de suas práticas na sala de aula da EJA, essa concepção de ensino do inglês como prática social não parece se materializar. O Excerto #22, a seguir, exemplifica um desses momentos quando P2 relata não trabalhar textos na totalidade 5 da EJA (equivalente ao 8º ano do Ensino Fundamental).

No Excerto #22, M1 sistematiza a discussão estabelecida sobre a divisão do conhecimento em parcelas e a perspectiva dos Multiletramentos, por meio de uma reestruturação do discurso, isto é, M1 interpela os professores-colaboradores sobre o assunto, direcionando o seu questionamento ao contexto escolar de cada professor (*“pensa na tua escola, a divisão do conhecimento, dos conteúdos, como é que é?”*). P2, então, fornece sua resposta por meio de uma elaboração, dizendo que ainda procura *“fazer isso”*. O elemento referencial *“isso”* utilizado por P2, em (t35), remete aos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de inglês. Em outras palavras, P2 indica que, embora trabalhe com temáticas em cada etapa da EJA, também focaliza o seu trabalho em tópicos gramaticais. Isto fica ainda mais evidente nos turnos (t37) e (t43), quando P2 menciona que não trabalhou a leitura de textos (*“na totalidade 5 eu não trabalhei textos”*), focalizando somente em verbos de rotina para a produção textual de parágrafos relacionados à rotina de cada aluno (*“como dizer tua rotina em inglês, né? então os verbos de rotina”*), respectivamente.

Excerto #22

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t34)	M1	<i>o que que vocês acham? pensa na tua escola, a divisão do conhecimento, dos conteúdos, como é que é?</i>	Reestruturação
(t35)	P2	<i>...eh, é que assim oh, eu, eu procuro ainda fazer isso, né? mesmo trabalhando com a temática eu, em cada etapa:::</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t36)	P1	<i>pra ti é mais fácil</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t37)	P2	<i>eh, eu vou vou, por exemplo, na etapa, na totalidade 5 eu não trabalhei textos, agora na 6 eu vou trabalhar</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t38)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t39)	P2	<i>né? eu trabalhO as estratégias de leitura, mas foi uma redução que eu fiz, então né? numa totalidade eu não trabalhei, agora eu vou começar a trabalhar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t40)	M1	<i>aí tu não trabalha texto, tu disse?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t41)	P2	<i>não</i>	Acolhimento

(t42)	M1	<i>daí tu trabalha como com eles?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t43)	P2	<i>não, eu trabalhei só as as, como dizer tua rotina em inglês, né? então os verbos de rotina</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t44)	M1	<i>tipo situações comunicativas?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t45)	P2	<i>isso, depois que eles produziram um parágrafo descrevendo a rotina em inglês, trabalhei um diálogo também... eles faziam a pergunta pro colega::: o que que você faz todos os dias? o que que você gosta de fazer no final de semana? você trabalha a noite? em inglês</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t46)	M1	<i>sim, sim</i>	Acolhimento
(t47)	P2	<i>mas eu não trabalhei, pra não dizer que eu não trabalhei texto, eu trabalhei um::: uma historinha, uma história em quadrinhos da Mônica</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t48)	M1	<i>uhn, é um texto, não deixa de ser;;; um texto mais visual, né?</i>	Acolhimento
(t49)	P2	<i>isto</i>	Acolhimento
(t50)	M1	<i>mas um gênero mais visual</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t51)	P2	<i>é um gênero textual também né?</i>	Reespelhamento
(t52)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento

Após P2 relatar que trabalha com verbos de rotina na totalidade 5 da EJA em vez de textos, M1, em (t44), faz uma declaração em forma de questionamento a fim de solicitar maiores explicações por parte de P2 (“*tipo situações comunicativas?*”). P2, então, confirma a declaração de M1, de que trabalha com situações comunicativas e expande sua resposta detalhando de que maneira as situações de rotina são empregadas em atividades em sala de aula (“*eles produziram um parágrafo descrevendo a rotina em inglês, trabalhei um diálogo também... eles faziam a pergunta pro colega [...]*”). Essa resposta de P2, em (t45), alinha-se à abordagem comunicativa de ensino de línguas, a qual vê a linguagem principalmente como “uma expressão de significado no nível do discurso (não somente no nível da palavra ou da oração)”⁵⁶, isto é, do ato comunicativo, buscando habilitar os alunos a participarem de situações reais de comunicação (ADAMSON, 2004, p. 609).

Na sequência do turno, apesar de M1 acolher a resposta da professora-colaboradora, parece que P2 percebe que M1 não está satisfeita com sua resposta. Por este motivo, P2 apresenta uma informação nova em (t47), lembrando um

⁵⁶ Nossa tradução. No original: “*The pluralism of the Communicative Approach could be seen as united by common principles, which include a view of language as principally serving as an expression of meaning at the discourse level (not just the word or sentence level).*”

possível texto que trabalhou em aula, uma história em quadrinhos (*“pra não dizer que eu não trabalhei texto, eu trabalhei um::: uma historinha, uma história em quadrinhos da Mônica”*). M1, por sua vez, acolhe a informação nova de P2 e busca reelaborar o seu discurso, por meio de um remodelamento, lançando mão do termo gênero (*“mas um gênero mais visual”*), em (t50). A partir desse remodelamento de M1, P2 refaz o seu discurso, por meio de um reespelhamento, acrescentando à fala de M1 (*“é um gênero textual também né?”*). Este turno (t51) de P2 demonstra que a professora-colaboradora está, de certa forma, familiarizada com o conceito de gênero em sua área, porém, em sua prática, o uso de gêneros discursivos parece não ser o foco de sua prática docente.

Retornando ao turno (t37), também podemos inferir que P2 começa a focalizar a prática de leitura de textos com os alunos a partir da totalidade 6 da EJA (*“[...] na totalidade 5 eu não trabalhei textos, agora na 6 eu vou trabalhar”*), deixando transparecer uma crença que é senso comum na escola, de que os alunos precisam ser “preparados” ou “estar maduros” para o trabalho com a leitura de textos (KLEIMAN, 2005).

8.1.2 Conceituar pela prática é mais fácil?

As sessões reflexivas #1 e #2 também buscaram problematizar os conceitos teóricos elaborados pelos professores-colaboradores em relação à perspectiva de ensino com vistas aos Multiletramentos (seção 8.1.2.1) e gênero como prática social (seção 8.1.2.1).

8.1.2.1 As perspectivas de ensino dos multiletramentos

Para subsidiar as discussões na sessão reflexiva #1, os professores-colaboradores leram o artigo “O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos” (MONTE MOR, 2012). O Excerto #23 apresenta o início da discussão sobre o texto por meio de uma problematização lançada por M1 ao questionar os participantes sobre as mudanças de perspectivas teóricas em relação ao ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo (*“não sei se vocês gostariam de comentar sobre? [...] o texto é bem abrangente assim, ele fala das mudanças, né?”*).

Excerto #23

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t53)	M1	<i>não sei se vocês gostariam de comentar sobre? [...] o texto é bem abrangente assim, ele fala das mudanças, né? como era o ensino, e depois como esse [xxx] tenta se transformar pra chegar nos letramentos, né?</i>	Problematização
(t54)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t55)	P2	<i>ahn, no caso letramentos antes, surgiu ahn como::: um termo relacionado a alfabetizar (M1: isso), a ensinar a ler e escrever, só depois que foi... foram modificando então, né? essa visão de letramento como além da alfabetização</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Podemos perceber, em (t53), que há uma modalização utilizada na fala de M1 por meio do processo mental “gostar”, o qual funciona com um operador modal de modalidade média “*gostariam*”. O uso dessa modalização busca impulsionar “a atividade discursiva orientada por perguntas a um movimento de efetiva expansão dialógica” (NININ, 2018, p. 190). Esse elemento linguístico sugere, portanto, que o uso de “perguntas modalizadas convida os respondentes à apresentação de pontos de vista” (NININ, 2018, p. 190). P1, ao responder à problematização convidativa de M1, concorda com a colocação da professora-mediadora (t54), mas é P2 que expande a discussão ao fornecer sua resposta por meio de uma elaboração, em (t55), explicando que o termo letramento era entendido, em um primeiro momento, como sinônimo de alfabetização e depois, sua definição sofreu modificações (“*no caso letramentos antes, surgiu ahn como::: um termo relacionado a alfabetizar [...] a ensinar a ler e escrever, só depois que foi... foram modificando então, né?*”).

O Excerto #23 evidencia que os professores-colaboradores, principalmente a professora P2, mostram-se consoantes à visão de letramento como prática social, para além, portanto, da decodificação de sons e letras, associando o conceito a uma visão crítica e social do ensino de língua inglesa. Essa representação do conceito fica ainda mais evidente no Excerto #24 e Excerto #25, quando M1 problematiza o objetivo da aprendizagem da língua inglesa em sala de aula em relação à prática oral do idioma (“*[...] aprendizagem de língua::: objetivo final é a fluência, o que que vocês acham?...*”), em (t56).

No Excerto #24, após a problematização de M1, P2 traz uma informação nova ao debate, por meio de um fornecimento por extensão, em (t57). De acordo com P2, a escola tem o dever de promover o ensino da criticidade para o aluno (“*de tornar o*

aluno um cidadão crítico”), bem como dar subsídios para que ele consiga se comunicar em inglês ao sair da escola (*“tornar ele com o mínimo de [...] capacidade de comunicação, né? em inglês, que ele consiga se comunicar”*). Nesse turno (t57) de P2, podemos perceber duas visões de ensino da professora-colaboradora. Primeiro, ao utilizar a palavra “dever”, P2 coloca como uma obrigação da escola, e conseqüentemente, do professor, o desenvolvimento da cidadania do aluno. Nessa acepção, P2 vê a escola e o ensino de língua inglesa como essenciais para “ajudar os alunos a desenvolverem suas vozes para uma cidadania ativa e apoiá-los para assumir o controle de suas próprias vidas” (KALANTZIS et al., 2016, p. 14)⁵⁷.

Em relação à perspectiva de aprendizagem, podemos inferir que, nessa primeira visão, a professora-colaboradora P2 alinha-se à perspectiva sociocultural de aprendizagem, uma vez que verbaliza a necessidade de o aluno vivenciar a linguagem na construção de sua cidadania (VYGOSTKY, 2009). Em sua segunda representação de aprendizagem, P2 alinha-se a uma perspectiva cognitivista, ao mencionar que o professor precisa capacitar o aluno para que ele *“consiga se comunicar [...] com o mínimo”* em língua inglesa, em outras palavras, o aluno deve “se envolver em um diálogo ativo” (MELLO, 2004, p. 61).

No turno (t59), P2 exemplifica, por meio de um fornecimento por elaboração/intensificação, como ela desenvolve atividades com os seus alunos para que eles *“consigam se comunicar [...] com o mínimo”* em língua inglesa. P2 menciona, novamente, o uso de situações comunicativas (*“eu gosto de trabalhar muito as as give information at the street”*) como abordagem para a produção oral em suas aulas. Embora nos turnos (t61) e (t63) P2 ressalta, mais uma vez, o papel da criticidade (*“saber ser crítico”*) e cidadania (*“se posicionar, então, é unir tudo”*), o relato das atividades de suas aulas parecem focalizar mais em situações comunicativas do uso da língua inglesa do que na relevância crítica e social do conhecimento produzido em aula.

⁵⁷ Nossa tradução. No original: “to help students develop their voice for active citizenship and support them in taking control of their own lives.”

Excerto #24

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t56)	M1	<i>[...] a minha pergunta é: aprendizagem de língua:: objetivo final é a fluência, o que que vocês acham?...</i>	Problematização
(t57)	P2	<i>acho que tem que unir tudo, né? na escola que tem... essa ahn, como que eu vou dizer... não é um objetivo, é um dever (M1: uhn), quase que um dever de trabalhar a questão do... de tornar o aluno um cidadão crítico. então, trabalhar toda essa questão e mais ahn, tornar ele com o mínimo de, que ele saia da escola com o mínimo de:: capacidade de comunicação, né? em inglês, que ele consiga se comunicar</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t58)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t59)	P2	<i>por exemplo, eu gosto de trabalhar muito as as give information at the street, né? saber dizer uma informação, dá uma orientação na rua pra uma pessoa, né?... e:: que tenha a ver, né? que tem que ter uma fluência, né? dar uma informação pra um estrangeiro na rua</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t60)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t61)	P2	<i>e mais essa questão do da, de saber ser crítico</i>	Reespelhamento
(t62)	M1	<i>se posicionar</i>	Reespelhamento
(t63)	P2	<i>se posicionar, então, é unir tudo</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Em relação aos turnos de M1 no Excerto #24, a professora-mediadora somente acolhe e reespelha os fornecimentos de informação de P2, mas não os problematiza, perdendo assim a oportunidade de questionar P2 sobre suas diferentes visões de ensino, o foco nas situações comunicativas e as relações disso com a perspectiva dos multiletramentos. O Excerto #25 é a continuação da discussão iniciada no Excerto #24, e nele podemos perceber que, embora M1 tenha perdido a oportunidade de explorar as ideias colocadas por P2, a professora-mediadora tenta reestruturar a discussão fazendo referência às falas prévias de P2 (“*eh bem nesse sentido que P2 tava falando, né?*”). Ao reestruturar a discussão, M1 procura resumir e dar crédito às informações expostas por P2, argumentando, por meio de questionamentos, que o contexto do ensino de língua inglesa na escola é diferente de cursos privados, principalmente no que tange ao foco na produção oral (“*e o que acontece quando a gente fala em disciplina de inglês na escola:: e em cursinho? o speaking na escola, será que isso não é um pouco diferente? qual é o foco da escola?...*”).

Excerto #25

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação Argumentativa
(t64)	M1	<i>[...] e o que acontece quando a gente fala em disciplina de inglês na escola::: e em cursinho? o speaking na escola, será que isso não é um pouco diferente? qual é o foco da escola?... eh bem nesse sentido que P2 tava falando, né? a gente não vai poder focar só o speaking, só no reading, a gente tem que dar conta de todo esse aparato que vem junto com os nossos alunos, que são bem diferentes dos alunos que fazem cursinho, né?</i>	Reestruturação
(t65)	P1	<i>os próprios parâmetros curriculares nacionais, eles eles reconhecem isso, e até no início eles sugeriram o foco na leitura (M1: na leitura), lógico que é uma leitura multimodal, mas mas é o foco sugerido, né? pra você também, lógico trabalhar a língua dentro das possibilidades, né? mas também focando nessa formação social, cultural (P2: eh, social) do aluno</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t66)	M1	<i>não é uma tarefa fácil, tem que ensinar a língua, a formação crítica e cidadã, né? pros alunos... por isso estamos aqui</i>	Reestruturação
(t67)	P2	<i>isso</i>	Acolhimento

A partir da reestruturação de M1, P1 insere-se na discussão relacionando o ensino das quatro habilidades em língua inglesa às informações que constam sobre esse assunto nos PCNs-LE, documento que sugere o ensino da habilidade de leitura em língua estrangeira como foco principal. A fala de P1 neste turno (t65) aponta para uma visão de ensino que considera a diversidade de textos - escritos, imagéticos, visuais, etc. - que estão presentes na vida do aluno (“[...] lógico que é uma leitura multimodal”). Essa visão de P1 alude para uma concepção de letramento com vistas ao ensino da multimodalidade, a qual pode ser entendida como “o uso de diferentes e combinados modos de significar: escrito, visual, espacial, tátil, áudio e oral”⁵⁸ que usamos para produzir sentido em uma língua (KALANTZIS et al., 2016, p. 34). A concepção de P1, nesse turno de fala, vai ao encontro da representação de multiletramentos fornecida pelo professor no Momento 1 da investigação, o qual relaciona os multiletramentos ao uso da linguagem em seus diferentes modos de significação (ver Excerto #15).

Além disso, da mesma forma que P2, P1 também enfatiza que o ensino da língua inglesa deve focalizar a construção da cidadania do aluno (“mas também

⁵⁸ Nossa tradução. No original: “the use of different and combined modes of meaning: written, visual, spatial, tactile, audio and oral”.

focando nessa formação social, cultural [...] do aluno”). Esse entendimento de construção da cidadania com vistas a promoção do posicionamento crítico do aluno também foi verificado, no discurso de P1, durante o Momento 1 da pesquisa, quando o professor-colaborador define multiletramentos como “saber se posicionar perante um texto” (ver Excerto #14).

Em (t66), por fim, M1 reestrutura novamente a discussão, não mais para incitar novas colocações dos professores-colaboradores, mas para sintetizar os argumentos apresentados e ressaltar o propósito da formação continuada (“*por isso estamos aqui*”), a busca por uma prática pedagógica multiletrada na EJA.

8.1.2.2 Gênero como prática social

Conforme Kalantzis (et al., 2016, p. 155), “variações na temática sobre gênero discursivo são um aspecto distinto na pedagogia dos multiletramentos em muitos lugares ao redor do mundo”⁵⁹. Nessa perspectiva, as sessões #1 e #2 também procuraram problematizar o conceito e o uso de gêneros discursivos pelo professores-colaboradores em suas aulas.

O debate no Excerto #26 toma forma após uma problematização de M1, a qual questiona os professores-colaboradores sobre o uso de gêneros discursivos e a sua relação com uma prática multiletrada. P2 inicia o seu turno, em (t68), exemplificando uma atividade realizada com os seus alunos da totalidade 9 da EJA, a qual se baseia no assunto “*profissões e mercado de trabalho*” para desenvolver o gênero entrevista de emprego. O turno (t70) traz um fornecimento de informação por remodelamento, isto é, P2 procura expressar o seu entendimento do conceito de gênero discursivo por meio de um exemplo de sua prática docente (“*aí eu uso a entrevista de emprego como gênero*”).

Em (t72), P2 empenha-se em descrever as atividades que envolvem o uso do gênero entrevista de emprego em suas aulas (*aí eu pergunto pra eles, quais seriam, quais seriam as questões comuns numa entrevista [...] nós passamos pro inglês essas perguntas e depois eles interagem com o colega, [...] e aí eu já reviso as informações*

⁵⁹ Nossa tradução. No original: “*Variations on the genre theme are a distinct aspect of literacy pedagogy in many places around the world*”.

peçoais [...]”), porém essas atividades descritas parecem estar somente orientadas para o texto, deixando de lado o contexto do gênero entrevista de emprego. Em outras palavras, as atividades descritas por P2 não buscam estabelecer uma conexão entre texto e contexto, fundamentais para uma análise de gênero (MOTTA-ROTH, 2011).

Excerto #26

Sessão #1			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t68)	P2	<i>eu faço uma atividade que com o terceiro ano, seria a totalidade 9, que eu trabalho profissões e mercado de trabalho, esse assunto na totalidade 9</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t69)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t70)	P2	<i>aí eu uso a entrevista de emprego como gênero</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t71)	M1	<i>uhn, legal</i>	Acolhimento
(t72)	P2	<i>aí eu pergunto pra eles, quais seriam, quais seriam as questões comuns numa entrevista, entrevista que eles tenham passado, né? e passo, nós passamos pro inglês essas perguntas e depois eles interagem com o colega, fazem a pergunta pro colega como se tivessem numa entrevista de emprego. essa atividade eu gosto de fazer, e aí eu já reviso as informações pessoais, por exemplo, como dizer o nome, da onde é</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t73)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t74)	P2	<i>daí não é? [risos]</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t75)	M1	<i>o quê?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t76)	P2	<i>não é uma prática?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t77)	M1	<i>sim, tá usando um gênero, está partindo de uma prática social a gente já tá (P2: pois é) dentro da questão dos multiletramentos, né? que é o que eu botei aqui pra vocês eu acho... oh, o propósito dos multiletramentos é ver a linguagem como prática social [...] então, a proposta dos multiletramentos ela tenta promover a heterogeneidade, a língua/linguagem em sua diversidade, a visão multicultural, a relevância da visão global e local. que é isso que tu tá trabalhando relevância da visão local pra eles, que eles vão precisar, né? numa entrevista de emprego você praticando isso em inglês com eles já tá dando uma base pra uma entrevista em português que eles vão eventualmente ter na vida deles sem dúvidas</i>	Acolhimento Fornecimento de informação por remodelamento
(t78)	P1	<i>até porque aqueles que já passaram por essa experiência também gostam de falar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

(t79)	P2	<i>ah sim, isto, gostam, bah. e ajudam os que vão passar ainda, geralmente eles... já tem né emprego, geralmente, mas alguns não ainda</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
-------	----	--	--

P2 parece compreender o conceito de gênero discursivo e ainda busca relacioná-lo com o conhecimento prévio dos alunos sobre a prática de procurar emprego, porém M1 não busca expandir a discussão sobre esse aspecto com P2. Da mesma forma, os acolhimentos de M1 por meio de interjeições (“*uhn*”) em (t69), (t71) e (t73) passam uma certa insegurança à P2 que tenta verificar com M1 se sua fala está correta (“*daí não é? [risos]*”). De acordo com Ninin (2018, p. 68), “esse tipo de pergunta marca a autoridade do professor, considerada pelo aluno”, em nosso caso, a pergunta de P2, em (t74), marca uma assimetria entre professora-mediadora e professora-colaboradora, a qual busca uma confirmação de sua resposta e percebe M1 como possível detentora do conhecimento.

Ao ser questionada por P2, M1 acolhe a colocação da professora e assegura que ela faz uso dos gêneros discursivos em sua sala de aula (“*tá usando um gênero, está partindo de uma prática social*”). Ainda em seu turno (t77), M1 procura associar o assunto abordado por P2 em suas aulas à proposta dos Multiletramentos, a qual visa, entre outros fatores, promover o desenvolvimento da visão global e local do aluno (“*[...] que é isso que tu tá trabalhando relevância da visão local pra eles, que eles vão precisar, né? numa entrevista de emprego*”). No turno seguinte (t78), P1 entra na discussão expandindo a fala de M1 ao argumentar que os alunos já familiarizados com a prática de entrevista de emprego sentem-se confortáveis em falar sobre suas experiências (“*até porque aqueles que já passaram por essa experiência também gostam de falar*”). Na sequência, P2 acolhe a colocação de seu colega e acrescenta que essa prática auxilia na colaboração entre os alunos que já passaram por tal experiência e aqueles que ainda irão passar (“*[...] e ajudam os que vão passar ainda, geralmente eles... já tem né emprego, geralmente, mas alguns não ainda*”).

Por fim, podemos perceber que o Excerto #26 revela uma relação hierárquica entre professora-mediadora e professora-colaborada, visto que P2 mostra-se insegura e busca confirmar o seu conceito de prática social com M1, “*não é uma prática?*”. Nesse sentido, P2 esperava de M1 uma confirmação acerca de seu conceito e M1 poderia ter usado esse momento para problematizar esse conceito com os professores-colaboradores. Em relação ao posicionamento de M1, a mediadora não

só acolhe as colocações de P2, mas também procura expandi-las ao aproximar os pressupostos teóricos dos Multiletramentos aos exemplos de prática pedagógica fornecidos pela professora-colaboradora.

O Excerto #27, já na Sessão #2, tem o propósito de resgatar a discussão sobre o uso de gêneros discursivos iniciado na sessão reflexiva anterior, trazendo um exemplo pela voz de P1. M1 inicia o seu turno (t80) interpelando os professores-colaboradores sobre a relação entre o que está posto nos documentos curriculares e o que se concretiza na escola. P1 inicia sua resposta argumentando que o trabalho com gêneros se constitui, de maneira mais estável, na disciplina de português (*“eu acredito que esse trabalho assim, dentro do gênero mesmo, aconteça mais no português [...]”*) e, em (t83), P1 destaca que não trabalha isto em suas aulas (*“eu não me baseio muito pelo gênero”*). Após a colocação de P1 em não se basear por gêneros em suas aulas, M1 exibe um comportamento diferente do exposto no Excerto #26. Em (t84), M1 faz uma pergunta direta à P1 para que ele elabore a resposta a fim de esclarecer em que princípios sua aula está ancorada (*“uhn, no que tu se baseia, então?”*).

Excerto #27

Sessão #2			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t80)	M1	<i>[...] na outra, semana, vocês falaram que os PCNs mencionam letramentos, né? mencionam gênero também as orientações curriculares pro ensino médio também mencionam... gênero, ok? agora a pergunta é, será que isso tá na sala de aula? na escola em si, essa perspectiva... de gênero, de linguagem enquanto gênero? o que eu vocês acham da experiência de vocês?</i>	Problematização
(t81)	P1	<i>eu acredito que esse trabalho assim, dentro do gênero mesmo, aconteça mais no português. eu tenho uma colega que trabalha no EJA, ela planeja tudo pelos gêneros a aula, né? faz um trabalho bem focado</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t82)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t83)	P1	<i>de inglês eu não sei, eu não me baseio muito pelo gênero</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t84)	M1	<i>uhn, no que tu se baseia, então?</i>	Solicitação de informação elaboração
(t85)	P1	<i>por uma temática:: (escolho) uma temática pra duas, três aulas e aí vou selecionando várias atividades, pode ter 2, 3 gêneros, né? dentro dessa temática?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t86)	M1		Solicitação de informação por elaboração
(t87)	P1	<i>dentro dessa temática</i>	Reespelamento

(t88)	M1	<i>...sim, mas tu não deixa de usar os gêneros, né?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t89)	P1	<i>sim, não, não deixo, mas não fica um trabalho focado nisso</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t90)	M1	<i>ok, pelo que tu tá me dizendo, tu trabalha com os gêneros sim</i>	Reestruturação
(t91)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t92)	M1	<i>tu só escolhe uma temática primeiro pra aí fazer essa seleção que não vai ser muito diferente do que a gente vai fazer aqui, a gente vai elencar a prática social, né? pra que ele vai usar isso? também escolher uma temática e daí selecionar os textos, parecido::: [...]</i>	Reestruturação

Em (t85), P1 busca clarificar a sua colocação mencionando o trabalho com diferentes temáticas para suas aulas e, a partir dessas temáticas, os gêneros “podem” ser selecionados (“[...] *aí vou selecionando várias atividades, pode ter 2, 3 gêneros, né?*”). Esta fala de P1 reflete a falta de metaconsciência no trabalho com os gêneros. Em (t86) e (t88), M1 ainda busca elucidar a dinâmica de P1 ao solicitar mais elaborações do professor e tentar fazê-lo perceber que, possivelmente, ele já trabalhe com práticas que estejam vinculadas a algum gênero em particular. P1, por sua vez, continua a afirmar que não focaliza o seu trabalho em gêneros, em (t89). Nesse contexto, M1 não refuta nenhum turno de P1, mas por meio de reestruturação em (t90) e (t92), M1 procura sistematizar as colocações lançadas pelo professor a fim de explicar a relevância da escolha de uma prática social e a função daquela prática para a construção do conhecimento do aluno (“[...] *a gente vai elencar a prática social, né? pra que ele vai usar isso? [...]*”), procurando desenvolver uma metaconsciência em P1 acerca de sua prática de ensino em sala de aula.

O Excerto #27 traz um exemplo de mediação por parte de M1, pois é pelo ato de perguntar que a professora-mediadora busca agir com o outro no sentido de gerar um conflito (NININ, 2018) entre as ideias de P1 e as suas próprias, considerando a perspectiva dos multiletramentos na qual a formação continuada baseou-se. Embora esse excerto não demonstre uma resposta imediata ao conflito gerado entre os argumentos apresentados, verificamos “avanços no modo de pensar e no modo de agir” (NININ, 2018, p. 73) no professor P1 ao longo da formação continuada. Essas reconfigurações de pensar e agir ficam mais evidentes nas próximas seções.

Em conclusão, o processo de conceituar dos professores-colaboradores em relação às suas concepções de ensino, até o momento, revelam uma inclinação ao

ensino de estruturas linguísticas pré-selecionadas, pré-sequenciadas e noções comunicativas por meio de atividades focadas na função, assumindo uma preocupação com forma e função (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29), alinhando-se, portanto, a uma perspectiva cognitivista de aprendizagem.

Em relação à elaboração de conceitos, percebemos que os professores-colaboradores tendem a formular seus conceitos por meio de exemplos de atividades já realizadas por eles em sala de aula. Ao conceituar a partir de experiências de sua prática, os professores-colaboradores demonstram um desenvolvimento de metacôsciência sobre o que fazem. Em outras palavras, no desenrolar da sessão reflexiva, os participantes parecem começar a perceber que trabalham com gêneros discursivos, da mesma forma que exploram algumas práticas letradas que atendem aos interesses de seus alunos, como a entrevista de emprego, mencionada por P2, por exemplo. Ao relatarmos essas atividades e elas serem confirmadas pela mediadora como atividades que promovem práticas letradas (“*ok, pelo que tu tá me dizendo, tu trabalha com os gêneros sim*”), os professores-colaboradores expandem o seu discurso, engajando-se ainda mais na discussão. Nesse sentido, percebemos que, neste ponto do processo formativo, os professores-colaboradores parecem precisar da confirmação da mediadora para confirmar e nomear o seu trabalho em sala de aula como prática social.

A seguir, passamos para o processo de “aplicar” o conhecimento construído na formação, no qual os professores-colaboradores discutiram sobre os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos para produzir suas unidades didáticas.

8.2 O APLICAR

De acordo com Kalantzis (et al., 2016), o processo de *aplicar* envolve testar o conhecimento construído em situações simuladas ou do mundo real, e também intervir de forma inovadora e criativa em seu próprio contexto. Nessa perspectiva, em nossa formação continuada, os professores também passaram pelo processo de *aplicar*. Primeiro, construíram conhecimento em relação aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (seção 8.2.1) para, após, aplicá-los na produção de duas unidades didáticas para as suas turmas de EJA (seção 8.2.2).

8.2.1 Compreendendo os “knowledge processes”

Previamente à intervenção em seus contextos de ensino, foi necessário que os participantes dessa investigação discutissem e compreendessem os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos para, em última instância, produzir as unidades didáticas focalizando uma prática multiletrada para a EJA. Os Excertos #28 a #31 procuram problematizar o entendimento dos participantes frente aos processos de conhecimento: experienciar; analisar, conceituar e aplicar. Os Excertos dessa seção referem-se às sessões reflexivas dos dias 15/09/17 (Sessão #3), 22/09/17 (Sessão #4) e 10/11/17 (Sessão #5).

A problematização de M1, no Excerto #28, dá abertura à discussão sobre os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos. M1 ressalta que a pedagogia pode ser compreendida, segundo seus autores, como “*um processo de weaving*” e questiona os professores-colaboradores acerca do sentido dessa palavra em relação aos pressupostos dos multiletramentos (“*porque que eles escolheram colocar a pedagogia como um processo de weaving?*”), em (t93).

Excerto #28

Sessão #3			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t93)	M1	<i>[...] então, aprender segundo a pedagogia dos multiletramentos, é um processo de weaving, [...] definem os multiletramentos como esse processo de aprender de weaving. qual que é a relação dos multiletramentos que a gente consegue refletir ahn relação dessa palavra, porque que eles escolheram colocar a pedagogia como um processo de weaving?</i>	Problematização
(t94)	P2	<i>aprendizagem tem que ser, tem que::: fluir, né? não pode ser estanque assim de uma etapa pra outra, né? e se construindo, (M1: uhn) não:::, que o aluno não receba o::: conhecimento pronto, mas que ele construa, né? (M1: uhn) esse conhecimento, aprender a aprender (M1: sim) que dizem</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t95)	P1	<i>[xxx] não tem uma sequência, né? pré-definida (P2: eh) que você tenha que seguir que seja fixa</i>	Fornecimento de informação por remodelamento

Em seu argumento de remodelamento, P2 afirma que a aprendizagem deve ser fluida e construída pelo próprio aluno (“*que o aluno não receba o::: conhecimento pronto, mas que ele construa, né?*”). Já P1 compreende que esse processo de *weaving* significa não seguir uma sequência pré-definida de conhecimento, em (t95).

Esses argumentos dos professores-colaboradores sinalizam uma internalização dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, visto que ambos formulam as suas respostas buscando aproximar suas ideias aos significados científicos (VYGOSTKY, 2009) que envolvem o termo *weaving*. Da mesma forma, nesses turnos, podemos perceber que P1 e P2 concebem a prática pedagógica não como uma sequência estereotipada de estágios para a ação pedagógica, mas como uma forma de expandir os repertórios de produção do conhecimento do professor e do aluno (KALANTZIS et al., 2016, p. 80-81)⁶⁰.

O Excerto #29 apresenta um exemplo, pelo discurso de P1, do debate sobre o processo de *experienciar*. A discussão inicia-se com uma problematização lançada por M1, em (t96), a qual interroga sobre esse processo específico em relação à prática docente dos professores-colaboradores em sala de aula (“[...] pensando o que vocês já fazem em sala de aula... conseguem ver alguma:::, alguma relação?”).

Excerto #29

Sessão # 3			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t96)	M1	[...] o que que seria esse experiencing the new, experiencing de known? pensando o que vocês já fazem em sala de aula... conseguem ver alguma::: alguma relação?	Problematização
(t97)	P1	experiencing the known, acredito que::: seja a começar a trabalhar, por exemplo, com aquilo que os alunos já sabem	Fornecimento de informação por remodelamento
(t98)	M1	uhn	Acolhimento
(t99)	P1	partir do do conhecimento deles	Reespelhamento
(t100)	M1	isso, conhecimento prévio	Acolhimento e Reespelhamento
(t101)	P1	e experiencing the new, aí sim você introduz coisas novas da mesma temática	Fornecimento de informação por remodelamento

Em (t97) e (t99), P1 fornece a sua resposta por meio do remodelamento ao relacionar o processo de *experienciar o conhecido* com atividades de promoção do conhecimento já percebido pelo aluno (“[...] com aquilo que os alunos já sabem”). Esses remodelamentos são acolhidos e enfatizados por M1, que complementa a fala de P1, inserindo o termo “conhecimento prévio” em seu turno (t100). P1 também acrescenta ao seu remodelamento uma explicação para o processo de *experienciar o*

⁶⁰ Nossa tradução. No original: “Our aim here is not to supply a formulaic sequence of steps for pedagogical action, but to expand both teacher and learner repertoires of knowledge-making actions”.

novo, o qual é definido por P1 como a introdução de “*coisas novas da mesma temática*” aos alunos, em (t101).

Acreditamos que o uso do processo mental “acreditar” na fala de P1, em (t97), indica uma construção do fluxo de consciência (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) desse professor em relação ao processo de *experenciar*. Nesse sentido, P1 demonstra ciência desse processo, pois percebe o *experenciar o conhecido* como a reflexão dos alunos sobre suas próprias experiências, e o *experenciar o novo* como imersão em novas situações, informações ou ideias (KALANTZIS et al., 2016). Todavia, é importante mencionar que

uma atividade orientada por perguntas não se esgota no momento em que as respostas produzidas no contexto parecem indicar a formação de um conceito por um aprendiz; ao contrário, esse movimento de pergunta-resposta nos mostra que o desenvolvimento de um conceito pode apenas ter iniciado, e que, a cada atividade desenvolvida, ainda que determinadas perguntas se repitam, estas já serão outras perguntas, pois encontrarão um outro sujeito – já em outro nível de desenvolvimento – que busca respondê-las (NININ, 2018, p. 53)

O Excerto #30 exemplifica a construção do conhecimento dos professores-colaboradores em relação aos processos de *analisar*, *conceituar* e *aplicar* no ensino da língua inglesa. A discussão instaurada nesse excerto inicia a partir de uma sistematização prévia de M1 sobre os processos de conhecimento, a qual culmina em uma solicitação de informação por elaboração, em (t102), focalizando o processo de analisar ou de enquadramento crítico (“[...] *que tipo de atividades vocês acham que envolveria nesse enquadramento crítico?*”). O professor-colaborador P1 responde à solicitação fornecendo um exemplo de como o processo de *analisar* pode estar presente em sala de aula. Para ele, o processo de *analisar* está relacionado ao uso de gêneros discursivos (“*de acordo com determinado gênero textual*”) e da *críticidade do aluno* (“*os alunos saberem se posicionar*”), em (t103). De acordo com Kalantzis (et al., 2016, p. 79), o processo de *analisar funcionalmente* está conectado à capacidade dos estudantes de “aprenderem a explicar as maneiras nas quais os textos trabalharam para produzir significados, ou a maneira como os seus elementos estruturais funcionam para criar uma representação completa e significativa”⁶¹. Nessa

⁶¹ Nossa tradução. No original: “*In the case of literacies learning, students learn to explain the ways in which texts work to convey meaning, or the way their design elements function to create a whole, meaningful representation*”.

perspectiva, o discurso de P1 alinha-se à perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, visto que ele começa a experimentar uma metaconsciência acerca da importância de fazer o aluno perceber o texto como pertencente a um gênero em particular (ver Excerto #27, por exemplo) e, no Excerto #30, chama a atenção para a função social dos textos (t104).

Excerto #30

Sessão #3			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t102)	M1	<i>[...] que tipo de atividades vocês acham que envolveria nesse enquadramento crítico?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t103)	P1	<i>de acordo com determinado gênero textual, por exemplo, os alunos saberem se posicionar ahh que que aquele ahh, sei lá</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t104)	P2	<i>entenderem a função do gênero (P1: também), de repente a função social daquele texto</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t105)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t106)	P1	<i>saberem (conhecer), saberem qual é a função da, qual... tá me faltando as palavras hoje, né? qual é a intenção daquele texto</i>	Reespelhamento
(t107)	P2	<i>isso</i>	Acolhimento
(t108)	M1	<i>uhn, relações ahh sociais, né? que vem junto com aquele texto (P1: sim). ahh daí, digamos, o que que seriam então conceptualising? que é conceituar, que é overt instructions, né? que é conceituar por nomeação, conceituar com teoria, que é a instrução explícita. o que que seria isso?</i>	Acolhimento e Solicitação de informação por extensão
(t109)	P1	<i>identificação também de de partes de um texto ou, sei lá, pega (P2: é estrutura de um texto) uma notícia de jornal, né? tem que saber a headline, as...</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t110)	M1	<i>isso, uhn. seria dentro da::: conceituar by name que é nomear, né? então o que que seria uma headline dentro do::: gênero jornalístico, né? isso entraria o conceituar por nome, conceituar por teoria é dizer, [...] e o applying, applying creatively ou applying appropriately, o que que seria? o que que implicaria dentro desse processo de conhecimento do applying?</i>	Acolhimento, Reestruturação e Solicitação de informação por extensão
(t111)	P2	<i>você saber usa:::r aquela estrutura de língua ou gênero textual, saber fazer tal construção, usar disto pra também se expressar</i>	Fornecimento de informação por remodelamento

Ainda, em (t103), P1 termina o seu turno com a frase “*ahn, sei lá*”, o que notifica uma possível despreocupação ou esgotamento das possibilidades de resposta. Em (t104), a fim de colaborar com P1, P2 procura dar continuidade ao pensamento exposto pelo colega no turno prévio. E, ao complementar a fala do colega, P2 resgata à discussão a relevância de se trabalhar a função social do gênero em sala de aula

(“*entenderem [...] a função social daquele texto*”). P1, por sua vez, procura reconstruir a sua própria fala com base na fala da colega (“*saberem qual é a função [...] qual é a intenção daquele texto*”), em (t106).

Na sequência, em (t108), M1 acolhe as informações dos participantes e lança uma nova solicitação de informação por extensão a fim de problematizar as atividades que envolvem o processo de *conceituar* (“*que é conceituar por nomeação, conceituar com teoria, que é a instrução explícita. o que que seria isso?*”). P1 é novamente o primeiro a produzir a sua resposta, ele argumenta que o processo de *conceituar* envolve identificar e nomear as partes de um texto, como por exemplo, uma *headline*. Dentro desse turno (t109), P2 também complementa a colocação do colega quando este menciona “*partes de um texto ou, sei lá [...]*”, indicando que as partes de um texto são chamadas de estrutura (“*é estrutura de um texto*”).

Seguindo, M1, então, procura aproveitar este momento de colaboração na construção do conhecimento entre os professores-colaboradores para sistematizar a discussão a partir do exemplo fornecido por P1 (“*então o que que seria uma headline dentro do:: gênero jornalístico, né? isso entraria o conceituar por nome*”). Neste mesmo turno, (t110), M1 lança outro questionamento, agora sobre o processo de *aplicar* o conhecimento (“*o que que implicaria dentro desse processo de conhecimento do applying?*”). Em (t111), diferentemente dos outros turnos de pergunta-resposta em que P1 iniciava a discussão, P2 parece sentir-se segura em fornecer as suas ideias. Assim, por meio de um remodelamento, P2 explica que o processo de *aplicar* envolve o efetivo uso da estrutura da língua ou do gênero discursivo para expressar-se em determinada situação.

As discussões sobre o processo de *aplicar* também foram retomadas nas sessões reflexivas subsequentes, o Excerto #31 exemplifica, na visão de P1, o entendimento sobre esse processo. A professora-mediadora M1 inicia os questionamentos sobre o propósito do processo de *aplicar* para o ensino (“*qual que seria a função desse processo pro ensino de inglês?*”). P1, em (t113), responde que o processo de *aplicar* envolve o entendimento e a aplicação das estruturas linguísticas estudadas pelos alunos. M1 concorda com P1, mas solicita uma outra elaboração por parte do professor a fim de as ideias expostas sejam melhor explicitadas (“*sim, de que maneira?*”), em (t114).

Excerto #31

Sessão #5			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t112)	M1	<i>[...] como que vocês entendem esse processo de::: applying? o que que significa esse processo de applying? ... ou qual que seria a função desse processo pro ensino de inglês?</i>	Problematização
(t113)	P1	<i>o aluno saber usar aquelas estruturas que foram estudadas</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t114)	M1	<i>sim, de que maneira?</i>	Acolhimento e Solicitação de informação por elaboração
(t115)	P1	<i>tem ahn, tava lembrando agora do treinamento do cursinho [xxx] que a gente fazia, falavam ahn em prática controlada e prática livre::: applying appropriately então eles, tipo vão saber ahn... usar as, as estruturas trabalhadas, digamos assim em uma situação mais controlada... em uma atividade mais direcionada, ahn e depois creatively aí já num uso mais livre</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t116)	M1	<i>uhn, se expande mais as opções, né?</i>	Acolhimento
(t117)	P1	<i>sim, sem tanto controle</i>	Reespelhamento
(t118)	M1	<i>uhn, eh esse processo de applying, de aplicar é o processo de::: intervention, né? intervir no mundo, intervenção do aluno no mundo, e que nem o P1 falou, o applying appropriately é dentro de situações que já foram trabalhadas ou situações simuladas. que daí entra o teu exemplo, né? que a gente já tava vendo lá dos dos diálogos, tu não acha, P2?</i>	Reestruturação e Solicitação de informação por elaboração
(t119)	P2	<i>ah sim, os diálogos, o vídeo, a entrevista de emprego</i>	Acolhimento Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t120)	M1	<i>isso</i>	Acolhimento
(t121)	P2	<i>isso. com as questões, né prováveis pra entrevista::: eh, um exemplo</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Após a solicitação por elaboração de M1, P1 busca aproximar os significados científicos das relações que envolvem o processo de aplicar, segundo a Pedagogia dos Multiletramentos, com um exemplo vivenciado em seu cotidiano. Logo, P1 compara os termos “*prática controlada*” e “*prática livre*” com os processos de *aplicar* apropriadamente e *aplicar* criativamente, nesta ordem. Para este participante, *aplicar* significa a aplicação do conhecimento de maneira previsível e estruturada, mas também de maneira mais criativa e inovadora (KALANTZIS et al., 2016).

Na continuação da discussão, em (t118), M1 busca reestruturar o discurso a fim de salientar que a característica do processo de aplicar é a sua intervenção no mundo. Ao fazer essa reestruturação, M1 recupera o enunciado de P1 (“*[...] e que nem*

o P1 falou, o *applying appropriately* é dentro [...]”) utilizando-se do discurso internamente persuasivo, no qual “o foco recai no discurso do próprio participante da interação”, o que acaba por despertar no outro um pensamento novo, “resultante da negociação entre os já existentes” (NININ, 2018, p. 91 com base em BAKHTIN, 1993).

Ainda nesse turno, M1 chama P2 para o debate ao questioná-la sobre as ideias de atividade para o processo de *aplicar* que P2 já havia selecionado para sua unidade didática (“*que daí entra o teu exemplo, né? que a gente já tava vendo lá dos dos diálogos, tu não acha, P2?*”). P2, por sua vez, confirma a colocação de M1 ao mencionar as possíveis atividades selecionadas para dar conta desse processo de *aplicar* (“*isso. com as questões, né prováveis pra entrevista::: eh, um exemplo*”), em (t121).

Em relação às discussões que levaram a uma possível compreensão sobre os processos do conhecimento durante a formação continuada, podemos perceber que os professores-colaboradores procuram se alinhar aos pressupostos das leituras realizadas sobre os multiletramentos. Observamos também que, quando há questionamentos de cunho mais teórico, de definição dos processos de conhecimento, por exemplo, P1 parece ter mais iniciativa para responder do que P2, iniciando a maioria dos turnos após as problematizações de M1. Apesar desse aspecto, P2, na maioria das vezes, procura complementar os turnos de seu colega P1, auxiliando-o na construção do conhecimento.

Também, é interessante mencionar que P1, tanto no Momento 1 da pesquisa quanto na seção 8.1, parece ser o professor mais distante, conceitualmente, dos pressupostos dos Multiletramentos. E, nesta seção, já se mostra mais motivado ao responder aos questionamentos logo após as problematizações de M1. Nesse sentido, os conceitos que envolvem os multiletramentos parecem começar a fazer sentido para o professor P1, engajando-o nas discussões.

Sendo a categoria da ação epistêmica de remodelamento responsável por materializar o exercício de internalização de conhecimentos novos, o uso continuado de remodelamento, nesses excertos, demonstra a construção do conhecimento pelos professores-colaboradores, os quais procuram construir os seus próprios conceitos relacionando os multiletramentos à sua prática docente. Nas palavras de Newman e Holzman (1993, p. 78, com base em VYGOTSKY, 1978, p. 168),

Isto indica que a acumulação de conhecimento leva diretamente a um aumento no nível do pensamento científico e que isso, por sua vez, influencia o desenvolvimento de conceitos espontâneos.

Portanto, ao “acumular” conhecimento nas sessões reflexivas da formação, os participantes reconstruíam os seus conceitos, não mais rephraseando a mediadora, mas sim produzindo, pela expressão de seus pensamentos, os seus próprios conceitos.

8.2.2 A construção das unidades didáticas de P1 e P2

A construção das unidades didáticas dos professores-colaboradores aconteceu de maneira intercalada às discussões sobre os processos do conhecimento. Em outras palavras, os participantes debatiam sobre o processo de *experenciar*, por exemplo, e logo após, pensavam e selecionavam atividades para desenvolver a competência dos alunos nesse processo do conhecimento específico. Ainda, como descrito na seção 6.2.2, da metodologia, antes de iniciarem a produção de suas atividades didáticas, os professores escolheram uma turma específica de sua escola como a turma-alvo para a posterior aplicação das atividades. Depois da definição das turmas por cada professor, eles também escolheram uma prática social para permear a construção das atividades, bem como alguns gêneros discursivos que poderiam ser trabalhados a partir dessas práticas. Os Excertos #32 a #34 revelam como essas escolhas aconteceram no desenvolvimento da formação continuada.

Mais especificamente, os Excertos #32 e #33 relatam a escolha da prática social e dos gêneros trabalhados pela professora-colaboradora P2. Em um encontro a distância (em 08/09/2017), prévio à sessão reflexiva #3, pedimos aos professores que refletissem sobre a prática social e os gêneros que eles gostariam de explorar em sua unidade didática. Nesse sentido, no turno (t122), M1 resgata um comentário de P2 sobre a escolha da prática social “procurar emprego” para a sua turma de totalidade 9 da EJA (“*a prática social seria ir à procura de um emprego [...]*”). P2, então, explica que a seleção dessa prática social se deve pelo fato de ela já estar trabalhando com a temática mercado de trabalho e profissões com os alunos (“*eu estava trabalhando já essa temática do mercado de trabalho [...]*”).

Excerto #32

Sessão #3			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t122)	M1	<i>então a prática social seria ir à procura de um emprego (P2: isso), tu já tinha selecionado</i>	Recondução
(t123)	P2	<i>eu estava trabalhando já essa temática do mercado de trabalho (M1: uhn), comecei já as profissões com eles, com o 3º ano</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t124)	M1	<i>Uhn [xxx] e os gêneros?</i>	Acolhimento e Solicitação de informação por extensão
(t125)	P2	<i>comecei pelo anúncio né?</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t126)	M1	<i>uhn, eh pelo anúncio... que tu tinha selecionado anúncio pra depois a gente pensar em talvez, ahn tem alguns vídeos, depois eu vou te ajudar a procurar alguns vídeos como how to do a job interview (P2: hum) what you do in a job interview? what not to do? tem alguns videozinhos bem bem legais assim [...] a gente também poderia usar como um gênero seguinte a esse teu cartaz pra depois eles verem as perguntas, né? [...]</i>	Reespelamento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Em (t124), M1 acolhe a colocação da professora e a questiona novamente, agora sobre os gêneros que ela havia pensado para contemplar a prática social de procurar por emprego. Então, P2 indica o gênero anúncio de emprego como o primeiro texto da unidade “*comecei pelo anúncio né?*”, em (t125). Ainda na discussão sobre os gêneros discursivos a serem trabalhados na unidade de P2, M1 confirma a fala de P2 (“*uhn, eh pelo anúncio... que tu tinha selecionado anúncio [...]*”) e procura também sugerir novos gêneros a serem incluídos nas atividades (“*[...] ahn tem alguns vídeos, depois eu vou te ajudar a procurar alguns vídeos como how to do a job interview [...]*”), em (t126).

Desde o início da formação continuada, P2 enfatizava a temática do mercado de trabalho como sendo o ponto principal da sua prática pedagógica para a totalidade 9 da EJA, a qual equivale ao 3º ano do Ensino Médio. Assim, ao selecionar essa turma para a construção da unidade didática, P2 continuou a assegurar tal temática. O Excerto #33 traz a justificativa de P2 ao ser questionada por M1 sobre o porquê de ter escolhido a prática social de procurar emprego.

Após a problematização de M1, direcionada aos dois professores-colaboradores (“*[...] por que que tu escolheu a temática do emprego? por que tu escolheu superlativo?*”), P2 menciona que, ao longo dos anos, essa temática do mundo do trabalho vem sendo recorrente em suas aulas, dado o período escolar no

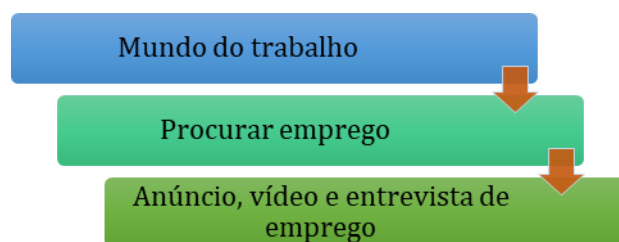
qual os alunos se encontram. Em outras palavras, P2 justifica que trabalha com a temática do emprego, pois muitos de seus alunos irão adentrar o mercado de trabalho logo após a conclusão de seus estudos (“[...] *muitos vão continuar estudando, mas muitos não, né? vão pro mercado de trabalho*”), em (t128).

Excerto #33

Sessão #3			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t127)	M1	<i>por que que vocês escolheram então essas esses pontos de partida pra prática social pras turmas de vocês? qual foi, uma justificativa, né? por que que tu escolheu a temática do emprego? por que tu escolheu superlativo?</i>	Problematização
(t128)	P2	<i>ahn, no caso, a minha eu venho utilizando essa temática com os 3ºs anos, porque é justamente o momento que muitos vão ahn terminar a escola e vão procurar um emprego, né? muitos vão continuar estudando, mas muitos não, né? vão pro mercado de trabalho</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t129)	M1	<i>a tua é a totalidade 9 do EJA (P2: eh, é o último ano) que é o terceiro ano? uhn</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t130)	P2	<i>do ensino médio claro, que além do mercado de trabalho, a gente, eu abordo as profissões, todas as profissões, né? (M1: uhn) inclusive as profissões que exigem curso superior, trabalho::: a questão da aptidão, né? que foi o que eu iniciei com eles</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Ao analisarmos os aspectos que envolveram a tomada de decisão inicial sobre a unidade didática da professora-colaboradora, podemos perceber que P2 trouxe para o grupo a ideia do mundo do trabalho como temática principal da unidade. Todavia, a definição da prática social para essa temática, a de “procurar por emprego”, foi construída por meio da prática colaborativa, da reflexão e do debate entre os participantes durante as sessões reflexivas, bem como a seleção dos gêneros utilizados para embasar a construção das atividades didáticas na unidade. Nessa perspectiva, a Figura 18 representa a temática “mundo do trabalho” como ponto de partida da professora P2 e os desdobramentos pelos quais essa temática passou.

Figura 18 – Ponto de partida e desdobramentos da unidade didática de P2



Fonte: de autoria própria.

Em relação à produção das atividades à luz dos processos do conhecimento, Costantin (2018) analisou as atividades didáticas de P2 a fim de identificar em que medida o conceito de multiletramentos é explorado pelo material produzido. De acordo com Costantin (2018, p. 24), a análise revelou que

a unidade explora o conceito de letramento habilitando os alunos a compreenderem o texto por meio de diferentes estratégias cognitivas (79,32% das atividades), e assim, conectando o ambiente social onde os alunos vivem através de atividades de leitura crítica (20,68% das atividades)⁶².

A diferença observada na quantidade de atividades de leitura crítica e aquelas que tem foco mais específico nas estratégias cognitivas pode ser explicada pelo fato de que as estratégias cognitivas preparam o aluno para que este possa posicionar-se sobre o texto. Em outras palavras, o aluno precisa, de alguma forma, das estratégias cognitivas (como localizar/copiar informações) para poder entender o texto com clareza e profundidade e, em última instância, posicionar-se criticamente sobre ele.

Na análise de Costantin, a autora observou que as atividades da unidade exploram uma transição entre diferentes níveis de complexidade do conhecimento. Esses níveis de complexidade foram propostos por Trivisiol (2017) que observou, em uma unidade didática produzida em um programa de formação continuada, a organização retórica das atividades e o nível de complexidade observado em cada uma das estratégias exploradas na unidade. Para a autora, as estratégias de leitura

⁶² Nossa tradução. No original: “*The analysis developed indicated that the unit explores the concept of literacy enabling students to comprehend the text by means of different cognitive strategies (79,32% of activities), and thus, connecting with the social environment where they live via critical reading activities (20,68% of activities)*”.

apresentam diferentes níveis de complexidade, os quais “demandam do leitor diferentes ações de leitura, que vão do nível mais elementar, como o reconhecimento do alfabeto, até o mais complexo, como a elaboração de uma apreciação estética ou afetiva sobre um dado tema” (TRIVISOL, 2017, p. 77). Nesse entendimento, há um movimento entre as estratégias das atividades, que vão desde uma ação “mais elementar de decodificação até a ação de leitura crítica mais complexa, passando pelas estratégias de processamento cognitivo, que estariam em um nível intermediário de complexidade” (TRIVISOL, 2017, p. 77).

Na compreensão de Costantin (2018), a unidade produzida por P2 explora esses diferentes níveis de complexidade. Ao final da análise, ela ressalta que, para promover a aprendizagem a “organização retórica da unidade parece estar organizada para encorajar uma aprendizagem progressiva do aluno” (COSTANTIN, 2018, p. 14)⁶³.

Quando à unidade didática construída por P1, os Excertos #34 e #35 objetivam relatar a escolha da prática social e dos gêneros trabalhados por esse professor-colaborador. No Excerto #34, M1 direciona a sua solicitação por elaboração ao professor P1 (“*o teu ponto de partida seria o superlativo, é isso?*”), indagando-o sobre um comentário realizado ao final de Sessão #2, na qual P1 mencionou, ao ser perguntado sobre o que gostaria de desenvolver na unidade didática, que gostaria de trabalhar com o tópico gramatical superlativo. No turno seguinte, em (t132), P1 reafirma a sua posição por reespelhamento da fala de M1 (“*sim comparativo, superlativo*”).

Excerto #34

Sessão #3			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t131)	M1	<i>[...] ahn, e o P1 tinha pensado o que, o teu ponto de partida seria o superlativo, é isso?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t132)	P1	<i>sim comparativo, superlativo</i>	Reespelhamento
(t133)	M1	<i>ok, e daí nós tínhamos pensado (P1: adjetivo no geral) no quiz, né?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t134)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t135)	M1	<i>a prática social seria, né:::? ahn participar de um quiz show, é isso?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t136)	P1	<i>é isso</i>	Reespelhamento

⁶³ Nossa tradução. No original: “Therefore, this rhetorical organization seems to be organized to encourage a progressive learning”.

Com base no turno (t132) de P1, podemos perceber que o professor-colaborador ainda está atrelado a uma visão estrutural de ensino de língua inglesa (KUMARAVADIVELU, 1994) ao definir superlativos como o seu ponto de partida para a construção das atividades didáticas. Aqui, P1 parece ainda não conectar a discussão dos conceitos sobre gênero discursivo e prática social, realizados nas sessões reflexivas anteriores à sua ação de produção da unidade didática. Isto pode estar relacionado ao fato de que aprendemos a fazer, “fazendo”, isto é, aprender por meio de uma experiência prática pode ser mais significativo que aprender fatos rotineiramente (KALANTZIS, et al., 2016, p. 157 citando DEWEY). Nesse sentido, a prática de fazer a unidade didática poderia auxiliar P1 a internalizar os conceitos teóricos e vivenciar os multiletramentos.

Objetivando levar P1 a refletir e elencar uma prática social para a sua unidade, M1 sugere a prática social de participar de um *quiz* show, visto que P1 descreveu os alunos de sua turma-alvo como adolescentes que gostam de *games* e interagem melhor com atividades tecnológicas. Essa sugestão aconteceu em um momento inicial da Sessão #3 e foi resgatada por M1, no turno (t133) – (“[...] e daí nós tínhamos pensado [...] no quiz, né?”). No turno (t135), após P1 concordar com M1 sobre o uso do quiz show, M1 reforça a informação de que a participação em um *quiz* show é a prática social definida para a unidade didática de P1 e não somente o tópico gramatical sobre superlativos (“a prática social seria, né::: ? ahn participar de um quiz show, é isso?”).

Nesse Excerto #34, P1, em todos os seus turnos, acolhe os enunciados de M1, porém não os expande ou problematiza. Isto nos leva a pensar que P1 parece estar inseguro em relação às suas decisões iniciais sobre a unidade didática, bem como sobre os conceitos de prática social e gênero discutidos nas sessões anteriores. Por outro lado, P1 também pode ter compreendido as sugestões de M1 como ações que ele deveria concordar, considerando as relações hierárquicas existentes entre a figura da mediadora e dos professores-colaboradores, mesmo que tenhamos procurado manter uma relação colaborativa entre todos os participantes. Nesse entendimento, a posição assumida por P1, no Excerto #34, pode ser entendida pelo fato de que

o desenrolar de uma ATIVIDADE com foco em perguntas é fortemente marcado por relações de poder que emergem da multiplicidade de vozes, da presença intensa de diferentes pontos de vista perpassados por contradições histórico-culturais, por interesses pessoais e pelo conhecimento que cada

SUJEITO envolvido tem do que se deseja construir (NININ, 2018, p. 49, ênfase da autora).

O Excerto #35 é uma continuação da discussão apresentada no Excerto #33, agora apresentando, pelo discurso de P1, a justificativa da escolha da prática social. M1 direciona o seu questionamento a P1, indagando-o sobre a escolha do tópico superlativo (“e tu P1? por que tu escolheste então o superlativo?” [...]) e, ainda enfatiza que esse tópico gramatical ganhou sentido funcional ao ser encapsulado pela prática social de participar em um *quiz show* (“que nós transformamos em *quiz*...”). P1, então, concorda com M1, que houve essa transformação na definição da prática social para a sua unidade didática e procura explicar por que focaliza tópicos gramaticais em aula. Segundo P1, em (t138), seus alunos possuem “pouco conhecimento” de língua inglesa, “são muito fracos”, e isto torna necessário focar em atividades de produção e compreensão de vocabulário, grupos nominais e adjetivos (“[...] eu tô trabalhando bastante com adjetivos, né? grupos nominais, ordem dos adjetivos na frase [...]). E, como P1 já havia trabalhado comparativos com a sua turma-alvo, ele achou pertinente seguir no conteúdo gramatical de superlativos (“[...] eu passei a trabalhar com comparativo e vai chegar no superlativo [...]).

Excerto #35

Sessão #3			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t137)	M1	<i>e tu P1? por que tu escolheste então o superlativo? que nós transformamos em quiz... [...]</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t138)	P1	<i>sim. embora alguns alunos tenham um certo vocabulário devido principalmente a prática de games, né? eu tenho alguns alunos que... são muito fracos esse ano, que eles têm muito pouco conhecimento de vocabulário. então, eu tô trabalhando bastante com adjetivos, né? grupos nominais, ordem dos adjetivos na frase, e aí nisso também, dos adjetivos eu passei a trabalhar com comparativo e vai chegar no superlativo. mas, tudo isso trabalhando com vocabulário né mais no sentido de tentar expandir um pouco o conhecimento de vocabulário dos alunos</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t139)	M1	<i>uhn e por que tu pensa assim, expandir o conhecimento de vocabulário? o que que tu acha que isso vai refletir neles? ... pensando nesse conteúdo, né?</i>	Acolhimento e Solicitação de informação por intensificação
(t140)	P1	<i>isso é pra... pra facilitar pra frente, né? interpretação de qualquer coisa, interpretação textual, ahn eles precisam de vocabulário... sem isso, eles simplesmente olham pra uma questão, olham pra mim... não sei o que fazer</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

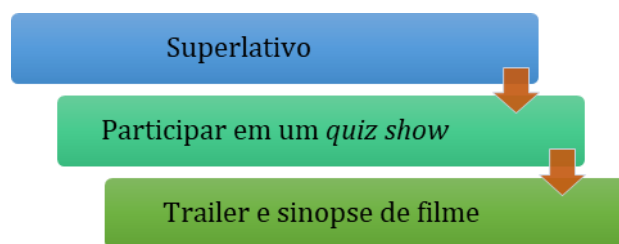
Dentro dessa perceptiva, o foco do professor P1 para a construção de sua unidade didática recai sobre o uso da língua inglesa como produção de vocábulos. Não estamos aqui excluindo a importância da aquisição de vocabulário na aprendizagem de língua inglesa, sabemos que ela é fundamental, porém a aquisição de vocabulário não deve ser entendida “apenas como retenção de itens lexicais isolados, mas também como colocações, expressões formulaicas, mecanismos de formação de palavras, e questões de uso” (PAIVA, 2004, p. 98). Nessa acepção, acreditamos que a seleção de práticas sociais e gêneros discursivos, dentro de uma perspectiva multiletrada, contribui para uma aprendizagem situada e crítica da língua inglesa na escola.

Em contraponto à professora-colaborada P2, a qual já havia pensado e selecionado alguns gêneros para trabalhar a partir da prática social elencada por ela, P1 ainda precisou de mais uma sessão reflexiva para definir os gêneros discursivos a partir de sua “recontextualizada” prática social: participar de um *quiz show*. Assim, P1 decidiu trabalhar com o trailer e a sinopse do filme “Quem quer ser um milionário” para abordar a sua prática de *quiz show*. A decisão sobre os gêneros também foi mediada por M1 e A1, que auxiliaram o professor na construção das atividades didáticas.

A Figura 19 tem como objetivo representar visualmente a mudança de concepção do professor P1 em relação à prática social de sua unidade didática. Em um primeiro momento, P1 compreende a sua unidade como conteúdos gramaticais a serem trabalhados e, após a intervenção de M1, P1 define a prática social de sua unidade como a participação em um *quiz show*, em um exercício de alinhamento a uma perspectiva multiletrada para o ensino de língua inglesa, demonstrando que a internalização da prática de multiletramentos ainda está em processo inicial. E, é somente a partir da definição da prática social que P1 consegue refletir sobre os possíveis gêneros para a sua unidade didática: *trailer* e sinopse de filme. Os gêneros *trailer* e sinopse selecionados referem-se ao filme *Quem quer ser um milionário?*⁶⁴. Esse filme foi escolhido pois retrata o funcionamento de um *quiz show* e também problematiza questões relacionadas a estereótipos sociais.

⁶⁴ Em inglês, *Slumdog Millionaire*, o qual versa sobre um garoto pobre que ganha um *quiz show* por causa de sua grande capacidade intelectual, porém é acusado de trapacear o jogo.

Figura 19 – Ponto de partida e desdobramentos da unidade didática de P1



Fonte: de autoria própria.

Em relação à produção das atividades à luz dos processos do conhecimento, Tauchen (2018) analisou as atividades didáticas de P1 com o objetivo de identificar em que medida o conceito de multiletramentos subsidia o material produzido pelo professor. Segundo a autora, a sua pesquisa identificou que a unidade explora o conceito de multiletramentos com o propósito de capacitar os alunos a localizar informações e ativar o conhecimento prévio. Isso acontece em 55,9% das atividades analisadas. Ainda, 20,5% das atividades buscam relacionar o gênero discursivo com a realidade dos alunos, propiciando uma reflexão crítica sobre o texto. Dessa forma, Tauchen (2018, p. 22) conclui que as atividades analisadas levam os alunos, primeiro, a uma compreensão do texto, para após, estimulá-los a se posicionarem sobre ele.

Nas próximas seções, o foco da análise dos resultados recai sobre o Momento 3 da pesquisa (Avaliação das atividades colaborativas). Nesse momento, os participantes exploram o processo de *experenciar* ao desenvolverem as unidades didáticas em suas salas de aula (seção 8.3), e o processo de *analisar* ao avaliarem a sua prática docente por meio da Autoconfrontação (seção 8.4).

8.3 O EXPERENCIAR

Conforme Kalantzis (et al., 2016), o processo do conhecimento de *experenciar* envolve dois subprocessos: o *experenciar o novo* e o *experenciar o conhecido*. Os professores-colaboradores, ao longo da formação continuada, perpassaram pelo processo de *experenciar o conhecido* quando trouxeram as suas vivências docentes para a discussão e refletiram sobre suas experiências e interesses. Igualmente, o processo de *experenciar o novo* esteve presente na formação quando os professores-colaboradores se viram “imersos em novas situações e informações, observando ou

participando de algo que era novo ou não familiar”⁶⁵ para eles (KALANTZIS, 2016, p. 75). Esse processo de *experienciar o novo* está relacionado às experiências dos participantes em relação à produção de suas unidades didáticas e, em relação à percepção da prática em sala de aula a partir desse novo material construído colaborativamente.

A fim de problematizar a trajetória do processo de *experienciar o novo*, discutimos, nesta seção, o processo colaborativo de produção de uma unidade didática, registrado na Sessão #6, de 08/12/2017, e na Sessão #7, de 15/12/2017 (Excertos #36, #37 e #38). Além disso, também discutimos o *experienciar o novo* ao refletirmos acerca do processo de Autoconfrontação da prática pedagógica dos professores-colaboradores, registrado na Sessão #8, de 26/04/2018 (Excertos #39, #40 e #41).

8.3.1 Experienciando a produção da unidade didática

Ao explicar a diferença entre treinamento e formação, Leffa (2006) expõe que a formação é um processo contínuo que pode iniciar em qualquer um dos três pontos apontados pelo autor, a teoria: a prática e a reflexão. Nesse entendimento,

começando pela teoria, que podemos definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial, e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo (LEFFA, 2016, p. 83-84).

Dessa forma, as ações de *experienciar* a unidade didática desenvolvida e a prática em sala de aula serviram de base para que os participantes pudessem chegar ao processo de *analisar*, isto é, refletir e posicionar-se sobre a sua própria prática docente, iniciando um “novo ciclo”, segundo destaca Leffa (2016).

O Excerto #36 traz as considerações de P2 sobre o processo do conhecimento de *experienciar* no desenvolvimento de sua unidade didática. A argumentação tem início em uma problematização de M1, ao final da Sessão #6, quando a professora-mediadora questiona os professores-colaboradores sobre suas percepções em relação aos diferentes processos do conhecimento nas atividades desenvolvidas. No

⁶⁵ Nossa tradução. No original: “*learners are immersed in new situations or information, observing or taking part in something that is new or unfamiliar*”

turno (t141), podemos perceber que P2, ao responder, tenta relacionar os seus conceitos já construídos sobre atividades de leitura, como o de *pre-reading*, aos processos de *experenciado o conhecido* e *experenciado o novo*, apreendidos durante a formação continuada. Nesse sentido, P2 constrói a sua resposta por meio de um remodelamento, demonstrando o seu entendimento dos conceitos teóricos envolvidos na formação.

Excerto #36

Sessão #6			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t141)	P2	<i>eu acredito, pra mim o processo experenciar, não foi tão difícil, tão novo porque::: me lembrou muito o que eu vi na universidade, das estratégias de leitura (M1: sim), pre-reading</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t142)	M1	<i>isso</i>	Acolhimento
(t143)	P2	<i>principalmente, eu achei mais acessível assim, de (demonstrar) as atividades a partir dessa::: desse processo</i>	Reespelhamento

Segundo Newman e Holzman (1993, p. 80), parafraseando Vygotsky, “os conceitos científicos se desenvolvem e, por sua vez, têm forte influência sobre o desenvolvimento posterior dos conceitos espontâneos”. Nesse sentido, entendemos que, em (t143), P2 expande a sua resposta ao avaliar o processo de *experenciado* como sendo o “mais acessível” para construir as atividades didáticas. Essa avaliação positiva (“[...] eu achei mais acessível [...]”) pode estar relacionada à associação, feita por P2, dos dois aspectos teóricos de ensino (*pre-reading* e o processo de *experenciado*), isto é, a assimilação de novos conceitos teóricos pode ser facilitada por meio de associações e conexões com o que já sabemos, com o conhecimento já construído.

O Excerto #37 e o Excerto #38 trazem a avaliação da formação continuada pelos professores-colaboradores, após a construção das unidades didáticas, na última sessão reflexiva (Sessão #7) do ano de 2017, prévia às sessões de Autoconfrontação. No Excerto #37, antes do turno (t144) de P1, a professora-mediadora questiona os participantes sobre suas considerações ao material didático construído e P1 expõe sua insegurança com as leituras teóricas “[...] não estou me sentindo tão seguro assim de todo esse esse material que a gente leu [...] falta eu me apropriar [...]”. P2 também concorda com o seu colega e adiciona um elemento novo à insegurança, a classificação dos processos de conhecimento nas atividades didáticas desenvolvidas

“[...] *fiquei em dúvida na classificação dos processos*”, em (t145). Essa insegurança dos professores-colaboradores revela que eles ainda estão na ZPD (VYGOTSKY, 2009), isto é, estão em processo de internalização dos conceitos discutidos nas sessões reflexivas anteriores. No turno (t144) de P1, ele mesmo utiliza o termo “apropriar-se” para justificar que a construção do conhecimento está em curso e que há ainda um caminho a ser percorrido para que ele possa se apropriar dessa nova concepção de ensino.

M1, por sua vez, não solicita que os participantes elaborem as razões dessa insegurança. Em outras palavras, a mediadora poderia ter aproveitado a oportunidade para ajudá-los a desenvolver uma metaconsciência acerca do estágio de aprendizagem em que se encontram. Todavia, procura atenuar esse sentimento de insegurança justificando a relevância da nomenclatura de cada processo do conhecimento nas atividades desenvolvidas, para que eles possam associar esses processos ao propósito de cada atividade ao desenvolvê-la (“[...] *eu pedi pra vocês colocar qual é o processo de cada atividade justamente pra gente saber: ah, essa aqui é uma atividade de experiencing the known, então, eu tenho que ativar o conhecimento prévio dos alunos, né?*”), em (t146).

Excerto #37

Sessão #7			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t144)	P1	<i>então, eu ainda tô, não, não não estou me sentindo tão seguro assim de todo esse esse material que a gente leu e (M1: uhn). então, falta um pouco mais de... falta eu me apropriar do, né? do conteúdo que a gente está trabalhando</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t145)	P2	<i>isso, até na hora de de classificar ali, né? (M1: uhn) eu fiquei em dúvida... fiquei em dúvida na classificação dos processos</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por extensão
(t146)	M1	<i>sim, mas eu acho que isso:: eu pedi pra vocês colocar qual é o processo de cada atividade justamente pra gente saber: ah, essa aqui é uma atividade de experiencing the known, então, eu tenho que ativar o conhecimento prévio dos alunos, né?</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t147)	P2	<i>claro que:: ahn pra ti M1, pra nós também já é um desafio o:: ahn passar pra prática, né? essa teoria nova (M1: uhn), é muito novo, né?</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t148)	M1	<i>sim, é uma (P2: então, nós interpretamos, né?), uhn</i>	Acolhimento
(t149)	P2	<i>dessa maneira, tentamos passar pra prática</i>	Reespelhamento
(t150)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento

(t151)	P2	<i>também não é fácil</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t152)	M1	<i>não, não é nada fácil</i>	Reespelamento
(t153)	P1	<i>a própria criação de material pelo professor não é sempre que a gente tem tempo de fazer isso</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t154)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t155)	P1	<i>né? não sei quantas turmas que você tem no total...</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t156)	P2	<i>9, são 9</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t157)	P1	<i>9... eu tenho 18, não tem como planejar um material autoral pra todas essas turmas senão a gente não dorme, não não tem vida, né? então, são poucos os momentos que a gente para pra realmente pensar no material que a gente tá produzindo e aplicando</i>	Reespelamento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Em (t147), na sequência do diálogo, P2 acolhe a justificativa de M1 e dá continuidade à sua colocação, explicando que, embora tenha achado difícil classificar as atividades de sua unidade em relação aos processos de conhecimento, ela reconhece que isto é uma tarefa que exige reflexão e esforço do professor ao transpor os conceitos teóricos para o seu material didático (“[...] *pra nós também já é um desafio o::: ahn passar pra prática, né? [...]*). Ainda, P2 faz uso de duas orações relacionais atributivas (“*essa teoria nova [...] é muito novo, né?*”) para justificar a sua incerteza com a teoria e, para constatar a dificuldade em desenvolver uma nova perspectiva pedagógica em sua prática docente (“*também não é fácil*”), em (t151). M1 concorda com P2 ao reespelhar a sua fala (“*não, não é nada fácil*”), em (t152). Esse reespelamento pode indicar que, embora M1 não expanda seu turno, podemos perceber certa preocupação da professora-mediadora no que tange à relação teoria e prática. Essa preocupação de M1, em (t152), surge como um reconhecimento das condições adversas que constituem o ensino no contexto escolar público, acolhendo a avaliação feita pelo professor-colaborador.

Em seguida, P1 insere um novo elemento na discussão ao mencionar que é difícil, aos professores em geral, a criação de materiais didáticos específicos para cada turma (“*a própria criação de material pelo professor não é sempre que a gente tem tempo de fazer isso*”), em (t153). Após interpelar P2 sobre o número de turmas com as quais ela trabalha, em (t155), e constatar que são muitas turmas (“[...] *9... eu tenho 18 [...]*”), P1 menciona que não é possível “*planejar um material autoral pra todas essas turmas*”, pois o professor também precisa focar na sua vida pessoal (“[...] *senão*

a gente não dorme, não não tem vida, né? [...]). Nesse sentido, P1 avalia a formação continuada como uma oportunidade para refletir e construir materiais pedagógicos voltados às suas turmas (*[...] são poucos os momentos que a gente para pra realmente pensar no material que a gente tá produzindo e aplicando*), em (t157). Em outras palavras, apesar dos professores-colaboradores considerarem as atividades da formação continuada um “desafio”, eles também a definem como um espaço para a possibilidade de reflexão sobre seus próprios materiais pedagógicos.

Embora os professores-colaboradores percebam a formação como um espaço para reflexão e produção de materiais pedagógicos próprios, a polaridade negativa no turno (t157) de P1, *“não tem como planejar um material autoral pra todas essas turmas”*, nos leva a questionar se os professores-colaboradores terão condições de dar continuidade à proposta apreendida na formação em sua prática docente diária. Assim, percebemos um paradigma no Excerto #37, entre a importância de haver espaços para as discussões teórico-práticas associadas à produção de material didático e à realidade da escola pública: numerosas turmas de níveis diferentes e uma imensa carga horária.

No Excerto #38, M1 procura problematizar o possível *feedback* dos alunos às atividades desenvolvidas pelos participantes (*[...] que vocês acham que os alunos vão ahh conseguir compreender, vai ser mais fácil, mais difícil pra eles as atividades que vocês criaram...*), em (t158). Essa fala de M1 deixa transparecer a insegurança também da mediadora em relação ao desenvolvimento das atividades com as turmas dos professores-colaboradores. Essa insegurança pode ser explicada pelo fato de que a produção de atividades didáticas com base na Pedagogia dos Multiletramentos era algo novo tanto para os professores-colaboradores quanto para a mediadora. Nesse sentido, podemos compreender que a insegurança é um sentimento inerente ao processo de experienciar o novo, faz parte da condição humana quando interagindo em sociedade e precisa ser acolhida e problematizada, tomada como parte desse processo.

Na sequência, em (t159), P2 menciona que as atividades da unidade didática não são superficiais e irão exigir que o aluno analise “mais profundamente” o que foi abordado em aula, com concentração e criatividade (*[...] não é superficial assim, aí eles vão precisar se se concentrar mais, né? [...] e::: a criatividade, né?*).

Excerto #38

Sessão #7			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t158)	M1	<i>e::: uma última pergunta, que práticas ahh multiletradas a gente desenvolveu nessas atividades? que vocês acham que os alunos vão ahh conseguir compreender, vai ser mais fácil, mais difícil pra eles as atividades que vocês criaram...</i>	Problematização
(t159)	P2	<i>eh, exige um pouquinho mais... ahh analisar mais profundamente, né? as atividades, não é superficial assim, aí eles vão precisar se se concentrar mais, né? (M1: uhn), e::: a criatividade, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t160)	P1	<i>eu acho que a gente dá mais mais oportunidades pra eles realmente usarem a língua</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t161)	P2	<i>também, isto</i>	Reespelhamento
(t162)	M1	<i>uhn, isso</i>	Reespelhamento
(t163)	P1	<i>quanto mais variado de processos é, mais oportunidades a gente tá dando de uso, né? e aí um certo aprendizado pelo uso, né? porque sei lá, se às vezes você usa só o material didático, só o livro didático, né? ou vai dar uma aula sobre gramática, você passa o exercício, tem aluno que só fica esperando você colocar as coisas no quadro pra copiar</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t164)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t165)	P1	<i>e a partir do momento que você dá umas atividades que ele tem que acessar alguma coisa, vamos dizer que ele tem que se mexer um pouco (M1: colocar, colocar), já muda um pouco</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t166)	M1	<i>colocar o aluno como ator, né? da atividade, ele que vai fazer a ação, não só como beneficiário, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t167)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento

Já para P1, em (t160), as atividades da unidade didática construída abrem espaço para que os alunos possam usar a língua (“*eu acho que a gente dá mais mais oportunidades pra eles realmente usarem a língua*”), isto é, P1 compreende que o material produzido, ao empregar diferentes processos de conhecimento, oportuniza a prática da língua inglesa pelo próprio aluno (“*quanto mais variado de processos é, mais oportunidades a gente tá dando de uso, né? e aí um certo aprendizado pelo uso, né? [...]*”), em (t163). Nesse entendimento, P1 demonstra um alinhamento à perspectiva dos multiletramentos, uma vez que ela busca dar conta dos diferentes tipos de linguagem em uso em diferentes contextos:

a experiência comunicativa cotidiana exige, cada vez mais, que as pessoas negociem os diferentes modos nos quais elas usam a linguagem em casa, no trabalho e em suas comunidades (KALANTZIS et al., 2016, p. 40)⁶⁶.

P1 ainda expande a sua colocação, em (t165), indicando que as atividades da unidade didática construída possibilitam ao aluno uma maior autonomia (“*e a partir do momento que você dá umas atividades que ele tem que acessar alguma coisa, vamos dizer que ele tem que se mexer um pouco [...]*”). Todavia, a fala de P1 não fica clara, então M1 reelabora o discurso do professor-colaborador para que ele perceba que a fala “o aluno tem que se mexer um pouco” significa colocar o aluno como ator da sua própria construção do conhecimento (“*colocar o aluno como ator, né? da atividade, ele que vai fazer a ação, não só como beneficiário, né?*”), em (t166). P1, então, concorda com a colocação da mediadora, em (t167).

Em comparação com o discurso de P1 no Momento 1 da investigação, podemos perceber que o professor recontextualiza o seu entendimento do papel do aluno na construção do conhecimento. No Excerto #12, do Momento 1, P1 coloca os seus alunos como beneficiários do processo de aprendizagem ao mencionar que o seu papel, como professor, é o de “traduzir...fazer pros alunos”. Já no Excerto #38, P1 demonstra compreender que o aluno, dentro de uma perspectiva multiletrada, atua como ator do processo de aprendizagem. Em resumo, os turnos (t160), (t163) e (t165) podem ser entendidos como (um processo de) remodelamento pelo fato de P1 recontextualizar o seu discurso anterior em vista de um alinhamento à perspectiva dos multiletramentos. Em outras palavras, a recontextualização do discurso de P1 leva a um novo aprendizado, o qual ocorreu “por meio de um processo de transferência de um conhecimento generalizável a um contexto de prática, entrelaçando-se entre conceitos e aplicações desse conceito”⁶⁷ (KALANTZIS, 2016, p.80).

Em relação às ações argumentativas, nesse excerto, percebemos que, embora a problematização de M1 demonstre sua insegurança com as atividades produzidas, os professores-colaboradores asseguram o trabalho feito, afirmando que desenvolveram atividades complexas, críticas e que colocam o aluno como ator de sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, aqui vemos que os professores-

⁶⁶ Nossa tradução. No original: “*The everyday experience of communication increasingly requires that people negotiate the different ways in which they use language at home, at work and in their community lives*”.

⁶⁷ Nossa tradução. No original: “*learning occurs through a process of transfer of generalisable knowledge to practical settings, weaving between the conceptual and the applied – literacies*”.

colaboradores também podem assumir a prática de expandir o argumento em questão. Em outros termos, essa não se constituiu como ação argumentativa exclusiva da mediadora. Essa ação argumentativa de expansão parece estar sendo apreendida e internalizada pelos professores-colaboradores durante o processo formativo.

Por fim, embora os professores-colaboradores tenham mencionado suas incertezas na relação teoria e prática no Excerto #37, percebemos, no Excerto #38, que eles dão os primeiros passos no processo de apropriação de conceitos referentes à perspectiva dos multiletramentos ao identificarem que suas atividades didáticas exigem análise e criatividade (discurso de P2), bem como ao oportunizarem o uso contextualizado da língua inglesa (discurso de P1).

8.3.2 Experienciando a unidade didática em sala de aula

Os Excertos que ilustram esta seção fazem parte da Sessão reflexiva #8, a primeira sessão de Autoconfrontação do ano de 2018, e objetivam revelar as primeiras impressões dos professores-colaboradores sobre o desenvolvimento de suas unidades didáticas, após aplicá-las em suas turmas de EJA.

O Excerto #39 apresenta o início da Sessão #8, quando M1 explica a dinâmica das sessões de Autoconfrontação aos professores-colaboradores, informando que ambos podem tecer comentários sobre os trechos dos vídeos selecionados de suas aulas “(*vocês ficam abertos a comentar também a aula um do outro [...]*)”, em (t168). Na sequência, ao observar M1 selecionando o trecho de uma de suas aulas no computador para exibi-lo ao grupo, P2 emite um comentário sobre o seu estranhamento ao ver sua performance em sala de aula (“*estranho se ver assim*”), em (t169). M1, por sua vez, solicita que P2 explique melhor a sua colocação (“*como assim?*”), então, P2 rephraseia a sua resposta explicando que o seu estranhamento se deve ao fato de que, além de observar a sua performance em sala de aula, ela também deve “analisar” as suas próprias ações (“*deve ser estranho, né? se ver assim... pra analisar*”), em (t171). De acordo com Drey,

a experiência de ver e de “ver-se” no vídeo torna-se também tema de investigação, pois a questão do uso de imagens como procedimento de pesquisa gera a sensação de estranhamento quando o pesquisado observa sua imagem na tela (2008, p. 6, grifo da autora).

Nesse sentido, percebemos que P2 “sente-se diante de um *eu* que é, ao mesmo tempo, um *outro*; e isto gera uma tomada de consciência da dimensão alteritária do sujeito consigo mesmo” (DREY, 2008, p. 6 citando SOUZA, 2003, p. 85). Em outras palavras, a Autoconfrontação promove oportunidades de deslocar o professor de sua zona de conforto a fim de “instigar um desejo de recriação do seu objeto de trabalho e do seu sentido” (BRASILEIRO, 2011, p. 212).

Excerto #39

Sessão #8			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t168)	M1	<i>vocês ficam abertos a comentar também a aula um do outro. então, eu vou começar com a aula de P2, a aula 1 do primeiro dia quando você foi mostrar o material, tá?...deixa eu ver se está gravando...tá... aula de P2, aula 1</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t169)	P2	<i>estranho se ver assim</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t170)	M1	<i>como assim?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t171)	P2	<i>deve ser estranho, né? se ver assim... pra analisar</i>	Reespelhamento
(t172)	P1	<i>no mestrado eu gravei todas as aulas</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t173)	P2	<i>ah eh? gravava? []</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t174)	M1	<i>o que que tu achou?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t175)	P1	<i>no mestrado funcionou melhor, né? porque o mestrado foi com o 6º ano lá da (nome escola)... os alunos nem davam bola pra câmera, sabe?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

A discussão instaurada no Excerto #39 continua com P1, em (t172), fornecendo uma informação nova ao debate quando resgata uma situação de sua pesquisa de mestrado sobre gravação de aulas (“*no mestrado eu gravei todas as aulas*”). Ainda, em (t175), P1 expande a sua colocação ao comentar que as gravações em vídeo tiveram um melhor resultado em seu mestrado, pois o público-alvo era diferente de sua turma de EJA e também, aconteceu em outra escola (“*[...] porque o mestrado foi com o 6º ano lá da (nome escola) [...]*”). Nesses turnos de P1, ao contrário de P2, podemos perceber que o foco do estranhamento do professor-colaborador não recai sobre a sua própria prática docente, mas sobre a percepção dos alunos em relação às gravações em vídeo (“*[...] os alunos nem davam bola pra câmera, sabe?*”).

No Excerto #40, anterior ao turno (t176) de P2, M1 faz um comentário sobre o Mário (aluno de cerca de 60 anos), da professora-colaboradora P2, que voltou à escola em busca de seu diploma de ensino médio. M1 comenta sobre a inquietação de Mário na aula de P2, sempre questionando todas as atividades desenvolvidas pela professora. Nesse contexto, P2 atribui o estranhamento de seu aluno ao fato do material apresentado por ela em aula ser “diferente” (“*eu acho que até pelo fato de eu dizer que era um material diferente, né? que seria diferente das aulas, já causou esse::: essa preocupação no seu Mário*”), em (t176).

Em (t179), M1 busca compreender o porquê do estranhamento de Mário à unidade didática de P2, questionando a professora-colaboradora por meio de uma solicitação de informação por elaboração (“*ele já era teu aluno antes?*”). Em (t180), P2 argumenta que Mário já era aluno dela e que esse estranhamento se deu pelo fato de a própria professora mencionar aos alunos que o material era “diferente” (“*[...] eh eu acho que o fato de eu dizer que era um material diferente novo. ele já se assustou já achou: (meu deus!)*”). Esta colocação deixa transparecer que embora focalizasse atividades sociais específicas em sala de aula, como a entrevista para emprego, anteriormente à formação continuada, P2 começa a identificar em sua prática uma reconfiguração pedagógica. Essa reconfiguração pode ser associada provavelmente à mudança no modo como essas práticas sociais são exploradas e trabalhadas em sala de aula, o que explicaria o estranhamento do aluno.

Excerto #40

Sessão #8			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t176)	P2	<i>eu acho que até pelo fato de eu dizer que era um material diferente, né? que seria diferente das aulas, já causou esse::: essa preocupação no seu Mário</i> ⁶⁸	Fornecimento de informação por extensão
(t177)	M1	<i>no senhorzinho?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t178)	P2	<i>eh, no seu Mário</i>	Reespelhamento
(t179)	M1	<i>ele já era teu aluno antes?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t180)	P2	<i>si:::m já, mas só de eu falar [] na hora de fazer as atividades... eh eu acho que o fato de eu dizer que era um material diferente novo. ele já se assustou já achou: (meu deus!)</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t181)	M1	<i>por que será que ele se assustou assim?</i>	Solicitação de informação por intensificação

⁶⁸ Nome fictício.

(t182)	P2	<i>ele já disse no primeiro dia, né? que não gostou [risos] “ah, professora, eu não gostei, não gostei!”</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t183)	M1	<i>por que que tu acha que ele não gostou? que era diferente com o que tu dava na aula passada?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t184)	P2	<i>eh, eu nunca tive assim um material pronto direitinho assim, em ordem eu ia levando aos poucos e fazendo e passava no quadro alguma coisa</i>	Fornecimento de informação por extensão

Na sequência da discussão, em (t181), M1 indaga novamente P2 a fim de que a professora explique os motivos de Mário “se assustar” com o novo material (“*por que será que ele se assustou assim?*”). P2, então, explica que o aluno “não gostou” do material apresentado (“*ele já disse no primeiro dia, né? que não gostou [risos] “ah, professora, eu não gostei, não gostei!”*”). Essa resposta de P2, em (t182), não responde apropriadamente ao questionamento feito por M1. Por essa razão, a professora-mediadora volta a indagar P2 utilizando uma pergunta comparativa para que a professora explique melhor os motivos do estranhamento de Mário em relação à unidade didática (“*por que que tu acha que ele não gostou? que era diferente com o que tu dava na aula passada?*”). P2, por sua vez, adiciona um elemento novo em sua colocação ao expor que essa é a primeira vez que ela apresenta aos alunos um material “pronto”, isto é, uma unidade didática sequencial (“*eu nunca tive assim um material pronto direitinho assim, em ordem*”), pois anterior à formação, nas palavras de P2, ela “ia levando aos poucos e fazendo e passava no quadro alguma coisa”, em (t184).

Em relação às ações argumentativas nesses turnos, de (t181) a (t184), podemos perceber que “os enunciados proferidos pela pesquisadora seguem interrogativos, não apresentando respostas” à professora-colaboradora (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 138). Essa dinâmica, portanto, abre espaço para “a criação de possibilidades para que os participantes busquem explicações para o conflito instaurado” (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 138). Assim, os turnos de M1, nesse excerto, conduzem o discurso de P2, deixando-a mais à vontade para se autodescrever e autoavaliar, visto que a professora-colaboradora aparentava estar nervosa com a nova dinâmica da formação.

O Excerto #41 traz, no discurso de P1, as suas primeiras experiências em relação ao desenvolvimento da unidade didática no que tange à percepção dos alunos

sobre a temática social da unidade, a qual envolvia a problematização sobre estereótipos.

Em (t185), M1 solicita ao professor P1 que informe como os alunos reagiram em relação à temática abordada na unidade. Em sua resposta, P1 menciona que os alunos pareciam interessados, visto que gostariam de ter assistido ao filme completo (*“da temática tranquilo a respeito do filme, eles pediram pra assistir o filme”*), em (t186). Todavia, P1 muda o foco de sua resposta sobre a temática social ao inserir uma nova informação, em (t188). Para P1, das diferentes atividades da unidade didática, os seus alunos preferiram a construção do *quiz*, a qual envolvia o uso da tecnologia pelo aplicativo *Kahoot* (*“mas eu acho que o que eles mais gostaram foi da parte final mesmo... que envolveu tecnologia, que eles usaram o celular e tal”*). Na sequência, M1 acolhe a colocação de P1, porém busca retomar o tópico em discussão sobre a recepção dos alunos às questões relacionadas ao estereótipo expresso no trailer e sinopse do filme (*“e essa temática que nós montamos que seria a temática de estereótipo, né? mais estereótipos assim, né?”*), em (t189).

Excerto #41

Sessão #8			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t185)	M1	<i>da temática, o que que eles acharam?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t186)	P1	<i>da temática tranquilo a respeito do filme, eles pediram pra assistir o filme</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t187)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t188)	P1	<i>mas eu acho que o que eles mais gostaram foi da parte final mesmo... que envolveu tecnologia, que eles usaram o celular e tal</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t189)	M1	<i>sim, do Kahoot, né? do joguinho aquele de quiz. e essa temática que nós montamos que seria a temática de estereótipo, né? mais estereótipos assim, né?</i>	Acolhimento e Recondução
(t190)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t191)	M1	<i>que que tu acha, eles conseguiram ahn refletir sobre isso nessas duas primeiras aulas? que eram mais introdutórias, né? ... mais críticas</i>	Recondução
(t192)	P1	<i>não sei se chegaram realmente a refletir, porque aquela segunda aula foi um caos... eu acho que eles conseguiram pelo menos acompanhar o raciocínio que tava exposto no material, isso eu acho que a maioria deles conseguiu... lógico, eles já têm algumas ideias formadas a respeito, tanto é que naquela segunda aula quando eles discutiram alguma coisa, né? teve alguns que realmente se posicionaram então eles já têm algumas,</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

		<i>algumas ideias formadas assim... mas a gente sempre tenta mostrar mais lados</i>	
(t193)	M1	<i>uhn, não só aqueles que eles conhecem, né? [...]</i>	Acolhimento e Reespelhamento

Em (t190), P1 somente concorda com M1, mas não expande a sua resposta, portanto, M1 lança outra recondução do tópico abordado ao questionar o professor-colaborador sobre a reflexão feita pelos alunos sobre estereótipos sociais apresentados nos gêneros sinopse e *trailer* de filme trabalhados em aula (“*que que tu acha, eles conseguiram ahn refletir sobre isso nessas duas primeiras aulas? [...]*”), em (t191).

Nesse excerto, as reconduções de M1 são importantes para levar P1 a elaborar sua resposta, em (t192). Então, P1 relata que, em um primeiro momento, os alunos não conseguiram refletir sobre o que foi exposto, visto que a turma estava agitada nas atividades iniciais da unidade didática (“*não sei se chegaram realmente a refletir, porque aquela segunda aula foi um caos... [...]*”). Mesmo assim, em um segundo momento, P1 acredita que houve um debate sobre o assunto, visto que os alunos se posicionaram sobre o tema nas aulas subsequentes (“*[...] eles já têm algumas ideias formadas a respeito, tanto é que naquela segunda aula quando eles discutiram alguma coisa, né? teve alguns que realmente se posicionaram [...]*”). Ainda nesse turno, ao mencionar que seus alunos se posicionaram sobre o assunto a partir de suas próprias crenças, mas que o professor sempre deve mostrar outros modos de explorar o tópico abordado (“*[...] então eles já têm algumas, algumas ideias formadas assim... mas a gente sempre tenta mostrar mais lados*”), P1 evidencia a importância do papel de um ensino voltado ao letramento crítico, o qual focaliza a compreensão da maneira como as coisas são construídas no mundo a partir das ações que as pessoas performam e dos valores e crenças que carregam consigo (KALANTZIS, et al., 2016).

Em relação às ações argumentativas no Excerto #41, M1 faz uso de reconduções para que P1 responda ao seu questionamento sobre a temática desenvolvida na unidade didática. A mediadora reconduz o discurso de P1, pois queria compreender de que maneira o professor-colaborador havia orientado a discussão da parte crítica da unidade didática, a qual versava sobre estereótipos sociais. Para M1, era importante perceber como P1 havia conduzido essa atividade especificamente, visto que, no momento de definição dos gêneros discursivos a serem trabalhados em cada unidade, P1 mostrou-se ainda atrelado a questões gramaticais em seus textos

selecionados. Assim, ao conseguir que P1 formulasse a sua resposta em relação à temática da unidade, M1 parece satisfeita em perceber que o professor-colaborador procurou explorar o pensamento crítico em seus alunos, (“[...] *teve alguns que realmente se posicionaram então eles já têm algumas, algumas ideias formadas assim... mas a gente sempre tenta mostrar mais lados [...]*”), em (t192), por exemplo.

A seguir, apresentamos a avaliação dos participantes em relação à sua prática docente e à participação na formação continuada.

8.4 O ANALISAR

Acreditamos que os participantes, ao analisarem a sua própria prática por meio das sessões de Autoconfrontação Cruzada (ACC), estão também avaliando não apenas suas concepções de ensino e os papéis de professor e de aluno, seus interesses e motivações, mas também as de seus pares (KALANTZIS et al., 2016). Nesse sentido, na última etapa desta pesquisa, procuramos mostrar como os professores-colaboradores mobilizam o processo de conhecimento *analisar criticamente*, o qual possibilita “interrogar o mundo da subjetividade – agência, interesse, e intenção”⁶⁹ (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 21). Além disso, chamamos a atenção para o fato de que os processos cognitivos que envolvem o *analisar criticamente* são essencialmente argumentativos (COPE; KALANTZIS, 2015). Por essa razão, associamos a pedagogia dos multiletramentos à argumentação na configuração desta proposta de investigação.

Os Excertos discutidos nesta seção foram retirados das sessões reflexivas de Autoconfrontação, as quais aconteceram nos meses de abril a julho de 2018 (Sessão #8 – 26/04/2018; Sessão #9 – 17/05/2018; e Sessão #10 – 05/07/2018). A seleção dos excertos nas sessões de ACC se deu a partir das ações reflexivas do Quadro 5 (SMYTH, 1992), as quais também orientaram as discussões acerca da prática pedagógica dos participantes nas sessões de ACC. Para fins de organização dos resultados, nesta seção, enfocamos os excertos que problematizam as ações reflexivas de *informar*, *confrontar* e *reconstruir*, e consideramos, para fins de classificação e análise, a ação de *descrever* como uma ação integrada às demais.

⁶⁹ Nossa tradução. No original: “*the orientation of Analyzing Critically is to interrogate the world of subjectivity – human agency, interest, and intent*”.

8.4.1 Informando o significado dos papéis de professor e aluno

Na primeira sessão de ACC (Sessão #8), percebemos mais ações reflexivas de *informar*, pois os professores-colaboradores descrevem e explicam como as primeiras atividades de suas unidades didáticas foram desenvolvidas e, ao explicarem a dinâmica das atividades, também acabam por definir papéis para a sua atuação em sala de aula, bem como para os seus alunos.

Previamente ao início do fragmento de discurso no Excerto #42, a professora-mediadora indagava P2 sobre o objetivo da atividade de identificação do gênero anúncio de emprego em sua unidade didática. Na sequência, em (t194), M1 solicita que P2 explique quais foram os papéis docente e discente exercidos nessa atividade (“*então qual que foi o teu papel nessa atividade e qual que foi o papel dos alunos?*”). Ao responder ao questionamento, P2 primeiro resgata suas falas anteriores sobre a importância de os alunos perceberem as características recorrentes que os gêneros discursivos apresentam para que eles possam identificá-los (“[...] *têm um propósito, têm algumas estruturas recorrentes [...]*”), em (t197). Após, nesse mesmo turno, P2 explica, por meio de um remodelamento, que o seu papel como professora, nesse tipo de atividade, é o de mediar a construção do conhecimento dos alunos (“[...] *então acredito que eu... seja uma mediadora pra que eles comecem a observar essas questões, né? ... na análise dos textos*”).

Excerto #42

Sessão #8			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t194)	M1	<i>sim. então qual que foi o teu papel nessa atividade e qual que foi o papel dos alunos?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t195)	P2	<i>talvez no dia-a-dia, eles se deem conta que os textos apresentam essas características</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t196)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t197)	P2	<i>têm um propósito, têm algumas estruturas recorrentes, então acredito que eu... seja uma mediadora pra que eles comecem a observar essas questões, né? ... na análise dos textos</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t198)	M1	<i>e tu acha... pela tua condução que o objetivo foi alcançado pelos alunos dentro dessa atividade?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t199)	P2	<i>acredito que sim, eles conseguiram identificar</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t200)	M1	<i>sim, conseguiram identificar</i>	Reespelhamento
(t201)	P2	<i>e dizer também usando as expressões do texto porque que essas expressões remeteram eles ao anúncio de emprego né</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

(t202)	M1	<i>por exemplo, eles mencionaram the positions, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t203)	P2	<i>isso</i>	Acolhimento
(t204)	M1	<i>porque tem posições de trabalho então isso aqui tá anunciando algum emprego, né? porque tem as posições</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Essa concepção de professor como mediador da aprendizagem vai ao encontro do conceito de ZPD proposto por Vygotsky, o qual relaciona os maiores níveis de consciência dos conceitos científicos ao fato de serem produzidos em “cooperação sistemática” entre professor e aluno (NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 79). Nesse sentido, a atuação do professor como “provocador, incentivador, sistematizador” (ROMÃO, 2011, p. 88) do conhecimento tende a “criar condições nas quais os aprendizes assumem mais responsabilidade pelo seu próprio aprendizado” (KALANTZIS et al., 2016, p. 10).

Ainda, esse remodelamento de P2, em (t197), indica uma reconfiguração da concepção que a professora-colaboradora tinha do ser professor. No Momento 1 da pesquisa, P2 salientava que o papel do professor era ser responsável pelos planejamentos (ver Excerto #7), sem mencionar de que maneira esse profissional atuaria em sala de aula. Dessa forma, podemos perceber que P2, após participar da formação e vivenciar a sua sala de aula de maneira diferente, amplia a sua representação para um papel mais dialógico e metaconsciente acerca de suas atribuições como professor.

Na sequência do fragmento, em (t198), M1 solicita uma nova informação de P2 ao questionar se o objetivo da atividade foi alcançado pelos alunos com base na atuação da professora como “mediadora” do conhecimento (“*e tu acha... pela tua condução que o objetivo foi alcançado pelos alunos dentro dessa atividade?*”). Em (t199), P2 responde que acredita que os alunos conseguiram realizar a atividade, e expande sua resposta ao explicar de que maneira os alunos chegaram à definição do gênero anúncio de emprego na aula ministrada, em (t201) (“*e dizer também usando as expressões do texto porque que essas expressões remeteram eles ao anúncio de emprego né*”). Nesse sentido, P2 indica em seu discurso que a sua mediação na atividade de identificação do gênero anúncio auxiliou seus alunos a relacionarem os vocábulos presentes no texto, como “positions”, ao objetivo do gênero. Em vista disso, P2 vê seus alunos como participantes ativos no desenvolvimento das atividades didáticas.

No Excerto #43, M1 problematizava a relevância de refletir, com os alunos, acerca dos objetivos dos textos que levamos para a sala de aula, para que eles percebam que cada texto tem um propósito singular e serve a objetivos particulares nas práticas sociais que os permeiam. A partir dessa problematização, M1 explica que, por mais que o objetivo de um gênero esteja claro para o professor, este deve conduzir o aluno a essa reflexão sobre o propósito dos textos utilizados em aula, “*guiar os alunos, né? pra nós às vezes parece claro, mas para o aluno pode ser que não, mesmo que seja um texto que eles já viram, né?*”), em (t205).

Em seguida a essa colocação, P1 acolhe o argumento de M1, mas é P2 quem fornece um remodelamento, aproximando o seu discurso dos significados científicos dos pressupostos de gênero discursivo e prática social, em (t207). Nesse turno de P2, compreendemos que a professora-colaboradora identifica o seu papel como professora responsável por promover uma prática contextualizada, visto que percebe a relevância do uso de textos autênticos em sala de aula. Ademais, ao utilizar o Ator “nós” em seu discurso, P2 inclui a si mesmo na prática de uso de gêneros discursivos autênticos em suas aulas, deixando de lado as “histórias fictícias” de livros didáticos (“*[...] porque antes era só quase que o livro didático, aquelas histórias fictícias, né? e agora, nós procuramos utilizar os textos das práticas sociais*”).

Excerto #43

Sessão #8			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t205)	M1	<i>guiar os alunos, né? pra nós às vezes parece claro, mas para o aluno pode ser que não, mesmo que seja um texto que eles já viram, não acham?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t206)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t207)	P2	<i>até porque essa questão de trabalhar os textos autênticos agora, é algo agora, acredito que recente, porque antes era só quase que o livro didático, aquelas histórias fictícias, né? e agora, nós procuramos utilizar os textos das práticas sociais</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t208)	M1	<i>isso mesmo</i>	Acolhimento
(t209)	P2	<i>por isso que antes não se perguntava qual é, pra que o texto foi escrito, era pra aprender a gramática, aprender a ler</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t210)	M1	<i>aprendia um diálogo qualquer</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t211)	P2	<i>eh, o diálogo</i>	Reespelhamento

De acordo com Ninin (2018, p. 49), ao formador cabe “viabilizar espaços para que todos possam inserir-se na atividade discursiva com segurança e confiança”. Nessa perspectiva, na continuação da discussão, M1 acolhe a colocação de P2, em (t208). O acolhimento à colocação de P2 mostra-se importante, visto que ele abre ainda mais espaço para o desdobramento do discurso da professora-colaboradora. Assim, em (t209), P2 diferencia o ensino baseado na gramática, o “antes”, com o que ela faz “agora” em sala de aula, “*utilizar os textos das práticas sociais*”.

A ação argumentativa de M1, ao interpelar os participantes no final de seu turno (t205), por meio do questionamento “não acham”, pode ser compreendida como de expansão dialógica, visto que pode “indicar uma postura não definitiva, discutível por parte de quem pergunta” (NININ, 2018, p. 47). Nesse sentido, essa abertura de espaço para que os professores-colaboradores também pudessem indicar as suas posturas sobre o assunto mostrou-se significativa na condução da discussão, visto que P2 procura reconfigurar o seu entendimento sobre prática social e gênero discursivo, e conseqüentemente, o seu papel como professora de língua.

O Excerto #44 explicita a representação do papel de professor multiletrado, presente no discurso do professor P1, isto é, um professor que busca mostrar outros modos semióticos para responder aos questionamentos dos alunos e, em última instância, levá-los à compreensão do conteúdo.

No turno (t212), após a reprodução de uma parte da aula de P1, M1 primeiro sistematiza a ação do professor-colaborador na gravação para depois lançar uma solicitação de informação a fim de que P1 explique como ele esclareceu uma dúvida de vocabulário dos alunos, em (t214), (“[...] *qual que era tua explicação ali?*”). M1 traz para o debate essa cena específica da aula de P1 pelo fato de que, ao ser indagado sobre o significado da palavra “*western*”, P1 não fornece a tradução do vocábulo oralmente. Então, P1 faz uso de outro modo de significar a linguagem, utilizando o quadro para desenhar uma bússola a fim de levar os alunos à compreensão do sentido da palavra no contexto em que ela se apresentava, o contexto de gênero cinematográfico (“[...] *que ele desenhou ali uma bússola, né? e daí não precisou dizer, western é faroeste, né? então, usou norte, sul, leste, oeste, eles conseguiram captar rapidinho, né?*”). Após M1 interpelar P1, o professor-colaborador concorda com as colocações da mediadora, mas não expande a sua resposta, em (t215). Então, a professora-mediadora, em (t216), lança uma problematização, enfocando o papel exercido pelo professor ao utilizar a estratégia de “desenhar” o sentido do vocábulo

questionado pelos alunos (“*a minha pergunta é: qual que é o teu papel nessa atividade? ou por que tu resolveu fazer isso?*”).

Excerto #44

Sessão #8			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t212)	M1	<i>então, eles tão nessa parte aqui que tu tá explicando o vocábulo western, eles tão falando que gênero de filmes eles já conhecem...</i>	Reestruturação
(t213)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t214)	M1	<i>tem drama, thriller e eles não sabiam o que era o western, eu achei bem interessante o jeito que o P1 explicou, que ele desenhou ali uma bússola, né? e daí não precisou dizer, western é faroeste, né? então, usou norte, sul, leste, oeste, eles conseguiram captar rapidinho, né? qual que era tua explicação ali?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t215)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t216)	M1	<i>a minha pergunta é: qual que é o teu papel nessa atividade? ou por que tu resolveu fazer isso?</i>	Problematização
(t217)	P1	<i>sempre que eu posso explicar através de um exemplo, eu explico através de um exemplo, né? dar a tradução só por dar assim em último caso, eles têm que pensar</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t218)	M1	<i>tu utilizou outro modo de significação né</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t219)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t220)	M1	<i>eu gostei bastante dessa tua estratégia aqui de ensino, né? porque eu acho que vem ao encontro dos multiletramentos, né? num exemplo de atividade que nem tu disse invés de dar só a tradução, né? tu usou outro modo semiótico, modo visual [...] não só o oral e traduzir, então aqui eles tiveram que olhar o teu desenho, decodificar o que era aquilo, saber que era uma bússola para compreender o contexto da pergunta</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t221)	P1	<i>deduzir e refletir por meio da imagem</i>	Reespelhamento

Em (t217), P1 então justifica que conduziu a elucidação do vocábulo por meio de exemplo com o propósito de levar os alunos a refletirem sobre isto e não simplesmente dando a eles a tradução (“*sempre que eu posso explicar através de um exemplo, eu explico através de um exemplo, né? dar a tradução só por dar assim em último caso, eles têm que pensar*”). Na sequência, em (t218), ao fornecer uma informação por remodelamento, M1 tenta levar P1 a refletir sobre os diferentes modos

de significar linguagem, pressupostos da multimodalidade⁷⁰, os quais se constituem como um dos pilares da teoria dos multiletramentos (“*tu utilizou outro modo de significação né*”). Novamente, P1 somente acolhe a colocação de M1 sem expandir sua resposta, em (t219). Então, a professora-mediadora acrescenta em sua fala um elogio à ação de P1 em sala de aula e relaciona essa ação à perspectiva dos multiletramentos (“*eu gostei bastante dessa tua estratégia aqui de ensino, né? porque eu acho que vem ao encontro dos multiletramentos, né? num exemplo de atividade que nem tu disse invés de dar só a tradução, né? tu usou outro modo semiótico, modo visual [...] não só o oral e traduzir [...]*”). Este turno (t220) de M1 procurou evidenciar, na fala de P1, como o professor-colaborador percebeu os pressupostos dos multiletramentos em sua ação em aula, especificamente no que se refere ao uso do modo visual de significar a linguagem.

Magalhães, Ninin e Lessa (2014, p. 134 com base em Bakhtin, 2010) afirmam que

uma situação de enunciação não é neutra, mas orientada pelo locutor a um dado público e, ao enunciar, esse locutor idealiza possíveis interlocutores e possíveis respostas à sua enunciação. Em contextos de formação de educadores esse aspecto evidencia-se quando, por exemplo, o discurso dos formadores é tomado pelos participantes e ressignificado ou reproduzido por estes.

Nessa perspectiva, os turnos de M1 no Excerto #44 não são neutros, pois estão orientados para que o professor P1 argumente a sua resposta, relacionando a prática em aula aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, M1 espera de P1 um posicionamento reflexivo sobre a utilização de outro modo de significar linguagem para a elucidação de um vocábulo em inglês. Entretanto, o posicionamento de P1, em (t221), somente reproduz o discurso da professora-mediadora por meio de um reespelhamento, (“*deduzir e refletir por meio da imagem*”). Dessa forma, podemos perceber que, na prática em sala de aula, P1 mostrou-se engajado em buscar outros modos de significar a linguagem para os seus alunos, demonstrando ser possível para ele atuar dentro de uma prática multiletrada; porém, nesse primeiro momento, P1 parece estar mais inclinado a reafirmar o discurso de M1 do que realmente ressignificar e refletir a partir da problematização colocada em pauta.

⁷⁰ Segundo Kalantzis (2016, p. 34), a “multimodalidade configura-se como o uso de diferentes e associados modos de significado: escrito, visual, espacial, tátil, áudio e oral”. Nossa tradução. No original: “*Multimodality: The use of different and combined modes of meaning: written, visual, spatial, tactile, audio and oral*”.

Já no Excerto #45, o professor-colaborador P1 mostra-se mais engajado na dinâmica discursiva⁷¹ da discussão. Em (t222), M1 solicita que P1 explique quais foram as impressões dos alunos ao realizarem a atividade de construção do *quiz*, do processo de *aplicar criativamente*, na unidade didática desenvolvida. Em um primeiro momento, em (t223), P1 informa que seus alunos receberam “muito bem” a atividade e participaram ativamente dela, inclusive aqueles alunos que estavam ausentes na aula anterior “(eu acredito que muito bem até [...] e eles continuaram a atividade aqueles que não estavam na aula também participaram foram fazer, criaram um outro grupo)”. Na sequência, nos turnos (t225) e (t227), ao continuar a explicação sobre o desenvolvimento do *quiz*, P1 evidencia o papel exercido pelos alunos e, posteriormente o seu próprio papel de professor na condução das atividades.

Em relação ao papel dos alunos, no turno (t225), P1 menciona que não houve necessidade de o professor checar se os estudantes estavam fazendo a atividade proposta, pois eles estavam engajados na produção do *quiz* (“[...] eu não precisei ficar o tempo todo, né? vocês tão fazendo? não, eles tavam fazendo”). E no turno (t227), P1 reafirma que os alunos pensaram e produziram todas as questões do *quiz* (“[...] foram eles que fizeram todas as questões, se organizaram em grupos [...]”). De acordo com Kalantzis (et al., 2016, p. 72 citando VAN HAREN, 2015), quando os professores dão subsídios aos alunos por meio dos processos de conhecimento para que estes possam ser agentes de sua própria aprendizagem, os alunos, conseqüentemente, promovem sua autonomia e transformam o seu conhecimento. Nessa visão, P1 percebe seus alunos como agentes do seu próprio conhecimento, isto é, os alunos apresentaram proatividade e autonomia na realização do *quiz*.

Excerto #45

Sessão #9			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t222)	M1	<i>ahn sobre o quiz, como é que os alunos receberam essa atividade? como foi o feedback deles?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t223)	P1	<i>eu acredito que muito bem até na:::, essa aula foi numa quarta-feira e na sexta-feira eu tive um um::: período com eles mas tinham alguns desse alunos e outros que não estavam na::: nessa aula (M1: uhn) e eles continuaram a atividade aqueles que não estavam na aula</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

⁷¹ Entendemos como dinâmica discursiva “os modos de realização da negociação/colaboração crítica de significados” (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 133).

		<i>também participaram foram fazer, criaram um outro grupo</i>	
(t224)	M1	<i>ah, legal</i>	Acolhimento
(t225)	P1	<i>foram fazer as questões (M1:uhn) tanto é que na última aula eles apenas têm mais algumas questões para fazer ... então, na última aula ali foi o tempo de digitar... e jogar ... eu não precisei ficar o tempo todo, né? vocês tão fazendo? não, eles tavam fazendo</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t226)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t227)	P1	<i>na verdade, a partir do momento que eles começaram a fazer o quiz, o meu papel foi de passar as atividades deles pro site... então, foram eles que fizeram todas as questões, se organizaram em grupos... eu só... digitei</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t228)	M1	<i>mas eu acho que tu passou alguns momentos da aula dando uma olhada no que eles tavam fazendo, né?</i>	Reestruturação
(t229)	P1	<i>sim, sim ajudando e mediando às vezes no formato de alguma questão, alguma coisa, né? por exemplo, teve uma menina lá que pegou uma questão de de::: de matemática, daí começou a colocar fração, não vai rolar [risos]</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

Em relação ao papel do professor, em um primeiro momento, P1 relata que seu papel na atividade de construção do quiz foi secundário (“[...] *o meu papel foi de passar as atividades deles pro site... então, foram eles que fizeram todas as questões, se organizaram em grupos... eu só... digitei*”), em (t227). Ao utilizar a circunstância de modo “só” em seu discurso, P1 minimiza a maneira como conduziu a atividade em sala de aula, visto que, na gravação em vídeo, visualizamos o professor-colaborador passando em cada grupo para auxiliá-los na construção das questões para o *quiz*. Em vista disto, M1 busca reestruturar o turno de P1, promovendo a expansão do assunto em debate com o propósito de fazer o professor refletir sobre suas ações (“*mas eu acho que tu passou alguns momentos da aula dando uma olhada no que eles tavam fazendo, né?*”), em (t228). Então, em (t229), P1 concorda com a colocação da professora-mediadora e reconfigura o seu discurso. P1 menciona que seu papel de professor, na condução da atividade do quiz, foi o de ajudar e mediar a construção linguística das questões em inglês e também contribuiu na escolha do conteúdo dessas questões, orientando, por exemplo, que a inserção de frações não seria possível no aplicativo utilizado (“*sim, sim ajudando e mediando às vezes no formato de alguma questão, alguma coisa, né? por exemplo, teve uma menina lá que pegou uma questão de de::: de matemática, daí começou a colocar fração, não vai rolar [risos]*”).

Nesse excerto, podemos perceber que as ações argumentativas de M1 auxiliaram o professor-colaborador a refletir sobre a sua atuação em sala de aula, possibilitando uma ressignificação do seu papel docente na atividade desenvolvida. Ainda, P1 viu-se como mediador do conhecimento dos seus alunos, mas M1 também atuou como mediadora da dinâmica discursiva, pois mediar, “na perspectiva do ato de perguntar, implica, portanto, agir com o outro no sentido de gerar conflitos para que sejam resolvidos por meio de avanços no modo de pensar e no modo de agir” (NININ, 2018, p. 73).

A seguir, apresentamos os fragmentos das discussões nas ACCs referentes aos momentos de reflexão entre a prática em sala de aula e os pressupostos teóricos trabalhados na formação continuada.

8.4.2 Confrontando teoria e prática

Na segunda sessão de ACC (Sessão #9), as perguntas norteadoras envolveram mais ações reflexivas de *confrontar*, buscando problematizar a prática pedagógica vivenciada em sala de aula em relação aos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, discutidos durante a formação. Compreendemos “confrontação” não como um embate entre sujeitos, mas como uma forma de problematizar ideias e ações.

O Excerto #46 é a continuação da discussão instaurada no Excerto #45, porém M1 passa a focalizar a relação existente entre o papel do aluno como agente do processo de aprendizagem e a Pedagogia dos Multiletramentos, principalmente em relação ao processo do conhecimento de *aplicar criativamente*. Para isto, M1 lança uma reestruturação, sistematizando as ideias da discussão anterior para introduzir este novo enfoque (“[...] *a gente pode relacionar isso com a teoria da pedagogia dos multiletramentos? [...] porque, essa aqui daí tu tá explicando a atividade de applying creatively, né?*”).

Excerto #46

Sessão #9			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t230)	M1	<i>então, essa questão da prática, né? do deixar os alunos como atores do processo de aprendizagem deles, né? a gente pode relacionar isso com a teoria da pedagogia dos multiletramentos? [...] porque, essa aqui daí tu</i>	Reestruturação

		<i>tá explicando a atividade de applying creatively, né?</i>	
(t231)	P1	<i>sim, ahn, pra eles conseguiram, né? usar a criatividade deles eles têm que em um determinado momento assumir a responsabilidade pela atividade, eles têm que colocar a mão na massa, se não não vai ter criatividade nenhuma</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por remodelamento

Em (t231), P1 acolhe o novo enfoque proposto pela professora-mediadora e expande a sua resposta por meio de um remodelamento, isto é, P1 aproxima seu discurso acerca dos significados científicos do conceito de *aplicar criativamente*. Nesse sentido, para P1, o processo de *aplicar criativamente* está condicionado à ação proativa do aluno no desenrolar da atividade proposta (“[...] *eles têm que em um determinado momento assumir a responsabilidade pela atividade, eles têm que colocar a mão na massa [...]*”), visto que, nesse processo do conhecimento, “os estudantes assumem novas ideias e capacidades para comunicá-las e aplicá-las na criação de textos do mundo real”⁷² (KALANTZIS, et al., 2016, p. 480). Em vista desse remodelamento do professor-colaborador, podemos perceber que a discussão instaurada nos excertos #45 e #46 possibilitou a expansão da “compreensão dos sujeitos sobre as atividades que desenvolvem, para ressignificá-las” (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 136).

No Excerto #47, M1 reconduz a discussão para questionar P1 sobre o possível impacto da atividade do *quiz* na construção do conhecimento de seus alunos (“[...] *como que tu acha que essa aula de finalização aqui de applying creatively colaborou para a construção desenvolvimento dos teus alunos? [...]*”), em (t232). Em (t233), P1 inicia a sua resposta mencionando a importância do engajamento dos alunos na atividade (“[...] *acho que foi uma atividade assim que teve... uma alta participação deles... acho que eles realmente se sentiram envolvidos na atividade, fazendo, né? [...]*”). Na sequência desse mesmo turno, P1 menciona que os *quizzes* produzidos pelos alunos, foram levados para o chamado “momento cultural” da escola, no qual os professores das outras disciplinas puderam testar seus conhecimentos jogando o *quiz* produzido pelos alunos na aula de P1 (“[...] *a gente faz de vez em quando um chamado momento cultural na escola, que são apresentados trabalhos que eles estão*

⁷² Nossa tradução. No original: “And in ‘applying creatively’, students take new ideas and capacities to communicate and apply them in creating and communicating real-world texts”.

fazendo [...] e a gente apresentou isso, os professores jogaram assim na hora os jogos que eles tinham feito, né? foi bem legal”).

Excerto #47

Sessão #9			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t232)	M1	<i>[...] bom, vamos lá, então... voltando aqui [...] para fazer um fechamento aqui dessa tua aula, como que tu acha que essa aula de finalização aqui de applying creatively colaborou para a construção desenvolvimento dos teus alunos? Porque depois vocês jogaram, né? (P1: sim) as perguntas que eles fizeram. como é que foi esse feedback também?</i>	Recondução e Solicitação de informação por elaboração
(t233)	P1	<i>a gente jogou, acho que foi uma atividade assim que teve... uma alta participação deles... acho que eles realmente se sentiram envolvidos na atividade, fazendo, né? o crédito foi dado pra eles, por eles terem feito, até na sexta-feira seguinte, teve um, a gente faz de vez em quando um chamado momento cultural na escola, que são apresentados trabalhos que eles estão fazendo (P2: (legal)), assim, trabalhos de outras disciplinas e tudo, e a gente apresentou isso, os professores jogaram assim na hora os jogos que eles tinham feito, né? foi bem legal</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t234)	M1	<i>que jóia</i>	Acolhimento
(t235)	P2	<i>se sentiram super valorizados, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t236)	M1	<i>legal, legal saber porque envolveu a comunidade escolar, né?</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t237)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t238)	M1	<i>não ficou só dentro da sala de aula</i>	Reespelhamento

Sobre esse turno (t233), podemos perceber que P1 compreende que a atividade do *quiz* impactou na construção do conhecimento de seus alunos, visto que eles se tornaram mais envolvidos e engajados, tanto na produção das atividades, como na aplicação destas para a comunidade escolar. Segundo Kalantzis (et al., 2016, p. 198), a capacidade de agência de um aluno, no letramento crítico, pode ser compreendida como um modelo de colaboração horizontal de aluno-para-aluno, no qual o conhecimento é coconstruído em uma comunidade de aprendizes. Nesse sentido, a ideia de P1 de levar a produção dos alunos para a apreciação e também para a participação da comunidade escolar no jogo *quiz* demonstra o entendimento desse professor-colaborador em relação aos processos da Pedagogia dos

Multiletramentos, incentivando-os a atuarem como atores sociais em sua comunidade escolar. Em outras palavras,

os professores precisam se transformar em um novo tipo de profissional, interagindo com os parceiros da comunidade a fim de explicar as mudanças que eles estão fazendo no design de novos ambientes de aprendizagem e para engajar outros a também produzirem resultados. Os estudantes precisam aprender como aprender de uma nova maneira⁷³ (KALANTZIS, et al., 2016, p.12).

Ainda, ao comparar com uma fala de P1, no Excerto #20, o qual ainda não conseguia relacionar o conhecimento trabalhado em sala de aula com o contexto de seus alunos, percebemos que houve uma transformação significativa. Agora, P1 demonstra valorizar o aluno como ator da aprendizagem, motivando-o e dando voz a ele na comunidade escolar.

Na sequência dos turnos, M1 e P2 acolhem o relato de P1, reconhecendo positivamente a atividade do professor, (“*que jóia*”), em (t234). Já em (t235), P2 enfatiza a relevância da atividade de P1 na valorização dos alunos (“*se sentiram super valorizados, né?*”). Essa valorização do aluno como sujeito capaz e criativo se faz necessária na EJA, visto que essa modalidade de ensino surgiu de “um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas” (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 259).

No Excerto #48 a seguir, a professora-mediadora lança uma problematização ao fazer um questionamento final para a professora P2, ao final da sessão #9 de ACC. Deste modo, M1 problematiza a assimilação do aluno idoso Mário em relação ao novo material didático apresentado por P2, dado que ele havia manifestado receio e insegurança com o novo material, bem como com a nova dinâmica de sala de aula, no início das aulas de P2 (“[...] *se ele mudou a concepção dele que ele tinha lá na primeira e segunda aula do material didático [...]*”), em (t239). P2, por sua vez, responde que o aluno já está mais consciente das atividades desenvolvidas e compreende a dinâmica da aula, em (t240), (“[...] *já tá compreendendo melhor a dinâmica assim, o material*”).

⁷³ Nossa tradução. No original: “*Teachers need to become a new kind of professional, interacting with community stakeholders to explain the changes they are making to the design of learning environments and to engage others in producing outcomes. Students need to learn how to learn in new way*”.

Excerto #48

Sessão #9			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t239)	M1	<i>a minha última pergunta é em relação ao seu Mário, se ele mudou a concepção dele que ele tinha lá na primeira e segunda aula do material didático que ele ficava ali: meu deus do céu onde que eu vou escrever isso? onde que eu coloco a resposta? que não era nas linhas, era dentro daquele, um dos exemplos que a gente viu, que ele não sabia onde colocar a resposta porque tava dentro daquela notes que uma figurinha que tava dentro do caderninho</i>	Problematização
(t240)	P2	<i>eh:: agora ele já entendeu, já tá compreendendo melhor a dinâmica assim, o material</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t241)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t242)	P2	<i>ele... enxerga, né?... as as coisas ali [risos] as atividades, eh... ele tava... digamos adaptou a visão dele, né? e também, não sei se ele tá ahn entendendo que eu também tô buscando o conhecimento que ele já tem</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t243)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t244)	P2	<i>que ele tá participando, tá melhor</i>	Reespelhamento

Na sequência, em (t242), P2 justifica que o seu aluno Mário está compreendendo a unidade didática, pois “adaptou a sua visão”, isto é, Mário passou a ver as atividades produzidas pela professora não mais como algo estranho, mas como uma nova e diferente possibilidade de construir conhecimento. Ainda, P2 expande a sua fala por meio de um remodelamento, ao mencionar que, além do desenvolvimento das atividades da unidade didática, ela também procurou considerar o conhecimento prévio de seu aluno “(ele... enxerga, né?... as as coisas ali [risos] as atividades, eh... ele tava... digamos adaptou a visão dele, né? e também, não sei se ele tá ahn entendendo que eu também tô buscando o conhecimento que ele já tem)”. Se compararmos essa colocação de P2 com a sua representação de material didático no Momento 1 da pesquisa (ver Excerto #11), podemos perceber que a professora-colaboradora expande a representação prévia de material didático, como complemento de atividades, passando a perceber o material como algo pensado, elaborado e construído a partir do contexto e interesses de seus alunos. Nesse sentido, a formação continuada colaborou para que P2 pudesse reconfigurar essa sua representação, visto que “ao produzir seu próprio material, o professor tem mais condições de atender aos interesses e necessidade de seus alunos” (LEFFA, 2016, p. 12).

Em relação ao remodelamento, esse turno (t242) de P2 configura um remodelamento, pois a professora-colaboradora relaciona uma ação de sua prática docente ao processo do conhecimento de *experenciar o conhecido*, da Pedagogia dos Multiletramentos, no qual “a aprendizagem conecta-se com contexto cultural, as identidades e os interesses dos aprendizes”, e “envolve a articulação explícita das experiências diárias que estão frequentemente implícitas nas práticas”⁷⁴ (KALANTZIS et al., 2016, p. 77). Assim, percebemos que, embora P2 não cite explicitamente o processo do conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos, essas concepções permeiam o seu discurso e, semelhantemente, a sua prática docente.

No Excerto #49, a professora-mediadora comenta uma atividade da unidade didática de P2, a qual envolvia o uso de um vídeo, essencialmente gestual⁷⁵, sobre os *do's and don'ts* em uma entrevista de emprego. Após P2 relatar como conduziu essa atividade, M1, então, lança uma problematização direcionada a ambos professores-colaboradores, questionando-os sobre a análise dos significados visuais em um texto em relação aos pressupostos dos multiletramentos (“[...] *qual que é a relação que vocês veem dessa imagem, imagem em movimento com os multiletramentos? e como isso pode contribuir pro inglês, né? pro ensino de inglês [...]*”), em (t245). Na sequência, P2 inicia seu turno (t246) evidenciando que esse tipo de atividade procura mostrar outras formas de construir conhecimento, afastando-se de uma abordagem tradicional de ensino de línguas, para compreender “além” da imagem e gestos, isto é, “usar mais do que um modo de significar em um texto ou em um evento de produção de sentido”⁷⁶ (KALANTZIS et al., 2016, p. 229). Logo após, P1 entra na discussão com o propósito de complementar o turno anterior de P2, (“*amplia*”), em (t247). Então, P2 aceita esse acréscimo em sua fala, em (t248), reespeitando a colocação do colega. Assim, P1 passa a explicar que o “ampliar” refere-se a oferecer oportunidades diferentes para o aluno compreender uma atividade de *listening*, por exemplo (“*ampliar a chance dos alunos compreender, né? quando a gente depende só do áudio, é diferente quando é só o áudio e quando é um vídeo*”), em (t249).

⁷⁴ Nossa tradução. No original: “*earning connects with learners’ cultural backgrounds, identities and interests. Experiencing the known involves the explicit articulation of everyday experience that often lies implicit in practices*”.

⁷⁵ https://www.youtube.com/watch?v=l8emh3KK_Bg.

⁷⁶ Nossa tradução. No original: “*Multimodality: Using more than one mode in a text or a meaning-making event*”.

Excerto #49

Sessão #10			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t245)	M1	<i>[...] qual que é a relação que vocês veem dessa imagem, imagem em movimento com os multiletramentos? e como isso pode contribuir pro inglês, né? pro ensino de inglês... o que que vocês acham?</i>	Problematização
(t246)	P2	<i>sim, porque no caso... ahn é outra forma, maneira, né? de abordar o conhecimento que não só aquela tradicional, né? precisa compreender além, né? [da] imagens e gestos</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t247)	P1	<i>amplia</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t248)	P2	<i>amplia, isso</i>	Reespelamento
(t249)	P1	<i>ampliar a chance dos alunos compreender, né? quando a gente depende só do áudio, é diferente quando é só o áudio e quando é um vídeo</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t250)	P2	<i>sim</i>	Acolhimento
(t251)	P1	<i>you vê a pessoa movimentando boca, as expressões e tudo, não depende só do áudio, né? porque às vezes a body language ali indica bastante coisa do jeito que a pessoa está falando, né? então, tudo isso vai criando um contexto maior pra você compreender melhor aquela situação</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t252)	M1	<i>eu acho, às vezes, que quanto mais a gente usar modos de significar diferentes: visual, o áudio, o escrito, eu acho que tudo isso pra o ensino de línguas, né? só tem a agregar</i>	Reespelamento

Ao expandir seus turnos, P1 fornece um remodelamento, isto é, ele procura reelaborar as informações discutidas, aproximando-as dos significados científicos dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. Em (t251), P1 reflete sobre o uso de diferentes modos de significar a língua inglesa com o propósito de “ampliar” a compreensão e a construção do conhecimento dos alunos sobre determinado assunto (“[...] *tudo isso vai criando um contexto maior pra você compreender melhor aquela situação*”). Esse entendimento de P1 vai ao encontro da asserção de que “a mudança de um modo para outro é integral ao nosso processo de (re)representação e transformação de nossos *designs* de significado”⁷⁷ (KALANTZIS, et al., 2016, p. 230).

Magalhães, Ninin e Lessa (2014, com base em Bakhtin), salientam que a palavra do outro funciona como um ponto de partida, uma estratégia para pensar e, por última instância, para desencadear a negociação dos significados. Portanto, em

⁷⁷ Nossa tradução. No original: “*This switching from one mode to another is integral to our processes of re-representation and transformation in our designs of meaning*”.

relação ao processo argumentativo instaurado no Excerto #49, podemos perceber que, embora a problematização do assunto parta da professora-mediadora, os professores-colaboradores engajam-se no discurso um do outro, acolhendo e complementando as ideias expostas. Esta dinâmica discursiva entre os professores-colaboradores justifica-se pelas características de uma ACC, na qual

o trabalhador deixa de falar somente para o pesquisador, voltando o seu olhar – portanto também seu dizer, para o seu par. A palavra não se volta somente para o seu objeto (a gravação de alguma situação de trabalho), mas também para seu interlocutor” (FOGAÇA, 2010, p. 36, com base em CLOT, 2006).

Em resumo, essa dinâmica discursiva promoveu a criação de um espaço dialógico, “permitindo a cada participante sair de si para encontrar-se com o outro em um jogo dialético” (NININ, 2018, p. 26).

8.4.3 Reconstruindo e repensando a prática docente

A última sessão de ACC, a Sessão #10, compreendeu o fechamento da formação continuada, isto é, os questionamentos dessa sessão envolveram principalmente a avaliação dos professores-colaboradores sobre as atividades desenvolvidas e a experiência de terem participado da formação continuada. Por essa razão, o discurso dos participantes, na Sessão #10, envolveu mais ações reflexivas com vistas à reconstrução de sua prática docente.

No Excerto #50, M1 lança uma problematização a fim de questionar os professores-colaboradores sobre as suas impressões positivas e negativas ao longo de um ano de encontros de formação continuada, em (t253). O discurso de M1 ao construir a problematização pode ser considerado de expansão dialógica, pois a professora-mediadora utiliza “gostariam” como um convite à interação na discussão pelos professores-colaboradores. De acordo com Ninin (2018, p. 48),

se o convite for de interação, então pode-se dizer que há possibilidades de desencadear uma atitude pesquisadora do participante respondente, porque precisará ir em busca de algo para apresentar como resposta ao interlocutor.

Nessa perspectiva, P1 acolhe a problematização de M1 em (t254), e elabora a sua resposta afirmando a relevância dessa formação continuada, dada a dificuldade

de encontrar oportunidades de formação específica para a sua área de ensino (“*acho que eu falei lá no início que pra gente é difícil de encontrar formação específica*”), uma vez que as formações pedagógicas no setor público de ensino envolvem “assuntos gerais ou de motivação”, em (t258). Essas afirmações são corroboradas pela colega P2, (“*pois eh, verdade*”), em (t257). Nesse sentido, ambos os professores-colaboradores consideram a formação desenvolvida, com foco na língua inglesa e EJA, como diferenciada e positiva para suas práticas docentes.

Excerto #50

Sessão #10			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t253)	M1	<i>[...] vocês gostariam de comentar alguns pontos positivos, aspectos positivos e negativos desse processo de formação? o que que vocês acham, vocês podem ser bem claros, tá?... no problem... isso é só pra gente poder crescer e modificar pros próximos, né?</i>	Problematização
(t254)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t255)	M1	<i>o processo da formação como um todo</i>	Reespelhamento
(t256)	P1	<i>acho que eu falei lá no início que pra gente é difícil de encontrar formação específica</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t257)	P2	<i>pois eh, verdade</i>	Acolhimento
(t258)	P1	<i>no setor público, né? praticamente impossível, né? a gente não tem acesso a isso, quando a gente tem uma reunião de formação são de assuntos gerais ou de motivação, mas formação específica a gente não tem acesso. então, quando aparece... é muito positivo</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t259)	M1	<i>legal</i>	Acolhimento
(t260)	P1	<i>ahn, por mais que a gente esteja estudando e tudo, mas, por exemplo, a área de letramento eu não tinha lido praticamente nada a respeito, né? então... a gente, sei lá...se atualizar</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t261)	P2	<i>eh, tem uma nova, sabe uma nova maneira de se organizar pedagogicamente</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t262)	P1	<i>mesmo que até muitas vezes a gente até faça algumas coisas que se encaixem mas, com as leituras, com as discussões a gente se torna muito mais consciente dos processos</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t263)	P2	<i>eh</i>	Acolhimento
(t264)	M1	<i>sim, concordo [...] logo que eu comecei a formação, também comecei a atuar como professora lá no IF, né? então também levei isso pra minha prática, fiquei pensando: mas essa atividade, o que eu tô fazendo? qual que é o processo aqui? que eu tô pensando, né? Isso é o que a gente leva pra prática, na minha opinião isso é um dos pontos positivos... troca conhecimento e leva pra própria prática docente né</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

(t265)	P2	<i>isso... vai se autoavaliando, autocorrigindo, né? conforme o que nós estudamos aqui na teoria vai vendo o que é possível, o que não é, né?</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
--------	----	---	--

Na sequência dos turnos, P1 fornece uma informação por extensão ao trazer um novo aspecto avaliativo para a formação continuada. Em seu turno (t260), P1 adiciona que, além da questão da formação ser específica para a área que atua, ela também proporcionou novas leituras para que o professor pudesse “se atualizar” no estado da arte de sua área o conhecimento, (*“ahn, por mais que a gente esteja estudando e tudo, mas, por exemplo, a área de letramento eu não tinha lido praticamente nada a respeito, né? então... a gente, sei lá...se atualizar”*). P2, por sua vez, complementa a fala do colega ao expor que a formação possibilitou uma nova forma de “se organizar pedagogicamente”, em (t261). Já P1 acrescenta que as leituras e discussões realizadas auxiliaram na tomada de consciência sobre os processos do conhecimento em relação à prática em sala de aula, em (t262).

Após esse encadeamento de turnos dos professores-colaboradores, M1 acolhe as colocações dos pares e também expõe sua opinião sobre um dos pontos positivos da formação. Então, em (t264), M1 reflete sobre o impacto que a formação teve em sua própria prática pedagógica, ao mencionar que, no mesmo período em que a formação iniciou, também começou a atuar como professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Sertão e pôde vivenciar, na prática, os pressupostos teóricos discutidos nos encontros formativos (*“[...] então também levei isso pra minha prática, fiquei pensando: mas essa atividade, o que eu tô fazendo? qual que é o processo aqui? que eu tô pensando, né [...]”*). Esse turno de M1 demonstra que a mediadora também se vê como colega dos professores-colaboradores e, apesar do processo argumentativo se pautar no conflito e na contradição (MAGALHÃES; NININ; LESSSA, 2014), é igualmente construído por meio da empatia entre os participantes. Em outras palavras, o processo argumentativo também se constrói pelo fortalecimento de laços e alianças entre membros de um grupo de professores, e isto mostra-se importante para o balanço das forças nas relações de poder (FOGAÇA, 2010, p. 180).

Em relação aos pontos negativos elencados pelos professores-colaboradores à formação continuada, o Excerto #51 traz uma reclamação de P2 sobre alguns de seus alunos, os quais iniciaram a disciplina quase ao final do semestre e acabaram por atrapalhar o rendimento da turma, e conseqüentemente, das aulas (*“[...] não acompanharam, né? as atividades esses que chegaram agora no final do semestre e*

ainda atrapalharam. ah, coisa séria”). Essa reclamação de P2 incita a fala de P1, que explica o ponto negativo da formação, o de não ter pensado em produzir materiais que fossem “mais granulares”, isto é, materiais que pudessem servir como lições curtas que não necessariamente precisassem seguir uma sequência entre uma aula e a aula seguinte, (“*esse é o problema de trabalhar com uma sequência tão longa assim com a EJA tipo assim, sei lá com a EJA os materiais devem ser assim mais granulares assim*”), em (t267). Esse ponto negativo relatado por P1 é corroborado por P2, em (t269), (“*eh... verdade*”).

Excerto #51

Sessão #10			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t266)	P2	<i>pois eh, e foram pra atrapalhar ainda, porque eles tavam bem... não sabiam, não acompanharam, né? as atividades esses que chegaram agora no final do semestre e ainda atrapalharam. ah, coisa séria</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t267)	P1	<i>esse é o problema de trabalhar com uma sequência tão longa assim com a EJA tipo assim, sei lá com a EJA os materiais devem ser assim mais granulares assim</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t268)	P2	<i>eh... verdade</i>	Acolhimento
(t269)	P1	<i>não se estenderem muito</i>	Reespelhamento
(t270)	M1	<i>eh, eu percebi, pensei nessa possibilidade, mas será que se a gente fizesse, digamos uma aula pra cada semana, né? será que eles iam ter uma compreensão assim do inglês como um todo, né? porque mesmo que a gente faça uma aula, né? começa e termina no mesmo dia, né? a próxima tu vai precisar de algum elemento que já foi ensinado antes de qualquer maneira</i>	Acolhimento e Problemática
(t271)	P1	<i>sim, pois eh eh, é bem complexo</i>	Acolhimento
(t272)	P2	<i>desafio, né? pra EJA, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t273)	M1	<i>eh, talvez se a gente voltar a fazer algum trabalho juntos, né? nós podemos pensar em fazer, talvez podemos nos basear também na pedagogia dos multiletramentos, mas fazer assim aulas pontuais</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por extensão

Na continuidade da discussão, no turno (t270), M1 aceita a colocação dos professores-colaboradores (“*eh, eu percebi, pensei nessa possibilidade [...]*”), porém também procura problematizar o assunto, questionando seus colegas sobre as implicações para a construção do conhecimento dos alunos ao desenvolver aulas sem uma sequência específica (“*mas será que se a gente fizesse, digamos uma aula pra*

cada semana, né? será que eles iam ter uma compreensão assim do inglês como um todo, né? [...]). P1 e P2, por sua vez, concordam com a mediadora e definem essa problemática como algo complexo e desafiador para a EJA, em (t271) e (t272), respectivamente.

Por fim, em (t273), M1 apresenta uma informação nova ao debate ao propor um futuro trabalho colaborativo em que se possa pensar e construir atividades mais “pontuais” para a EJA, envolvendo também a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (*“eh, talvez se a gente voltar a fazer algum trabalho juntos, né? nós podemos pensar em fazer, talvez podemos nos basear também na pedagogia dos multiletramentos, mas fazer assim aulas pontuais”*). Em relação a esse ponto negativo, acreditamos que poderíamos ter melhor auxiliado os professores-colaboradores na seleção e organização das atividades que foram desenvolvidas em cada aula, assim os participantes poderiam ter desenvolvido a sequência de sua unidade didática de maneira mais tranquila e sistemática. Todavia, parece ser de fundamental importância problematizar essa cultura instaurada na EJA de que o trabalho pedagógico precisa ser esgotado em uma única aula, porque os alunos poderão não estar presentes no encontro seguinte. Entendemos que seja difícil aprofundar uma discussão que envolve o uso da linguagem em práticas sociais específicas em uma única aula, precisando essa cultura ser colocada sob os holofotes.

A fim de observar a recontextualização da prática docente dos professores-colaboradores, do Momento 1 ao Momento 3 da pesquisa, M1 resgata alguns questionamentos feitos aos participantes no primeiro momento da pesquisa. No Excerto #52, M1 problematiza a representação de prática multiletrada para que os professores reflitam sobre o conceito discutido nas sessões teóricas em relação ao que foi colocado em prática em sala de aula (*“[...] como que vocês definiriam uma prática multiletrada, uma prática pedagógica multiletrada?... depois de vocês terem desenvolvido o material, aplicado em sala de aula, o que que seria uma prática multiletrada?”*). Esse enunciado de M1, em (t274), por fazer uso do tempo verbal condicional em “definiriam”, caracteriza-se no eixo das probabilidades, o que acaba por acolher outros enunciados (NININ, 2018, p. 47). Nesse sentido, a problematização de M1 configura-se como um recurso de expansão dialógica, abrindo espaço para os enunciados dos professores-colaboradores, e, em última instância, potencializando o desenvolvimento do pensar.

Excerto #52

Sessão #10			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t274)	M1	<i>[...] então, pensando nessa questão do multiletramentos como que vocês definiriam uma prática multiletrada, uma prática pedagógica multiletrada?... depois de vocês terem desenvolvido o material, aplicado em sala de aula, o que que seria uma prática multiletrada?</i>	Problematização
(t275)	P1	<i>acho que é uma prática que leva em consideração todos os processos envolvidos, né? desde... ahn desde a construção desde o reconhecimento de conceitos, a formulação de conceitos, análise, aplicar, né? de forma correta depois de forma mais livre, de forma criativa. então, é algo que engloba todos esses processos</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t276)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t277)	P1	<i>e que principalmente, permita que os alunos desenvolvam todas essas habilidades</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t278)	M1	<i>isso aí</i>	Acolhimento
(t279)	P2	<i>eh, porque às vezes, alguns têm facilidade na parte escrita, outros tem na parte visual, enfim né? pra ter diferentes maneiras de compreender também e a prática multiletrada permite explorar e tornar possível, assim que todos ahn consigam desenvolver essas habilidades, porque cada um tem uma maneira também de acompanhar pra compreender enfim</i>	Fornecimento de informação por remodelamento

Sendo o espaço de fala convidativo, P1 fornece um remodelamento ao afirmar que uma prática multiletrada deve considerar os “processos envolvidos”, em (t275). Ainda, P1 aproxima seu discurso de um código mais elaborado que pressupõe o desenvolvimento de competências (linguísticas/cognitivas) construídas durante a formação continuada (BERNSTEIN, 1996). Em outras palavras, P1 mostra-se engajado em apresentar a sua representação mais elaborada de prática multiletrada, uma vez que se sente mais estimulado e preparado para isto (“*acho que é uma prática que leva em consideração todos os processos envolvidos, né? [...]*”). Ademais, P1 continua a elaborar a sua reflexão no turno (t277), enfatizando a importância de promover diferentes processos do conhecimento em sala de aula com o intuito de capacitar o aluno a desenvolver as habilidades da língua inglesa referentes aos diferentes processos, (“*e que principalmente, permita que os alunos desenvolvam todas essas habilidades*”). Nessa perspectiva, os turnos (t275) e (t277) de P1 estão em consonância com as recomendações de Kalantzis (et al., 2016) de que o professor

pode promover o entrelaçamento entre diferentes movimentos epistêmicos a fim de buscar resultados direcionados para as necessidades específicas dos alunos.

Já no turno (t279), P2 expande a fala de seu colega, também fornecendo um remodelamento, porém focaliza outro aspecto relevante da prática multiletrada. O objetivo de uma prática multiletrada, para P2, é o de propiciar aos alunos diferentes maneiras de compreender o conhecimento em sala de aula, visto que cada aluno possui características singulares e pode se beneficiar de uma prática pedagógica embasada em diferentes processos do conhecimento (“[...] *a prática multiletrada permite explorar e tornar possível, assim que todos ahn consigam desenvolver essas habilidades, porque cada um tem uma maneira também de acompanhar pra compreender enfim [...]*”).

Comparando a representação de prática multiletrada dos professores-colaboradores do Momento 1 em relação à do Momento 3, percebemos que no Momento 1 os professores representavam prática multiletrada como o uso de gêneros discursivos, leitura de imagens e uso da tecnologia essencialmente a partir de exemplos de atividades desenvolvidas por eles em sala de aula. Já no momento final da pesquisa, os professores-colaboradores procuram construir as suas representações com base em uma reflexão teórica sobre o assunto, não somente citando exemplos de práticas, mas também apontando a relevância dessa prática multiletrada para a construção do conhecimento dos alunos.

Na continuação da discussão anterior, o Excerto #53 inicia com uma problematização de M1 sobre as possibilidades e contribuições de uma prática multiletrada no contexto da EJA, (“[...] *vocês acham que uma prática multiletrada contribui pro ensino da EJA na escola pública? da EJA especificamente... [...]*”, em (t280).

Na sequência de turnos, em (t281) e (t282), P1 e P2 reafirmam a importância de trabalhar os processos do conhecimento a fim de oferecer novas oportunidades para que os alunos possam desenvolver suas habilidades na língua inglesa. Todavia, no turno (t283), P1 traz uma nova informação para a discussão, por meio de um remodelamento (“*criar um pouco de autonomia também, né? (P2: também) principalmente na parte de de aplicar, né? o conhecimento*”).

Excerto #53 – importância da prática multiletrada na EJA

Sessão #10			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t280)	M1	<i>e pra finalizar, duas questões sobre o ensino da EJA, né? vocês acham que uma prática multiletrada contribui pro ensino da EJA na escola pública? da EJA especificamente... vocês acham que foi viável desenvolver uma prática multiletrada na EJA?</i>	Problematização
(t281)	P1	<i>sim eu acredito que sim porque se você trabalhar todos os processos, né? você vai tá... ahn oferecendo pros alunos toda... vai tá dando [] prática, vai tá dando ahn a formação dos conceitos, né? a chance de analisar também, então... tá tudo englobado ali</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t282)	P2	<i>sim, e é importante da maneira que eu compreendia (P1: até para, até para envolver mais os alunos), eu acho importante importante que eles... desenvolvam... que cada um desenvolva, tenha oportunidade, né? de desenvolver sua habilidade</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t283)	P1	<i>criar um pouco de autonomia também, né? (P2: também) principalmente na parte de de aplicar, né? o conhecimento</i>	Fornecimento de informação por remodelamento

Nesse turno (t283), o remodelamento de P1 vai ao encontro de uma educação para a criticidade e autonomia (FREIRE, 2011b), pilares da modalidade EJA. Ainda, ao mencionar que a prática multiletrada propicia o desenvolvimento da autonomia nos alunos, P1 compreende o ensino da língua inglesa na escola não somente como desenvolvimento da habilidade linguística, mas também com foco “na função educacional da língua, reafirmando a relevância da noção de cidadania” e mostrando “que os objetivos do ensino de LE na escola são diferentes dos objetivos dos cursos de línguas” (LEFFA, 2016, p. 61).

Tanto no Excerto #52 quanto no Excerto #53, percebemos reconfigurações no discurso dos professores-colaboradores, os quais passaram a elaborar, de forma mais complexa e crítica, suas representações de ensinar, seus papéis e aqueles dos alunos. Nessa perspectiva, podemos relacionar as atividades da formação continuada ao desenvolvimento da capacidade argumentativa dos professores, o que levou, em última instância, à (re)construção do pensamento crítico-reflexivo destes sobre a sua prática docente multiletrada.

No Excerto #54, a problematização final lançada por M1, em (t284), teve como objetivo avaliar a percepção dos professores em relação ao processo colaborativo vivenciado durante a formação continuada (“em relação ao processo colaborativo que

a gente vivenciou aqui na formação, o que que vocês acham? como que vocês avaliam esse processo colaborativo de prática pedagógica? [...]). Em (t285), P1 inicia o seu turno observando a necessidade de trocar conhecimento com os seus colegas de área, já que, na escola pública, há um “isolamento” do professor de língua inglesa, o qual geralmente se constitui como “o único professor de inglês da escola”, nas palavras de P1. Na sequência, em (t287), P1 expande a sua colocação anterior ao mencionar que o tempo em que cursou o mestrado e o tempo despendido com a formação foi de grande valia, pois teve oportunidades de trocar conhecimentos com pessoas que partilhavam da mesma vivência, (“[...] esses, os dois anos que eu passei no mestrado, sabe? com contato com outros professores e aqui com vocês, bah isso pra mim foi muito bom, muito bom mesmo, né? o contato, a troca de experiências com pessoas que tão tendo a mesma vivência [...]).

Excerto #54

Sessão #10			
Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t284)	M1	<i>[...] em relação ao processo colaborativo que a gente vivenciou aqui na formação, o que que vocês acham? como que vocês avaliam esse processo colaborativo de prática pedagógica? porque nós somos aqui três professores da mesma área pensando sobre... algum problema, alguma situação, né? pra gente poder modificar na nossa prática, como que vocês avaliam esse processo colaborativo que se deu na formação? se vocês acham que foi colaborativo também, né? [risos] eu tô já afirmando aqui</i>	Problematização
(t285)	P1	<i>eu sinto muita falta assim de ter contato com profissionais da área, né? porque às vezes, a gente vai pra uma escola, a gente é o único professor de inglês da escola</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t286)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t287)	P1	<i>ocê é meio que o um alien lá [risos], faz muita falta, esses, os dois anos que eu passei no mestrado, sabe? com contato com outros professores e aqui com vocês, bah isso pra mim foi muito bom, muito bom mesmo, né? o contato, a troca de experiências com pessoas que tão tendo a mesma vivência isso é, mesma não, é em diferentes contextos, mas</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t288)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t289)	P1	<i>mas, você vê que às vezes algo que acontece com você, não é só com você, acontece com outros também</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t290)	P2	<i>eh verdade, eu ia dizer também</i>	Reespelhamento

Os turnos de P1 são acolhidos por M1, o que implica a validação do discurso de P1, fazendo com que o professor-colaborador se sinta à vontade para dar continuidade às suas explicações. Assim, em (t289), P1 expressa que a prática colaborativa entre professores auxilia na percepção e resolução de problemas que podem ser comuns a todos da área, mas que muitas vezes parecem ser problemas particulares (“*mas, você vê que às vezes algo que acontece com você, não é só com você, acontece com outros também*”). Nesse sentido, a prática colaborativa mostra-se como “um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e da reorganização de saberes em um dado contexto” (NININ, 2018, p 78).

Ao final da análise do processo argumentativo entre os participantes da pesquisa, podemos compreender que é na constituição relacional dos sujeitos que a argumentação “exerce papel determinante na construção compartilhada dos saberes da sala de aula” (NASCIMENTO, 2018, p. 27). Nessa perspectiva, as ações argumentativas entre os participantes corroboraram para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, situada e multiletrada, bem como propiciaram momentos de troca de ideias, reflexão e colaboração.

A seguir, apresentamos e refletimos sobre as considerações finais de nossa pesquisa, apontando também as limitações do estudo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentada na relação entre ensino, discurso e prática colaborativa, a pesquisa conduzida nesta tese buscou investigar em que medida a nossa proposta de formação continuada, de intervenção colaborativa, possibilitou a construção de uma prática pedagógica multiletrada em Língua Inglesa no contexto da escola pública, na modalidade EJA. Em razão disto, traçamos três objetivos específicos para a investigação que abaixo resgatamos:

1. Identificar e discutir as representações iniciais de ensino, multiletramentos e prática multiletrada de Língua Inglesa dos professores-colaboradores;

2. Descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo colaborativo estabelecido entre professora-mediadora e professores-colaboradores na construção de uma prática pedagógica multiletrada em Língua Inglesa para o contexto de cada participante;

3. Avaliar em que medida as ações de intervenção colaborativa possibilitaram a recontextualização das representações e das práticas de multiletramentos dos participantes.

Em relação ao primeiro objetivo específico, por meio da análise sistêmico-funcional das entrevistas semiestruturadas dos professores-colaboradores, identificamos as representações de ensino para o contexto da EJA, o papel do professor e do material didático nesse contexto e as concepções teóricas de multiletramento e prática multiletrada oriundas das crenças e experiências trazidas pelos professores-colaboradores.

Essas representações tiveram um papel fundamental na constituição da formação continuada, pois elas serviram de base para que pudéssemos planejar e desenvolver atividades com fins à problematização e reflexão de conceitos teóricos e práticos em relação aos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos. Da mesma forma, essas representações iniciais foram postas em xeque ao longo da formação, por meio da reflexão e recontextualização do discurso dos participantes nas discussões das sessões reflexivas e das ACCs. Nessa perspectiva, tentamos responder ao seguinte questionamento:

- De que modo a formação continuada pode recontextualizar as representações de conceitos teóricos dos professores que dela participaram?

Acreditamos que a formação continuada possibilitou a recontextualização das representações de conceitos teóricos dos participantes, pois identificamos que os professores-colaboradores, em um primeiro momento, representavam conceitos teóricos exclusivamente por meio de exemplos de sua prática pedagógica, e, com o desenrolar da formação, passaram a representar esses conceitos de forma mais elaborada e reflexiva, sem necessariamente apresentar exemplos do seu cotidiano para isto. Os conceitos foram representados de forma mais elaborada no sentido de se aproximarem dos conceitos teóricos trabalhados na formação e, de forma reflexiva, pois os professores relacionaram a sua prática pedagógica às implicações para a construção do conhecimento de seus alunos. Nesse sentido, os professores-colaboradores pareceram dar mais importância ao contexto de seu aluno, à maneira como este participava das atividades propostas, e também como o aluno internalizava o conhecimento proposto pela unidade didática produzida.

Nesse entendimento, a reconfiguração⁷⁸ das representações dos professores, levou-os a perceber “a vivência, experiência e conhecimento de mundo que o jovem e o adulto trazem, promovendo e expandindo a integração desse jovem” na disciplina de língua inglesa (MONTE MOR, 2010, p. 30).

O segundo objetivo específico de nossa tese versava sobre a análise da dimensão epistêmico-argumentativa do processo colaborativo instaurado entre os participantes e buscou responder à seguinte questão:

- De que maneira o processo colaborativo-argumentativo entre os participantes contribuiu para a construção de práticas pedagógicas multiletradas e socialmente situadas para os contextos escolares em questão?

⁷⁸ Compreendemos “reconfiguração” como uma ampliação do conhecimento construído ao longo da formação continuada, no sentido de que a formação colaborativa possibilitou uma sensibilização da construção do conhecimento dos participantes a novos e/ou diferentes modos de vivenciar a sua prática pedagógica no contexto a EJA.

O processo colaborativo-argumentativo na formação orientou a construção do pensamento crítico e reflexivo dos participantes, favorecendo “a relação entre o dizer cotidiano e o conhecimento científico” (NININ, 2018 p. 104), bem como ampliou “possibilidades de avançar na compreensão” (NININ, 2018, p. 104) de conceitos relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos. Em outras palavras, o movimento argumentativo entre mediadora e professores-colaboradores, além de possibilitar a colaboração entre os pares, também auxiliou na transformação de conceitos teóricos e práticos e, conseqüentemente, na reconfiguração da prática pedagógica dos participantes.

O discurso da mediadora mostrou-se importante para a construção do processo colaborativo-argumentativo na formação, visto que “a palavra do outro, que marca inicialmente a autoridade, funciona como um ponto de partida, como uma estratégia para pensar e, portanto, para desencadear a negociação de significados” (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 139). Da mesma forma, sem o engajamento dos professores-colaboradores no processo colaborativo-argumentativo, não seria possível desencadear movimentos argumentativos, tampouco provocar a expansão dialógica no discurso desses participantes (NININ, 2018). Nesse sentido, as unidades didáticas produzidas podem ser compreendidas como a materialização de uma prática pedagógica multiletrada e socialmente situada, visto que foram construídas por meio da negociação, da reflexão, da análise e da colaboração entre todos os participantes da investigação, tendo como suporte teórico a reflexão argumentativa acerca da Pedagogia dos Multiletramentos.

Em relação às ações de intervenção colaborativa, nosso terceiro e último objetivo específico procurou responder à seguinte questão:

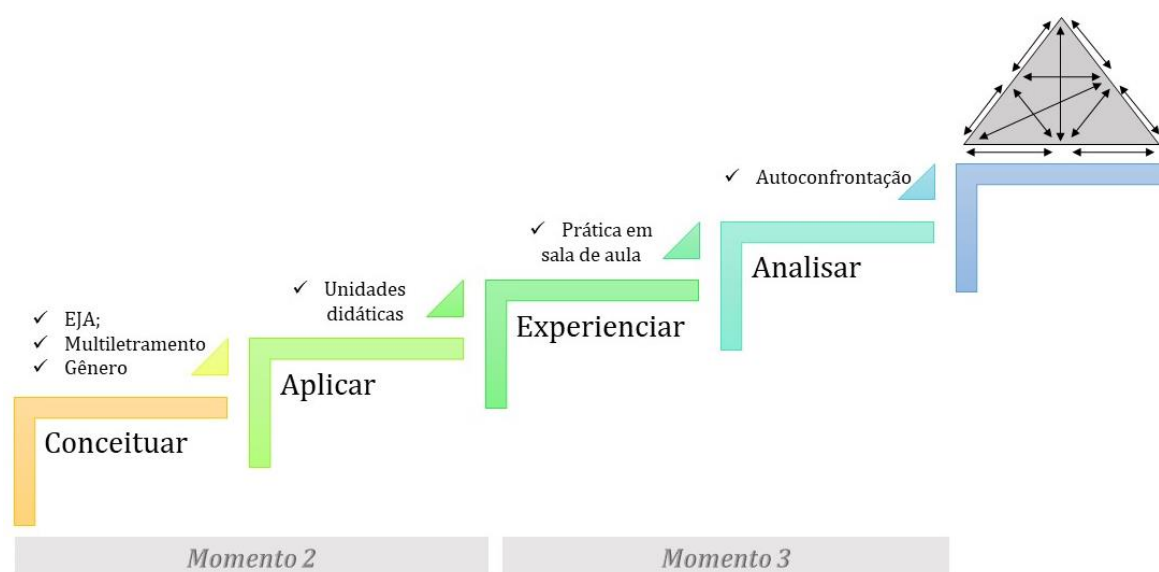
- Em que medida uma proposta de formação continuada de caráter colaborativo pode contribuir para a (re)configuração da prática pedagógica de professores de Língua Inglesa do ensino público?

Acreditamos que a prática colaborativa entre escola pública e universidade, na figura dos professores-colaboradores e da professora-mediadora, possibilitou a criação de um espaço para reflexão, construção e reformulação de novas práticas pedagógicas com vistas à transformação do conhecimento de todos os participantes.

Nessa perspectiva, a colaboração não existiu “para, simplesmente, auxiliar o outro na resolução de tarefas” (NININ, 2018, p. 77), mas como um “impulso ao desenvolvimento” profissional dos participantes (NININ, 2018, p. 77).

Finalizando a nossa investigação, compreendemos que os diferentes momentos pelos quais ela foi conduzida possibilitaram a construção de um sistema de atividades colaborativo que teve como objeto a reflexão e a ação crítica sobre a prática pedagógica multiletrada em língua inglesa para a EJA (ver Figura 6). Esse sistema de atividades propiciou a conexão entre os diferentes processos do conhecimento (Conceituar, Aplicar, Experienciar e Analisar) e os diferentes momentos experienciados na formação (Figura 20).

Figura 20 – Representação da investigação



Fonte: de autoria própria.

Por fim, ao pensarmos a colaboração em contextos educacionais, temos que também pensar em empatia e amor, sendo este último uma “emoção fundamental que constitui o social” (MATURANA, 2001, p. 47). Nessa perspectiva, procuro fazer avaliações do processo investigativo vivenciado, por essa razão, os parágrafos a seguir apresentam-se na primeira pessoa do discurso.

Ao refletir sobre o meu papel de professora-mediadora nessa pesquisa, embora não atuante no contexto da EJA, busquei compreender as dificuldades e os anseios dos professores-colaboradores e me colocar *in their shoes*. Ao propor uma formação para a EJA com vistas à Pedagogia dos Multiletramentos, me preparei e estudei para isto, mas tive consciência que me faltava o mais importante: a prática docente e vivência no contexto estudado. Assim, confirmei meu pressuposto de que uma pesquisa de intervenção colaborativa deve ser empática com seus pares, pois “o discurso racional que não seduz emocionalmente não muda o espaço do outro” (MATURANA, 2001, p. 121). Dessa forma, “precisamos aprender a ouvir mais, a sentir mais e a ser-mais-com-o-outro” (MATEUS, 2009, p. 322).

9.1 LIMITAÇÕES DESTA PESQUISA E SUGESTÕES PARA NOVAS INVESTIGAÇÕES

Ao buscar desenvolver uma formação continuada de viés colaborativo e multiletrado para o ensino de língua inglesa na EJA, compreendi que

qualquer proposta pedagógica que tenha por objetivo o desenvolvimento da cidadania na escola precisa encontrar meios de problematizar tais contradições dentro de um processo reflexivo e **continuado** (TICKS, 2008, p. 274, grifo da autora).

Nesse entendimento, propostas formativas como esta precisam “ser constantemente realimentadas por um processo reflexivo continuado” (TICKS, 2008). Dessa maneira, não tenho como afirmar se os participantes darão continuidade às práticas pedagógicas multiletradas em seus contextos de ensino, após o término da formação, visto que a Pedagogia dos Multiletramentos é algo novo para os participantes. Além disso, também sabemos das dificuldades encontradas no ensino público brasileiro, como tempo escasso para planejamento, quantidade elevada de turmas, grande número de alunos por turma, problemas de infraestrutura e tecnologia nas escolas, entre tantas outras dificuldades. Todavia, confio ter construído um ponto de partida significativo que pode alavancar novos processos de aprendizagem.

Em relação à EJA, a pesquisa apresenta uma limitação no que tange ao planejamento das unidades didáticas, as quais poderiam ter considerado, de maneira mais específica, as peculiaridades desse público. Assim, para pesquisas futuras, lanço

o desafio de propostas investigativas que deem conta de repensar a produção de unidades didáticas, sendo estas mais sintéticas, mas sem comprometimento para o desenvolvimento dos multiletramentos e do pensamento cidadão dos alunos, numa tentativa para se adequar ao contexto de infrequência da EJA. Da mesma forma, seria também interessante analisar o discurso dos alunos de P1 e P2, para compreender de que maneira essas unidades multiletradas foram percebidas pelos alunos e quais as implicações dessa nova prática para a construção do conhecimento na sala de aula de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. 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, SP: Pontes, p. 219-231, 2006.

ADAMSON, B. Fashions in Language Teaching Methodology. In.: DAVIES, A.; ELDER, C. (Orgs.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, p. 604-622, 2004.

AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes Editores, p. 27-41, 2012.

ALAMI, S., DESJEUX, D., GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os Métodos Qualitativos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.) **Alfabetização de jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, K. L. O golpe civil-militar de 1964 e os movimentos de educação de base e cultura popular. **Revista Espaço Ética: Educação, Gestão e Consumo**, São Paulo, n. 01, p. 117-132, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://revistaespacoetica.com.br/2014/04/09/o-golpe-civil-militar-de-1964-e-os-movimentos-de-educacao-de-base-e-cultura-popular-por-kelly-ludkiewicz-alves/>. Acesso em: 16 mai. 2017.

ARNT, J. T. **Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos**. 2018. 218f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In.: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 19-52, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992 (1952-1953).

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1992a.

BARCELOS, A. M. F. 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. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BARCELOS, V. **Formação de Professores Para Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Avaliação na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARRETO, S. N. **O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida das mulheres**. 2005. 123f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge, 2012.

BAZERMAN, C. **A rhetoric of literate action: Literate action Volume I**. Fort Collins, The WAC Clearinghouse & Parlor Press, 2013.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. **The Structuring of Pedagogic Discourse, Volume IV: Class, Codes and Control**. London: Routledge, 2003.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet - Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, 2013.

BORGES, L. S. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA**. 2009. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em 10 mai. 2017.

_____. **Decreto nº 4958, de 14 de novembro de 1942**. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657compilado.htm> Acesso em 10 mai. 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09 mai. 2017.

_____. **Parecer nº 05, de 16 de maio de 1997**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf.> Acesso em 10 mai. 2017.

_____. **Parecer nº 12, de 6 de novembro de 1997**. Esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9.394/96 (Em complemento ao Parecer CEB nº 5/97). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf>. Acesso em 10 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília: Semtec, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de junho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em 10 mai. 2017.

_____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, v. 1, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em 20 jun. 2017.

_____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: língua estrangeira**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, v. 2, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf>. Acesso em 20 jun. 2017.

_____. **Coleção Cadernos de EJA – Cultura e Trabalho: caderno do professor**. São Paulo: Unitrabalho - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/01_cd_pr.pdf>. Acesso em 20 jun. 2017.

_____. **Coleção Cadernos de EJA – Caderno metodológico para o professor: caderno do professor**. São Paulo: Unitrabalho - Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/met_cd.pdf>. Acesso em 20 jun. 2017.

_____. **Parecer CEB nº 23, de 8 de outubro de 2008**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In.: CRAVEIRO, C. B. A.; MEDEIROS, S. (Orgs.) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013, p. 167-236.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 10 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio** – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Semtec, 2000.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio**, vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 9 de junho de 2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008: institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 04 jun. 2017.

BRASILEIRO, A. M. M. A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. Belo Horizonte: **SCRIPTA**, v. 15, n. 28, p. 205-224, 2011.

BRUM, M. H. **Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada**. 2015. 150f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, I; GRANDE, P. (Orgs) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CABRAL, P. **Formação continuada de professores na EJA: Qual o lugar dos sujeitos estudantes?**. 2013. 170f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. C. Atividade social e multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. **Folio (Online)**: Revista de Letras, v. 6, p. 253-278, 2014.

CASTRO, S. T. R. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeira: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, p. 293-306, 2001.

CATTO, N. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico**. Florianópolis: Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: CELANI, M. A, A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-35, 2002.

_____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CEZARIN DOS SANTOS, F. A. The sociocultural turn in language teacher education: teachers as active constructors of their practices. **Anais...** Scientific School of L.S. Vygotsky: Traditions & Innovations, p. 90-96, 2016.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, H. S. H. "**É possível aprender inglês na escola?**": Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

COMPIANI, M. **As geociências no ensino fundamental**: um estudo de caso sobre o tema "A formação do universo, 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, **The powers of literacy**: A genre approach to teaching writing. London: Falmer, 1993.

COPE, B., KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures, Routledge, London, 2000.

_____. **Multiliteracies**: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 1, 164-195, 2009.

_____. (Orgs.), M. **The Things You Do to Know**: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*. London: Palgrave. p. 1-36, 2015.

COSTANTIN, K. **Identifying the concept of multiliteracy underlying the pedagogic activities developed in a continuing English teacher education program**. 2018. 26 f. Trabalho final de graduação (Graduação em Letras/Inglês). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

COSTANTIN, K.; TAUCHEN, E. Definindo os parâmetros de transcrição para pesquisados do N.E.C.C.E. In.: IX MOSTRA DE TRABALHOS EM ANDAMENTO. **Anais...** Santa Maria: IX Mostra de Trabalhos em Andamento, 2017.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTÓVÃO, V.; GIMENEZ, T. (Orgs.). ENFOLI: **Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: s. n., p. 19-22, 2005.

CRUZ, C. E. F. da.; OLIVEIRA, F. P. L. de. Vivendo n(os) gêneros textuais: uma experiência na EJA. In.: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da. (Org.). **Gêneros Textuais e Perspectivas de Ensino**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 16. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, p. 121-144, 2014.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In.: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 53-68, 2011.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O Papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, 2005.

DEMO, P. 2000. **Conhecer & Aprender**. Artmed, Porto Alegre

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

DIJK, T. A. van. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In.: KARWOSKI, A. M. et al (Org.) **Gêneros textuais: reflexão e Ensino**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, 1999.

DREY, R. F. Reflexões sobre o agir docente: o trabalho representado através da Autoconfrontação. In.: Anais do Celsul 2008. **Anais...** Porto Alegre: VIII Encontro do CELSUL, 2008, p. 1-14. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/autoconfrontacao.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

DUCROT, O. Argumentação linguística e argumentação retórica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lchc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

_____. **Activity Theory and Expansive Design**. 1999. Disponível em <http://projectsfinal.interactionivrea.org/20042005/SYMPOSIUM%202005/communication%20material/ACTIVITY%20THEORY%20AND%20EXPANSIVE%20DESIGN_Engestrom.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2017.

_____. Knotworking and agency in fluid organizational. In: ENGESTRÖM, Y. **From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work**. Nova York: Cambridge, p. 199-233, 2008.

_____. The future of activity theory: A rough draft. In: A. Sannino, H. Daniels & K. Gutierrez (Orgs.). **Learning and expanding with activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 303-328, 2009.

ENS, R. T.; RIBAS, M. S. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares. **Praxis Educativa**, v. 10, n. 1,

p. 127–152, 2015. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6106/4348>>.
Acesso em: 29 mai. 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Analyzing Discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Edições Criar, 2009.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. v. 22., 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011c.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e Autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. 225f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FUZER, C.; CABRAL, S. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no Ensino de inglês em contexto brasileiro. In.: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, p. 47-54, 2011.

GIMENEZ, T; ARRUDA, N.; LUVUZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: Uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio**, v. 13, p. 1-5, 2004.

GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, E. Rompendo barreiras em um projeto de Aprendizagem sem Fronteiras. In: JOÃO, TELLES (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, p. 113-135, 2009.

GOUVEIA, C. Texto e gramática: uma introdução a linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In.: (Org.) HADDAD, S. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos** – EJA. São Paulo: Global, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects on language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd edition, London: Arnold, 2004.

_____. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th edition, Abingdon: Routledge, 2014.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2000.

HEDEGAARD, M. The zone of proximal development as a basis for instruction. In.: MOLL, L. (Orgs.), **Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 379-371, 1990.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2002.

HYLAND, K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of Second Language Writing**, v. 16, p. 148-164, 2007.

IMBERÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. **Literacies**. 2ed. Cambridge University Press, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In.: MAY, S.; Hornberger, N. H (Orgs.). **Encyclopedia of Language and Education**, Vol. 1, Springer, p. 195-211, 2008.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P. Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** **Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais**. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London, New York: Routledge, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 28, n. 1, 1994.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico**: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e de biologia. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

_____. **Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola**: o papel dos livros didáticos e dos professores. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2019.

LANDIM, D. S. P. **O inglês da EJA para a vida**: letramentos sociais e escolares refletidos. 2015. 239f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 324p., 2016.

LEOCADIO, A. G. O ensino de língua inglesa a partir da perspectiva do letramento crítico na EJA: análise do caderno de orientações didáticas para a ELA – Língua Estrangeira – Inglês etapa complementar e final. PMSP (Prefeitura Municipal de São Paulo). **Sinergia**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 198-204, jul./set. 2015.

LEITÃO, S. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 91-109, 1999.

_____. Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: **Social Research**, v. 2, n. 3, 2001. Disponível em: <Retirado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>. Acesso em 16 out. 2016.

_____. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2006.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, v. 18, n. 3, set./dez. p. 75-90, 2007.

LEITE, S. S. W.; RIBEIRO, C. A. N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, julio-diciembre, p. 173-187, 2012.

LEONTIEV, A. N. **Activity and consciousness**. Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism. Progress Publishers, 1977. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977.htm>> Acesso em: 22 mai. 2017.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: questões fundamentais. 3. ed. São Paulo: Pontes Editora, 2015.

_____. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M.C.M. (org.) **A Formação do professor como um profissional reflexivo**. São Paulo, EDUC. Coleção Faces da Linguística Aplicada, 2004.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

LIMA, D. C. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In.: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, p. 159-170, 2011.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008.

MACHADO, A. R. A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 161-178, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, p. 39-58, 2002.

_____. Vygotsky e a Pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração - PCCOL. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). In: **A Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, p. 13-26, 2012.

MAGALHÃES, M.; FIDALGO, S. Teacher Education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G. (Orgs.). **Educação de professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 105-124, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C.T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?. **Bakhtiniana**, n. 9, v. 1, jan-jul., p. 129-147, 2014.

MAGIO, M. M. da S.; SAMPAIO, T. M. G. Políticas de língua e a educação de jovens e adultos. **Entremeios: Revista de Estudos do Discurso**, v. 14, jan-jun., p. 203-212, 2017. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/437.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2017.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A., GAYDECZKA, B., BRITO, K. (org.), **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: Kaygangue, 2005.

MARQUES, P. M. **Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. In.: HASAN, R., MATTHIESSEN, C.M.I.M. AND WEBSTER, J. (Orgs.). **Continuing discourse on language**. London: Equinox, 2005.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **RBLA**, v. 9, n. 1., p. 307–328, 2009. Disponível em: </scielo.php?script=sci_arttext&pid=&lang=pt>. Acesso em 31 mai. 2017.

_____. Conversa com Elaine Mateus. In: da SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 93-112, 2013.

MATEUS, E.; EL KADRI, S. M. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 13-26, 2012.

MATTHIESSEN, C. M. M. I. Systemic Functional Linguistics as Applicable Linguistics: Social Accountability and Critical Approaches. **D.E.L.T.A.**, v. 28, Especial, p. 435-471, 2012.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 1998.

_____. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. (Orgs.) MAGRO, C.; PAREDES, V. Belo Horizonte: UFMG, 203p., 2001.

MELLO, H. O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da linguística cognitiva. In.: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Orgs.) **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG, p. 55-70, 2004.

MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, n. 38, p. 155-171, 2000.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002.

MICCOLI, L. O ensino de inglês na escola pública pode funcionar desde que...In.: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, p. 171-184, 2011.

MIDGLEY, G. **Systemic intervention: Philosophy, methodology, and practice**. New York: Kluwer, 2000.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: EDUFPE, p. 21-44, 2009.

MODERNA (Org.). **EJA Moderna – 9º ano Ensino Fundamental**. Editora Moderna, 2014.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In.: MYNAIO, M. C. S. et. al (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p. 56-71, 2016.

MONTE MÓR, Walkyria. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira** – Inglês: etapas complementar e final – São Paulo SME/DOT, 2010.

_____. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C; COSTA, E. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. 1ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 37-50, 2012.

_____. **Critical literacies in the Brazilian universities and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local**. Center for Globalization and Cultural Studies. University of Manitoba, Canada 2007. Disponível em: <
<http://myuminfo.umanitoba.ca/index.asp?sec=1238&too=200&dat=11/9/2007&sta=2&wee=&eve=8&epa=26682>>. Acesso em 19 out. 2017.

_____. Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **A pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Palgrave Macmillan, p. 186-209, 2015.

MORAIS, M. S. **A perspectiva dialógica da educação na proposta curricular da EJA na rede municipal do Recife**. 2013. 156f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2013.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial. p. 153–174, 2011.

_____. Letramento científico: sentidos e valores. **Revista Notas de Pesquisa**, v. 1(0), p. 12-25, 2011.

_____. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2006.

MULIK, K. B. O ensino da língua inglesa na educação de jovens e adultos. In.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: X Congresso Nacional De Educação – Educere, p. 5192-5203, 2011

NASCIMENTO, T. M. D. do. **Mobilidade discente na elaboração de planos de aula em espanhol no estágio supervisionado colaborativo**. 2018. 131f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p.529-552, jul./dez. 2011.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: Cientista Revolucionário**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

NININ, M. O. **Pesquisa colaborativa: Das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar**. 2006. 320f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Da Pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. 2 ed. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, I. A. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In.: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (Org.). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 25-52.

OLIVEIRA, A. P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In.: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, p. 67-78, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino de Vocabulário. In.: DUTRA, D. P.; MELLO, H. **A gramática e o vocabulário no Ensino de inglês: novas perspectivas** (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG, p. 71-104, 2004.

_____. **A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa**. In.: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 3., 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...] Santa Maria: UFSM, 2006. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/lingenero.htm>. Acesso em 14 de abril de 2017.

PASSONI, T. P. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de inglês: contribuições do planejamento crítico-colaborativo de aulas. In.: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**, p. 175-198, 2012.

PEREIRA, R. A; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. IN: SILVA, W, R; LIMA, P da S. **Gêneros textuais na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**, Campinas, Pontes Editora, 2016.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. [Traité de L'argumentation: la nouvelle rhétorique]. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIZZOLATO, C. E. **A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Campinas: Unicamp, 1995.

PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. **Cognition and Instruction**, 11 (3 & 4), 365-395, 1993.

PRADO, V. V. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno Lições do Rio Grande**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, A. B. (Org.) **A Formação do Professor**: Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, p. 313-335, 2001.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo, SEE: CENP, 2004.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, p. 184-207, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMÃO, J. E. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta, p. 71-92, 2011.

ROSE, D. 2015. Building a pedagogic metalanguage I: Curriculum genres. In.: J. R. Martin (Org.). **Applicable linguistics and academic discourse**. Shanghai Jiao Tong University. Disponível em: <https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/02/Building-a-pedagogic-metalanguage-I.pdf>> Acesso em 05. Abril. 2019.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write**. Reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. Sheffield, UK; Braistol, USA: Equinox, 2012.

ROTHERY; J.; STENGLIN, M. **Writing a book review**: a unit of work for junior secondary English. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Programme, 1994.

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. **Learning and expanding with activity theory**. New York, NY, US: Cambridge University Press, 2009.

SANTIAGO, C. A. B. **A situação de aprendizagem de língua inglesa com alunos da EJA**: percepções sobre uma unidade didática e a aprendizagem. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, A. R.; PESSOA, A. D. L. B. Movimento brasileiro de alfabetização – MOBREAL: democratizando memórias e desvelando propostas legais e pedagógicas. In.: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS DA UFPB, 9., 2016, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2016, p. 1-21. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/ixsidh/ixsidh/paper/view/4318/1711>>. Acesso em: 17 mai. 2017.

SANTOS, A. de S.; AMORIM, A. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação**. Campinas: PUC, v. 21, n. 1, jan-abr., p. 117-126, 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2787>. Acesso em: 25 mai. 2017.

SEARLE, J. R. A classification of illocutionary acts. **Language in Society**, v. 5, n. 01, p. 1-23, 1976.

SILVA, E. A. **Representações de Letramento no Contexto Escolar**: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

_____. **Colaboração e ressignificação de práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública**: aventuras e desventuras em uma 3ª série do Ensino Médio. 2018. 287f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SILVA, J. G. S. de L. **O ensino de língua inglesa na EJA**: uma experiência a partir do People's Museum. 2015. 182f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, L. G.; GREGORIO, J. C.; FERREIRA, V. E. M. Análise do Livro Didático do Ensino Fundamental: EJA Séries Finais - Coleção EJA Moderna. In.: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, v. 8, n. 2, 2016, Bagé. **Anais...** Bagé: UNIPAMPA, 2016. Disponível em: <<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/18043/6871>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

SCORTEGAGNA, P. A.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Educação de jovens e adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2006. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em: 18 mai. 2017.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix. Tradução de Maria da Penha Villalobos, 1974.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 25, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 303-322, ago., 2011.

SOARES, L.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.32, n. 04, p. 251-268, out.-dez., 2016.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA, S. T. Políticas Públicas em Alfabetização de Jovens e Adultos: reflexões sobre a experiência brasileira. In.: SIMPÓSIO INTERNACIONAL "O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE". 5., 2009, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, 2009, p. 1-19.

STREET, B. V. (Org.) **Literacy and Development**. Ethnographic Perspectives. Londres/ Nova York: Routledge, 2003a.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Comlumbia: Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2). p. 77-91, 2003b. Disponível em: <<http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>

_____. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: CUP, 1984.

TAUCHEN, E. R. **The concept of literacy underlying pedagogical activities developed within a continuous teacher education program**. 2018. 25 f. Trabalho final de graduação (Graduação em Letras/Inglês). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, p. 9–37, 1996-2000.

TICKS, L. K. O desenvolvimento de uma metacsciência, no professor, acerca da importância de vivenciar a linguagem como prática social na sala de aula de língua inglesa por meio da pesquisa colaborativa. In.: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 339-368, maio/ago. 2010.

_____. **(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré-serviço e em serviço**. 2008. 329f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

_____. **Multiletramentos, Interdisciplinaridade e Formação de Professores de Linguagem na Escola. Projeto de Pesquisa** – Registro GAP/CAL n. 039819, 2015.

TICKS, L. K. MOTTA-ROTH, D. Diálogo e reflexão: a reconfiguração da atividade pedagógica de língua estrangeira por meio da pesquisa colaborativa. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume II**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 37, Campinas: Pontes Editores, 2014.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão: SC, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

TRIVISOL, V. **O conceito de (multi)letramentos subjacente às atividades pedagógicas produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada na escola pública**. 2017 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

UNESCO. **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos**. VI CONFITEA. UNESCO. 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 05 mai. 2017.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **A Systematic Theory of Argumentation**. Cambridge: University Press, 2009.

VARGAS, G.; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Argumentação na sala de aula: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes Editores, p. 153-182, 2011.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, n. 31, v. 2, p. 211-227, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00211.pdf> >. Acesso em: 16 set. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas**, tomo II. 2. ed. Madri: Visor, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1930-1935), 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S.; RODRIGUEZ, D.; The development of children's motivation in school contexts. **Review of Research in Education**, v. 23, p. 73-118, 1998. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1167288?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em 17 jul. 2019.