

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

Patricia Streppel Hartemink

**O PROCESSO ARGUMENTATIVO CONSTRUÍDO EM UM  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MULTILETRADA COM  
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Santa Maria, RS  
2021



**Patricia Streppel Hartemink**

**O PROCESSO ARGUMENTATIVO CONSTRUÍDO EM UM PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA MULTILETRADA COM PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação 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 **Mestra em Letras**.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciane Kirchhof Ticks

Santa Maria, RS  
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Hartemink, Patricia Streppel

O processo argumentativo construído em um programa de formação continuada multiletrada com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Patricia Streppel Hartemink.- 2021.

303 p.; 30 cm

Orientadora: Luciane Kirchhof Ticks

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2021

1. EJA 2. Argumentação em contexto escolar 3. Aula de língua inglesa 4. Gênero 5. Pesquisa colaborativa I. Ticks, Luciane Kirchhof II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, PATRICIA STREPPEL HARTEMINK, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Patricia Streppel Hartemink**

**O PROCESSO ARGUMENTATIVO CONSTRUÍDO EM UM PROGRAMA DE  
FORMAÇÃO CONTINUADA MULTILETRADA COM PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação 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 **Mestra em Letras**.

**Aprovado em 11 de fevereiro de 2021:**

---

**Luciane Kirchhof Ticks, Dra. (UFSM) – Videoconferência**  
(Presidenta/Orientadora)

---

**Eliseu Alves da Silva, Dr. (UFSB) – Videoconferência**

---

**Patrícia Marcuzzo, Dra. (UFSM) – Videoconferência**

Santa Maria, RS  
2021



**NUP:** 23081.018076/2021-77 **Prioridade:** Normal

**Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação**

134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

**COMPONENTE**

<b>Ordem</b>	<b>Descrição</b>	<b>Nome do arquivo</b>
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

**Assinaturas**

**04/03/2021 16:03:12**

PATRICIA MARCUZZO (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE

**04/03/2021 16:05:25**

LUCIANE KIRCHHOF TICKS (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.37.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS E MODERNAS - DLTE

**04/03/2021 17:29:24**

ELISEU ALVES DA SILVA (Pessoa Física)

Usuário Externo (952.\*\*\*.\*\*\*-\*\*) 1960

Código Verificador: 553276

Código CRC: 67af5d7c

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>





## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio, incentivo, cuidado e amor.

À minha mãe, por me estimular, me animar, me amparar e me acompanhar sempre, desde o primeiro dia de aula da graduação até hoje; e por ser meu norte e meu chão.

Ao meu pai, pelas leituras, recomendações e discussões em relação a este texto; pelas caronas até a parada do ônibus em períodos de aulas presenciais; e por ser um exemplo de pessoa em minha formação pessoal e profissional.

Ao meu namorado, Igor, em primeiro lugar, pelo suporte, paciência e carinho; e, em segundo lugar, pelas sugestões e conversas que colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha orientadora, ou como prefiro carinhosamente chamar, “profe” Lu, pelas inúmeras orientações e contribuições que subsidiaram o andamento desta pesquisa; pela parceria, serenidade e ensinamentos desde a graduação até hoje; e pelo exemplo de profissional em que me espelho para ser “quando eu crescer”.

À Fernanda, por me auxiliar na coleta do *corpus*; e, mais importante, por ser uma amiga tão especial, com quem posso sempre contar.

A todos os integrantes do N.E.C.C.E., que promoveram a ressignificação da palavra “colaboração” por meio das reuniões, discussões e atividades em grupo.

Aos professores Marta e Jeferson, pela participação, recepção e acolhida; e por permitirem o compartilhamento de experiências únicas em um espaço tão rico quanto a sala de aula.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras, pela oportunidade de trilhar o caminho do Mestrado com uma equipe qualificada e professores competentes.

A todos os meus familiares, amigos e colegas que torceram por mim durante esta jornada.

À banca avaliadora, professor Eliseu e professora Patrícia, pela leitura cuidadosa, comentários pertinentes e construtivos que, certamente, possibilitarão o aperfeiçoamento e amadurecimento da pesquisa.

E, por fim, à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior do Brasil - Código de Financiamento 001), pelo financiamento desta pesquisa.



## RESUMO

### O PROCESSO ARGUMENTATIVO CONSTRUÍDO EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA MULTILETRADA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

AUTORA: Patricia Streppel Hartemink  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Kirchhof Ticks

Considerando a relação entre teoria e prática na atuação docente, as ferramentas e os recursos teórico-metodológicos que embasam a prática de professores de linguagem são diversas. Entre elas, a argumentação em contextos escolares surge como uma prática crítico-colaborativa com intuito de construir e expandir conhecimentos por meio de discussões e interações em sala de aula (LEITÃO, 2011; LIBERALI, 2013; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016; MATEUS, 2016). Nessa perspectiva, a presente pesquisa é um estudo colaborativo que tem como objetivos identificar, descrever e analisar as interações nas aulas de língua inglesa da modalidade EJA de duas escolas públicas em termos de recursos discursivo-argumentativos (utilizados por professores e alunos) a fim de examinar como e em que medida a argumentação está presente e contribui para a interação professor-aluno durante os processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa. O contexto desta investigação se refere a duas escolas públicas, localizadas em regiões da periferia da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (Brasil). Ademais, este estudo contou com a participação de dois professores de língua inglesa e seus respectivos alunos da modalidade EJA, presentes nas aulas gravadas que compõem o *corpus*. A gravação das aulas ocorreu durante o período de aplicação de unidades didáticas, elaboradas pelos próprios professores em um programa de formação continuada (BRUM, 2019), vinculado 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 (PPGL/UFSM). Os tópicos elencados como temas norteadores das unidades didáticas foram de escolha dos professores: mercado de trabalho e o filme "*Who wants to be a millionaire*". A fim de atingirmos o objetivo dessa pesquisa, buscamos, no primeiro momento, identificar e descrever a Estrutura Potencial de Gênero (EPG) (HASAN, 1989) de cinco aulas de língua inglesa, com base na classificação dos movimentos e passos recorrentes, estáveis e variáveis. No segundo momento dessa pesquisa, procuramos analisar a dimensão discursivo-argumentativa de quatro aulas ao identificarmos e descrevermos em que medida e como as ações argumentativas de caráter epistêmico emergem na interação entre os participantes e contribuem para a negociação colaborativa de significados e expansão de conhecimentos em sala de aula. Para analisarmos o discurso dos participantes, utilizamos categorias discursivo-argumentativas de caráter epistêmico (COMPIANI, 1996, p. 48) (BRUM, 2015, p. 64) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), no nível linguístico, bem como categorias de contração e expansão dialógica (MATEUS, 2016, p. 51) (DE CHIARO E LEITÃO, 2005), no nível discursivo. Como resultados, foi possível concluirmos que a aula é um gênero relativamente estável (BAKHTIN, 1986), composto por movimentos e passos obrigatórios, tais como a iniciação da aula, a realização das atividades e o encerramento da aula; opcionais, tais como a apresentação do objetivo da aula e da sistematização da gramática; e iterativos, tais como a realização das atividades. Em relação à análise do processo argumentativo, identificamos que os professores apresentam uma maior afiliação e aproximação a práticas dialógicas. Podemos pressupor que um dos fatores que pode ter contribuído para a adesão majoritária dos professores às práticas dialógicas é o fato de que ambos participaram do programa de formação continuada de caráter crítico-colaborativo-reflexivo e multiletrado para EJA (BRUM, 2019).

**Palavras-chave:** Pesquisa Colaborativa. EJA. Argumentação em Contexto Escolar. Aula de Língua Inglesa. Gênero.



## ABSTRACT

### THE ARGUMENTATIVE PROCESS BUILT WITHIN A MULTILITERACY CONTINUING EDUCATION PROGRAM WITH TEACHERS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

AUTHOR: Patricia Streppel Hartemink  
ADVISOR: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Kirchhof Ticks

Considering the relation between theory and practice in the teaching practice, the tools and theoretical-methodological resources which subsidize language teachers' practice are diverse. Amongst them, the argumentation in school contexts emerges as a critical-collaborative practice which aims at constructing and expanding knowledges through discussion and interactions in classroom (LEITÃO, 2011; LIBERALI, 2013; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016; MATEUS, 2016). In this perspective, the present research is a collaborative study whose objectives are to identify, to describe and to analyze the interactions during English language classes in the EJA modality of two public schools in terms of discursive-argumentative resources (used by teachers and students) in order to examine how and to what extent the argumentation is present and contributes to teacher-student interaction during the English language teaching and learning processes. The context of this investigation refers to two public schools, located in regions on the outskirts of Santa Maria, Rio Grande do Sul (Brazil). Furthermore, this study had as its participants two English language teachers and their respective students of EJA, who were in the recorded classes which compose the *corpus*. The process of recording the classes occurred during a didactic unit application period, elaborated by the teachers in a continuing education program (BRUM, 2019), which is associated to the umbrella project "*Multiletramentos, Interdisciplinaridade e Formação de Professores de Linguagem na Escola*" part of the Post Graduation Program of Linguistics of the Federal University of Santa Maria (PPGL/UFSM). The topics chosen as guiding themes for the didactic units were picked by the teachers: the job market and the movie "Who wants to be a millionaire". In order to achieve the objective of this research, we aimed, in the first moment, at identifying and describing the Generic Structure Potential (GSP) (HASAN, 1989) of five English language classes, based on the classification of recurrent, stables and variable movements and steps. In the second moment of this research, we aim at analyzing the discursive-argumentative dimension of four classes by identifying and describing to what extend and how the argumentative actions of epistemic status emerge in the interaction between the participants and contribute for the collaborative negotiation of meanings and expansion of knowledge in the classroom. In order to analyze the participants' discourse, we used discursive-argumentative categories of epistemic dimension (COMPIANI, 1996, p. 48) (BRUM, 2015, p. 64) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), in the linguistic level, as well as categories of dialogical contraction and expansion (MATEUS, 2016, p. 51) (DE CHIARO E LEITÃO, 2005), in the discursive level. As results, it was possible to conclude that the class is a relatively stable genre (BAKHTIN, 1986), composed by movements and steps, which are obligatory, such as the class' initiation, the tasks' completion and the class' closing; optional, such as the presentation of the class' purpose and the grammatical systematization; and iterative, such as the tasks' completion. In relation to the analysis of the argumentative process, we identified that the teachers present a higher affiliation and approximation to dialogic practices. We presuppose that one of the factors that may have contributed to the major adherence of the teachers to dialogical practices is the fact that both participated in a critical-collaborative-reflective and multiliterate continuing teacher education program for EJA (BRUM, 2019).

**Keywords:** Collaborative Research. Youth and Adult Education. Argumentation in School Context. English Language Class. Genre.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Indicativo da faixa etária e sexo dos alunos da EJA do Estado do Rio Grande do Sul .....	70
<b>Figura 2.</b> Número total de aulas por escola .....	71
<b>Figura 3.</b> Síntese das duas unidades didáticas.....	72
<b>Figura 4.</b> Elementos constituintes da EPG .....	74
<b>Figura 5.</b> Lógica de transmissão e lógica de aquisição: principais diferenças .....	74
<b>Figura 6.</b> EPG das aulas de língua inglesa para EJA .....	80
<b>Figura 7.</b> Lógica da transmissão e lógica da aquisição por meio do <i>continuum</i> .....	82
<b>Figura 8.</b> Questão 16 da unidade didática .....	100
<b>Figura 9.</b> Questão 2 da unidade didática .....	103
<b>Figura 10.</b> Movimentos das aulas da Marta de acordo com as lógicas da transmissão e aquisição .....	107
<b>Figura 11.</b> Movimentos das aulas do Jeferson de acordo com as lógicas da transmissão e aquisição .....	111
<b>Figura 12.</b> Atividade de leitura com foco na identificação do objetivo comunicativo de um texto .....	117
<b>Figura 13.</b> Atividade de leitura com foco nas relações intertextuais e conhecimento prévio .....	134
<b>Figura 14.</b> Atividade de pré-leitura .....	151
<b>Figura 15.</b> Atividade de elaboração e realização do <i>quiz</i> por meio da plataforma <i>Kahoot</i> .....	165
<b>Figura 16.</b> Interrelação entre as metodologias ativas, gamificação e a ferramenta <i>Kahoot</i> .....	166



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Contabilização das ações dialógicas e monológicas da primeira aula de Marta .....	115
<b>Gráfico 2.</b> Contabilização das ações dialógicas da primeira aula de Marta .....	116
<b>Gráfico 3.</b> Contabilização das ações monológicas da primeira aula de Marta .....	117
<b>Gráfico 4.</b> Contabilização das ações dialógicas e monológicas da quinta aula de Marta .....	132
<b>Gráfico 5.</b> Contabilização das ações dialógicas da quinta aula de Marta .....	133
<b>Gráfico 6.</b> Contabilização das ações monológicas da quinta aula de Marta .....	133
<b>Gráfico 7.</b> Contabilização das ações dialógicas e monológicas da primeira aula de Jeferson .....	148
<b>Gráfico 8.</b> Contabilização das ações dialógicas da primeira aula de Jeferson .....	149
<b>Gráfico 9.</b> Contabilização das ações monológicas da primeira aula de Jeferson ..	150
<b>Gráfico 10.</b> Contabilização das ações dialógicas e monológicas da quarta aula de Jeferson .....	163
<b>Gráfico 11.</b> Contabilização das ações dialógicas da quarta aula de Jeferson .....	164
<b>Gráfico 12.</b> Contabilização das ações monológicas da quarta aula de Jeferson ..	165



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Características das três perspectivas acerca da concepção de argumentação. Baseado em Santiago, 2016 .....	51
<b>Quadro 2.</b> Ações discursivo-argumentativas de caráter epistêmico .....	75
<b>Quadro 3.</b> Categorias relacionadas à expansão e/ou contração dialógica durante o processo de ensino e de aprendizagem .....	78
<b>Quadro 4.</b> EPG das aulas de língua inglesa para EJA .....	80
<b>Quadro 5.</b> Passos do movimento 1. Iniciar a aula .....	83
<b>Quadro 6.</b> Passos do movimento 2. Apresentar o objetivo da aula .....	89
<b>Quadro 7.</b> Passos do movimento 3. Realizar as atividades .....	94
<b>Quadro 8.</b> Passos do movimento 4. Sistematizar a gramática .....	98
<b>Quadro 9.</b> Passos do movimento 5. Encerrar a aula .....	104
<b>Quadro 10.</b> Práticas pedagógicas adotadas pela Marta de acordo com as modalidades de teorias de instrução e exemplos do <i>corpus</i> .....	108
<b>Quadro 11.</b> Práticas pedagógicas adotadas pela Marta de acordo com as modalidades de teorias de instrução e exemplos do <i>corpus</i> .....	111



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	Análise Crítica de Gênero
CARS	Create a Research Space
CC	Configuração Contextual
DCN-EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPG	Estrutura Potencial de Gênero
ESP	English for Specific Purposes
ISD	Interacionismo Sócio-Discursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
N.E.C.C.E.	Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ZDP	Zona do Desenvolvimento Proximal



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	27
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	31
<b>1.1 Educação de Jovens e Adultos</b> .....	31
1.1.1 Breve percurso histórico: principais marcos da implementação e estabelecimento da EJA como modalidade educacional no Brasil .....	31
1.1.2 EJA na contemporaneidade: desafios e características .....	37
<b>1.2 Formação continuada de professores</b> .....	43
<b>1.3 A argumentação no contexto educacional</b> .....	50
<b>1.4 A aula como gênero</b> .....	59
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	66
<b>2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração</b> .....	66
<b>2.2 O contexto e os participantes da pesquisa</b> .....	67
<b>2.3 Universo de análise e procedimentos de coleta do <i>corpus</i></b> .....	70
<b>2.4 Os procedimentos e as categorias de análise da organização retórica das aulas</b> .....	73
<b>2.5 Os procedimentos e categorias de análise do processo argumentativo</b> ..	74
<b>CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DAS AULAS PELO VIÉS DO GÊNERO: A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA</b> .....	79
<b>3.1 A EPG das aulas da EJA</b> .....	79
3.1.1 Movimento 1: Iniciar a aula (obrigatório) .....	83
3.1.2 Movimento 2: Apresentar o objetivo da aula (opcional) .....	88
3.1.3 Movimento 3: Realizar as atividades (obrigatório e iterativo) .....	93
3.1.4 Movimento 4: Sistematizar a gramática (opcional) .....	98
3.1.5 Movimento 5: Encerrar a aula (obrigatório) .....	104
<b>3.2 A EPG da EJA e a afiliação dos participantes às lógicas de transmissão e de aquisição</b> .....	106
<b>CAPÍTULO 4 – A ANÁLISE DAS AULAS PELO VIÉS DA ARGUMENTAÇÃO: AS CATEGORIAS DO PLANO EPISTÊMICO</b> .....	114
<b>4.1 A aula 1 de Marta</b> .....	114
<b>4.2 A aula 5 de Marta</b> .....	131
<b>4.3 A aula 1 de Jeferson</b> .....	148
<b>4.4 A aula 4 de Jeferson</b> .....	162
<b>CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	181
<b>5.1 Conclusões: do mapeamento da aula como gênero à análise do processo argumentativo</b> .....	181
<b>5.2 Limitações, implicações e sugestões para futuras pesquisas</b> .....	183

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXO 1 – PRIMEIRA AULA DE MARTA .....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXO 2 – QUINTA AULA DE MARTA .....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO 3 – PRIMEIRA AULA DE JEFERSON .....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXO 4 – QUARTA AULA DE JEFERSON .....</b>	<b>273</b>

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem é, acima de tudo, um processo social (...) O conhecimento é transmitido em contextos sociais, por meio de relações sociais (HALLIDAY, 1989, p. 5).

Esta pesquisa se associa à Linha de Pesquisa *Linguagem no Contexto Social*, que integra o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (PPGL/UFSM). Nessa linha de pesquisa, os pesquisadores desenvolvem estudos que focalizam práticas discursivas e educacionais, com o objetivo de analisar e interpretar o uso da linguagem em contextos sociais específicos por meio de uma perspectiva crítica.

Ademais, este estudo é vinculado ao *Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E.)* e ao projeto guarda-chuva *Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola (2015)*. No âmbito do N.E.C.C.E., foram desenvolvidas diversas pesquisas, considerando o contexto escolar como universo de análise. A título de exemplo, temos a pesquisa de Brum e Ticks (2011), em que as autoras discutem as representações e concepções de ensino e de aprendizagem, de erro e de avaliação de professores de uma escola pública, participantes de um processo de formação continuada. Gizéria e Ticks (2011) analisam os papéis de aluno, de professor e do material didático no discurso de docentes de uma escola pública. Trivisiol (2017) identifica em que medida o conceito de (multi)letramentos subsidia as atividades pedagógicas de uma unidade didática, produzidas em um programa de formação continuada. Silva (2018), por sua vez, examina o processo reflexivo e colaborativo, desenvolvido em uma proposta de ensino de inglês em uma escola pública. Já Santos (2018) descreve o sistema de atividades do estágio de Letras Inglês da Universidade Federal de Santa Maria, sob o viés do professor em formação. Por fim, Brum (2019) analisa em que medida uma proposta de formação continuada possibilita a construção de uma prática pedagógica multiletrada em Língua Inglesa para EJA no contexto da escola pública. Tais estudos são constituídos por meio de entrevistas, aplicações de questionários, sessões reflexivas e de visionamento, encontros de leitura e discussões teóricas, gravações, observações e análises de aulas, entre outras ferramentas metodológicas.

Considerando o cenário atual de estudos sobre práticas educacionais, percebemos a crescente preocupação e uma intensificação no enfoque de

pesquisas voltadas ao universo pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito nacional (BARCELOS, 2007; ARROYO, 2011; XAVIER, 2011; VENTURA; BOMFIM, 2015), e, mais especificamente, na Linha de Pesquisa *Linguagem no Contexto Social* (SILVA, 2014; BRUM, 2019).

Similarmente, pesquisas que utilizam a argumentação como ferramenta crítico-dialógica têm sido realizadas com o intuito de: a) analisar a função da argumentação em situações instrucionais (DE CHIARO; LEITÃO, 2005), b) utilizar a argumentação como recurso mediador em programas de formação de professores (NININ, 2016), c) discutir a relação entre argumentação e multimodalidade (LIBERALI, 2016), d) explorar a argumentação como recurso de organização da linguagem (RYCKEBUSCH, 2016), d) investigar a mediação docente como ferramenta crítico-dialógica para instauração da argumentação (LEITÃO; CASTRO, 2016), e) problematizar o papel das perguntas como recursos argumentativos (NININ, 2018), f) analisar atividades que promovam o debate crítico em sala de aula por meio da argumentação (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012), g) discutir a inter-relação entre argumentação, reflexão e construção do conhecimento (LEITÃO, 2011), entre outros.

Dessa forma, a presente pesquisa se configura como um estudo colaborativo que objetiva analisar a dimensão discursivo-argumentativa de aulas de língua inglesa, inseridas na modalidade EJA. A partir dessa análise, visamos refletir sobre o papel que a argumentação desempenha na interação professor-aluno durante os processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa em contextos escolares.

Além disso, esta pesquisa dialoga com o estudo desenvolvido por Brum (2019), uma vez que os professores da presente pesquisa participaram do projeto de formação continuada proposto pela autora (BRUM, 2019). Nessa direção, o estudo de Brum (2019) objetivou examinar de que maneira tal projeto de formação continuada promoveu a constituição de uma prática docente multiletrada em Língua Inglesa no âmbito da EJA.

Logo, esta pesquisa se justifica pela necessidade de analisar e interpretar o uso da linguagem em contextos escolares de EJA, uma vez que ainda há pouco reconhecimento e entendimento sobre esse âmbito específico (VENTURA; BOMFIM, 2015; KUHN; SLONGO, 2015). Ao definir o universo pedagógico de ensino de língua inglesa para EJA como contexto de pesquisa, defendemos a necessidade de mais investigações em relação às práticas sociais que constituem essa modalidade da

educação brasileira, uma vez que “apesar dos avanços de ordem política e pedagógica registrados, percebe-se que ainda é fraco o reconhecimento da EJA enquanto modalidade e espaço de formação” (KUHN; SLONGO, 2015, p. 39412). Além disso, uma investigação que focaliza processos de ensinar e de aprender em língua inglesa, voltados para alunos da EJA, é relevante, visto que o público-alvo dessa modalidade específica é, por vezes, socialmente excluído, devido à “vinculação da EJA aos subalternizados da sociedade, às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do sistema escolar” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 212).

Em última instância, este estudo visa problematizar e explicar o processo interativo nos contextos escolares investigados a partir da reflexão crítica sobre as práticas sociais dos membros dessas comunidades. Ademais, pretendemos fazer uma contribuição ao trabalho que tem sido desenvolvido pela Linha de Pesquisa *Linguagem no Contexto Social*, ao investigar as práticas discursivas e educacionais, com vistas à colaboração e transformação desses ambientes.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo discursivo-argumentativo estabelecido entre professores da EJA e alunos dessa modalidade, em aulas de língua inglesa, procurando destacar em que medida e de que modo a argumentação constitui esse processo interativo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Com o intuito de alcançarmos o objetivo geral dessa pesquisa, delineamos os seguintes objetivos específicos e norteadores:

1. Identificar e descrever a organização retórica de aulas de língua inglesa para EJA com base na Estrutura Potencial de Gênero (EPG) (HASAN, 1989), levando em consideração os conceitos de movimentos obrigatórios, opcionais e iterativos e seus respectivos passos.
2. Identificar e analisar as estratégias argumentativas empregadas pelos participantes durante as aulas, bem como em que medida e o modo como tais estratégias contribuem para o processo de apropriação, pelos alunos, de conceitos explicitados em aula.

3. Desenvolver uma análise comparativa da variedade de recursos argumentativos utilizados principalmente pelos professores participantes desta pesquisa, em interação com seus alunos em sala de aula.

Dessa forma, subdividimos esta investigação em duas etapas: uma análise macro e uma análise micro de cinco aulas de língua inglesa desenvolvidas para EJA por dois professores atuantes nessa modalidade. No primeiro momento, apresentamos a análise macro das aulas ao identificar a Estrutura Potencial de Gênero (EPG) (HASAN, 1989), que visa descrever, de uma maneira mais global e abrangente, a organização retórica dessas aulas, suas características típicas bem como suas particularidades. No segundo momento, focalizamos a análise da dimensão discursivo-argumentativa de quatro dessas cinco aulas, que visa examinar as estratégias argumentativas de caráter epistêmico, empregadas pelos participantes durante essas aulas.

Ao considerar os objetivos descritos anteriormente, este estudo está organizado da seguinte forma: na Introdução, descrevemos o enfoque das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto guarda-chuva, bem como os objetivos desta pesquisa. No Capítulo 1, discutimos a fundamentação teórica que embasa a construção desta investigação. No Capítulo 2, descrevemos os pressupostos metodológicos que compõem este estudo, tais como o contexto e os participantes da pesquisa, o *corpus*, os procedimentos da coleta de dados e os procedimentos e categorias de análise. No Capítulo 3, apresentamos e discutimos os resultados referentes à análise das aulas como gêneros, ou seja, da EPG dessas aulas. No Capítulo 4, apresentamos e discutimos os resultados referentes à análise do processo argumentativo dos momentos mais significativos das aulas. Por fim, no Capítulo 5, mencionamos as considerações finais desta pesquisa, suas limitações, implicações, bem como sugestões para futuros estudos.

## **CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 Educação de Jovens e Adultos**

#### **1.1.1 Breve percurso histórico: principais marcos da implementação e estabelecimento da EJA como modalidade educacional no Brasil**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade própria de ensino na Educação Básica, destinada a pessoas que não tiveram acesso à educação no período regular, seja no Ensino Fundamental ou Médio, devido a diversas razões, tais como, desistência, falta de vagas, situação socioeconômica desfavorável, entre outras. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, Art. 37, os sistemas de ensino devem garantir, gratuitamente, aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ingressar ou concluir o ensino regular, “acesso às oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL. Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, p. 27).

No panorama histórico nacional, as primeiras iniciativas relacionadas à educação de jovens e adultos ocorreram antes da oficial implementação da EJA. De acordo com Paiva (1987, p. 165), os jesuítas, inicialmente, são considerados os principais responsáveis pela educação de adultos no período de colonização, pois, por meio da catequese ofertada a indígenas adultos, na época do Brasil Colônia, “a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos” (PAIVA, 1987, p. 165). Dessa forma, como afirma Cunha (1999, p. 9), o caráter desse ensino era “mais religioso do que educacional”. Ou seja, esse ensino não se caracterizava como uma instrução formal, mas como uma doutrinação baseada em princípios religiosos.

Por outro lado, em termos legais, a EJA começa a se estabelecer como campo institucional em 1934, quando a Constituição Brasileira estende o direito e a garantia do ensino primário integral e gratuito aos adultos. Com intuito de efetivar essas ações, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário é criado. Nesse sentido, de acordo com o pelo Decreto nº 4.958 de 14 de novembro de 1942, “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).

Posteriormente, “o foco na erradicação do analfabetismo acarretou por um longo período a criação de campanhas voltadas para esse fim” (SANTOS; AMORIM, 2016, p. 120). Essas campanhas surgiram mediante a constatação dos altos índices de analfabetismo, uma vez que grande parte da população não tinha acesso à educação, sendo esta um direito exclusivo dos grupos sociais dominantes (MORAIS, 2013). Dentre as propostas, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MEC) foram organizadas, em 1947 e em 1958, respectivamente. A primeira delas tinha como objetivo oferecer uma educação básica e envolveu “todo o território nacional incluindo as áreas rurais, tendo 11 mil salas de aula e um total de 470 mil alunos” (MULIK, 2011, p. 5194). Quanto à sistemática, a proposta pedagógica dessa campanha consistia em quatro etapas: “numa primeira etapa de três meses, previa-se a alfabetização e depois a implantação do curso primário em duas etapas de sete meses cada uma” (CUNHA, 1999, p. 10). Por fim, a última etapa era chamada de “ação em profundidade” e englobava uma “capacitação profissional e desenvolvimento comunitário” (CUNHA, 1999, p. 10).

A segunda iniciativa – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – teve como foco a “tecnificação do campo da educação, não apenas no plano propriamente pedagógico, mas também no sentido mais geral, de estudo dos problemas educativos em sua ligação com a sociedade e de planejamento educacional” (PAIVA, 1987, p. 221). Embora essa campanha apresentasse um cunho mais sociológico e tenha obtido resultados positivos por meio de programas educativos via rádio, estabelecimento de melhores critérios para a preparação de docentes, desenvolvimento de atividades comunitárias e entre outros fatores (PAIVA, 1987, p. 206), difundia uma “perspectiva higienista enfatizada [e] deixou marcas relevantes, uma vez que é frequente a utilização de termos como “erradicação”, “chaga”, “mal”, ao se referir sobre o analfabetismo” (BORGES, 2009, p. 28). Tal perspectiva pode ser identificada ainda hoje no discurso daqueles que atribuem características negativas à EJA ao estigmatizarem o analfabetismo e produzirem representações preconceituosas acerca desse público. Jacques e Casagrande (2017, p. 124-125), com base em Galvão e Di Pierro (2012), afirmam que “a palavra analfabeto na sociedade contemporânea, na maioria das vezes, é carregada de

significados negativos (...) atribuindo ao analfabeto a incapacidade, o despreparo, um ser sem conhecimento”. Segundo as autoras, “encontramos desde o discurso de que para alfabetizar os jovens e adultos não precisa ser professor a expressões como “chaga nacional”” (JACQUES; CASAGRANDE, 2017, p. 125-126), enfatizando que o analfabetismo é uma doença que precisa ser “erradicada”.

Vale ressaltar que a concepção que subsidiava essas ações e campanhas possuía um caráter instrumental, isto é, o ensino era concebido como a “aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 3). Nessa perspectiva, o aluno era considerado “alfabetizado” se fosse capaz de escrever o seu nome (MULIK, 2011). Por essas e outras razões, tais como a pouca sistematização e a descontinuidade, as campanhas eram de curta duração (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006). Como afirmam as autoras, esses fatores eram decorrentes da negligência do poder público na definição de “uma política de educação institucional, de forma que as práticas para a área fossem desenvolvidas de maneira sistemática por meio da rede de ensino regular, como acontece com os demais níveis de escolarização” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 3).

Em 1961, uma associação entre o Governo Federal e o Conselho Nacional dos Bispos do Brasil promove a criação do Movimento de Educação de Base (MEB) (MORAIS, 2013). No âmbito do MEB, as aulas ocorriam por meio de escolas radiofônicas. Ou seja, essas aulas eram desenvolvidas e organizadas por uma equipe nacional, coordenadas por um monitor voluntário e transmitidas via rádio (MULIK, 2011). Dois anos depois, em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização é criado, sob a coordenação de Paulo Freire. Segundo o Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964, que institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação:

CONSIDERANDO a necessidade de um esforço nacional concentrado para eliminação do analfabetismo;

CONSIDERANDO que os esforços até agora realizados não têm correspondido à necessidade de alfabetização em massa da população nacional;

CONSIDERANDO que urge conclamar e unir todas as classes do povo brasileiro no sentido de levar o alfabeto àquelas camadas mais desfavorecidas que ainda o desconhecem;

CONSIDERANDO que o Ministério da Educação e Cultura vem provando, através da Comissão de Cultura Popular, com vantagem o Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido, DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura.

Paralelamente, nesse período, surgem movimentos de educação popular, que, assim como o MEB e o Plano Nacional de Alfabetização, objetivavam desenvolver uma concepção crítica de ensino. Nesse sentido,

essa década foi marcada pela construção de um novo paradigma teórico e pedagógico criado pelo educador Paulo Freire, que teve um papel fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil, ao destacar a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para sua conscientização (SANTOS; AMORIM, 2016, p. 121).

Devido ao golpe militar de 1964, todas as atividades de cunho crítico, conscientizador e transformador “foram percebidas como ameaça à ordem instalada pela “revolução”, e seus autores/promotores foram severamente reprimidos” (CUNHA, 1999, p. 12). Por essa razão, no dia 15 de dezembro de 1967, por meio da Lei nº 5.379, é instituído o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL foi uma fundação, instituída pelo Poder Executivo, cujo foco recaía sobre a “alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 1967). Essas ações ocorriam em dois períodos sucessivos de quatro anos, sendo que o primeiro era designado aos sujeitos analfabetos de até 30 anos, enquanto o segundo, aos analfabetos de mais de 30 anos de idade. Ao contrário dos movimentos de educação popular, difundidos até então, o MOBRAL rompe com “os ideais freirianos em busca da emancipação dos sujeitos” (SANTOS; AMORIM, 2016, p. 122). Em outras palavras, a atuação do Mobral, que é lembrado até hoje pelo fracasso como política pública federal de educação (BORGES, 2009), se referia à “alfabetização funcional”, definindo que ela deveria visar a valorização do homem (pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo (...))” (CUNHA, 1999, p. 13). Dessa forma, a concepção de ensino preconizada, nessa época, era pautada somente na alfabetização dos alunos, englobando as capacidades mais simples e básicas, como a decodificação, por exemplo.

Com a extinção do MOBRAL, esse movimento foi substituído pela Fundação EDUCAR. Fundada em 1985 e vinculada ao MEC, a Fundação EDUCAR contava com o apoio financeiro de órgãos municipais. Embora essa fundação abordasse uma “orientação político-pedagógica de educação funcional, a descentralização de suas ações possibilitou uma maior diversidade de orientações e práticas pedagógicas” (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 10). Em meados de 1988, ela foi extinta. Nesse mesmo ano, a Nova Constituição Federal ampliou a

definição acerca do direito a educação. Em comparação a Constituição Brasileira de 1934, que, no seu Artigo 208, inciso I, afirmava que o Ensino Fundamental era obrigatório e gratuito, incluindo aqueles que não tiveram acesso na idade regular, a Nova Constituição Federal modificou esse Artigo 208 de modo que o texto foi escrito da seguinte forma: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Ainda em termos legais, o parecer 05/97, do Conselho Nacional de Educação, utiliza a designação “Educação de Jovens e Adultos” ao abordar essa modalidade específica de ensino nos artigos 37 e 38 do documento. Entretanto, somente em 2000 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) são elaboradas e homologadas, por meio do Parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Segundo esse Parecer,

a EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000, p. 2).

Nessa direção, o Parecer CNE/CEB 11/2000, em consonância com os princípios da LDB (9.394/96), considera a EJA uma modalidade própria de ensino, encarada nas suas particularidades e “entendida na dimensão de que os jovens e adultos da EJA tem um modo de vida, um modo de ser e de estar no mundo que é diferente das crianças e dos adolescentes” (BORGES, 2009, p. 38).

Em 2003, é lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), uma iniciativa do MEC que tem como objetivo “a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais” (BRASIL, 2007). Um aspecto que vale ser ressaltado acerca do Decreto Nº 6.093, de 24 de abril de 2007, que institui o PBA, se encontra no capítulo III, denominado “dos alfabetizadores”. Esse capítulo trata de questões relacionadas à formação dos docentes que atuariam no programa, bem como a remuneração desses profissionais. No que se refere a esse último aspecto, segundo o Artigo 5, inciso 3, “a atuação do alfabetizador deverá ocorrer em caráter voluntário e será regida pelo art. 11 da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, mediante a celebração de termo de compromisso”. Tais “iniciativas que sustentam a ideia do professor como voluntário e bolsista e não como profissional reconhecido da EJA” (MORAIS, 2013, p. 39) fragilizam essa modalidade e desvalorizam a prática docente, uma vez que esta é concebida apenas como uma prestação de favor e não

como uma atividade profissional que exige formação, tempo e preparo por parte do docente que atua nesse contexto.

Mais recentemente, em 2005, é criado e instituído o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), visando integrar a formação básica à educação profissionalizante para jovens e adultos. O intuito desse programa é formular uma sistemática educacional que inclua as disciplinas obrigatórias do componente curricular de Ensino Médio, bem como as disciplinas da área técnica específica oferecida nas instituições. Dessa forma, o aluno se forma no Ensino Médio e, concomitantemente, se especializa em uma determinada atividade profissional de sua escolha. Considerando que os cursos ofertados no âmbito do PROEJA compreendem a formação técnica integrada ao Ensino Médio, a capacitação dos alunos com conhecimentos teóricos e práticos em diversas áreas do setor produtivo e o acesso imediato ao mercado de trabalho são vinculados em um curso único. Como afirma Leite (2013), o PROEJA apresenta

uma concepção de educação que tem como desafio resgatar uma parcela significativa de jovens e adultos, que necessita encontrar na escola o respeito a suas condições de aprendizagem, um novo significado para sua escolarização e, principalmente, uma formação que não se limite a uma determinada demanda profissional de mercado, mas que possibilite a formação do homem livre, consciente do seu papel na sociedade, de seus direitos e de sua cidadania (LEITE, 2013, p.50).

Por fim, o último marco deste breve percurso histórico sobre a EJA se refere à iniciativa do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criada em 2011. Esse programa tem a “finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011). Conforme Oliveira e Miranda (2017), em relação aos outros programas e ações, “a Bolsa-Formação Estudante e a Bolsa-Formação Trabalhador são consideradas a inovação do PRONATEC” (OLIVEIRA; MIRANDA, 2017, p. 6). Nesse sentido, o aspecto que diferencia as ações anteriores do PRONATEC incide sobre a oferta de bolsas destinadas aos estudantes matriculados no programa.

De modo geral, embora a EJA tenha avançado como modalidade e se estabelecido mais solidamente, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados. A seguir discutiremos alguns dos principais aspectos que podem ser desenvolvidos com vistas ao fortalecimento e à consolidação da EJA como modalidade.

### 1.1.2 EJA na contemporaneidade: desafios e características

Como vimos anteriormente, a trajetória política da EJA “corresponde a uma educação 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).

Atualmente, a EJA envolve ações que se referem não somente a exames de certificação de conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio, mas também a “cursos e programas dirigidos ao ingresso ou ao retorno à educação básica articulada, preferencialmente, à educação profissional” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 215).

Contudo, a EJA ainda enfrenta muitos desafios. Dentre eles, destacamos aqui alguns que consideramos serem os mais relevantes e urgentes: a) a falta de formação, tanto inicial quanto continuada de professores de EJA; b) a infrequência de uma parcela de alunos; c) o perfil heterogêneo dos alunos e e) as concepções e visões errôneas sobre a EJA como modalidade.

Barcelos (2007), ao discutir aspectos relativos à formação de professores de EJA, afirma que “são raros os cursos de licenciatura e de pedagogia que contemplam em suas diretrizes curriculares esta modalidade de ensino” (BARCELOS, 2007, p. 91-92). Essa escassez de oferta de disciplinas e cursos de formação específica para atuação em EJA se torna paradoxal, uma vez que as iniciativas e os currículos pedagógicos orientados “à ampliação da escolaridade de jovens e de adultos requer conteúdos trabalhados de modo diferenciado de como ocorre no ensino regular, com métodos e tempos condizentes com o perfil do estudante jovem e adulto” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 215). Como afirma Ribeiro (1999, p. 185), a falta de formação e preparação específicas resulta “numa transposição inadequada do modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes”.

A falta de metodologias e sistemáticas específicas para EJA, bem como a falta de preparo dos professores que atuam nessa modalidade decorrem, conseqüentemente, de uma rede de problemas maiores: ausência de políticas articuladas, escassez de oferta de programas de formação continuada com foco na

EJA e falta de oferta de disciplinas em nível superior, nos cursos de licenciatura, que preparem os professores em formação de forma efetiva para futura atuação em EJA.

Uma vez que os documentos e diretrizes educacionais pouco ou nada falam sobre a EJA, cabe ao professor adaptar currículos, atividades e metodologias. A Base Comum Curricular Nacional (BNCC), por exemplo, não contempla a EJA. Haja vista que a modalidade congrega as etapas de Ensino Fundamental e Médio, as orientações mencionadas no documento poderiam, grosso modo, ser utilizadas como parâmetro. Entretanto, a ausência de diretrizes e instruções específicas para a elaboração do currículo da EJA, ao longo do documento, demonstra a falta de compromisso do MEC com essa modalidade, impelindo, muitas vezes, os profissionais que nela atuam a fazerem adequações e/ou buscarem uma formação continuada específica para atuarem nesse contexto.

Vale salientar que a EJA possui uma organização e identidade próprias, em que as especificidades do público-alvo devem ser levadas em consideração. Diferentemente das características de turmas de Ensino Fundamental ou Médio, na EJA

estamos frente ao que chamamos de “Gente Grande” [...] no sentido de que estamos recebendo na escola homens e mulheres adultos. Que trabalham ou estão desempregados(as). Que têm filhos(as), e às vezes netos(as). Enfim, que tem uma longa vida vivida. Esta é uma das especificidades que, não raro, causa imensas dificuldades para educadores(as) da EJA (BARCELOS, 2007, p. 87).

Nesse sentido, a abordagem e a conduta em relação a alunos de EJA devem ser diferenciadas, pois, ao contrário de alunos de Ensino Fundamental, que normalmente não possuem uma carga tão extensa de experiências prévias, “o(a) aluno(a) da EJA já tem uma longa experiência de vida acumulada que merece uma escuta muito especial” (BARCELOS, 2007, p. 83). Ou seja, e “os jovens e adultos (...) já dispõem de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural” (RIBEIRO, 1999, p. 191). Logo, os professores devem receber preparação específica para atuar na EJA e essa necessidade deve provocar mudanças em todo o sistema político e educacional para que existam medidas concretas na formação de professores de EJA.

Destacamos as metodologias ativas como exemplo de propostas de ensino que podem contribuir para o processo de emancipação e inclusão digital dos alunos. Segundo Souza (2020, p. 65), as “metodologias ativas – ou *active learnings*, em

inglês – implicam o uso de métodos ativos e criativos, centrados nos estudantes e caracterizados por uma inter-relação entre sociedade, escola, cultura e política”. Nessa mesma direção, Moran (2015, p. 18) afirma que as metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Segundo o autor, alguns fatores são essenciais para o sucesso da aprendizagem:

a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORAN, 2015, p. 18).

Ademais, o autor menciona alguns exemplos de metodologias ativas: a) *Gamification* (gamificação ou aprendizagem por meio de jogos); b) ensino híbrido ou *blended* (integração do ambiente presencial com o ambiente *online*); c) sala de aula invertida; d) aprendizagem por pares (*Peer Instruction*); d) *PBL – Project Based Learning* (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas); e) *TBL – Team-based Learning* (aprendizagem por times), f) *WAC – Writing Across the Curriculum* (escrita por meio das disciplinas); g) *Study Case* (estudo de caso); entre outros (MORAN, 2015). Considerando, por exemplo, a sala de aula invertida, o benefício que essa metodologia ativa traz para os alunos de EJA é que o tempo de cada aluno é valorizado. Ou seja, uma vez que as turmas de EJA são heterogêneas, enviar o material previamente, permite que cada aluno tome seu tempo para pesquisar, entender, processar e internalizar. Além disso, a sala de aula invertida possibilita desenvolver a autonomia do aluno, quando este se torna responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, assim como afirmam Barbosa e Moura (2013, p. 55) “independentemente do método ou da estratégia usada para promover a aprendizagem ativa, é essencial que o aluno faça uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, dentre outras (...)”. Em outras palavras, o foco das metodologias ativas é o desenvolvimento da autonomia, criticidade, criatividade e proatividade dos alunos ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda são poucas as pesquisas que descrevem o uso de metodologias ativas no âmbito da EJA. Entre elas, podemos mencionar a investigação de

Menegazze e Araújo (2011), o estudo de Oliveira (2019), a pesquisa de Parente (2019) e o relato de experiência de Brito e Lueders (2017). Ainda assim, a aplicabilidade das metodologias ativas é extremamente viável e útil, pois seu uso “figura como escolha vital para a formação de um indivíduo que se reconheça como cidadão global, ainda que de ação local” (SOUZA, 2020, p. 74).

Nesse sentido, Ribeiro (1999, p. 194) salienta que

é de extrema relevância a análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores poderiam ser abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua **capacidade crítica, criatividade e autonomia**, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal [grifos nossos].

Em relação à infrequência escolar, esta se caracteriza pelo excesso de faltas ou ausência consecutiva por parte do aluno. Esse fenômeno tem impactos negativos bilaterais: prejudica o aluno, bem como o professor. Pierini e Santos (2016, p. 93-94) salientam que “a infrequência [por parte do aluno], ou seja, a falta de frequência adequada pode levar à reprovação, à evasão escolar, à distorção série/idade ou a uma educação de qualidade deficitária”. De acordo com Barcelos (2007, p. 89) “um dos maiores desafios para a EJA é não apenas incentivar a chegada deste educando(a) à escola como, a partir daí, incentivar sua permanência”. Nessa direção, Leite (2013, p. 9), destaca que

a garantia de acesso à escola fundamental é uma realidade, mas a permanência e a efetiva aprendizagem para aqueles que não se encaixam no percurso regular ainda não se consolidou, tornando distante a conquista do direito de conclusão da educação básica para boa parte do público que compõem a EJA.

Além de ser prejudicial ao próprio aluno, podendo acarretar em reprovação, evasão ou em um processo de aprendizagem defasado e deficitário, a infrequência compromete também o desenvolvimento das atividades e das aulas ao dificultar o planejamento do professor. Em outras palavras, o trabalho que está sendo desenvolvido pelo professor se torna descontinuado e a construção de conhecimentos do aluno se torna fragmentada.

A infrequência escolar pode ocorrer por diversos motivos, tais como falta de interesse ou motivação, indisciplina, problemas de saúde, indisponibilidade de horário, obtenção de emprego, entre outros. Vale ressaltar que o Poder Público é responsável não somente pela garantia de acesso à educação, como também pela permanência do aluno na escola. A LDB, no parágrafo 2 do Art. 37, o qual discorre

sobre a EJA, enfatiza explicitamente essa função: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996). Entretanto, não existem medidas efetivas para assegurar a permanência e frequência de alunos nessa modalidade. Uma alternativa seria propor intervenções de profissionais que atuassem como supervisores, monitorando questões relativas à permanência e frequência de alunos nas escolas.

Quanto à quarta questão, o perfil heterogêneo dos alunos, podemos afirmar que a EJA engloba estudantes de diferentes perfis e faixas etárias, exatamente porque o propósito dessa modalidade é ofertar oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram acesso à educação no período regular. De acordo com Silva (2014, p. 35 *apud* PAULA; XAVIER; JÚNIOR, 2017, p. 28)

adolescentes, jovens, adultos e idosos sempre estiveram presentes na educação de adultos (...) Com isso, surgem novos desafios para educadores da EJA, aqui entendidos como professores, pedagogos e diretores que veem o ambiente escolar se modificando com novas formas de linguagem, aprendizagem, cultura e convívio.

Considerando o agrupamento de alunos com diferentes idades, objetivos, níveis de conhecimento prévio e vivências diversas, a tarefa da equipe escolar e, principalmente do professor, se torna árdua e complexa. Ao destacar a diversidade de perfil em relação à faixa etária, Borges (2009, p. 19) afirma que “a presença de adultos está acompanhada da presença de adolescentes e jovens. Nas turmas de alfabetização, a presença de idosos (mais que de idosos) é massiva”. Ao contrário dos Ensinos Fundamental e Médio, em que os alunos possuem idades e perfis mais aproximados, na EJA, as faixas etárias, interesses, demandas e histórias de vida são variadas e heterogêneas. Portanto, a abordagem teórico-metodológica no processo de ensino não é pautada em um parâmetro uniforme, pois, em uma mesma turma, o professor da EJA poderá encontrar adolescentes de 18 anos ou mais, bem como alunos mais velhos de 50, 60, 70 anos ou mais.

Cabe salientar, também, que “além da elaboração de um currículo que possa atender a esses diferentes perfis de aluno, faz-se necessária a reflexão sobre as práticas avaliativas, as quais também precisam ser adaptadas a esse público” (MULIK, 2011, p. 5198). Em outras palavras, para que o ensino seja significativo e eficaz, os alunos da EJA devem ser considerados em suas especificidades e heterogeneidades, partindo da elaboração de currículos e materiais didáticos

específicos, da adaptação dos sistemas avaliativos, entre outros aspectos próprios dessa modalidade.

A quinta questão é uma grande, se não a maior, problemática na EJA: as concepções equivocadas sobre essa modalidade. Uma dessas concepções se refere à ideia de que a EJA possui um caráter de suplência, concebida como modalidade de educação compensatória e destinada somente à correção de fluxo e redução dos altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade. Nessa direção, Lemos (2017, p. 38) afirma que

apesar de se constituir como uma modalidade da Educação Básica, de estar garantida na Constituição Federal, muitos estados e municípios ainda trabalham com a ideia de suplência ou utilizam os projetos de atendimento ao público da EJA como uma válvula de escape das estatísticas ruins em relação às “escolas regulares”, utilizando-se de políticas de correção de fluxo e fazendo dessa escola um “apêndice” da escola para crianças e adolescentes, bem como alijando-a dos espaços decisórios.

Uma vez que os próprios estados, municípios, professores e gestores ainda compreendem a EJA como uma modalidade supletiva, essa crença pode ser propagada e socialmente aceita como uma verdade cristalizada pela população em geral. Esse entendimento resulta em uma visão estereotipada da EJA. Em contrapartida, a EJA deve ser compreendida “no âmbito das lutas por justiça social (...) Sua principal função social será a construção de um processo educacional comprometido integralmente com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas (...)” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p. 216).

A afirmação de que os alunos só buscam certificação a fim de ingressar no mercado de trabalho ou melhorar a situação empregatícia atual se constitui como mais uma ideia equivocada sobre a EJA, mais especificamente sobre seus alunos. Ao discutir as demandas da EJA, Borges (2009) afirma que é necessário traçar um novo perfil desses alunos, pois “os educandos e educandas de EJA não se enquadram na tradicional definição: adultos-trabalhadores em busca de certificação, para entrar ou permanecer no mercado de trabalho” (BORGES, 2009, p. 17). Se o perfil dos alunos de EJA tem mudado, evidentemente mudam também as demandas e necessidades desses indivíduos. Portanto, não é possível afirmar que todos os alunos busquem somente certificação ao ingressarem em cursos de EJA.

Por fim, um julgamento negativo em relação à EJA, que é presumido por muitas pessoas ou grupos sociais e até mesmo pelos próprios alunos, expõe a interpretação de que os alunos que fazem parte dessa modalidade são “ignorantes”,

“incapazes”, entre outros atributos de cunho intelectual insatisfatório. Como afirma Barcelos (2007, p. 55), a partir da fusão de representações com a realidade é que surgem os preconceitos, as crenças e os estereótipos. Segundo o autor, “uma destas representações cristalizadas é a de que algumas pessoas ou nasceram incapazes de aprender ou estão velhas demais para continuar aprendendo” (BARCELOS, 2007, p. 55). Nessa perspectiva, o aluno da EJA é um indivíduo desqualificado e incapaz, pois não possui a “devida educação e instrução”, não teve acesso à cultura, ao conhecimento e às práticas sociais padrões que os grupos sociais dominantes normalmente têm acesso. A fim de modificar essa visão preconceituosa sobre os alunos da EJA, defendemos aqui que o desenvolvimento de pesquisas que promovam programas de formação continuada, com ênfase nesse público, se constitui como uma prática relevante de problematização desse contexto educacional. A próxima seção abordará o último destes tópicos: a formação continuada de professores.

## 1.2 Formação continuada de professores

De acordo com o Art. 62-A da LDB (9.394/96), na seção intitulada “Dos Profissionais da Educação”, a formação continuada engloba cursos de educação profissional, cursos superiores ou tecnológicos e cursos de pós-graduação:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Em relação a essas modalidades de formação, Mercado (1999) define como formação continuada

atividades de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior a sua formação inicial, incluindo-se os Cursos de Pós-Graduação e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades propostas pelos diferentes sistemas de ensino (Mercado, 1999, p. 105-106).

Ademais, em termos legais, segundo o Art. 43. – inciso II, a educação superior, dentre os seus objetivos, deve “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, **e colaborar na sua formação contínua**” [grifo nosso].

Segundo essas disposições legais, a formação continuada pode ser realizada no local de atuação do docente ou em instituições de educação básica e superior. Em outras palavras, a formação continuada pode ser promovida pela própria instituição de ensino em que o docente atua ou por outras instituições de ensino, como, por exemplo, universidades públicas e privadas. Assim como afirma Mendes (2003, p. 10),

em muitas ocasiões, as secretarias de educação estabelecem convênios com as universidades para a realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento em seus programas de formação.

No entanto, muitas das iniciativas relacionadas à formação continuada de professores consistem em “cursos desarticulados e, quase sempre, sem condições de serem identificados como trazendo algum efeito sobre a prática docente” (MENDES, 2003, p. 7). Isso ocorre porque, normalmente, os órgãos públicos elaboram programas de formação que se configuram como uma

experiência cumulativa, onde seminários, palestras, cursos são oferecidos de forma homogênea a uma grande massa de professores, sem respeitar os seus diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional e as suas necessidades específicas (MENDES, 2003, p. 12).

Essa concepção reforça uma perspectiva tecnicista (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010), em que as propostas se baseiam em uma formação a-histórica, descontextualizada e descontínua, pois enfatizam iniciativas isoladas, remotas, fragmentadas e distantes da realidade do docente ao mesmo tempo em que desvalorizam o papel do professor na construção e no desenvolvimento do programa de formação continuada. Tais iniciativas são, normalmente, oferecidas para que o docente somente obtenha créditos ou ascenda profissionalmente. Partindo dessa concepção, a formação continuada “é frequentemente entendida como “capacitação” e até como “treinamento”, “reciclagem” e outras conotações” (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375). Segundo os autores,

essas denominações correspondem mais a uma concepção de manipulação, de implementação de cursos curtos e rápidos, de palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de “pacotes” propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente que remendam, completam algo que supostamente falta e, por sua vez, corrigem defeitos visíveis na educação (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 375).

Mercado (1999) salienta que o enfoque dessa formação é

caracterizado por uma série conhecida de vícios, como: falta de vinculação com a prática e o saber dos docentes, superposição de conhecimentos sem compreensão interdisciplinar do processos educativos; reprodução do modelo de aprendizagem escolar; deficiente formação dos formadores de professores e modalidades inadequadas de ensino (MERCADO, 1999, p. 106).

Em contrapartida, uma formação continuada de professores que se pretende crítica e transformadora deve propiciar um *lócus* de reflexão a professores acerca de teorias que subsidiam sua prática, aspectos metodológicos, construção e compartilhamento colaborativos de conhecimentos científicos, entre outras questões pertinentes relativas à ação pedagógica. Em outras palavras, a formação continuada de cunho crítico-reflexivo pode ser definida como um recurso que “auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas” (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

A partir dessa vertente, “a formação do professor reflexivo tem como um dos seus princípios o professor como sujeito de sua ação e não como mero executor de atividades ou técnicas” (MERCADO, 1999, p. 128). Ou seja, o professor, seguindo essa concepção reflexiva, se torna pró-ativo, uma vez que ele orienta sua própria prática e é capaz de refletir criticamente sobre ela “para desmascarar a ideologia dominante da prática cotidiana de aula, o currículo, a organização da vida na escola e na aula” (TORRES, 1993, p. 43 *apud* MERCADO, 1999, p. 92). Ou seja, ao invés de adotar um papel passivo, reprodutor e transmissor de métodos, o professor “é um produtor de conhecimentos, que reflete consigo como se re(apropriar) de conhecimentos que permitam reconstruir continuamente sua prática docente” (MERCADO, 1999, p. 128).

Nessa perspectiva, a formação continuada deve aliar reflexão à prática (GIOVANETTI, 2011), ou seja, reflexão sobre a prática docente. Ao abordar a temática da formação de educadores de EJA, Giovanetti afirma que esses dois polos são definidos por duas dimensões: “a dimensão prática (o fazer, a intervenção profissional em si) e a dimensão teórica (o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela)” (GIOVANETTI, 2011, p. 243). Partindo desse pressuposto, a autora salienta que a ação e a reflexão devem sempre orientar concomitantemente a atuação do professor, pois “caso contrário, corremos do ativismo, cuja prática

esvazia-se e não avança, ou do teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (GIOVANETTI, 2011, p. 243). Portanto, no âmbito da práxis do professor, teoria e prática devem ser princípios indissociáveis, uma vez que a produção de conhecimento científico deve contribuir para ação docente efetiva e vice versa.

Ademais, é necessário que esse processo de reflexão ocorra “antes, durante e após a formação” (MERCADO, 1999, p. 107). Nesse sentido, Mercado (1999, p. 110) afirma que “a reflexão e a sistematização sobre a prática pedagógica são as melhores pedagogias que os professores possuem para avançar e superar-se profissionalmente”. Por meio da reflexão, acreditamos que os professores em formação continuada podem desenvolver uma metacsciência acerca de suas práticas de ensino (TICKS, 2015).

Buzato (2006) afirma que outro “conceito norteador da formação de professores, bem como do desenvolvimento profissional dos professores em serviço [é] o conceito de letramento digital” (BUZATO, 2006, p. 3). Segundo o autor,

letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2006, p. 7).

Nessa mesma direção, Barton e Lee (2015, p. 181) enfatizam que “a tecnologia rompe fronteiras entre os domínios da atividade. Aceitar essa mudança e levá-la em conta na elaboração de pedagogias é um grande desafio para todos os campos de aprendizagem”. Diante do cenário atual, em que a sociedade contemporânea faz uso constante de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), isto é, instrumentos e mídias tecnológicas digitais, torna-se extremamente relevante, em programas de formação continuada, bem como ao longo da formação inicial de professores, a ênfase em letramentos digitais. Nesse sentido, o uso da tecnologia apresenta possibilidades para agregar nos processos de ensino, seja de alunos ou de professores, uma vez que as ferramentas tecnológicas potencializam e, muitas vezes, facilitam a expansão de conhecimentos.

Além do contato com teorias, a formação continuada também deve buscar a análise do contexto escolar dos professores. Nesse enfoque, “o reconhecimento deste espaço como formador e seu estudo como processo de formação são atividades formativas (...) necessárias à formação continuada de professores”

(PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370-371). Em outras palavras, acreditamos que o (re)conhecimento e análise do espaço escolar são essenciais para a constituição de uma formação continuada de caráter crítico e transformador, uma vez que é dentro de um contexto sócio-histórico específico como a escola, que o sujeito professor se desenvolve e estabelece relações sociais com outros sujeitos. Ao propiciar essa integração de conhecimentos compartilhados em programas de formação com a exploração do contexto educacional do professor em processo de formação continuada, torna-se possível a contextualização desses conhecimentos, de modo que a realidade do docente, isto é, sua experiência prática, seja articulada aos domínios científicos, isto é, sua experiência teórica. Dessa forma, a formação continuada deve contemplar “experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes” (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372), pois estas integram as trajetórias, tanto pessoais quanto profissionais dos docentes.

Em face da necessidade de considerar a prática pedagógica no planejamento da formação continuada, Mendes (2003, p. 8) enfatiza que o “saber fazer” e “saber ser” do professor (...) constituem a cultura docente, e é por meio deles que se avalia a pertinência dos planos propostos em educação”. Mercado (1999) parece concordar com essa necessidade quando afirma que “a formação [continuada] deve considerar a realidade em que o docente trabalha, suas ansiedades, deficiências e dificuldades encontradas no trabalho” (MERCADO, 1999, p. 103).

Considerar a realidade pedagógica do professor em processo de formação continuada com o objetivo de delinear seu planejamento torna esse programa formativo viável e efetivo, uma vez que o professor é capaz de/consegue visualizar o propósito dessa ação. Assim como afirma Magalhães (1997, p. 172),

projetos de formação contínua de educadores nos quais teoria e prática são dissociadas e enfatizadas como oposições, em que a prática ocupa lugar secundário, não oferecem aos participantes contextos que possibilitem o desenvolvimento de um processo reflexivo através do qual possam relacionar os conhecimentos formais, adquiridos de forma descontextualizada, à sua ação em sala de aula.

Um programa de formação continuada, que visa o desenvolvimento, a reflexão e a transformação para seus participantes, deve explicitar a relação que existe entre teoria e prática. Caso contrário, o professor pode não compreender a real finalidade da formação continuada, pois “essa dissociação [da teoria e prática]

dificulta ao professor a compreensão (...) dos sentidos que efetivamente estão sendo negociados (...)” (MAGALHÃES, 1997, p. 172) durante esse processo formativo.

Logo, é por meio da aliança e indissociabilidade da reflexão e da prática que a criação do processo de reflexão sobre a ação acontece. Segundo Mercado (1999, p. 130) com base em Gimeno (1992), esse processo

é a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descobrir, analisar e avaliar as intervenções passadas. É um componente fundamental do processo de aprendizagem continuada que constitui a formação do professor.

Dessa forma, é por meio da formação continuada que muitos professores podem estabelecer essa relação contínua entre teoria e prática em um contexto colaborativo que objetive o conhecimento, a crítica, a reflexão e a transformação das práticas e/ou do contexto de ensino em que atuam.

Nesse enfoque, salientamos que esta pesquisa emerge de um programa de formação continuada, desenvolvido no âmbito do Projeto guarda-chuva *Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola* (2015) e vinculado ao *Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E.)*. Se constitui, portanto, por meio da participação de dois professores de língua inglesa da EJA em processo de formação continuada. O referido projeto guarda-chuva

propõe desenvolver um processo continuado de reflexão que possibilite aos participantes (professores, alunos e membros da equipe diretiva de escolas da rede pública de Santa Maria), o desenvolvimento de uma metacsciência acerca de como ensinam e aprendem a ensinar linguagem (TICKS, 2015).

Similarmente, o N.E.C.C.E., criado em 2010, tem como objetivo “desenvolver pesquisas que procuram observar, compreender, descrever, explicar e intervir colaborativamente em contextos escolares da rede pública de ensino de Santa Maria e região” (TICKS, 2015). Ou seja, o foco das pesquisas realizadas no âmbito do N.E.C.C.E. e do projeto guarda-chuva recaem sobre o uso e análise crítica da linguagem e das práticas sociais em contextos escolares específicos.

O referido projeto guarda-chuva, assim como o N.E.C.C.E., busca estabelecer uma interlocução entre escola e universidade, “por meio da reflexão e da

interpretação do universo pedagógico de ensino da linguagem no contexto escolar” (TICKS, 2015). Considerando essa relação escola-universidade, Santos (2012, p. 150) afirma que “as universidades têm consolidado uma produção acadêmica de fundamental importância para a formação continuada de professores da educação básica”. Nóvoa (2017, p. 1115) também enfatiza que é necessário “edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas”. Nessa mesma direção, Liberali, Magalhães, Lessa e Fidalgo (2006, p. 170) já salientavam que, “para a construção de uma escola transformadora, é preciso que, em uma ação conjunta, universidade, escola e comunidade assumam novas formas de pensar e agir sobre a Educação no Brasil”.

Dessa forma, um elo profícuo entre escola e universidade pode ser materializado por meio da colaboração entre ambas as instâncias de ensino, uma vez que a universidade “pode funcionar como uma agência de apoio à inovação e ao trabalho colaborativo nas escolas” (MERCADO, 1999, p. 110). Ademais, segundo Frigotto (1996, *apud* MERCADO, 1999, p. 41), o “*locus* adequado e específico” para o desenvolvimento dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, engloba a escola e a universidade, pois ambas articulam as ações de formação-ação.

O projeto *Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola* (2015) e o *Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares* adotam uma perspectiva que visa promover investigações que desenvolvem processos colaborativos na escola, propiciando uma interação entre a universidade e o contexto escolar. Ou seja, objetivamos estabelecer uma relação de colaboração entre todos os participantes da pesquisa a fim de “romper com as relações históricas de poder e privilégio da universidade sobre a escola” (MATEUS, 2009, p. 312-313).

Em última instância, essa pesquisa também visa suprir as lacunas em relação ao ambiente pedagógico da EJA, uma vez que, assim como afirma Barcelos (2007, p. 91-92), supracitado na seção anterior, “são raros os cursos de licenciatura e de pedagogia que contemplam em suas diretrizes curriculares esta modalidade de ensino”. Logo, ao emergir de um programa de formação continuada de professores voltado para EJA, essa investigação busca propiciar um *locus* de interação e reflexão a fim de contribuir para o processo de formação e desenvolvimentos desses professores.

Ademais, outra lacuna que essa pesquisa busca suprir se refere à produção científica no âmbito da EJA, uma vez que, segundo Ventura e Bomfim (2015, p. 218), “a modalidade [da EJA] não tem se constituído tema prioritário na universidade, nem no que diz respeito à formação, nem no que concerne à produção científica”. De acordo com as autoras, “as lacunas na formação inicial para a EJA estão também imbricadas com as lacunas na produção científica sobre o tema” (VENTURA; BOMFIM, 2015: 219). Nesse sentido, essa investigação visa contribuir com uma análise acerca das práticas pedagógicas no contexto da EJA.

Considerando os pressupostos supracitados, esta investigação, bem como os estudos realizados no âmbito do N.E.C.C.E. e do projeto guarda-chuva, está inscrita em uma abordagem de pesquisa reflexiva. Essa perspectiva subsidia os estudos acerca da argumentação como ferramenta para entender e explicar o processo reflexivo entre professores e alunos. Os conceitos que suportam as investigações que focalizam o processo argumentativo em contextos escolares serão abordados e discutidos a seguir.

### **1.3 A argumentação no contexto educacional**

A argumentação é definida como uma prática discursiva, caracterizada pela apresentação e negociação de argumentos a favor ou contra um determinado ponto de vista. Seu intuito é alcançar uma conclusão, por meio da transformação das representações dos participantes envolvidos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005). Vale ressaltar que a argumentação em contextos escolares supera o senso comum e a ideia de persuasão e convencimento para se tornar um recurso de organização da linguagem e negociação com vistas à transformação de significados. Nesse enfoque, a argumentação que se pretende colaborativa contribui para a “expansão do conhecimento por meio da produção compartilhada de significados a partir da reconstrução de sentidos” (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012, p. 137), na qual a linguagem se caracteriza como um recurso discursivo central da argumentação em sala de aula, uma vez que atividades argumentativas ocorrem por meio da linguagem durante as interações sociais.

Nesse sentido, Santiago (2016) aponta para três possíveis perspectivas acerca da concepção de argumentação: a Retórica (perspectiva da retórica antiga), a Lógica (perspectiva da nova retórica) e a Dialética (perspectiva enunciativo-

dialógica). A autora afirma que a argumentação foi abordada por meio de diferentes correntes teóricas e que “por muito tempo ela foi compreendida como uma organização de linguagem que possibilitava apenas persuadir e ser persuadido” (SANTIAGO, 2016, p. 30). Ela ainda destaca que é importante que os participantes de contextos escolares conheçam o panorama histórico da concepção de argumentação e as perspectivas distintas que emergiram ao longo do tempo, para que “possam refletir sobre o modo como estruturam a linguagem em seus discursos e os impactos que suas escolhas causam no processo de ensino-aprendizagem” (SANTIAGO, 2016, p. 16). Ademais, é fundamental que esses sujeitos conheçam as bases teóricas que suportam seus enunciados a fim de tornarem esse processo consciente e intencional. O Quadro 1, a seguir, sintetiza e sistematiza as características dessas três abordagens com intuito de observar suas principais diferenças.

**Quadro 1.** Características das três perspectivas acerca da concepção de argumentação. Baseado em Santiago, 2016.

<b>Retórica</b>	<b>Lógica</b>	<b>Dialética</b>
Foco na arte da persuasão, relacionada ao verdadeiro ou falso;	Ênfase no poder argumentativo do orador, indiferentemente dos valores de verdade ou falsidade e justiça ou injustiça;	Foco na organização de significados compartilhados por um grupo social (e não mais na persuasão ou convencimento);
Eloquência;	Melhor contextualização da argumentação no uso diário;	Construção colaborativa de conhecimento;
Divulgação pelos Sofistas (Protágoras, e Górgias);	Retomada e ampliação do pensamento aristotélico por autores como Toulmin, Perelman e Tyteca;	Influência de autores como Bakhtin, Vygotsky e Engeström;
Quatro métodos de eloquência: memorização, improvisação, crítica e	Consideração pelo orador das regras de conversação e o auditório	Noções como dialogismo, embate de vozes, conflitos e tensões, negociação e

argumentação;	para o qual fala, isto é, do contexto geral;	transformação de significados são centrais;
Preocupação com a ética e com a razão;	Renúncia, por parte do orador, de suas convicções na intenção de persuadir;	Organização da linguagem como recurso discursivo que possibilita a expansão coletiva de conhecimentos;
Influência de Aristóteles (com base na doutrina aristotélica), que afirma que a argumentação é uma técnica e seu sistema retórico é composto por: invenção, disposição, elocução, ação e memória;	Ampliação do campo da argumentação, podendo se referir a qualquer domínio do conhecimento e no dia a dia dos sujeitos;	Consideração das interações e relações sociais e do ambiente sócio-histórico-cultural na produção de enunciados contextualizados;
Três polos da persuasão retórica, segundo Aristóteles: <i>logos</i> (direcionado à palavra e a razão), <i>ethos</i> (direcionado à ação de agradar o interlocutor) e <i>pathos</i> (direcionado à comoção do interlocutor).	Percepção da argumentação como uma forma discursiva atrelada às situações de produção.	Foco no contexto enunciativo-dialógico de interação (Bakhtin) entre sujeito sócio-historicamente situado.

Fonte: autoria própria com base em Santiago (2016, p. 16-28)

Considerando as perspectivas supracitadas no Quadro 1, destacamos, novamente, que a argumentação em contextos escolares supera a ideia de persuasão e convencimento para se tornar um recurso organizacional da linguagem que visa a construção e expansão coletiva de conhecimentos. Nessa direção, a argumentação é concebida como uma prática contínua e coletiva de construção de sentidos e significados compartilhados, a fim de desconstruir discursos cristalizados

e compreendidos como verdades absolutas. Como tal, a argumentação apresenta caráter dialógico, no sentido bakhtiniano do termo (BAKHTIN, 1981, 1986).

No enfoque do contexto escolar, âmbito dessa pesquisa, a argumentação desempenha um papel crucial como recurso dialógico na formação linguística das capacidades críticas dos sujeitos em termos de compreensão e produção de discursos e nas interações estabelecidas em sala de aula, sejam elas entre aluno e professor ou alunos entre si durante processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, “o papel que a argumentação pode - e deveria - desempenhar em situações de ensino-aprendizagem” (LEITÃO, 2011, p. 14) tem sido foco na esfera educacional atualmente.

Os pressupostos argumentativos que adotamos aqui estão ancorados na abordagem sociocultural da linguagem, a qual considera a aprendizagem da linguagem a partir de experiências socialmente situadas, isto é, ela é concebida como uma prática social. Em outras palavras, a aprendizagem é vista como um fenômeno que leva em consideração a natureza social dos indivíduos, uma vez que estes vivem e interagem em sociedade, em contextos específicos situados em termos históricos e culturais. Nesse sentido, a abordagem sociocultural mantém uma relação estreita com esses pressupostos, pois a interação entre os sujeitos se desenvolve em um cenário social determinado, em que “a ação do indivíduo no mundo mantém uma relação de interdependência com o contexto sócio-histórico no qual acontece” (TICKS, 2009, p. 48).

Embora busque construção e compartilhamento colaborativo de conhecimentos, a argumentação não ocorre de forma neutra ou imparcial. Conflitos, tensões e embates também fazem parte do processo argumentativo, uma vez que diversos pontos de vista podem emergir desse processo. Isso ocorre porque a linguagem, quando em uso, é investida por seus usuários de diferentes orientações ideológicas. Nessa direção, Magalhães e Oliveira (2016), a partir de Liberali (2011), afirmam que “a confrontação de pontos de vista contextualiza a produção de novos significados, por meio da socialização colaborativa dos sentidos envolvidos” (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 206). Dessa forma, a divergência de opiniões construídas sócio-historicamente serve exatamente como recurso enunciativo que propicia a negociação de significados e, em última instância, a revisão e transformação de tais significados. Assim como as contradições, a avaliação crítica das representações e compreensões dos envolvidos também é relevante nas

produções argumentativas, pois “o pressuposto de que deliberações implicam desafio, confronto e transformação de pontos de vista nos convida à formulação de questionamentos, que ampliam as possibilidades de reflexão (MATEUS, 2016, p. 55).

No âmbito pedagógico, mais especificamente, a transformação de significados e pontos de vista pode ser traduzida e materializada no desenvolvimento da aprendizagem do aluno (VYGOTSKY, 2001). Nesse sentido, o conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, se apresenta relevante em contextos escolares, pois a ZDP é uma zona que se situa entre o nível atual ou real de desenvolvimento de um indivíduo e seu nível de desenvolvimento potencial. Segundo o autor, a ZDP “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão correntemente em um estado embrionário” (VYGOTSKY, 1978, p. 86). Assim, a argumentação que se pretende colaborativa atua para promover ZDPs mútuas, que têm como objetivo o desenvolvimento dos alunos em sala de aula. Ryckebusch (2016, p. 117) afirma que alguns pesquisadores, tais como John-Steiner (2000), Magalhães (2010), entre outros, têm avançado na discussão da ZDP. Similarmente, Ninin (2018, p. 54) ressalta que “estudiosos do autor [Vygotsky] têm garimpado sua obra em busca de detalhar esse conceito”. Segundo a Ryckebusch, a ZDP pode ser definida como

uma forma particular de interdependência humana (JOHN-STEINER, 2000) que se estabelece numa **zona de confiança, mas também de conflito**, em que o interagentes compartilham a produção de conhecimento que está em discussão [...] criando ZDPs mútuas forjadas na colaboração [grifo nosso] (RYCKEBUSCH, 2016, p. 117).

Nesse sentido, a ZDP se configura como uma área em que a colaboração entre os participantes pode provocar transformações, ou seja, causar o desenvolvimento desses indivíduos. Tal relação colaborativa implica confiança entre os participantes. Contudo, essa relação é também permeada por conflitos, que, por sua vez, correspondem “às formas de interferir que provocam reorganização e reelaboração nos processos mentais dos sujeitos” (NININ, 2018, p. 56).

Para que essas transformações ocorram e, conseqüentemente, promovam a ampliação do conhecimento, é fundamental que os indivíduos reflitam sobre o tema e os pontos de vista em questão, uma vez que a reflexão permite “que as pessoas reconheçam suas experiências e as vejam de novas maneiras,

transformando potencialmente o âmbito pessoal e social” (BARTON; LEE, 2015). Assim como afirma Leitão (2011), no curso da argumentação em sala de aula, o aluno é conduzido à “reflexão sobre fundamentos e limites do seu conhecimento – no momento mesmo em que esse conhecimento é por ele (re)construído na experiência de sala de aula” (LEITÃO, 2011, p. 24). Portanto, com o intuito de promover mudanças e suscitar o pensamento reflexivo nos alunos, o professor se torna um participante crucial, desempenhando mediações em atividades argumentativas realizadas em sala de aula.

Diante da noção de mediação em práticas argumentativas e dialógicas, Leitão e Castro (2016) apontam para o papel do professor como mediador das interações em sala de aula com vistas à instauração de práticas argumentativas e engajamento dos alunos em um processo crítico de análise e avaliação de perspectivas. De acordo com as autoras, o professor precisa utilizar recursos discursivo-argumentativos específicos, tais como incitar a construção e manifestação de pontos de vista pelos alunos; solicitar a justificativa de pontos de vista por meio da apresentação de razões, motivos e evidências que suportam esses pontos de vista; e considerar e acolher pontos de vista contrários e divergentes entre si. Similarmente, De Chiaro e Leitão (2005) enfatizam a importância da intervenção do professor, afirmando que as operações epistêmicas que conduzem o processo de aprendizagem dos alunos dependem de sua mediação. Para tanto, é do professor a função de estabelecer momentos de argumentação e conduzir seu rumo durante a aula. Ademais, o professor é o “participante socialmente instituído como representante do saber a ser construído pelos alunos” (DE CHIARO E LEITÃO, 2005, p. 356) e, dessa forma, aquele que pode propiciar o desenvolvimento, a aquisição e a apropriação do conhecimento convencionalizado por meio da legitimação das conclusões e discussões estabelecidas pelos alunos sobre determinados temas e conteúdos curriculares.

Na mesma direção, Mateus (2016) descreve algumas condutas dialógicas que o professor pode adotar, partindo do pressuposto de que, para criar espaços dialógicos, colaborativos e reflexivos em sala de aula, faz-se necessária a adoção de atitudes dialógicas que “valorizam e legitimam a diferença, a empatia e a disposição para transformar” (MATEUS, 2016, p. 51). Dentre as orientações mencionadas pela autora, salientamos as seguintes: a) examinar os diferentes posicionamentos; b) considerar todas as vozes como legítimas; c) garantir a participação de todos; d)

estar empenhado na ampliação das perspectivas e no entendimento de possibilidades alternativas; e) revisar seus próprios posicionamentos; e f) valorizar a diferença. A partir disso, ao estabelecer um cenário dialógico, o docente deve acolher tanto opiniões convergentes quanto divergentes, uma vez que a concepção de dialogismo pode ser entendida “como uma abordagem epistemológica do discurso que tem como foco os modos como negociamos e damos sentidos a diferentes ideologias e posicionamentos culturais” (MATEUS, 2016, p. 42).

Em contrapartida, na medida em que não há colaboração entre os participantes em sala de aula, a argumentação abre espaço para práticas e discursos monológicos. De Chiaro e Leitão (2005) mencionam três aspectos que podem dificultar a instauração da argumentação e corroborar condutas monológicas: 1) o caráter canônico dos temas discutidos em sala de aula; 2) a relação assimétrica entre professor e aluno; e 3) a determinação prévia em relação às conclusões de discussões. Em relação ao primeiro ponto, as autoras afirmam que, muitas vezes, alguns temas e conteúdos curriculares são concebidos como conhecimentos legitimados e convencionalizados, restringindo a possibilidade de tornar tais tópicos polemizáveis. Dessa maneira, “temas que remetem ao canônico não tendem a ser representados como polêmicos” (DE CHIARO E LEITÃO, 2005, p. 351) e as condições para o surgimento da argumentação, por sua vez, se tornam fragilizadas devido à sua cristalização do conhecimento. No que concerne à segunda questão, em alguns casos, o professor pode se apresentar como autoridade, em uma posição superior hierarquicamente em sala de aula. Conseqüentemente, seu engajamento nas discussões em aula tem como objetivo principal induzir os alunos “à aquisição de conceitos, formas de raciocínio e princípios considerados canônicos num certo domínio do conhecimento, não estando suas próprias perspectivas sobre os temas discutidos sujeitas a mudança” (DE CHIARO E LEITÃO, 2005, p. 351). Nesse contexto, o professor estabelece um discurso autoritário, que “tenta forçar um entendimento único e o indivíduo o aceita ou o recusa por completo; ele é apenas transmitido” (SANTIAGO, 2016, p. 28). Por fim, quanto ao último aspecto, a determinação prévia das conclusões, as possibilidades de desenvolver atividades argumentativas tendem a ser reduzidas, pois alguns dos conteúdos curriculares compreendem noções científicas que são ratificadas e validadas dentro de suas respectivas áreas do conhecimento. Além disso, esses conteúdos curriculares são, na maioria das vezes, definidos pelos professores, instituições ou, em última

instância, por documentos legais e bases curriculares a nível nacional. Assim como afirmam De Chiaro e Leitão (2005), “o que é aceitável como conclusão final de uma discussão está, de antemão, definido pelos objetivos do professor, pelos currículos escolares e, em última instância, pelo conhecimento estabelecido na área” (DE CHIARO E LEITÃO, 2005, p. 325). Portanto, práticas tais como as supracitadas, além de dificultar a instituição da argumentação no discurso, podem subsidiar uma conduta monológica por parte do professor em sala de aula.

Do mesmo modo, Ryckebusch (2016) aborda a supressão de situações de discordância e conflito que, inicialmente, visam a expansão do conhecimento. Em outras palavras, o professor não utiliza esses momentos para estimular uma real discussão. Dessa forma, Ryckebusch (2016), com base em Pontecorvo (2005), salienta que esse tipo de interação “tem seguido a típica sequência – pergunta do professor, resposta do aluno e comentário do professor –, com objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui” (RYCKEBUSCH, 2016, p. 124). Ao discutir esse e outros aspectos, Ryckebusch conclui que a maneira como a argumentação tem sido concebida não favorece o desenvolvimento de competências críticas, discursivas e reflexivas dos alunos bem como a criação de um contexto crítico-colaborativo que se pretende dialógico, uma vez que “num contexto educativo em que a polêmica e a contraposição são pouco valorizadas em função do discurso monológico [...], o ensino torna-se fragilizado” (RYCKEBUSCH, 2016, p. 125-126). Consequentemente, o quadro teórico-metodológico de ensino se configura como transmissivo, em que o professor é concebido como único detentor de conhecimento e é ele que expõe, reproduz e transmite tal conhecimento, desenvolvendo a “passividade dos estudantes, tratando o conhecimento como algo a-histórico, apolítico e distanciado da experiência cotidiana das pessoas” (RYCKEBUSCH, 2016, p. 126).

Segundo Leitão (2011, p. 31-34), as ações argumentativas podem ser divididas em três planos: o pragmático, o argumentativo e o epistêmico. No plano pragmático, estão incluídas as ações verbais que criam condições para que o discurso seja argumentativo, isto é, “ações que apresentam o tema como passível de discussão” (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 353). O plano argumentativo engloba ações que propiciam a apresentação e justificação de pontos de vista e negociação de perspectivas conflitantes. Por fim, o plano epistêmico compreende a exposição de informações (conceitos, definições etc.) consideradas significativas ao campo do

conhecimento em questão e apresentação de métodos e formas de raciocínio características, conferindo condição epistêmica às conclusões determinadas.

O foco da presente pesquisa recai sobre o caráter epistêmico, devido à natureza da organização retórica de uma aula, inserida no contexto educacional público da EJA. Em outras palavras, focalizamos em que medida e como os alunos se apropriam dos conceitos explicitados em aula. Além disso, investigamos de que forma a argumentação está presente no discurso dos professores e alunos e de que maneiras as ações argumentativas de caráter epistêmico contribuem para o processo de apropriação desses conceitos. Logo, o plano epistêmico se apresenta relevante, pois é um “recurso privilegiado de mediação em processos de construção do conhecimento que ocorrem em contextos sociais diversos” (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 350). As categorias do plano epistêmico, com base em Compiani (1996); em Brum (2015) e em Silva (2018), são: 1) solicitação de informações, 2) fornecimento de informações, 3) reespelhamento, 4) problematização, 5) reestruturação, 6) recondução, 7) acolhimento e 8) refutação. As categorias 1) e 2) são subdivididas, respectivamente em: 1.a) por extensão de ideias, 2.b) por elaboração de ideias e 3.b) por intensificação de ideias; 2.a) por elaboração e/ou intensificação, 2.b) por extensão e 2.c) por remodelamento.

Tais categorias podem ser explicadas funcionalmente, de acordo com as contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nesse sentido, a categoria de solicitação de informações é baseada na categoria lógico-semântica de expansão (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), pois, quando solicitamos informações, instigamos o participante de modo que ele “expandir 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). A categoria fornecimento de informações manifesta a resposta ao questionamento elaborado na solicitação de informações. O reespelhamento representa a repetição ou paráfrase de palavras, expressões e/ou enunciados proferidos anteriormente pelos participantes. A problematização, via de regra, indica o questionamento que visa desenvolver a reflexão e a busca por respostas em relação a algum tema. A reestruturação se refere à reformulação das ideias de modo a reorganizá-las. A recondução é a ação de retomada de um tópico da discussão. O acolhimento demonstra a aceitação e/ou adesão a uma ideia. Por fim, a refutação designa a

contestação e/ou reprovação de uma ideia. As categorias do plano epistêmico serão detalhadas no capítulo de metodologia (seção 2.5). A seguir, discutimos os conceitos que subsidiam a análise da aula como gênero.

#### 1.4 A aula como gênero

São diversas as definições e concepções acerca do conceito de gênero. Motta-Roth (2008b) identifica, inicialmente, quatro escolas que apresentam diferentes perspectivas teórico-metodológicas ao descrever e analisar os gêneros: 1) a escola britânica de ESP; 2) a escola americana da sócio-retórica; 3) a escola Sistemico Funcional de Sydney; e 4) a escola suíça do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD). A concepção de gênero é apresentada, discutida e desenvolvida de maneiras distintas de acordo com cada uma dessas quatro escolas.

Na abordagem ESP (*English for Specific Purposes*, ou em português, ensino de gêneros para fins específicos), temos Swales (1990) como um dos precursores no desenvolvimento de uma análise de gêneros com fins aplicados ao contexto de pesquisa acadêmica. Segundo o autor, o gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de propósitos comunicativos”<sup>1</sup> (SWALES, 1990, p. 58). Na mesma direção, Bhatia (1993) apresenta um esquema composto por sete passos para análise de gêneros, partindo do contexto para o texto. Portanto, o aspecto comum da definição de gênero para os autores diz respeito aos propósitos comunicativos compartilhados por um determinado público.

Considerando a perspectiva da sócio-retórica, Bazerman, um dos representantes dessa corrente, considera gêneros como “formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis” (BAZERMAN, 2006a, p. 22) e, de forma mais abrangente, “formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras” (BAZERMAN, 2006a, p. 29). Similarmente, Miller define gênero como “uma categoria convencional do discurso baseada na tipificação da ação retórica em larga escala; como ação, adquire significado da situação e do contexto social em que essa

---

<sup>1</sup> [nossa tradução], do original: “*comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes*”.

situação surgiu”<sup>2</sup> (MILLER, 1984, p. 163). Logo, ambos os pesquisadores concordam ao enfatizarem a tipificação dos gêneros de acordo com os contextos sociais em que ocorrem.

No âmbito da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), Martin (1997, p. 13) afirma que “o gênero representa o sistema de processos sociais orientados por metas, através do qual os sujeitos sociais de uma determinada cultura vivem suas vidas”. Uma vez que essa perspectiva de gênero compartilha os pressupostos teórico-metodológicos da LSF, a tendência é realizar as análises de gênero de acordo com variáveis do contexto de situação e metafunções da linguagem, propostas por Halliday (1994). Dessa forma, a análise de gênero na LSF recai sobre as funções desempenhadas pelas escolhas léxico-gramaticais dos textos conforme os dois níveis contextuais (mais imediato e mais amplo) que compreendem esses textos.

O Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD) focaliza o gênero e as relações sociais estabelecidas por meio dele e tem como representantes autores como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Durante um evento interativo, o ISD considera a presença do outro, isto é, do público-alvo a quem o autor de um determinado texto se dirige. Dessa forma, no ISD, o texto pode ser analisado, “a partir de tipos de discurso (teórico, interativo, etc.) e seqüências (narrativa, argumentativa, etc), mecanismos de textualização (conectores, coesão nominal, etc.) e mecanismos enunciativos (modalização, voz, etc.)” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 345).

Por fim, podemos mencionar uma quinta perspectiva teórica, chamada Análise Crítica de Gênero (ACG). A ACG, concepção que adotamos nesta pesquisa, alia diversos aspectos das diferentes correntes supracitadas à abordagem da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), criando, assim, uma perspectiva híbrida. A dimensão diferencial da ACG é o enfoque no componente crítico ao desenvolver a análise de gênero, uma vez que concebe o gênero “enquanto instância de realização das práticas sociais, de modo que, ao desnaturalizar a maneira de sua constituição, desnaturalizam-se também as práticas das quais ele participa” (SOARES, 2016, p. 336). Logo, a ACG surge como uma “uma aglutinação

---

<sup>2</sup> [nossa tradução], do original: “a conventional category of discourse based on large-scale typification of rhetorical action; as action, it acquires meaning from situation and from the social context in which that situation arose”.

teórica que toma por base a perspectiva crítica do discurso, a partir de Fairclough (2001, 2003), acrescida de uma teoria de gênero (sociorretórica, sistêmica-funcional, dialógica etc.)” (SOARES, 2016, p. 336).

Ademais, tais concepções convergem em alguns pontos: a) gêneros são sistematizados de acordo com seus objetivos comunicativos; b) gêneros apresentam um caráter social, pois se manifestam socialmente; c) gêneros possuem uma estreita relação com seus contextos de produção e uso; e d) gêneros são reconhecíveis, pois apresentam padrões regulares, típicos e virtualmente estáveis.

Dessa forma, gêneros podem ser definidos como enunciados relativamente estáveis, que cumprem propósitos comunicativos compartilhados por um determinado público, em contextos sociais específicos. Tais enunciados podem variar em termos de extensão, assim como podem ser orais, verbais ou multimodais.

Ademais, gêneros realizam práticas sociais, “permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17), criando uma ligação recíproca entre texto e contexto, conforme destaca Bakhtin (2003, p. 301)

para falar utilizamos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). (...) O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função de especificidade de uma esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

Podemos afirmar, então, que os gêneros fazem parte do nosso dia-a-dia, e reconhecemos sua existência ao identificarmos um padrão textual ou ao estruturarmos nossos enunciados de acordo com esse padrão reconhecível e previsível em alguns aspectos.

A fim de analisarmos de que maneira as aulas estão organizadas retoricamente, partimos do pressuposto que estas se configuram como exemplares de gênero, considerando seus diferentes momentos como movimentos e passos retóricos. A relevância de considerarmos a aula como um exemplar de gênero decorre do entendimento desta como uma prática social concebida dentro de um contexto específico. Ou seja, a aula possui uma organização retórica própria que tende a refletir o contexto do qual faz parte, uma vez que “evoca todos os aspectos sociais que cercam a [sua] performance oral” (BAZERMAN, 2006a, p. 84 e 85).

Conseqüentemente, por meio da análise do gênero aula é que se pretende compreender o contexto mais amplo dessa prática, que, por sua vez, é mediada pela linguagem.

Em outras palavras, nesta pesquisa, concebemos o gênero “enquanto instância de realização das práticas sociais, de modo que, ao desnaturalizar a maneira de sua constituição, desnaturalizam-se também as práticas das quais ele participa” (SOARES, 2016, p. 336).

De acordo com Motta-Roth (2008, p. 12) “o conceito de gênero se estabelece entre nós como uma ferramenta de teorização e de explanação (cf.: Bunzen 2006:153) sobre como a linguagem funciona” para atingir propósitos e estabelecer relações sociais. Nesse sentido, o discurso do professor molda as atividades e relações sociais que compõem uma aula, cujo objetivo comunicativo é, *a priori*, expandir os conhecimentos dos alunos.

Dentre os recursos analíticos utilizados para a análise de gêneros, o modelo *CARS (Create a Research Space)*, desenvolvido por Swales (1990), foi elaborado com o intuito de analisar a organização retórica de introduções de artigos acadêmicos. Posteriormente, esse modelo foi amplamente utilizado no mapeamento e na análise de diversos gêneros (MOTTA-ROTH, 1996; RODRIGUES, 1998, OLIVEIRA, 2003). Nessa direção, Bawarshi e Reiff (2013, p. 221) afirmam que “ao relacionar ações retóricas a estruturas retóricas, o modelo [de Swales] fornece uma heurística proveitosa para a investigação das estruturas retóricas e das motivações subjacentes a opções retóricas dos autores”.

Nessa mesma direção, Hasan (1989) apresenta os conceitos de configuração contextual (CC) e estrutura potencial de gênero, ou estrutura potencial genérica (EPG), os quais estão inter-relacionados e associados ao contexto que envolve um texto. Texto e contexto se encontram em uma relação recíproca de forma que eles “estão tão intimamente relacionados que nenhum dos conceitos pode ser enunciado sem o outro”<sup>3</sup> (HASAN, 1989, p. 52). Hasan ainda salienta que, como Halliday (1989) sugeriu,

a situação em que a interação linguística ocorre fornece aos participantes uma grande quantidade de informações sobre os significados que estão sendo trocados e que provavelmente serão trocados, então é igualmente verdadeiro que os significados que construídos por meio da língua fornecerá

---

<sup>3</sup> [nossa tradução], do original: “*text and context are so intimately related that neither concept can be enunciated without the other*”.

aos participantes uma grande quantidade de informações sobre o tipo de situação que em que se encontram<sup>4</sup> (HASAN, 1989, p. 55).

Ao explicar os conceitos que constituem uma estrutura textual, Hasan esclarece que a CC é uma “descrição dos atributos significativos da atividade social”<sup>5</sup> (HASAN, 1989, p. 56), e se relaciona a um determinado agrupamento de valores que realiza as três variáveis do contexto de situação, isto é: campo, relações e modo. Campo se refere aos acontecimentos que estão ocorrendo em uma determinada situação; relações se referem aos participantes da interação e os papéis sociais estabelecidos durante essa interação; e o modo se refere à composição de um texto, isto é, de que maneira esse texto está organizado.

Segundo Hasan (1989, p. 56), “na unidade estrutural do texto, a CC desempenha um papel central”, uma vez que esta pode “prever os elementos obrigatórios e opcionais da estrutura de um texto, bem como a sequência entre si e a possibilidade de iteração”<sup>6</sup>. Nessa perspectiva, a partir da CC, é possível descrever a estrutura potencial de um gênero (EPG). A EPG, então, pode ser sistematizada por meio dos seguintes elementos: a) elementos obrigatórios: são os componentes essenciais do gênero, pois estes “definem o gênero ao qual um texto pertence”<sup>7</sup> (HASAN, 1989, p. 62); b) elementos opcionais: são os componentes em potencial do gênero, pois estes podem ocorrer, mas não são imprescindíveis para o reconhecimento e entendimento do gênero; e c) elementos iterativos: são os componentes recorrentes, pois estes acontecem mais de uma vez ao longo de um evento comunicativo (texto).

Nesse sentido, os elementos obrigatórios são definidores do gênero, isto é, qualquer exemplar de determinado gênero deve conter tais elementos. Sobre essa caracterização, Hasan ressalta que

os gêneros podem variar em refinamento da mesma forma que os contextos. Contudo, para alguns determinados textos pertencerem a um gênero específico, sua estrutura deve ser uma realização possível de uma determinada EPG.

Isso quer dizer que textos pertencentes ao mesmo gênero podem variar em sua estrutura; o único aspecto em que eles não podem variar sem

<sup>4</sup> [nossa tradução], do original: “*the situation in which linguistic interaction takes place gives the participants a great deal of information about the meanings that are being exchanged, and that are likely to be exchanged, then it is equally true that the meanings that are being made by the language will give the participants a great deal of information about the kind of situation they are in*”.

<sup>5</sup> [nossa tradução], do original: “*an account of the significant attributes of the social activity*”.

<sup>6</sup> [nossa tradução], do original: “*predict the obligatory and the optional elements of a text's structure as well as their sequence vis-à-vis each other and the possibility of their iteration*”.

<sup>7</sup> [nossa tradução], do original: “*define the genre to which a text belongs*”.

consequência de sua alocação de gênero são os **elementos obrigatórios** e disposições da EPG<sup>8</sup> [grifo nosso] (HASAN, 1989, p. 108).

Os elementos opcionais, por sua vez, determinam a “relativização” da estabilidade de um gênero, isto é, esses elementos permitem que determinado gênero seja variável e instável em alguns aspectos. Por fim, os elementos iterativos se referem à repetição de determinados aspectos de maneira que tal repetição determina a recorrência de movimentos e passos ao longo de um evento comunicativo.

Os conceitos de movimentos retóricos, aqui adotados, são baseados na definição de Swales (2004, p. 228-229):

um “movimento”, em análise de gênero, é uma unidade discursiva ou retórica que desempenha uma função comunicativa coerente em um discurso escrito ou falado. Embora, às vezes, ele tenha sido considerado como unidades gramaticais, tais como uma sentença, um enunciado ou parágrafo (e.g., Crookes, 1986), é melhor compreendido como **flexível** em termos de sua realização linguística. Em um extremo, ele pode ser realizado por uma oração; e no outro, por diversas sentenças. Ele é uma unidade funcional, não formal<sup>9</sup> [grifo nosso].

Nessa direção, a concepção de movimento retórico, proposta por Swales (2004), se apresenta como uma definição conveniente a nossa pesquisa, pois, ao se referir ao discurso oral, isto é, transcrições das aulas gravadas, precisamos de uma noção mais abrangente, maleável e flexível, nos termos de Swales. Ademais, o autor afirma que o movimento retórico é uma unidade variável e funcional, isto é, ela pode ser realizada por textos de diferentes extensões (uma oração ou um conjunto de frases), bem como depende de seu papel na constituição do gênero de que faz parte.

Com intuito de mapear os movimentos e passos retóricos de um gênero, Swales (2004, p. 229) salienta que

a identificação de movimentos e, conseqüentemente, o conjunto de divisões entre os movimentos é estabelecida por uma combinação de critérios, os quais juntos, tipicamente – se não universalmente – produzem critérios de decisão justificáveis. Como Nwogu observa, a identificação de movimentos

<sup>8</sup> [nossa tradução], do original: “*Genres can vary in delicacy in the same way as contexts can. But for some given texts to belong to one specific genre, their structure should be some possible realisation of a given GSP.*”

*It follows that texts belonging to the same genre can vary in their structure; the one respect in which they cannot vary without consequence to their genre-allocation is the obligatory elements and dispositions of the GSP’.*

<sup>9</sup> [nossa tradução], do original: “*A “move” in genre analysis is a discursal or rhetorical unit that performs a coherent communicative function in a written or spoken discourse. Although it has sometimes been aligned with a grammatical unit such as a sentence, utterance, or paragraph (e.g., Crookes, 1986), it is better seen as flexible in terms of its linguistic realization. At one extreme, it can be realized by a clause; at the other by several sentences. It is a functional, not a formal, unit’.*”

tende a ser um processo de baixo para cima (*bottom-up process*, do original), mas é também influenciado pelas **intuições derivadas de nossos esquemas sobre a estruturação de tipos e gêneros de texto**<sup>10</sup> [grifo nosso].

Dessa forma, os parâmetros para identificação e classificação de unidades, como os movimentos e passos, possuem uma natureza maleável e essas unidades podem, portanto, ser variáveis e instáveis, assim como os próprios gêneros. Como enfatiza Swales, tais critérios podem ser determinados de acordo com nossas experiências prévias de leitura e identificação de gêneros, bem como de suas partes, isto é, seus movimentos e passos.

Complementarmente aos conceitos de movimento e passos de Swales, adotamos a EPG proposta por Hasan (1989), pois esse modelo dinâmico nos possibilita identificar a natureza dos movimentos retóricos, isto é, quais deles são obrigatórios, quais são iterativos e quais são opcionais.

Por fim, ao adotar a ACG como ferramenta teórico-metodológica para a análise da organização retórica das cinco aulas selecionadas que compõem o *corpus* desta pesquisa, correlacionaremos: a) a descrição da EPG, proposta por Hasan (1989), a fim de examinar a organização retórica dessas aulas por meio do mapeamento de movimentos obrigatórios, opcionais e iterativos do gênero; b) as definições de movimentos e passos retóricos apresentadas por Swales (2004) como parâmetros; e c) as contribuições da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) a fim de analisar a materialização do discurso dos participantes da pesquisa.

A seguir, abordamos os parâmetros metodológicos que constituem esta investigação.

---

<sup>10</sup> [nossa tradução], do original: “*The identification of moves, and consequently the setting of move boundaries, is established by a mixed bag of criteria, which together typically – if not universally – produce defensible decision criteria. As Nwogu notes, move identification tends to be a bottom-up process, but it is also one influenced by intuitions derived from our schemata about the structuring of text-types and genres*”.

## CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, discutimos os pressupostos metodológicos que subsidiam esta pesquisa. Em primeiro lugar, descrevemos a abordagem da pesquisa colaborativa, uma vez que esta investigação possui a natureza de intervenção crítico-colaborativa (seção 2.1). Em segundo lugar, identificamos o contexto e os participantes da pesquisa (seção 2.2). Em terceiro lugar, apresentamos o universo de análise e os procedimentos de coleta do *corpus* (seção 2.3). Por fim, definimos os procedimentos e as categorias de análise: a) da organização retórica das aulas (seção 2.4) e b) do processo argumentativo (seção 2.5).

### 2.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração

A pesquisa crítica de colaboração (PCCol) é uma abordagem de cunho qualitativo que visa a realização de atividades em conjunto, em que todos os membros de um grupo participam efetivamente a fim de alcançar um objetivo comum. Ou seja, agir colaborativamente,

em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. (LIBERALI; MAGALHÃES; LESSA; FIDALGO, 2006, p. 180).

Segundo Magalhães (2012, p. 13), a PCCol é “uma abordagem teórico-metodológica, ativista e intervencionista”, sustentada nas discussões da TASHC e que subsidia pesquisas elaboradas em contextos escolares diversos. Ela foi desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa *Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE)*, coordenado por Magalhães e Liberali (PUC-SP).

Nesse sentido, a PCCol pode ser compreendida “como um quadro metodológico para condução de pesquisas no contexto escolar” (LIBERALI; MAGALHÃES; LESSA; FIDALGO, 2006, p. 180). As autoras afirmam, com base em Magalhães (2003), que a concepção de colaboração no desenvolvimento de pesquisas em contextos educacionais “pressupõe que todos os agentes tenham voz para construir não só o direcionamento do programa e dos projetos de pesquisa a serem desenvolvidos, mas também a sua participação” nesses programas e projetos (LIBERALI; MAGALHÃES; LESSA; FIDALGO, 2006, p. 180). Portanto, o propósito

de pesquisas subsidiadas pela PCCol é “produzir atividades coletivas, para a compreensão das escolhas que apoiam as práticas diárias reais (...) e seu papel para a aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos” (MAGALHÃES, 2012, p. 24). Ou seja, ao considerar o âmbito escolar, a pesquisa colaborativa objetiva propiciar um *locus* de construção conjunta de conhecimentos e significados a fim de transformar e ressignificar as práticas pedagógicas.

Portanto, ao adotarmos uma perspectiva crítica e colaborativa, buscamos desenvolver um processo de reflexão, negociação e crítica em colaboração com dois professores de língua inglesa da EJA, participantes do programa de formação continuada *Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola*, a fim de que esses professores tenham a oportunidade de questionar, (re)construir e transformar suas práticas docentes. Como parte desta investigação, esta pesquisa, mais especificamente, busca analisar o processo discursivo-argumentativo estabelecido entre professor-alunos em aulas de língua inglesa, desenvolvido durante o referido programa de formação continuada, a fim de verificar em que medida e de que modo a argumentação emerge durante esse processo interativo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

## **2.2 O contexto e os participantes da pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, localizadas regiões da periferia da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. A primeira delas (escola A) foi fundada em 1962 e tem aproximadamente 350 alunos divididos em três turnos. As turmas do Ensino Fundamental e Médio integram, respectivamente, os turnos matutino e vespertino, e as turmas de EJA integram o noturno. A segunda escola (escola B) foi fundada em 1950 e tem aproximadamente 454 alunos divididos em três turnos. Do mesmo modo, as turmas do Ensino Fundamental e Médio compõem o matutino e vespertino, e as turmas de EJA compõem o noturno.

Esse estudo contou com a participação de dois professores de língua inglesa e seus respectivos alunos da modalidade EJA, presentes nas aulas gravadas que compõem o *corpus*. Para identificarmos os participantes, escolhemos a seguinte

designação: Marta<sup>11</sup>, para a professora-colaboradora da escola A, e Jeferson<sup>11</sup>, para o professor-colaborador da escola B.

Marta graduou-se em Letras/Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2011. Um ano depois, em 2012, assumiu o cargo de professora de inglês na escola A, na qual tem lecionado até o momento. Inicialmente, ela assumiu turmas de Ensino Fundamental e de EJA (Fundamental e Médio) e, no momento desta investigação, lecionava somente em turmas de EJA, no turno noturno. Marta participou, ainda, de alguns encontros de pesquisa do *Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E.)*.

Jeferson graduou-se em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2007. Durante sua graduação, ele participou de um projeto de ensino e extensão<sup>12</sup>, atuando na produção de material didático. Após concluir a graduação, lecionou por seis meses em um curso privado. De 2008 a 2010, esteve afastado da docência. Ainda em 2010, retomou a atividade docente, lecionando em um curso de idiomas em Santa Maria e em uma escola municipal em sua cidade natal. Depois de três anos de estágio probatório, ele teve uma licença de dois anos da escola municipal e assumiu um cargo de professor em uma escola estadual em Santa Maria. Por fim, Jeferson foi desligado do curso de idiomas e assumiu outro cargo em uma escola municipal em Santa Maria. No momento de realização da pesquisa, ele atuava em duas escolas: uma estadual e outra municipal, onde leciona para turmas de EJA – Ensino Fundamental no turno noturno. Além disso, ele possui Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, desenvolvido na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Em relação a iniciativas de formação continuada, Jeferson participou de palestras e atividades interdisciplinares, mas afirmou que estas não eram direcionadas à área de língua inglesa, mas à área de linguagens, de forma mais ampla. Logo, ele relatou que sentia falta de uma formação específica em sua área de atuação, o ensino da língua inglesa para a EJA.

No desenvolvimento do programa de formação continuada, Marta e Jeferson selecionaram uma turma de EJA para aplicação das atividades didáticas produzidas

---

<sup>11</sup> Nomes fictícios.

<sup>12</sup> O referido projeto é denominado Línguas no Campus (LINC) e tem como objetivo contribuir para a formação linguística da comunidade acadêmica da Universidade Federal de Santa Maria por meio da oferta de cursos de inglês, ao mesmo tempo em que contribui para a formação profissional de alunos das Licenciaturas em Letras por meio da tutoria e monitoria em tais cursos.

nesse processo reflexivo<sup>13</sup>. Marta elencou uma turma de EJA – Ensino Médio para a aplicação da unidade didática. Por meio de observações realizadas durante as gravações, foi possível perceber que uma das principais características da turma era a heterogeneidade em termos de faixa etária. Ou seja, a turma era composta tanto por alunos jovens, entre 20 e 30 anos de idade, quanto por adultos, entre 30 e 60 anos de idade. Outro aspecto relativo à turma era a infrequência por parte de alguns alunos. Jeferson elencou uma turma de EJA – Ensino Fundamental para a aplicação da unidade didática, uma vez que ele lecionava somente para turmas de Ensino Fundamental. Diferentemente da turma de EJA – Ensino Médio, essa turma se caracterizava por uma maior homogeneidade de faixa etária, pois era composta, majoritariamente, por adolescentes. Cabe ressaltar que, de acordo com a LDB (9.394/96), a idade mínima para o ingresso na EJA – Ensino Fundamental é de 15 anos de idade, fator que pode ter colaborado para a caracterização da turma como um público mais jovem.

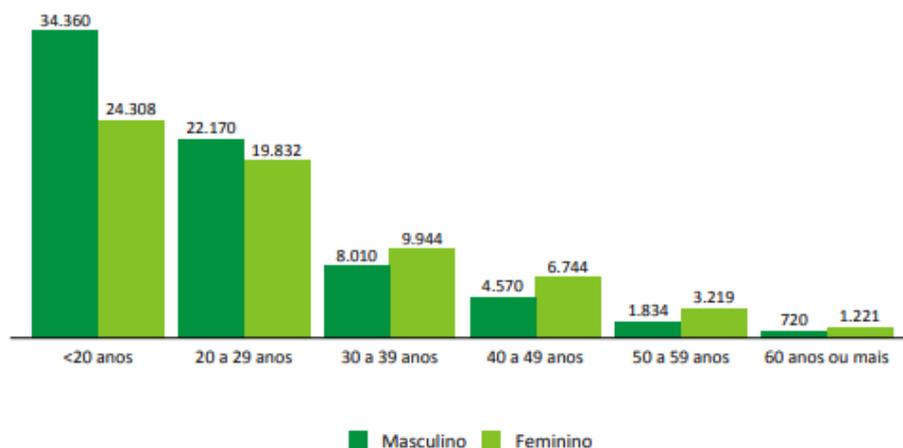
Em relação às especificidades em termos de faixa etária, podemos observar uma diferença significativa entre o contexto A, de Marta, e contexto B, de Jeferson. Enquanto os alunos de Marta eram, em sua maioria, adultos e/ou idosos, os alunos de Jeferson eram jovens, em sua maioria, adolescentes.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul de 2019 (2020, p. 35), “a educação de jovens e adultos (EJA) é composta predominantemente por alunos com menos de 20 anos, que representam 42,8% das matrículas” (Figura 1).

---

<sup>13</sup> Identificamos apenas aqueles alunos que efetivamente participaram do processo interativo com produções verbais explícitas.

**Figura 1.** Indicativo da faixa etária e sexo dos alunos da EJA do Estado do Rio Grande do Sul.



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul de 2019.

Nesse sentido, Klava (2015, p. 15) afirma que

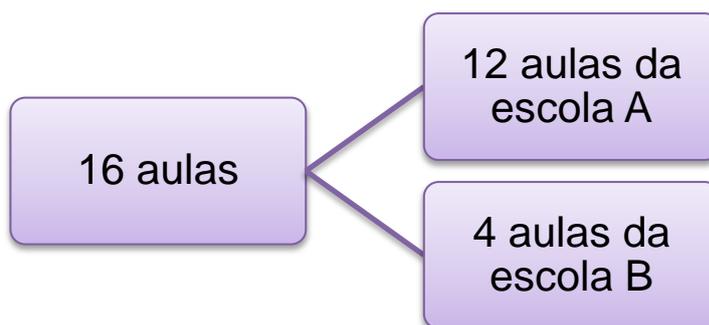
alguns autores apontam que o perfil desse aluno tem se modificado ao longo dos anos, trazendo para a EJA, sobretudo no Ensino Fundamental, adolescentes com idade entre 15 e 17 anos. Esse fenômeno, denominado de juvenilização, se dá pelo fato de que, muitos desses alunos, ingressam na EJA após histórico de insucesso escolar, não permanecendo no ensino regular.

Similarmente, segundo Barrios, a EJA, anteriormente, era composta, quase que predominantemente por adultos e idosos, que tinham como objetivo iniciar ou finalizar seus processos de alfabetização. Atualmente, no entanto, há um crescente ingresso de adolescentes nessa modalidade devido ao abandono e a desistência nos Ensinos Fundamental e Médio do ensino regular. Dentre alguns dos motivos que geram essa nova configuração de perfil na EJA, a autora menciona: a evasão, a indisciplina, o desinteresse, a necessidade de inserção no mercado de trabalho, a falta de identificação e a adaptação nas séries do ensino regular, entre outros. Em outros casos, também existe a crença, por parte dos alunos, de que o ensino na EJA “exige menos”. Conseqüentemente, muitos destes, ao completar a idade mínima (15 anos), solicitam transferência para turmas noturnas de EJA a fim de adquirir a certificação de conclusão, seja do Ensino Fundamental ou Médio.

### 2.3 Universo de análise e procedimentos de coleta do *corpus*

O universo de análise desta investigação é composto por 16 aulas de língua inglesa, que foram gravadas em vídeo nas escolas A e B. Destas 16 aulas, 12 se referem às aulas da escola A e 4 se referem às aulas da escola B<sup>14</sup>. A figura 2 a seguir busca sistematizar visualmente o total de aulas que compõem o universo de análise.

**Figura 2.** Número total de aulas por escola.



Fonte: autoria própria.

As aulas gravadas se referem ao processo de aplicação das unidades didáticas, que foram elaboradas pelos próprios professores-colaboradores no âmbito do programa de formação continuada. Mais especificamente, um dos momentos do programa de formação continuada abrangia o desenvolvimento, pelos professores-colaboradores, de atividades didáticas que integram tais unidades, com base nos conceitos da Pedagogia dos Multiletramentos. A seleção da turma e do tema norteador da unidade ficou a critério de cada professor. Marta (escola A) escolheu como tema o mercado de trabalho e a sua unidade didática englobou 18 questões, que abordavam os gêneros anúncio de emprego, entrevista de emprego, entre outros que constituem o tema mercado de trabalho. Jeferson (escola B) elencou o filme *“Who wants to be a millionaire”*, de Vikas Swarup, como base para o desenvolvimento de sua unidade didática, que englobou 16 questões que exploraram os outros gêneros trailer e sinopse de filme. A figura 3 busca ilustrar a síntese das duas unidades didáticas.

---

<sup>14</sup> A carga horária do professor Jeferson consistia no dobro da carga horária da Marta, uma vez que cada aula se referia a dois períodos consecutivos. Portanto, cada aula gravada de Jeferson corresponde a duas aulas da Marta.

**Figura 3.** Síntese das duas unidades didáticas.



Fonte: autoria própria com base em Brum (2019).

A concepção de multiletramentos que adotamos nesta pesquisa vai ao encontro da definição apresentada por Rojo (2013, p. 1):

a ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

De acordo com Cope e Kalantzis (2015), o termo multiletramentos se refere a dois aspectos principais: 1) a multiplicidade de contextos e 2) a multiplicidade de modos de significação. Nesse sentido, a formação continuada multiletrada para EJA da qual os professores-colaboradores participaram pode ser entendida como uma formação alicerçada nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, de maneira que os professores pudessem ressignificar e reestruturar suas práticas pedagógicas.

Posteriormente, ao finalizarem a elaboração das unidades didáticas, os professores-colaboradores as aplicaram em uma turma específica de EJA em que atuavam. Tal aplicação ocorreu entre os dias 06/04/2018 e 06/07/2018 na escola A e entre os dias 04/04/2018 e 25/04/2018 na escola B.

Devido às limitações de tempo e espaço, cinco aulas de língua inglesa para EJA (três da Marta e duas do Jeferson) compõem o *corpus* desta investigação

relativo ao primeiro momento, isto é, da análise da EPG das aulas. Uma vez que Jeferson tinha dois períodos consecutivos, decidimos selecionar duas de suas aulas, ao invés de três. Em relação à Marta, optamos por analisar três momentos distintos da aplicação de sua unidade didática: a primeira aula (06/04/2018), uma aula intermediária (04/05/2018), cujo desenvolvimento ocorreu no meio do processo de aplicação e, por fim, uma última aula (06/07/2018). Em relação a Jeferson, optamos por analisar dois momentos distintos da aplicação de sua unidade didática: a primeira aula (04/04/2018) e a última aula (25/04/2018).

Para o segundo momento de investigação, quando da análise do processo argumentativo desenvolvido entre os professores e seus alunos, o recorte do *corpus* englobou quatro aulas: duas de Marta, a primeira (06/04/2018) e a aula intermediária (04/05/2018); e duas de Jeferson, a primeira (04/04/2018) e a última (25/04/2018). A última aula de Marta foi excluída dessa etapa, pois, ao longo dessa aula, a professora faz uma revisão de conteúdos gramaticais. Nesse sentido, o movimento obrigatório e iterativo de “realização das atividades”, foco da análise do processo argumentativo, não emergiu durante essa aula. Além disso, utilizamos como critério de escolha a seleção das aulas nas quais os professores introduzem os gêneros escolhidos e/ou problematizam as práticas sociais a eles relacionadas.

#### **2.4 Os procedimentos e as categorias de análise da organização retórica das aulas**

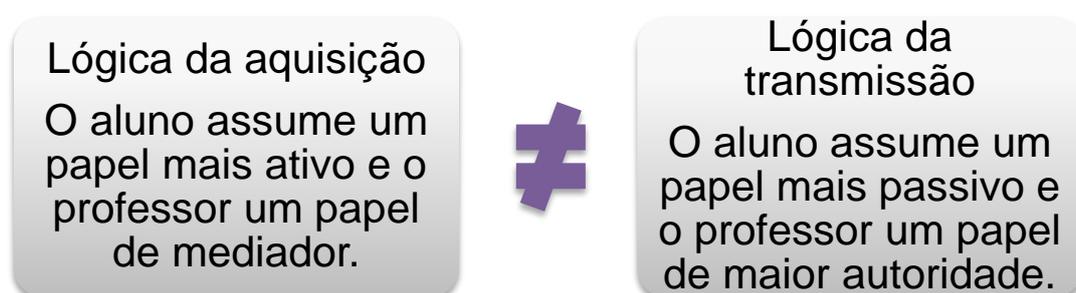
Em relação aos procedimentos analíticos, a investigação consistiu das seguintes etapas: a) gravação em vídeo das aulas; b) seleção e transcrição, seguindo os parâmetros descritos por Costantin e Tauchen (2017), das cinco aulas que compõem o *corpus* desta primeira etapa; c) análise da organização retórica dessas aulas a fim de identificar a EPG destas; e por fim d) análise das transcrições de acordo com as categorias argumentativas de caráter epistêmico.

A fim de atingirmos o primeiro objetivo desta pesquisa – identificar e descrever a organização retórica das aulas de língua inglesa com base na Estrutura Potencial de Gênero, adotamos os conceitos de elementos obrigatórios, opcionais e iterativos, descritos por Hasan (1989), na constituição da estrutura potencial de um gênero. A figura 4, a seguir, apresenta tais elementos e suas respectivas definições.

**Figura 4.** Elementos constituintes da EPG.

Fonte: autoria própria.

Ademais, no âmbito da análise das aulas como exemplares de gênero, utilizamos os conceitos de lógica de transmissão e lógica de aquisição, apresentados na teoria instrucional de Bernstein (1996), a fim de depreender os posicionamentos, as condutas e as concepções de ensino e de aprendizagem adotados pelos participantes durante as aulas. A figura 5, a seguir, ilustra as diferenças entre tais lógicas.

**Figura 5.** Lógica de transmissão e lógica de aquisição: principais diferenças.

Fonte: autoria própria.

## 2.5 Os procedimentos e categorias de análise do processo argumentativo

Com o intuito de atingirmos o segundo objetivo desta investigação – identificar e analisar as estratégias argumentativas empregadas pelos participantes durante as aulas e em que medida e como elas contribuem para o processo de apropriação, pelos alunos, de conceitos explicitados em aula –, utilizamos as ações discursivo-argumentativas de caráter epistêmico para examinar o discurso dos participantes dessa pesquisa, uma vez que essas ações contribuem para o processo de construção e transformação do conhecimento e visam esclarecer recursos explicativos. O Quadro 2 apresenta as ações discursivo-argumentativas sistematizadas pelo *N.E.C.C.E*, ao longo de dois anos de encontros e discussões sobre o uso da argumentação como recurso de ensino e de aprendizagem de línguas em contextos escolares. A apresentação de tais ações no Quadro 2 é baseada nas categorias abordadas por Compiani (1996, p. 48) e, posteriormente, por Brum (2015) e também por Silva (2018). Ademais, a descrição dos expoentes léxico-gramaticais de cada uma dessas categorias foi elaborada com base na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), como mencionado anteriormente.

**Quadro 2.** Ações discursivo-argumentativas de caráter epistêmico.

<b>Ações discursivo-argumentativas</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Expoentes léxico-gramaticais</b>
<b>Solicitação de informações</b>	<i>Por extensão de ideias</i>	Solicitação feita quando as ideias expostas necessitam da adição de informações novas para que sejam melhor compreendidas.	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, sem introdução de elementos novos, mas uma caracterização da informação dada.	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.	Elementos referenciais que remetam a uma parte específica da ideia exposta anteriormente, por exemplo: anterior, naquela ali, no último, aí, aqui, nisso, nesse. Elementos

			comparativos: mais que, em relação a, em comparação a, etc.
<b>Fornecimento de informações</b>	<i>Por elaboração e/ou intensificação de ideias</i>	Desenvolvimento da informação dando continuidade ou fornecendo dicas e exemplos, de modo a levar os participantes a chegarem ao raciocínio traçado de antemão, 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>	Adição ou apresentação de elementos novos a partir de uma problematização.	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>	(Re)elaboração de informações discutidas, com o objetivo, tanto de aproxima-las dos significados científicos, por meio de uma linguagem mais elaborada, quanto de maneira didática, aproximando as informações elaboradas dos saberes cotidianos (didatização de conceitos)	Nominalização. Construção de definições por meio de processos relacionais. Relação entre conceitos cotidianos e científicos
<b>Reespelhamento</b>		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.
<b>Problematização</b>		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 relacionados trazidos ao	Atos de fala que associam dois propósitos (SEARLE, 1976) - um pedido de reflexão a uma solicitação de

	diálogo (reflexão em torno de um problema).	informação.
<b>Reestruturação</b>	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 discutido previamente: - 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.
<b>Recondução</b>	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.
<b>Acolhimento</b>	Aceitação de uma ideia colocada em discussão (polaridade positiva).	Interjeições de concordância: claro, sim, tá, aham. Processos que indiquem acolhimento total ou parcial, como: concordar, aceitar, depender. Conjunções condicionais, como: se, caso, não obstante, desde que, a menos que, a não ser que, contanto que.
<b>Refutação</b>	Contestação e/ou reprovação de uma ideia em discussão (polaridade negativa).	Processos que expressem discordância, como: discordar, divergir.

		<p>Interjeições de discordância, de advertência e de desaprovação, como: devagar, calma, atenção, fora, chega, basta.</p> <p>Advérbio de negação, como: não, nem, nunca, jamais, etc.</p> <p>Conjunções adversativas para introduzir posição contrária, como: mas.</p>
--	--	--

Fonte: autoria própria com base em Compiani (1996, p. 48), Brum (2015) e Silva (2018).

Com o objetivo de deprendermos os posicionamentos argumentativos adotados pelos professores durante as aulas, elencamos as seguintes categorias (Quadro 3) que se referem à expansão e/ou contração dialógica em momentos de construção do conhecimento:

**Quadro 3.** Categorias relacionadas à expansão e/ou contração dialógica utilizadas em processos de ensino e de aprendizagem. Com base em Mateus (2016, p. 51); De Chiaro e Leitão (2005); Leitão (2011).

Práticas dialógicas	Práticas monológicas
- análise dos diferentes posicionamentos/valorização da diferença;	- determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos;
- estímulo a participação de todos;	- restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta;
- legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia;	- defesa do caráter canônico dos temas discutidos;
- revisão de seus próprios posicionamentos;	- imposição do seu posicionamento;
- estímulo/utilização da língua-alvo;	- falta de estímulo/não utilização da língua-alvo;
- superação da visão de ensino como reprodução e memorização;	- estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização;
- referência a temas relevantes ao contexto do aluno	- referência a temas irrelevantes ao contexto do aluno

Fonte: autoria própria com base em Mateus (2016, p. 51); De Chiaro e Leitão (2005); Leitão (2011).

A seguir, apresentamos os resultados encontrados nesta investigação.

## **CAPÍTULO 3 – A ANÁLISE DAS AULAS PELO VIÉS DO GÊNERO: A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA**

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados encontrados na análise da primeira fase desta investigação. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para o *corpus* pelo viés da análise de gênero (HASAN, 1989) ao identificarmos, nas cinco aulas selecionadas, suas características típicas e aquelas particularidades exploradas pelos participantes da pesquisa ao nelas interagirem (seção 3.1). Em segundo lugar (seção 3.2), discutimos o processo de afiliação dos participantes às lógicas de transmissão e aquisição, discutidas por Bernstein (1996), no desenvolvimento dos diferentes movimentos e passos que constituem as aulas da EJA de cada um dos participantes.

### **3.1 A EPG das aulas da EJA**

Na análise das cinco aulas (três aulas da Marta e duas aulas do Jeferson) de língua inglesa, ministradas para alunos da EJA, procuramos identificar e descrever sua Estrutura Potencial de Gênero (EPG), com base na classificação dos movimentos e passos recorrentes, estáveis e variáveis. Para fazer essa análise, levamos em consideração que “os gêneros são indissociavelmente ligados à situação e fazem ligações entre textos e contextos” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 79). Nesse sentido, procuramos evidenciar igualmente as especificidades relativas aos contextos dos quais fazem parte.

A partir da análise da EPG das cinco aulas, identificamos cinco movimentos retóricos. Podemos sistematizar graficamente a EPG das aulas de acordo com a Figura 6.

**Figura 6.** EPG das aulas de língua inglesa para EJA.



Fonte: autoria própria

As cores da Figura 6 buscam diferenciar a natureza dos movimentos identificados na EPG das aulas. A cor vermelha representa os movimentos obrigatórios, a cor verde indica os movimentos opcionais e, por fim, a cor rosa representa o movimento iterativo, que recorre mais de uma vez ao longo da aula, conforme discutidos na Fundamentação Teórica (seção 1.4). Vale destacar que esse movimento iterativo também se configura como obrigatório. Por essa razão, apresenta igualmente uma tonalidade vermelha. Ademais, a sistematização em forma sequencial busca demonstrar a posição dos movimentos de acordo com a ordem em que ocorrem. O Quadro 4 sistematiza a EPG e a organização retórica das aulas, com seus respectivos movimentos e passos.

**Quadro 4.** EPG das aulas de língua inglesa para EJA.

MOVIMENTOS	PASSOS
1. Iniciar a aula (obrigatório)	Passo 1 – Cumprimentar os alunos/professor e/ou Passo 2 – Apresentar-se e Passo 3 – Entregar o material didático e/ou Passo 4 – Dar informações e instruções sobre o material e Passo 5 – Fazer o controle de presenças dos alunos.

2. Apresentar o objetivo da aula (opcional)	Passo 1 – Contextualizar a temática da atividade e/ou do material didático e/ou Passo 2 – Estabelecer a sistemática de realização das questões.
3. Realizar as atividades (obrigatório e iterativo)	Passo 1 – Ler a questão e/ou Passo 2 – Explicar/discutir, interpretar e tirar dúvidas sobre a questão e Passo 3 – Realizar a questão e/ou
	Passo 4 – Atender individualmente os alunos em suas mesas e/ou Passo 5 – Corrigir a questão.
4. Sistematizar a gramática (opcional)	Passo 1 – Apresentar o ponto gramatical e/ou Passo 2 – Explicar/discutir o ponto gramatical.
5. Encerrar a aula (obrigatório)	Passo 1 – Dar a aula por encerrada ao bater o sinal e Passo 2 – Recolher o material disponibilizado para os alunos e/ou Passo 3 – Organizar mesas e materiais e Passo 4 – Despedir-se dos alunos/professor.

Fonte: autoria própria.

Essa sistematização representa uma prática social específica, isto é, o gênero aula de língua inglesa para a modalidade da EJA, configurado pelos dois participantes desta pesquisa. Tal gênero está inserido na esfera educacional e é constituído pelo discurso didático, uma vez que o objetivo comunicativo de uma aula, em princípio, é fornecer meios para a construção e apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das competências em língua inglesa dos alunos. Esse discurso didático pode ser definido como um discurso instrucional, “que diz respeito à transmissão/aquisição de competências específicas” (BERNSTEIN, 1996 p. 297), relativas à uma determinada disciplina. Nessa mesma direção, o autor afirma que

a teoria instrucional é um discurso recontextualizador crucial, na medida em que regula os ordenamentos da prática pedagógica, constrói o modelo de sujeito pedagógico (o adquirente), o modelo de transmissor, o modelo do contexto pedagógico e o modelo da competência pedagógica comunicativa. Mudanças na teoria instrucional podem, assim, ter consequências para o ordenamento do discurso pedagógico e para o ordenamento da prática pedagógica. Podemos distinguir duas modalidades de teorias de instrução, uma orientada para a lógica da transmissão e a outra orientada para a lógica da aquisição. A primeira privilegiará desempenhos hierarquizados

relativamente ao discurso pedagógico, enquanto a segunda privilegiará as competências partilhadas do adquirente (BERNSTEIN, 1996, p. 266).

Essa teoria instrucional articula e estabelece os papéis do professor, dos alunos e da concepção pedagógica de ensino. Ou seja, quando a teoria instrucional for mais orientada para a lógica da transmissão, o aluno assume um papel mais passivo e o professor um papel de maior autoridade. Por outro lado, quando a teoria instrucional for mais orientada para a lógica da aquisição, o aluno assume um papel mais ativo e o professor um papel de mediador no processo de construção do conhecimento. Podemos representar essas duas perspectivas como dois extremos de um *continuum* (Figura 7), considerando que um mesmo profissional pode ter suas práticas pedagógicas localizadas mais à esquerda, por vezes, ou mais à direita, ou ainda próximas ao centro. Em outras palavras, utilizamos essa classificação de Bernstein como um norte na análise dos dados dessa investigação, no sentido de entendermos como esses participantes se movimentam ao longo desse *continuum*, nas diferentes práticas que constituem a aula de língua inglesa da EJA, evitando classificações maniqueístas destes.

**Figura 7.** Lógica da transmissão e lógica da aquisição por meio do continuum.



Fonte: autoria própria

### 3.1.1 Movimento 1: Iniciar a aula (obrigatório)

Como podemos observar no Quadro 5, as aulas são constituídas por cinco movimentos. O primeiro movimento (iniciar a aula) é obrigatório, pois é ele que, via de regra, deflagra o início da atividade pedagógica em sala de aula. Representa uma sinalização, na maioria das vezes por parte do professor, de que esse processo formal de aprendizagem escolar está em curso. Esse movimento se desdobra em cinco passos: a) cumprimentar os alunos/professor; b) apresentar-se; c) entregar o material didático; d) dar informações e instruções sobre o material; e e) fazer o controle de presenças dos alunos.

O movimento inicial de começar a aula, embora seja obrigatório e recorrente, pode variar em termos de seu desdobramento, isto é, seus passos constituintes. O Quadro 5, a seguir, apresenta exemplos do *corpus* que ilustram a presença desses passos e suas principais diferenças.

**Quadro 5.** Passos do movimento 1. Iniciar a aula.

Passos	Exemplo do <i>corpus</i>
Passo 1 – Cumprimentar o(s) alunos/professor	Marta: [sem registro de gravação] Jeferson: [sem registro de gravação]
Passo 2 – Apresentar-se	<b>Excerto #1 Aula #1 / 06/04/2018</b> Marta: Então, meu nome é Marta e trabalho inglês, tá? Pra quem é aluno novo então. Jeferson: -
Passo 3 – Entregar material didático	<b>Excerto #2 Aula #1 / 06/04/2018</b> Marta: Daí, eu vou entregar para vocês. Não esqueçam então de pôr o nomezinho... Cada um vai ter o seu. [professora entrega as cópias] <b>Excerto #3 Aula #1 / 04/04/2018</b> Jeferson: [professor distribui as cópias] Pessoal... Esse material... [mostra o material ao levantá-lo] Depois eu vou recolher no final da aula (...) Eu vou recolher o material. Então, eu preciso que

	vocês identifiquem... Coloquem o nome, né. Pra eu poder devolver pra vocês na próxima aula.
Passo 4 – Dar informações e instruções sobre o material	<p><b>Excerto #4 Aula #1 / 06/04/2018</b> Marta: Pessoal, esse semestre, nós vamos trabalhar com um material didático elaborado por mim e pelas colegas da universidade, tá? E esse material, ele é todo voltado pra uma temática. (...)</p> <p><b>Excerto #5 Aula #1 / 04/04/2018</b> Jeferson: <i>It's okay!</i> Pessoal... Agora, sério. Como eu tinha falado na última aula... Quem estava... Nós teremos uma sequência de umas quatro ou cinco aulas usando esse material aqui [segura o material e mostra aos alunos].</p>
Passo 5 – Fazer o controle de presenças dos alunos	<p>Marta: [faz a chamada]</p> <p>Jeferson: -</p>

Fonte: autoria própria.

Nas aulas selecionadas como *corpus*, não temos registros gravados do primeiro passo (cumprimentar o(s) aluno(s) e professor(a)). As gravações das aulas eram iniciadas após a entrada dos professores em sala de aula, isto é, essa ação de cumprimentar ocorria antes do início das gravações<sup>15</sup>.

O segundo passo (apresentar-se) foi verificado somente na primeira aula da Marta, uma vez que o semestre e as gravações das aulas iniciaram concomitantemente. Por outro lado, as gravações relativas às aulas do Jeferson iniciaram após o início das aulas e do ano letivo. Logo, Jeferson e seus alunos já se conheciam. Assim, essa prática de apresentação deve ter ocorrido, muito provavelmente, nas primeiras aulas do ano letivo. Em relação à presença desse passo na aula de Marta, podemos afirmar que sua apresentação foi composta pela declaração do seu nome e da disciplina pela qual era responsável. Considerando a dimensão do contexto cultural, a prática de apresentação no primeiro dia de aula visa familiarizar e integrar alunos e professor. Para tanto, normalmente, o professor inicia sua apresentação para que, posteriormente, os alunos se apresentem. Entretanto, esse processo ocorreu parcialmente, uma vez que somente a professora se apresentou, o tendo feito especialmente para os alunos que ainda não a

<sup>15</sup> Esta pesquisadora realizou as filmagens e vivenciou esses momentos de cumprimentos entre alunos e professores, embora não tenham sido gravados.

conheciam (*Pra quem é aluno novo então*). Todavia, percebemos que não houve espaço declarado pela professora para que esses “alunos novos” também pudessem se apresentar. Vale ressaltar que podemos pressupor que esses alunos novos já haviam se familiarizado com seus colegas em outras disciplinas. Nascimento, Diório e Assis (2018, p. 4) afirmam que “a apresentação pessoal tem grande relevância na inserção social do indivíduo em diferentes práticas de letramento cotidianas escolares e extraescolares (...)”. Logo, a prática de realizar uma apresentação pessoal no início do ano letivo é comum, isto é,

todo início de ano, quando as aulas retornam, somos convidados a nos apresentar informalmente, como forma de interação com os colegas. Buscando amenizar essa situação, propiciamos aos alunos situações que lhes deem possibilidades em futuras práticas orais, tendo em vista que nos casos de apresentações formais o aluno deve ter clareza da necessidade de um planejamento prévio e o uso da linguagem culta (NASCIMENTO; DIÓRIO; ASSIS, 2018, p. 4).

Assim, teria sido interessante se os alunos também tivessem tido a oportunidade de se apresentar para a professora, uma vez que eles, provavelmente, realizarão essa prática em situações futuras, tanto na língua materna quanto em língua inglesa. Dessa forma, este teria sido um momento ideal em que os alunos poderiam ter exercitado suas habilidades orais e interacionais com o objetivo de ativar competências relacionadas ao processo de apresentação em um determinado contexto (o escolar). Ademais, os alunos também poderiam ter acionado o conhecimento prévio, ao recorrer a outras situações em que uma apresentação pessoal foi exigida.

O terceiro passo engloba a entrega do material didático aos alunos. Durante a distribuição das cópias, os professores tecem alguns comentários, mas a maneira pela qual cada um constrói sua fala difere. Marta parece conferir um tom afetivo à sua fala ao usar o diminutivo de “nome” (*Daí, eu vou entregar para vocês. Não esqueçam então de pôr o nomezinho... Cada um vai ter o seu.*). Travis (2004) ressalta que o uso do diminutivo pode ser uma “evidência de um valor cultural associado à expressão de emoções, e, mais especificamente, de bons sentimentos em relação aos outros”<sup>16</sup> (TRAVIS, 2004, p. 250). Por outro lado, Barbosa (2009, p. 137) destaca que “os argumentos com diminutivos têm duplo valor: podem conotar sentidos de afetividades e de ironias”. Em relação ao exemplo supracitado, Marta

---

<sup>16</sup> [nossa tradução], do original: “*evidence of a cultural value associated with the expression of emotions, and, more specifically, of good feelings towards others.*”

parece utilizar o diminutivo para tentar estabelecer uma proximidade com seus alunos.

Já Jeferson utiliza um discurso menos afetivo e mais instrucional (*Esse material (...) Depois eu vou recolher no final da aula (...) Então, eu preciso que vocês identifiquem... Coloquem o nome, né. Pra eu poder devolver pra vocês na próxima aula.*). A solicitação do professor alterna entre um pedido ao utilizar uma modulação (*Então, eu **preciso** que vocês identifiquem...*) e uma ordem (**Coloquem** o nome, né.) ao utilizar a forma imperativa. Podemos dizer, então, que Jeferson mantém certo distanciamento social dos alunos, marcado por escolhas linguísticas mais instrucionais (pedidos e ordens), não explorando recursos afetivos como aqueles identificados no discurso da Marta.

O quarto passo (dar informações e instruções sobre o material) ocorre nas aulas de ambos os professores. Marta fornece informações sobre o contexto de produção do material (*Pessoal, esse semestre, nós vamos trabalhar com um material didático elaborado por mim e pelas colegas da universidade, tá?*). Nessa direção, a recuperação do contexto de produção se relaciona a práticas analíticas oriundas da Análise Crítica de Gênero, em que consideramos

as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.) (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557).

A professora considera relevante mencionar aspectos contextuais acerca da elaboração do material didático, uma vez que “os textos variam de acordo com a natureza dos contextos em que são usados” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 29). Em outras palavras, o fato de o material ter sido produzido por membros de uma dada comunidade, nesse caso, a comunidade acadêmica (*Nós vamos trabalhar com um material didático elaborado por mim e pelas colegas da universidade*), implica que tal material compreende determinados traços desse contexto. Ademais, ao aludir à “universidade”, a professora confere legitimidade a esse material e assume uma atitude colaborativa e ética para com o grupo de “colegas da universidade”. Conforme 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”. Nessa mesma direção, Fairclough (2003) afirma que uma das

estratégias de legitimação se refere à “autorização<sup>17</sup>”, isto é, “legitimação por meio de referência à autoridade de tradição, costumes, lei e de pessoas sobre as quais algum tipo de autoridade institucional é investida<sup>18</sup>” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 98). Logo, ao utilizar a entidade “universidade” para identificar “os colegas” que elaboraram o material, Marta atribui um valor positivo a esse material, uma vez que tal entidade é um órgão institucional ao qual se confere um valor significativamente intelectual.

Por outro lado, Jeferson é mais genérico ao mencionar a quantidade de aulas nas quais os alunos utilizarão o material (*Nós teremos uma sequência de umas quatro ou cinco aulas usando esse material aqui.*). É interessante observar que Jeferson parece já ter comentado sobre o material e a sequência de aulas nas quais os alunos o utilizariam (***Como eu tinha falado na última aula... Quem estava...***). Logo, a prática de apresentar o material e sua temática parece já ter acontecido em uma aula anterior<sup>19</sup>.

O quinto passo se refere ao controle de presenças dos alunos. Tal controle era feito por meio da chamada nominal dos alunos ou pelo controle do material didático entregue. A chamada oral somente era realizada por Marta. Pressupomos que Jeferson fazia o controle de presenças de maneira mais informal, por meio da entrega e/ou do recolhimento do material didático. Além disso, esse passo não apresentava uma ordem fixa para acontecer. Enquanto nas aulas da Marta a chamada precedia ou sucedia o terceiro movimento (apresentar o objetivo da aula), nas aulas de Jeferson, esse passo não era verbalizado. Pressupomos que esse professor fazia o controle das presenças dos alunos por meio da entrega e recolhimento dos materiais didáticos em cada aula realizada. A ação de realizar a chamada é altamente padronizada no gênero aula. Essa prática é sócio-historicamente determinada e recorrente no contexto educacional, uma vez que ela é realizada por professores em diversas instituições de ensino, seja oralmente (chamada nominal), ou por meio de outros recursos, tais como lista de presença ou meio eletrônico.

---

<sup>17</sup> [nossa tradução], do original: “*authorization*”.

<sup>18</sup> [nossa tradução], do original: “*Legitimation by reference to the authority of tradition, custom, law, and of persons in whom some kind of institutional authority is vested*”.

<sup>19</sup> Esta é a primeira aula gravada. Logo, não temos a gravação da aula anterior para confirmar tal informação.

Podemos afirmar que a chamada tem dois objetivos: a) monitorar a assiduidade dos alunos por meio da verificação da frequência destes durante as aulas; e b) distribuir os alunos em turmas distintas de modo que a relação numérica entre professor e alunos não seja discrepante. O primeiro objetivo se refere à principal função da chamada, uma vez que, segundo a LDB (9.394/96), a frequência mínima exigida é de “setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a chamada serve como um recurso de monitoramento de presenças e ausências dos alunos a fim de deliberar sobre suas aprovações ou reprovações. O segundo objetivo da chamada diz respeito à divisão de alunos por turma/sala. Em outras palavras, a função da chamada é organizar espacialmente um determinado número de alunos em uma sala de modo que não haja superlotação. Assim, por meio da chamada, o professor tem controle de quem pertence à determinada turma e pode ou não permanecer em sala de aula.

Ademais, a LDB (9.394/96) explicita que “o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, esse é o fator que possibilita a flexibilidade desse movimento retórico, uma vez que cada instituição pode utilizar diferentes maneiras de realizar a chamada, seja oralmente, com uma lista concreta de nomes, seja virtualmente, por intermédio de aplicativos e sistemas computacionais, seja pela assinatura dos próprios alunos em uma folha distribuída pelo professor. Essa última maneira normalmente é realizada quando o professor não possui a lista de chamada em mãos durante a aula.

### 3.1.2 Movimento 2: Apresentar o objetivo da aula (opcional)

O segundo movimento diz respeito à apresentação do objetivo da aula e se desdobra em dois passos: a) contextualizar a temática da atividade e/ou do material didático; e b) estabelecer a sistemática de realização das questões. Tal movimento visa familiarizar os alunos com a temática das unidades, bem como com os tópicos específicos que serão apresentados por meio das atividades didáticas. A familiarização e contextualização da temática e das atividades é uma prática relevante no desenvolvimento da aula, pois possibilita aos alunos uma compreensão mais ampla e abrangente acerca dos assuntos que serão abordados no decorrer das atividades. Ou seja, a contextualização é uma forma de socializar o conhecimento, inserir os temas e conteúdos curriculares em um contexto de modo que estes não

sejam abordados isoladamente, isto é, desconectados de seu contexto de produção. Bem como afirma Fairclough (1989), ao propor um modelo tridimensional do discurso:

a análise de um determinado discurso como parte de uma prática discursiva enfoca os processos de produção, distribuição e consumo do texto. Todos esses processos são sociais e requerem referência aos contextos econômicos, políticos e institucionais nos quais tal discurso é gerado<sup>20</sup> (FAIRCLOUGH, 1989, p. 71).

Em outras palavras, ao apresentar tal modelo, Fairclough sugere analisar qualquer texto (discurso) como um componente indissociável da prática discursiva em que este se insere. Ao considerar essa prática discursiva, por sua vez, levamos em conta os processos de produção, distribuição e consumo do texto. Nesse sentido, a professora parece explorar tais aspectos relacionados ao processo de produção do material quando contextualiza a temática das atividades.

Nessa direção, a socialização dos objetivos didáticos por parte da professora se relaciona à sua tentativa de desenvolver uma metacsciência, nos alunos, acerca desses propósitos (VYGOTSKY, 2001). Ou seja, ao explicitar tais objetivos para a turma, a professora parece buscar desencadear uma prática reflexiva e deliberada nos alunos acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento que será instaurado com base nesses objetivos didáticos. Considerando essa perspectiva de aprendizagem, esse é um movimento que deveria ser considerado “obrigatório” pelos professores, tanto para explicitar um novo objetivo a ser alcançado quanto para recuperar o objetivo já explicitado, apresentado nas aulas anteriores, de modo a desenvolver essa metacsciência nos alunos acerca do que estes aprenderão naquele dia.

**Quadro 6.** Passos do movimento 2. Apresentar o objetivo da aula.

Passos	Exemplo do <i>corpus</i>
Passo 1 – Contextualizar a temática da atividade e/ou do material didático	<p><b>Excerto #6 Aula #1 / 06/04/2018</b></p> <p>Marta: Aí, a temática... Eu escolhi... Que é a temática que eu costumo trabalhar com... O pessoal da totalidade nove porque justamente já estão indo para o mercado de trabalho, né? Estão</p>

<sup>20</sup> [nossa tradução] do original: “*Analysis of a particular discourse as a piece of discursive practice focuses upon processes of text production, distribution and consumption. All of these processes are social and require reference to the particular economical, political and institutional settings within which discourse is generated*”.

	<p>saindo da escola. Claro, alguns vão continuar estudando, mas outros já vão se inserir no mercado de trabalho. Então, a temática é o mundo do trabalho, as profissões, tá?</p> <p><b>Excerto #7 Aula #1 / 04/04/2018</b></p> <p>Jeferson: Vocês [bate palmas uma vez] podem ver que tem um título... <i>Who wants to be a millionaire?</i> <i>Who wants to be a millionaire?</i> Vocês vão ver que não é o título do filme. Não é o título do filme (...) É o... Digamos assim... É a tradução de como... Ficou o nome em português. Porque o nome em português... Porque o nome do filme em português é “quem quer ser um milionário?” Mas o nome em inglês é outro.</p>
<p>Passo 2 – Estabelecer a sistemática de realização das questões</p>	<p><b>Excerto #8 Aula #1 / 06/04/2018</b></p> <p>Marta: Bom... Então, assim... As primeiras questões, até a número três ali, eu vou... Nós vamos fazer juntos, certo? Eu vou ler as questões, vou traduzindo conforme vocês tiverem dificuldade e vocês vão respondendo oralmente, tá? Depois nas próximas, eu dou um tempinho para vocês tentarem analisar lá no texto, tá? Mas não se demorem muito.</p> <p>Jeferson: -</p>

Fonte: autoria própria.

O primeiro passo (contextualizar a temática da atividade e/ou do material didático) se refere à explicitação da temática de cada unidade didática. Vale ressaltar que o tema norteador das unidades foi elencado pelos próprios professores, uma vez que estes elaboraram o material. Marta justifica sua escolha pelo tema, defendendo sua pertinência, pois os alunos da totalidade nove (última etapa da EJA) estão prestes a concluir seus estudos e ingressar no mercado de trabalho (... *O pessoal da totalidade nove **porque justamente já estão indo para o mercado de trabalho, né?***). No que diz respeito ao âmbito da EJA, é essencial que o tema elencado para a unidade didática seja pertinente e dialogue com o conhecimento de mundo dos alunos. Como afirma Arroyo (2011, p. 35), “os jovens e adultos acumularam, em suas trajetórias, saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes”.

Dessa forma, ao considerar o conhecimento de mundo e as demandas dos alunos, a probabilidade de incitar o interesse dos alunos e motivá-los durante o processo de ensino aumenta. Essa é uma das principais características da abordagem sociocultural, “uma vez que quando falamos ou escrevemos, dirigimo-nos a interlocutores concretos que também estabelecem uma relação dialógica com o mundo” (GEDOZ; COSTA-HUBES 2012, p. 130). Porém, cabe ressaltar que a escolha do tema da unidade didática, bem como sua relevância e pertinência, foram elencadas durante o processo de formação continuada do qual os professores participaram. Tal programa de formação continuada (BRUM, 2019) foi construído com base na Pedagogia dos Multiletramentos, que considera os mesmos pressupostos da perspectiva sociocultural. Logo, essa não foi uma escolha aleatória, mas pensada e concebida ao longo desse processo de formação colaborativa entre os participantes.

Em contrapartida, Jeferson optou por concentrar sua atenção em explicar a relação do título da unidade e sua tradução com o título do filme (*Who wants to be a millionaire? Vocês vão ver que não é o título do filme (...) É o... Digamos assim... É a tradução de como... Ficou o nome em português... Porque o nome do filme em português é “quem quer ser um milionário?” Mas o nome em inglês é outro.*). A sua escolha pela temática de um filme que aborda a prática de participar de um *quiz* show ocorreu, “pois os seus alunos eram todos adolescentes e, segundo ele, gostavam de realizar atividades de jogos online e interativos em sala de aula” (BRUM, 2019, p. 142). Nesse sentido, Brum (2019, p. 177) afirma que o momento de discussão sobre a motivação dos alunos no aprendizado de língua inglesa na EJA “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” que subsidiaram a construção de suas respectivas unidades didáticas. A partir disso, podemos depreender que a escolha do professor pela temática de jogos/games foi feita ao considerar o contexto dos alunos. Prensky (2001) discute as características dos alunos da geração atual e os nomeia como “nativos digitais” (*digital natives*, do original). O autor afirma que os alunos dessa geração são os primeiros que cresceram rodeados pela tecnologia e “passaram a vida inteira cercados por ela, usando computadores, videogames, reprodutores digitais de música, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros

brinquedos e ferramentas da era digital”<sup>21</sup> (PRENSKY, 2001, p. 1). Dessa forma, a escolha da temática “jogos”, feita pelo professor, pode ter sido motivada pelo interesse dos alunos por jogos online e interativos, uma vez que “jogos de computador, e-mail, a Internet, telefones celulares e mensagens instantâneas são parte integrante”<sup>22</sup> (PRENSKY, 2001, p. 1) da vida da geração de nativos digitais, também conhecida como geração Z. Nessa perspectiva, tais pressupostos se alinham ao que discutimos anteriormente, na seção 1.2, sobre a necessidade de inclusão e desenvolvimento do letramento digital no âmbito de programas de formação continuada de professores.

Todavia, ao contrário de Marta, que procurou socializar os objetivos didáticos a fim desenvolver uma metacoscicência, nos alunos, acerca desses propósitos, Jeferson não exterioriza os objetivos e critérios elencados na construção do material para os alunos. É possível que essa escolha seja resultado de sua insegurança em relação a seus motivos, uma vez que ao contrário do processo de formação continuada, que enfoca na reflexão, a sala de aula em si tende a enfatizar a prática. Por outro lado, especulamos que esse não compartilhamento dos objetivos também possa ser resultado do próprio processo de internalização dessas novas práticas de ensino, recentemente adotadas pelo professor, e que ainda estão em processo de internalização. Em outras palavras, Jeferson ainda se encontra na ZDP (VYGOTSKY, 2001) no que se refere ao entendimento e à importância de compartilhar os objetivos da atividade.

O segundo passo (estabelecer a sistemática de realização das questões) foi identificado somente na aula de Marta. Durante a primeira aula, ela explica como será o andamento das aulas e fornece indícios sobre a maneira pela qual os processos de ensino e de aprendizagem serão conduzidos ao longo das aulas. Neste excerto, podemos depreender que Marta adota uma postura mais centralizadora, uma vez que a resolução dos exercícios e a condução da aula parecem ser, unicamente, de sua responsabilidade (***Eu vou ler as questões, vou traduzindo conforme vocês tiverem dificuldade***), cabendo ao aluno um papel secundário, que só terá algum protagonismo nas aulas subsequentes (***Depois nas***

---

<sup>21</sup> [nossa tradução], do original: “They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age.”

<sup>22</sup> [nossa tradução], do original: “Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives.”

*próximas, eu dou um tempinho para vocês tentarem analisar lá no texto, tá? Mas não se demorem muito*). Logo, ela parece assumir o controle integral do processo de ensino, ainda que tenha determinado uma condição para intervir no entendimento dos alunos, por meio do uso da circunstância de contingência: condição “conforme” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), em “*conforme vocês tiverem dificuldade*”.

### 3.1.3 Movimento 3: Realizar as atividades (obrigatório e iterativo)

O terceiro movimento se refere à realização das atividades e se desdobra em cinco passos: a) ler a questão; b) explicar/discutir, interpretar e tirar dúvidas sobre a questão; c) realizar a questão; d) atender individualmente os alunos em suas mesas; e e) corrigir a questão. Esse movimento retórico é o único obrigatório e iterativo, pois se repete ao longo de todas as aulas, sem uma ordem fixa e em diferentes momentos das aulas. Nesse sentido, a recorrência desse movimento determina a estabilidade do gênero, porque é por meio dessa estabilidade que estabelecemos “uma condição para a identificação dos gêneros, considerando que, muitas vezes, os mesmos são reconhecidos a partir dos seus aspectos estruturais e funcionais” (SILVA; PEREIRA, 2013, p. 166).

Vale ressaltar que tal recorrência é o aspecto definidor que permite ao leitor reconhecer uma aula, uma vez que “a emergência de gêneros reconhecíveis aumenta o reconhecimento de situações como similares ou recorrentes” (BAZERMAN, 2006b, p. 27). Isso ocorre porque é durante esse movimento retórico que a interação professor-aluno se intensifica e a troca de conhecimentos acontece, isto é, “cada um estará buscando formas para sustentar, refutar, correlacionar, exemplificar, explicar, expandir, contrapor, sugerir, combinar, distinguir, ampliar, justapor, compor, criar novos significados compartilhados no grupo” (LIBERALI, 2013, p. 111). Durante esse processo de troca de conhecimentos é que ações epistêmicas, isto é, ações que demonstram “as características do conhecimento em domínios particulares<sup>23</sup>” (LEITÃO, 2009, p. 228) tendem a se materializar.

As características do gênero aula, inserido na esfera educacional e atravessado pelo discurso pedagógico, “estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero” (BAZERMAN, 2006a, p. 38). Logo, considerando que esse gênero deve cumprir sua função social de instruir

<sup>23</sup> [nossa tradução], do original: “*characteristics of knowledge in particular domains*”.

um público específico (alunos da EJA) de forma que estes construam e se apropriem do conhecimento, presume-se que esse movimento específico deva potencializar a criação de oportunidades e condições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos da EJA, bem como a valorização de suas competências e conhecimentos prévios.

**Quadro 7.** Passos do movimento 3. Realizar as atividades.

Passos	Exemplo do <i>corpus</i>
Passo 1 – Ler a questão	<p><b>Excerto #9 Aula #2 / 04/05/2018</b>  Marta: A número nove. Daí diz assim: <i>Take a look at the image in Text B. Take a look at the image.</i> (...) Página sete! <i>Take a look at the image in the Text B. Have you ever seen a similar image? In each context?</i> Então, dê uma olhada na imagem do texto B. Você já viu a... Uma imagem similar? Em que contexto?</p> <p><b>Excerto #10 Aula #1 / 04/04/2018</b>  Jeferson: <i>Number one...</i> [levanta o dedo] Converse com os colegas e o professor e responda as questões abaixo... Você... Você costuma assistir a filmes?</p>
Passo 2 – Explicar, interpretar e tirar dúvidas sobre a questão;	<p><b>Excerto #11 Aula #1 / 06/04/2018</b>  Aluna D: <i>Book</i> é livro, né?  Marta: <i>Book</i>, livro, isso!  Aluno B: Lojas, né, <i>magazines</i>?  Aluna A: <i>Magazines</i>.  Marta: <i>Magazines</i>... Não...  Aluno C: Revistas.  Marta: É! Isso! É um falso cognato. <i>Magazines</i> é revistas. Tá? Não é a loja.  Aluno C: <i>Newspaper</i> é jornal?  Marta: <i>Newspaper</i>, jornal.</p> <p><b>Excerto #12 Aula #1 / 04/04/2018</b>  Jeferson: Filme de aventura, tipo “Indiana Jones” (...) <i>Like</i> “Lara Croft” (...) É! Tipo os filmes do Vin Diesel.</p>
Passo 3 – Realizar a questão	<p><b>Excerto #13 Aula #2 / 04/05/2018</b>  Aluna D: Relacionar com a segunda coluna?  Marta: Isso!  Aluna D: Tá!  [pausa para que os alunos realizem a questão]</p>

	<p>[Marta apaga o quadro]          Aluna D: É o texto... É... Os textos é aqueles grandes, né, sora?          Marta: É o grande... O maior texto ali.  <b>Excerto #14 Aula #1 / 04/04/2018</b>          Jeferson: <i>Number three</i>. Relacione as palavras associadas ao mundo do cinema em português e em inglês. Vocês têm <i>one minute!</i></p>
Passo 4 – Realizar atendimentos individuais aos alunos em suas mesas	<p><b>Excerto #15 Aula #1 / 06/04/2018</b>          Marta: [alguns alunos levantam a mão e a professora vai até as mesas para fazer atendimentos individuais]  <b>Excerto #16 Aula #1 / 04/04/2018</b>          Jeferson: [alguns alunos chamam o professor, que vai até as mesas]</p>
Passo 5 – Corrigir a questão	<p><b>Excerto #17 Aula #2 / 04/05/2018</b>          Marta: A número oito. Terminaram essas, né?          Alunos: Sim.          Marta: Tá. Então, agora, nós vamos ver questões específicas do texto B... Que é o maior (...)  <b>Excerto #18 Aula #1 / 04/04/2018</b>          Jeferson: <i>Let's check!</i> Como é que se diz atriz?</p>

Fonte: autoria própria.

O primeiro passo (ler a questão) se refere à leitura das atividades elaboradas na unidade didática. Podemos observar, por meio dos exemplos extraídos do *corpus*, que tal leitura é realizada, em voz alta, pelos próprios professores. Ao assumirem exclusivamente para si a leitura dos enunciados, podemos perceber novamente uma prática pedagógica centrada no professor, ficando o aluno com um papel secundário e dependente das informações por ele oferecidas (RYCKEBUSH, 2016, p. 126).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – componente de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, quanto à exploração de um texto, a orientação é de que “primeiramente, os alunos devem fazer a leitura individual e, depois, o professor pode ler o texto pausadamente, esclarecendo ao final as palavras que apresentarem maior grau de dificuldade” (BRASIL, 1998, p. 113). Nesse contexto, podemos traçar um paralelo entre a orientação de leitura de textos dos PCNEM e a leitura dos enunciados. Em outras palavras, os professores poderiam ter orientado os alunos a realizarem uma primeira

leitura individual ao invés de assumirem para si a função de ler os enunciados, pois uma visão dialógica de ensino visa descentralizar o professor e oferecer agência aos alunos, o que implica a participação ativa destes durante o processo de ensino e de aprendizagem (LIBERALI, 2013).

De outro modo, os professores também poderiam ter atribuído tal função aos alunos, solicitando que alguns deles realizassem a leitura dos enunciados para a turma. Logo, os alunos teriam a possibilidade de colocar em prática as habilidades de leitura (ao ler individualmente os enunciados) e produção oral (ao ler em voz alta para a turma) em língua inglesa, ou portuguesa, no caso do Jeferson. Esse seria um momento privilegiado de contato direto com a língua inglesa, no caso de Marta, além de promover a autonomia dos alunos.

O segundo passo (explicar/discutir, interpretar e tirar dúvidas sobre a questão) diz respeito à análise e compreensão das atividades. Tal prática ocorria quando os alunos requeriam informações dos professores ou quando os próprios professores sentiam a necessidade de explanar mais detalhadamente algum aspecto da questão. De acordo com os exemplos, podemos observar que Marta explica a questão por meio da prática de tradução (*Aluno C: Newspaper é jornal? Marta: Newspaper, jornal*), o que sugere a afiliação a uma perspectiva mais tradicional de ensino, como o Método de Tradução Gramatical<sup>24</sup> (RICHARDS; RODGERS, 1999). Segundo os autores, nessa perspectiva, “a língua nativa do aluno é o meio de instrução. Ela é usada para explicar itens novos e permitir que comparações entre a língua estrangeira e a língua nativa do aluno sejam feitas<sup>25</sup>” (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 4). Similarmente, Faleiros (2004, p. 54 *apud* BERNABÉ, 2008) afirma que “concentrar-se muito na tradução pode impedir que os alunos usem o conhecimento que têm da língua estrangeira. Sendo assim, fica claro que a tradução tem lugar no ensino de língua estrangeira, mas não deve ser usada aleatoriamente”. Dessa forma, ao procurar traduzir as palavras, Marta acaba por minimizar o uso da língua inglesa e a possibilidade de que os alunos possam depreender seus próprios sentidos acerca dos termos em questão. Contrariamente, para evitar o fornecimento das traduções, a professora poderia ter utilizado outras estratégias, tais como

---

<sup>24</sup> [nossa tradução], do original: “*Grammar-Translation Method*”.

<sup>25</sup> [nossa tradução], do original: “*The student’s native language is the medium of instruction. It is used to explain new items and to enable comparisons to be made between the foreign language and the student’s native language*”.

paráfrase, repetição, localização do termo em uma frase, comparação, exemplificação, entre outras.

Em contrapartida, Jeferson explica a atividade por meio da prática de exemplificação (*Professor: Filme de aventura, tipo “Indiana Jones” (...) Like “Lara Croft” (...) É! Tipo os filmes do Vin Diesel.*), o que indica uma afiliação a uma perspectiva menos tradicional de ensino, uma vez que busca exemplos que sejam do contexto do aluno a fim de explicitar o que seriam “filmes de aventura”. Conforme os PCNEM, “em todas as fases do trabalho o professor deve oferecer suporte adequado, dando pré-instruções, ilustrando, **exemplificando**, orientando quanto aos passos necessários para a execução das atividades” [grifo nosso] (BRASIL, 1998, p. 115). Portanto, a exemplificação é um processo bastante relevante quando se trata de executar ou resolver uma atividade ao elucidar um determinado ponto por meio de exemplos.

O terceiro passo (realizar a questão) é o período em que os alunos se concentram na realização das atividades ([pausa para que os alunos realizem a questão]) (*Jeferson: Vocês têm one minute!*). Em alguns casos, tal passo foi materializado pela pausa que os professores faziam enquanto os alunos realizavam as questões. Nas demais ocorrências, sobretudo nas questões introdutórias, os professores auxiliavam os alunos ao sugerirem uma resolução conjunta das atividades.

O quarto passo (atender individualmente os alunos em suas mesas) se refere ao processo de circulação e um atendimento mais personalizado e localizado dos professores aos alunos. É possível que tal passo ocorra imediatamente após a realização das atividades, porque esse é o momento em que os alunos estão trabalhando na resolução dos exercícios, quando dúvidas surgiriam. Ademais, esse passo é desencadeado, por meio da linguagem não verbal, uma vez que, para que ele ocorra, um aluno levanta a mão e o professor ou a professora vai até sua mesa. Logo, o papel da linguagem, nesse momento, é auxiliar (HASAN, 1989), isto é, esta desempenha uma função secundária, enquanto a função primária do passo é realizada por ações. Vale ressaltar que apenas no momento em que o aluno levanta a mão, a linguagem desempenha esse papel auxiliar, pois, posteriormente, o professor precisará da linguagem para esclarecer as dúvidas dos alunos.

O quinto passo (corrigir a questão) diz respeito à correção dos exercícios. Esse passo é normalmente uma tarefa compartilhada pelos professores e alunos,

uma vez que o professor questiona os alunos acerca da atividade (*Marta: A número oito. Terminaram essas, né?*) (*Jeferson: Let's check! Como é que se diz atriz?*) com o objetivo de checar e, em última instância, revisar as respostas concedidas como forma de fornecer um *feedback* aos alunos. As atividades são revisadas pelos professores em conjunto com a turma. Conforme os PCNEM, no que diz respeito à avaliação do aluno, “de nada adiantam dezenas de exercícios e atividades realizadas que não sejam corrigidas e, portanto, não ofereçam *feedback* ao aluno sobre seu desempenho” (BRASIL, 1998, p. 127). Ou seja, a realização das atividades perde seu objetivo quando não existe um retorno dos professores em relação à resolução destas. Nessa perspectiva, a natureza da interação desenvolvida ao fornecer *feedbacks* aos alunos será discutida no próximo capítulo, por meio da análise das estratégias argumentativas empregadas pelos professores.

#### 3.1.4 Movimento 4: Sistematizar a gramática (opcional)

O quarto movimento é a sistematização da gramática e este se desdobra em dois passos: a) apresentar o ponto gramatical; e b) explicar/discutir o ponto gramatical. Segundo Vieira e Durval (2017, p. 17), a sistematização gramatical serve para que o aluno possa “descrever as noções refletidas acerca da organização de sua língua”. Além disso, os autores afirmam que será possível desenvolver, “a partir da análise linguística e epilinguística, um conhecimento que não ficará restrito a um determinado exercício ou contexto, mas possibilitará ao aluno aplicar tais conhecimentos a outras situações com autonomia” (VIEIRA; DURVAL, 2017, p. 17).

Vieira (2017, p. 72) afirma que, durante o processo de sistematização do conhecimento linguístico, a tendência é que o professor utilize uma metalinguagem, isto é, uma linguagem específica para abordar e tratar de fatos linguísticos. Segundo a autora, a utilização da metalinguagem “permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação” (VIEIRA, 2017, p. 72).

#### **Quadro 8.** Passos do movimento 4. Sistematizar a gramática.

Passos	Exemplo do <i>corpus</i>
Passo 1 – Apresentar o ponto gramatical	<b>Excerto #19 Aula #3 / 06/07/2018</b> Marta: Vou explicar um pouquinho... (...) Na forma

	de montar perguntas em inglês. Vamos dar uma revisada nisso, tá? Como montar perguntas. Jeferson: -
Passo 2 – Explicar/discutir o ponto gramatical	<p><b>Excerto #20 Aula #3 / 06/07/2018</b></p> <p>Marta: Pessoal, então, pra fazer as... Montar perguntas, né, em inglês... Vocês vão seguir essa estrutura. (...) Então, primeiro, sempre o pronome interrogativo pra começar a pergunta, tá? Depois, vocês vão acrescentar os auxiliares, que nós chamamos [circula “do/does/verb to be” no quadro]. Verbos auxiliares... O <i>do</i>, o <i>does</i> ou o verbo <i>be</i>. Daí, tem que saber o verbo <i>be</i>, que é o <i>is</i>, o <i>are</i>... O <i>is</i>, o <i>are</i> e o <i>am</i>. Lembram, né? O <i>is</i>, o <i>are</i> e o <i>am</i>? Depois o sujeito, né [aponta para <i>subject</i> no quadro]. O sujeito da frase, né. Você, no caso. Então, o que vai fazer a entrevista, né. Então, vai utilizar o pronome você. <i>You</i>, geralmente... E o complemento.</p> <p><b>Excerto #21 Aula #1 / 04/04/2018</b></p> <p>Jeferson: O último! <i>Thrillers</i>. E aqui é uma palavra... Uma palavra que não é cognata. É uma palavra que não se parece com o português. <i>Thriller</i> são os suspenses.</p>

Fonte: autoria própria.

O primeiro passo (apresentar o ponto gramatical) engloba a introdução, a apresentação e a aplicação do ponto gramatical a ser explorado (*Vou explicar um pouquinho... (...) Na forma de montar perguntas em inglês*) por parte de Marta. Nessa direção, uma das questões que constituiu sua unidade didática (questão 16, Figura 8) requeria dos alunos que construísem discursivamente uma entrevista de emprego. Por esse motivo, a professora sentiu a necessidade de revisar a estrutura das perguntas em inglês com o objetivo de auxiliá-los na realização dessa questão (*Vou explicar um pouquinho... A 15. Não! A 16, né. Vamos ver. Na forma de montar perguntas em inglês. Vamos dar uma revisada nisso, tá? Como montar perguntas.*).

**Figura 8.** Questão 16 da unidade didática.

Applying appropriately

16- Based on activities 14 and 15, construct one role play simulating a job interview: (in pairs)

---

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: Brum (2019).

Como podemos observar, na Figura 8, o enunciado da questão demanda dos alunos que “simulem” uma entrevista de emprego ao adotar o papel de um dos participantes dessa prática: ou entrevistado ou entrevistador. Ademais, a ordem do exercício informa que a atividade deve ser feita em duplas (*in pairs*). Entretanto, em função de ser o último dia letivo de aula e não haver mais tempo hábil, a atividade foi realizada individualmente ao ser designada como um trabalho avaliativo a ser entregue. Consequentemente, a função interativa e colaborativa do exercício, em que os colegas deveriam se reunir e realizar a atividade conjuntamente, não pôde ser abordada. Esse fator limitou consideravelmente o potencial da atividade ao tornar uma situação comunicativa mais próxima do real, transformando-a em uma simulação mais artificial da prática social.

O segundo passo (explicar o ponto gramatical) diz respeito ao momento em que os professores, de fato, descrevem, explanam e/ou sistematizam algum ponto gramatical. No caso de Marta, a estrutura das perguntas em inglês é o tópico gramatical explorado. Tal passo se desenrola parte por meio da linguagem oral (sua fala) e parte por meio da linguagem escrita (informações que ela escreve no quadro). Nesse sentido, a explicação se configura como uma prática multimodal ([*professora escreve no quadro: - Questions' structure e logo abaixo "Estrutura das*

*perguntas*”. Uma linha depois, a professora escreve: - *Interrogative pronoun + do/does/verb to be + subject + complement?*].

Como podemos observar, por meio dos exemplos extraídos do *corpus*, a professora utiliza a metalinguagem para se referir aos elementos gramaticais que compõem uma pergunta em língua inglesa. De acordo com os PCNEM – componente de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias<sup>26</sup>, a metalinguagem “é a propriedade que a língua tem de voltar-se para si mesma, não designando “coisas”, mas a si própria. Dicionários e gramáticas são textos metalinguísticos por excelência” (BRASIL, 1998, p. 49). Ainda segundo os PCNEM:

discriminar categorias é uma tentativa de ordenar os saberes de forma clara e lógica, visando sua transmissão para outras pessoas, em outros tempos ou espaços. Sabe-se que toda classificação carrega em si uma tendência à simplificação e não é capaz de abarcar a complexidade dos fenômenos por inteiro. Ainda assim, a escola tende a utilizar esse procedimento pois, por meio dele, pode-se atingir maior sistematização dos conhecimentos. A metalinguagem da gramática, os estilos de época na literatura, as denominações dos diversos gêneros textuais são algumas das classificações recorrentes na disciplina. Para além de serem um conteúdo engessado e um fim em si mesmas, representam caminhos de sistematização para se chegar às competências (BRASIL, 1998, p. 63-64).

Nessa direção, ao utilizar termos técnicos que se referem às estruturas gramaticais da língua, a professora utiliza a metalinguagem a fim de abarcar um plano comunicativo (MOTTA-ROTH, 2008a) mais amplo e complexo: a estrutura das perguntas em inglês no gênero entrevista de emprego (*Então, primeiro, sempre o pronome interrogativo pra começar a pergunta, tá? Depois, vocês vão acrescentar os auxiliares, que nós chamamos [circula “do/does/verb to be” no quadro]. Verbos auxiliares (...)*). Vale ressaltar que, embora se trate de uma aula de língua inglesa, a professora emprega, majoritariamente, os termos técnicos na língua materna, ou seja, a metalinguagem utilizada não se refere à língua-alvo, pois pouquíssimos termos em inglês são mencionados. Além da metalinguagem, a explicação como um todo também é feita na língua materna. Segundo Mello (2005 p. 164)

acredita-se que se duas línguas são usadas para transmitir um mesmo conteúdo, reduz-se a motivação dos alunos para compreender o que está sendo ensinado na L2, assim como se neutraliza o esforço do professor e dos alunos para usar a L2, já que eles podem recorrer à L1 para atingir suas intenções comunicativas (...).

Nessa perspectiva, o papel da língua inglesa se torna secundário ao passo que a exposição e o contato com o idioma são substancialmente minimizados.

---

<sup>26</sup> De acordo com a BNCC, esta área foi nomeada “Linguagens e suas tecnologias”. Uma vez que a BNCC não versa sobre a EJA, utilizamos os PCNEM como documento norteador nesta pesquisa.

Ademais, eventualmente, os alunos podem ser desmotivados durante o processo de aprendizagem uma vez que os momentos de uso da língua-alvo são esporádicos.

Ao longo da sistematização gramatical, Marta visa relacionar o conhecimento prévio e o interesse dos alunos à situação de entrevista de emprego, concebida como gênero, aos conteúdos programáticos que podem ser abordados por meio desse gênero. Entretanto, a prática social, isto é, o gênero “entrevista de emprego” não é usado como subsídio para o tópico gramatical (estrutura das perguntas) e sim o contrário. Em outras palavras, primeiramente, o tópico gramatical (estrutura das perguntas) é apresentado e explicado a fim de abarcar o gênero (entrevista de emprego).

Podemos concluir que, a partir desse exemplo, a professora busca se alinhar a uma perspectiva sociocultural de ensino (que vinha estudando durante o processo de formação continuada), pois escolhe a prática de entrevista de emprego para apresentar a estrutura das perguntas voltadas a essa situação comunicativa. Como afirmam Gedoz e Costa-Hubes (2012, p. 129), essa perspectiva, “baseada numa abordagem dialética de produção do conhecimento, procura mostrar a linguagem como social, resultado de uma construção coletiva e de processos de interação”.

Contudo, ao focalizar somente a estrutura gramatical, a professora se afasta do componente contextual do gênero e perde a oportunidade de estabelecer uma conexão entre texto e contexto. Dessa forma, a professora parece se alinhar a uma concepção mais estruturalista de ensino, em que “a linguagem é um sistema de elementos estruturalmente relacionados para a codificação do significado”<sup>27</sup> (RICHARDS; RODGERS, 1999, p. 17) e o propósito da aprendizagem recai sobre o “domínio das unidades estruturais e das regras para a combinação desses elementos, ou seja, de gramática” (BRAHIM, 2013, p. 110). Tal situação é semelhante ao que Silva (2018) descreve ao discutir as ações argumentativas em uma aula em que o foco é a construção colaborativa do exemplar de gênero apresentação oral em língua inglesa sobre uma pesquisa descrita em um texto de popularização da ciência. O autor evidencia que, ao longo da aula, “a colaboração se dá de forma restrita, atrelada à forma e não à construção de um contexto mais amplo que possa levar o aluno a compreender o papel da linguagem na construção da prática social da qual está (estará) inserido” (SILVA, 2018, p. 170-171). Dessa

---

<sup>27</sup> [nossa tradução], do original: “*language is a system of structurally related elements for the coding of meaning*”.

forma, tais episódios demonstram que os professores, muitas vezes, planejam utilizar determinadas práticas sociais como embasamento para o ensino de língua, mas ao moverem-se para o contexto de atuação, assumem, inconsciente e involuntariamente, papéis e atitudes mais autoritárias e tradicionais. Essa constatação enfatiza que “a construção de espaços argumentativos e colaborativos na sala de aula são tarefa árdua” (SILVA, 2018, p. 170) que exige constante reflexão acerca da prática docente. Mais especificamente, processos colaborativos e argumentativos necessitam de sistematização, isto é, necessitam ser ensinados e aprendidos por professores, de modo que estes possam utilizá-los conscientemente em sala de aula. A reflexão é o ponto de partida, mas sistematizar estratégias e possibilidades auxilia na construção de uma metacsciência acerca de tais processos.

No caso de Jeferson, durante a realização de uma atividade sobre gêneros de filmes que os alunos assistem (Figura 9), o professor leu as opções que os alunos deveriam marcar. A última opção era correspondente aos filmes de suspense (*thrillers*). Logo, ao ler essa palavra, o professor faz uma associação do termo em inglês à sua tradução, no português (*O último! Thrillers. E aqui é uma palavra... Uma palavra que não é cognata. É uma palavra que não se parece com o português. Thriller são os suspenses.*).

**Figura 9.** Questão 2 da unidade didática.

2- Marque o tipo de filme que você mais assiste:

- |  |   |  |                                    |
|--|---|--|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Romantic comedies | <input type="checkbox"/> Horror movies    | <input type="checkbox"/> Comedies      | <input type="checkbox"/> Thrillers |
| <input type="checkbox"/> Western           | <input type="checkbox"/> Dramas           | <input type="checkbox"/> Documentaries |                                    |
| <input type="checkbox"/> Action movies     | <input type="checkbox"/> Adventure movies |  |                                    |

Fonte: Brum (2019).

Ao referirem-se aos substantivos, os PCNEM afirmam que “a exploração dos falsos cognatos constitui-se numa etapa importante no estabelecimento de diferenças lexicais entre os códigos linguísticos” (p. 119). O professor, ao ler as opções da questão, faz alusão aos falsos cognatos (*Uma palavra que não é cognata*) e os define como “*uma palavra que não se parece com o português*”. Dessa forma, além de mencionar um dos itens gramaticais da língua inglesa, o

professor também aciona o caráter epistêmico em seu discurso ao fornecer a definição desse item (*É uma palavra que não se parece com o português. Thriller são os suspenses.*). Entretanto, ao ler a questão e fornecer a tradução do termo “thriller”, o professor oferece a solução para a questão. Conseqüentemente, ele perde a oportunidade de estabelecer uma construção colaborativa com os alunos ao perguntar se eles conheciam o termo e/ou fornecer bem como pedir exemplos de filmes do gênero “thriller”. Ainda assim, o professor utiliza a metalinguagem ao apresentar tal definição e se referir ao tópico dos falsos cognatos, uma vez que a “instrução/conceptualização envolve o desenvolvimento de uma metalinguagem”<sup>28</sup> (COPE; KALANTZIS, 2015 p. 4).

### 3.1.5 Movimento 5: Encerrar a aula (obrigatório)

Por fim, o quinto movimento engloba o encerramento da aula e se desdobra em quatro passos: a) dar a aula por encerrada ao bater o sinal; b) recolher o material disponibilizado para os alunos; c) organizar mesas e materiais e d) despedir-se dos alunos/professor. Bem como o primeiro movimento (iniciar a aula), essa prática é obrigatória, mas pode variar em relação a seus passos, como demonstra a Quadro 9 a seguir.

**Quadro 9.** Passos do movimento 5. Encerrar a aula.

Passos	Exemplo do <i>corpus</i>
Passo 1 – Dar a aula por encerrada ao bater o sinal	<b>Excerto #22 Aula #1 / 06/04/2018</b> Marta: [professora vai até a mesa de alguns alunos]. [bate o sinal]. Marta: Corrigimos na próxima aula. Jeferson: [sem registro de gravação]
Passo 2 – Recolher o material disponibilizado para os alunos	<b>Excerto #23 Aula #1 / 06/04/2018</b> Marta: Até a cinco, né? Tá. Vocês coloquem o nome, pessoal, e nós continuamos na próxima aula, tá? Pra não perderem, né... Perderem o material. [professora recolhe as cópias e alunos saem]. <b>Excerto #24 Aula #2 / 25/04/2018</b>

<sup>28</sup> [nossa tradução], do original: “*instruction/conceptualizing involves the development of a metalanguage*”.

	Jeferson: Muito bem! Pessoal! Podem ir guardando... Organizar o material de vocês! A classe também!
Passo 3 – Organizar mesas e materiais	Marta: - <b>Excerto #25 Aula #1 / 04/04/2018</b> Jeferson: Ainda faltam... Faltam uns três minutinhos ainda, mas vocês podem ir organizando o material (...) Pessoal! Por favor, deem uma ajeitada na sala!
Passo 4 – Despedir-se dos alunos/professor	Marta: [sem registro de gravação] Jeferson: [sem registro de gravação]

Fonte: autoria própria.

O primeiro passo (dar a aula por encerrada ao bater o sinal) se refere ao momento subsequente ao aviso sonoro que sinaliza o final da aula. “A sirene, ou o sinal, como é chamado, marca o tempo (...) da entrada dos estudantes, da mudança de professor e da disciplina na grade de horário, tempo da hora do recreio ou da saída da escola” (ANDRADE; CALDAS, 2017, p. 507). Muitas escolas utilizam as sirenes ou outros avisos sonoros com o objetivo de informar aos membros da escola o início das aulas, troca de período, intervalo, avisos escolares, término das aulas, entre outros. Cabe ressaltar que “bater o sinal” não é uma ação realizada pelos professores ou alunos, mas pela própria escola. Em outras palavras, a ação institucional de tocar o sinal sonoro, que cabe à equipe administrativa, desencadeia o processo de encerramento da aula. O acionamento do sinal sonoro é, então, reconhecido e acatado por professores e alunos, os quais se encaminham para o fim da aula.

O segundo passo se refere ao recolhimento do material didático disponibilizado para os alunos. Esse passo se configura como uma ação obrigatória durante as aulas, pois ambos os professores relataram ter problemas com o material didático, mais especificamente, com o fato de que os alunos normalmente esqueciam e deixavam o material em casa. Conseqüentemente, muitos dos alunos não possuíam o material durante as aulas, comprometendo, assim, o andamento e desenvolvimento da realização das atividades e a construção colaborativa dos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, os professores acordaram com os seus alunos acerca do recolhimento do material no final de todas as aulas.

O terceiro passo (organizar mesas e materiais) foi verificado somente durante as aulas de Jeferson. Inicialmente, a disposição das carteiras nesta turma era em

filas e voltadas para frente. Porém, em algumas das atividades, os alunos se organizavam em duplas ou trios. Segundo Munsberg e Felicetti, (2014, p. 4),

a organização da sala de aula depende do(s) objetivo(s) estabelecido(s) para a situação de aprendizagem. É senso comum entre professores de que a disposição das carteiras em fileiras separadas é mais adequada quando o foco deve estar na exposição, na fala do professor. (...) Já a disposição em fileiras duplas e em quartetos ou sextetos favorece os trabalhos em grupos e as interações entre alunos.

Dessa forma, essa organização, em duplas ou trios, também configura uma prática revolucionária e colaborativa, pois transcende o arranjo usual de mesas e cadeiras na sala de aula tradicional tanto ao permitir que os alunos interajam com maior autonomia e quanto ao descentralizar o papel do professor. Em relação à situação de Jeferson, a organização era alterada em alguns casos, mas, no final da aula, o professor sempre pedia aos alunos para que organizassem a sala (*Pessoal! Por favor, deem uma ajudada na sala!*), formando fileiras voltadas para o quadro.

O quarto passo se refere à prática de despedir-se dos alunos e do(a) professor/(a). Assim como o primeiro passo do primeiro movimento retórico (cumprimentar os alunos/professor), não há registro dessa prática nas aulas selecionadas como *corpus*, pois as gravações eram sempre finalizadas no momento em que o sinal batia<sup>29</sup>.

Diante do exposto, podemos concluir que a aula de língua inglesa para EJA é um gênero relativamente estável (BAKHTIN, 1986), pois possui uma estrutura típica, constituída por movimentos e passos compulsórios, típicos e que se repetem (obrigatórios e iterativos), tais como a iniciação da aula, a realização das atividades e o encerramento da aula. Em contrapartida, a instabilidade desse gênero ocorre em razão dos movimentos opcionais, que podem emergir em uma aula, mas na outra não. Tais movimentos, no *corpus*, são aqueles de apresentação do objetivo da aula e da sistematização da gramática.

### **3.2 A EPG da EJA e a afiliação dos participantes às lógicas de transmissão e de aquisição**

Com base nas duas modalidades de instrução (lógica da transmissão e lógica da aquisição), apresentadas por Bernstein (1996), nesta seção, discutimos o

---

<sup>29</sup> Assim como no primeiro passo do primeiro movimento retórico (cumprimentar os alunos/professor), esta pesquisadora realizou as filmagens e vivenciou esses momentos de despedida, embora não tenham sido gravados.

processo de afiliação dos participantes a essas duas perspectivas no desenvolvimento dos diferentes movimentos e passos que constituem a EPG da EJA. Nessa direção, podemos afirmar que, em alguns momentos, os professores parecem se afiliar à uma perspectiva mais autônoma, deliberativa e interativa, que se relaciona à lógica da aquisição. Por outro lado, em outras situações, eles parecem adotar uma atitude mais centralizadora, levando o aluno a assumir um papel de maior passividade, que se associa à lógica da transmissão.

A Figura 10, a seguir, busca ilustrar as perspectivas adotadas por Marta por meio do *continuum*, apresentado anteriormente no início da seção 3.1. Cabe ressaltar que nem todos os movimentos e passos se enquadraram na classificação das perspectivas da teoria instrucional de Bernstein (1996), uma vez que alguns deles apresentam uma natureza mais institucional do que didática, como, por exemplo, a realização da chamada.

**Figura 10.** Movimentos das aulas da Marta de acordo com as lógicas da transmissão e aquisição.



Fonte: autoria própria

Nessa mesma direção, o Quadro 10, a seguir, busca ilustrar, detalhadamente, esses diferentes momentos por meio de alguns exemplos do *corpus* a fim de caracterizar os diferentes posicionamentos adotados por Marta.

**Quadro 10.** Práticas pedagógicas adotadas por Marta de acordo com as modalidades de teorias de instrução e exemplos do *corpus*.

Marta	
Lógica da aquisição	Lógica da transmissão
<p><b>Excerto #6 Aula #1 / 06/04/2018</b>            Movimento 2 (Apresentar a aula) -            Passo 1 (Contextualizar a temática da atividade e/ou do material didático)            Marta: Aí, a temática... Eu escolhi... Que é a temática que eu costumo trabalhar com... O pessoal da totalidade nove porque justamente já estão indo para o mercado de trabalho, né? Estão saindo da escola. Claro, alguns vão continuar estudando, mas outros já vão se inserir no mercado de trabalho. Então, a temática é o mundo do trabalho, as profissões, tá?</p>	<p><b>Excerto #8 Aula #1 / 06/04/2018</b>            Movimento 2 (Apresentar o objetivo da aula) - Passo 2 (Estabelecer a sistemática de realização das questões)            Marta: Bom... Então, assim... As primeiras questões, até a número três ali, eu vou... Nós vamos fazer juntos, certo? Eu vou ler as questões, vou traduzindo conforme vocês tiverem dificuldade e vocês vão respondendo oralmente, tá? Depois nas próximas, eu dou um tempinho para vocês tentarem analisar lá no texto, tá? Mas não se demorem muito.</p>
<p><b>Excerto #15 Aula #1 / 06/04/2018</b>            Movimento 3 (Realizar as atividades) -            Passo 4 (Realizar atendimentos individuais aos alunos em suas mesas)            Marta: [alguns alunos levantam a mão e a professora vai até as mesas para fazer atendimentos individuais]</p>	<p><b>Excerto #9 Aula #2 / 05/05/2018</b>            Movimento 3 (Realizar as atividades) -            Passo 1 (Ler a questão)            Marta: A número nove. Daí diz assim: <i>Take a look at the image in Text B. Take a look at the image. (...)</i> Página sete! <i>Take a look at the image in the Text B. Have you ever seen a similar image? In each context?</i> Então, dê uma olhada na imagem do texto B. Você já viu a... Uma imagem similar? Em que contexto?</p>
	<p><b>Excerto #11 Aula #1 / 06/04/2018</b>            Movimento 3 (Realizar as atividades) -            Passo 2 (Explicar, interpretar e tirar dúvidas sobre a questão)            Aluna D: <i>Book</i> é livro, né?            Marta: <i>Book</i>, livro, isso!            Aluno B: Lojas, né, <i>magazines</i>?</p>

	<p>Aluna A: <i>Magazines</i>.  Marta: <i>Magazines</i>... Não...  Aluno C: <i>Revistas</i>.  Marta: É! Isso! É um falso cognato. <i>Magazines</i> é revistas. Tá? Não é a loja.  Aluno C: <i>Newspaper</i> é jornal?  Marta: <i>Newspaper</i>, jornal.</p>
	<p><b>Excerto #20 Aula #3 / 06/07/2018</b>  Movimento 4 (Sistematizar a gramática) - Passo 2 (Explicar/discutir o ponto gramatical)  Marta: Pessoal, então, pra fazer as... Montar perguntas, né, em inglês... Vocês vão seguir essa estrutura. (...) Então, primeiro, sempre o pronome interrogativo pra começar a pergunta, tá? Depois, vocês vão acrescentar os auxiliares, que nós chamamos [circula "<i>do/does/verb to be</i>" no quadro]. Verbos auxiliares... O <i>do</i>, o <i>does</i> ou o verbo <i>be</i>. Daí, tem que saber o verbo <i>be</i>, que é o <i>is</i>, o <i>are</i>... O <i>is</i>, o <i>are</i> e o <i>am</i>. Lembram, né? O <i>is</i>, o <i>are</i> e o <i>am</i>? Depois o sujeito, né [aponta para <i>subject</i> no quadro]. O sujeito da frase, né. Você, no caso. Então, o que vai fazer a entrevista, né. Então, vai utilizar o pronome você. <i>You</i>, geralmente... E o complemento.</p>

Fonte: autoria própria.

Em relação à categoria de lógica da aquisição, Marta parece demonstrar uma inclinação a essa modalidade quando ela explicita a temática de sua unidade didática para a turma (Movimento 2; Passo 1 – Contextualizar a temática da atividade e/ou do material didático) e realiza atendimentos individuais aos alunos (Movimento 3; Passo 4 – Realizar atendimentos individuais aos alunos em suas mesas). Durante a apresentação da temática, a professora busca relacionar a escolha desse tema ao conhecimento de mundo e interesses dos alunos, como mencionado anteriormente. Conforme Bernstein afirma, a lógica da aquisição pressupõe a “natureza interativa da aquisição de **competências partilhadas** e,

assim, para uma **unidade social** de aquisição, envolvendo **relações ativas entre adquirentes**” [grifo nosso] (BERNSTEIN, 1996, p. 295). Ou seja, a lógica da aquisição envolve fatores como a unidade social de aquisição e as relações sociais estabelecidas entre os alunos. Ao considerar a relevância do tema elencado para a unidade didática, a professora valoriza os conhecimentos sociais e de mundo que os alunos possuem, bem como a maneira que esse tema implica na relação social entre os alunos.

Posteriormente, ao realizar os atendimentos individuais aos alunos, a professora também considera suas necessidades individuais e oferece, assim, um auxílio mais próximo. Tal conduta se aproxima da lógica da aquisição, pois a professora concebe os alunos não como um todo homogêneo, mas como indivíduos diferentes em suas necessidades, especificidades e dificuldades. Cabe ressaltar que essa é uma das premissas do ensino no âmbito da EJA, uma vez que investir nos “conhecimentos, interrogações e significados que aprenderam em suas trajetórias de vida será um ponto de partida para uma pedagogia que se paute pelo diálogo entre os saberes escolares e saberes sociais” (ARROYO, 2011, p. 35).

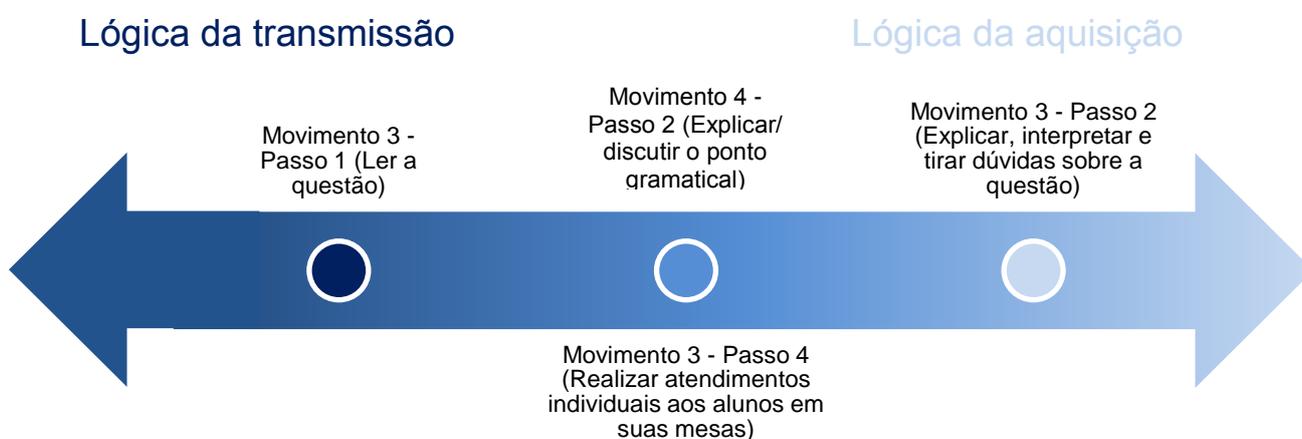
Quanto à categoria de lógica da transmissão, Marta parece se inclinar a essa modalidade ao determinar os procedimentos para a realização das atividades (Movimento 2; Passo 2 – Estabelecer a sistemática de realização das questões), ao ler os enunciados das atividades (Movimento 3; Passo 1 – Ler a questão), ao tirar dúvidas dos alunos sobre a atividade (Movimento 3; Passo 2 – Explicar, interpretar e tirar dúvidas sobre a questão) e ao sistematizar a gramática (Movimento 4; Passo 2 – Explicar/discutir o ponto gramatical).

Ao estabelecer a sistemática de realização das questões, Marta adota uma conduta relacionada à lógica de transmissão, uma vez que ela assume o papel centralizador na leitura das questões e na condução da aula. Posteriormente, tal conduta é confirmada quando a Marta assume a função de ler os enunciados das questões, ao invés de delegar essa atribuição aos alunos, estimulando, assim, a autonomia e a interação. Ademais, quando a professora explica e tira dúvidas relativas a uma das atividades, ela opta por focalizar somente na tradução dos termos em questão, o que limita significativamente o desenvolvimento de competências problematizadoras e críticas dos alunos, pois a mediação que Marta assume se concentra somente na transmissão de informações. Por fim, ao sistematizar o tópico gramatical da estrutura de perguntas em inglês, a professora

pouco utiliza a língua inglesa, isto é, a língua-alvo para apresentar sua explicação. Ademais, ela se distancia da dimensão contextual do gênero “entrevista de emprego”, pois focaliza somente a estrutura gramatical, fatores que se assemelham a lógica da transmissão.

Em relação a Jeferson, a Figura 11, a seguir, busca ilustrar as perspectivas adotadas por ele por meio do *continuum*.

**Figura 11.** Movimentos das aulas da Marta de acordo com as lógicas da transmissão e aquisição.



Fonte: autoria própria.

Da mesma forma, o Quadro 11, a seguir, busca ilustrar, detalhadamente, esses diferentes momentos por meio de alguns exemplos do *corpus* a fim de caracterizar as posturas adotadas por Jeferson.

**Quadro 11.** Práticas pedagógicas adotadas por Jeferson de acordo com as modalidades de teorias de instrução e exemplos do corpus.

Jeferson	
Lógica da aquisição	Lógica da transmissão
<b>Excerto #12 Aula #1 / 04/04/2018</b> Movimento 3 (Realizar as atividades) - Passo 2 (Explicar, interpretar e tirar dúvidas sobre a questão) Jeferson: Filme de aventura, tipo	<b>Excerto #10 Aula #1 / 04/04/2018</b> Movimento 3 (Realizar as atividades) - Passo 1 (Ler a questão) Jeferson: <i>Number one...</i> [levanta o dedo] Converse com os colegas e o

<p>“Indiana Jones” (...) <i>Like</i> “Lara Croft”          (...) É! Tipo os filmes do Vin Diesel.</p>	<p>professor e responda as questões          abaixo... Você... Você costuma          assistir a filmes?</p>
<p><b>Excerto #16 Aula #1 / 04/04/2018</b>          Movimento 3 (Realizar as atividades) -          Passo 4 (Realizar atendimentos          individuais aos alunos em suas          mesas)          Jeferson: [alguns alunos chamam o          professor, que vai até as mesas]</p>	
<p><b>Excerto #21 Aula #1 / 04/04/2018</b>          Movimento 4 (Sistematizar a          gramática) - Passo 2 (Explicar/discutir          o ponto gramatical)          Jeferson: O último! <i>Thrillers</i>. E aqui é          uma palavra... Uma palavra que não é          cognata. É uma palavra que não se          parece com o português. <i>Thriller</i> são          os suspenses.</p>	

Fonte: autoria própria.

Jeferson parece se afiliar à modalidade de lógica da aquisição quando explica a atividade por meio de exemplificação (Movimento 3; Passo 2 – Explicar, interpretar e tirar dúvidas sobre a questão), sistematiza gramaticalmente o tópico de palavras cognatas, associando um termo em inglês a sua tradução, no português (Movimento 4; Passo 2 – Explicar/discutir o ponto gramatical) e realiza atendimentos individuais aos alunos (Movimento 3; Passo 4 – Realizar atendimentos individuais aos alunos em suas mesas). Primeiramente, quando o professor e a turma realizam uma das atividades, ele utiliza exemplos a fim de estabelecer uma conexão da atividade com o contexto e vivência dos alunos. Essa prática parece compor a modalidade de lógica de aquisição, pois promove a aproximação do conhecimento científico à realidade do aluno.

Em relação à apresentação de uma breve sistematização gramatical por meio da associação, o professor visa explicar o tópico de cognatos ao mencionar um falso cognato (*thriller*) e sua tradução correspondente no português (suspenses). De acordo com os PCNEM (p. 109), “faz parte das competências em língua estrangeira no ensino médio adquirir vocabulário por associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna (palavras “transparentes” e falsos cognatos)”. Por outro

lado, o professor fornece tal tradução aos alunos sem questioná-los ou sem explorar alternativas que não envolvessem a tradução direta do termo. Logo, essa prática, desenvolvida pelo professor parece estar em uma posição intermediária: entre a transmissão e a aquisição. Por fim, ao realizar atendimentos individuais aos alunos, Jeferson, bem como Marta, propicia uma assistência mais particular. Essa assistência se aproxima da lógica da aquisição, pois, como mencionado anteriormente, o professor concebe os alunos de acordo com suas necessidades individuais e não somente como um conjunto uniforme.

No que diz respeito à lógica da transmissão, Jeferson parece se associar a essa modalidade ao ler os enunciados das atividades (Movimento 3; Passo 1 – Ler a questão). Similarmente à Marta, o professor também não oferece aos alunos a oportunidade de leitura dos enunciados das atividades, prática que se assemelha aos princípios da lógica da transmissão. Logo, o aluno assume e se torna um receptor de informações transmitidas pelo professor. Tal papel se relaciona ao que Silva (2019) descreve como “alunos beneficiários da prática do professor”. Em sua análise segundo a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), o autor afirma que ao representarem seus papéis, os próprios alunos se reconhecem como participantes que não apenas recebem informações, mas se beneficiam delas, o que indica que

o paradigma de aprendizagem da escola pública ainda está pautado fortemente no modelo tradicional, amparado na “transmissão de conhecimento de um especialista para um novato” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 7), o qual posiciona o professor como autoridade e o estudante como beneficiário do saber transmitido (SILVA, 2019, p. 225).

Considerando encaminhada a análise da organização retórica das cinco aulas de língua inglesa para EJA, focalizamos, na próxima etapa analítica, no quarto movimento da EPG (realizar as atividades), uma vez que este é o único movimento obrigatório e iterativo e é durante seu desdobramento que, via de regra, a interação professor-aluno e as ações epistêmicas ocorrem. Portanto, a seguir, encaminharemos a análise da dimensão discursivo-argumentativa do *corpus* a fim de examinar como e em que medida tais ações epistêmicas emergem e se materializam em ambos os contextos de pesquisa.

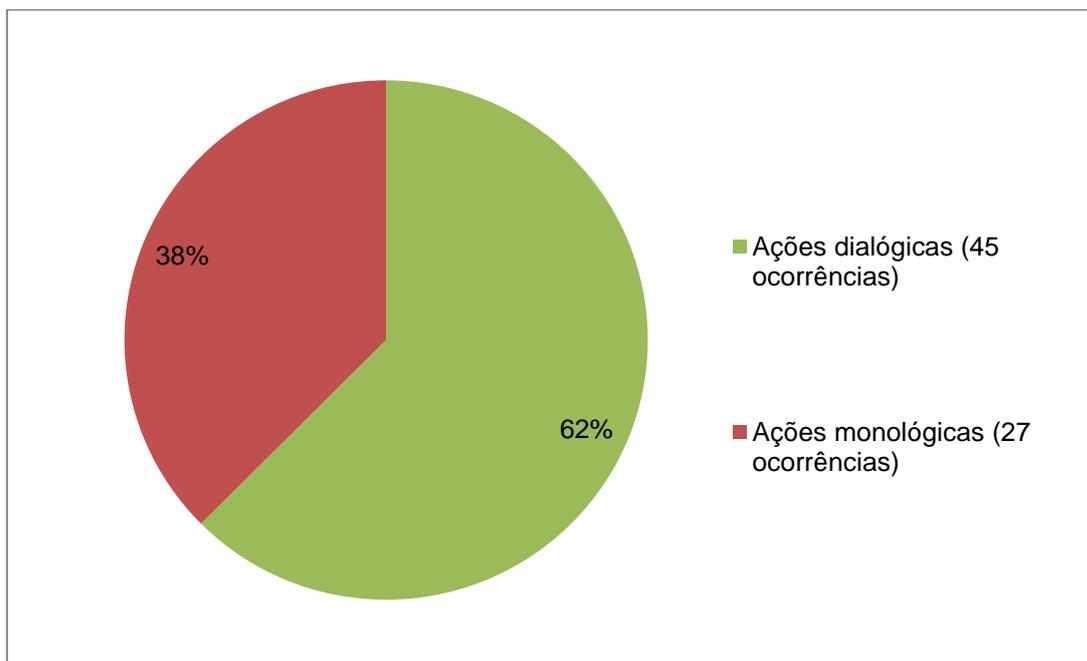
## **CAPÍTULO 4 – A ANÁLISE DAS AULAS PELO VIÉS DA ARGUMENTAÇÃO: AS CATEGORIAS DO PLANO EPISTÊMICO**

Neste capítulo, apresentamos a análise da dimensão discursivo-argumentativa das aulas, que visa identificar e descrever em que medida e como as ações argumentativas de caráter epistêmico constituem a interação entre professores participantes e seus alunos e contribuem para a negociação de significados epistêmicos em sala de aula. Vale ressaltar que essa análise estará centrada no movimento 3, identificado como "realização das atividades" em nossa proposta de estrutura Potencial do Gênero dessas quatro aulas (na seção 3.1, subseção 3.1.3). O foco nesse movimento, que se constitui como obrigatório e iterativo, tem como base o pressuposto de que é durante esse movimento retórico que a produção e expansão do conhecimento tende a ocorrer. Ou seja, ao considerar esse movimento retórico específico, focalizamos a "possibilidade de a argumentação contribuir na construção do conhecimento (seu potencial epistêmico)" (LEITÃO; CASTRO, 2016, p. 146). Para tanto, dividimos este capítulo em quatro momentos. Nos dois primeiros (seções 4.1 e 4.2), analisamos o processo argumentativo desenvolvimento por Marta e seus alunos. Nas seções subsequentes (4.3 e 4.4), discutimos o processo argumentativo de Jeferson e seus alunos.

### **4.1 A aula 1 de Marta**

Discutimos, neste primeiro momento (excertos #1, #2 e #3), a primeira aula de Marta, gravada no dia 06/04/2018. Em síntese, nessa primeira aula, a professora adota algumas posturas mais monológicas (Gráfico 3), mas a maioria de suas ações se configuram como práticas dialógicas (Gráfico 2). O Gráfico 1, a seguir, apresenta a contabilização das ocorrências de ações dialógicas e monológicas ao longo dessa primeira aula, cuja classificação está descrita no Anexo 1.

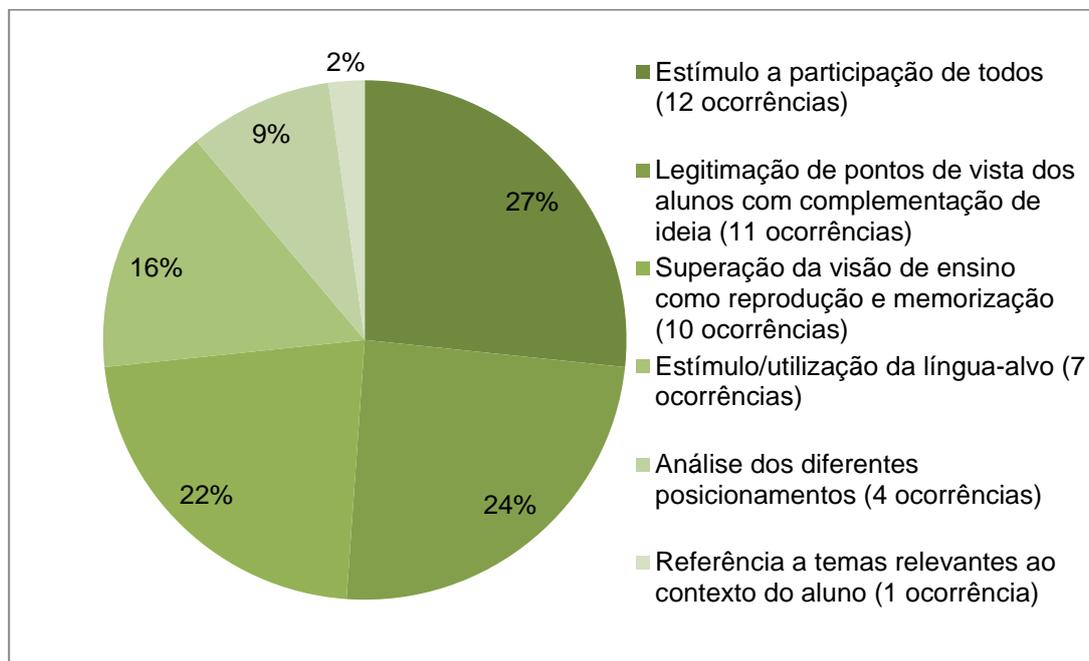
**Gráfico 1.** Contabilização das ações dialógicas e monológicas da primeira aula de Marta.



Fonte: autoria própria.

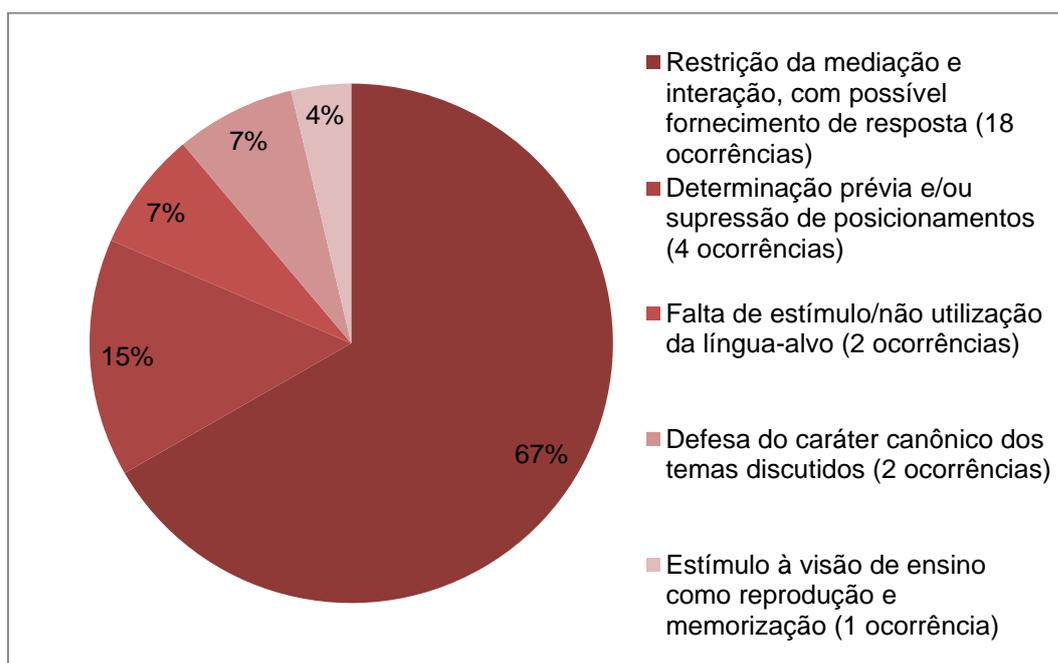
Dentre as práticas dialógicas assumidas pela professora, a mais recorrente foi o estímulo à participação de todos, com 12 ocorrências; seguida pela “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, com 11 ocorrências; depois pela “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, com 10 ocorrências; ainda pelo “estímulo/utilização da língua-alvo”, com 7 ocorrências; pela “análise dos diferentes posicionamentos”, com 4 ocorrências; e, finalmente, pela “referência a temas relevantes ao contexto do aluno”, com 1 ocorrência. O gráfico 2, a seguir, busca ilustrar tais posturas por meio da contabilização de suas ocorrências.

**Gráfico 2.** Contabilização das ações dialógicas da primeira aula de Marta.



Fonte: autoria própria.

Por outro lado, as práticas monológicas foram as seguintes: “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, com 18 ocorrências; seguida pela “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos”, com 4 ocorrências; pela “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo” e “defesa do caráter canônico dos temas discutidos”, ambas com 2 ocorrências; e pelo “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização”, com 1 ocorrência. O Gráfico 3 visa demonstrar tais ações por meio da contabilização de suas ocorrências.

**Gráfico 3.** Contabilização das ações monológicas da primeira aula de Marta.

Fonte: autoria própria.

Cabe destacar que escolhemos discutir o momento que consideramos mais significativo do processo interativo argumentativo instaurado por Marta e seus alunos<sup>30</sup>. Nessa primeira aula, detalhamos uma atividade de leitura (Figura 12), desenvolvida com os alunos, que demandava a identificação do objetivo comunicativo de dois textos pertencentes ao gênero anúncio de emprego, bem como o reconhecimento dos elementos léxico-gramaticais que o constituem.

**Figura 12.** Atividade de leitura com foco na identificação do objetivo comunicativo de um texto.

4- What is the objective of these texts? What words indicate that?

	Texts' objectives	Words that justify your answer
TEXT A		
TEXT B		

Fonte: Brum (2019).

<sup>30</sup> A classificação, na íntegra, das práticas argumentativas desta aula está descrita no Anexo 1.

Ao longo da realização dessa atividade, a professora alterna sua postura: ora dialógica, ora monológica. As práticas dialógicas podem ser exemplificadas por meio de ações mais deliberativas e revolucionárias, tais como a de legitimar as respostas dos alunos e complementá-las com intervenções linguísticas pertinentes, buscar ilustrar e criar uma metacsciência acerca do conceito de propósito comunicativo de um gênero e superar a visão mecanicista de ensino baseada em memorização e reprodução. Por outro lado, as práticas monológicas podem ser evidenciadas por meio de ações mais passivas e tradicionais, tais como o fornecer de respostas relativas à atividade em questão, não utilizar a língua inglesa em momentos relevantes, determinar previamente as discussões e resoluções do exercício e restringir a mediação professor-aluno ao longo da interação.

Ao iniciar em T1 (Excerto #1), a professora desencadeia o processo de realização da quarta atividade por meio de uma problematização (*Na quatro, então, pessoal. Number four...*) e, posteriormente, uma reestruturação (*Então, por que o texto foi escrito, né?...*) que tem como objetivo explicitar mais detalhadamente a atividade. Ao reestruturar sua fala, a professora busca esclarecer o pressuposto de que o objetivo de um texto implica o reconhecimento do gênero e sua relação com o propósito comunicativo e o público alvo ao qual ele é direcionado.

Ademais, ela retoma alguns aspectos que os alunos haviam mencionado na atividade anterior (*Vocês até já comentaram, já falaram, né?*), a fim de relacionar a discussão atual com os significados construídos previamente. Como afirma Liberali, com base em Pontecorvo (2005), são aspectos “que apontam um desenvolvimento pertinente: trazer elementos, **relacionar**, delimitar, contrapor-se argumentando, compor relações de nível mais alto, generalizar, problematizar, **reestruturar**” [grifo nosso] (LIBERALI, 2013, p. 31). Nessa direção, tais ações discursivas, presentes no início da fala da professora em T1, parecem estar associadas à categoria “superação da visão de ensino como reprodução e memorização” (*Então, qual é o objetivo desses textos?...*), uma vez que ela busca desenvolver, nos alunos, uma metacsciência em relação ao objetivo comunicativo do gênero anúncio de emprego por meio de perguntas que incitem a turma a pensar acerca dessa questão. Ou seja, partindo de uma perspectiva de gênero, a professora não se filia a visão tradicional de ensino que se baseia em práticas mecanicistas de reprodução, tradução e memorização.

Entretanto, no final de T1, a professora parece adotar uma conduta mais monológica, similar à categoria de “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos” ao afirmar que o objetivo dos textos A e B “*provavelmente vão ser os mesmos*”. Em outras palavras, Marta parece limitar e pré definir as possibilidades de resposta da atividade. Ainda em T1, a professora mantém tal postura monológica, correspondente à categoria de “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta” ao limitar o tempo de realização da atividade (*Uns minutinhos...*). Apesar de ter perguntado se os alunos eram capazes de realizar a questão (*Conseguem fazer?*), Marta não espera pela resposta dos alunos e, na sequência, determina o tempo para que a eles realizassem a questão.

<b>Excerto #1 Aula #1 / 06/04/2018</b>		
Turno	Fragmento	Ação argumentativa
T1	Professora: Na quatro, então, pessoal. <i>Number four. What is the objective of these texts? What words indicate that?</i> Então, qual é o objetivo desses textos? Já tá mais ou men... Vocês até já comentaram, já falaram, né? Então, por que o texto foi escrito, né? Por que que foi publicado, foi escrito? Qual é o objetivo? De cada um... Provavelmente vão ser os mesmos objetivos, né? E que palavras que indicam esse objetivo, tá. Conseguem fazer? Uns minutinhos...	Problematização  Reestruturação
T2	Aluna G: Responder em inglês?	Solicitação de informações por intensificação de ideias
T3	Professora: Pode ser em português, tá. O objetivo então. E palavras que justificam ali. É mais ou menos parecido, né.	Refutação  Recondução
T4	[alguns alunos levantam a mão e a professora vai até as mesas para fazer atendimentos individuais]	-

Em T2, a aluna G faz outro pedido de esclarecimento por meio de uma solicitação de informações por intensificação de ideias (*Responder em inglês?*), que é refutada pela professora, em T3 (*Pode ser em português, tá.*). Essa refutação de Marta se afilia à categoria monológica de “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, pois perde uma oportunidade significativa de explorar a língua inglesa, quando perguntada se as respostas deveriam ser em inglês. De modo contrário, ela poderia ter estimulado os alunos a elaborarem suas respostas em inglês, com sua ajuda, com a colaboração dos colegas ou com o auxílio de um dicionário. Nesse enfoque, o conceito da ZDP se encontra intrinsecamente relacionado a essa discussão. Segundo Ninin (2018, p. 55), “é nesse “espaço” de possibilidades que as intervenções colaborativas exercem seu verdadeiro papel: o de provocar transformações (...)”. A colaboração, seja ela fomentada pela professora ou por colegas, nesse contexto, se torna essencial para que os alunos avancem na realização da atividade e, em última instância, o processo de aprendizagem se concretize. Ademais, a colaboração e intervenções incidem diretamente na ZDP, uma vez que essa zona é

a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela resolução de problema independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas *sob auxílio do adulto ou em colaboração com colegas mais capazes* [grifo da autora] (VYGOTSKY, [1934] 2000, p. 112 *apud* NININ, 2018, p. 56).

Diante do exposto, podemos afirmar que é mais provável que os alunos sejam capazes de realizar as atividades de forma efetiva em colaboração com a professora ou colegas, pois a “intervenção de outros, ou mesmo a intervenção simbólica, são de fundamental importância para o avanço no desenvolvimento” (NININ, 2018, p. 56).

Ainda em T3, Marta retoma o tópico da discussão (*O objetivo então. E palavras que justificam ali. É mais ou menos parecido, né.*) por meio de uma recondução a fim de dar prosseguimento à realização da questão. Na sequência, em T5, ao perceber que alguns alunos pareciam ter dificuldades na realização do exercício, a professora pergunta se eles gostariam de realizar a atividade de forma conjunta por meio de uma solicitação de informações por extensão de ideias (*Vamos... fazer juntos? Querem fazer juntos?*), que se afilia à categoria “estímulo a participação de todos”. De acordo com Damiani (2008, p. 215), “Vygotsky (1989) (...) argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem

enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada”. Dessa forma, Marta abre espaço para a participação de todos e propicia o engajamento dos alunos. Ou seja, a pergunta da professora serve como um recurso colaborativo e motivador, que convida os alunos a se inserirem na discussão. Ademais, como afirma Damiani (2008), com base em Vygotsky (1989), ao realizarem a atividade colaborativamente, torna-se mais provável que os alunos expandam seus conhecimentos por meio dos sentidos compartilhados em grupo.

<b>Excerto #2 Aula #1 / 06/04/2018</b>		
T5	Professora: Vamos... fazer juntos? Querem fazer juntos?	Solicitação de informações por extensão de ideias
T6	[alunos balançam a cabeça em forma de afirmação]	Acolhimento
T7	Aluno B: A gente não saiu do texto A ainda.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T8	Professora: Tá. <i>So, objectives of the text.</i> Quais são os objetivos de cada um? Ou dos dois? O objetivo deles?	Recondução
T9	Aluna D: Anunciar vagas de emprego.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T10	Aluno B: O objetivo [ ] Oferta de trabalho.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T11	Professora: <i>Good! Exactly!</i>	Acolhimento
T12	Aluno B: Qualificação profissional.	Reestruturação
T13	Professora: Isso aí! Os dois, né, como são anúncios... Os dois... O objetivo é oferecer emp... vagas de emprego, né. Os dois tão oferecendo, estão fazendo esse... Essa propaganda.	Acolhimento Fornecimento de informações por remodelamento
T14	Aluno B: Tá. E aqui do outro lado, aqui? Do lado direito? [se referindo ao quadro de justificativa “Words that justify your answer”]	Solicitação de informações por extensão de ideias
T15	Professora: E aí, as palavras que	Reespelhamento

	justificam.	
T16	Aluno B: Ah, o que a gente identifica ali?	Solicitação de informações por intensificação de ideias
T17	Professora: É! Que... Que sejam... Que o objetivo seja oferecer vagas.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias
T18	Aluno B: Experiência...	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T19	Aluno C: Eu botei: <i>driver</i> e <i>two positions</i> . Motorista, duas vagas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T20	Professora: <i>Positions</i> ! Isso! Então diz ali ó, as vagas oferecidas né. Justificam... <i>Positions</i> . A própria palavra <i>opportunities</i> também, né? <i>Opportunities</i> ... Também justifica. Tá. No texto B, pessoal, vocês têm também, né... O... As... As profissões, né? <i>Designer, engineer</i> ... Que justificariam, né... Que seriam anúncio de emprego. O objetivo de oferecer vagas de emprego. Do texto B tem as profissões, né.	Fornecimento de informações por remodelamento
T21	Aluno B: Isso é da cinco aqui, né, professora?	Solicitação de informações por intensificação de ideias
T22	Professora: É! <i>Designer, engineer</i> , tá? O que mais? Pra quem sabe mais um pouquinho de vocabulário, pode pôr né... " <i>we want you</i> ". As frases... " <i>join the global leader</i> ". Certo? Sempre... Lembrem que todos os textos tem um objetivo né. Ou informar, ou vender um produto ou serviço, né, oferecer vagas de emprego. Sempre tem objetivo.	Acolhimento Recondução Solicitação de informações por extensão de ideias  Fornecimento de informações por remodelamento
T23	[uma aluna chama a professora, que vai até sua mesa].	-

Em T6, os alunos acolhem a proposta da professora por meio da linguagem não verbal, ao balançarem a cabeça em forma de afirmação. Em T7, o aluno B afirma que ainda não finalizou parte do exercício por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*A gente não saiu do texto A ainda.*). Marta, por sua vez, em T8, retoma o enunciado da questão por meio de uma recondução (*Tá. So, objectives of the text. Quais são os objetivos de cada um? Ou dos dois? O objetivo deles?*). Nesse momento, as colocações da professora se relacionam, novamente, à categoria de “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, pois, por meio dessas perguntas, ela busca, novamente, desenvolver a metacsciência dos alunos acerca dos propósitos comunicativos dos textos pertencentes ao gênero anúncio de emprego (textos A e B). Na sequência, em T9 e T10, temos as respostas dos alunos D e B, oferecidas por meio de fornecimentos de informações por extensão de ideias (*Aluna D: Anunciar vagas de emprego.; Aluno B: O objetivo [ ] Oferta de trabalho.*), que são acolhidas pela professora, em T11 (*Good! Exactly!*). Diante do *feedback* positivo de Marta, podemos concluir que sua resposta se caracteriza como uma “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”. Em T12, o aluno B reformula sua resposta por meio de uma reestruturação (*Qualificação profissional.*).

Posteriormente, em T13, Marta acolhe as respostas fornecidas pelos alunos (*Isso aí!*) e as reformula por meio de um fornecimento de informações por remodelamento (*Os dois, né, como são anúncios... Os dois... O objetivo é oferecer emp... vagas de emprego...*). Nesse momento, a professora busca, por meio desse remodelamento, lembrar os alunos de que os textos abordados na questão são exemplares do gênero anúncio de emprego e, portanto, o objetivo destes é oferecer vagas de emprego. Linguisticamente, ela constrói essa relação ao usar a conjunção “como”, que estabelece um valor de causa e consequência (“como” ou “uma vez que” os textos são anúncios de emprego, o objetivo destes é oferecer vagas de emprego). Semanticamente, ela se alinha novamente à categoria de “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, ao associar o gênero anúncio de emprego ao objetivo comunicativo de oferta de vagas.

Ao fazer tal associação, Marta visa exemplificar que esse gênero possui uma função social em uma determinada situação comunicativa específica e que a linguagem desempenha um papel crucial para que essa função social seja atingida.

Vale ressaltar que a ação discursivo-argumentativa de remodelamento se caracteriza como o “desenvolvimento da informação se dê a partir de um raciocínio elaborado acerca do tema proposto (BERNSTEIN, 1996)” (SILVA, 2018, p. 52). Logo, podemos concluir que, além de fazer a associação do gênero ao seu propósito comunicativo, a professora realiza esse processo ao reunir e articular as respostas fornecidas pelos alunos em sua fala. Ou seja, ela incorpora as respostas fornecidas previamente pelos alunos para construir sua fala de forma mais elaborada e, em última instância, promover esse processo de metacsciência, em que os alunos possam perceber a relação do gênero “anúncio de emprego” e seu propósito comunicativo de oferecer vagas de trabalho.

Posteriormente, em T14, o aluno B elabora um pedido de esclarecimento sobre a questão, mais especificamente sobre a coluna direita da tabela do exercício, em que os alunos deveriam escrever as palavras que evidenciam o objetivo dos textos A e B, por meio de uma solicitação de informações por elaboração/extensão de ideias (*Tá. E aqui do outro lado, aqui? Do lado direito?*). Em T15, Marta reespelha sua fala de T3, (*E aí, as palavras que justificam*) a fim de reiterar a explicação apresentada anteriormente. O aluno B, em T16, reorganiza sua pergunta a fim de obter uma informação mais detalhada acerca da questão por meio de uma solicitação de informações por intensificação de ideias (*Ah, o que a gente identifica ali?*). Por sua vez, a professora, em T17, sistematiza a resposta de modo que sua explicação se torne mais clara (*É! Que... Que sejam... Que o objetivo seja oferecer vagas.*) por meio de um fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias.

Na sequência, em T18 e T19, os alunos B e C apresentam suas respostas à questão por meio de fornecimentos de informações por extensão de ideias: (*Aluno B: Experiência...; Aluno C: Eu botei: driver e two positions. Motorista, duas vagas.*). A partir das respostas concedidas pelos alunos, Marta desenvolve outra sistematização por meio de um fornecimento de informações por remodelamento, que se relaciona à categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia” (*Positions! Isso! Então diz ali ó, as vagas oferecidas né. Justificam (...).*). As ações discursivas de remodelamento caracterizam “ações de nível epistêmico, que são de particular interesse ao tentar manter em foco o conteúdo e as formas de raciocínio que fazem parte do “campo conceitual” em

questão”<sup>31</sup> (AMIN; LEITÃO; FALCÃO, 2009, p. 190). Logo, ao reestruturar as respostas dos alunos, a professora legitima suas contribuições e as complementa por meio da recontextualização de conhecimentos específicos do tema em pauta: o mercado de trabalho. Ela relaciona a resposta dada pelo aluno C às profissões mencionadas no texto B (*designer* e *engineer*) e se refere a termos específicos, em inglês, tais como *opportunities* e *positions*. Ademais, a professora intercala a língua inglesa, ao utilizar palavras-chave específicas e a língua materna, ao realizar as explicações de forma mais detalhada, sem que a tradução dos termos seja feita.

Por outro lado, esse mesmo T20 possui uma dimensão monológica, pois, apesar de legitimar as respostas dos alunos e complementá-las com intervenções linguísticas mais elaboradas, a professora focaliza somente esses aspectos e não abre espaço para a participação dos alunos. Ou seja, ela acaba por fazer uma “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, pois além de fornecer pistas e dicas, ela não incita, desafia ou estimula os alunos a elaborarem raciocínios que contribuam para a expansão e negociação de significados. Por essa razão, a negociação de significados é limitada e minimizada, pois os alunos não são convidados a pensarem e/ou formularem suas próprias respostas.

Em T21, o aluno B requer outro pedido de esclarecimento por meio de uma solicitação de informações por intensificação de ideias (*Isso é da cinco aqui, né, professora?*), que é acolhida pela professora, em T22 (*É!*). Ainda em T22, Marta retoma a resolução da questão por meio de uma recondução (*Designer, engineer, tá?*) e instiga os alunos a fornecerem mais respostas e/ou expandirem as informações dadas por meio de uma solicitação de informações por extensão de ideias (*O que mais?*), que figura na categoria dialógica de “estímulo a participação de todos”. Contudo, ao final de T22, a professora alterna sua abordagem ao assumir uma postura mais monológica, representada pela categoria de “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta” (*Pra quem sabe mais um pouquinho de vocabulário, pode pôr né... “we want you”...*), pois concede, novamente, partes da resposta. Por fim, ao encerrar T22, Marta sistematiza o conteúdo novamente, por meio de um fornecimento de informações por

---

<sup>31</sup> [nossa tradução], do original: “actions at the epistemic level, which are of particular interest when trying to keep in focus the content and forms of reasoning that are part of the “conceptual field” at stake”.

remodelamento, que se alinha à categoria “superação da visão de ensino como reprodução e memorização” (*Sempre... Lembrem que todos os textos tem um objetivo né...*). Nesse momento, a professora utiliza o remodelamento a fim de explicitar de forma mais didática que todos os textos possuem uma determinada orientação ao abarcarem propósitos comunicativos específicos e um público-alvo definido. Ao abordar o conceito de objetivo comunicativo, Marta busca explicitar de que maneira a linguagem é usada, em anúncios de emprego, para atingir certos objetivos comunicativos, nesse caso, oferecer vagas de emprego.

Ademais, ao apresentar o conceito de objetivo comunicativo, a professora contextualiza o conhecimento sobre os textos a serem trabalhados e propicia a “inter-relação dos (...) aspectos socioculturais, intra e extra-linguísticos” (BRASIL, p. 96). Nesse sentido, Marta não aborda somente o aspecto gramatical do texto (intra-linguístico), de forma descontextualizada, mas também seu componente contextual (extra-linguístico), isto é, o contexto de produção, uma vez que o propósito comunicativo de um texto reflete o contexto do qual ele faz parte. Logo, ao discutir esse conceito, a professora explora o texto atrelado a seu contexto com base no conceito de objetivo comunicativo, que também remete ao seu público-alvo e ao gênero pelo qual ele se materializa.

Segundo os PCNEM (p. 97), no que se refere à “investigação e compreensão” em língua inglesa,

ainda que pressuponha uma etapa de fragmentação, todo processo de análise deve remeter novamente para o todo, a síntese, que é a visão integrada do texto como suporte da **função comunicativa**. Essa dinâmica é responsável pela compreensão do texto como unidade de sentido completo.

Dessa forma, a análise dos textos, realizada a partir da atividade proposta pela professora, parte, primeiramente, do sentido global destes. Essa questão é relevante para promover a identificação e a compreensão crítica do propósito visado por meio do discurso materializado nos textos em questão.

<b>Excerto #3 Aula #1 / 06/04/2018</b>		
T24	Aluno B: Isso aqui, professora, a senhora me desculpe pela franqueza, mas eu não gostei dessa forma aqui.	Problematização
T25	Professora: Não gostou?	Solicitação de informações por elaboração de ideias

T26	Aluno B: Outra coisa... Seria interessante se a gente pudesse levar para casa e pesquisar a respeito disso aqui. Aí, sim! Aí nós íamos aprender lá e escrever aqui. Ou através da <i>internet</i> , ou do celular, ou do livro. Porque eu tô boiando aqui, não entendo nada aqui. Para mim, tá tudo escrito em inglês aqui.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T27	Professora: Não, mas o senhor conseguiu identificar...	Refutação
T28	Aluno B: Mas muito pouca coisa.	Refutação
T29	Professora: Que eram vagas de emprego... Que eram anúncios.	Recondução
T30	Aluno B: De dez páginas, duas palavras aqui.	Recondução
T31	Professora: As palavras cognatas, né... Que vocês têm ali no texto.	Recondução e fornecimento de informações por remodelamento
T32	Aluno B: Sim! Eu entendo, só que assim... E outra coisa... Eu sou muito chato mesmo. Gosto de fazer a coisa com...	Acolhimento e fornecimento de informações por extensão de ideias
T33	Professora: Com tempo.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T34	Aluno B: Não. Com qualidade. Não tô conseguindo [ ] Chega a dar um suador no camarada.	Refutação
T35	Professora: Tá. [risos] As primeiras foram mais de... experiência de vocês, né. Ali, onde as pessoas procuram por emprego, aquelas palavras ali, né. O que vocês já procuraram antes, tá? Aí, vocês repetiram aonde. Depois, identificar o gênero, vocês conseguiram identificar, que eram	Acolhimento Recondução e fornecimento de informações por remodelamento

	anúncios, né? As palavras...	
T36	Aluno B: E essa questão cinco aqui, professora?	Solicitação de informações por elaboração de ideias

Fonte: autoria própria.

Posteriormente, em T24, temos uma problematização, iniciada pelo aluno B (*Aluno B: Isso aqui, professora, a senhora me desculpe pela franqueza, mas eu não gostei dessa forma aqui.*). A fala do aluno B se caracteriza como uma objeção ao material e a abordagem da professora. Nesse sentido, a reflexão, na sequência, ocorre porque o aluno B estabelece um conflito ao discordar de Marta. Como mencionamos anteriormente, “colaborar (...) implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos interagentes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de consequente auto-compreensão dos discursos da sala de aula” (MAGALHÃES, 2002, p. 51). Ou seja, “os conflitos, tensões, resistências e questões de poder envolvidos não podem ser escondidos e ignorados, mas problematizados, questionados e trazidos à negociação” (MAGALHÃES, 1997, p. 176). Portanto, é exatamente esse conflito que faz com que a professora elabore explicações na tentativa de evidenciar o desenvolvimento do processo de aprendizagem ao aluno B.

Marta, em T25, formula uma pergunta que visa entender os motivos do aluno (*Não gostou?*) por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias. Em T26, o aluno explica sua insatisfação e fornece sugestões de abordagens e propostas que considera convenientes e relevantes ao seu processo de aprendizagem por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Outra coisa... Seria interessante se a gente pudesse levar para casa e pesquisar a respeito....*).

A professora, ao notar que o aluno B acredita não ter compreendido nada, busca evidenciar a instauração de seu processo de aprendizagem por meio de uma refutação, em T27 (*Não, mas o senhor conseguiu identificar...*). Nesse sentido, podemos afirmar que o enunciado da professora parece estar alicerçado na categoria dialógica de “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, uma vez que ela formula um contra-argumento na tentativa de introduzir uma nova abordagem, isto é, ela questiona o ponto de vista do aluno e utiliza evidências para fortalecer seu argumento. Ainda insatisfeito, o aluno B interrompe a fala da professora, em T28, ao afirmar que foi capaz de entender e

identificar apenas “poucas coisas” por meio de uma refutação (*Mas muito pouca coisa.*). A professora, por sua vez, em T29, dá continuidade à sua fala por meio de uma recondução, apoiada, novamente, na categoria dialógica de “superação da visão de ensino como reprodução e memorização” (*Que eram vagas de emprego... Que eram anúncios.*). Já o aluno B desconsidera a colocação da professora e reconduz sua fala ao afirmar, em T30, que sua compreensão foi limitada (*De dez páginas, duas palavras aqui.*).

Marta reconduz sua fala novamente e menciona um dos conteúdos abordados ao longo dos exercícios, em T31, por meio de um fornecimento de informações por remodelamento e da categoria de “superação da visão de ensino como reprodução e memorização” (*As palavras cognatas, né... Que vocês têm ali no texto.*). O aluno B acolhe a afirmação da professora e busca justificar sua proposição por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, em T32 (*Sim! Eu entendo, só que assim... E outra coisa... Eu sou muito chato mesmo...*). Em T33, a professora busca concluir o raciocínio do aluno B ao finalizar sua fala por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Com tempo.*), enquanto ele, em T34, contrapõe a proposição da professora por meio de uma refutação (*Não. Com qualidade. Não tô conseguindo [ ] Chega a dar um suador no camarada.*).

Por fim, Marta visa acolher e reconduzir o tópico da questão de forma a apresentar uma síntese do que foi visto e abordado ao longo da questão, por meio de um fornecimento de informações por remodelamento, embasado na categoria de “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, em T35 (*(...) Depois, identificar o gênero, vocês conseguiram identificar, que eram anúncios, né? As palavras...*). Esse remodelamento tem como objetivo demonstrar a dimensão epistêmica em foco ao longo da realização da atividade. Nesse sentido, a professora inclusive utiliza termos próprios da área do conhecimento em questão na tentativa de exemplificar e legitimar o desencadeamento do processo de aprendizagem dos alunos, tais como “experiência de vocês”, isto é, a experiência prévia dos alunos e “gênero”. O encerramento da atividade ocorre quando o aluno B elabora um pedido de esclarecimento acerca da próxima atividade (*E essa questão cinco aqui, professora?*) por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias, em T36, e a professora avança na realização das atividades.

Podemos inferir que a resistência e a insatisfação do aluno B ao longo desses turnos ocorrem por dois motivos: a) o material ser recolhido ao final da aula e; b) a

conduta da professora diferir da abordagem “tradicional” de ensino com a qual estava mais familiarizado. Em relação à primeira motivação, podemos observar que o aluno B sugere outros métodos à professora para que seu processo de aprendizagem seja efetivo. Ele menciona a prática de pesquisa extra-classe, isto é, em casa, como forma de aprofundar o aprendizado na *Internet* ou livros. Essa colocação indica que sua intenção é de levar o material consigo para casa. Entretanto, como mencionamos anteriormente, os professores manifestaram ter problemas com o material didático, pois muitos alunos esqueciam-no em casa. Logo, eles acordaram com os seus alunos que o material seria recolhido ao final das aulas.

Quanto ao segundo motivo, o aluno B parece desaprovar a maneira pela qual o material foi sistematizado, bem como a postura da professora, pois afirma possuir dificuldades em relação ao entendimento deste material (*Porque eu tô boiando aqui...*). Com base nessa proposição, podemos depreender que a visão de ensino do aluno B parece estar embasada em uma abordagem mais “tradicional”. Em um estudo que investiga crenças relacionadas ao ensino de língua inglesa em ambiente escolar, Xavier, Gomes, Figueiredo e Souza (2016) descrevem diversas crenças tanto de professores quanto de alunos em relação aos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa. Uma dessas crenças, apresentada por parte dos alunos, remete à perspectiva de ensino da Gramática e Tradução. “Muitos pensam que para entender um texto é necessário saber o significado de cada palavra dele, pois somente assim podem compreendê-lo completamente” (Xavier; Gomes; Figueiredo; Souza, 2016, p. 41).

Dessa forma, podemos afirmar que o aluno B muito provavelmente esperava que a professora utilizasse um método mais próximo ao da Gramática e Tradução, em que o texto fosse lido e traduzido palavra por palavra. Ao deparar-se com uma atividade em que a turma deveria procurar o objetivo do texto e acionar a estratégia de leitura *scanning*, isto é, localizar a informação específica desejada, sem traduzi-lo, o aluno B protesta, afirmando que “não gostou da forma” que a professora conduziu a aula. Tal postura está relacionada ao que afirma Liberali, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/205): “em educação, parece ser esperado um discurso de um orador, o professor, que ou expressa verdades (...) ou defende valores não abertos à discussão ou sujeitos à controvérsia” (LIBERALI, 2013, p. 47).

Diante dessas afirmações, podemos afirmar que a concepção de ensino do aluno B pode ter sido influenciada por experiências prévias<sup>32</sup> e pelo seu contexto social. Em consonância com essa visão, Magalhães e Oliveira (2016, p. 214) afirmam: “nossas visões e intervenções na realidade dão-se a partir dos significados (sociais) e sentidos (pessoais), construídos e reconstruídos de produções históricas e sociais (...)”. Nesse sentido, o aluno B, como todos nós, está marcado pela sua historicidade (NININ, 2016), isto é, a maneira pela qual ele construiu previamente seus conhecimentos e que considera ser a mais eficaz.

Quanto à conduta da professora, esta busca indicar ao aluno B, ao longo de T36, T38, T40 e T44, que ele foi capaz de resolver os exercícios como forma de demonstrar que o processo de aprendizagem foi desencadeado, apesar de não ser da forma como ele esperava. Nessa direção, Liberali (2013, p. 110) salienta que o professor “tem papel na apresentação de vários pontos de vista e no questionamento das posições apresentadas”. Cabe ressaltar que esse processo foi desencadeado, inicialmente, em T24, por meio de um conflito, isto é, uma problematização expressa pelo aluno B, devido a sua discordância com a professora. Logo, ao longo desse excerto (excerto #3), houve uma tentativa de mudança de paradigma, instaurada pela professora, quando esta busca problematizar a concepção do aluno B.

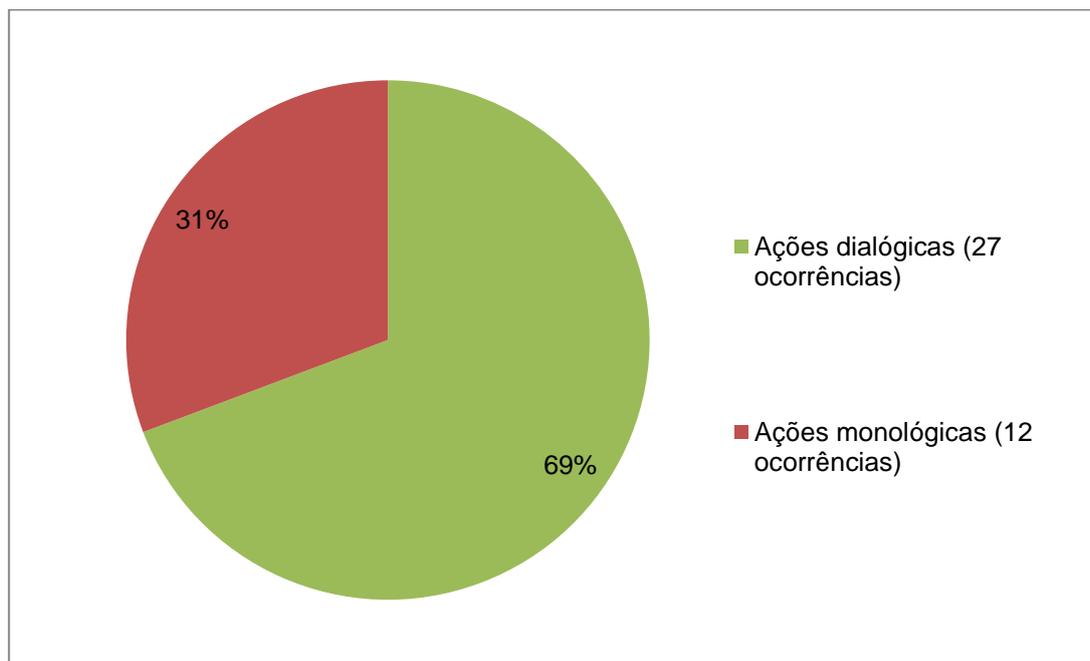
#### **4.2 A aula 5 de Marta**

Nesta quinta aula de Marta, gravada no dia 04/05/2018 e selecionada como *corpus* desta investigação, igualmente apresentamos os momentos mais significativos do processo interativo que compõe o movimento retórico “realização das atividades” (excertos #4 e #5). Em síntese, a professora, nesta quinta aula, apresenta algumas ações que podem ser consideradas monológicas, mas a maioria delas se caracteriza como práticas dialógicas. Similarmente à análise do primeiro momento (seção 4.1), o Gráfico 4, a seguir, apresenta a contabilização das ocorrências de ações dialógicas e monológicas ao longo da aula, as quais estão classificadas na íntegra no Anexo 2.

---

<sup>32</sup> Devido ao fato de ser um aluno mais velho, o aluno B voltou a estudar após um longo período. Esse fator pode ter contribuído para a construção de sua visão acerca do ensino de inglês, uma vez que, é provável que sua aprendizagem inicial tenha ocorrido por meio de métodos mais tradicionais.

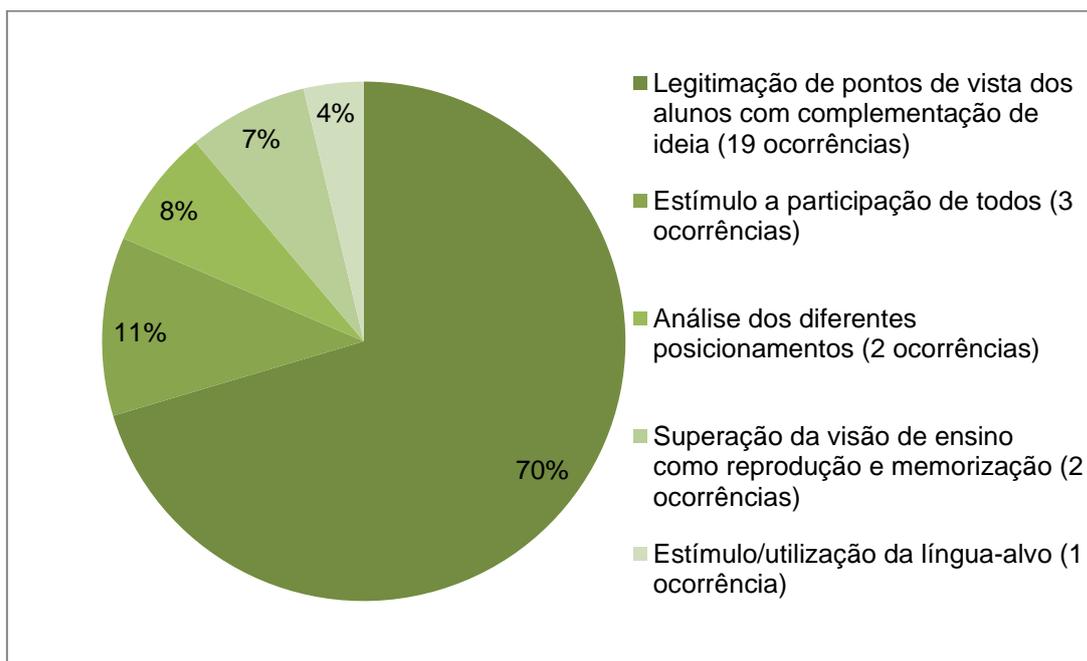
**Gráfico 4.** Contabilização das ações dialógicas e monológicas da quinta aula de Marta.



Fonte: autoria própria.

O Gráfico 5, a seguir, ilustra as ocorrências relacionadas às ações dialógicas adotadas pela professora. Dentre elas, estão: a “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, o “estímulo à participação de todos”, a “análise dos diferentes posicionamentos”, a “superação da visão de ensino como reprodução e memorização” e, finalmente, o “estímulo/utilização da língua-alvo”.

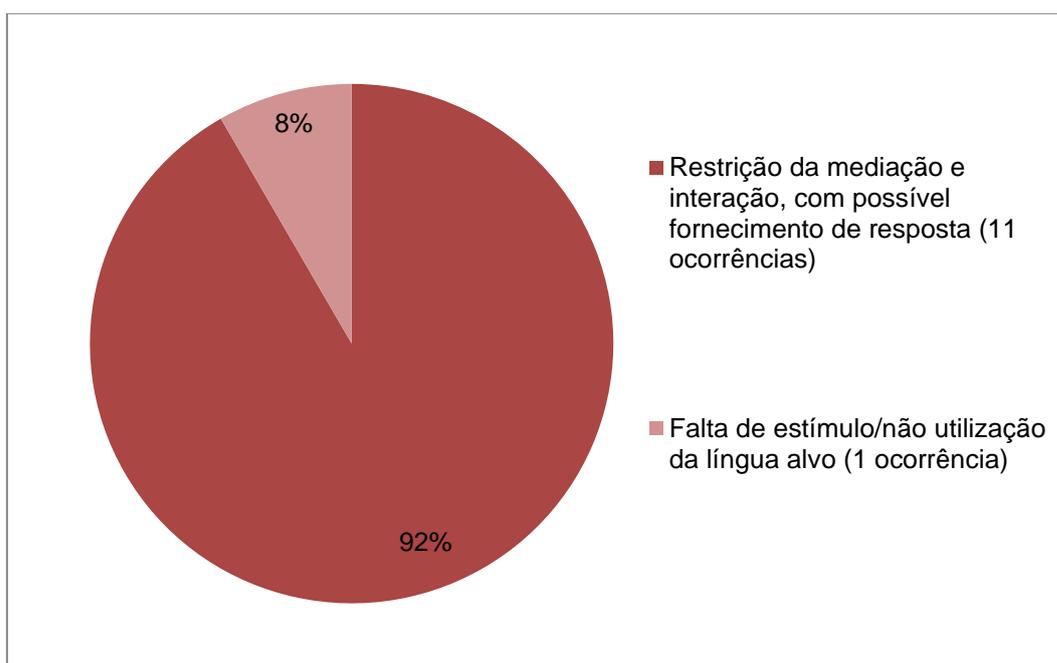
**Gráfico 5.** Contabilização das ações dialógicas da quinta aula de Marta.



Fonte: autoria própria.

Em contrapartida, o Gráfico 6, a seguir, exemplifica as ações monológicas utilizadas pela professora: a “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta” e a “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, em alguns momentos.

**Gráfico 6.** Contabilização das ações monológicas da quinta aula de Marta.



Fonte: autoria própria.

Cabe novamente ressaltar que discutimos aqui a análise dos momentos que consideramos mais representativos do processo interativo instaurado entre Marta e seus alunos nesta aula, destacando o desenvolvimento argumentativo epistêmico observado<sup>33</sup>. No primeiro excerto selecionado, os alunos foram convidados a desenvolver as competências de leitura (Figura 13) que envolvem a percepção de relações de intertextualidade e ativação de conhecimentos de mundo (ROJO, 2004).

**Figura 13.** Atividade de leitura com foco nas relações intertextuais e conhecimento prévio.

10- Read the text below about uncle Sam and answer the questions:



**Uncle Sam** (initials U.S.) is a common national personification of the American government or the United States in general that, according to legend, came into use during the War of 1812 and was supposedly named for Samuel Wilson. Uncle Sam has been a popular symbol of the US government in American culture and a manifestation of patriotic emotion. It was used to recruit soldiers for both World War I and World War II.

Source: [https://en.wikipedia.org/wiki/Uncle\\_Sam](https://en.wikipedia.org/wiki/Uncle_Sam)

5

Analyzing critically

- a) In your opinion, why the company (in text B) used a similar image from this American symbol?

Conceptualizing with theory

- b) What does "I want you" mean? You can use the dictionary to help you out.



Fonte: Brum (2019).

A professora desencadeia o processo de realização da atividade por meio de uma problematização, em T1. Ao iniciar sua fala, Marta adota uma postura mais monológica, pois, após ler o enunciado da atividade, já fornece imediatamente a

<sup>33</sup> A classificação, na íntegra, das práticas argumentativas desta aula está descrita no Anexo 2.

tradução deste (*Então, a dez. Read the text below about uncle Sam and answer the questions. Então, leia o texto abaixo...*), fator que se afilia à categoria de “falta de estímulo/não utilização da língua alvo”. Ou seja, ao ler o enunciado, a professora não possibilita que os alunos possam interagir e tampouco medeia o processo interpretativo do tópico em questão. Entretanto, ela parece sinalizar uma mudança em sua conduta, ao finalizar sua fala e afirmar que lerá o texto aos poucos sem que sua tradução seja fornecida (*[...] eu quero que vocês tentem entender mais ou menos, tá? O que tá dizendo...*). Ou seja, ao estimular dialogicamente o uso da língua-alvo, Marta passa a adotar o papel de mediadora, uma vez que procura não ocupar uma posição central no processo de compreensão leitora dos alunos. Essa prática parece se alinhar a categoria dialógica de “estímulo a participação de todos”, pois a professora utiliza o processo mental “entender” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), no sentido de buscar a compreensão dos alunos em relação ao texto que será lido por ela.

Destacamos, ainda, que a professora opta, neste momento, por fazer ela mesma a leitura em voz alta do enunciado. Embora essa prática possa ser considerada controversamente monológica, ressaltamos que a atividade em questão explorava a habilidade de leitura (*reading*) e não a de produção oral (*speaking*). Nessa direção, Jacobs e Hannah (2004) argumentam que a leitura em voz alta, em inglês, *reading aloud* (RA), feita pelo professor, tem demonstrado inúmeros benefícios, seja para alunos que estão aprendendo a ler ou para alunos de diversos níveis e faixas etárias. Dentre os argumentos apresentados pelos autores, destacamos os seguintes: a) a introdução de novos itens linguísticos, tais como questões de gramática e vocabulário bem como a ampliação do entendimento da linguagem aprendida anteriormente; b) o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral; e c) a instauração da discussão de tópicos relacionados ao texto. Similarmente, Dhaif (1990, p. 458), ao focar na leitura em voz alta para alunos de uma língua estrangeira/segunda língua, afirma que

(...) leitores não nativos em língua inglesa em nível iniciante adotam uma técnica de leitura fragmentada devido à sua habilidade linguística limitada. Guiados por sua ansiedade em entender cada palavra, eles tendem a quebrar as frases em pequenas partes enquanto leem. Como resultado, as frases perdem sua integridade e, conseqüentemente, se tornam insignificantes. Ler em voz alta para os alunos em nível iniciante, portanto,

restauraria a integridade e apresentaria unidades semânticas maiores que proporcionariam a uma melhor compreensão<sup>34</sup>.

Portanto, é compreensível que a professora tenha assumido a função de ler o enunciado e o texto da atividade em voz alta para a turma, uma vez que o foco recaía sobre a compreensão cognitiva dos alunos em relação ao conteúdo linguístico e não à prática da produção oral em língua inglesa (*Eu vou ler... vou lendo por parágrafos, aí eu quero que vocês tentem entender mais ou menos, tá? O que tá dizendo...*). Dessa forma, ao ouvir e acompanhar a leitura da professora em seus materiais, podemos inferir que os alunos tiveram a oportunidade de compreender os significados materializados no/pelo texto de forma mais efetiva do que se tal leitura fosse feita por eles em silêncio ou em voz alta.

Excerto #4 Aula #5 / 04/05/2018		
Turno	Fragmento	Ação argumentativa
T1	Professora: Então, a dez. <i>Read the text below about uncle Sam and answer the questions.</i> Então, leia o texto abaixo sobre o Tio Sam e responda as questões. Eu vou ler... vou lendo por parágrafos, aí eu quero que vocês tentem entender mais ou menos, tá? O que tá dizendo...	Problematização
T2	Aluno H: Ahhh, tá! Lembrei! Agora, eu lembrei!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T3	Professora: Então diz assim: <i>Uncle Sam (initials U.S.A.) is a common national personification of the American government or the United States in general that, according to the legend, came into use during the War of 1812 and was supposedly named for Samuel Wilson.</i> Até aqui, o que que vocês	Fornecimento de informações por extensão de ideias  Solicitação de informações

<sup>34</sup> [nossa tradução, do original]: "(...) beginning non-native readers adopt a bit-by-bit reading technique due to their limited linguistic ability. Guided by their anxiety to understand each word, these readers tend to break the sentences into small parts while they read. As a result the sentences lose their integrity and consequently become meaningless. Reading aloud to learners at the early stage would therefore restore the integrity and present larger semantic units which would lead to better understanding".

	conseguiram entender? Das palavras?	por elaboração
T4	Aluno H: Não sei se tem a ver com o filme que eu olhei... Agora a senhora falou em Tio Sam, agora eu me lembrei...	Recondução
T5	Aluno B: Eu [ ] que essa gravura representa o Tio Sam... Que na verdade, representa a mentalidade dos Estados Unidos.	Fornecimento de informações por remodelamento
T6	Professora: <i>Exactly!</i> Isso!	Acolhimento
T7	Aluna A: Personagens, né.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T8	Aluna G: Personagens.	Reespelhamento
T9	Professora: <i>Personification</i> , personificado.	Reestruturação
T10	Aluno B: Esse é pra ser o Tio Sam, representado por essa imagem.	Reestruturação
T11	Professora: Personificação do <i>American Government</i> .	Reestruturação
T12	Aluna A: Governando os Estados Unidos.	Reespelhamento
T13	Professora: Isso! Do governo americano.	Acolhimento e reespelhamento
T14	Aluna A: Do governo americano.	Reespelhamento
T15	Aluno B: E aqui diz... Então... Pois é... [olha o texto em seu material]. Que começou com Samuel Wilson, esse.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T16	Professora: Isso! E quando? Quando que foi...?	Acolhimento Solicitação de informações por intensificação de ideias
T17	Alunos A e B: Em 1812.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T18	Professora: Isso! <i>In the war</i> . <i>War</i> é guerra, né.	Acolhimento e Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias
T19	Aluno H: Isso! Aí que tá o filme que eu olhei.	Acolhimento Recondução

T20	Professora: [concordando] Durante a guerra de 1812.	Acolhimento e recondução
T21	Aluno B: Quer dizer que...	Recondução
T22	Aluna A: Hum.	Acolhimento
T23	Professora: Tá? Então...	-
T24	Aluno B: Vai ver ele personificava o exército americano... O Tio Sam é o exército americano porque representava o presidente deles.	Fornecimento de informações por remodelamento
T25	Professora: <i>Good</i> . Aí, eu vou continuar ali e vou ver...	Acolhimento Recondução
T26	Aluna A: Tá.	Acolhimento

Fonte: autoria própria.

Na sequência, o aluno H afirma ter lembrado alguma informação por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, em T2, mas não conclui seu raciocínio (*Ahhh, tá! Lembrei! Agora, eu lembrei!*). Em T3, a professora inicia a leitura do texto por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Então diz assim: Uncle Sam (initials U.S.A.)...*).

Ainda em T3, ela busca questionar os alunos por meio de uma solicitação de informações por elaboração, escolhendo novamente o processo mental “entender” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) (*Até aqui, o que que vocês conseguiram entender? Das palavras?*). A pergunta, nesse caso, serve como recurso para engajar os alunos na interação e entender suas concepções e interpretações acerca dos aspectos textuais apresentados até então. Nessa perspectiva, perguntar “implica oferecer oportunidades para que o outro manifeste seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de suas experiências individuais e socioculturais a serem compartilhadas (...)” (NININ, 2018, p. 25). Logo, entendemos que a pergunta de Marta se relaciona à categoria de expansão dialógica “análise dos diferentes posicionamentos/valorização da diferença”, uma vez que ela busca acionar o conhecimento prévio dos alunos, isto é, suas concepções, entendimentos e saberes acerca do texto, mais especificamente, seu primeiro parágrafo.

Em T4, o aluno H finaliza sua fala, iniciada em T2, por meio de uma recondução (*Não sei se tem a ver com o filme que eu olhei...*), enquanto o aluno B avança na discussão por meio de um fornecimento de informações por

remodelamento (*Eu [ ] que essa gravura representa o Tio Sam...*). Podemos observar que o aluno desenvolve um raciocínio mais elaborado a partir do trecho lido pela professora, pois seu remodelamento se aproxima de saberes científicos subjacentes ao texto e que envolvem o contexto de situação deste, bem como aludem a relações de interdiscursividade (ROJO, 2004). Ou seja, mesmo sem a tradução do texto ou de termos específicos, os alunos foram capazes de demonstrar um entendimento significativo acerca do que foi lido pela professora. Esta, por sua vez, em T6 acolhe as respostas fornecidas pelos alunos (*Exactly! Isso!*) e se afilia a categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”.

Ao dar prosseguimento à discussão, a aluna A se refere a personagens, em T7, por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Personagens, né.*), enquanto a aluna G reespecha sua fala, em T8 (*Personagens.*). Nessa direção, a postura da professora, em T9, parece estar próxima à categoria “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, pois ela legitima e reorganiza as ideias apresentadas pelas alunas por meio de uma reestruturação, com o objetivo de sistematizar os conceitos que estão sendo construídos (*Personification, personificado.*). Dois aspectos são pertinentes de serem ressaltados: a contribuição das alunas A e G e a recondução da professora. Em relação à primeira questão, podemos observar que as alunas tentaram interpretar o significado da palavra *personification* por meio de inferências e suposições a partir da lógica de palavras cognatas. Nesse sentido, podemos concluir que o conceito associado a essa palavra está em processo de maturação e se encontra na ZDP, uma vez que esta “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão correntemente em um estado embrionário” (VYGOTSKY, 1987, p. 208-209, *apud* NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 22). Isso está intrinsecamente relacionado ao segundo aspecto, pois, apesar de traduzir o termo *personification*, podemos afirmar que a professora busca alinhar os significados em questão ao perceber que as alunas não haviam compreendido o termo apropriadamente. Nesse sentido, a professora atua diretamente na ZDP, por meio de uma intervenção formativa que se caracteriza como “uma ação que provoca, portanto, um movimento na ZPD” (NININ, 2018, p. 57).

Em T10, o aluno B reorganiza sua fala, iniciada em T5, por meio de uma reestruturação (*Esse é pra ser o Tio Sam, representado por essa imagem.*). Da mesma forma, a professora, em T11, reestrutura a fala do aluno B (*Personificação do American Government.*), fator que se relaciona à categoria “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, pois, novamente, a professora busca alinhar as ideias apresentadas pelo aluno B ao significado representado pelo/no texto. Em T12, a aluna A reitera os turnos anteriores por meio de um reespelhamento (*Governando os Estados Unidos.*), que, por sua vez, é reespelhado e acolhido pela professora, em T13 (*Isso! Do governo americano.*) aspecto que a aproxima de uma postura dialógica, similar à categoria “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”. Por fim, a aluna A reespelha novamente sua fala, em T14 de modo a reformulá-la (*Do governo americano.*).

O aluno B, em T15, amplia o tópico em discussão (*E aqui diz... Então... Pois é... [olha o texto em seu material]. Que começou com Samuel Wilson, esse.*) por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias. A professora, em T16, acolhe a contribuição do aluno B e a utiliza para expandir a questão suscitada por ele (*Isso! E quando? Quando que foi...?*) por meio de uma solicitação de informações por intensificação de ideias. Tal prática parece se afiliar à categoria “estímulo a participação de todos”, pois, diante dessa pergunta, a professora visa engajar os alunos que se manifestam no processo de interpretação do texto. Como consequência, os alunos A e B, em T17, respondem a pergunta da professora por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Em 1812*). Marta, por sua vez, acolhe as respostas e as complementa com a circunstância de localização (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) da situação mencionada no texto, por meio de um fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias, em T18 (*Isso! In the war. War é guerra, né.*). Esse fornecimento de informações parece se afiliar à categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, uma vez que “assume lugar central o papel do professor na mobilização e legitimação de conhecimentos e raciocínios específicos, no curso mesmo da argumentação” (LEITÃO, 2011, p. 40).

O aluno H também expõe sua contribuição ao recapitular seu raciocínio de T4 e mencionar uma de suas experiências prévias relacionadas ao tema, isto é, um filme que assistiu anteriormente (*Isso! Aí que tá o filme que eu olhei.*) por meio de um acolhimento e uma recondução, em T19. A professora, com o objetivo de

expandir o tópico, em T20, acolhe a resposta do aluno H e reconduz a discussão (*[concordando] Durante a guerra de 1812.*), se afiliando, novamente a categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”. Similarmente, o aluno B reconduz sua fala de modo a inferir algum significado (*Quer dizer que...*), em T21, enquanto a aluna A, em T22, concorda com as asserções feitas (*Hum.*). O aluno B conclui sua proposição de T21 por meio de um fornecimento de informações por remodelamento (*... O Tio Sam é o exército americano porque representava o presidente deles.*), em T24. Como afirma Silva (2018, p. 52), o remodelamento

tem como característica o desenvolvimento de uma ação argumentativa que busca reorganizar as informações anteriormente discutidas de modo a aproximá-las tanto dos significados científicos do assunto em debate quanto didatizá-los, aproximando-os dos saberes cotidianos.

Dessa forma, podemos afirmar que esse remodelamento, elaborado pelo aluno B, reagrupa as informações anteriormente discutidas e, além disso, apresenta novas noções e entendimentos acerca do foco do texto: o personagem Tio Sam. Em outras palavras, o aluno B explora significados implícitos ao texto ao afirmar que “O Tio Sam é o exército americano porque representava o presidente deles”. Nessa perspectiva, a relação feita pelo aluno B se baseia na intertextualidade e suposições, pois

o que é “dito” em um texto é sempre dito contra o pano de fundo do que “não é dito” – algo explícito está sempre fundamentado no que é deixado implícito. De certo modo, fazer suposições é uma maneira de ser intertextual – ligando esse texto a uma penumbra mal definida de outros textos, o que foi dito ou escrito ou pelo menos pensado em outro lugar<sup>35</sup> (FAIRCLOUGH, 2003, p. 17).

Por fim, a professora acolhe as contribuições dos alunos, em T25, e retoma a leitura do texto por meio de uma recondução (*Good. Aí, eu vou continuar ali e vou ver...*) enquanto a aluna A acolhe a fala da professora (*Tá.*), em T26. Nesse momento, a professora adota uma postura relativamente monológica, que se relaciona à categoria de “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, pois perde a oportunidade de explorar e desenvolver as

---

<sup>35</sup> [nossa tradução], do original: “*What is ‘said’ in a text is always said against the background of what is ‘unsaid’ – what is made explicit is always grounded in what is left implicit. In a sense, making assumptions is one way of being intertextual – linking this text to an ill-defined penumbra of other texts, what has been said or written or at least thought elsewhere.*”

falas dos alunos de modo a expandir os conhecimentos em questão em prol do prosseguimento da realização da atividade.

Na sequência, em T27, Marta realiza a leitura da segunda parte do texto por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, (*Uncle Sam has been a popular symbol of the USA government in American culture...*) e demanda dos alunos seus entendimentos por meio de uma solicitação de informações por elaboração (*E aqui? Que informações vocês conseguem captar?*). Novamente, a professora busca suscitar a participação dos alunos por meio de perguntas. Como afirma Ninin, ao discutir a natureza das perguntas:

são feitas tanto para inserir o outro na atividade discursiva – e nessa direção, organizar seu pensamento e favorecer a síntese, impulsionar a reflexão e a reformulação de modos de pensar; resgatar conhecimentos prévios (...) (NININ, 2018, p. 18).

Logo, tais perguntas se associam à categoria “análise dos diferentes posicionamentos/valorização da diferença”, pois elas impulsionam os alunos a exteriorizarem seus pontos de vista, compreensões e conhecimentos prévios.

<b>Excerto #5 Aula #5 / 04/05/2018</b>		
Turno	Fragmento	Ação argumentativa
T27	Professora: <i>Uncle Sam has been a popular symbol of the USA government in American culture and a manifestation of patriotic emotion. It was used to recruit soldiers for the both World War I and World War II.</i> E aqui? Que informações vocês conseguem captar?	Fornecimento de informações por extensão de ideias  Solicitação de informações por elaboração
T28	Aluno H: Arrecadava alguma coisa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T29	Aluna A: Manifestavam patrióticas...	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T30	Aluna G: Não é manifestos?	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T31	Professora: Isso! Manifesta uma? <i>Patriotic emotion.</i>	Acolhimento e reestruturação
T32	Aluno B: Manifestação patriótica.	Reestruturação
T33	Aluna A: Uma pátria...	Fornecimento de informações por extensão

		de ideias
T34	Professora: Patriótica. Isso! Manifestação da emoção patriótica.	Acolhimento e reestruturação
T35	Aluna A: Cultural.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T36	Professora: Um símbolo, né? Do governo.  Ó, e foi utilizado para que? Esse símbolo?	Fornecimento de informações por remodelamento Solicitação de informações por elaboração de ideias
T37	Aluno H: Pra... Pra guerra.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T38	Aluna E: Chamar recrutas?	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T39	Alunas A e E: Os soldados.	Reestruturação
T40	Professora: <i>Good, exactly!</i>	Acolhimento
T41	Aluno B: Era pra recrutar o soldado.	Reestruturação
T42	Aluno I: É porque lá é obrigatório o alistamento deles, né. Então, eles tavam chamando.	Fornecimento de informações por remodelamento
T43	Aluna A: Ah, é!	Acolhimento
T44	Professora: Ah, bom. Isso aí! Então, pra convidar, pra chamar, né... Os recrutas...	Acolhimento e reespelhamento
T45	Aluno B: Convocar!	Reespelhamento
T46	Professora: Convocar! Isso, tá?  Pras... Pra primeira guerra, né... <i>World War I e World War II.</i>	Reespelhamento e acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias
T47	Aluna E: Primeira e a segunda.	Reespelhamento
T48	Aluno B: Isso aí era o <i>marketing</i> né.	Fornecimento de informações por remodelamento
T49	Professora: É! Isso!	Acolhimento
T50	Aluno B: Uma forma de chamar a atenção dos soldados... Como se fosse o presidente chamando: "Vocês tem que vir!".	Reestruturação
T51	Professora: Isso...	Acolhimento

	Depois, nós vamos analisar o que significa a frase que está abaixo da imagem dele, né... Que diz assim: " <i>I want you</i> ". <i>I want you</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T52	Aluno B: Venham para os Estados. Venha para as... O exército americano, seria, no caso né...	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T53	Aluna A: Armas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T54	Aluno B: Venha para as forças... As forças armadas americanas.	Reestruturação
T55	Aluno H: Venha combater no exército americano.	Reespelhamento
T56	Professora: Isso! Essa é a ideia... Essa era a ideia.	Acolhimento
T57	Aluno B: Venha somar... No exército americano.	Reestruturação
T58	Aluno H: Hein, bota essa resposta na nove?	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T59	Professora: Não, não. Agora não... A nove já foi né. Que vocês nunca tinham... Que alguns não tinham visto.	Refutação
T60	Aluna A: Tá, e agora a "a" aqui.	Recondução
T61	Professora: Agora, letra "a".	Reespelhamento

Fonte: autoria própria.

Em T28, T29 e T30, os alunos H, A e G expõem suas percepções em forma de respostas (*Aluno H: Arrecadava alguma coisa.; Aluna A: Manifestavam patrióticas...; Aluna G: Não é manifestos?*) por meio de fornecimentos de informações por extensão de ideias e por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias, no caso da aluna G. Marta acolhe as respostas, em T31, e as reformula de forma a orientar o sentido construído pelo texto (*Isso! Manifesta uma? Patriotic emotion.*). Cabe ressaltar que, apesar de ter, de certo modo, fornecido a resposta, a professora não a traduz. Essa prática pode ser considerada uma "legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia", pois a professora concorda com os alunos e acrescenta noções com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da discussão e compreensão dos alunos. Em

seguida, o aluno B, ao assimilar a pista fornecida pela professora, apresenta sua resposta por meio de uma reestruturação, em T32 (*Manifestação patriótica.*). A aluna A também concede sua resposta por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, mas parece não concluir seu raciocínio (*Uma pátria...*). A professora acolhe as proposições dos alunos e as reestrutura, em T34 (*Patriótica. Isso! Manifestação da emoção patriótica.*), enquanto a aluna A faz outra intervenção por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, em T35 (*Cultural.*). Tal ação argumentativa, desenvolvida por Marta em T34, parece estar associada, novamente, à categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia” de modo a ilustrar aos alunos um significado congruente ao conteúdo do texto.

Posteriormente, a professora elabora um breve remodelamento, em T36 (*Um símbolo, né? Do governo.*), com o objetivo de evidenciar um aspecto implícito e subjetivo do texto, isto é, qual o simbolismo que o personagem Tio Sam carrega. Nesse caso, a professora fornece automaticamente a resposta. Podemos afirmar que essa ação se associa à categoria de “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”. Assim, embora não tenha restringido a mediação ou interação, a professora concede a resposta juntamente com a pergunta, sem esperar que os alunos pudessem refletir e manifestar suas ideias. Ainda em T36, a professora questiona os alunos acerca do papel desse símbolo por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias (*Ó, e foi utilizado para que? Esse símbolo?*). Esse questionamento parece estar associado à categoria de “estímulo a participação de todos”, pois ele age como incentivo à colaboração e ao engajamento por parte dos alunos na medida em que os provoca a elucidar a questão proposta pela professora.

A seguir, temos as respostas dos alunos H, E e A em T37, T38 e T39 (*Aluno H: Pra... Pra guerra.; Aluna E: Chamar recrutas?; Alunas A e E: Os soldados.*) por meio de fornecimentos de informações por extensão de ideias e uma reestruturação das alunas A e E. Tais respostas são acolhidas pela professora, em T40 (*Good, exactly!*), e reespelhadas pelo aluno B, em T41 (*Era pra recrutar o soldado.*). A avaliação positiva da professora se assemelha, novamente, à categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”. Já em T42, temos um remodelamento apresentado pelo aluno I (*É porque lá é obrigatório o alistamento deles, né. Então, eles tavam chamando.*). Essa ação argumentativa se

caracteriza como um remodelamento porque focaliza o contexto de cultura da comunidade americana (HALLIDAY, 1994), isto é, as experiências e práticas sócio-histórico-culturais compartilhadas e recorrentes nesse grupo social. Nesse sentido, o aluno I elabora sua fala como base na relação do tema abordado no texto e seus saberes cotidianos e conhecimentos prévios.

Em T43, a aluna A concorda com a proposição prévia por meio de um acolhimento (*Ah, é!*) enquanto a professora, em T44, também acolhe e reespelha essa asserção (*Ah, bom. Isso aí! Então, pra convidar, pra chamar, né... Os recrutas...*), adotando, assim, uma conduta dialógica, que coincide com a categoria “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”. O aluno B, em T45, reespelha parte da fala da professora (*Convocar!*) e esta, por sua vez, desenvolve outro reespelhamento seguido por um acolhimento, em T46 (*Convocar! Isso, tá?*). Na sequência, ainda em T46, ela complementa as ideias desenvolvidas por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, que se assemelha a categoria “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, (*Pras... Pra primeira guerra, né... World War I e World War II.*), que é reespelhado pela aluna E, em T47 (*Primeira e a segunda.*).

Posteriormente, temos outro remodelamento, em T48, fornecido pelo aluno B (*Isso aí era o marketing né.*), que é acolhido por Marta, em T49 (*É! Isso!*), e reestruturado pelo próprio aluno B, em T50 (*Uma forma de chamar a atenção dos soldados... Como se fosse o presidente chamando: “Vocês tem que vir!”*). Tal remodelamento identifica um aspecto extremamente relevante considerando as atividades prévias, em que os alunos deveriam identificar diferenças e/ou similaridades entre dois anúncios de emprego. Esse aspecto se refere ao objetivo comunicativo do anúncio de emprego, isto é, divulgar vagas de trabalho. Uma vez que os alunos estavam analisando anúncios nos exercícios prévios, o aluno B evidencia um elemento diretamente associado ao propósito desse gênero: o anúncio de emprego. Em outras palavras, quando o aluno B compreende que o uso do simbolismo relacionado ao personagem “Tio Sam” causa um processo de “marketing”, isto é, o uso de estratégias específicas para atrair, vender e divulgar produtos, bens ou serviços, ele manifesta questões altamente importantes em relação ao objetivo comunicativo dos anúncios de emprego, tais como: a) a quem esse anúncio é direcionado (público alvo); b) quais as estratégias e escolhas linguísticas são usadas para criar essa divulgação e chamar a atenção do leitor; c)

quais interesses são atendidos pela divulgação deste texto e quais não são (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2011), entre outros. Contudo, a professora não aborda tais questões de forma mais detalhada. Contrariamente, em T51, ela acolhe a contribuição do aluno B e apresenta uma breve explicação acerca do exercício 10.b) por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Isso... Depois, nós vamos analisar o que significa a frase que está abaixo da imagem dele, né... Que diz assim: "I want you". I want you.*). Nesse sentido, Marta se afasta do tópico proposto pelo aluno B e adota um papel monológico, próximo à categoria "restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta", pois a ação da professora parece demonstrar mais urgência em resolver a atividade do que desenvolver as ideias e os raciocínios apresentados pelos alunos.

Na sequência, o aluno B, em T52, busca inferir possíveis significados da frase "*I want you*", mencionada pela professora, em T51, por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Venham para os Estados. Venha para as... O exército americano, seria, no caso né...*). A aluna A, em T53 também acrescenta seu entendimento por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Armas.*). Em T54, o aluno B reestrutura sua fala (*Venha para as forças... As forças armadas americanas.*), enquanto o aluno H a reespelha, em T55 (*Venha combater no exército americano.*). Por fim, a professora acolhe as contribuições dos alunos, em T56 (*Isso! Essa é a ide... Essa era a ideia.*) e, por meio desse acolhimento, sua prática parece estar associada à categoria de "legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia".

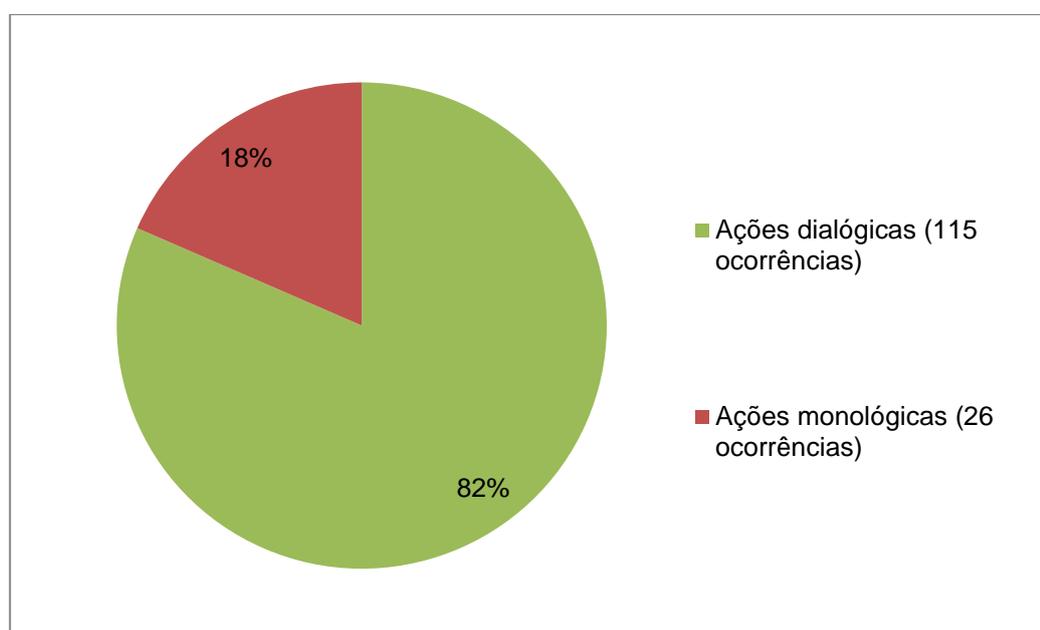
Em T57, o aluno reestrutura novamente sua proposição anterior (*Venha somar... No exército americano.*), enquanto o aluno H questiona a professora se esse informação seria a resposta da atividade nove, em T58 (*Hein, bota essa resposta na nove?*), por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias. Marta, por sua vez, refuta a asserção do aluno H ao afirmar que a atividade nove já havia sido realizada (*Não, não. Agora não... A nove já foi né. Que vocês nunca tinham... Que alguns não tinham visto.*), em T59. Essa refutação está alinhada à categoria "restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta", pois a professora parece limitar a participação do aluno. Por fim, a aluna A reconduz o andamento da realização da atividade, em T60 (*Tá, e agora a "a" aqui.*), e a professora reproduz a recondução da aluna A por meio de um reespelhamento (*Agora, letra "a".*), em T61. Nesse sentido, Ninin afirma que o fato de algum tópico "já

ter sido estudado (...) não parece garantir de compreensão e de aprendizado” (NININ, 2018, p. 68). Ou seja, embora a turma estivesse realizando a atividade, o aluno H pode ter evidenciado, ao questionar a professora acerca da resposta da questão anterior, a sua incompreensão acerca dessa atividade. Dessa forma, talvez fosse necessário retomar alguns pressupostos da atividade prévia com o objetivo de verificar quais foram os significados compreendidos e/ou possíveis dúvidas dos alunos.

### 4.3 A aula 1 de Jeferson

De modo geral, a maioria das posturas adotadas por Jeferson durante sua primeira aula (04/04/2018) se constituem como ações dialógicas (82%) em oposição às ações monológicas (18%), de acordo como Gráfico 7.

**Gráfico 7.** Contabilização das ações dialógicas e monológicas da primeira aula de Jeferson.

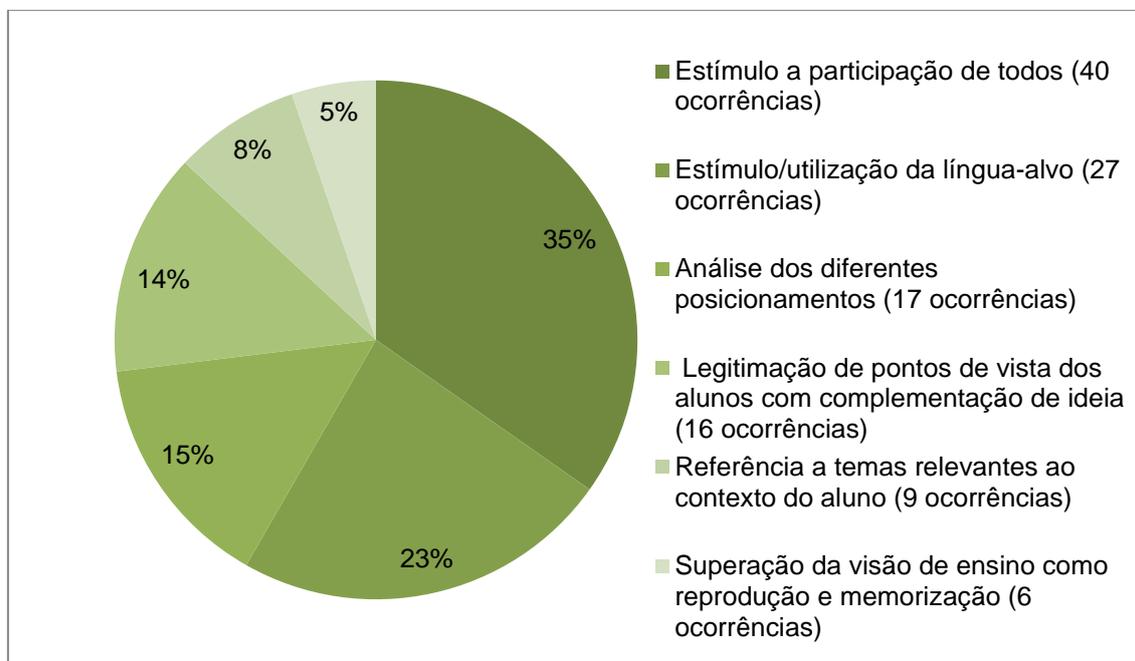


Fonte: autoria própria.

Dentre as práticas dialógicas, nós temos: o “estímulo a participação de todos”, o “estímulo/utilização da língua-alvo”, a “análise dos diferentes posicionamentos”, a “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, a “referência a temas relevantes ao contexto do aluno” e, finalmente, a “superação da

visão de ensino como reprodução e memorização”. O Gráfico 8, a seguir, busca apresentar tais ações por meio da contabilização de suas ocorrências.

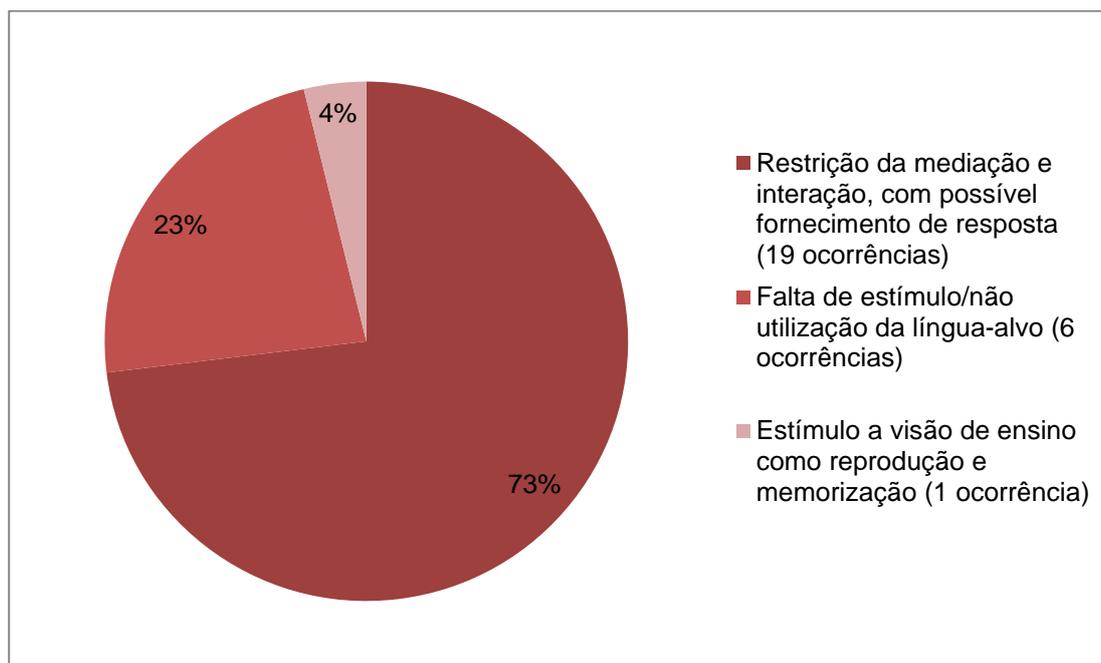
**Gráfico 8.** Contabilização das ações dialógicas da primeira aula de Jeferson.



Fonte: autoria própria.

Por outro lado, dentre as práticas monológicas, identificamos que Jeferson, em alguns momentos se afilia: à “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, à “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo” e, finalmente, ao “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização”. O Gráfico 9, a seguir, busca apresentar essas categorias por meio da contabilização de suas ocorrências.

**Gráfico 9.** Contabilização das ações monológicas da primeira aula de Jeferson.



Fonte: autoria própria.

No sentido de detalhar como essas práticas são desenvolvidas por Jeferson na interação com seus alunos, a seguir, discutimos a análise dos momentos mais significativos do processo argumentativo estabelecido entre Jeferson e seus alunos, no contexto B, identificados na aula 04/04/2018<sup>36</sup>.

O fenômeno de juvenilização da EJA, destacado na metodologia (seção 2.2) se manifesta na constituição do perfil dos alunos do contexto B, em que o professor Jeferson atua, pois a turma era composta, majoritariamente, por adolescentes. Essa configuração diferenciada da turma contribui para estabelecer um processo argumentativo também diferenciado daquele encontrado nas aulas de Marta. Em linhas gerais, podemos dizer que Jeferson e seus alunos desenvolvem um estilo conversacional de alto envolvimento, com troca de turnos intensas e aceleradas, havendo, em alguns momentos, sobreposição de falas (YULE, 1996 p. 76).

Para ilustrar esse processo argumentativo estabelecido entre Jeferson e seus alunos, destacamos, neste primeiro momento (excertos #1, #2, #3 e #4), o desenvolvimento de uma atividade de pré-leitura (Figura 14) que demandava dos alunos que identificassem suas preferências em relação aos gêneros cinematográficos elencados.

<sup>36</sup> A classificação, na íntegra, das práticas argumentativas desta aula está descrita no Anexo 3.

**Figura 14.** Atividade de pré-leitura.

2- Marque o tipo de filme que você mais assiste:

- ( ) Romantic comedies      ( ) Horror movies      ( ) Comedies      ( ) Thrillers  
 ( ) Western                    ( ) Dramas                    ( ) Documentaries  
 ( ) Action movies            ( ) Adventure movies

Fonte: Brum (2019).

Jeferson inicia a atividade (Excerto 1) por meio de uma problematização ao apresentar o primeiro enunciado, seguido por uma breve explicação (*Vamos lá! Number two [bate palmas uma vez]...*), em T1. Cabe ressaltar que, ao contrário da unidade didática elaborada e aplicada por Marta, Jeferson optou por utilizar a língua materna, isto é, a língua portuguesa, na produção dos enunciados de sua unidade.

<b>Excerto #1 Aula #1 / 04/04/2018</b>		
Turno	Fragmento	Ação argumentativa
T1	Professor: Vamos lá! <i>Number two</i> [bate palmas uma vez] <i>Number two</i> [sinaliza o número dois com os dedos] Na página dois. Marque o tipo de filme que você mais assiste. Os tipos estão em inglês, mas acredito que vocês vão reconhecer facilmente. Ahn... Detalhe...	Problematização
T2	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-
T3	Professor: O que você falou não tá aí [apontando para o aluno*] <i>Romantic comedy...</i>	Recondução
T4	Aluno B: Comédia romântica, né?	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T5	Professor: <i>Western</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T6	Aluno <sup>*37</sup> : Ação.	Fornecimento de informações por extensão de ideias

<sup>37</sup> Devido à qualidade do áudio e péssima acústica da sala, em alguns casos, não foi possível reconhecer, nomear e/ou diferenciar os alunos. Nesses casos, eles receberam um \* como identificação.

T7	Aluno D: O que que é <i>Western</i> ?	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T8	Aluno*: Aventura, sei lá, alguma coisa do tipo?	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T9	Aluno* [cantando]: Norte, sul e leste.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T10	Professor: [desenha uma rosa dos ventos no quadro com os pontos cardeais em inglês]	Fornecimento de informações por remodelamento
T11	Professor: O que que é <i>Western</i> ?	Reespelhamento
T12	Aluno B: Faroeste.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T13	Aluno*: Oeste.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T14	Aluno C: É. Pode ser.	Acolhimento
T15	Aluna*: Faroeste.	Reespelhamento
T16	Aluno*: Faroeste Caboclo.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T17	Professor: [balança a cabeça em forma de confirmação] <i>Very good!</i>	Acolhimento

Fonte: autoria própria.

Posteriormente, em T3, o professor se dirige ao aluno\* (*O que você falou não tá aí*) e reconduz a leitura da questão (*Romantic comedy...*). Ao ler essa alternativa em inglês, o professor se alinha à categoria “estímulo/utilização da língua-alvo”, pois, embora não incentive os alunos a utilizarem a língua inglesa, ele não traduz o enunciado e, conseqüentemente, promove contato com a língua alvo. Em T4, o aluno B atribui um possível significado correspondente à tradução de “*romantic comedy*” (*Comédia romântica, né?*), por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias. Em T5, Jeferson prossegue a leitura das opções da atividade por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Western.*). Em T6, o aluno\* tenta deduzir o significado da palavra “*western*” ao utilizar um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Ação.*). Ao perceber a incompreensão e não familiaridade dos alunos com o termo, o professor desenha

uma rosa dos ventos no quadro com os pontos cardeais em inglês, em T10, explorando o fornecimento de informações por remodelamento, e em seguida, reelabora sua pergunta por meio de um reespelhamento, em T11 (*O que que é Western?*).

Segundo Field (2004, p. 4 *apud* Fernandes, 2006, p. 17) o uso de um componente visual

influencia a nossa decisão de ler ou não um determinado texto; ativa o nosso conhecimento anterior sobre um certo assunto; leva-nos a formular uma previsão sobre as informações que serão apresentadas; organiza um conjunto de ideias; esclarece um conceito ou confirma a nossa compreensão da ideia principal.

Nesse sentido, Jeferson utiliza esse esquema visual da rosa dos ventos com o intuito de associar significados e resgatar o conhecimento dos alunos ao conduzi-los à elaboração de uma inferência acerca da conexão entre “*West*”, na rosa dos ventos, e “*western movies*”, no enunciado do exercício. Nessa mesma perspectiva, Silva, Landim e Souza (2014, p. 37) afirmam que “o professor também pode [utilizar imagens efetivamente] em sua aula expositiva, como, por exemplo, utilizar o quadro para desenhar ou esquematizar determinados conteúdos (...)”. Ou seja, essas imagens ou textos multimodais não necessariamente precisam ser impressos em papel. Nesse caso, por exemplo, o professor lança mão de recursos disponíveis no momento, tais como, o quadro e giz, para apresentar tal esquema visual. Diante disso, podemos concluir que essa prática, realizada pelo professor, se afilia à categoria dialógica de “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, uma vez que não se detém apenas na leitura e nos significados verbais. Ao contrário, ele busca explorar outros modos de linguagem a fim de contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto decorrente dessa prática de ensino se refere ao conceito de “sinestesia”. Assim como destacam Kalantzis e Cope, o termo “sinestesia”, em um sentido mais amplo do que o significado adotado nas áreas de psicologia e neurociência, caracteriza o “processo de mudança entre diferentes modos de significado” (Kalantzis e Cope, 2012, p. 283). Os autores afirmam que

sinestesia é o processo em que um significado pode ser expresso em um modo, e depois, no outro. Você pode descrever uma cena em palavras ou pode pintar uma imagem da mesma cena. A pessoa que interpreta o que você quer dizer visualizará uma cena diferentemente quando ouvir o que você diz em palavras, do que quando vir uma imagem dessa cena, mesmo

que ambas sejam tentativas de representar e comunicar a mesma coisa<sup>38</sup> (KALANTZIS E COPE, 2012, p. 284).

Dessa forma, o processo de sinestesia é exatamente o que o professor desenvolve ao esquematizar a rosa dos ventos no quadro. Mais especificamente, podemos observar a justaposição de três diferentes modos de significação: a linguagem visual por meio do desenho da rosa dos ventos, a linguagem auditiva por meio da leitura e pronúncia da palavra “*western*”, feita pelo professor e ouvida pelos alunos, e a linguagem escrita, por meio da palavra escrita no enunciado da atividade (impressa no material didático). Em termos didáticos, o conceito de sinestesia “pode ser uma maneira muito poderosa de apoiar e aprofundar o aprendizado” (KALANTZIS E COPE, 2012, p. 2845), uma vez que um significado comunicado em palavras pode se tornar mais poderoso e efetivo por meio de imagens.

Na sequência, alguns dos alunos expõem seus entendimentos a partir do desenho elaborado pelo professor (*Faroeste.*; *Oeste.*; *É. Pode ser.*; *Faroeste.*; *Faroeste Caboclo.*), em T12, T13, T14, T15 e T16, por meio de fornecimentos de informações por extensão de ideias, um acolhimento, no caso do aluno C e um reespelhamento, no caso da aluna\*. Jeferson acolhe e legitima as contribuições dos alunos, em T17 ([*balança a cabeça em forma de confirmação*] *Very good!*), prática que se afilia à categoria de expansão dialógica de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”.

<b>Excerto #2 Aula #1 / 04/04/2018</b>		
T18	Aluno*: Velho oeste.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T19	Professor: <i>Action movies.</i>	Recondução
T20	Aluno C: Ação.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T21	Aluno E: Oh, sor... O senhor já olh... O senhor já olhou o filme “Faroeste Caboclo”?	Solicitação de informações por extensão de ideias
T22	Professor: Não.	Refutação

<sup>38</sup> [nossa tradução], do original: “*Synaesthesia is the process of expressing a meaning in one mode, then another. You can describe a scene in words or you can paint a picture of the same scene. The person interpreting your meaning will envisage a scene differently when they hear what you say in words compared to when they see a picture of the scene, even though these are both attempts to represent and communicate the same thing*”.

T23	Aluno E: Bota massa!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T24	Professor: É que eu gostava... Eu gostava muito dessa música... E eu tenho medo de ser... De assistir o filme...	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T25	Aluno C: Capaz! O filme é massa!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T26	Aluno B: E cagarem a música, né, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias
T27	Professor: De assistir o filme e me decepcionar.	Recondução
T28	Aluno C: O filme é massa.	Reespelhamento
T29	Aluno E: Capaz, o filme é massa.	Refutação Reespelhamento

Fonte: autoria própria.

Posteriormente, o professor reconduz a resolução da atividade ao ler a alternativa seguinte, em T19 (*Action movies.*). Seu processo de leitura se afilia, novamente, à categoria de “estímulo/utilização da língua-alvo”, uma vez que ele utiliza somente a língua inglesa ao ler a alternativa “*action movies*”. Em T20, o aluno C apresenta a tradução da alternativa por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Ação.*). Em seguida, o Aluno E verbaliza uma pergunta que considera o conhecimento prévio acerca de um filme por meio de uma solicitação de informações por extensão de ideias, em T21 (*Oh, sor... O senhor já olh... O senhor já olhou o filme “Faroeste Caboclo”?*). O professor, por sua vez, em T22, refuta a asserção do aluno ao afirmar que não assistiu a tal filme (*Não.*) enquanto o aluno E aprecia positivamente o filme por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, em T23 (*Bota massa!*).

Em T24, Jeferson busca justificar sua escolha por não ter assistido ao filme, fornecendo informações por extensão (*É que eu gostava... Eu gostava muito dessa música...*). Por outro lado, em T25, o aluno C, primeiramente refuta o motivo do professor (*Capaz!*) e, posteriormente, também o avalia positivamente, utilizando um fornecimento de informações por extensão de ideias (*O filme é massa!*). Em T27, o professor reconduz e finaliza sua asserção (*De assistir o filme e me decepcionar.*). Por fim, em T28 e T29, os alunos C e E reespelham as avaliações positivas acerca

do filme na tentativa de persuadir o professor a assisti-lo (*O filme é massa.*; *Capaz, o filme é massa.*). Cabe ressaltar que embora não tenha assistido ao filme, Jeferson valoriza a sugestão do aluno, procurando explicar e justificar suas escolhas. Desse modo, ele se alinha à categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia” ao abrir espaço para a participação dos alunos exporem suas ideias, não limitando ou interrompendo suas contribuições. Nessa perspectiva,

[o processo argumentativo] pode, por exemplo, se caracterizar como uma situação expressamente monológica, em que apenas um enunciador assume o turno para a defesa de suas ideias, ou dialógica, em que há o pressuposto de participação de diferentes enunciadores no discurso (LIBERALI, 2013, p. 63).

Em tais situações argumentativas, entendemos que o professor assume uma atitude dialógica, ou “dialógica”, nos termos de Liberali, uma vez que ele procura legitimar as contribuições dos alunos, dando a eles liberdade para deliberar, participar e interagir ao longo da aula.

Na sequência, em T30, o professor reconduz a leitura, em inglês, da atividade ao elaborar um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Horror movies.*), prática que está relacionada à categoria de “estímulo/utilização da língua-alvo”. Logo em seguida, o aluno\* apresenta a tradução da alternativa lida pelo professor, em T31 (*Terror.*) por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias enquanto este, em T32, ratifica a afirmação do aluno e reespele sua própria fala de T30 (*[faz sinal de afirmação com o polegar] Horror movies [balançando a cabeça]*), prática que se filia à categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”.

<b>Excerto #3 Aula #1 / 04/04/2018</b>		
T30	Professor: <i>Horror movies.</i>	Recondução e fornecimento de informações por extensão de ideias
T31	Aluno*: <i>Terror.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T32	Professor: <i>[faz sinal de afirmação com o polegar] Horror movies [balançando a cabeça]</i>	Acolhimento Reespelhamento
T33	Alunos: <i>[falam ao mesmo tempo]</i>	-
T34	Professor: <i>Drama. Drama.</i>	Fornecimento de

		informações por extensão de ideias
T35	Aluno B: Drama é canal, né?	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T36	Professor: Pra quem tem paciência. [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T37	Aluno*: Aventura.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T38	Professor: [aponta para a folha] <i>Adventure movies...</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T39	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-
T40	Professor: <i>Comedies.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T41	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-
T42	Aluno*: Comédia.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T43	Professor: <i>Documentaries.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T44	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-
T45	Aluno*: É... Só jornal!	Fornecimento de informações por extensão de ideias

Fonte: autoria própria.

Posteriormente, temos uma sequência de turnos (T34, T38, T40 e T43) em que Jeferson lê as alternativas seguintes por meio de fornecimentos de informações por extensão de ideias (*Drama. Drama.;* *Adventure movies...;* *Comedies.;* *Documentaries.*) enquanto alguns dos alunos expõem suas contribuições (*Aluno B: Drama é canal, né?;* *Aluno\*: Aventura.;* *Aluno\*: Comédia.;* *Aluno\*: É... Só jornal!*), em T35, T37, T42 e T45. Podemos observar que, embora o professor não articule intervenções linguísticas para validar as respostas concedidas pelos alunos, entendemos que, ao longo desses turnos, a postura do professor se alinha à categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”. Em outras palavras, observamos que parece haver um acordo tácito

previamente estabelecido entre Jeferson e seus alunos. Assim, quando o professor não se manifesta, significa, nesse acordo tácito, que concorda e confirma as respostas dadas pelos alunos. Entendemos e interpretamos dessa maneira, porque há também um consentimento por parte dos alunos. Eles não se mostram perdidos, ou em dúvida ou distantes da atividade. Ao contrário, participam efusivamente do processo interativo. Ademais, em todos esses turnos, bem como em seus turnos anteriores (T3, T5, T19 e T30), o professor utiliza unicamente a língua inglesa. Logo, podemos afirmar que, em tais turnos, o professor adota uma postura que está associada à categoria de “estímulo/utilização da língua-alvo”, uma vez que ele realiza a leitura sem que o fornecimento de traduções seja feito.

De acordo com Sobroza (2008, p. 3)

é papel do professor encorajar o contato constante do aprendiz com as mais diversas formas de *input* e promover as interações (...), pois a aprendizagem de uma língua depende muito do contato com esses falantes, da comunicação que será estabelecida em cada interação.

Nessa mesma direção, como salienta Caetano (2017, p. 4), com base em Mattos (2013),

o uso da língua alvo durante as aulas de LI parece ter um papel importante no desenvolvimento das habilidades de produção – orais e escritas – dos alunos, além de constituir possivelmente uma estratégia de empoderamento dos aprendizes, uma vez que são dadas a eles oportunidades reais de contato com o idioma.

Nesse sentido, o professor utiliza a língua inglesa durante sua leitura com o objetivo de proporcionar esse contato com a língua alvo, uma vez que “na maioria das vezes, o espaço em sala de aula é o ambiente em que o aluno mais se vê em contato com a nova língua” (SOBROZA, 2008, p. 4).

<b>Excerto #4 Aula #1 / 04/04/2018</b>		
T46	Aluno B: O que que é, sor? <i>Adventure movies?</i>	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T47	Professor: Ahn?	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T48	Aluno B: O que que é?	Reespelhamento
T49	Professor: <i>Adventure?</i>	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T50	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-
T51	Professor: Filme de aventura, tipo “Indiana Jones”.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou

		intensificação de ideias
T52	Aluno B: Ah, tá! Então, vou marcar também.	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias
T53	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-
T54	Professor: <i>Like</i> “Lara Croft”.	Recondução e fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias
T55	Aluno*: Ah, vem falar agora, sor!	Problematização
T56	Professor: É! Tipo os filmes do Vin Diesel.	Recondução e fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias
T57	Aluno B: Aham!	Acolhimento
T58	Professor: O último! <i>Thrillers</i> . E aqui é uma palavra... Uma palavra que não é cognata. É uma palavra que não se parece com o português. <i>Thriller</i> são os suspenses.	Fornecimento de informações por remodelamento
T59	Aluno B: Suspense é só pra dar medo no cara, sor. Terror é canal, mas suspense não.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T60	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-
T61	Professor: Beleza. <i>Number three</i> (...)	Recondução

Fonte: autoria própria.

O aluno B, em T46, elabora uma pergunta por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias a fim de esclarecer o significado de uma das alternativas lidas previamente (*O que que é, sor? Adventure movies?*). O professor parece não ter entendido a fala do aluno e, por isso, profere uma interjeição típica interrogativa, em T47 (*Ahn?*). Em T48, o aluno B reespele parte de sua pergunta (*O que que é?*), e o professor o questiona novamente por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias a fim de esclarecer a dúvida do aluno (*Adventure?*), em T49.

Na sequência, em T51, o professor menciona filmes que fazem parte do cotidiano dos alunos com o objetivo de esclarecer e exemplificar a definição de

“*adventure movies*” por meio de um fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias (*Filme de aventura, tipo “Indiana Jones”*). Nesse momento, Jeferson adota uma postura relativamente dialógica, ao se alinhar à categoria de “referência a temas relevantes ao contexto do aluno” e utilizar exemplos a fim de esclarecer a dúvida do aluno B. Entretanto, ele também fornece a tradução da alternativa no início do turno (*Filme de aventura (...)*), o que ocasiona uma aproximação à categoria “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”. Dessa forma, embora acione os esquemas dos alunos por meio do exemplo (*Indiana Jones*), o professor perde a oportunidade de explorar o conceito de cognato e como este se manifesta na relação estabelecida entre a língua materna e a língua alvo.

Tendo compreendido, aparentemente, a definição apresentada, o aluno B, em T52, acolhe a explicação do professor (*Ah, tá!*) e afirma que marcará a alternativa (*Então, vou marcar também.*) por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias. Com o objetivo de esclarecer mais detalhadamente, o professor apresenta mais um exemplo ao reconduzir e fornecer informações por elaboração e/ou intensificação de ideias, em T54 (*Like “Lara Croft”*.) e se afilia à categoria de “referência a temas relevantes ao contexto do aluno”. Novamente, o professor assume uma conduta dialógica, pois visa elucidar a alternativa de “*adventure movies*” ao citar mais um exemplo e, desta vez, explora a língua-alvo.

Aparentemente insatisfeito, o aluno\* se queixa por meio de uma problematização, em T55 (*Ah, vem falar agora, sor!*). Nessa perspectiva, parece que os exemplos apresentados pelo professor não colaboraram para o entendimento do aluno. Ou seja, se o professor tivesse, desde o início da atividade, demandado exemplos dos alunos ou mencionado alguns conforme cada alternativa lida, eventualmente, a atividade poderia ter sido mais proveitosa. Ademais, essa possibilidade abriria espaço para mais engajamento e interação por parte dos alunos ao promover mais autonomia e pró-atividade. Na tentativa de reconduzir o tópico, o professor apresenta mais um exemplo, em T56 (*É! Tipo os filmes do Vin Diesel.*), por meio de um fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias e o aluno B o acolhe (*Aham!*), em T57. Mais uma vez, Jeferson realiza uma prática dialógica ao utilizar mais um exemplo e se alinhar a categoria de “referência a temas relevantes ao contexto do aluno”. Ao longo de seus últimos turnos (T51, T54 e T56), podemos observar que Jeferson adota posturas que se aproximam da categoria de “referência a temas relevantes ao contexto do aluno”, pois visa

mencionar exemplos do universo dos alunos com o objetivo de acionar o conhecimento prévio destes. Nesse sentido, a estratégia de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos é altamente relevante, principalmente na EJA, uma vez que promove uma aproximação do conhecimento científico aos conceitos cotidianos que os alunos já possuem (VYGOTSKY, 2001).

Ao encaminhar a leitura da última alternativa, o professor elabora um breve remodelamento em termos de sistematização gramatical, em T58.). Esse turno possui uma dimensão dialógica e outra monológica. A natureza dialógica engloba a associação que o professor faz entre o termo “*thrillers*” e o tópico gramatical de palavras cognatas, uma vez que ele visa, com sua fala, explicitar e descrever gramaticalmente esse conteúdo (*Thrillers. E aqui é uma palavra... Uma palavra que não é cognata. É uma palavra que não se parece com o português.*). Ao associar o tema norteador da atividade (gêneros cinematográficos) ao conteúdo de falsos cognatos, o professor faz com que o tratamento desse conteúdo não seja feito de forma isolada e descontextualizada e, conseqüentemente, se afilia à categoria de “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”. Dessa forma, o processo de aprendizagem dos alunos se torna mais significativo, uma vez que há uma conexão desse conteúdo com o assunto que está em pauta na atividade.

Em contrapartida, o caráter monológico do turno se refere à sua última oração (*Thriller são os suspenses*), pois, apesar de ter explanado e definido o conteúdo de palavras cognatas, o professor fornece a tradução do termo “*thrillers*” e, portanto, se alinha à categoria de “falta de estímulo/utilização da língua-alvo”. Logo, ele perde a oportunidade de engajar os alunos ao questioná-los sobre o significado do termo ou ao demandar exemplos de filmes pertencentes a esse gênero.

O aluno B, em seguida, apresenta sua impressão pessoal acerca dos filmes de suspense, ao afirmar que prefere filmes de terror, por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, em T59 (*Suspense é só pra dar medo no cara, sor. Terror é canal, mas suspense não.*). Por fim, ao considerar a atividade realizada, o professor encaminha a resolução da terceira atividade por meio de uma recondução (*Beleza. Number three (...)*), em T61.

Em resumo, destacamos a intensa afiliação de Jeferson (84%) a práticas interativas e dialógicas ao longo dos excertos analisados. Essas interações também apresentam a peculiaridade de serem desenvolvidas de forma dinâmica e acelerada. De acordo com Yule, esse “estilo conversacional” é denominado “*high involvement*”

(YULE, 1996 p. 76) e parte do pressuposto de que a “participação em uma conversa será muito ativa e que o ritmo de fala será relativamente rápido, com quase nenhuma pausa entre os turnos, e com alguma sobreposição ou mesmo finalização do turno de outros”<sup>39</sup>. Contrariamente, o segundo estilo conversacional mencionado pelo autor, é denominado “*high considerateness*”. Segundo o autor (YULE, 1996 p. 76), nesse “estilo sem interrupções ou imposições (...), os falantes se manifestam mais lentamente, estabelecem pausas mais longas entre os turnos, não se sobrepõem e evitam a interrupção ou finalização da fala de outros”<sup>40</sup>. Nessa perspectiva, podemos concluir que os alunos e o professor adotam um estilo semelhante à categoria de “*high involvement*”, uma vez que sua interação é marcada pela alta participação e engajamento, característica que associamos ao fato de Jeferson interagir com uma turma constituída, em sua maioria, por adolescentes.

#### 4.4 A aula 4 de Jeferson

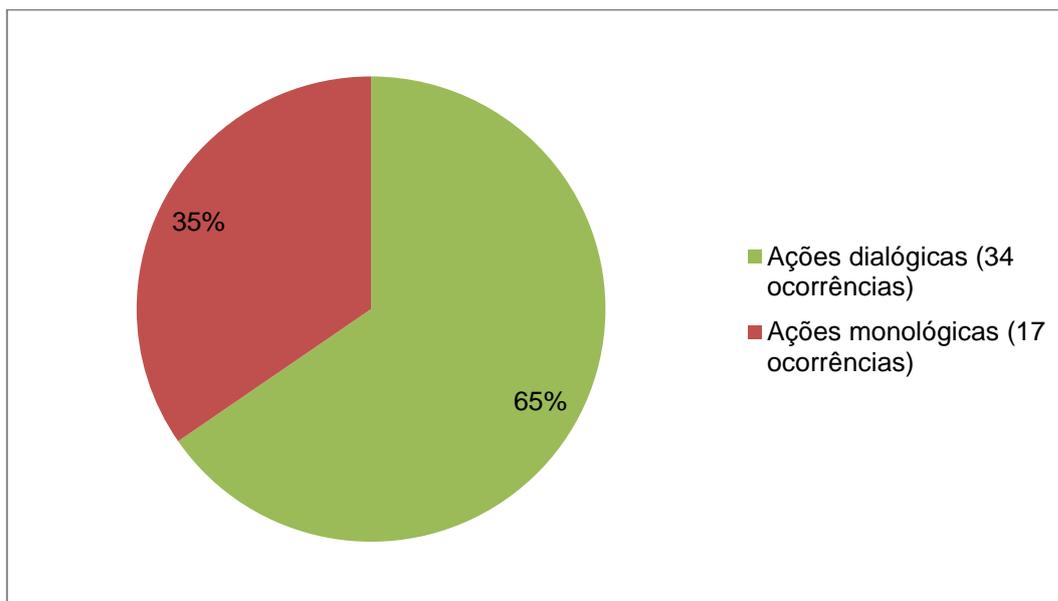
Em sua quarta aula (25/04/2018), Jeferson adota algumas posturas monológicas (35%), mas a maioria delas se refere a ações dialógicas (65%), de acordo como Gráfico 10.

---

<sup>39</sup> [nossa tradução], do original: “participation in a conversation will be very active, that speaking rate will be relatively fast, with almost no pausing between turns, and with some overlap or even completion of other's turn”.

<sup>40</sup> [nossa tradução], do original: “non-interrupting, non-imposing style (...) speakers use a slower rate, expect longer pauses between turns, do not overlap, and avoid interruption or completion of other's turn”.

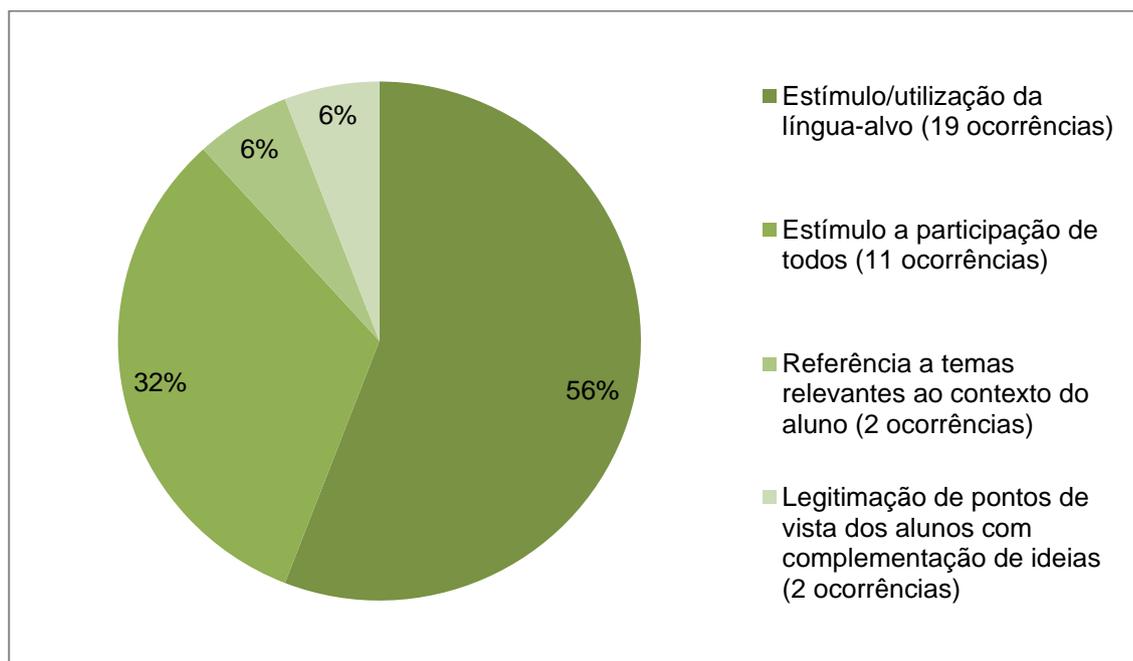
**Gráfico 10.** Contabilização das ações dialógicas e monológicas da quarta aula de Jeferson.



Fonte: autoria própria.

A título de exemplo, as práticas dialógicas emergentes nesta aula foram: “estímulo/utilização da língua-alvo”, “estímulo a participação de todos”, “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideias” e “referência a temas relevantes ao contexto do aluno”. O Gráfico 11, a seguir, tem como objetivo apresentar tais práticas por meio da contabilização de suas ocorrências.

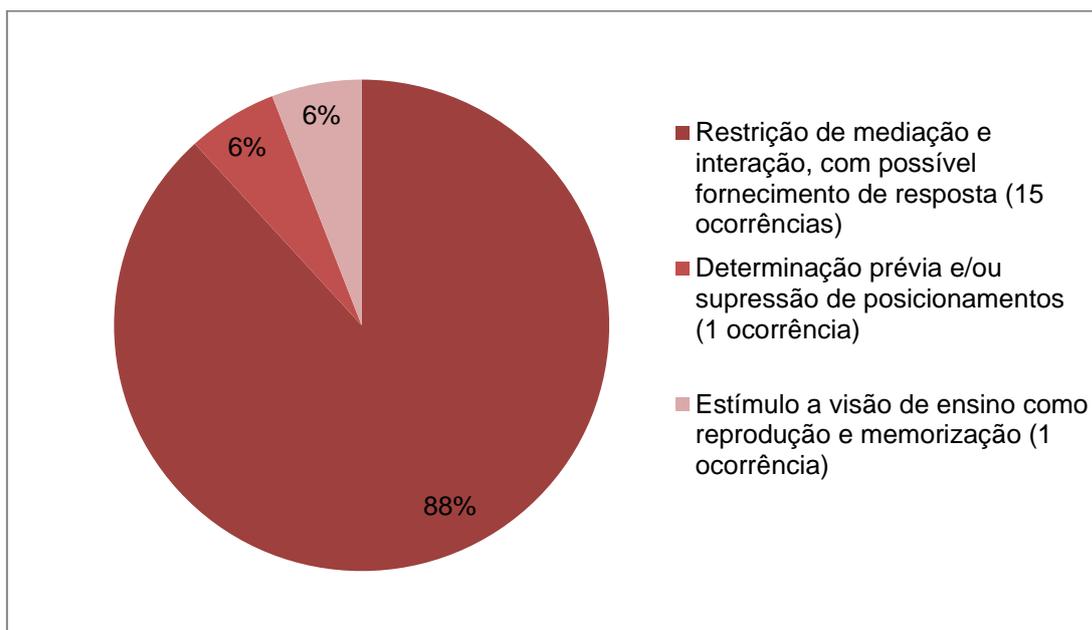
**Gráfico 11.** Contabilização das ações dialógicas da quarta aula de Jeferson.



Fonte: autoria própria.

Em contrapartida, como exemplos de práticas monológicas, encontramos: “restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos” e “estímulo a visão de ensino como reprodução e memorização”. Similarmente, o Gráfico 12, a seguir, ilustra tais práticas por meio da contabilização de suas ocorrências.

**Gráfico 12.** Contabilização das ações monológicas da quarta aula de Jeferson.



Fonte: autoria própria.

Ao longo desta quarta aula, gravada no dia do dia 25/04/2018, Jeferson e seus alunos realizam a última atividade da unidade didática, que englobava a elaboração e a realização de um *quiz* interdisciplinar por meio da plataforma *Kahoot* (Figura 15).

**Figura 15.** Atividade de elaboração e realização do quiz por meio da plataforma Kahoot.

16- Agora é a nossa vez! Faremos nosso próprio Quiz conectando assuntos de outras disciplinas. Para isso, dividam-se em quatro grupos. Após a formação dos grupos, sigam as instruções abaixo:

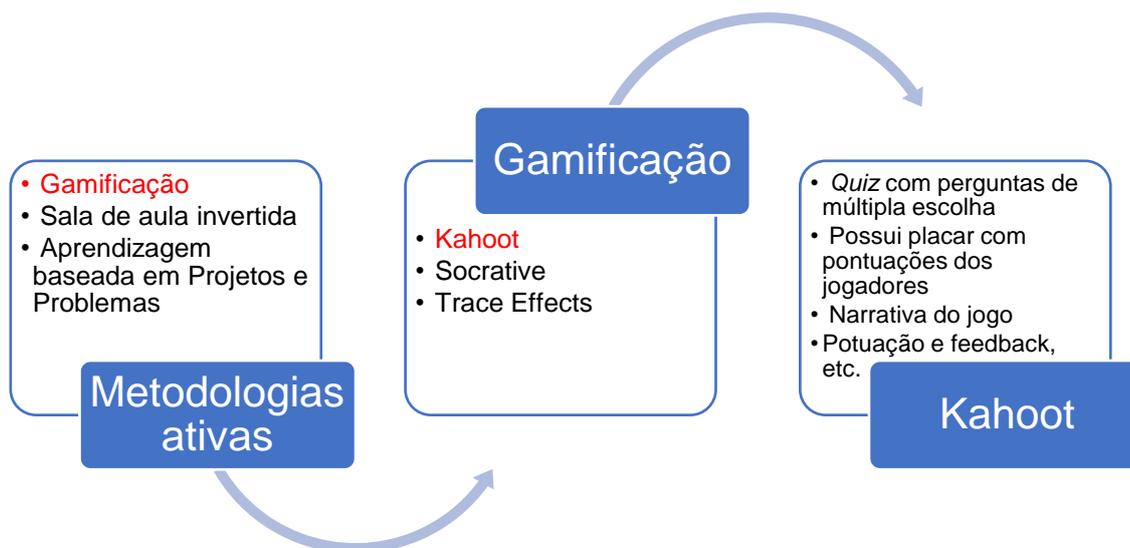
- Escolham duas disciplinas: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.
- Elaborem 5 questões sobre o conteúdo de cada disciplina, totalizando 10 questões. Cada questão deverá ter três alternativas, sendo apenas uma correta.
- Com a ajuda do professor e/ou dicionários, elaborem a versão em inglês de cada questão.
- No laboratório de informática, cada grupo irá criar um Quiz no site [www.create.kahoot.it](http://www.create.kahoot.it). Após a criação do quiz, ele será aplicado para toda a turma em sala de aula.

Fonte: Brum (2019).

Segundo informações do *website Kahoot*, esse recurso didático é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos e consiste em *quizes* digitais, isto é, testes de múltipla escolha acerca de um determinado assunto ou disciplina curricular. Tal ferramenta compõe o conjunto de estratégias do processo de gamificação (do original, *gamification*), que é uma das práticas das metodologias

ativas, mencionadas na subseção 1.1.2 da Fundamentação Teórica. A figura 16 ilustra essa interrelação entre as metodologias ativas, gamificação e a ferramenta *Kahoot*.

**Figura 16.** Interrelação entre as metodologias ativas, gamificação e a ferramenta Kahoot.



Fonte: autoria própria.

De acordo com Pereira (2020, p. 290) “estudos demonstram que se forem aplicados de forma didática, os jogos trazem diversão em sala de uma forma altamente positiva e produtiva”. Ele afirma, com base em Niman (2014), que “a gamificação baseada em Jogos Digitais fornece uma lente alternativa para que as instituições de ensino reavaliem as pedagogias contemporâneas e redefinam a experiência do aluno na escola” (PEREIRA, 2020, p. 290). Dessa forma, estratégias fundamentadas pela gamificação têm como objetivo potencializar o processo de aprendizagem dos alunos por meio de fatores como aumento do engajamento e interação, adesão do público, motivação a resolução de problemas, estímulo à competição, exploração dos conteúdos programáticos de forma dinâmica, narrativa do jogo, estabelecimento de regras, *design* do ambiente, desafios e recompensas, pontuação, *feedback*, nível de dificuldade, público-alvo, entre outros. Nessa mesma direção, Menegazze e Araújo (2011, p. 6) afirmam que “o educador deve oportunizar, à clientela da EJA, a sua participação no ambiente informatizado de novas situações de aprendizagem, inserindo-a no mundo digital”. Dessa forma, os autores salientam

que o uso das TIC's/TDIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação/Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação)<sup>41</sup> em sala de aula deve contribuir para a inclusão social e digital dos alunos.

Vale ressaltar que um dos objetivos dessa atividade elaborada a partir do *quiz* no *website* do *Kahoot* era o de promover a interdisciplinaridade, isto é, a articulação entre saberes, tópicos e conteúdos de disciplinas distintas. Segundo Godoy (2006, p. 36), a interdisciplinaridade

é entendida como mediadora da comunicação entre as diferentes disciplinas. Isto significa que as várias ciências devem contribuir para o estudo de variados temas que orientam o trabalho escolar, respeitando a especificidade de cada área e empreendendo-se em uma construção de saberes continuamente perseguida e ampliada na busca de novas partes e novas relações.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade age como vínculo que possibilita a interação entre diversos conhecimentos científicos oriundos de diferentes disciplinas. Tal concepção busca superar a compartimentalização de saberes que parte da fragmentação desses saberes de acordo com disciplinas definidas, específicas e diferentes entre si (GODOY, 2006). Entretanto, é importante ressaltar que, nesse caso, parece que a perspectiva de interdisciplinaridade que o professor utiliza se baseia em uma atividade composta por tópicos de outras disciplinas e a elaboração de versões das questões em inglês. Ou seja, a interdisciplinaridade, enquanto projeto, precisaria envolver outras disciplinas (e, quiçá, os colegas responsáveis por essas disciplinas) em um trabalho conjunto de trocas, construções e aplicação das atividades.

Diante do exposto, discutimos, a seguir, a análise dos momentos mais relevantes (excertos #1, #2, #3 e #4) do processo argumentativo estabelecido entre Jeferson e seus alunos, ao longo dessa aula<sup>42</sup> que engloba a realização do *quiz* digital e interdisciplinar.

Jeferson desencadeia o processo de realização da atividade por meio de uma problematização, em T1, ao lembrar os alunos da proposta da atividade (*Então... Alguns grupos já terminaram de fazer, né...*) e etapas realizadas (*E a gente tá passando para o site Kahoot...*). Vale ressaltar que o início dessa atividade ocorreu na aula anterior e que, ao longo da aula, o professor forneceu algumas instruções

<sup>41</sup> Entendemos que as TDIC's são um conjunto de formas tecnológicas que utilizam a internet e se distinguem das TIC's devido à inclusão do componente digital.

<sup>42</sup> A classificação, na íntegra, das práticas argumentativas desta aula está descrita no Anexo 4.

sobre a atividade, o *quiz* e o website *Kahoot.it*. Em relação ao *website*, mais especificamente, ele apresentou a plataforma digital aos alunos e elaborou uma breve demonstração acerca de como elaborar um *quiz*. Ademais, alguns grupos haviam iniciado a realização das questões durante esta aula.

Em T5, Jeferson apresenta outra problematização com o objetivo de esclarecer as etapas da atividade (*Então, nesse primeiro momento, a gente vai terminar de colocar no site e no final, a gente vai...*). Na parte final do turno, o professor afirma que realizará o processo de inclusão das perguntas no site. No entanto, cabe ressaltar que, de acordo com o enunciado da atividade, os alunos seriam os responsáveis pela criação e inserção de suas perguntas: “(d. No laboratório de informática, cada grupo criaria um *Quiz* no site ([www.create.kahoot.it](http://www.create.kahoot.it)))”. Idealmente, essa prática promoveria uma maior autonomia aos alunos e, em última instância, o estabelecimento de uma prática de letramento digital, uma vez que eles teriam a possibilidade de ter contato com o meio tecnológico, isto é, o *website* e os recursos do jogo. Contudo, como podemos observar em T1, essa tarefa foi assumida pelo professor. Tal conduta se assemelha a categoria de “estímulo a visão de ensino como reprodução e memorização”, pois Jeferson adota uma postura tradicional típica, do professor que realiza a atividade e centraliza a aula em sua figura.

Logo, o letramento digital fica em segundo plano e a autonomia dos alunos se torna limitada. Ao final do excerto, em T13, o professor realiza a inserção das questões no *website* e esse processo demanda bastante tempo. Consequentemente, os alunos ficam ociosos nesse período.

<b>Excerto #1 Aula #4 / 25/04/2018</b>		
<b>Turno</b>	<b>Fragmento</b>	<b>Ação argumentativa</b>
T1	Professor: Então... Alguns grupos já terminaram de fazer, né... As 10 perguntas sobre duas ou três disciplinas, né... Qualquer disciplina, tá... E a gente tá passando para o site <i>Kahoot</i> . Na sexta-feira, a gente já passou as perguntas do Aluno*, de vocês também [aponta para um grupo], né. Só não sei se vocês tinham...	Problematização

T2	Aluno*: Falta o [ ]	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T3	Professor: Conseguiu trazer?	Solicitação de informações por intensificação de ideias
T4	Aluno*: Trouxe, trouxe.	Acolhimento
T5	Professor: Beleza! Então, nesse primeiro momento, a gente vai terminar de colocar no site e no final, a gente vai... Vai fazer o teste das questões. Se alguém que não estava na aula, quiser participar... Tem as tuas também, né. [aponta para um aluno] Beleza! Ahn... Pessoal, pra facilitar, pra tornar mais rápido, eu mesmo vou... Vou colocar no site. Só preciso que vocês me tragam a folha com as questões. E, no final, acredito que hoje vai dar tempo de fazer tudo, a gente testa todas elas. <i>Okay?</i> Tranquilo? Então, vou pedir pra vocês trazerem [aponta para dois grupos de alunos] as questões e <i>let's go!</i>	Problematização  Estímulo a visão de ensino como reprodução e memorização
T6	[alunos falam ao mesmo tempo]	-
T7	Professor: Quem vai ser o primeiro?	Solicitação de informações por extensão de ideias
T8	[alunos falam ao mesmo tempo]	-
T9	Aluno*: [ ] as 5.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T10	Professor: Tá, mas tu já fez 5?	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T11	Aluno*: Já.	Acolhimento
T12	Professor: Deixa que eu vou colocando essas 5 aqui então.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T13	[alunos conversam enquanto professor digita as questões]	-

Fonte: autoria própria.

Após um longo período em que Jeferson digitava as questões na interface do jogo, os alunos são convidados a iniciarem a atividade, em T14 (*Vamos fazer o teste*

das perguntas de vocês, então?) por meio de uma solicitação de informações por extensão de ideias. Essa pergunta do professor atua como um incentivo para que a turma participe e se engaje na realização da atividade. Logo, a fala de Jeferson, nesse momento, adquire uma natureza dialógica, similar à categoria de “estímulo a participação de todos”. Posteriormente, em T15, o professor retoma a condução da atividade por meio de uma recondução (*Muito bem! Vamos começar com perguntas do além, né.*) e pergunta à turma quem foi responsável pela elaboração das primeiras questões a serem respondidas no *quiz* (*Quem que fez a perguntas do além?*) por meio de uma solicitação de informações por extensão de ideias. O aluno D, por sua vez, afirma ter sido ele o responsável por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, em T16.

<b>Excerto #2 Aula #4 / 25/04/2018</b>		
Turno	Fragmento	Ação argumentativa
T14	Professor: [projeta a imagem do computador no quadro e apaga o quadro] Vamos fazer o teste das perguntas de vocês, então?	Solicitação de informações por extensão de ideias
T15	Professor: Muito bem! Vamos começar com perguntas do além, né.  Quem que fez a perguntas do além?	Recondução  Solicitação de informações por extensão de ideias
T16	Aluno D: Eu.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T17	Professor: Tá, pessoal! Já se organizaram? Os lugares? Sim?	Recondução Solicitação de informações por extensão de ideias
T18	Alunos: Sim.	Acolhimento
T19	Professor: Então, vamos começar! Vocês vão ter um tempo pra responder a questão... A questão vai aparecer aqui [aponta para o quadro] e vocês vão responder no celular.	Problematização
T20	[primeira questão aparece no quadro: O que significa “bom” em inglês?]	-
T21	Professor: Ó! Começou fácil!	Fornecimento de informações por extensão

		de ideias
T22	[4 opções aparecem no quadro]	-
T23	Aluno*: 20 segundos!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T24	Aluna*: O que que tem que fazer?	Solicitação de informações por elaboração de ideias
T25	Professor: Responder.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T26	[alunos falam ao mesmo tempo]	-
T27	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram “good” e 2 marcaram outra opção que está ilegível]	-
T28	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que significa “braço” em inglês?]	-
T29	Professor: Fácil, aí, Aluno*?	Solicitação de informações por extensão de ideias
T30	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram “hand”, 2 marcaram uma opção ilegível e 1 marcou “arm”]	-
T31	Professor: Bah!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T32	Aluno*: Bãe, que viagem, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T33	Aluno*: De que jeito! [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T34	Professor: <i>Arm!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias

Fonte: autoria própria.

Jeferson elabora, novamente, uma recondução a fim de dar andamento à atividade, em T17, seguida por uma solicitação de informações por extensão de ideias (*Tá, pessoal! Já se organizaram? Os lugares? Sim?*), uma vez que nem todos os alunos possuíam telefones celulares naquele momento e, por essa razão,

deveriam sentar em duplas ou trios a fim de realizar a atividade. Os alunos, por sua vez, respondem-lhe positivamente por meio de um acolhimento, em T18 (*Sim.*). Antes de iniciar, Jeferson ainda fornece algumas instruções relacionadas ao funcionamento do *quiz*, em T19 (... *A questão vai aparecer aqui [aponta para o quadro] e vocês vão responder no celular.*). Em T20, nós temos a primeira questão do *quiz*. Vale lembrar, novamente, a ordem da atividade: “c) Com a ajuda do professor e/ou dicionários, elaborem a versão em inglês de cada questão”. No entanto, como podemos observar em T20, a versão final dessa questão, e das próximas na sequência, está em português.

Posteriormente, em T24, uma aluna questiona o professor sobre o que deve ser feito no jogo por meio de uma solicitação de informações por elaboração de ideias (*Aluna\*: O que que tem que fazer?*) e ele, por sua vez, afirma que ela deve responder, em T25, por meio de uma fornecimento de informações por extensão de ideias (*Responder.*). Tal afirmação parece ter um caráter monológico, semelhante à categoria de “restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, uma vez que o professor não fornece muitos detalhes e instruções acerca da realização e funcionamento do *quiz*.

Em T28, outra pergunta do *quiz* é apresentada (*O que significa “braço” em inglês?*). Ao perceber que apenas um aluno selecionou a opção correta (“*arm*”) e outros dois selecionaram “*hand*”, em T30, o professor reforça o *feedback*, já fornecido pelo *quiz*, quando a profere, em T34 (*Arm!*) por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias. Nesse sentido, sua postura está associada à categoria de “estímulo/utilização da língua-alvo”, pois ele pronuncia a resposta à pergunta do *quiz*, em inglês, com o objetivo de corroborar a solução da questão.

Na sequência, uma das perguntas do *quiz* aborda saberes da área de geografia, em T35 (*São Paulo fica no...*). Diante de reclamações dos alunos (*Aluno\*: Oh, sor!; Aluno\*: Ahhh!; Aluno\*: Ah, sei lá, sor!*), por meio de fornecimentos de informações por extensão de ideias, em T39, T40 e T43, Jeferson parece adotar uma postura mais monológica e menos interativa, pois afirma, por meio de uma refutação, em T41, e um fornecimento de informações por extensão de ideias, T44, que ele não faz parte da realização da atividade (*Não sou eu!; Eu só estou rodando... As perguntas.*). Logo, sua asserção parece estar relacionada à categoria de “restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, haja

vista que Jeferson parece se isentar e neutralizar seu papel de mediador e condutor da atividade ao afirmar que ele estava “somente rodando as perguntas”.

Outro aspecto relevante em relação a esse trecho é que tal pergunta do *quiz* não apresenta nenhum enfoque da língua inglesa. Entendemos que a proposta da atividade era promover a interdisciplinaridade ao demandar que os alunos elaborassem “5 questões sobre o conteúdo de cada disciplina, totalizando 10 questões.” Entretanto, questões que, como esta, não eram relativas à disciplina de língua inglesa, mas a qualquer uma das demais disciplinas do currículo, não enfocam nenhum aspecto da língua inglesa. Isso ocorre porque as questões foram elaboradas na língua materna, isto é, em português e, como mencionamos anteriormente, a versão em língua inglesa não foi elaborada.

Assim como afirma Carlos (2018, p. 26)

A conexão entre o *Kahoot!* e o ensino da língua inglesa é imediata, visto que ele não está disponível em português. É possível elaborar questões em quaisquer idiomas, porém, as opções e configurações da plataforma estão na língua inglesa. Este fato é bastante útil no caso do ensino da língua inglesa.

Nessa perspectiva, já que o contato com a língua inglesa não ocorreu por meio das perguntas em si, outra possibilidade de proporcionar esse contato aos alunos poderia ter sido por meio do acesso ao *website* e inserção das perguntas neste. Além de fomentar o letramento digital e a autonomia dos alunos, o processo de inclusão das questões na plataforma seria uma oportunidade de contato direto com a língua-alvo da disciplina. Contudo, como afirmamos previamente, Jeferson foi o responsável pela inclusão das perguntas no *website* para, segundo ele, facilitar e otimizar o tempo durante esse processo. Ademais, o professor acabou por minimizar o processo de apropriação tecnológica e linguística dos alunos, numa tentativa de evitar tensões e dificuldades necessárias diante de situações de ensino e de aprendizagem. Todavia, tensões e conflitos poderiam ser ressignificados e, igualmente, contribuir para pensar novos modos de realização do processo pedagógico.

<b>Excerto #3 Aula #4 / 25/04/2018</b>		
T35	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: São Paulo fica no...]	-
T36	Aluno*: São Paulo?	Solicitação de informações

		por elaboração de ideias
T37	Aluno*: São Paulo fica na [ ]	Reespelhamento
T38	[as opções aparecem no quadro: Nova Iorque, Ásia, Brasil e Rio de Janeiro]	-
T39	Aluno*: Oh, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T40	Aluno*: Ahhh!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T41	Professor: Não sou eu!	Refutação
T42	Aluna*: Não tem como contar, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias
T43	Aluno*: Ah, sei lá, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T44	Professor: Eu só estou rodando... As perguntas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T45	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Qual expressão de tempo em inglês significa “todos os dias”?]	-
T46	Aluno*: Ah, essa é fácil!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T47	[alunos falam ao mesmo tempo]	-
T48	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram every day, 1 marcou all day long e 1 marcou today]	-
T49	Professor: <i>All day long</i> significa todo O DIA!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T50	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Como é “94” em inglês?]	-
T51	Aluno*: <i>Eighty!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T52	[os resultados aparecem no quadro:	-

	5 alunos marcaram ninety-four]	
T53	Professor: <i>Ninety four!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias

Fonte: autoria própria.

Na sequência, mais uma questão do *quiz* é apresentada, em T45 (*Qual expressão de tempo em inglês significa “todos os dias”?*). Em T49, Jeferson elabora novamente, uma breve correção e/ou revisão das alternativas, com ênfase na expressão *“all day long”*, por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias. Tal prática parece se afiliar, novamente, à categoria de “restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, uma vez que o professor fornece a tradução de uma das alternativas. No entanto, no momento seguinte, quando outra questão é apresentada, em T50 (*Como é “94” em inglês?*), ele adota uma postura mais dialógica. Ou seja, em T53, Jeferson menciona a resposta correta sem que a tradução seja fornecida (*Ninety four!*), fator que se assemelha à categoria “estímulo/utilização da língua-alvo”.

Ao final do *quiz*, em T54, Jeferson propõe aos alunos uma avaliação da atividade por meio de uma problematização (... *eu gostaria de saber o que que vocês acharam dessa atividade...*). Nesse momento, o professor desenvolve uma prática dialógica, similar à categoria de “estímulo a participação de todos”, pois convida os alunos a participarem, oferecendo oportunidade de avaliação e opinião acerca da atividade. Ademais, destacamos que o professor também enfatiza, nesse turno, a autonomia desempenhada pelos alunos ao elaborarem as questões (*Vocês criaram a atividade...*). Segundo Brito (2020, p. 184),

Com o **envolvimento** e o **protagonismo** dos discentes no processo de novas aprendizagens, o professor pode estimular a **postura autônoma** destes, ao oportunizar que os alunos escolham os percursos que os conduzirão a uma nova possibilidade do saber. Ao planejar situações de aprendizagem inovadoras, os docentes poderão auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos discentes à medida que propiciam situações de valorização, pertença e de coparticipação no processo pedagógico [grifos nossos].

Nesse sentido, a proposta, feita aos alunos, de elaboração das atividades para que eles mesmos respondessem posteriormente suscita o protagonismo, a autonomia e a autoria dos estudantes na medida em que eles foram os autores, agentes e responsáveis por grande parte da atividade. Esses fatores promovem uma autonomia que poderá embasar, em última instância, uma aprendizagem

significativa ao aluno (MORAIS; ROSA; FERNANDEZ; SENNA, 2018, p. 402). Todavia, essa participação foi drasticamente minimizada pelo fato de Jeferson ter tomado à frente na inserção das questões. Ou seja, a prática digital e o uso da língua alvo foram limitados em dois momentos cruciais ao longo da realização da atividade. Em primeiro lugar, quando o professor assume a função de inserir as questões na plataforma do *website Kahoot*, os alunos perdem a oportunidade de desenvolverem uma prática de letramento digital e familiarização com o website. Em segundo lugar, o professor não demanda dos alunos que as questões sejam elaboradas em inglês, a língua-alvo da disciplina. Logo, a língua inglesa adquire um papel secundário na atividade. Em terceiro, não há um incentivo à realização de uma prática interdisciplinar que conecte os diferentes conteúdos abordados nas questões por parte de Jeferson.

Em T55 e T56, os alunos fornecem suas avaliações acerca da atividade (*Aluno\*: Top top!; Aluno\*: Gostei.*) por meio de fornecimentos de informações por extensão de ideias e em T57, Jeferson elabora outra problematização (*Isso é pra vocês verem também que vocês, às vezes, tem muito mais conhecimento do que vocês acham...*) ao afirmar que a atividade também serviu para revelar aos alunos que eles possuem mais saberes do que supõem ter. Essa asserção evidencia uma afiliação a categoria de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideias” na medida em que o professor ratifica e valoriza os conhecimentos prévios dos alunos.

<b>Excerto #4 Aula #4 / 25/04/2018</b>		
T54	Professor: Sim! Temos 15 minutos, mas, antes de... Antes de jogar mais algum ou... Uma coisa assim, eu gostaria de saber o que que vocês acharam dessa atividade. Vocês criaram a atividade... Porque, na verdade, foram vocês que criaram a atividade. Eu só coloquei aqui e botei pra rodar.	Acolhimento Reespelhamento Problematização
T55	Aluno*: Top top!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T56	Aluno*: Gostei.	Fornecimento de

		informações por extensão de ideias
T57	Professor: Isso é pra vocês verem também que vocês, às vezes, tem muito mais conhecimento do que vocês acham. Muito bem! Quando vocês foram num <i>show</i> de TV concorrendo a milhões, vou estar torcendo por vocês! Deixa eu ver se eu tenho um... Vamos fazer uma em inglês que eu tenho... Mais antigo. Só pra testar se vocês lembram.	Problematização
T58	[professor cria uma nova sala no jogo]	-
T59	Professor: Ahn... Vamos criar outro.	Recondução
T60	Professor: Bora!	Recondução
T61	[professor clica e a uma imagem do corpo humano com o título "the body" aparece no quadro]	-
T62	Aluna*: Que isso?	Solicitação de informações por intensificação de ideias
T63	Professor: <i>The body</i> [aponta para a imagem no quadro]! O corpo!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T64	[a primeira questão aparece no quadro: What part of the body is this?]	-
T65	Aluno*: Dã!	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T66	Aluna*: O que que tá escrito ali, sor?	Solicitação de informações por intensificação de ideias
T67	Professor: <i>What part of the body is this?</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T68	Aluno B: Ah, não, sor!	Refutação
T69	Professor: Que parte do corpo é essa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T70	[a foto de uma orelha aparece no quadro com as opções: it's an eye, it's an ear, it's a nose e it's a chin]	-
T71	Aluno B: Focinho de porco.	Fornecimento de

		informações por extensão de ideias
T72	Professor: <i>Eye, nose, ear ou chin.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias
T73	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram “it’s a nose” e 1 marcou “it’s an ear”]	-
T74	Professor: <i>It’s an ear</i> [aponta para sua orelha]	Fornecimento de informações por extensão de ideias

Fonte: autoria própria.

Em T58, T59 e T60, Jeferson reconduz o andamento da aula ao propor a realização de um novo *quiz*. No entanto, este não foi elaborado pelos alunos, mas pelo próprio professor. A primeira informação que é exibida no jogo é a foto de um corpo humano com o título “*The body*”, como observamos em T61. Em seguida, uma aluna pergunta do que se tratava aquela informação por meio de uma solicitação de informações por intensificação de ideias, em T62 (*Aluna\*: Que isso?*), enquanto o professor, em T63, lê e traduz o título por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*The body [aponta para a imagem no quadro]! O corpo!*). Ao fornecer a tradução do enunciado, o professor se afilia à categoria de “restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, uma vez que consideramos que a imagem era autoexplicativa e, dessa forma, o fornecimento de uma tradução poderia ter sido substituída pela exploração do/associação ao texto não verbal.

A primeira questão é exibida, em T64 (*What part of the body is this?*). Posteriormente, uma aluna questiona o professor sobre o significado da pergunta por meio de uma solicitação de informações por intensificação de ideias, em T66 (*Aluna\*: O que que tá escrito ali, sor?*) e este, por sua vez, fornece a resposta, em inglês, por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, em T67 (*What part of the body is this?.*). Logo, sua prática, nesse momento, parece estar próxima à categoria de “estímulo/utilização da língua-alvo”, pois Jeferson utiliza exclusivamente a língua inglesa para apresentar sua explicação à aluna. Entretanto, no turno seguinte, em T68, um aluno elabora uma afirmação com tom de reclamação (*Aluno B: Ah, não, sor!*) por meio de uma refutação e Jeferson, conseqüentemente,

acaba por fornecer a tradução da pergunta, em T69, por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias (*Que parte do corpo é essa.*), fator que se assemelha à categoria de “restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, abrindo mão de usar a língua alvo para mediação.

Por outro lado, na sequência, em T72, o professor parece se afiliar, novamente à categoria de “estímulo/utilização da língua-alvo” ao ler as alternativas da questão, por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias, sem que a tradução seja feita (*Eye, nose, ear ou chin.*). Tal postura se repete em T74, quando ele enfatiza a resposta correta, já fornecida pelo *feedback* do *quiz* (*It's an ear [aponta para sua orelha]*) por meio de um fornecimento de informações por extensão de ideias. Nessa direção, Jeferson se afilia novamente à categoria de “estímulo/utilização da língua-alvo”, além de utilizar a linguagem não verbal para sinalizar a parte do corpo correspondente à resposta da questão do *quiz*.

Em suma, ao longo dessa aula, a interação e participação de Jeferson parece se intensificar nos momentos em que perguntas relacionadas à disciplina de língua inglesa são apresentadas no *quiz*. Esse aspecto é compreensível, uma vez que partimos do pressuposto de que o professor possui maior afinidade e contato com sua disciplina do que com as demais. Por essa razão, teria sido interessante que uma versão em inglês das perguntas tivesse sido feita a fim de que a familiaridade e a relação com a língua alvo fossem efetivas e privilegiadas.

Ademais, destacamos o potencial dessa atividade, que alia a promoção da interdisciplinaridade e do processo de gamificação ao abordar assuntos de outras disciplinas e ao apresentar elementos de jogos, tais como interatividade, recursos sonoros e imagéticos, competitividade, progressão, desafios, placar, *feedback* imediato, entre outros. Tais elementos estimulam o engajamento da turma, além de proporcionar autonomia e autoria por meio da proposta de elaboração das questões pelos próprios alunos. Entretanto, destacamos dois aspectos referentes ao potencial da atividade e ao tratamento da interdisciplinaridade. Em relação ao potencial da atividade, este foi reduzido pelo professor, quando ele não concedeu aos alunos a oportunidade de inserção das perguntas na plataforma. No que diz respeito à interdisciplinaridade, entendemos que a abordagem de Jeferson poderia ter sido mais efetiva se o professor tivesse estabelecido uma comunicação entre as disciplinas, uma vez que “ao aglutinar conteúdos de diferentes disciplinas, estamos

produzindo uma “falsa” interdisciplinaridade, onde os alunos e professores trabalham em função de um produto final” (BRUM, 2015, p. 31). Ou seja, há a

necessidade de mudanças epistemológicas e metodológicas em relação ao conhecimento produzido para não mascarar a interdisciplinaridade sob o conceito da multidisciplinaridade ou da pluridisciplinaridade, como acontece quando a entendemos como justaposição de conteúdos ou disciplinas e como método/técnica de ensino (...) (GODOY, 2006, p. 35).

Nessa perspectiva, talvez fosse necessária a realização prévia de planejamento e preparação com o objetivo de romper a fragmentação das diferentes disciplinas do currículo escolar e abordá-las de forma integrada e contextualizada.

## **CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste capítulo, discorreremos brevemente sobre as principais conclusões e implicações pedagógicas desta pesquisa. Primeiramente, discutimos as conclusões deste estudo ao retomar alguns dos objetivos e resultados alcançados (seção 5.1). Em segundo lugar, indicamos algumas limitações, implicações e futuros aprofundamentos a partir desta investigação (seção 5.2).

### **5.1 Conclusões: do mapeamento da aula como gênero à análise do processo argumentativo**

Em relação ao primeiro momento desta investigação, cujo objetivo foi identificar e descrever a organização retórica de aulas de língua inglesa para EJA com base na Estrutura Potencial de Gênero (EPG) (HASAN, 1989), levando em consideração os conceitos de movimentos obrigatórios, opcionais e iterativos e seus respectivos passos, podemos concluir, por meio da análise da EPG das cinco aulas de língua inglesa para EJA, que a aula se configura como um gênero. Ela possui uma estrutura típica (BAKHTIN, 1986), composta por movimentos e passos obrigatórios, tais como a iniciação da aula, a realização das atividades e o encerramento da aula; opcionais, tais como a apresentação do objetivo da aula e da sistematização da gramática; e iterativos, tais como a realização das atividades. Destacamos que a importância de considerarmos a aula como um gênero decorre do entendimento que temos desta como uma prática social que reflete os traços do contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida.

No que se refere à análise das lógicas da transmissão e aquisição (BERNSTEIN, 1996), podemos afirmar que Marta se afiliou, majoritariamente, à lógica da transmissão, isto é, ela adotou práticas mais tradicionais, passivas e centralizadoras nos excertos analisados. Jeferson, por outro lado, se associou, majoritariamente, à lógica da aquisição, ou seja, ele assumiu posturas mais deliberativas, autônomas e interativas, nos excertos analisados.

Sobre a segunda etapa de investigação, a análise do processo argumentativo desenvolvido entre os professores e seus alunos, demonstramos que ambos os professores se relacionaram, majoritariamente, às práticas dialógicas. Embora esses resultados pareçam contraditórios, especialmente quando se referem à análise do

processo discursivo-argumentativo de Marta, lembramos que os fragmentos selecionados para fins de análise da EPG do gênero aula, se restringiram a trechos específicos, isto é, diferentes momentos das aulas dos professores. Por outro lado, a classificação do processo argumentativo desenvolvido na segunda etapa desta pesquisa foi realizada com base na totalidade das aulas que compunham o *corpus*. Em outras palavras, a análise do processo argumentativo se mostrou mais abrangente e revelou - de forma mais representativa - as práticas adotadas pelos professores ao longo das aulas selecionadas como *corpus* desta investigação.

Ademais, quanto a esse segundo momento da pesquisa, que se refere aos objetivos de identificar e analisar as estratégias argumentativas empregadas pelos participantes durante as aulas e em que medida e como elas contribuem para o processo de apropriação, pelos alunos, de conceitos explicitados em aula; e desenvolver uma análise comparativa da variedade de recursos argumentativos utilizados pelos professores e alunos, foi possível identificarmos e descrevermos as condutas e práticas adotadas por ambos os professores participantes dessa investigação e do programa de formação continuada, por meio da análise do processo argumentativo estabelecido entre eles e seus alunos ao longo das aulas. Ao adotarmos categorias léxico-gramaticais e discursivo-argumentativas de caráter epistêmico, foi possível mapearmos as ações dialógicas e monológicas dos professores por meio da criação e adaptação de categorias semânticas que se referem ao processo de expansão e/ou contração dialógica.

Como resultados, identificamos que os professores apresentam uma maior afinidade e aproximação a práticas dialógicas. Dentre as práticas dialógicas mais adotadas por Marta, temos a “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, que totalizou 30 ocorrências; seguida pelo “estímulo a participação de todos”, com 15 ocorrências; “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, com 12 ocorrências; “estímulo/utilização da língua-alvo”, com o total de 8 ocorrências; “análise dos diferentes posicionamentos”, com 6 ocorrências e, por fim, “referência a temas relevantes do contexto do aluno”, com 1 ocorrência. Em contrapartida, as práticas monológicas mais recorrentes em suas aulas foram: a “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, com 29 ocorrências; a “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos”, com 4 ocorrências; a “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 3 ocorrências; a “defesa do caráter canônico dos temas discutidos”, com

2 ocorrências; e o “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização”, com 1 ocorrência.

Jeferson, por sua vez, adotou, como prática dialógica mais recorrente, o “estímulo à participação de todos”, com 51 ocorrências; seguido pelo “estímulo/utilização da língua-alvo”, com 46 ocorrências; “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, com 19 ocorrências; “análise dos diferentes posicionamentos”, com 17 ocorrências; “referência a temas relevantes ao contexto do aluno”, com 11 ocorrências; e, por fim, “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, com 6 ocorrências. Por outro lado, dentre as práticas monológicas, temos: a “restrição da mediação e interação com possível fornecimento de resposta”, que totalizou 34 ocorrências; seguida pela “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 6 ocorrências; “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização”, com 2 ocorrências; e, finalmente, “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos”, com 1 ocorrência.

## **5.2 Limitações, implicações e sugestões para futuras pesquisas**

Podemos pressupor que um dos fatores que pode ter contribuído para a adesão majoritária dos professores às práticas dialógicas é o fato de que ambos participaram do programa de formação continuada de caráter crítico-colaborativo-reflexivo e multiletrado para EJA (BRUM, 2019), mencionado nos capítulos de Fundamentação Teórica (seção 1.3) e Fundamentação Metodológica (seção 2.3). Podemos inferir que a participação dos docentes nesse programa pode ter desempenhado papel relevante, uma vez que promoveu um impacto positivo em suas respectivas práticas pedagógicas. Nesse sentido, acreditamos que o engajamento e a participação efetiva dos professores possam ter provocado, em última instância, reconfigurações e ressignificações em relação às suas atuações docentes.

Devido às limitações de tempo e espaço, o recorte do *corpus* englobou 5 aulas (3 de Marta e 2 de Jeferson) para a análise da EPG e 4 aulas (2 aulas de Marta e 2 de Jeferson) para a análise do processo argumentativo estabelecido entre os professores e alunos. Dessa forma, vale ressaltar que futuras pesquisas são necessárias para contemplar algumas lacunas referentes ao número reduzido de aulas selecionadas para fins de análise.

No que se refere ao primeiro momento de investigação, isto é, a análise da EPG das aulas, podemos observar que não há aspectos específicos e exclusivos referentes à modalidade da EJA na constituição da EPG dessas aulas. Logo, é possível concluir que essa EPG pode refletir práticas de aulas oriundas de outros contextos e modalidades. Cabe ressaltar também que não encontramos estudos prévios que investigassem e/ou mapeassem o gênero aula de modo a identificar sua estrutura potencial, seus movimentos e passos constituintes bem como aqueles que são obrigatórios, opcionais e iterativos. Portanto, não encontramos pesquisas que pudessem ser utilizadas como parâmetro ou amostra para fins de comparação. Esse fator também revela uma lacuna em relação a pesquisas do gênero aula. Concluímos, dessa forma, que mais pesquisas são profícuas a fim de contemplar essa lacuna.

Em relação ao segundo momento de análise, sugerimos que um *corpus* mais amplo fosse selecionado a fim de examinar, por meio das categorias argumentativas, as práticas, as condutas e os papéis dos professores ao longo de uma sequência maior de aulas. Ademais, seria interessante analisar, igualmente, os papéis dos alunos com o objetivo de traçar um comparativo entre seus papéis e o dos professores. Nesse sentido, destacamos que as categorias semânticas de expansão e contração dialógica, descritas no capítulo de Fundamentação Metodológica (seção 2.5) são extremamente promissoras, pois contribuem para analisar e evidenciar ações e concepções de ensino mais deliberativas, autônomas, interativas, críticas, reflexivas e revolucionárias, bem como aquelas mais tradicionais, passivas, centralizadoras e mecanicistas.

Por fim, de forma mais abrangente, sugerimos que mais pesquisas referentes ao âmbito da EJA sejam desenvolvidas, uma vez que, como apontamos previamente, nas seções de Introdução e Fundamentação Teórica (seções 1.1 e 1.2), o reconhecimento e o entendimento dessa modalidade ainda são limitados, o que ocasiona diversas lacunas em relação a: a) pesquisas que investiguem as práticas sociais dessa modalidade e que a considerem como um espaço de formação; b) falta de formação, tanto inicial, quanto continuada de professores atuantes na EJA; c) falta de metodologias próprias e adequadas, que sejam pensadas e elaboradas para público; d) consideração do perfil heterogêneo dos alunos; e) concepções e visões errôneas sobre a EJA como modalidade; f) não alusão da EJA em documentos legais e/ou diretrizes educacionais, tais como a

BNCC; entre outros aspectos. Portanto, salientamos a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico nesse âmbito específico e próprio da Educação Básica para que, futuramente, tais lacunas sejam preenchidas.

## REFERÊNCIAS

AMIN, T.; LEITÃO, S.; FALCÃO, J. T. da R. Semiotic articulation of process and content in a high-school science activity: An integration of three perspectives. In: LIGHTFOOT, C.; LYRA M. C. D. P. **Challenges and Strategies to Study Human Development in Cultural Contexts**. Roma: Firera & Liuzzo Group, p. 169-197. 2009.

ANDRADE, N.; CALDAS, A. N. Barulho de Escola entre Grades e Muros: o que é livre na escola? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 495-514, abr./jun. 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000200495](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200495)>. Acesso em: 18 abr. 2020.

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, 2011, p. 19-50.

\_\_\_\_\_. **Speech Genres & Other Late Essays**. Austin: University of Texas Press. 1986.

\_\_\_\_\_. **The Dialogical Imagination: four essays**. Austin: University of Texas Press. 1981.

BARBOSA, E.; MOURA, D. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349>>. Acesso em: 22 set. 2020.

BARBOSA, M. V. Linguagem, afetividades e interações em sala de aula. **Raído**, Dourados, MS, v. 3, n. 6, p. 127-144, jul./ dez. 2009.

BARCELOS, V. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero – história, teoria, pesquisa**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013. Da pesquisa ao ensino: múltiplas abordagens pedagógicas para o ensino de gêneros. p. 213-227.

BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2006a.

BERNABÉ, F. H. L. O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**. Vol. 4, n.º 4 (2008): 243-257. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/viewFile/232/186>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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.

BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman. 1993.

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.

BRAHIM, A. C. S. M. Do estruturalismo à concepção discursiva de língua: os impactos na pedagogia de leitura em língua estrangeira. **Revista Intersaberes**, 8 (16), p. 108-130, jul/dez, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.513, de 25 de Agosto de 1945.** Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro, RJ, 25 ago. 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del4657compilado.htm)> Acesso em 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 de jul. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando à universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm)>. Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/31829858/dou-secao1-27-10-2011-pg-1/pdfView>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Câmara dos Deputados, Brasília, 15 dez. 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **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](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRITO, C. da S. Metodologias ativas e o movimento da escola moderna portuguesa. In: MARTINS, G. (Org.). **Metodologias Ativas: Métodos e Práticas para o Século XXI.** 1. ed. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. p. 181-196.

BRITO, G. da S.; LUEDERS, J. Formação Docente em Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos a Distância no SESI/SC. **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação,** p. 20701-20712, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26877\\_13332.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26877_13332.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRUM, M. H. **Formação continuada de professores de língua inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA.** 2019, 269f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

\_\_\_\_\_. **Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada.** 2015, 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BRUM, M. H.; TICKS, L. K. Representações iniciais de ensino e aprendizagem, erro e avaliação de docentes da escola pública produzidas em programa de formação continuada com a UFSM. In: Seminário sobre Interação Universidade/Escola, 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas redes escolares, 2. ed., 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2011.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores.** São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em:

<[http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteu-do/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteu-do/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CAETANO, É. A. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa: um olhar autoetnográfico**. 2017. 270f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/RMSA-ALYSQ2>>. Acesso em: 27 out. 2020.

CARLOS, C. P. **KAHOOT! como ferramenta no ensino da língua inglesa**. 2018. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) - Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199870>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, April. 2011. Disponível em: <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html)>. Acesso em: 27 out. 2020.

COMPIANI, M. **As Geociências no ensino fundamental**: um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo”. 1996. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (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.; 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.

CUNHA, M. C. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o Futuro**: Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, n. 31, p. 213-230, Curitiba: Editora UFPR, 2008. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100013&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602008000100013&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 30 ago. 2020.

DAMIANOVIC, M. C.; LEITÃO, S. A Atividade expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico em sala de aula. In: LIBERALI, F. C; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais**. Campinas: Editora Pontes, p. 137-160, 2012.

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, p. 350-357, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

DHAIF, H. Reading Aloud for Comprehension: A Neglected Teaching Aid. **Reading in a Foreign Language**, v. 7, n. 1, p. 457-464. 1990. Disponível em: <[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/67031/7\\_1\\_10125\\_67031\\_rfl71dhaif.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/67031/7_1_10125_67031_rfl71dhaif.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERNANDES, E. C de S. **Os Componentes visuais no ensino-aprendizagem. da leitura em inglês: estudo dos aspectos semiótico-discursivos em manuais de informática, no contexto do ensino superior**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Belém, 2006. Curso de Mestrado em Letras. Disponível em: <[http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1738/1/Dissertacao\\_ComponentesVisuaisEnsino.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1738/1/Dissertacao_ComponentesVisuaisEnsino.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2020.

FAIRCLOUGH, N. L. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Language and power**. London: Longman, 1989.

GEDOZ, S.; COSTA-HUBES, T. da C. Concepção sociointeracionista da linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama** (UNIOESTE), v. 8, p. 125-138, 2012.

GIOVANETTI, M. A. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In.: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 243-254.

GIZÉRIA, M. G. V.; TICKS, L. K. Representações de papéis de professore(a)s, aluno(a)s e material didático em sala de aula no discurso de docentes de uma escola pública de Santa Maria. In: Seminário sobre Interação Universidade/Escola, 2º Seminário sobre Impactos de Política Educacionais nas redes escolares, 2. ed., 2011, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2011.

GODOY, A. C. S. A interdisciplinaridade na formação docente. **Revista de Educação**, v. 9, n. 9, 2006. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/viewArticle/194>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. New York / London: Routledge, 2014.

HASAN, R. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. Part B. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford/Geelong: OUP/Deakin University Press. 1989.

KUHN, N. F.; SLONGO, I. I. P. A formação de professores para a EJA como tema de pesquisa. **Educere**, p. 39411-39428, 2015. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17842\\_7676.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17842_7676.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2018.

JACOBS, G.; HANNAH, D. Combining Cooperative Learning with Reading Aloud by Teachers. **IJES**, v. 4(1), p. 97-118, 2004. Disponível em: <<https://revistas.um.es/ijes/article/view/48101/46081>>. Acesso em: 21 set. 2020.

JACQUES, I. C. M.; CASAGRANDE, S. Analfabeto e Preconceito: uma relação velada na sociedade. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 1, p. 121-136-136, 2017. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Izabel-Cristina-Maffioletti-Jacques.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LEITÃO, S. Arguing and Learning. In: LIGHTFOOT, C.; LYRA, M. C. D. P. (Eds.). **Challenges and Strategies to Study Human Development in Cultural Contexts**. Rome: Firera & Liuzzo Group, 2009, p. 221-251.

\_\_\_\_\_. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes Editores, p. 13-46, 2011.

LEITÃO, S.; CASTRO, J. L. G. Argumentação de crianças do Primeiro Ano Fundamental sobre temas curriculares In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 205-235.

LEITE, S. F. PROEJA: A Relação Existente entre Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. **Revista EJA em debate**. Santa Catarina: Florianópolis, IFSC, n. 2, p. 41-54, Jul. 2013. Disponível em: <[https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1041/pdf#.Uih\\_6dI2Yqo](https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1041/pdf#.Uih_6dI2Yqo)>. Acesso: 18 jan. 2020.

LEMONS, A. G. **“Despeja na EJA”**: Reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no Município do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63-78.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S.; LESSA, A. C. Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. **The Specialist**, v. 27, n. 2, p. 169-188, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/1627>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão**, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349)>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MAGALHÃES, M. C. C. & OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 205-235. 2016.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: M. C. C. MAGALHÃES (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Mercado de Letras. 2003.

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.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) **Diálogos de Pesquisa sobre crianças e infâncias**. Juiz de Fora, MG, Ed. UFJF, 2010, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. São Paulo: **TheESpecialist**, v. 19, n. 2, p. 169-184. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/9905>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Ed.). **Genre and Institutions: social processes in the workplace and school**. London: New York: Continuum, 1997. p. 3-39.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 35-61. 2016.

\_\_\_\_\_. 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 16 fev. 2020.

MELLO, H. A. B. de. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de *ESL*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MENDES, S. R. Sobre a formação continuada de professores: algumas reflexões sobre o desafio de romper com os modelos padronizados. Rio de Janeiro: **Interagir: Pensando a Extensão**, n. 3, p. 7-13. 2003. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/18665/13622>>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MENEGAZZE, T.; ARAÚJO, F. **O Uso de Blogs na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2859/Menegazzi\\_Tania\\_Maria\\_Moura\\_Dutra.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/2859/Menegazzi_Tania_Maria_Moura_Dutra.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 21 set. 2020.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, n. 2, p. 151–167, 1984.

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.

MORAIS, S. P.; ROSA, D. Z.; FERNANDEZ, A. A.; SENNA, C. M. P. C. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 395-424.

MORAN, J. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. II. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2020.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e pesquisa de linguagem. **Revista D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 24, n.2, 2008b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci\\_arttex](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502008000200007&script=sci_arttex)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R.; (Org.). **Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 1 ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2008a, p. 243-272.

\_\_\_\_\_. Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academe. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 99-131, 1996.

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, 2011, p. 5192-5203.

MUNSBURG, J. A. S.; FELICETTI, V. L. **A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos.** 2014. Disponível em: <[http://www.sbec.org.br/evt2014/joao\\_alberto\\_steffen\\_munsuberg.pdf](http://www.sbec.org.br/evt2014/joao_alberto_steffen_munsuberg.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2020.

NASCIMENTO, C. A. P.; DIÓRIO, N.; REIS, R. A. M. **Práticas de oralidade na escola:** a apresentação pessoal. Recurso eletrônico. Juiz de Fora. UFJF, 2018.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. Praxis: A zona de desenvolvimento proximal. In: NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky:** Cientista revolucionário. São Paulo: Editora Loyola, p. 71-110. 1993.

NININ, M. O. **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.

\_\_\_\_\_. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar:** relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 175-204.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

OLIVEIRA, E. I. dos S. **Metodologias ativas aplicadas ao ensino de química na educação de jovens e adultos.** 2019. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/9959/ERICA%20IZONE%20DOS%20SANTOS%20OLIVEIRA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20QU%20C%20MICA.2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

OLIVEIRA, F. M. de. **Análise de gênero da seção de metodologia em artigos acadêmicos eletrônicos de Linguística Aplicada**. 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

OLIVEIRA, L. A. C.; MIRANDA, E. A. Políticas de educação profissional: algumas reflexões sobre o PRONATEC. **Anais do IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, Natal, p. 1-11, 2017. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A45.pdf>>. Acesso: 18 jan. 2020.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARENTE, T. C. **Processo de separação de misturas como tema gerador**: uma proposta utilizando a metodologia da sala de aula invertida e combinada abordagem freiriana de educação. 2019. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química Licenciatura) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <[http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/48385/1/2019\\_tcc\\_tcparente.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/48385/1/2019_tcc_tcparente.pdf)>. Acesso em: 21 de jul. de 2020.

PAULA, A. A. S. de; XAVIER, G. J.; JÚNIOR, R. N. R. Perfil dos sujeitos da educação de jovens e adultos no instituto federal de Goiás: implicações pedagógicas e curriculares. In: PEREIRA, J. V.; CASTRO, M. D. R. de; BARBOSA, S. C. (Org.). **Diálogos sobre Educação de Jovens e Adultos**: desafios políticos e pedagógicos da integração com a educação profissional. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-48, 2017.

PEREIRA, F. A. Invertendo a educação: uma reflexão sobre a metodologia sala de aula invertida. In: MARTINS, G. (Org.). **Metodologias Ativas**: Métodos e Práticas para o Século XXI. 1. ed. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. p. 287-294.

PIERINI, A. J.; SANTOS, S. M. C. dos. O combate à infrequência escolar de crianças e adolescentes: a participação da rede de proteção social no programa apoia. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 19, n. 1, p. 92-107, 2016. Disponível em:

<<http://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/369/330>>. Acesso: 18 jan. 2020.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, 10(30), p. 367-387. 2010.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, ano XX, v. 20, n. 68, dez./1999. p. 184-201. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

RODRIGUES, B. B. **Estratégias de condução de informações em dissertações**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

ROJO, R. **Entrevista**: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: <[http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19)>. Acesso em: 25 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo, SEE: CENP, 2004.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RYCKEBUSH, C. G. “Roda de conversa” na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 113-144.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-33.

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: 14 jan. 2020.

SANTOS, A. D. **O sistema de atividades do estágio de letras-inglês sob a perspectiva do professor em formação**. 2018. 203f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SANTOS, M. H. A. Formação continuada de professores na universidade: reflexões sobre o programa EDUCIMAT. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, RS, v. 17, n. 1, p. 139-151, 2012. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/464/331>>. Acesso em: 21 de jul. de 2020.

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 jan. 2020.

SILVA, E. A. **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.

\_\_\_\_\_. Figuras ideacionais de aprendizagem de inglês de alunos ingressantes no ensino médio da escola pública. **Revista Percursos Linguísticos**, v. 9, n. 22, 2019.

\_\_\_\_\_. **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.

SILVA, F. da; PEREIRA, A. M. dos S. Gêneros textuais na perspectiva da relativa estabilidade: uma abertura para o fenômeno da transgressão em diferentes esferas sociointerativas. **Revista de Letras Dom Alberto**, v. 1, n. 4, jul./dez. 2013.

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F.; SOUZA, V. dos R. M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 13, n. 1, p. 32-47, 2014. Disponível em: <[http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC\\_13\\_1\\_3\\_ex710.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_1_3_ex710.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2020.

SOARES, V. A. de S. F. Análise crítica de gênero e o exercício de leitura da palavramundo: diálogos possíveis. **Revista Brasileira Linguística Aplicada [online]**. 16(3), 2016, 335-364.

SOBROZA, L. S. Aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira. **Linguagens e Cidadania**, v. 10, n. 1, jan./jun., p. 1-20, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28276/15985>>. Acesso em: 28 out. 2020.

SOUZA, R. C. de. Metodologias ativas na Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.). **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, p. 63-75, 2020.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Research genres**: explorations and applications. Cambridge: Cambridge UP, 2004.

TICKS, L. K. "O que eu faço e o que eu digo que faço": a metaconsciência de professoras de inglês sobre teorias de aprendizagem. *Vidya* (Santa Maria), 28 (1), p. 43-66, 2009.

\_\_\_\_\_. **Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola.** Projeto de pesquisa. Reg. GAP 039819, 2015.

TRAVIS, C. E. The ethnopragmatics of the diminutive in conversational Colombian Spanish. **Intercultural Pragmatics**, v. 1, n. 2, p. 249-274. 2004.

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.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 2, n. 31, p. 211-227, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00211.pdf>>.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 12-31. Disponível em: <<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/10-publicacoes/E-book%20Gramatica/Gram%C3%A1tica-Variacao-e-Ensino.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2020

VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. S. O tratamento do componente gramatical nos Cadernos Pedagógicos da rede municipal: breve diagnose. In: VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 12-31. Disponível em: <<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/images/Posvernaculas/10-publicacoes/E-book%20Gramatica/Gram%C3%A1tica-Variacao-e-Ensino.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1978, p. 57

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. 2ed. Madri: Visor, 2001.

XAVIER, E. de M.; GOMES, J. de F. P.; FIGUEIREDO, M. R. de.; SOUZA, S. M. da F. Crenças no ensino de língua inglesa no ambiente escolar. **Revista Transformar**, n. 8, p. 31-52. 2016. Disponível em: <<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/52>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

XAVIER, J. F. D. Educação de Jovens e Adultos: Alfabetizar Letrando. **Revista Lugares de Educação**, v. 1, n. 1, p. 123-132, 2011. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 20 set. 2018.

YULE, G. **Pragmatics**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ANEXO 1 – PRIMEIRA AULA DE MARTA<sup>43</sup>

Aula #1 / 06/04/2018			
Turno	Fragmento	Ação argumentativa	Categoria de expansão ou contração dialógica
T1	<p>Professora: Então, meu nome é Marta e trabalho inglês, tá? Pra quem é aluno novo então.</p> <p>[escreve no quadro: <i>teacher</i> Marta] Pessoal, esse semestre, nós vamos trabalhar com um material didático elaborado por mim e pelas colegas da universidade, tá? E esse material, ele é todo voltado pra uma temática. Aí, a temática... Eu escolhi... Que é a temática que eu costumo trabalhar com... O pessoal da totalidade nove porque justamente já estão indo para o mercado de trabalho, né? Estão saindo da escola. Claro, alguns vão continuar estudando, mas outros já vão se inserir no mercado de trabalho. Então, a temática é o mundo do trabalho, as profissões, tá? Aí, nós vamos... Trabalhar com esse material e... Só que vocês le... Vão trabalhar em aula, vão pôr o nomezinho, cada um vai ter o seu... E no final da aula, vocês vão me devolver, tá? Pra gente ver o processo em aula né? Se vocês conseguiram... Aprender, se conseguiram fazer, tá?</p>	Problematização	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T2	Aluna A: Tá!	Acolhimento	-
T3	Professora: Certo?	Solicitação de	-

<sup>43</sup> Os trechos destacados em azul se referem aos excertos (#1, #2 e #3) selecionados para a amostra da análise do processo argumentativo desta aula.

		informações por intensificação de ideias	
T4	Aluno B: <i>Okay!</i>	Acolhimento	-
T5	Professora: Daí, eu vou entregar para vocês. Não esqueçam então de pôr o nomezinho... Cada um vai ter o seu. [professora entrega as cópias]	Recondução  Reespelhamento	-
T6	Aluno B: Tudo isso para hoje?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T7	Professora: Não... É o material para todo o semestre.	Refutação	-
T8	Aluno B: Ah, sim.	Acolhimento	-
T9	Professora: Em cada aula, nós vamos trabalhando um pouquinho. [professora continua entregando as cópias] Na página 4, vocês vão ver que vocês têm dois textos, tá, pessoal? Só que um, ele ficou muito pequenininho.	Recondução  Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T10	Aluna A: Qual?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T11	Professora: Daí, eu imprimir novamente. Na página quatro... Que é o que vocês vão analisar depois...	Recondução Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T12	Aluno C: O texto B.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T13	Professora: O texto que vocês vão analisar. Daí o seg... O texto B...	Reespelhamento	-
T14	Aluno B: <i>Okay!</i>	Acolhimento	-

T15	<p>Professora: Pode passar pros colegas. Ficou muito pequeno... Aí, eu imprimir novamente. [professora distribui as cópias referentes ao texto B aos alunos]</p> <p>Bom... Então, assim... As primeiras questões, até a número três ali, eu vou... Nós vamos fazer juntos, certo? Eu vou ler as questões, vou traduzindo conforme vocês tiverem dificuldade e vocês vão respondendo oralmente, tá? Depois nas próximas, eu dou um tempinho para vocês tentarem analisar lá no texto, tá? Mas não se demorem muito.</p>	<p>Recondução</p> <p>Reespelhamento</p> <p>Recondução</p> <p>Fornecimento de informações por extensão de ideias</p>	<p>Estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização</p>
T16	<p>Todos: [risos]</p>	-	-
T17	<p>Professora: Então vocês têm lá... No título, né: <i>In the job market</i>. Então, no mercado de trabalho. Aí, <i>looking for a job</i>, no cartazinho [aponta para o cartaz na cópia], alguém procurando por emprego, tá? <i>Looking for</i>, procurar, <i>job</i>, emprego. Certo? Procurando por emprego... E abre a temática então... Mercado de trabalho. Certo? Aí vocês têm a primeira questão: <i>Where do people usually look for job?</i> Aí, vocês conseguem entender?</p>	<p>Solicitação de informações por elaboração de ideias</p>	<p>Análise dos diferentes posicionamentos</p>
T18	<p>Aluno B: Onde é que trabalha quem?</p>	<p>Fornecimento de informações por extensão de ideias</p>	-
T19	<p>Professora: <i>Where do people usually look for job</i> (pausadamente)?</p>	<p>Reespelhamento</p>	<p>Estímulo/utilização da língua alvo</p>
T20	<p>Aluno C: Onde normalmente as pessoas procuram emprego.</p>	<p>Fornecimento de informações por extensão de ideias</p>	-
T21	<p>Professora: <i>Good, exactly!</i></p>	<p>Acolhimento</p>	<p>Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de</p>

			ideia
T22	Aluno B: Aí sim! Tem um inglês aqui, professora! Que beleza!	-	-
T23	Professora: [risos] Onde geralmente as pessoas procuram por emprego, tá? Aí nós temos as opções: <i>Magazines, directly at the companies, newspapers, book, internet... Or others e for example.</i> Algum... Algumas dessas opções vocês conhecem? Conhecem as palavras?	Reespelhamento  Recondução  Solicitação de informações por elaboração de ideias	Estímulo/utilização da língua alvo  Análise dos diferentes posicionamentos
T24	Aluna D: <i>Book</i> é livro, né?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T25	Professora: <i>Book</i> , livro, isso!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Defesa do caráter canônico dos temas discutidos
T26	Aluno B: Lojas, né, <i>magazines</i> ?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T27	Aluna A: <i>Magazines</i> .	Reespelhamento	-
T28	Professora: <i>Magazines</i> ... Não...	Refutação	-
T29	Aluno C: Revistas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T30	Professora: É! Isso! É um falso cognato. <i>Magazines</i> é revistas. Tá? Não é a loja.	Acolhimento Fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T31	Aluno C: <i>Newspaper</i> é jornal?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T32	Professora: <i>Newspaper</i> , jornal.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Defesa do caráter canônico dos temas discutidos
T33	Aluno B: E essa... essa... Essa aqui, <i>book</i> , essa aqui, seria o quê ?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T34	Professora: <i>Book</i> ? Livro... Livro! Lembram: " <i>the book is on the table</i> "?	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta

T35	Aluno B: Sim, mas procurar trabalho em livro?	Problematização	-
T36	Professora: Não, mas aí vocês vão escolher aonde geralmente... Vocês vão marcar, tá?	Refutação Fornecimento de informações por extensão de ideias	Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos
T37	Aluno C: Marcar uma só?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T38	Professora: Pode ser mais de uma.	Refutação Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T39	Aluno C: Pode ser mais de uma. [confirmando].	Reespelamento	-
T40	Professora: Então vocês têm: <i>magazines</i> , revistas, <i>directly at the companies...</i> Diretamente nas...?	Recondução Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T41	Aluna D: Empresas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T42	Professora: Empresas! [enfática, confirmando a resposta] <i>Newspapers</i> , jornal, <i>book</i> , livro ou <i>internet</i> . Aí vocês vão marcar qual é mais comum. Pode ser mais de uma, né.	Reespelamento Recondução	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia  Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos
T43	Aluno B: Aquela ali é alguma outra opção? [se referindo à opção "others"]	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T44	Professora: Isso! Se houver outras opções de... De lugar pra se procurar, aí vocês podem marcar.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T45	Aluna E: E o <i>new</i> é o quê? <i>Newspaper</i> ?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T46	Professora: <i>Newspaper</i> ? Jornal! Jornal. [professora faz uma pausa para que os alunos escolham as opções enquanto alguns conversam entre si]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T47	Professora: Qual que	Solicitação de	Estímulo a participação

	vocês marcaram então? Quais opções?	informações por intensificação de ideias	de todos
T48	Aluna D: Direto nas empresas...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T49	Aluna A: E na <i>internet</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T50	Aluna D: Jornal.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T51	Alunos em coro: Jornal e <i>internet</i> .	Reespelhamento	-
T52	Professora: <i>Newspapers! Directly at the companies! Internet!</i> Isso... que é mais comum. <i>Good!</i>	Reespelhamento Acolhimento	Estímulo/utilização da língua-alvo  Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos
T53	Professora: <i>Number two: Have you ever looked for a job?</i> Você já procurou por emprego? Aí, vocês vão marcar né, sim ou não, talvez, não tenho certeza. <i>If yes, where did you looked and how?</i> Se a resposta for sim, aonde vocês procuraram? Em que... Meios, né?	Problematização	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T54	Aluno C: Vou pôr as que eu marquei. Marquei justamente por causa que eu procurei já.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T55	Professora: Isto! Tá certo! [professora vai até a mesa de alguns alunos]	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T56	Professora: Aí já escrevam em inglês o lugar, o meio... Certo?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T57	Professora: <i>Number 3.</i> Agora nós vamos dar uma olhadinha pros textos lá. <i>Take a look at the texts.</i> Então diz assim, na número 3: <i>Look at the texts A and B and answer the questions. Letter "A", a letra "a", então. What kind of text are these?</i>	Problematização	Estímulo/utilização da língua-alvo

	<i>Justify your answer with elements from the texts.</i> Então vocês vão ter que ir lá na página 4 e olhar pros textos, tá? E identificar em que gênero textual eles se encaixam. É uma receita, é uma propaganda, é um texto informativo? É um anúncio? É um menu?		Superação da visão de ensino como reprodução e memorização Estímulo a participação de todos
T58	Aluno C: <i>Bill</i> é o que?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T59	Professora: <i>Bill</i> ? Conta.  Aí vocês tem nas opções né [aponta para a folha]. Lá nas opções... Voltando. <i>Recipe, job advertising, bill, news and menu.</i> Antes de saber... Mesmo que vocês não saibam dizer em inglês... Vocês conseguem identificar o gênero?	Fornecimento de informações por extensão de ideias Recondução  Solicitação de informações por elaboração de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta  Estímulo/utilização da língua-alvo  Análise dos diferentes posicionamentos
T60	Aluna D: Sim.	Acolhimento	-
T61	Professora: Que gênero seria? Pertenceria esses textos?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T62	Aluna D: Anúncio.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T63	Professora: <i>Good!</i> Anúncio de...?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T64	Aluna D: Emprego.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T65	Professora: <i>Good!</i> Todos identificaram? Seriam anúncios de emprego? Sim?	Acolhimento Solicitação de informações por elaboração de ideias	Estímulo a participação de todos
T66	[alunos permanecem em silêncio]	-	-
T67	Professora: Bom... Como vocês conseguiram identificar? Aí vocês vão ter que justificar porque que	Solicitação de informações por elaboração de ideias Fornecimento de informações por	Análise dos diferentes posicionamentos

	vocês acham que é anúncio de emprego. Que palavras que remetem, né? Ou a estrutura do texto. Aí vocês vão justificar.	remodelamento	
T68	Aluno B: Aqui não tá oportunidade de trabalho? [mostrando no texto]	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T69	Professora: Isso! Isso aí!  Podem ir escrevendo a <i>justification</i> ali, a justificativa, tá? [mostrando no material]. Aqui ó, bem no caderninho [aponta para o material]	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T70	Aluna A: Hein, profe... É pra marcar aqui também? Qual dessas opções?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T71	Professora: Ah sim! Sorry! Então, <i>recipe</i> seria receita... Que não é.	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T72	Aluna A: Tá!	Acolhimento	-
T73	Professora: <i>Job advertising...</i>	Recondução	Estímulo/utilização da língua-alvo
T74	Aluna D: Anúncio de emprego.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T75	Professora: Que é o anúncio de emprego, tá?	Reespelhamento	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T76	Aluna A: Tá!	Acolhimento	-
T77	Professora: Então, anúncio de emprego.	Reespelhamento	-
T78	Aluna A: E o <i>bill</i> ?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T79	Aluna D: <i>Bill</i> é contas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T80	Professora: Conta... É! Conta! E <i>news</i> , notícia.	Reespelhamento	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T81	Aluna A: E o justifique ali	Solicitação de	-

	é pra colocar? Pra justificar?	informações por elaboração de ideias	
T82	Professora: Isso! Porque que vocês identificaram como um anúncio, tá? Algumas palavras que vocês tenham entendido, tá? Que identificam o gênero como sendo um anúncio, certo? Aí vocês vão me dizer depois. [professora vai até a mesa de um aluno que chegou atrasado para entregar o material]	Acolhimento Reestruturação	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T83	[professora fala com uma aluna: Aí, aluna, teria que... Que saber um pouquinho mais de vocabulário, né... Então, pra não confundir com a notícia...]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T84	Aluno B: Um pouquinho [ ], bastante, né! Mas, imagina... Eu tô tendo a primeira aula de inglês hoje, né... [ ]	Problematização	-
T85	Professora: Tá conseguindo? Conseguiram marcar ali?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	Estímulo a participação de todos
T86	Aluno B: Porque colocaram na sexta [ ] Semestre passado nunca teve aula na sexta [ ] Por isso que eu não sei inglês.	Problematização	-
T87	Professora: Ah, sim! Agora fica bem ruim!	Acolhimento	-
T88	Aluno B: Daí agora fica gaguejando... [risos] Pois é... Aqui são... São opções de trabalho, né?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T89	Professora: Isso! São as...?	Acolhimento Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T90	Aluno B: Ofertas de determinados...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T91	Professora: Isso! Ofertas... As vagas oferecidas, né?	Acolhimento e reespelhamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia

T92	Aluno B: Isso aí! É!	Acolhimento	-
T93	Aluno C: Ali pede elementos do texto. Eu posso colocar... Copiar e ver o que eu entendi traduzido? Por exemplo, <i>we want you</i> , nós queremos você, né? Eu coloc... Eu escrevo ali: <i>we want you</i> e coloco “nós queremos você”.	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T94	Professora: Pode! Isso! [balançando a cabeça]	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T95	Aluno C: Como eu entendi.	Reestruturação	-
T96	Professora: Vocês podem escrever em português as palavras, tá? [professora faz uma pausa para que os alunos escrevam]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo
T97	Professora: Vamos ver, então, pessoal? Pra passar pra próxima? Então é um <i>job advertising</i> ... Por quê? Que elementos então vocês... Identificaram? Que justifique?	Problematização	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta Estímulo a participação de todos
T98	Aluna D: As vagas de emprego.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T99	Professora: Isso! As vagas oferecidas, né? Ali, <i>positions</i> , no primeiro texto. <i>Opportunities</i> ... <i>Job opportunities</i> , oportunidades de emprego, né? A... O vocabulário. Onde diz “oportunidades” ó, dá pra pessoa inferir, né? Que estão oferecendo algo. O colega falou né [aponta para Aluno C], do texto B... A frase... <i>We want you</i> , nós queremos você, também né.	Acolhimento Reestruturação e fornecimento de informações por extensão de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T100	Aluno C: No outro pequeno tem “ <i>we will</i> ”	Solicitação de informações por	-

	<i>train you</i> . É nós treinaremos você?	intensificação de ideias	
T101	Professora: Isso! Nós treinaremos você.	Acolhimento e respeito	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T102	Aluno B: Tá, e aqui embaixo do “ <i>we want you</i> ”?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T103	Professora: Ah! Nós queremos você para desenvolver o <i>software</i> de classe mundial. Tá? Então, é voltado para <i>technology</i> . Vocês tem ali a palavra <i>technology</i> [aponta para o material]. Tem formas de contato com a empresa também, né? O <i>website</i> ali [aponta para o material], telefones, né, pra contato. Então tudo isso nos leva... A analisar como sendo um anúncio, tá? Certo?	Fornecimento de informações por extensão de ideias Recondução	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T104	Aluna A: O que que é pra colocar aqui? [aponta para o material em sua mão]	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T105	Professora: Agora eu vou explicar.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T106	[enquanto alunos falam ao mesmo tempo, o aluno F faz uma pergunta a professora, que vai até sua mesa para responder]	-	-
T107	Professora: Na quatro, então, pessoal. <i>Number four. What is the objective of these texts? What words indicate that?</i> Então, qual é o objetivo desses textos? Já tá mais ou men... Vocês até já comentaram, já falaram, né? Então, por que o texto foi escrito, né? Por que que	Problematização  Reestruturação	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização

	foi publicado, foi escrito? Qual é o objetivo? De cada um... Provavelmente vão ser os mesmos objetivos, né? E que palavras que indicam esse objetivo, tá. Conseguem fazer? Uns minutinhos...		Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos  Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T108	Aluna G: Responder em inglês?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T109	Professora: Pode ser em português, tá. O objetivo então. E palavras que justificam ali. É mais ou menos parecido, né.	Refutação  Recondução	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo
T110	[alguns alunos levantam a mão e a professora vai até as mesas para fazer atendimentos individuais]	-	-
T111	Professora: Vamos... fazer juntos? Querem fazer juntos?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T112	[alunos balançam a cabeça em forma de afirmação]	Acolhimento	-
T113	Aluno B: A gente não saiu do texto A ainda.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T114	Professora: Tá. <i>So, objectives of the text.</i> Quais são os objetivos de cada um? Ou dos dois? O objetivo deles?	Recondução	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T115	Aluna D: Anunciar vagas de emprego.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T116	Aluno B: O objetivo [ ] Oferta de trabalho.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T117	Professora: <i>Good! Exactly!</i>	Acolhimento	
T118	Aluno B: Qualificação profissional.	Reestruturação	

T119	Professora: Isso aí! Os dois, né, como são anúncios... Os dois... O objetivo é oferecer emp... vagas de emprego, né. Os dois tão oferecendo, estão fazendo esse... Essa propaganda.	Acolhimento Fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T120	Aluno B: Tá. E aqui do outro lado, aqui? Do lado direito? [se referindo ao quadro de justificativa "Words that justify your answer"]	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T121	Professora: E aí, as palavras que justificam.	Reespelamento	-
T122	Aluno B: Ah, o que a gente identifica ali?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T123	Professora: É! Que... Que sejam... Que o objetivo seja oferecer vagas.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T124	Aluno B: Experiência...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T125	Aluno C: Eu botei: <i>driver</i> e <i>two positions</i> . Motorista, duas vagas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T126	Professora: <i>Positions!</i> Isso! Então diz ali ó, as vagas oferecidas né. Justificam... <i>Positions</i> . A própria palavra <i>opportunities</i> também, né? <i>Opportunities</i> ... Também justifica. Tá. No texto B, pessoal, vocês têm também, né... O... As... As profissões, né? <i>Designer, engineer</i> ... Que justificariam, né... Que seriam anúncio de emprego. O objetivo de oferecer vagas de emprego. Do texto B tem as profissões, né.	Fornecimento de informações por remodelamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia e restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T127	Aluno B: Isso é da cinco aqui, né, professora?	Solicitação de informações por intensificação de	-

		ideias	
T128	Professora: É! <i>Designer, engineer</i> , tá? O que mais? Pra quem sabe mais um pouquinho de vocabulário, pode pôr né... “ <i>we want you</i> ”. As frases... “ <i>join the global leader</i> ”. Certo? Sempre... Lembrem que todos os textos tem um objetivo né. Ou informar, ou vender um produto ou serviço, né, oferecer vagas de emprego. Sempre tem objetivo.	Acolhimento Recondução Solicitação de informações por extensão de ideias  Fornecimento de informações por remodelamento	Estímulo a participação de todos Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T129	[uma aluna chama a professora, que vai até sua mesa].	-	-
T130	Aluno B: Isso aqui, professora, a senhora me desculpe pela franqueza, mas eu não gostei dessa forma aqui.	Problematização	-
T131	Professora: Não gostou?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T132	Aluno B: Outra coisa... Seria interessante se a gente pudesse levar para casa e pesquisar a respeito disso aqui. Aí, sim! Aí nós íamos aprender lá e escrever aqui. Ou através da <i>internet</i> , ou do celular, ou do livro. Porque eu tô boiando aqui, não entendo nada aqui. Para mim, tá tudo escrito em inglês aqui.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T133	Professora: Não, mas o senhor conseguiu identificar...	Refutação	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T134	Aluno B: Mas muito pouca coisa.	Refutação	-
T136	Professora: Que eram vagas de emprego... Que eram anúncios.	Recondução	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T137	Aluno B: De dez páginas, duas palavras aqui.	Recondução	-

T138	Professora: As palavras cognatas, né... Que vocês têm ali no texto.	Recondução e fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T139	Aluno B: Sim! Eu entendo, só que assim... E outra coisa... Eu sou muito chato mesmo. Gosto de fazer a coisa com...	Acolhimento e fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T140	Professora: Com tempo.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T141	Aluno B: Não. Com qualidade. Não tô conseguindo [ ] Chega a dar um suador no camarada.	Refutação	-
T142	Professora: Tá. [risos] As primeiras foram mais de... experiência de vocês, né. Ali, onde as pessoas procuram por emprego, aquelas palavras ali, né. O que vocês já procuraram antes, tá? Aí, vocês repetiram aonde. Depois, identificar o gênero, vocês conseguiram identificar, que eram anúncios, né? As palavras...	Acolhimento Recondução e fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T143	Aluno B: E essa questão cinco aqui, professora?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T144	Professora: Na cinco. Vamos ver, então. <i>Identify the following information from both texts about the positions offered.</i> Daí, vocês vão identificar as informações dos dois textos, né? Sobre... Em relação às vagas, tá? Oferecidas ali. Aí, vocês têm primeiro: <i>requirements to apply</i> [mostra no material]. O que que é exigido? Vão olhar lá nos textos o que que é exigido para as	Problematização	

	<p>peças se candidatem. Vamos fazer um por um, né. Então, primeiro: o que que é exigido? O que que eles exigem lá no anúncio?</p>		Estímulo a participação de todos
T145	<p>Aluna G: Experiência, boa aparência, né.</p>	<p>Fornecimento de informações por extensão de ideias</p>	-
T146	<p>Professora: <i>Good!</i> Isso! Deem uma olhadinha lá! <i>Experience</i>, experiência. Algumas palavras ali, né. O que que o candidato precisa... Ser ou ter...</p>	<p>Acolhimento Reestruturação</p>	<p>Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta</p>
T147	<p>Aluno B: Aí no caso é essa aqui? [mostra no seu material]. Essa aqui, né professora?</p>	<p>Solicitação de informações por elaboração de ideias</p>	-
T148	<p>Professora: Nos dois, daí [se referindo aos dois textos]</p>	<p>Fornecimento de informações por extensão de ideias</p>	-
T149	<p>[pausa para que os alunos realizem a questão]</p>	-	-
T150	<p>Aluno C: Na primeira ali, depois da <i>self-motivated</i>, é o que? O que que quer dizer?</p>	<p>Solicitação de informações por intensificação de ideias</p>	-
T151	<p>Professora: Isso. Motivação.</p>	<p>Acolhimento</p>	-
T152	<p>Aluno C: Própria? Autoestima?</p>	<p>Solicitação de informações por intensificação de ideias</p>	-
T153	<p>Professora: Isso! Isso!</p>	<p>Acolhimento</p>	-
T154	<p>Aluna D: E dinâmica.</p>	<p>Fornecimento de informações por extensão de ideias</p>	-
T155	<p>Aluno C: E o candidato... Ter dinâmica, né.</p>	<p>Reespelhamento</p>	-
T156	<p>Professora: Dinâmica! Ser uma pessoa dinâmica. Isso! <i>Dynamics</i>. [professora faz uma pausa para que os alunos escrevam]</p>	<p>Reespelhamento e reestruturação</p>	<p>Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia</p>
T157	<p>Professora: Já vou dizer pra vocês que mais no prim... No texto A... No</p>	<p>Fornecimento de informações por elaboração e/ou</p>	<p>Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de</p>

	primeiro. Tem mais as... Tem as exigências de como eles querem o profissional. Como que eles querem que seja o profissional, tá? Mais no texto A.	intensificação de ideias	resposta
T158	Aluno B: O que que é <i>driver</i> ?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T159	Professora: <i>Driver</i> é motorista [cochicha somente para o aluno B].	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T160	Aluno C: No segundo quadrinho ali, pode ser o site, o número de qualquer um dos...?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T161	Professora: Sim, sim!	Acolhimento	-
T162	[professora vai até as mesas de alguns alunos].	-	-
T163	[bate o sinal].	-	-
T164	Professora: Até a cinco, né? Tá. Vocês coloquem o nome, pessoal, e nós continuamos na próxima aula, tá? Pra não perderem, né... Perderem o material.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T165	[professora recolhe as cópias e alunos saem].	-	-

Fonte: autoria própria.

## ANEXO 2 – QUINTA AULA DE MARTA<sup>44</sup>

Aula #5 / 04/05/2018			
Turno	Fragmento	Ação argumentativa	Categoria de expansão ou contração dialógica
T1	Professora: Então, a dez. <i>Read the text below about uncle Sam and answer the questions.</i> Então, leia o texto abaixo sobre o Tio Sam e responda as questões. Eu vou ler... vou lendo por parágrafos, aí eu quero que vocês tentem entender mais ou menos, tá? O que tá dizendo...	Problematização	Falta de estímulo/não utilização da língua alvo  Estímulo a participação de todos

<sup>44</sup> Os trechos destacados em azul se referem aos excertos (#1, #2, #3, #4 e #5) selecionados para a amostra da análise do processo argumentativo desta aula.

T2	Aluno H: Ahhh, tá! Lembrei! Agora, eu lembrei!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T3	Professora: Então diz assim: <i>Uncle Sam (initials U.S.A.) is a common national personification of the American government or the United States in general that, according to the legend, came into use during the War of 1812 and was supposedly named for Samuel Wilson.</i> Até aqui, o que que vocês conseguiram entender? Das palavras?	Fornecimento de informações por extensão de ideias  Solicitação de informações por elaboração	Análise dos diferentes posicionamentos
T4	Aluno H: Não sei se tem a ver com o filme que eu olhei... Agora a senhora falou em Tio Sam, agora eu me lembrei...	Recondução	-
T5	Aluno B: Eu [ ] que essa gravura representa o Tio Sam... Que na verdade, representa a mentalidade dos Estados Unidos.	Fornecimento de informações por remodelamento	-
T6	Professora: <i>Exactly!</i> Isso!	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T7	Aluna A: Personagens, né.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T8	Aluna G: Personagens.	Reespelhamento	-
T9	Professora: <i>Personification, personificado.</i>	Reestruturação	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T10	Aluno B: Esse é pra ser o Tio Sam, representado por essa imagem.	Reestruturação	-
T11	Professora: Personificação do <i>American Government.</i>	Reestruturação	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T12	Aluna A: Governando os Estados Unidos.	Reespelhamento	-
T13	Professora: Isso! Do governo americano.	Acolhimento e reespelhamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de

			ideia
T14	Aluna A: Do governo americano.	Reespelhamento	-
T15	Aluno B: E aqui diz... Então... Pois é... [olha o texto em seu material]. Que começou com Samuel Wilson, esse.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T16	Professora: Isso! E quando? Quando que foi...?	Acolhimento Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T17	Alunos A e B: Em 1812.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T18	Professora: Isso! <i>In the war</i> . <i>War</i> é guerra, né.	Acolhimento e Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T19	Aluno H: Isso! Aí que tá o filme que eu olhei.	Acolhimento Recondução	-
T20	Professora: [concordando] Durante a guerra de 1812.	Acolhimento e recondução	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T21	Aluno B: Quer dizer que...	Recondução	-
T22	Aluna A: Hum.	Acolhimento	-
T23	Professora: Tá? Então...	-	-
T24	Aluno B: Vai ver ele personificava o exército americano... O Tio Sam é o exército americano porque representava o presidente deles.	Fornecimento de informações por remodelamento	-
T25	Professora: <i>Good</i> . Aí, eu vou continuar ali e vou ver...	Acolhimento Recondução	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T26	Aluna A: Tá.	Acolhimento	-
T27	Professora: <i>Uncle Sam has been a popular symbol of the USA government in American culture and a manifestation of patriotic</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	

	<i>emotion. It was used to recruit soldiers for the both World War I and World War II.</i> E aqui? Que informações vocês conseguem captar?	Solicitação de informações por elaboração	Análise dos diferentes posicionamentos
T28	Aluno H: Arrecadava alguma coisa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T29	Aluna A: Manifestavam patrióticas...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T30	Aluna G: Não é manifestos?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T31	Professora: Isso! Manifesta uma? <i>Patriotic emotion.</i>	Acolhimento e reestruturação	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T32	Aluno B: Manifestação patriótica.	Reestruturação	-
T33	Aluna A: Uma pátria...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T34	Professora: Patriótica. Isso! Manifestação da emoção patriótica.	Acolhimento e reestruturação	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T35	Aluna A: Cultural.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T36	Professora: Um símbolo, né? Do governo.  Ó, e foi utilizado para que? Esse símbolo?	Fornecimento de informações por remodelamento Solicitação de informações por elaboração de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta Estímulo a participação de todos
T37	Aluno H: Pra... Pra guerra.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T38	Aluna E: Chamar recrutas?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T39	Alunas A e E: Os soldados.	Reestruturação	-
T40	Professora: <i>Good, exactly!</i>	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T41	Aluno B: Era pra recrutar o soldado.	Reestruturação	-
T42	Aluno I: É porque lá é	Fornecimento de	-

	obrigatório o alistamento deles, né. Então, eles tavam chamando.	informações por remodelamento	
T43	Aluna A: Ah, é!	Acolhimento	-
T44	Professora: Ah, bom. Isso aí! Então, pra convidar, pra chamar, né... Os recrutas...	Acolhimento e reespelamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T45	Aluno B: Convocar!	Reespelamento	-
T46	Professora: Convocar! Isso, tá?  Pras... Pra primeira guerra, né... <i>World War I</i> e <i>World War II</i> .	Reespelamento e acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T47	Aluna E: Primeira e a segunda.	Reespelamento	-
T48	Aluno B: Isso aí era o <i>marketing</i> né.	Fornecimento de informações por remodelamento	-
T49	Professora: É! Isso!	Acolhimento	-
T50	Aluno B: Uma forma de chamar a atenção dos soldados... Como se fosse o presidente chamando: "Vocês tem que vir!".	Reestruturação	-
T51	Professora: Isso... Depois, nós vamos analisar o que significa a frase que está abaixo da imagem dele, né... Que diz assim: " <i>I want you</i> ". <i>I want you</i> .	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T52	Aluno B: Venham para os Estados. Venha para as... O exército americano, seria, no caso né...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T53	Aluna A: Armas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T54	Aluno B: Venha para as forças... As forças armadas americanas.	Reestruturação	-
T55	Aluno H: Venha combater no exército americano.	Reespelamento	-
T56	Professora: Isso! Essa é a ide... Essa era a ideia.	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T57	Aluno B: Venha somar... No exército americano.	Reestruturação	-

T58	Aluno H: Hein, bota essa resposta na nove?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T59	Professora: Não, não. Agora não... A nove já foi né. Que vocês nunca tinham... Que alguns não tinham visto.	Refutação	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T60	Aluna A: Tá, e agora a "a" aqui.	Recondução	-
T61	Professora: Agora, letra "a".	Reespelhamento	-
T62	<i>In your opinion, why the company (in text B) used a similar image from this American symbol?</i> Aí, na sua opinião por que que a empresa do texto B utilizou uma imagem semelhante, né... Ao símbolo americano. Semelhante, né.	Problematização	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T63	Aluno H: Por quê?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T64	Professora: Por que, na sua opinião.	Reestruturação	-
T65	Aluno H: Ah, tá.	Acolhimento	-
T66	Professora: Daí, acho que entra o que vocês estavam comentando antes...	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T67	Aluno B: Ah, essa imagem tem relação com essa primeira frase que tá escrito... <i>We want you.</i>	Fornecimento de informações por remodelamento	-
T68	Professora: Isso! E também na... No desenho, na imagem né... Na ilustração, mesmo, né.	Acolhimento e fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T69	Aluno B: Eu procuro você?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T70	Professora: Quase.	Refutação	-
T71	Aluno B: É isso que tá escrito aqui?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T72	Professora: Quase. Eles usaram a mesma	Recondução	Superação da visão de ensino como reprodução

	imagem. Uma imagem parecida. Antes de entrar na frase.		e memorização
T73	Aluno F: Vem daí o convite junto.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T74	Alunos B e E: É!	Acolhimento	-
T75	Professora: Exatamente!	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T76	Aluno H: Pra que? Pra ter uma... Uma...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T77	Aluno B: É a mesma ideia, né. Os dois tão chamando outras pessoas. Um pra trabalho e o outro pra defender o país.	Fornecimento de informações por remodelamento	-
T78	Professora: <i>Good! Exactly!</i> Exatamente! É isso aí! Muito bem!  Podem responder na “a” então. Essa... A letra “a” então. [pausa para que os alunos escrevam]	Acolhimento Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T79	Aluna E: A senhora olha em casa as respostas nossas?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T80	Professora: Não tava olhando, mas eu posso dar uma olhadinha. Vou pôr um <i>okay</i> , né... Pra...	Refutação e fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T81	Professora: Agora sim... Aí... Vocês têm, na “b”... O que significa, né. Agora, entrando na parte linguística. Não só na imagem, mas na parte linguística das... Das frases. No caso do... Do pôster, né... <i>I want you</i> . O que que significa.	Recondução e fornecimento de informações por remodelamento	-
T82	Aluno B: Pois é... Aquilo... Eu acho que é aquilo que eu falei antes, ali... [ ] Nós queremos você.	Reespelamento e reestruturação	-
T83	Professora: Isso mesmo!	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de

			ideia
T84	Aluna E: Não... Mas daí não é... Ali é ó... Ali é com "we".	Refutação e fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T85	Professora: Tá certo! <i>I want you...</i>	Acolhimento e reespelhamento	-
T86	Aluna E: Fica...?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T87	Professora: <i>Want</i> é o verbo querer.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T88	Aluna E: Sim, mas aqui ó... Aqui não é a mesma coisa [aponta no seu material].	Acolhimento Refutação	-
T89	Aluno B: <i>We</i> é nós.  Aonde, aqui?	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T90	Professora: <i>I want you.</i> Ah sim! Tá! O pronome... Isso... O pronome.	Reespelhamento Fornecimento de informações por remodelamento	-
T91	Aluna E: Isso! Isso!	Acolhimento	-
T92	Professora: <i>I want you...</i> Eu que... Eu né... " <i>I</i> ", <i>I want you.</i>	Reespelhamento	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T93	Aluna E: Isso! Isso!	Acolhimento	-
T94	Aluna A: Ah, tá!	Acolhimento	-
T95	Aluno B: Ah, mas daí seria "eu quero você"?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T96	Professora: Isso! Que é o que está no pôster.	Acolhimento e reespelhamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T97	Aluna A: Ah tá! Aqui é "eu quero você".	Reespelhamento	-
T98	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T99	Aluna E: Eu quero você?	Solicitação de informações por	-

		elaboração de ideias	
T100	Professora: É.	Acolhimento	-
T101	Aluno B: Mas essa daí não tá sendo pedido, né, professora?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T102	Professora: Não, só “eu quero você”.	Refutação	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T103	Aluno B: Tá pedindo só sobre esse aqui? [mostra no material]	Solicitação de informações por elaboração de ideias	
T104	Professora: É. <i>I want you</i> . Daí é o “eu quero você” [mostra no material do aluno B].	Reespelhamento	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T105	Aluno B: Sim. Ah, tá! Não é aquela lá, é aquela ali.	Acolhimento Refutação	-
T106	Professora: É.	Acolhimento	-
T107	Aluno B: Sobre aquela do Tio Sam.	Recondução	-
T108	Professora: Isso. Do Tio Sam.	Acolhimento e reespelhamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T109	[pausa]	-	-
T110	Professora: <i>Okay!</i>	Acolhimento	-
T111	Aluno B: Ah, sim! <i>I want you</i> .	Acolhimento e reespelhamento	-
T112	Professora: <i>I want you. I want you.</i>	Reespelhamento	Estímulo/utilização da língua-alvo
T113	Aluna E: Aqui pergunta se a gente procura ajuda no dicionário?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T114	Professora: Ah, sim! Vocês poderiam utilizar, né. Mas, aí, já... Já inferiram...	Acolhimento e fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T115	Aluno B: Já adivinhamos! [risos]	Reespelhamento	-
T116	Professora: É [risos]. Muito bem!	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T117	Professora: Na “c”, eu vou dar um tem... Na “c” e... É, na “c” eu vou dar um tempinho pra vocês fazerem... Que é assim ó, pessoal...	Recondução	
T118	Aluno F: A “b”, fica só “eu quero você”?	Solicitação de informações por intensificação de	

		ideias	
T119	Aluna A: É.	Acolhimento	
T120	Professora: É! A “b”... A “c”, pessoal... [alunos falam ao mesmo tempo] Professora: Tá, pessoal! Vou ler a “c” agora. Aí diz assim.	Acolhimento Recondução	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T121	Aluna E: Ah, a letra “c” é fácil... A gente devia fazer sozinho.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T122	Professora: <i>Relate the columns about the use of the pronouns in the sentences “we want you” (text B).</i> Aluno I! [chamando a atenção do aluno I, que estava conversando] <i>Relate the columns about the use of the pronouns in the sentences “we want you” (text B) and “I want you” (uncle Sam poster).</i> Aí, vocês vão ver... Como vocês já sabem né, o significado... “Eu quero você” e “nós queremos você”... Agora, vocês vão indicar... Esse “nós”, a quem está se referindo... E esse “you”, a quem está se referindo. O “eu”, a quem está se referindo, tá? Os pronomes, aí. A referência. Eu, quem? Que quero você? E você, quem? De acordo com o contexto. Certo?	Fornecimento de informações por extensão de ideias  Recondução  Reestruturação  Fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T123	Aluno B: Tá okay.	Acolhimento	-
T124	Aluna D: Relacionar com a segunda coluna?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T125	Professora: Isso!	Acolhimento	-
T126	Aluna D: Tá!	Acolhimento	-
T127	[pausa para que os alunos realizem a questão] [professora apaga o quadro]	-	-
T128	Aluna D: É o texto... É...	Solicitação de	-

	Os textos é aqueles grandes, né, sora?	informações por elaboração de ideias	
T129	Professora: É o grande... O maior texto ali.	Acolhimento	-
T130	[professora vai até a mesa de alguns alunos]	-	-
T131	[bate o sinal]	-	-
T132	Professora: Corrigimos na próxima aula.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

Fonte: autoria própria.

### ANEXO 3 – PRIMEIRA AULA DE JEFERSON<sup>45</sup>

Aula #1 / 04/04/2018			
Turno	Fragmento	Ação argumentativa	Categoria de expansão ou contração dialógica
T1	Professor: [distribui as cópias] Pessoal... Esse material... [mostra o material ao levantá-lo] Depois eu vou recolher no final da aula.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T2	Aluna A: Por que?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T3	Professor: Porque senão vocês vão esquecer de trazer na próxima.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T4	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T5	Professor: <i>Very simple!</i> [professor fecha a porta] <i>Guys!</i>	Recondução	-
T6	Alunos: [falam ao mesmo tempo e pedem para deixar a porta aberta].	-	-
T7	Professor: <i>It's okay!</i> Pessoal... Agora, sério. Como eu tinha falado na última aula... Quem estava... Nós teremos uma sequência de umas quatro ou cinco aulas usando esse material aqui [segura o material e mostra aos alunos].	Recondução  Problematização	-
T8	Aluno*: Sobre o filme aquele?	Solicitação de informações por	-

<sup>45</sup> Os trechos destacados em azul se referem aos excertos (#1, #2, #3 e #4) selecionados para a amostra da análise do processo argumentativo desta aula.

		elaboração de ideias	
T9	Professor: Sobre aquele filme.	Acolhimento	-
T10	Alunos: Que filme?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T11	Professor: Quem quer ser um milionário.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T12	Aluna*: Eu não olhei esse filme.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T13	Professor: Não?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T14	Aluna*: Não. Nunca olhei.	Reespelhamento	-
T15	Professor: Quem sabe depois dessas aulas, a gente assiste...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T16	Aluno*: Milionário e José Rico [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T17	Professor: Mas a gente não vai assistir durante as aulas... Até porque demora muito tempo, né. Quem sabe em um dia de chuva, assim...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T18	Aluno*: Dia de chuva ninguém vem.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T19	Aluno B: Que nem ontem.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T20	Professor: Exatamente! [risos]	Acolhimento	-
T21	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T22	Professor: Mas, então, procurem... Procurem, <i>please</i> , [junta as mãos em forma de pedido] lembrem... Procurem não faltar. Eu vou... Eu vou recolher o material. Então, eu preciso que vocês identifiquem... Coloquem o nome, né. Pra eu poder devolver pra vocês na próxima aula.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T23	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T24	Professor: Coloquem em cima.	Recondução	-

T25	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T26	Aluno*: A caneta?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T27	Professor: Pode ser a caneta.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T28	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T29	Professor: Depois... Depois das aulas, o material vai ficar com vocês. Eu só quero evitar que vocês esqueçam ele em casa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T30	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
	Professor: Então... Vocês [bate palmas uma vez] podem ver que tem um título... <i>Who wants to be a millionaire? Who wants to be a millionaire?</i> Vocês vão ver que não é o título do filme. Não é o título do filme.	Problematização	Estímulo/utilização da língua alvo
T31	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T32	Professor: É o... Digamos assim... É a tradução de como... Ficou o nome em português. Porque o nome em português... Porque o nome do filme em português é "quem quer ser um milionário?" Mas o nome em inglês é outro. <i>Number one...</i> [levanta o dedo] Converse com os colegas e o professor e responda as questões abaixo... Você... Você costuma assistir a filmes?	Recondução  Problematização	  Estímulo a participação de todos
T33	Alunos em coro: Sim.	Acolhimento	-
T34	Aluno C: Não.	Refutação	-
T35	Aluno B: Série.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T36	Aluno D: Escrever, ali, sor... Ou não?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T37	Aluno C: Eu olho só novela.	Fornecimento de	-

		informações por extensão de ideias	
T38	Professor: Tá... Mas... Só novela? [risos]	Solicitação de informações por elaboração de ideias	Análise dos diferentes posicionamentos
T39	[risos]	-	-
T40	Professor: Qual ou quais foram os últimos filmes que você assistiu?	Problematização	Estímulo a participação de todos
T41	Aluno*: Bah, sor... Tem um lápis pra me emprestar aí?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T42	Aluna A: Touro Ferdinando.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T43	Professor: Tenho [alcança o lápis pro Aluno] Assistiu? [perguntando pra Aluna A] Já ouvi falar bem do filme, mas não assisti ainda.	Acolhimento Solicitação de elaboração por extensão de ideias Fornecimento de informações por extensão de ideias	Análise dos diferentes posicionamentos
T44	Aluna A: Sério, sor?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T45	Professor: Anota aí.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T46	Aluna A: O que? O Touro Ferdinando?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T47	Professor: Sim! Os últimos filmes que vocês assistiram.	Acolhimento Reestruturação	-
T48	Aluno B: Oh, sor... Série não conta?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T49	Professor: Por enquanto, nós estamos falando de filmes.	Refutação	-
T50	Aluno C: Ah, não, sor! Filme eu nem me lembro qual foi o último.	Refutação Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T51	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T52	Aluno E: Até o último homem.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T53	Aluno B: Esse é canal, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T54	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-

T55	Professor: Isso aqui é só pra contextualizar... Depois, a gente começa. Tá. Então... Lembraram mais ou menos os últimos filmes que vocês assistiram?	Recondução	Estímulo a participação de todos
T56	Aluno C: Aham!	Acolhimento	
T57	Professor: Ou tem...	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T58	Aluno B: Só tenho olhado série, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T59	Professor: Problemas de memória curta?	Solicitação de informações por extensão de ideias	
T60	Alunos em coro: Amnésia.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T61	Professor: <i>Short-memory problems.</i>	Reespelhamento	
T62	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T63	Professor: Letra "b"... Esse filme ou esses filmes... São nacionais ou internacionais?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T64	Alunos em coro: Internacionais.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T65	Alunos: [falam ao mesmo tempo]		
T66	Professor: Então, vocês lembram de algum filme nacional que vocês tenham assistido ultimamente?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T67	Aluno B: Meu nome não é Jonny.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T68	Professor: [aponta para o Aluno B] Meu nome não é Jonny!	Reespelhamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T69	Aluno C: Tropa de Elite.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T70	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-

T71	Professor: A maioria dos filmes que a gente assiste geralmente são internacionais... Detalhe: a maioria dos filmes que a gente assiste também vem dos Estados Unidos, né? A maioria...	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T72	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T73	Professor: Esse filme em questão... Esse filme em questão... Vocês sabem de onde ele vem?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T74	Aluno C: Não.	Refutação	-
T75	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T76	Aluno C: Quem quer ser um milionário?  Nunca olhei esse filme.	Solicitação de informações por intensificação de ideias Reespelamento	-
T77	Professor: Ahn?	-	-
T78	Aluno C: Nunca olhei.	Reespelamento	-
T79	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T80	Professor: Vem da Índia.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T81	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T82	Professor: Eu gostaria de falar um pouco da... Da produção de filmes da Índia... A Índia tem " <i>Bollywood</i> ", que é ti... Digamos assim, a versão... A versão indiana de <i>Hollywood</i> .	Fornecimento de informações por remodelamento	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T83	Aluno*: <i>Hollywood</i> .	Reespelamento	-
T84	Professor: É. Eles tem uma... Uma grande produção de filmes... E atores indianos que estão de destacando... Internacionalmente... <i>Alright</i> . Com que frequência você assiste a filmes... Nacionais ou internacionais?	Acolhimento Recondução  Problematização	Estímulo a participação de todos
T85	Aluno*: Diariamente.	Fornecimento de informações por	-

		extensão de ideias	
T86	Aluno*: Uma vez por semana.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T87	Professor: Uma vez por semana? Mais?	Reespelhamento	Estímulo a participação de todos
T88	Aluno B: Quando dá na Globo, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T89	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T90	Professor: Letra "c". Marquem as maneiras como vocês assistem.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T91	Aluno B: Assistio <i>online</i> , né, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T92	Aluno E: Como, sor? Qual é a pergunta?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T93	Professor: De quais maneiras você assiste?	Reestruturação	Estímulo a participação de todos
T94	Aluno E: Dá pra marcar "assistio na TV" e [ ], pode ser?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T95	Professor: <i>Yes, sir.</i>	Acolhimento	-
T96	Aluno C: Tem que marcar?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T97	Aluno B: Tô fazendo de lápis.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T98	Aluno C: Eu compro DVD... Pirata. [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T99	Aluno E: Camelô! [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T100	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T101	Professor: Cinema... Vocês tem costume ou é... [balança a cabeça em forma de dúvida]	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T102	Aluno C: [balança negativamente a cabeça]	Refutação	-
T103	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T104	Professor: Vocês já foram no <i>Shopping</i> novo?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos

T105	Alunos em coro: Já.	Acolhimento	-
T106	Aluno B: Pra mim é velho, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T107	Professor: Eu não fui ainda. [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T108	Aluno B: O cinema é massa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T109	Aluna A: Eu não. É caro.	Reespelhamento	-
T110	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T111	Professor: DVDs?	Recondução	Estímulo a participação de todos
T112	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T113	Professor: Tem gente que faz <i>download</i> ?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T114	Aluno*: Muito difícil.	Refutação	-
T115	Professor: Não?	Recondução	-
T116	Aluno B: Netflix.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T117	Professor: É... Quem tem <i>Netflix</i> em casa. Só que <i>Netflix</i> os filmes não são tão... Recentes, né.	Problematização	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T118	Aluno C: É.	Acolhimento	-
T119	Aluno D: Hein, sor. Eu olho... Eu assisto na TV a cabo/satélite.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T120	Professor: Assisto <i>online</i> ?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T121	Aluno E: Eu olho é... Jornal do Almoço, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T122	Aluno B: É... Eu botei que assisto <i>online</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
123	Aluno*: <i>Youtube</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T124	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T125	Professor: É. Só que o problema de assistir <i>online</i> também é a qualidade, né.	Acolhimento Problematização	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T126	Alunos B: É.	Acolhimento	-

T127	Professor: Assistto na TV aberta? Sessão da tarde. [risos]	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T128	Aluno B: Ei! Tempão que não assisto a sessão da tarde.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T129	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T130	Professor: Assistto na TV a cabo? Ou satélite?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T131	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T132	Aluna*: A letra “a” e “b” é pra fazer também?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T133	Professor: Sim. Mais ou menos, todo mundo tem o costume de assistir um filme de vez em quando. Tá?	Acolhimento Recondução	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T134	Aluno E: Que que é filme, sor? [risos]	Problematização	-
T135	Professor: É uma boa pergunta, né. Se você vai definir alguma coisa... O que que é filme?	Problematização Reespelamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T136	Aluno*: Brasileirinhas. [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T137	Professor: Aluno*!! [com tom de repreensão] Por enquanto, eu não pedi o tipo de filme, tá? Vamos lá! <i>Number two</i> [bate palmas uma vez] <i>Number two</i> [sinaliza o número dois com os dedos] Na página dois. Marque o tipo de filme que você mais assiste. Os tipos estão em inglês, mas eu acredito que vocês vão reconhecer facilmente. Ahn... Detalhe...	Problematização	-
T138	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T139	Professor: O que você falou não tá aí [apontando para o aluno*] <i>Romantic comedy</i> ...	Recondução	Estímulo/utilização da língua-alvo
T140	Aluno B: Comédia romântica, né?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T141	Professor: <i>Western</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo

T142	Aluno*: Ação.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T143	Aluno D: O que que é <i>Western</i> ?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T144	Aluno*: Aventura, sei lá, alguma coisa do tipo?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T145	Aluno* [cantando]: Norte, sul e leste.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T146	Professor: [desenha uma rosa dos ventos no quadro com os pontos cardeais em inglês]	Fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T147	Professor: O que que é <i>Western</i> ?	Reespelhamento	Estímulo a participação
T148	Aluno B: Faroeste.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T149	Aluno*: Oeste.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T150	Aluno C: É. Pode ser.	Acolhimento	-
T151	Aluna*: Faroeste.	Reespelhamento	-
T152	Aluno*: Faroeste Caboclo.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T153	Professor: [balança a cabeça em forma de confirmação] <i>Very good!</i>	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T154	Aluno*: Velho oeste.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T155	Professor: <i>Action movies</i> .	Recondução	Estímulo/utilização da língua-alvo
T156	Aluno C: Ação.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T157	Aluno E: Oh, sor... O senhor já olh... O senhor já olhou o filme "Faroeste Caboclo"?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T158	Professor: Não.	Refutação	-
T159	Aluno E: Bota massa!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T160	Professor: É que eu gostava... Eu gostava muito dessa música... E eu tenho medo de ser... De assistir o filme...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T161	Aluno C: Capaz! O filme é massa!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T162	Aluno B: E cagarem a música, né, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T163	Professor: De assistir o filme e me decepcionar.	Recondução	-
T164	Aluno C: O filme é massa.	Reespelhamento	-
T165	Aluno E: Capaz, o filme é massa.	Refutação Reespelhamento	-
T166	Professor: <i>Horror movies.</i>	Recondução e fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T167	Aluno*: Terror.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T168	Professor: [faz sinal de afirmação com o polegar] <i>Horror movies</i> [balançando a cabeça]	Acolhimento Reespelhamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T169	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T170	Professor: <i>Drama. Drama.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T171	Aluno B: Drama é canal, né?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T172	Professor: Pra quem tem paciência. [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T173	Aluno*: Aventura.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T174	Professor: [aponta para a folha] <i>Adventure movies...</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T175	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T176	Professor: <i>Comedies.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T177	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-

T178	Aluno*: Comédia.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T179	Professor: <i>Documentaries</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T180	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T181	Aluno*: É... Só jornal!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T182	Aluno B: O que que é, sor? <i>Adventure movies</i> ?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T183	Professor: Ahn?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T184	Aluno B: O que que é?	Reespelhamento	-
T185	Professor: <i>Adventure</i> ?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T186	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T187	Professor: Filme de aventura, tipo "Indiana Jones".	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T188	Aluno B: Ah, tá! Então, vou marcar também.	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T189	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T190	Professor: <i>Like</i> "Lara Croft".	Recondução e fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T191	Aluno*: Ah, vem falar agora, sor!	Problematização	-
T192	Professor: É! Tipo os filmes do Vin Diesel.	Recondução e fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno

T193	Aluno B: Aham!	Acolhimento	-
T194	Professor: O último! <i>Thrillers</i> . E aqui é uma palavra... Uma palavra que não é cognata. É uma palavra que não se parece com o português. <i>Thriller</i> são os suspenses.	Fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização  Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo
T195	Aluno B: Suspense é só pra dar medo no cara, sor. Terror é canal, mas suspense não.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T196	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T197	Professor: Beleza. <i>Number three (...)</i> Relacione as palavras associadas ao mundo do cinema em português e em inglês. Vocês tem <i>one minute</i> .	Recondução	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T198	Aluno*: Oh, sor... Cinema é o "e"?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T199	Aluno B: É! Eu acho que é mesmo, piá!	Acolhimento	-
T200	Professor: Só associar a letra.	Reestruturação	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T201	Aluno*: Será? Oh, sor! Vem cá!	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T202	Aluno B: Acho que é sim, piá... Por causa do bagulho lá da [ ]	Acolhimento	-
T203	Aluno*: Vem cá... Tenho uma dúvida.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T204	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T205	Aluno C: Deu! Já fiz.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T206	Professor: [vai até a mesa de Aluno C e pega sua cópia para corrigir]	-	-
T207	Aluno B: Oh, sor! Eu tô fazendo na sorte, sor... Se tiver errado...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T208	Professor: [para Aluno C] <i>Very good! That's it!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T209	Aluno B: Bah, eu ratiei em tudo aqui, cara! Oh, sor! Chega aqui pra ver se...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T210	Professor: [vai até a mesa de Aluno B]	-	-
T211	Aluno B: Vê se tá certo, sor.	Reespelhamento	-
T212	[professor circula na sala de aula]	-	-
T213	[alguns alunos conversam]	-	-
T214	Aluno D: Sor! Sor! <i>Teacher!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T215	Professor: <i>Just a moment!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T216	Aluno D: <i>Okay!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T217	Alunos: [conversam e falam ao mesmo tempo]	-	-
T218	Professor: [vai até a mesa do Aluno D e pega sua cópia para corrigir] <i>That's it! Very good!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T219	Professor: <i>Let's check!</i>  Como é que se diz "atriz"?	Recondução  Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo Estímulo a participação de todos
T220	Aluno B: "Actriz".	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T221	Professor: <i>Actress! C!</i> [escreve "C" no quadro] Sinopse?	Reespelhamento Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T222	Aluno*: E.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T223	Professor: [escreve "E" no quadro] <i>E! Synopsis!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T224	Aluno B: A.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T225	Aluno D: D.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T226	Professor: Cinema?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T227	Aluno D: D!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T228	Professor: Como é que fala a letra “d”, ali?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T229	Alunos em coro: <i>Movie...</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T230	Aluno*: <i>Movie teatcher.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T231	Aluno B: <i>Movie...</i> Não sei.	Reespelhamento	-
T232	Professor: [escreve “D” no quadro] <i>Movie theater.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T233	Aluno B: Bah! Eu errei essa aqui.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T234	Professor: Ahn... Uma coisa que não tem nada a ver... Não tem nada a ver. Ahn, mas vocês lembram que até um tempo atrás se vendia aqueles “movie theaters”...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T235	Alunos: [concordando]	Acolhimento	-
T236	Professor: Sistemas de som pra casa... Pra formar um cinema em casa, né. Home theater... Ahn... Tem... Sempre uma imagem que o pessoal compartilha de um... Como é que é... Um cartaz de supermercado assim... Né, anunciando uma promoção. Daí, tava escrito... [vai até o quadro e escreve: <i>Home teacher</i> _____]	Recondução	-
T237	Aluno*: Ovo de páscoa... 9,99.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T238	[risos]	-	-
T239	Aluno*: <i>Home teacher.</i>	Reespelhamento	-
T240	Professor: [vira para os alunos] Eu fiquei com medo de perder o emprego [risos] Entenderam?	Recondução	-

		Solicitação de informações por elaboração de ideias	
T241	Aluno B: Professor de casa?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T242	Aluno*: Tá escrito professor lá, eu acho.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T243	Professor: [aponta para o quadro] Tavam vendendo professor pra casa.	Recondução	-
T244	Aluno*: É? Quanto que tava o professor lá? Tava barato, sor?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T245	Professor: Então... [aponta para o quadro] <i>Teacher</i> é diferente de <i>theater</i> . Né... Por isso que é importante saber escrever também, né.	Fornecimento de informações por remodelamento	Estímulo/utilização da língua-alvo
T246	Aluno*: Quando? Aonde?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T247	Professor: Vamos lá! Onde é que a gente parou?	Recondução Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T248	Alunos em coro: Na "d".	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T249	Professor: Estrela de cinema.	Recondução	-
T250	Aluno B: A "a".	Fornecimento de informações por	-
T251	Professor: <i>Movie star</i> [escreve "A" no quadro]	Reespelhamento	Estímulo/utilização da língua-alvo
T252	Aluno*: <i>Movie star</i> .	Reespelhamento	-
T253	Professor: Ator?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T254	Aluna* e aluno*: B.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T255	Professor: Como é que fala? [escreve "B" no quadro]	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo

T256	Aluno*: <i>Actor</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T257	Professor: <i>Actor! Very good!</i>	Reespelhamento Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T258	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T259	Professor: História? [escreve "G" no quadro]	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T260	Aluno B: História é <i>story</i> . <i>Toy Story</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T261	Professor: E...	Recondução	-
T262	Aluno*: <i>Trailer</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T263	Professor: Praticamente a mesma palavra, né... É a mesma palavra!	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T264	Aluno*: É a mesma palavra, sor!	Reespelhamento	-
T265	Aluno*: Tá... Mas não se pronuncia [ ] mesmo	Refutação	-
T266	Professor: [escreve "F" no quadro] <i>Trailer!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T267	Alunos: [repetem: <i>Trailer</i> ]	Reespelhamento	-
T268	Professor: <i>Trailer!</i>	Reespelhamento	-
T269	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T270	Professor: <i>Okay! Number four!</i> [mostra o número 4 com os dedos]	Recondução	Estímulo/utilização da língua-alvo
T271	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T272	Professor: O que?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T273	Aluno*: Não entendi!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T274	Professor: Era só associar as palavras.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta

T275	Aluno*: Tá, mas tipo... Puxar assim? Porque de um lado não tem...	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T276	Professor: A número 4?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T277	Aluno*: É!	Acolhimento	-
T278	Professor: Calma aí [faz sinal com a mão] Calma, calma, calma...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T279	Aluno B: O que que é, sor?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T280	Professor: Calma! Vamos ler a ordem do exercício e aí a gente vê. Observe o layout da página 3. Então ó: página 3, [vira a folha para a página 3] tem o texto...	Problematização	-
T281	Aluno*: Na seis ali, né?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T282	Professor: Vira a página! Olha o texto da página 3... Dá uma olhada em como ele tá organizado... E aí, vocês voltam para a questão 4.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T283	Aluno*: Não dá pra enxergar a parte de cima.	Refutação	-
T284	Aluno B: É, sor... A primeira frase não dá pra enxergar.	Reespelamento	-
T285	Aluno*: Aonde?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T286	Aluno*: É, né! Mas é embaixo?	Acolhimento Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T287	Professor: Olhem o texto como um todo.	Recondução e reestruturação	-
T288	Aluno C: Ah! Não dá pra enxergar nada!	Reespelamento	-
T289	Professor: Dá pra enxergar sim!	Refutação	-
T290	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T291	Professor: Todo o texto que tá no quadro ali.	Fornecimento de informações por	-

		extensão de ideias	
T292	Aluno D para aluno E: Isso aqui é um texto [mostra em seu material] e isso aqui não é um texto.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T293	Professor: O que tá em cima não é o texto.	Reespelhamento	-
T294	Aluno*: Ahhh!	Acolhimento	-
T295	Professor: Só o que tá dentro do quadro.	Reespelhamento	-
T296	Aluno*: Ah, tá!	Acolhimento	-
T297	Aluno B: Ahhh, tá!	Acolhimento	-
T298	Professor: Voltando para o exercício 4... Observe o layout do texto na página 3. Como podemos nomeá-lo? E aí, vocês marquem a opção. É o que? É uma resenha crítica? É uma notícia de jornal?	Problematização	Estímulo a participação de todos
T299	Alunos em coro: Pôster de um filme!!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T300	Aluno*: É um pôster de um filme!	Reespelhamento	-
T301	Professor: [vira a folha para a página 3 e observa] É pôster de um filme [em tom de dúvida]?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T302	Aluno*: Ou se não é um anúncio. Ou uma sinopse.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T303	Aluno E: É um anúncio.	Reespelhamento	-
T304	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T305	Professor: Então, se vocês olharem... Ela achou aqui bem rapidinho [apontando para Aluna F]. Tá no cantinho ali, ó... No cantinho direito... <i>Synopsis</i> .	Recondução  Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T306	Aluno*: Sinopse.	Reespelhamento	-
T307	Aluno*: Viu... Eu falei que era.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T308	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-

T309	Aluno B: Eu falei, cara... Eu falei, cara!	Reespelamento	-
T310	Professor: O que que é uma sinopse?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T311	Aluno*: É um resumo.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T312	Professor: Sim! É um tipo de resumo... Mas... conta a história toda?	Acolhimento Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T313	Alunos em coro: Não!	Refutação	-
T314	Aluno D: Só um pedaço.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T315	Aluno E: É um resumo, né.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T316	Professor: Por que não?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T317	Aluno*: Tipo, explicando como é que é o filme, entendeu? Quando...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T318	Aluno*: Quem é os ator, como é que...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T319	Aluno D: Quando anuncia um filme, aparece ali...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T320	Aluno*: Só pra te deixar ali no...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T321	Professor: Então... Quando vocês compram um DVD, não vem uma...	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T322	Aluno*: Atrás.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T323	Professor: Descriçãozinha?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T324	Aluno*: Claro!	Acolhimento	-
T325	Professor: Né? Tipo... Sinopse... Te dá uma contextualizada...	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T326	Aluno B: Pra ver se é bom a história.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	

T327	Professor: E? Tenta te motivar a...? A assistir o filme, né.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T328	Aluno*: Um anúncio.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T329	Aluno E: Tá e se mesmo assim eu não quiser?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T330	Professor: Aí, você não compra. <i>Okay!</i> Então... Como podemos nomeá-lo? Todo mundo marcou sinopse?	Fornecimento de informações por extensão de ideias Recondução Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T331	Alunos em coro: Sim!	Acolhimento	-
T332	Professor: Justifique a resposta com base nos elementos visuais do texto. Então, ali onde vocês tem a caixa "why?"... Por que? Por que que é uma sinopse?	Recondução  Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T333	Aluno*: Porque...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T334	Professor: Vocês podem dizer "porque tá escrito sinopse lá". Tá? [risos] Bom, podem colocar "tem a palavra sinopse no texto"...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T335	Aluno B: Não entendi nada, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T336	Aluno*: Não entendi o que o senhor falou também.	Reespelhamento	-
T337	Aluno B: Nós tava conversando sobre um Corsa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T338	Professor: Ah, tá!	Acolhimento	-
T339	Aluno B: Um Corsinha laranja.	Recondução	-
T340	Professor: Huum.	Acolhimento	-
T341	Aluno*: Um Corsinha amarelo, sor.	Reespelhamento	-
T342	Professor: Interessante. Tá... O que que vocês pegaram? Pegaram que é uma sinopse?	Acolhimento Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos

T343	Aluno B: Que...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T344	Aluno*: Sim... Não, isso sim!	Acolhimento	-
T345	Aluno B e C: Não [risos]	Refutação	-
T346	Aluno B: Vou ser bem sincero, sor. Nós tava de trova, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T347	Professor: Na 5! Você já leu alguma sinopse?	Recondução Solicitação de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T348	Alunos em coro: Não.	Refutação	-
T349	Aluno*: Claro! Agora, aquela ali, ó... Quem quer ser um milionário.	Acolhimento	-
T350	Aluno E: Já.	Acolhimento	-
T351	Professor: Se vocês tem o costume de comprar DVD, vocês, provavelmente, já leram.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T352	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T353	Aluno*: Não, sor... Eu só vejo a capa e o nome e já era!	Refutação	-
T354	Aluno B: Ah, é! Até parece! O nome é massa... Vou comprar!	Refutação	-
T355	Aluno C: Daí tu já vai saber tudo! Daí tem que só olhar o filme.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T356	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T357	Professor: Tá. Qual é o objetivo deste tipo de texto?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T358	Aluno E: Informar alguma coisa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T359	Aluno D: Informação.	Reespelhamento	-
T360	Aluno B: Eu acho que é...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T361	Aluno E: Não é informar, sor?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T362	Aluno B: Acho que é esclarecimento, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T363	Professor: Tá. Pode ser. Dar informações básicas sobre o filme, mas... Tem um objetivo maior.	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T364	Aluno B: Esclarecer a história. [silêncio]	Reespelhamento	-
T365	Aluno B: Ei... Nós tamo... Nós tamo longe de acertar esse troço, eu acho.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T366	Professor: Qual é o...	Recondução	-
T367	Aluno*: Analisar...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T368	Aluno C: Não é isso aqui que tá escrito aqui? [mostra em seu material]	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T369	Professor: Isso é um processo que a gente está... Tá seguindo nessas questões. Não se preocupem com esses subtítulos aí! Qual é o objetivo da sinopse? Qual é o objetivo daquele textinho curto que tem atrás de um DVD?	Fornecimento de informações por remodelamento  Reespelhamento e reestruturação	Análise dos diferentes posicionamentos
T370	Aluna*: É mostrar e [ ]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T371	Aluno*: Dar uma curiosidade.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T372	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T373	Professor: [vai até o quadro e escreve: "5) Dar informações básicas sobre o filme"]	-	-
T374	Aluno E: Tá e não foi o que eu disse, sor? Só porque fui eu que disse!	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T375	Aluno*: Eu falei, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T376	Professor: E?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T377	Aluno*: E mostrar algumas partes.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T378	Aluno C: Aí ó... Eu falei desde o começo.	Reespelamento	-
T379	Professor: Tá faltando o principal.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T380	Aluno*: Falar sobre o que que é.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T381	Aluno B: E contar a...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T382	Professor: E por que que vai falar?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T383	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T384	Professor: Pessoal, se fosse uma propaganda, qual seria o objetivo da propaganda?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T385	Aluno C: Pra vender o filme.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T386	Aluno*: Claro!	Acolhimento	-
T387	Aluno B: A venda do negócio.	Reespelamento	-
T388	Professor: O objetivo da sinopse é dar algumas informações para...?	Problematização	Estímulo a participação de todos
T389	Aluno C: Pra pessoa comprar ele.	Reespelamento	-
T390	Aluno B: Despertar a curiosidade, eu acho.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T391	Aluno E: Pra chamar a atenção também.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T392	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T393	Aluno E: Uau [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T394	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T395	Professor: [vai até o quadro e completa a frase: "5) Dar informações básicas sobre o filme e chamar a atenção do leitor de forma que este(a) motivado a assisti-lo"]	-	-
T396	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-

	tempo]		
T397	Professor: Tá, pessoal! Copiem!	Recondução	Estímulo a visão de ensino como reprodução e memorização
T398	Aluno C: Ei, oh! Tem que copiar aqui, né? [mostra em seu material]	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T399	Professor: Yes, sir!	Acolhimento	Estímulo/utilização da língua-alvo
T400	Professor: [passa nas mesas dos alunos e ao chegar na mesa de um aluno, recolhe seu celular que estava em cima da mesa] Vocês estão avisados que não é para deixar em cima da mesa.	Problematização	-
T401	Alunos: [conversam e falam ao mesmo tempo]	-	-
T402	Professor: Tudo copiado?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T403	Aluno B: O que que é, sor? Para que este ou esta?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T404	Professor: Pessoal! Para a próxima atividade...	Recondução	-
T405	Aluno B: Sor! Me responde lá, sor... O que que é, sor... Depois de seja.	Recondução	-
T406	Professor: [olha para o quadro para encontrar o trecho referido pelo aluno B]	-	-
T407	Aluno B: Última linha.	Recondução	-
T408	Professor: De forma que este seja motivado a assisti-lo, assistir o filme. O exercício 6... Psiu! Ouçam as instruções para saber o que responder depois! Escutem com o ouvido e não com a boca, por favor! Página 3... Exercício 6. Eu quero que vocês façam isso aqui em dupla.	Fornecimento de informações por extensão de ideias Recondução  Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T409	Aluna A: Por quê?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-

T410	Professor: Pra uma pessoa ajudar a outra.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T411	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T412	Aluno B: Eu não tenho nenhum amigo [em tom de deboche]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T413	Professor: Primeira caixinha [faz sinal com o dedo] Psiu! A primeira caixinha... Escutem! A primeira caixinha que não dá pra entender ali... Eu vou passar no quadro. No teu dá? [falando com aluno*] Tem uns que não dá.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T414	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T415	Professor: A primeira caixinha: Título do filme, [escreve no quadro] em inglês... Essa é a primeira caixa. Acredito que todas as outras estejam visíveis.	Recondução Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T416	[alguns alunos conversam, outros formam duplas enquanto o professor circula e vai até as mesas dos alunos]	-	-
T417	Professor: Pessoal! Vocês tem 5 minutos para fazer essa atividade! Leia a sinopse abaixo e sublinhe as palavras cognatas.	Recondução Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T418	Aluno E: O que é cognata?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T419	Professor: Então, primeiro exercício...	Recondução	-
T420	Aluno B: Parecidas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T421	Professor: [faz um sinal positivo com o polegar para o aluno B] Primeiro exercício...	Acolhimento Recondução	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T422	Aluno E: Ah, parecida, né, sor?	Reespelhamento	-

T423	Professor: Fazer a leitura rápida... De todo o texto. Não vão parar naquelas palavras que vocês não conhecem. Vocês vão fazer a leitura rápida e vão sublinhar as palavras parecidas com o português. Segundo! Após, identifique as seguintes informações... E aí, vocês tem que achar essas informações no texto. Então, primeira leitura: identificação das palavras cognatas. Segunda leitura: as informações que estão... Estão sendo pedidas ali.	Recondução Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T424	Aluno C: Aonde?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T425	Professor: Nas caixinhas [ ]	Reespelhamento	-
T426	Aluno C: Oh, professor! O que que tá escrito na primeira aqui? [mostra em seu material] Não entendi.	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T427	Professor: [aponta para o quadro] Título do filme em inglês.	Reespelhamento	-
T428	Aluno C: Tá escrito "título do filme em inglês"?	Reespelhamento	-
T429	Professor: Você vai ter que achar isso no texto... O título do filme em inglês.	Reestruturação	-
T430	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T431	Professor: Tudo vai estar dentro dessa caixa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T432	Aluno C: Esse aqui é <i>Slum...</i> <i>Slumdog Millionaire</i> ?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T433	Professor: [balança a cabeça em forma positiva]	Acolhimento	-
T434	Alunos: [falam ao mesmo tempo]	-	-
T435	[alguns alunos chamam o professor, que vai até as mesas]	-	-
T436	[pausa para realização da questão]	-	-
T437	Professor: Vocês sublinharam as palavras	Solicitação de informações por	-

	cognatas?	extensão de ideias	
T438	Aluno*: Claro!	Acolhimento	-
T439	[alguns alunos conversam enquanto o professor vai até as mesas]	-	-
T440	Professor: Vocês vão ver que os nomes... São nomes indianos.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T441	Aluno B: É mais de um personagem, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T442	Professor: Sim. Na sinopse, aparecem 3.	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T443	Aluno C: Tem que escrever aqui do lado, aqui, né? Daí, os... As...	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T444	Professor: Sim. [professor circula e vai até as mesas dos alunos]	Acolhimento	-
T445	[alguns alunos conversam]	-	-
T446	[professor apaga o quadro]	-	-
T447	Professor: Quem precisar de dicionário... Lembrem... Tem ali atrás!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T448	[alunos conversam]	-	-
T449	Professor: Quase?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T450	Aluno D: Quase.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T451	[professor circula e vai até as mesas dos alunos]	-	-
T452	Professor: Vocês estão muito <i>slow</i> hoje.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T453	[alunos conversam]	-	-
T454	Professor: [vai até o quadro] Título do filme em inglês.	Reespelhamento	-
T455	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T456	Professor: <i>Slumdog millionaire</i> [escreve no quadro]. <i>Slumdog millionaire!</i> Personagens citados... Nomes de atores.	Fornecimento de informações por extensão de ideias Solicitação de informações por	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta

		extensão de ideias	
T457	Aluno*: Jamal Malik. Latika...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T458	Professor: [escreve no quadro: Jamal Malik ( ) Jamal Malik é interpretado pelo... Só aparece o sobrenome dele. Quem mais?]	Reespelhamento  Solicitação de informações por extensão de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T459	Aluno B: Likita.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T460	Professor: [escreve no quadro: Jamal Malik (Patel); Latika (Pinto); <i>his brother</i> , <i>the inspector</i> ]	-	-
T461	[alunos começam a discutir]	-	-
T462	Professor: Tá! Pessoal! Deu né? Crianças! Menos!	Problematização	-
T463	Aluno B: Ah! Vamo brincar na pracinha!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T464	Professor: Quem se comporta como criança...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T465	Aluna*: É tratado como criança.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T466	Professor: Então! Por favor! Personagens citados. [aponta para o quadro] Aparecem os nomes... De dois personagens [aponta para Jamal e Latika no quadro] e dos atores. [aponta para Patel e Pinto no quadro] Aparece o sobrenome dos atores... Só que aparece também o irmão dele [aponta para <i>his brother</i> no quadro] e o... Inspector [aponta para <i>the inspector</i> no quadro]	Recondução	-
T467	Aluno*: O que que quer dizer <i>love</i> com d no final?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-

T468	Professor: <i>Love... Loved?</i> [olha o material em sua mão]	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T469	Aluno*: É!	Acolhimento	-
T470	Aluno*: Amor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T471	Professor: Pera aí, onde é que tá isso?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T472	Aluno*: Lá depois da Latika.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T473	Professor: Pode ser no passado, né? A menina que ele...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T474	Aluno*: Amava?!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T475	Professor: Amou... Amava. Muito bem!  Local onde a história acontece.	Fornecimento de informações por extensão de ideias Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T476	Aluno*: Na Índia.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T477	Aluno B: Mumbai. Na Índia.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T478	Professor: [escreve no quadro: Mumbai - <i>India</i> ]	-	-
T479	Aluno B: Vamo pra Mumbai?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T480	Aluno*: Partiu!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T481	Professor: <i>Mumbai, India</i> . É uma das cidades mais populosas da Índia.	Reespelhamento Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T482	[alunos conversam]	-	-
T483	Professor: Nome do show.	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T484	[alunos continuam conversando]	-	-
T485	Professor: Aluno D! Pessoal! Podemos continuar?	Recondução Solicitação de informações por extensão de ideias	-

T486	Aluno*: Claro!	Acolhimento	-
T487	Aluno B: Sim, senhor, sor!	Acolhimento	-
T488	Professor: Nome do show. [escreve no quadro: <i>Who wants to be a millionaire</i> ] <i>Who wants to be a millionaire.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T489	Aluno B: <i>Who wants to be a milionário.</i>	Reespelhamento	-
T490	Aluno*: 20 mil.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T491	Professor: Valor do prêmio.	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T492	Aluno*: 20 mil.	Reespelhamento	-
T493	Professor: [escreve no quadro: <i>20 million rupees</i> ] <i>Twenty million rupees.</i> Complicação ou problema da história.	Fornecimento de informações por extensão de ideias Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T494	Aluno*: Polícia prende...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T495	Professor: [escreve no quadro: Polícia o prende...]	-	-
T496	Aluno*: Por...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T497	Professor: [escreve no quadro: (...) por]	-	-
T498	Aluno*: Suspeita...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T499	Professor: [escreve no quadro: (...) suspeita]	-	-
T500	[alguns alunos conversam]	-	-
T501	Professor: Tá! Gurizada: separem aí! Sério mesmo! Vocês tão se passando demais! Vamos lá!	Problematização	-
T502	[alunos colocam as mesas em fileiras]	-	-
T503	Professor: Pessoal! A gente tá corrigindo no quadro! Todo mundo acompanhando! E aí enquanto uns tão falando a resposta, vocês tão falando abobrinha de outras coisas nada a ver... Por favor, né! Um pouquinho de “setocol”	Problematização	

	faz bem! Polícia o prende por?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T504	Aluno*: Suspeita.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T505	Professor: Suspeita de?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T506	Aluna*: Trapacear.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T507	Aluno*: Ou de trapaça.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T508	Professor: [escreve no quadro: Polícia o prende por suspeita de trapaça] Onde é que isso tá no texto?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T509	Aluno*: No segundo...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T510	Aluna*: No segundo parágrafo. Na primeira linha.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T511	Aluno*: Parágrafo.	Reespelhamento	-
T512	Professor: Muito bem! Depois da vírgula, né?	Acolhimento Solicitação de informações por intensificação de ideias	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T513	Aluno*: É.	Acolhimento	-
T514	Professor: [escreve no quadro: <i>Police arrest him on suspicion of cheating</i> ] <i>Police arrest him on suspicion of cheating</i> . Esse é o problema da história. O cara que tava participando do show... Interrompem o show... Ele é...	Reestruturação	-
T515	Alunos: Preso.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T516	Professor: Preso. Suspeito de?	Reespelhamento Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos

T517	Alunos: Trapacear.	Reespelhamento	-
T518	Professor: Trapacear. Depois de vocês completarem o quadro, podem ir para a página 4. [professor espera os alunos copiarem]	Reespelhamento Recondução	-
T519	Professor: Entenderam o que é pra fazer no exercício 7? Leiam a ordem no exercício.	Recondução	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T520	Aluno C: Quem quer ser um milionário é um jogo?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T521	Professor: É um programa de TV. [professor conversa com um grupo de alunos sobre o programa de TV]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T522	Aluno C: Mas tem um jogo... No caldeirão do Hulk tem isso aí.	Fornecimento de informações por remodelamento	-
T523	Professor Sim, sim! É que esse filme... Ele já é... Se vocês olharem aqui [mostra no material do Aluno C] na sinopse... Vamos ver se aparece a data. Ele é de 2008. De 2008 pra cá, vários programas desses até começaram e depois desapareceram, né... Mas foram programas bem famosos. Então, a pessoa vai no show, vai respondendo uma pergunta, a cada pergunta que acertar...	Fornecimento de informações por remodelamento	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T524	Aluno C: Vai subindo... Vai ganhando mais.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T525	Professor: Vai subindo o prêmio, né. As vezes, o apresentador oferece uma quantidade pra pessoa desistir...	Reespelhamento Fornecimento de informações por extensão de ideias	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T526	Aluno C: Tipo da maleta, aquela? Do Justus?	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T527	Professor: É. Tipo: e aí... Vai pra 100 mil ou prefere ficar com 20 mil?	Acolhimento Recondução	-

T528	Aluno B: Eu ficava com os 20... Que era certo.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T529	[aluno D pede para ir ao banheiro]	-	-
T530	Professor: Pessoal... Tem que ser concordar ou discordar das frases de acordo com o texto.	Recondução	-
T531	Aluna*: E bota justificativa em tudo?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T532	Professor: Podem justificar em português, no primeiro momento.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo
T533	[alguns alunos chamam o professor, que vai até suas mesas]	-	-
T534	Aluno*: Na certa não precisa botar o porquê?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T535	Professor: Na certa não.	Refutação	-
T536	Aluno*: Só na errada.	Recondução	-
T537	Aluno B: Oh, sor... A 1 é errado, né, sor?  Porque ele não é órfão.	Solicitação de informações por extensão de ideias Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T538	Professor: Olha no texto.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T539	Aluno B: Então quer dizer que ele é... Obrigado pela resposta.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T540	Professor: Não... Olha no texto. Eu te falaria a mesma coisa pra qualquer outra questão. Isso aqui você tem que ler a frase e olhar no texto.	Refutação Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T541	Aluno B: Ah, ele é sim!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T542	Aluno*: Jamal tem irmão sim.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T543	Aluno B: Ele é sim.	Reespelhamento	-
T544	[professor vai até a mesa do Aluno B]	-	-
T545	Professor: Viram como as palavras cognatas são	Fornecimento de informações por	-

	úteis?	elaboração e/ou intensificação de ideias	
T546	[alguns alunos chamam o professor, que vai até as mesas]	-	-
T547	Aluno B: Tem um monte de palavra cognata, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T548	Professor: [faz um sinal afirmativo com a mão]	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T549	[alguns alunos conversam]	-	-
T550	Professor: Todo mundo fez a 7?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T551	Aluno*: Yes, sir.	Acolhimento	-
T552	Aluno*: Não.	Refutação	-
T553	Professor: A maioria fez... a maioria fez! Vamos lá! Ahn... Pessoal! Aqui, era marcar " <i>I agree</i> "... Concordo. " <i>I disagree</i> "... Discordo... Ou não concordo, diz a mesma coisa. E aí, vocês tem que <i>justify with the disagreements</i> . Justificar quando... Discordar. Primeira frase. Alguém lê pra mim.	Recondução	Estímulo a participação de todos
T554	Aluna*: Ja... Jamal Malik é um órfão indiano de 18 anos participando do show "Quem quer ser um milionário".	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T555	Professor: E aí?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Análise dos diferentes posicionamentos
T556	Aluna*: É verdade.	Acolhimento	-
T557	Professor: Verdadeiro? Aparece a idade dele?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Análise dos diferentes posicionamentos
T558	Aluno D: 18 anos.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T559	Aluna* e aluno B: Aparece.	Acolhimento	-
T560	Professor: [procura em seu material] Muito bem! Isso aí!	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos

	Segunda...		com complementação de ideia
T561	Aluna*: Jamal está concorrendo a 12 milhões de... Como é que é?	Fornecimento de informações por extensão de ideias Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T562	Professor: <i>Rupees</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T563	Aluna*: É mentira.	Refutação	-
T564	Aluno D: É falso!	Reespelhamento	-
T565	Aluna*: Porque ele tá concorrendo a 20 milhões.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T566	Professor: Muito bem!	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T567	Aluno C: Jamal não tem irmãos.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T568	Aluna*: Mentira... Ele tem um irmão.	Refutação	-
T569	Aluno B: Tem um <i>brother</i> .	Reespelhamento	-
T570	Professor: [concordando com a cabeça] Ele tem um irmão.	Acolhimento Reespelhamento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T571	Aluno C: Tem sim... A Latika.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T572	Professor: Isso está claro na... no... Na sinopse.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T573	Aluna*: Cada capítulo da história de Jamal revela onde ele aprendeu as respostas do quis. É verdadeira.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T574	Professor: É verdadeira.	Reespelhamento	-
T575	Aluno C: É falso.	Refutação	-
T576	Professor: Tem uma parte que fala isso em inglês. Se vocês conseguem encontrar, vocês vão ver pelas palavras cognatas.	Fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T577	Aluno C: Latika é irmã de Jamal?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-

T578	Aluno B: Não.	Refutação	-
T579	Aluna*: Não. Ela é a mulher que ele amava.	Refutação Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T580	Professor: [concordando com a cabeça] Muito bem!	Acolhimento	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T581	Aluno C: É irmã de Jam... É irmã ou não é? Não é, né?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T582	Aluno*: Não é.	Refutação	-
T583	Aluno B: Nada a ver, rapaz!	Refutação	-
T584	Aluno C: O que que ela é dele?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T585	Aluno*: A mulher que ele amava antes de parar lá.	Reespelhamento	-
T586	Professor: Achem o nome dela no texto.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T587	[alunos conversam]	-	-
T588	Professor: Achem o nome dela no texto.	Reespelhamento	-
T589	Aluno D: É verdadeira?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T590	Aluno C: O que? A última?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T591	Professor: Achem o nome dela no texto. Achem a Latika	Reespelhamento	-
T592	[alunos procuram em seus materiais]	-	-
T593	Professor: E aí, lê depois da vírgula.	Recondução	-
T594	Aluno*: A garota...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T595	Professor: (...) <i>he loved and lost</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T596	Aluno C: Que ele perdeu a própria [ ]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T597	Professor: A garota que ele amou e perdeu.	Reespelhamento	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo
T598	Aluno D: Verdadeira, então?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-

T599	Aluno B: Quando fala no nome dela, já diz.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T600	Professor: Se é a garota que ele amou e perdeu, é verdade que ela é irmã dele?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	Análise dos diferentes posicionamentos
T601	Alunos: Não!	Refutação	-
T602	Professor: Falso, né. É a menina que ele amava. A 8, pessoal! Tá pedindo pra vocês fazerem um <i>story map</i> . Um mapa da história. Então, vocês podem utilizar aquela questão que a gente fez antes... Pra preencher a maioria... A maior parte dessas <i>bubbles</i> , né... Dessas bolhas. Ahn, ali ó: Complete os espaços abaixo para formar um “story map” do filme, preenchendo informações sobre o local, <i>where</i> . Então, onde está escrito “where”, vocês vão colocar onde... O local. Onde se passa a história, os personagens, <i>who</i> , quem... Então, quem são os personagens envolvidos. A época, <i>when</i> em que a história acontece... É no presente, é no passado? É, sei lá... Na pré-história?	Reespelhamento Recondução	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo
T603	Aluno B: Como é que é, sor? Os personagens é qual?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T604	Professor: Ahn?	-	-
T605	Aluno B: Qual que é os personagens?	Reespelhamento	-
T606	Professor: <i>Who</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T607	Aluno*: O Jamal, a Latika.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T608	Professor: <i>Who</i> tá perguntando quem, né. Quem está envolvido. A época, <i>when</i> . Os acontecimentos do enredo, <i>what happened</i> . Então, o	Reestruturação	

	que que aparece na sinopse... Ele tava participando dum show e foi...		Estímulo a participação de todos
T609	Alunos: Preso.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T610	Professor: Preso! Suspeito de...?	Reespelhamento Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T611	Aluna*: Trapacear.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T612	Aluno D: Trapaça.	Reespelhamento	-
T613	Professor: De trapaça.	Reespelhamento	-
T614	Aluno C: Mas ele tem um irmão, né, sor?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T615	Aluno D: Não.	Refutação	-
T616	Professor: Sim.	Acolhimento	-
T617	Aluno D: Yes. [risos]	Reespelhamento	-
T618	Professor: E a resolução, <i>how did it end</i> da história. Como terminou.	Recondução	-
T619	Aluno C: <i>What's happen?</i>	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T620	Professor: <i>What happened.</i> O que aconteceu. E <i>how did it end...</i> Como terminou.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T621	Aluno C: Ele ganhou 20... 20 mil na rodada final.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T622	Professor: Ahn?	-	-
T623	Aluno C: Ele ganhou 20 milhão.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T624	Professor: Vocês sabem que ele ganhou?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T625	Alunos: Não.	Refutação	-
T626	Alunos B e D: Não, ele foi preso.	Refutação e fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T627	Aluno C: Em flagrante.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T628	Professor: Mas... Isso é o final da história?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T629	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-

T630	Professor: Qual é o final da história?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T631	Aluno*: Não li, sor.	Refutação	-
T632	Aluno*: Jamal apodreceu na cadeia.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T633	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T634	Aluno C: O inspetor e... <i>sixty</i> ... [lê em seu material]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T635	[alguns alunos conversam]	-	-
T636	Aluno C: Ele retornou pra questão final lá... Retornou pra questão final pra tentar responder...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T637	Professor: Tá! Ele volta no outro dia pra responder a questão final...	Acolhimento e respeito	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia
T638	Aluno C: E o inspetor...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T639	Professor: Inspetor e...?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T640	Aluno C: E sessenta milhões... E sessenta milhões de telespectadores, alguma coisa assim...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T641	Professor: Estão para descobrir. Estão prestes a descobrir.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T642	Aluno C: Tá... Então, não termina, então.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T643	Professor: Por que que não termina?	Problematização	Análise dos diferentes posicionamentos
T644	Aluno E: Porque tem parte 2.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T645	Professor: Pessoal... Que tipo de texto nós estamos lendo?	Problematização	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T646	Aluno C: Uma sinopse.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T647	Professor: É papel da sinopse contar toda a história do filme?	Problematização	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T648	Aluno C: Ah, não!	Refutação	-

T649	Aluno E: Ah!! Verdade!	Reespelamento	-
T650	Aluno D: Ah!! Massa!	Reespelamento	-
T651	Aluno E: Aí vai descobrir olhando o filme.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T652	Professor: Podem olhar... É bem... É bem legal!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T653	Aluno E: Vou olhar, sor!	Acolhimento	-
T654	Professor: Pessoal! Completem as bolhas rapidinho...	Recondução	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T655	Aluno C: Tem que entregar hoje?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T656	Professor: Eu vou recolher no final da aula.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T657	Aluno C: [ ]	-	-
T658	Professor: Sim! Na próxima aula, a gente segue as atividades. Na próxima aula, a gente vai assistir o trailer do filme [professor vai até a mesa dos alunos]	Acolhimento Recondução	-
T659	Aluno C: Aqui na primeira, a gente bota o lugar né?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T660	Professor: Sim! <i>Mumbai, India!</i>	Acolhimento	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T661	Aluno B: Oh, sor! Aqui...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T662	Professor: <i>How did it end...</i> Como terminou.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T663	Aluno B: [ ]	-	-
T664	Professor: Não sabemos.	Refutação	-
T665	Aluno B: Eu boto... Não sabemos?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T666	Professor: Não dá pra saber. Pela sinopse, você não sabe como que ficou...	Refutação	-
T667	Aluno B: Tá e o que que eu boto, sor?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-

T668	Professor: Ahn? Não tem como saber. <i>It's impossible to know.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T669	Aluno B: Eu não vou botar em inglês.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T670	Aluno C: E o que que é esse aqui? [mostra em sua folha]	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T671	Professor: <i>When?</i> Quando.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T672	Aluno C: Quando.	Reespelhamento	-
T673	Professor: Quando que a história se passa.	Reestruturação	-
T674	Aluno C: 2008.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T675	Aluno B: O que que é ali, sor? <i>What...</i>	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T676	Professor: É... É uma história recente, é da época atual.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T677	Aluno B: Oh, sor! Aqui, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T678	Professor: <i>What happened.</i> O que aconteceu?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T679	Aluno B: Também não sabemos.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T680	Professor: Ele participa de um show e...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T681	Aluno B: Vai preso.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T682	Professor: É preso.	Reespelhamento	-
T683	Aluno*: Oh, sor... Foi 2008?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T684	Professor: 2008 foi o ano do filme, né. Mas a história se passa...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T685	Aluno C: Então vou botar...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T686	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T687	Aluno B: Tá, sor... Como é que é? Ele foi preso? Eu boto "ele foi preso"?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T688	Professor: [concordando com a cabeça] <i>He was arrested</i> . Pode escrever em português mesmo. É uma boa série!	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo
T689	Aluno*: Oh, sor... Terminei!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T690	Professor: Terminaram essa parte?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T691	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T692	Professor: Todo mundo identificou?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	Estímulo a participação de todos
T693	Aluno C: Só não termin... Não entendi como que termina.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T694	Aluno E: Não tem como.	Refutação	-
T695	Professor: Aí é que está. Esse é o propósito da sinopse. Pra descobrir como é que vai terminar, você vai ter que assistir o filme... Né?	Fornecimento de informações por remodelamento	Superação da visão de ensino como reprodução e memorização
T696	Aluno B: Entregar já, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T697	Aluno*: Bei, sor... Já vai bater.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T698	[professor recolhe o material de alguns alunos]	-	-
T699	Professor: Ainda faltam... Faltam uns três minutinhos ainda, mas vocês podem ir organizando o material. [professor vai até a mesa de alguns alunos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T700	Professor: Pessoal! Por favor, deem uma ajeitada na sala!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

ANEXO 4 – QUARTA AULA DE JEFERSON <sup>46</sup>

Aula #4 / 25/04/2018			
Turno	Fragmento	Ação argumentativa	Categoria de expansão ou contração dialógica
T1	Professor: Então... Alguns grupos já terminaram de fazer, né... As 10 perguntas sobre duas ou três disciplinas, né... Qualquer disciplina, tá... E a gente tá passando para o site <i>Kahoot</i> . Na sexta-feira, a gente já passou as perguntas do Aluno*, de vocês também [aponta para um grupo], né. Só não sei se vocês tinham...	Problematização	-
T2	Aluno*: Falta o [ ]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T3	Professor: Conseguiu trazer?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T4	Aluno*: Trouxe, trouxe.	Acolhimento	-
T5	Professor: Beleza! Então, nesse primeiro momento, a gente vai terminar de colocar no site e no final, a gente vai... Vai fazer o teste das questões. Se alguém que não estava na aula, quiser participar... Tem as tuas também, né. [aponta para um aluno] Beleza! Ahn... Pessoal, pra facilitar, pra tornar mais rápido, eu mesmo vou... Vou colocar no site. Só preciso que vocês me tragam a folha com as questões. E, no final, acredito que hoje vai dar tempo de fazer tudo, a gente testa todas elas. <i>Okay?</i> Tranquilo? Então, vou pedir pra vocês trazerem [aponta para dois grupos de alunos] as questões e <i>let's go!</i>	Problematização	-
T6	[alunos falam ao mesmo	-	-

<sup>46</sup> Os trechos destacados em azul se referem aos excertos (#1, #2, #3 e #4) selecionados para a amostra da análise do processo argumentativo desta aula.

	tempo]		
T7	Professor: Quem vai ser o primeiro?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T8	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T9	Aluno*: [ ] as 5.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T10	Professor: Tá, mas tu já fez 5?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T11	Aluno*: Já.	Acolhimento	-
T12	Professor: Deixa que eu vou colocando essas 5 aqui então.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T13	[alunos conversam enquanto professor digita as questões]	-	-
T14	Professor: Pessoal, a pergunta não pode ser muito grande. Eu tentei colocar a tua segunda pergunta [falando com o aluno*] e vou ter que diminuir o tamanho dela. Não aceitou.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T15	[professor continua digitando enquanto alunos conversam e outros elaboram as questões]	-	-
T16	Professor: Tinha alguém contigo, aluno*? Ou era só você fazendo a questão?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T17	Aluno*: Só eu.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T18	Professor: [balança a cabeça em forma de afirmação]	Acolhimento	-
T19	Professor: Aluna*, pode trazer a sua.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T20	Aluna*: Eu? Falta só uma.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T21	Professor: Eu vou passando essa que você fez.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T22	[aluna* entrega sua folha ao professor]	-	-
T23	Professor: <i>Thank you.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo

T24	Aluno B: [vai até a mesa do professor para tirar uma dúvida]	-	-
T25	Aluno*: É dois [períodos] de inglês, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T26	Professor: Oi?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T27	Aluno*: É dois de inglês?	Reespelamento	-
T28	Professor: Sim.	Acolhimento	-
T29	Aluno*: [vai até a mesa do professor para tirar uma dúvida]	-	-
T30	Professor: Mais alguém?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T31	Aluna*: Falta só uma, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T32	Aluno B: [vai até a mesa do professor e dita as questões a ele]	-	-
T33	Professor: Aluno*... Pede para a Joana lá... um projetor preto... O pequeno, aquele. Projetor preto.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T34	Aluno*: [entrega o projetor ao professor]	-	-
T35	Professor: Ahn... eu vou precisar da extensão também. Aluna*, <i>come here</i> [faz um sinal de chamamento com a mão]. Essa aqui é a certa?	Fornecimento de informações por extensão de ideias  Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T36	Aluna*: É.	Acolhimento	-
T37	Professor: Mais alguma pra cadastrar, pessoal?	Reespelamento	-
T38	Aluno B: Tem a nossa, né, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T39	Professor: Não saiu ainda?  Vocês tem até eu instalar o projetor.	Solicitação de informações por extensão de ideias  Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T40	Aluno B: Tá.	Acolhimento	-
T41	Aluno*: Oh, sor! É sobre o que essas perguntas aí?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-

T42	Aluno B: É aleatório, piá.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T43	Professor: Perguntas aleatórias... Que vocês escolh... Escolheriam 2 ou 3 disciplinas, né... E dentro dessas disciplinas que vocês estão estudando, fazer perguntas pra testar os colegas... E o pessoal da outra turma também.	Reespelhamento Reestruturação	-
T44	Aluno*: Tá e vale o que?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T45	Professor: Faz parte da avaliação de vocês do trimestre.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T46	Aluno*: E a folha aquela, sor? Que nós tava fazendo?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T47	Professor: Exatamente! Esse é o final daquelas coisas.	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T48	Aluno*: É que eu não vim mais na aula, né, sor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T49	Professor: Exatamente! Este é o problema!	Acolhimento	-
T50	[professor prepara os equipamentos para instalá-los e projetar o jogo]	-	-
T51	Aluno*: Oh, sor! Qual é o maior continente?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T52	Professor: Maior continente?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T53	Aluno*: É.	Acolhimento	-
T54	Professor: [ ] Faz tempo que eu estudei isso!	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T55	Aluno B: Ah!! Isso é migué!	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T56	Professor: É o asiático?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T57	Aluno : É.	Acolhimento	-
T58	[risos]	-	-
T59	Aluno*: É o asiático, sor.	Acolhimento e reespelhamento	-
T60	[professor continua organizando os equipamentos]	-	-
T61	Aluno B: Deu, sor. [leva folha até o professor e dita a pergunta]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T62	Professor: [projeta a imagem do computador no quadro e apaga o quadro] Vamos fazer o teste das perguntas de vocês, então?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T63	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T64	Professor: Aqueles que não tiverem um celular, sentem junto com alguém pra ajudar nas respostas. Tem que... Tem que raciocinar rápido!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T65	[alunos conversam e se organizam]	-	-
T66	Professor: [escreve a rede e senha da <i>Internet</i> para acesso] Muito bem! É... Vamos ver se vai rodar. [olha no quadro] Vai. Abri a porta pra melhorar o sinal.	Recondução	-
T67	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T68	Professor: Vocês terão que acessar... Só um pouquinho.	Recondução	-
T69	Aluno E: O <i>Google Maps</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T70	Professor: Muito bem! Vamos começar com perguntas do além, né. Quem que fez a perguntas do além?	Recondução  Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T71	Aluno D: Eu.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T72	Professor: Tá, pessoal! Já se organizaram? Os lugares? Sim?	Recondução Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T73	Alunos: Sim.	Acolhimento	-

T74	Aluno*: E aí, sor... Qual vai ser aqui pelo celular?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T75	Professor: Calma aí! Vocês tem que acessar esse site aqui [mostra e sublinha no quadro] no navegador de vocês... <i>Kahoot.it</i> . Não errem as letras porque se não não vai. <i>Kahoot.it</i> .	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T76	Aluna*: O que que tem que fazer, sor ?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T77	Professor: Abrir o navegador da <i>Internet</i> , digita <i>kahoot.it</i> ... Quando chegar no <i>site</i> , vai colocar esse <i>game pin</i> aqui [aponta no quadro] e depois, na segunda tela, vai ter que colocar um apelido. Ou o próprio nome. <i>Okay?</i>	Recondução Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T78	[professor espera enquanto os alunos seguem os procedimentos]	-	-
T79	Professor: Se começar a travar, a gente vai ter que diminuir o número de aparelhos.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T80	[pausa]	-	-
T81	Professor: Estão conseguindo? Vamos ver se vai dar.	Recondução	Estímulo a participação de todos
T82	Aluno*: O que que é pra botar ali no [ ]?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T83	Professor: [sublinha o número do <i>Game PIN</i> no quadro]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T84	[nomes e/ou apelidos dos alunos aparecem no quadro]	-	-
T85	Professor: Podemos?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T86	Aluna*: Tá e o que eu faço aqui agora?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T87	Professor: Quer dizer que você entrou... Agora, tem que esperar rodar o... As questões.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T88	Aluna*: E agora, sor? O que que tem que fazer aqui?	Reespelamento	-
T89	Professor: Agora, aguardem. Todo mundo já entrou?	Reespelamento Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T90	Alunos: Aham!	Acolhimento	-
T91	Professor: Então, vamos começar! Vocês vão ter um tempo pra responder a questão... A questão vai aparecer aqui [aponta para o quadro] e vocês vão responder no celular.	Problematização	-
T92	[primeira questão aparece no quadro: O que significa “bom” em inglês?]	-	-
T93	Professor: Ó! Começou fácil!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T94	[tela fica branca]	-	-
T95	Professor: Quer dizer... Começou?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T96	Aluno*: Começou travando.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T97	[4 opções aparecem no quadro]	-	-
T98	Aluno*: 20 segundos!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T99	Aluna*: O que que tem que fazer?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T100	Professor: Responder.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T101	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T102	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram “good” e 2 marcaram outra opção que está ilegível]	-	-
T103	[professor clica e a pontuação dos alunos aparece no quadro]	-	-
T104	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que significa “dinheiro” em inglês?]	-	-
T105	[tempo acaba e os resultados aparecem: 6	-	-

	alunos marcaram “money”]		
T106	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que significa “braço” em inglês?]	-	-
T107	Professor: Fácil, aí, Aluno*?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T108	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram “hand”, 2 marcaram uma opção ilegível e 1 marcou “arm”]	-	-
T109	Professor: Bah!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T110	Aluno*: Bãe, que viagem, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T111	Aluno*: De que jeito! [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T112	Professor: <i>Arm!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T113	Aluno*: Pra que fazer isso aí pro cara?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T114	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Qual a capital do Rio Grande do Sul? Dentre as opções, estão: Minas Gerais, Porto Alegre, Santa Catarina e Santa Maria]	-	-
T115	Professor: Se alguém errar, eu vou jogar um giz!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos
T116	[risos]	-	-
T117	Aluno*: Santa Catarina!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T118	Aluno* : Minas Gerais!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T119	Aluno*: Minas Gerais, maluco!	Reespelhamento	-
T120	Aluno*: Santa Maria!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T121	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram Porto Alegre e 1 marcou Santa Maria]	-	-

T122	[alunos riem e falam ao mesmo tempo]	-	-
T123	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que significa “mão” em inglês?]	-	-
T124	Aluna*: [risos] Eu tô só com 430 pontos.  Mão?	Fornecimento de informações por extensão de ideias Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T125	[as opções aparecem no quadro: “hand”, “neck”, “head” e “arm”]	-	-
T126	Aluno*: Eu acho que é esse.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T127	Aluno*: Eu acho que é...	Reespelhamento	-
T128	Aluno*: <i>Head</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram “hand” e um marcou “neck”]	-	-
T129	Aluna*: Tá certo!	Acolhimento	-
T130	Aluno*: Vou desistir do inglês, hein!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T131	[pontuação aparece no quadro]	-	-
T132	Aluna*: Ei! Tô com 1430.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T133	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que significa “dormir” em inglês?]	-	-
T134	Professor: Não fui eu que criei... Foram vocês.	Refutação Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T135	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram “sleep” e 2 marcaram “sell”]	-	-
T136	Professor: <i>Sleep! Sell</i> significa vender, né, pessoal.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T137	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que significa “gostar” em inglês?]	-	-
T138	Aluno B: Só em inglês esse	Fornecimento de	-

	troço.	informações por extensão de ideias	
T139	Aluno*: Ah, não por nada, né, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T140	Aluno*: Eu acho que eu errei.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T141	[risos]	-	-
T142	Aluno*: Gostar em inglês é...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T143	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram "like" e 2 marcaram outra opção que está ilegível]	-	-
T144	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Qual o significado de escola em inglês?]	-	-
T145	Professor: Últimas três!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T146	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram "school"]	-	-
T147	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que significa "guerra" em inglês?]	-	-
T148	Aluno B: Guerra.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T149	Aluna*: Quem é que fez isso, gente?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T150	Aluno*: Fui eu.	Acolhimento	-
T151	Professor: Ó! Os jogos servem pra alguma coisa!	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T152	Aluna*: Pera aí que eu vou pesquisar aqui no <i>Google</i> rapidinho.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T153	[os resultados aparecem no quadro: 7 alunos marcaram "war"]	-	-
T154	Aluna*: Ei, acertei, gente!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T155	Professor: Ó! Todos acertaram essa!	Fornecimento de informações por	Legitimação de pontos de vista dos alunos

		extensão de ideias	com complementação de ideias
T156	Aluno*: Ah! Muito bem [ ]!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T157	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: São Paulo fica no...]	-	-
T158	Aluno*: São Paulo?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T159	Aluno*: São Paulo fica na [ ]	Reespelamento	-
T160	[as opções aparecem no quadro: Nova Iorque, Ásia, Brasil e Rio de Janeiro]	-	-
T161	Aluno*: Oh, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T162	Aluno*: Ahhh!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T163	Professor: Não sou eu!	Refutação	-
T164	Aluna*: Não tem como contar, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T165	Aluno*: Ah, sei lá, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T166	Professor: Eu só estou rodando... As perguntas.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T167	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T168	[os resultados aparecem no quadro: 6 alunos marcaram Brasil]	-	-
T169	Aluno*: Bah, acertei!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T170	[professor clica e o <i>podium</i> com as três melhores pontuações aparece no quadro]	-	-
T171	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T172	Professor: Ahn... Deixa eu fechar esse daqui e a gente vai pro próximo... Vai gerar um novo código... Então, vamos para perguntas aleatórias.	Recondução	-
T173	Aluna*: É as nossas!	Fornecimento de	-

		informações por extensão de ideias	
T174	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T175	Alunas*: Tu te lembra das respostas?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T176	Professor: É... Só falta errar as que vocês mesmos fizeram, né!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T177	[risos]	-	-
T178	Aluna*: Eu acho. [risos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T179	Aluna*: Eu não lembro, sor... Pera aí que vou pegar nosso caderno aqui.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T180	Aluno*: Tinha que fazer pra outra turma, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T181	[professor cria uma nova sala no jogo]	-	-
T182	[nomes e/ou apelidos dos alunos aparecem no quadro]	-	-
T183	Professor: Pronto?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T184	Aluna*: Pera aí, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T185	Professor: Deu?	Reespelhamento	-
T186	Aluna*: Deu, sor!	Acolhimento	-
T187	Aluno*: Bora!	Reespelhamento	-
T188	[professor clica e a primeira questão aparece no quadro: Como se diz “você” em inglês?]	-	-
T189	[as opções aparecem no quadro: “You”, “We”, “I” e “She”]	-	-
T190	Aluno*: Bah, nem vi a pergunta, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T191	Aluna*: Como se diz você em inglês.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T192	Aluno B: Tá lá em cima a pergunta, piá!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T193	Professor: A pergunta sempre... Sempre fica em cima [aponta para o quadro]	Reespelhamento	-
T194	[os resultados aparecem no	-	-

	quadro: 4 alunos marcaram "you", 2 "she" e 1 "I"]		
T195	Aluno*: Ei, erraram ainda, cara! Achei que não iam errar essa!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T196	Aluna*: Eiii!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T197	Professor: Vamos fazer uma revisão na próxima aula!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo a visão de ensino como reprodução e memorização
T198	Aluno*: É a pressão, sor! Foi na pressão!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T199	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Responda corretamente o resultado de $7-7+7-7 \times 7-7$ ]	-	-
T200	Aluna*: [ ] Sor, eu botei errado!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T201	Aluno*: E agora?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T202	Professor: Essa tem mais tempo. Pra essa tem mais tempo, ó... O tempo tá lá no lado [aponta no quadro]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T203	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T204	Aluna*: Tu lembra qual que é?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T205	Professor: Você errou a de vocês?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T206	[risos]	-	-
T207	Aluna*: Fui eu que fiz isso aí e eu não me lembro, cara!	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T208	Aluno*: Eu botei 56.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T209	Aluna*: Não era nada... Fui eu que fiz, cara! Tá certo... Eu botei certo! Quer ver, então?	Refutação Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T210	Aluno*: Quero ver, então!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T211	Professor: Terminando o	Fornecimento de	-

	tempo!	informações por extensão de ideias	
T212	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram 56, 2 marcaram 50 e 1 marcou 6]	-	-
T213	Aluno*: Viu, [ ]!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T214	Aluna*: Eu erre!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T215	Aluno*: Bah, tá louco!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T216	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que é um adjetivo?]	-	-
T217	Aluno*: É uma ação, viu!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T218	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram “característica, 1 marcou “fenômeno da natureza e 1 marcou “nome”]	-	-
T219	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Quantas regiões tem o Brasil?]	-	-
T220	[risos]	-	-
T221	Aluno*: 22.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T222	Professor: Já imaginaram... Já imaginaram se vocês tivessem na situação do cara do filme?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T223	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram 5 e 2 marcaram 1]	-	-
T224	Professor: Tem tempo, né... De resposta. Tem 4 respostas.	Recondução	-
T225	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Como é “cozinhar” em inglês?]	-	-
T226	Aluno*: Bãe, essa daí eu não fiz!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T227	Aluna*: Eu que fiz essa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

T228	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram “cook” e 2 marcaram uma opção ilegível]	-	-
T229	Aluno*: Essa era fácil!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T230	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Quais os países que ocupam o espaço econômico com o Brasil no segundo reinado?]	-	-
T231	Aluno*: Mudou de lugar!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T232	Aluna*: Mudou, cara? E agora?	Reespelamento Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T233	[risos]	-	-
T234	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram EUA, França e Alemanha, 3 alunos marcaram Alemanha, Portugal e [ilegível] e 1 marcou Argentina, Inglaterra e França]	-	-
T235	Professor: Vocês estão estudando isso agora, né?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Referência a temas relevantes ao contexto do aluno
T236	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T237	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Nas classes gramaticais, “ator” se encaixa em:]	-	-
T238	Professor: Terminando!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T239	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram substantivo e 2 marcaram pronome]	-	-
T240	Aluna*: Acertei!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T241	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Qual expressão de tempo em inglês significa “todos os dias”?]	-	-

T242	Aluno*: Ah, essa é fácil!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T243	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T244	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram every day, 1 marcou all day long e 1 marcou today]	-	-
T245	Professor: <i>All day long</i> significa todo O DIA!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T246	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que é Constituição?]	-	-
T247	Aluno*: Bah, [ ] só ferra o cara!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T248	[as respostas aparecem no quadro: todas estão ilegíveis.]	-	-
T249	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram a última opção, 2 a terceira e 1 a primeira]	-	-
T250	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T251	Professor: Bah!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T252	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Quantos ovos tem uma dúzia?]	-	-
T253	[risos]	-	-
T254	[os resultados aparecem no quadro: 7 alunos marcaram 12]	-	-
T255	Aluno*: Oh, sor! Tá bugando isso aqui!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T256	Professor: Tá travando ?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T257	Aluno*: Tá.	Acolhimento	-
T258	Professor: O sinal deve tá oscilando.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T259	Aluno*: Ei! Todos acertaram, hein!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T260	Aluno*: Muito bem, gurizada! Vocês são bons	Fornecimento de informações por	-

	em inglês!	extensão de ideias	
T261	[professor clica e o <i>podium</i> com as três melhores pontuações aparece no quadro]	-	-
T262	Professor: Essa é a colocação. A gente podia ter planejado um prêmio pra quem ganha mais.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T263	Aluno*: É, sor... Uma caixa de bombom!	Acolhimento Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T264	Professor: Tá! Perguntas do além já foram, perguntas aleatórias já foram... Agora vai ser questões gerais.	Recondução	-
T265	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T266	Professor: Esse aqui são <i>five questions</i> . Cinco questões.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	
T267	[professor cria uma nova sala no jogo]	-	-
T268	Professor: E se eu não me engano, tem mais um apenas depois deste.	Recondução	-
T269	[nomes e/ou apelidos dos alunos aparecem no quadro]	-	-
T270	Professor: Deu, pessoal?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T271	Aluna*: Calma aí!	Refutação	-
T272	[professor clica e a primeira questão aparece no quadro: Um carro anda a 12,5km com 1 litro de gasolina. Consumindo 25 litros, quantos km ele pode andar?]	-	-
T273	Aluna*: Quem é que fez isso?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T274	Aluno*: Essas respostas aí tão erradas, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T275	Aluno*: Oh, isso aí tá tudo errado, hein!	Reespelhamento	-
T276	Aluno*: Se a gente fez isso daí em matemática, era 9, alguma coisa.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de	-

		ideias	
T277	Professor: Podem ter mudado os números.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T278	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram 312,5 e 1 marcou outra opção ilegível]	-	-
T279	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Em que data foi inventada a TV brasileira?]	-	-
T280	Aluno B: Ah, sério? Isso não deu na aula, sor!	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T281	[4 opções ilegíveis aparecem no quadro]	-	-
T282	Professor: Ah, mas é que nem no filme... Tem certas perguntas que... Vem do além.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T283	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram a segunda opção, 2 a última, 1 a primeira e 1 a terceira]	-	-
T284	Professor: Quem acertou?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T285	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: A história do Brasil tem seu início apontado a partir da chegada dos portugueses em...]	-	-
T286	Professor: [lê a pergunta]	Reespelhamento	-
T287	Aluno*: Ah, essa é fácil, cara!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T288	Aluno*: Acho que é 1800.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T289	Aluno*: 1010.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T290	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram 1500, 2 marcaram uma opção ilegível e 1 marcou 1800]	-	-
T291	Aluna*: Acertei, graças a Deus!	Fornecimento de informações por	-

		extensão de ideias	
T292	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: A lagartixa é um tipo de animal...]	-	-
T293	Aluno*: Eu acho que é uma ave, né, sor! Ela voa nas paredes.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T294	[os resultados aparecem no quadro: 7 alunos marcaram réptil]	-	-
T295	Aluno*: Parente do dinossauro.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T296	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Qual data começou a primeira guerra mundial?]	-	-
T297	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram 1914, 2 marcaram 1960 e 1 marcou outra opção ilegível]	-	-
T298	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T299	Professor: Quem é que colocou que começou em 1960?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T300	Aluno B: Ei, começou agora pouco.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T301	[risos]	-	-
T302	[professor clica e o <i>podium</i> com as três melhores pontuações aparece no quadro]	-	-
T303	Professor: Esse foi rapidinho.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T304	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T305	Professor: Muito bem! Vamos para o último!	Recondução	-
T306	[professor cria uma nova sala no jogo]	-	-
T307	[nomes e/ou apelidos dos alunos aparecem no quadro]	-	-
T308	Aluna*: Não deu ainda.	Refutação	-
T309	Aluna*: Sério, sor... Tá carregando!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T310	Professor: Estou esperando.	Fornecimento de informações por	-

		extensão de ideias	
T311	[pausa]	-	-
T312	Professor: Pronto?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T313	Aluno*: Não... Calma aí, sor!	Refutação	-
T314	Professor: Conseguiram?	Reespelhamento	-
T315	Aluna*: Sim.	Acolhimento	-
T316	[professor clica e a primeira questão aparece no quadro: Qual é o nome do osso do quadril?]	-	-
T317	Aluno*: É a paleta, né, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T318	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram ílio, 2 paleta e 2 uma opção ilegível]	-	-
T319	Aluno*: Eita!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T320	Aluno*: Filho... Filho!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T321	Aluno B: Filial.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T322	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Como é "94" em inglês?]	-	-
T323	Aluno*: <i>Eighty!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T324	[os resultados aparecem no quadro: 5 alunos marcaram ninety-four]	-	-
T325	Professor: <i>Ninety four!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T326	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Qual é o tamanho de uma cascavel adulta?]	-	-
T327	Aluno*: Qual é o tamanho de uma cascavel adulta. 5 metros... E 26 [ ]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T328	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram 1,80cm, 2 marcaram 3,0m e 1 uma opção ilegível]	-	-
T329	Aluno*: 1,80, cara!	Fornecimento de informações por	-

		extensão de ideias	
T330	Professor: É uma cascavel, né! Não uma sucuri! É calculado uma média, né.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T331	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Quais as duas variedades do tecido epitelial?]	-	-
T332	Aluno*: Quais as duas variedades do...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T333	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram simples e estratificado e 2 uma opção ilegível]	-	-
T334	Aluno B: Não... Quem errar né...	Refutação	-
T335	Professor: Perguntou quais as duas... [mostra o número 2 com os dedos] Pegadinha [risos]	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T336	Aluno B: O [ ] tem duas e o resto só uma, né.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T337	[risos]	-	-
T338	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Como se fala "ovo" em inglês?]	-	-
T339	Aluna*: Como se fala, sor?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T340	Professor: Te dou a resposta em 15 segundos.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T341	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram egg, 2 ruler e 1 bag]	-	-
T342	Professo: <i>Egg! Book...</i> Livro. <i>Bag...</i> [observa os alunos a espera de uma resposta]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo Estímulo a participação de todos
T343	Professor: Bolsa, sacola... E <i>ruler</i> é régua.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T344	Aluno B: Eu fui em régua.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T345	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro:	-	-

	O que são “keys”?		
T346	Aluna*: O que são “queis”?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T347	Professor: <i>Keys!</i>	Reestruturação	Estímulo/utilização da língua-alvo
T348	Aluna*: Isso aí!	Acolhimento	-
T349	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram chaves e 2 uma opção ilegível]	-	-
T350	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T351	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Água é um...]	-	-
T352	Aluna*: Água é um.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T353	Aluno*: Líquido.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T354	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram substantivo e 2 adjetivo]	-	-
T355	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: O que é “please”?]	-	-
T356	Professor: <i>Please.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T357	Aluno B: Ei, tô cansado de ver o sor na aula, né.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T358	Aluna*: Com licença!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram por favor e 2 obrigado]	-	-
T359	Aluno*: Por favor.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T360	Professor: <i>Please.</i> Desculpa é?	Reespelhamento Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo Estímulo a participação de todos
T361	Aluna* e professor: <i>Sorry.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T362	Aluno*: <i>I'm sorry.</i>	Reespelhamento	-
T363	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro:	-	-

	O que é um substantivo?]		
T364	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram nome e 1 característica e 1 uma opção ilegível]	-	-
T365	Aluno B: Oh, sor! Vamos jogar outro?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T366	Aluno*: Vamos jogar outro, sor!	Reespelamento	-
T367	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Como pode ser chamado o Leste?]	-	-
T368	Aluno*: Ocidente, né?	Solicitação de informações por elaboração de ideias	-
T369	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram oriente e 1 ocidente]	-	-
T370	[professor clica e o <i>podium</i> com as três melhores pontuações aparece no quadro]	-	-
T371	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T372	Professor: Vocês querem repetir algum? Vocês querem repetir algum?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T373	Aluna*: A gente quer repetir o que a gente fez.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T374	Professor: Ahn... Todas aquelas perguntas que vocês... Que vocês criaram foram colocadas aqui... Algumas eu tive que mudar alguma coisinha na hora de formatar aqui, mas valeu a brincadeira.	Problematização	-
T375	Aluno*: 15 minutos ainda, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T376	Professor: Sim! Temos 15 minutos, mas, antes de... Antes de jogar mais algum ou... Uma coisa assim, eu gostaria de saber o que que vocês acharam dessa atividade. Vocês criaram a atividade... Porque, na verdade, foram vocês que criaram a atividade. Eu só coloquei aqui e botei pra	Acolhimento Reespelamento Problematização	Estímulo a participação de todos

	rodar.		
T377	Aluno*: Top top!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T378	Aluno*: Gostei.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T379	Professor: Isso é pra vocês verem também que vocês, às vezes, tem muito mais conhecimento do que vocês acham. Muito bem! Quando vocês foram num <i>show</i> de TV concorrendo a milhões, vou estar torcendo por vocês! Deixa eu ver se eu tenho um... Vamos fazer uma em inglês que eu tenho... Mais antigo. Só pra testar se vocês lembram.	Problematização  Recondução	Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideias
T380	[professor cria uma nova sala no jogo]	-	-
T381	Professor: Ahn... Vamos criar outro.	Recondução	-
T382	Aluna*: Sor, exclui o meu aí! Exclui o meu pra mim botar outro.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T383	[professor clica para excluir a aluna* da sala]	-	-
T384	[nomes e/ou apelidos dos alunos aparecem no quadro. Dentre eles, um se chama "TÔ COM FOME"]	-	-
T385	[risos]	-	-
T386	Professor: Meu xis não veio.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T387	[risos]	-	-
T388	Professor: Bora!	Recondução	-
T389	[professor clica e a uma imagem do corpo humano com o título "the body" aparece no quadro]	-	-
T390	Aluna*: Que isso?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T391	Professor: <i>The body</i> [aponta para a imagem no quadro]! O corpo!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T392	[a primeira questão aparece no quadro: What part of the body is this?]	-	-

T393	Aluno*: Dã!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T394	Aluna*: O que que tá escrito ali, sor?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T395	Professor: <i>What part of the body is this.</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T396	Aluno B: Ah, não, sor!	Refutação	-
T397	Professor: Que parte do corpo é essa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T398	[a foto de uma orelha aparece no quadro com as opções: it's an eye, it's an ear, it's a nose e it's a chin]	-	-
T399	Aluno B: Focinho de porco.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T400	Professor: <i>Eye, nose, ear</i> ou <i>chin</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T401	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram "it's a nose" e 1 marcou "it's an ear"]	-	-
T402	Professor: <i>It's an ear</i> [aponta para sua orelha]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T403	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: What part of the body is this?]	-	-
T404	Aluno*: Eu sai do jogo aí, sor! Eu só tô olhando a pergunta... [ ] acabou a bateria do...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T405	[professor consente com a cabeça]	Acolhimento	-
T406	[professor clica e a foto de uma mão com as opções aparecem no quadro]	-	-
T407	Professor: Essa daqui tinha nos jogos de vocês.	Fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação de ideias	-
T408	Aluno*: Jogos vorazes!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T409	Aluna*: Não. Sor, bota de	Refutação	-

	novo!		
T410	Aluno*: É o azul!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T411	[professor faz sinal de desconhecimento com as mãos]	-	-
T412	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram "it's a hand" e 2 marcaram "it's an arm"]	-	-
T413	Professor: <i>It's a hand!</i> [faz um sinal com a mão]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T414	Aluna*: Eu botei, sor! Eu botei vermelho.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T415	Aluno B: Mãozinha.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T416	Aluno*: Não, é que ele não aceita se tu demorar muito pra colocar.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T417	Aluna*: Mas eu não demorei... Eu botei na hora!	Refutação	-
T418	Aluno*: Nos últimos... Nos últimos segundos.	Recondução	-
T419	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: This girl has beautiful...]	-	-
T420	Professor: Essa menina tem lindos...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T421	[professor clica e a foto de um sorriso com as opções aparecem no quadro]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T422	Aluno B: Dentais.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T423	Aluna*: Sorriso. Sorriso colgate.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T424	Professor: <i>This girl has beautiful...</i>	Reespelhamento	Estímulo/utilização da língua-alvo
T425	Aluna*: Ah, sor [ ]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T426	Professor: Travou?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T427	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T428	[os resultados aparecem no	-	-

	quadro: 2 alunos marcaram toes, 1 marcou teeth e 1 marcou eyes]		
T429	Professor: <i>Toes</i> são os dedos do pé.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T430	Aluno B: Uau!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T431	[risos]	-	-
T432	Professor: <i>Eyes</i> [aponta para seus olhos]	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T433	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: Girrafes have a very long...]	-	-
T434	Professor: <i>Girrafes have a very long...?</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T435	[a foto de uma girafa e as opções aparecem no quadro]	-	-
T436	Aluna*: Pescoço.	-	-
T437	Professor: E aí, como é que se diz pescoço?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo a participação de todos
T438	Aluno*: É <i>head</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T439	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram neck e 2 head]	-	-
T440	Professor: <i>Neck!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T441	Aluna*: Mas de novo, tchê! Não deu tempo, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T442	Professor: <i>Head</i> é cabeça, né, pessoal!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T443	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: In the middle of the leg, we have the...]	-	-
T444	Professor: <i>In the middle of the leg, we have the...?</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T445	[a foto de um joelho e as opções aparecem no quadro]	-	-

T446	Professor: No meio da perna, nós temos o...?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T447	[alunos falam ao mesmo tempo]	-	-
T448	Professor: Ó! No meio da perna! Singular!	Reestruturação	-
T449	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram elbow e 2 head]	-	-
T450	Professor: [expressa surpresa] Pessoal... <i>Elbow</i> [mostra seu cotovelo] <i>Knee!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T451	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: In this picture, we can see]	-	-
T452	Professor: Nessa foto, nós podemos ver...?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T453	[a foto de vários pés e as opções aparecem no quadro]	-	-
T454	Aluna*: O que é isso, sor?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T455	Professor: Nessa foto, nós podemos ver...?	Reespelhamento	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T456	Aluna*: Pés.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T457	Professor: Oito o que?	Solicitação de informações por extensão de ideias	Estímulo a participação de todos
T458	Aluno*: Oito <i>arms</i> .	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T459	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram "8 arms", 1 "8 heands" e 1 "8 feet" ]	-	-
T460	Aluna*: Ah! De novo, sor! Eu botei azul!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T461	Aluno*: Miguézão, hein!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T462	Aluna*: Não quero mais!	Refutação	-
T463	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro:	-	-

	Puyol has long...]		
T464	[a foto de uma pessoa e as opções parecem no quadro]	-	-
T465	Aluno*: Tá e o que que é?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T466	Professor: Ele tem...?	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T467	Aluno*: Longos...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T468	[os resultados aparecem no quadro: 3 alunos marcaram hair, 1 mouth e 1 eyes]	-	-
T469	Professor: <i>Hair!</i>	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo
T470	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: What part of the body is this?]	-	-
T471	Aluna*: Que que é isso, sor?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T472	Professor: <i>What part of the body is this?</i> Que parte do corpo é essa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T473	[a foto de um rosto e as opções aparecem no quadro]	-	-
T474	[os resultados aparecem no quadro: 4 alunos marcaram "it's the face" e 1 uma opção ilegível]	-	-
T475	Aluna*: Eu sabia!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T476	Professor: A última! Penúltima!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T477	[professor clica e a próxima questão aparece no quadro: What part of the body is this?]	-	-
T478	[a foto de uma boca e as opções aparecem no quadro]	-	-
T479	Aluna*: O que que significa isso, sor?	Solicitação de informações por intensificação de	-

		ideias	
T480	Professor: Que parte do corpo é essa.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	Restrição de mediação e interação, com possível fornecimento de resposta
T481	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram "it's the neck" e 2 "it's the nose"]	-	-
T482	Professor: Ninguém? Sério?	Solicitação de informações por extensão de ideias	-
T483	[professor clica e a última questão aparece no quadro: Snakes have a long...]	-	-
T484	Aluno*: Cobras tem um longo...	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T485	Aluno*: Pescoço.	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T486	[os resultados aparecem no quadro: 2 alunos marcaram body, 2 neck e 1 mouth]	-	-
T487	Professor: <i>It's a long body!</i> Quem ganhou essa?	Fornecimento de informações por extensão de ideias Solicitação de informações por intensificação de ideias	Estímulo/utilização da língua-alvo  Estímulo a participação de todos
T488	[professor clica e o <i>podium</i> com as três melhores pontuações aparece no quadro]	-	-
T489	Aluno*: Oh, sor! Mas não era a amarela?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T490	Professor: [faz um sinal negativo com a cabeça] Corpo! Corpo comprido!	Refutação Reespelhamento	-
T491	Aluno*: Ah! Era o corpo!	Reespelhamento	-
T492	Professor: Quem que é Astrocrilde?	Solicitação de informações por intensificação de ideias	-
T493	Aluna*: Sou eu.	Acolhimento	-
T494	[risos]	-	-
T495	Professor: Muito bem!	Acolhimento	-
T496	Aluno*: Nome da minha filha, sor!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-
T497	Aluna*: Credo!	Fornecimento de	-

		informações por extensão de ideias	
T498	Professor: Muito bem! Pessoal! Podem ir guardando... Organizar o material de vocês! A classe também!	Fornecimento de informações por extensão de ideias	-

Fonte: autoria própria.