

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

Eliseu Alves da Silva

**COLABORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: AVENTURAS E
DESVENTURAS EM UMA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Santa Maria, RS
2018

Eliseu Alves da Silva

**COLABORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: AVENTURAS E
DESVENTURAS EM UMA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, RS, como requisito para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

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

Santa Maria, RS
2018

Silva, Eliseu Alves

Colaboração e ressignificação de práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública: aventuras e desventuras em uma 3ª série do ensino médio / Eliseu Alves Silva.- 2018.

281 p.; 30 cm

Orientadora: Luciane Kirchof Ticks
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2018

1. Ensino de inglês na escola pública 2. Concepções de ensino e aprendizagem 3. Papéis de professor e aluno I. Kirchof Ticks, Luciane II. Título.

Eliseu Alves da Silva

**COLABORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: AVENTURAS E
DESVENTURAS EM UMA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

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

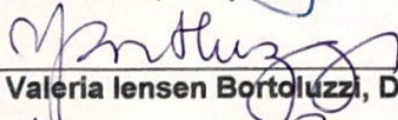
Aprovado em 20 de dezembro de 2018:



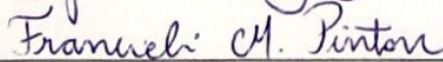
Luciane Kirchhof Ticks, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



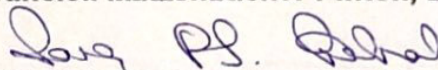
Maria Otilia Guimarães Ninin, Dr^a. (UNIP-SP/PUC-SP) - Videoconferência



Valeria lensen Bortoluzzi, Dr^a. (UFN)



Francieli Matzenbacher Pinton, Dr^a. (UFSM)



Sara Regina Scotta Cabral, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Elaborar agradecimentos é sempre um processo complexo. Afinal, são tantas as pessoas que colaboram para a construção dos significados que compõem nosso texto, seja com ideias, palavras, olhares, silêncios, carinhos, energias, etc. Por isso, comecemos pelas energias...

Espiritualmente, agradeço a Deus, que, em sua onipresença, tem me permitido viver e tentar ser um pouco melhor a cada dia.

Em segundo lugar, quero agradecer pelos carinhos... aqui, cabe tanta gente...

Primeiro, agradeço à minha amada, companheira e esposa Karina Rigo, pelo amor e pela compreensão dos longos momentos de ausência na tarefa de escrever e por permitir que eu transformasse nossa casa em um amontoado de livros...

Em segundo lugar, à minha família... Marisângela, minha irmã... Paulo e Evanir, meus sogros/pais... Fábio e Vanessa, meus cunhados... por todas as vezes que não estava nas ligações de vídeo do WhatsApp... "Tá escrevendo a tese".

Em terceiro lugar, gostaria de destacar aqueles que sempre me ajudam com palavras e ideias...

Inicialmente, gostaria de agradecer à minha orientadora Luciane Ticks, por acreditar e incentivar meus mergulhos (quase suicidas) no contexto escolar. À professora Sara Scotta Cabral, por promover uma aproximação mais suave aos estudos sistêmico-funcionais, e aos demais membros da banca avaliadora, pelos comentários e leituras....

Ainda no âmbito das ideias e palavras, obrigado as colegas de grupo de estudo-pesquisa-aulas-lanche-deseespero: Maísa Brum, Vanessa Trivisiol, Cris Florek, Francisca Machado, Ariani Rossi, Glivia Guimaraes, Amanda Bochet, Daiane Kummer, Andressa Dawwed, Eliza Tauchen (perdão se esqueci alguém). Vocês escreveram muitas páginas comigo.

Por fim, mas não menos importantes, agradeço aos olhares e silêncios daqueles que me motivam a sempre buscar entender mais a escola: os alunos. Vocês são a razão pela qual me lanço a esse mar profundo, imenso e desafiador que é a escola pública.

Obrigado a tod@s!

O conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas. Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino.

(Isabel Alarcão)

RESUMO

COLABORAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: AVENTURAS E DESVENTURAS EM UMA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

AUTOR: Eliseu Alves da Silva
ORIENTADORA: Luciane Kirchhof Ticks

Estudos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como língua adicional (ILA) na escola pública (COELHO, 2005; PAIVA, 2007; TICKS, 2008; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015; CUNHA; STURM, 2015; PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016) mostram que os desafios dessa tarefa perpassam questões de metodologia, (des)interesse dos alunos, desvalorização da profissão e baixa remuneração do professor, carga horária insuficiente da disciplina entre outros. Nesse cenário, propostas de intervenção colaborativa em contextos escolares (TICKS, 2008; PASSONI, 2012; TICKS; SILVA; BRUM, 2013; SILVA, 2014) têm buscado criar espaços reflexivos com vistas à ressignificação de práticas e à promoção de aprendizagens emancipatórias e colaborativamente orientadas. Assim, nesta investigação, buscamos analisar o processo reflexivo e colaborativo, desenvolvido dentro de uma proposta de ensino de ILA socialmente situada na escola pública, de modo a ressignificar os discursos e as práticas dos participantes (professor e alunos) sobre ensinar e aprender inglês nesse contexto. Para tanto, inicialmente, investigamos as representações dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês e os papéis de professor e de aluno nesses processos. Em seguida, iniciamos o processo de implementação da proposta de ensino de ILA socialmente situada, que envolveu práticas de leitura que subsidiaram a produção escrita e, ao final, a produção de um exemplar do gênero apresentação oral em língua inglesa. O desenvolvimento da proposta de ensino buscou oferecer espaços de reflexão e ressignificação de representações sobre ensinar e aprender inglês e de papéis de professor e de aluno. A proposta pedagógica, a análise e a reflexão dos discursos produzidos ao longo do processo foram teoricamente sustentados pela Pesquisa Colaborativa (MAGALHÃES, 2002), pela Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003), pela Argumentação (LEITÃO, 2009; 2011), pela Análise Crítica de Gêneros (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2008b) e pela perspectiva sociocultural de aprendizagem (VYGOTSKY, 1934/2001). A análise das representações iniciais dos participantes evidenciou um paradigma de aprendizagem da língua arraigado a perspectivas pedagógicas tradicionais de repetição e memorização gramatical (COPE; KALANTZIS, 2015), fazendo emergir papéis de professor como fornecedor/facilitador da aprendizagem e de aluno como receptor/beneficiário do conhecimento transmitido pelo professor, os quais foram mantidos no desenrolar do processo. Ao final, entretanto, percebemos movimentos tímidos no discurso dos alunos em direção à tomada de consciência de que aprender inglês pode se dar além da memorização gramatical e de que os aprendizados adquiridos se mostram válidos para outras situações externas à sala de aula. Contudo, essas representações ainda são frágeis, dado que foram construídas dentro de um processo descontinuado, marcado por inúmeras interrupções (paralisações e greves). Da mesma forma, guardam ecos do discurso do Ensino Fundamental, pautado na repetição, e que também são recuperados na prática do professor que conduziu o processo, evidenciando as fragilidades e inseguranças inerentes à tarefa de ensinar nesse contexto, mas que dão a exata medida de que fazer a diferença na escola pública significa ultrapassar todas essas dificuldades.

Palavras-chave: Ensino de inglês na escola pública. Concepções de ensino e de aprendizagem. Papéis de professor e de aluno.

ABSTRACT

COLLABORATION AND RESSIGNIFICATION OF ENGLISH TEACHING AND LEARNING PRACTICES IN THE STATE SCHOOL: ADVENTURES AND DESADVENTURES IN A 3rd GRADE OF HIGH SCHOOL

AUTHOR: Eliseu Alves da Silva
ADVISOR: Luciane Kirchhof Ticks

Studies on teaching and learning English as Additional Language (EAL) in State school (COELHO, 2005; PAIVA, 2007; TICKS, 2008; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015; CUNHA; STURM, 2015; PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016) show that challenges of this task pass through questions of methodology, students' (lack of) interest, teachers' devaluation and low pay, insufficient workload in the discipline and so on. From this perspective, proposals of collaborative intervention in school contexts (TICKS, 2008; PASSONI, 2012; TICKS; SILVA; BRUM, 2013; SILVA, 2014) have focused on creating reflexive spaces aiming at resignifying practices and promote emancipatory and collaborative learning. Thus, in this investigation we try to analyze the reflexive and collaborative process, developed within an English learning proposal as a socially situated activity in the State school in order to resignify the participants' (teacher and students) discourses and practices about English teaching and learning in this context. To do that, we initially investigated students' representations about teaching and learning and roles of teacher and student in these processes. Then we started the implementation of the socially situated EAL learning proposal that involved practices of reading to subsidize a written production and, at the end, the production of an exemplar of the genre oral presentation in English. The learning proposal development tried to offer spaces to reflect and resignify representations of teaching and learning and the roles of teacher and the student. The pedagogical proposal, the analysis and the reflection of the discourses produced along the process were theoretically supported by Collaborative Research (MAGALHÃES, 2002), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1992; 2003), Argumentation (LEITÃO, 2009; 2011), Critical Genre Analysis (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2008b) and social theory of learning (VYGOTSKY, 1934/2001). The analysis of the initial representations of the students evidenced an English learning paradigm associated to traditional pedagogic perspectives of repetition and grammar memorization (COPE; KALANTZIS, 2015), helping to emerge teachers' representations as learning provider/facilitator and student as receptor/beneficiary of the knowledge transmitted by the teacher, which were maintained during the process. Near the end, however, we perceived timid upholds on students' discourses towards an awareness that English learning can happen beyond grammar memorization and that the acquired learning can be valid to other situations external to classroom. Nevertheless, these representations are still fragile because they were built within a non-continuous process, marked by many interruptions (downtimes and strikes). In the same way, these representations keep discursive echoes from Elementary school, based on repetition that could also be identified in the teachers' practice, evidencing weaknesses and uncertainties inherent to the task of teaching in that context and giving the precise extent that to make a difference in the State school (practice) means to go through these difficulties.

Keywords: English teaching and learning in the State school. Representations of teaching and learning. Teachers' and students' role.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 –	Representação tridimensional da instância discursiva	38
Figura 4.1 –	Estratificação dos planos comunicativos	81
Figura 5.1 –	Questionário de coleta das representações discursivas de aprendizagem de inglês e papéis de professor e aluno	85
Figura 6.1 –	Representação visual dos momentos investigativos da Fase 2 ...	111
Figura 6.2 –	Representação visual dos princípios teórico-investigativos da pesquisa	113
Figura 6.3 –	“A Roda”	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 5.1 –	Categorias semânticas para as representações discursivas de aprendizagem de inglês na escola pública	92
Tabela 5.2 –	Categorias semânticas para a representação dos papéis de professor e aluno em aulas de língua inglesa no Ensino Médio da escola pública	100
Tabela 5.3 –	Processos utilizados para a representação dos papéis de professor e aluno no <i>corpus</i>	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Dimensões pragmática, epistêmica e argumentativa do ato de perguntar	49
Quadro 2.2 – Categorias de ações epistêmico-argumentativas para encaminhamento e análise do processo reflexivo	50
Quadro 5.1 – Categorias semânticas para as representações de aprendizagem de inglês na escola	86
Quadro 5.2 – Categorias semânticas para a representação dos papéis de professor e aluno	86
Quadro 5.3 – Processos e participantes do Sistema de Transitividade	88
Quadro 5.4 – Relações lógico-semânticas do complexo oracional	89
Quadro 5.5 – Categorias de modalidade sugeridas por Fairclough (2003), identificadas no corpus	90
Quadro 5.6 – Categorias de avaliação sugeridas por Fairclough (2003), identificadas no <i>corpus</i>	91
Quadro 5.7 – Verbos utilizados para representar os papéis de professor e aluno representados por processos intransitivos	107
Quadro 6.1 – Categorias semânticas, critérios de seleção e exemplos do corpus da Etapa 1	121
Quadro 6.2 – Identificação dos participantes da Etapa 1	122
Quadro 6.3 – Categorias epistêmico-argumentativas utilizadas para a análise do processo argumentativo e exemplos do <i>corpus</i>	122
Quadro 6.4 – Identificação e situação dos participantes da Etapa 2	148
Quadro 6.5 – Identificação, data, duração e atividades desenvolvidas nas sessões que compõem o <i>corpus</i> da Etapa 2	149
Quadro 6.6 – Ações argumentativas utilizadas para a análise dos dados	154
Quadro 6.7 – Temáticas e perguntas norteadoras das sessões reflexivas de encerramento do processo	155

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
EAL	English as Additional Language
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ILA	Inglês como língua adicional
N.E.C.C.E.	Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares
OCNEMs	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
TA	Teoria da Argumentação
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	LINGUAGEM E ATIVIDADE EMANCIPATÓRIA	32
2.1	A ACD E A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE SOCIAL E DISCURSIVA	33
2.2	A PCCOL E A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO SOCIAL	39
2.3	A ARGUMENTAÇÃO E A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE DIALÉTICA E DIALÓGICA	43
2.3.1	Categorias epistêmico-argumentativas utilizadas na geração e análise do processo reflexivo no contexto escolar	46
3	APRENDIZAGEM E ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	54
3.1	VYGOTSKY, A APRENDIZAGEM MEDIADA E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS ESCOLARES	54
3.1.1.	Mediação: um processo da aprendizagem escolar	56
3.1.2	Dos conceitos cotidianos aos científicos: a especificidade da escola	60
3.1.3	Design de atividades de intervenção em contextos escolares	65
4	ENSINO E ATIVIDADE SOCIALMENTE SITUADA	70
4.1	O CONTEXTO DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA PÚBLICA	71
4.2	A PROPOSTA DE ENSINO DE INGLÊS COMO PRÁTICA SOCIALMENTE SITUADA	77
5	FASE 1 (PILOTO): DESCORTINANDO O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA	84
5.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA FASE 1 (PILOTO) .	84
5.1.1	Os participantes da Fase 1 (piloto)	84
5.1.2	Coleta dos dados da Fase 1 (piloto)	85
5.1.3	Procedimentos e categorias de análise dos dados da Fase 1 (piloto)	86
5.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA FASE 1	91
5.2.1	Os discursos sobre aprendizagem de inglês na escola	92
5.2.2	Os papéis de professor e aluno em aulas de língua inglesa .	99
6	FASE 2: INTERVENÇÃO COLABORATIVA	110
6.1	A PESQUISA QUALITATIVA	111
6.2	OS PARTICIPANTES DA FASE 2	115
6.3	O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	116
6.4	ETAPA 1: REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ILA ..	119
6.4.1	Procedimentos metodológicos da Etapa 1	119
<i>6.4.1.1.</i>	<i>Coleta de dados da Etapa 1</i>	119
<i>6.4.1.2</i>	<i>Procedimentos e categorias de análise dos dados da Etapa 1</i>	120
6.4.2	Análise e discussão dos dados da Etapa 1: representações de aprendizagem de ILA	124
<i>6.4.2.1</i>	<i>Representações de aprendizagem de inglês de alunos finalistas do Ensino Médio e a (re)definição de papéis</i>	124
6.5	ETAPA 2: A PRÁTICA SOCIALMENTE SITUADA DE ENSINO E	

	APRENDIZAGEM DE ILA	147
6.5.1	Procedimentos metodológicos da Etapa 2	147
6.5.1.1	<i>Os participantes da Etapa 2</i>	147
6.5.1.2	<i>Coleta de dados da Etapa 2</i>	148
6.5.1.3	<i>O plano de ensino socialmente situado: a produção do gênero apresentação oral</i>	150
6.5.1.4	<i>Procedimentos e categorias de análise dos dados da Etapa 2</i>	153
6.5.2	Análise e discussão dos dados da Etapa 2: A prática socialmente situada de ensino e aprendizagem de ILA	157
6.5.2.1	<i>As ações colaborativas nas aulas de ILA: contradições entre teoria e prática</i>	157
6.5.2.2	<i>Movimentos discursivos sobre a aprendizagem de ILA como prática socialmente situada: “desventuras” em série</i>	171
6.5.2.3	<i>Fim da aventura: resistências e ressignificações sobre o ensino e a aprendizagem de ILA na escola pública</i>	186
6.5.2.3.1	Representações de aprendizagem de leitura e produção oral de ILA	186
6.5.2.3.2	Repetir e traduzir: um ponto ainda em discussão	190
6.5.2.3.3	A produção escrita em ILA: flashes de um processo confuso	197
6.5.2.3.4	Aluno e professor: (re)visitando algumas representações de papéis	201
6.5.2.3.4.1	(Re)visitando as representações do papel de aluno	201
6.5.2.3.4.2	(Re)visitando as representações do papel de professor	211
6.5.2.3.5	<i>Validade dos aprendizados adquiridos: pelo menos valeu a pena!</i>	222
7	CONSIDERAÇÕES AO FINAL DAS AVENTURAS DE ENSINAR, DE APRENDER E DE PESQUISAR	228
7.1	UMA FOTOGRAFIA PARTICULAR: O SIGNIFICADO DE ENSINAR NA ESCOLA PÚBLICA NO RS	228
7.2	UM OLHAR SOBRE AS AVENTURAS E DESVENTURAS DE ESTUDAR A SALA DE AULA	230
7.3	REFLEXÕES, ALERTAS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LINGUAGEM	235
	REFERÊNCIAS	240
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	254
	ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO	256
	ANEXO C – LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES (NEEDS ANALYSIS)	258
	ANEXO D – GUIDED READING	262
	ANEXO E – TEXTO: NAVIGATING WITH GPS IS MAKING OUR BRAINS LAZY	264
	ANEXO F – PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS IDENTIFICADOS NO VISIONAMENTO DA APRESENTAÇÃO ORAL	266
	ANEXO G – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PARA AS APRESENTAÇÕES ORAIS	268
	ANEXO H – TEXTOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO DAS APRESENTAÇÕES ORAIS	276

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na Linha de pesquisa *Linguagem no Contexto Social*, na área de concentração *Estudos Linguísticos* do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, porque tem como meta o desenvolvimento de uma pesquisa em Linguística Aplicada. Por sua perspectiva voltada para o contexto escolar público, a presente proposta associa-se ao projeto guarda-chuva *Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola* (TICKS, 2015), cujo objetivo é organizar, sistematizar e implementar práticas pedagógicas interdisciplinares de letramento em contextos escolares públicos, de modo a promover processos pedagógicos emancipatórios.

Este estudo também se inscreve na dinâmica de pesquisa do Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E.), vinculado a Grupo de Trabalho do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (GT-LABLER/UFSM), uma vez que visa desenvolver práticas de observação, descrição, compreensão e intervenção colaborativa em um contexto escolar público de ensino da cidade de Santa Maria, RS. No âmbito do N.E.C.C.E., nossa proposta investigativa dialoga com os estudos realizados por Silva (2014), Trivisoli (2014) e Brum (2015), que buscam compreender as percepções dos professores acerca dos processos de aprender e ensinar. Da mesma forma, os trabalhos desenvolvidos por Coelho (2005), Silva (2010) e Pimenta, Moreira e Reedijk (2016) também subsidiam nossa discussão ao lançarem olhares sobre as percepções de professores e alunos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês como língua adicional (ILA) na escola pública.

Na minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2014), busquei identificar as representações de letramento de um grupo de professoras de diferentes disciplinas de um contexto público de ensino, que atende alunos de Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos (EJA), bem como verificar como as participantes (res)significaram discursivamente a aplicação do conceito em suas práticas de sala de aula. Os resultados, coletados a partir de questionários e realização de sessões reflexivas durante um programa de formação continuada de professores, revelaram reconfigurações discursivas para o conceito de letramento, alinhadas à perspectiva de “leitura [crítica] de mundo” e ao processo de empoderamento social, os quais, em

última instância, também promoveram deslocamentos nas percepções das participantes em relação ao seu devir docente (SILVA, 2014, p. 129).

Em Trivisiol (2014), encontramos a descrição, análise e interpretação das atividades de uma unidade didática produzida colaborativamente entre professores de diferentes disciplinas na mesma escola pública investigada por Silva (2014), e alunos do curso de Letras da UFSM durante um programa de formação continuada, acerca da maneira como o conceito de letramento efetivamente subsidiava as atividades produzidas. A análise da unidade didática revelou duas dimensões para o processo de letramento inscrito nas atividades: como processo cognitivo e como leitura [crítica] de mundo. Em ambos os casos, as práticas de letramento identificadas visavam oferecer aos alunos daquele contexto escolar espaços para a reflexão e a produção de textos criticamente orientados e conectados ao seu fazer cotidiano (TRIVISIOL, 2014).

O estudo desenvolvido por Brum (2015) procurou entender as representações discursivas de professoras participantes de um programa de formação continuada de professores a respeito do conceito de interdisciplinaridade e investigar a materialização desse conceito ao longo da construção de um projeto interdisciplinar colaborativo. Ao longo do processo crítico-argumentativo, realizado por meio de sessões reflexivas entre a pesquisadora e as participantes, aquela observou deslocamentos na concepção de interdisciplinaridade das professoras: de um processo de aglutinação de conteúdos de diferentes disciplinas curriculares para uma prática socialmente situada de interação entre diferentes áreas do conhecimento que compartilham propósitos em comum (BRUM, 2015).

No trabalho de Coelho (2005), realizado com professores e alunos de escolas públicas do interior de Minas Gerais, a pesquisadora buscou fazer um levantamento das representações de ensino e aprendizagem de inglês desses participantes. Os dados mostraram que os professores se veem responsáveis pela aprendizagem dos alunos e acreditam que ela deva se dar pela instrumentalização gramatical. Os alunos, por outro lado, mostraram-se desejosos de uma aprendizagem do idioma que tivesse caráter progressivo, iniciado nas primeiras séries do Ensino Fundamental, de modo que pudessem avançar seus conhecimentos ao longo de sua escolarização.

Enfocando as percepções dos alunos de escolas da rede pública de ensino de São Paulo, Silva (2010) procurou identificar a construção discursiva desses

sujeitos sobre a aprendizagem de inglês nesse contexto. A análise desses discursos revelou uma representação predominante da escola *como espaço onde não se aprende*, reforçada por argumentos que reconhecem que, apesar da validade do aprendizado do idioma para ascensão profissional, a escola não oferece um ambiente adequado de aprendizagem. Tal representação, conclui a autora, integra um “já-dito” sobre a impossibilidade de aprender inglês no ensino público regular.

Em Pimenta, Moreira e Reedijk (2016), encontramos um trabalho que teve como foco de análise as representações de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. A exemplo de Coelho (2005), os participantes pertenciam a escolas da rede pública do interior de Minas Gerais e, como resultado, as autoras identificaram a discordância de expectativas e interesses de ensino entre professores e alunos, diretamente relacionadas aos métodos e objetivos do ensino da disciplina dentro do currículo escolar.

Os estudos resenhados contribuem para o desenvolvimento desta investigação na medida em que oferecem embasamento contextual acerca da organização do trabalho escolar, bem como das práticas de ensino e de aprendizagem nesse contexto. Assim, encontramos, nessas pesquisas precedentes, ecos das problemáticas, discussões e inquietações de professores, a exemplo deste pesquisador, e alunos que, direta ou indiretamente, servem de pano de fundo e motivação para nos lançarmos em novo desafio de “abraçar” a escola pública.

Assim, para justificar a relevância deste estudo, partimos de algumas inquietações relativas à prática pedagógica deste professor-pesquisador. A primeira delas refere-se aos desafios diários de ensinar (e aprender) inglês no Ensino Médio da escola pública, tais como carga horária, escassez de materiais disponíveis, entre tantos outros vivenciados por este professor-pesquisador e por outros professores e pesquisadores que desenvolvem ações investigativas nesse contexto, como Sturm (2011), Cunha e Sturm (2015), Basso e Lima (2014), Florêncio e Marcuzzo (2012), Ticks, Silva e Brum (2013), entre outros. Um segundo ponto diz respeito à baixa qualidade do ensino de línguas oferecido e a dificuldade que os alunos demonstram de encontrar uma finalidade para o ensino e a aprendizagem do inglês como língua adicional na escola pública (MATEUS; AL KADRI, 2012, por exemplo). Um terceiro motivo está na ordem das políticas educacionais (BRASIL, 1997, 2006) que organizam a dinâmica escolar e trazem fortes apelos, defendendo práticas de ensino de língua pautadas por perspectivas interdisciplinares e multi(letradas, culturais,

modais), mas que raramente conseguem ser implementadas no contexto escolar, tendo em vista as dificuldades já apontadas (STURM, 2011). Por fim, mas não menos importante, a urgência de propostas pedagógicas de ensino de inglês na escola pública as quais construam aprendizagens significativas por meio da discussão e uso da língua como uma prática social de negociação de significados e orientada para a realização/satisfação de objetivos colaborativamente compartilhados (MATEUS; AL KADRI, 2012; DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015; VALERIO; CAYSER; DIEDRISH, 2015).

Como apontado previamente, a primeira e principal intenção de realizar esta pesquisa tem origem na minha vivência de sala de aula como pesquisador e professor regente de língua inglesa em escolas de ensino médio da rede pública do contexto escolar de Santa Maria, RS. Desde que ingressei no magistério público, em 2012 e mesmo antes, quando ainda cursava a graduação em Letras na UFSM, tenho observado, por um lado, a crescente preocupação, no âmbito da Linguística Aplicada, com a formação de professores de línguas adicionais, como mostram os estudos de Almeida Filho (1993), Moita Lopes (1996), Basso (2008), Silva (2011), Ticks e Motta-Roth (2014), entre outros. O traço comum entre esses estudos está no reconhecimento da necessidade de programas de formação que subsidiem propostas crítico-reflexivas de ensino e de aprendizagem de línguas, as quais, além de promoverem o desenvolvimento de competências linguísticas demandadas a esses profissionais, contribuam para reconfigurar a identidade desses alunos, cidadãos da contemporaneidade.

Por outro lado, observo que, ainda que tais esforços se corporifiquem tanto na formação inicial (pré-serviço) quanto em programas continuados (em serviço), o desafio de implementar um ensino de inglês que leve o aluno a refletir sobre seu papel na realidade contemporânea, construída e constituída pelo acesso ao capital cultural (BOURDIEU, 1991) e a tecnologia, encontra, na escola, uma barreira quase intransponível: as condições precárias que são oferecidas aos profissionais de línguas. No Rio Grande do Sul, especificamente, tal situação se deve, por um lado, à enorme falta de profissionais habilitados ao ensino de inglês para suprir a demanda das mais de 2600 escolas da rede estadual de ensino (fundamental, médio), o que acaba levando profissionais sem formação específica para as salas de aula de língua estrangeira (STURM, 2011). A esse contexto, ainda que pareça um clichê, somam-se também questões relativas à desvalorização da profissão, à escassez de

carga horária para a disciplina, às condições salariais desfavoráveis da categoria, entre outras.

Tais questões têm sempre um tom catártico e, em minha rotina escolar, elas estão presentes em rodas de conversa¹ com outros professores que trabalham com língua inglesa, os quais também observam o baixo valor, tanto simbólico quando social, que é dado a esse componente curricular no ensino público. Não raros são os relatos de que professores de inglês “estão isolados na escola”, pois seu ofício demanda desses profissionais a competência de saber *alfabetizar* e *letrar* seus alunos em outro código, com estruturas linguísticas, por vezes, muito diferentes da língua materna, para o qual se veem sozinhos, tendo como único apoio, na maioria dos casos, o livro didático, alguma gramática de língua inglesa ou livros de cursos particulares de línguas. Nesse panorama, como já apontado, ganha destaque a questão da carga horária ofertada para o ensino de inglês na escola pública: uma hora/aula por semana na maioria dos casos. Aqui, a inquietação dos professores reside em “o que dá pra fazer com esse tempo?”. Basicamente, realizar a chamada dos alunos e explorar algum tópico gramatical, em geral, isolado de um contexto de ocorrência na vida social, o qual poderia ser abordado a partir da leitura de um texto, por exemplo, mas que, devido ao fator tempo, acaba se tornando inviável. O trabalho com o texto também é ponto de discussão entre os professores de inglês na escola pública. Estes se queixam, a exemplo de professores de outras disciplinas, do desinteresse dos alunos pela leitura, que se agrava ainda mais quando são solicitados a ler em outro idioma, e da escassez de vocabulário apresentada pelos alunos: “eles [os alunos] não sabem nem em português o que as coisas significam, a gente tem que ficar traduzindo tudo... e demora um montão”.

Esses relatos configuram parte das inquietações a respeito do desafio de ensinar inglês na escola pública e também evidenciam a situação de desqualificação do ensino de um segundo idioma nesse contexto. Diante da carga de elementos negativos que se interpõem e influenciam o processo, torna-se naturalizada a ideia de que aprender inglês na escola pública é impossível. Para Perin (2005), esse insucesso está diretamente relacionado ao contexto em que se aprende. Parafraçando Lyons (2009), podemos dizer que o que acontece na escola é um jogo de “empurra-empurra” entre professores e alunos, no qual os primeiros, por se

¹ Os relatos aqui apresentados são oriundos de conversas informais com colegas da escola em que atuo como regente de classe e de outras escolas de ensino médio da rede pública de Santa Maria.

sentirem desvalorizados e marginalizados pela sociedade, “descontam” nos alunos as suas frustrações e, na maioria das vezes, continuam a reproduzir representações de que os alunos da escola pública não têm capacidade para aprender uma língua estrangeira. Por sua vez, os alunos, em resposta ao tratamento que recebem de seus mestres, tratam as aulas de inglês (e seus professores) com desprezo e indiferença, assumindo atitudes indisciplinadas e reforçando a crença de que “não se aprende inglês na escola pública”.

Por outro lado, a representação de insuficiência do inglês ensinado nesse contexto é atenuada perante a constatação de que os professores da escola também lecionam em cursos particulares de inglês (COELHO, 2005; SILVA, 2010). Essa representação é um clichê em salas de aula de línguas na escola pública e costuma marcar o primeiro contato do aluno com o professor: “O senhor/A senhora dá aula em cursinho?”. Outra pergunta corriqueira é “O senhor/A senhora já viajou pra fora [do país]?”. Para os alunos, a resposta positiva a esses questionamentos pode significar o início de uma relação de confiança entre professor e alunos, pois ambas as situações – ter estado em contato com a língua estrangeira em um país nativo e transmitir aos alunos um conhecimento semelhante ao ensinado nos cursos particulares – credencia a prática do professor (COELHO, 2005).

Outra questão que pode ser somada à nossa discussão a respeito da qualidade do ensino de língua estrangeira (inglês) na escola pública refere-se ao caráter valorativo atribuído ao ensino do idioma. As discussões contemporâneas destacam que a aprendizagem de uma língua adicional está na ordem da formação intelectual do ser humano, de modo a possibilitar aos aprendizes “uma formação diferenciada, mais qualificada, e, conseqüentemente, potencializar suas ações como cidadãos críticos em um mundo multicultural.” (CUNHA; STURM, 2015, p. 107). Essa visão ampla e geopolítica, no contexto escolar, está diretamente associada a aprender inglês para conseguir um emprego ou uma melhor qualificação no mercado de trabalho (COELHO, 2005; AIUB, 2009; SILVA, 2010), e ainda como requisito essencial para o ingresso na universidade. Assim, ainda que legítimo, a representação de ensino de língua inglesa sofre uma restrição conceitual, visto como um meio para um fim (trabalho ou universidade), deixando de lado, aparentemente, outras questões relativas ao desenvolvimento da cultura crítica, tais como

[o] entendimento e aceitação da heterogeneidade e diferença; a habilidade de responder às mudanças sociais produzindo as formas de requisito linguístico ou, contrariamente, afetar as mudanças sociais usando, produtivamente os recursos da língua para produzir formas as quais auxiliam a produção de mudança social. (KRESS, 1993, p. 31 apud CUNHA; STURM, 2015, p. 108).

Nessa perspectiva, passamos ao terceiro ponto que nos impele à realização deste estudo, o qual diz respeito às políticas governamentais para subsidiar a educação nacional, às quais, ao longo dos anos, têm se pautado por avanços e retrocessos em relação aos modos de ensinar e aprender e as finalidades que as línguas estrangeiras assumem na formação do aluno. Fazemos, aqui, uma breve discussão das políticas educacionais mais recentes, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos 1990.

Nesses documentos, ganham destaque discussões relativas aos temas letramento e interdisciplinaridade, assumidos como pressupostos fundantes da organização curricular. Em Linguística Aplicada, mais especificamente, o letramento e suas relações com outros modos de significação que vão além da leitura e da escrita, bem como as possibilidades de implementação de práticas interdisciplinares são temáticas enfatizadas por inúmeras pesquisas nesse campo do conhecimento, como mostram os trabalhos de Street (1984, 2003, 2010), Kleiman (1995, 2006), Santos (2007), Rojo (1998, 2004, 2012); Barton; Hamilton (2012), Soares (2010, 2011), Anjos (2013), Silva (2014), entre outros.

Os conceitos de interdisciplinaridade e letramento são entendidos como portas para a interação e a ação social no mundo (ANJOS, 2013). Pela perspectiva do letramento em língua inglesa, é possível conhecer e reconhecer aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que estão envolvidos nos processos de produção, circulação e consumo de textos, além de compreender os diferentes modos e meios (multimodais, hipertextuais) por meio dos quais tais textos circulam na sociedade atual (BRASIL, 2006). Da mesma forma, o ensino de inglês numa perspectiva interdisciplinar, como destacam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEMs) (BRASIL, 2006), está na pauta de um projeto de inclusão (social, digital). Tal projeto visa à problematização da importância da língua inglesa na inserção tecnológica e das relações de poder estabelecidas na/pela sociedade

tecnológica, de modo a promover a compreensão da língua inglesa como ferramenta de acesso e uso efetivo da tecnologia, tornando seus usuários não apenas consumidores, mas também produtores dela.

A partir desse contexto, chegamos à quarta motivação de nosso estudo, que se refere à necessidade de implementação de propostas pedagógicas, orientadas para o ensino de linguagem como prática social, que possam dar conta das demandas, já apresentadas, de um processo educacional que seja, ao mesmo tempo, significativo e inclusivo. Em outras palavras, o ensino e a aprendizagem pretendidos nessa perspectiva estão voltados para o desenvolvimento de “modos culturais de ver, descrever, explicar” (BRASIL, 2006, p. 98), os quais, inevitavelmente, são perpassados e particularizados pelo traço cultural dos grupos que os produzem. Assim, aprender e ensinar inglês de maneira inclusiva significa promover espaços de reflexão (e conscientização) a respeito das nossas participações em diferentes “comunidades de prática” (LAVE; WEGNER, 1991), nas quais a linguagem assume padrões específicos para demarcar contextos específicos de uso, por exemplo, a linguagem codificada utilizada pelos adolescentes no *WhatsApp*, o vocabulário extremamente técnico dos quais os advogados se valem para explicar questões judiciais, os “macetes” ensinados por professores de cursos pré-vestibulares para facilitar a fixação de conteúdos para a prova do ENEM.

Dessa forma, à luz do panorama apresentado e impelidos pelo desafio de construir aprendizagens significativas de inglês na escola pública, nesta pesquisa, temos como objetivo geral analisar o processo reflexivo e colaborativo, desenvolvido em uma proposta de ensino de ILA como atividade socialmente situada na escola pública, de modo a ressignificar os discursos e as práticas dos participantes (professor e alunos) sobre ensinar e aprender inglês nesse contexto. Visando atender a contento esse objetivo maior, delineamos alguns objetivos específicos:

1. Identificar as representações discursivas iniciais de aprendizagem de ILA e dos papéis de aluno e professor, subjacentes ao discurso dos participantes (alunos) desta investigação.
2. Descrever as ações discursivas dos participantes desta pesquisa (professor e alunos) no estabelecimento de espaços de colaboração para a construção de uma aprendizagem socialmente situada.
3. Verificar em que medida os participantes (professor e aluno) ressignificam suas representações de ensino, de aprendizagem de ILA

e de papéis de professor e aluno ao final da proposta de ensino implementada no contexto.

Ao focalizarmos esses objetivos, procuramos responder à seguinte questão de pesquisa:

- Em que medida, uma prática de intervenção colaborativa e socialmente situada de ensino e aprendizagem de língua inglesa contribui para promover deslocamentos nos discursos dos participantes (professor e alunos) acerca de como representam os processos de ensinar e aprender inglês na escola pública?

Nossa caminhada em busca de uma resposta para essa questão está organizada em sete momentos. Na introdução, contextualizamos os motivos que nos levaram a desenvolver a pesquisa e os objetivos que buscamos alcançar, dialogando com outros estudos que, a exemplo deste, também focalizam o contexto de ensino e de aprendizagem de ILA na escola pública. No Capítulo 2, discutimos a concepção de linguagem e as teorias que oferecem suporte teórico-metodológico para nossa investigação. No Capítulo 3, discorremos a respeito da perspectiva de aprendizagem que sustenta este estudo e orienta as escolhas pedagógicas do processo. No Capítulo 4, dedicamo-nos à visada de ensino que orienta e organiza a prática pedagógica implementada na escola pública e oferecemos um panorama do estado da arte do ensino de ILA nesse contexto.

No Capítulo 5, apresentamos os procedimentos metodológicos e a análise dos dados da Fase 1 da pesquisa, a qual buscou identificar as representações de ensino e de aprendizagem de ILA na escola pública e de papéis de aluno e de professor, tendo como participantes os alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio. Dentro dessa investigação, a Fase 1 funcionou como um projeto piloto junto a um grupo de participantes que pretendíamos manter ao longo do estudo, mas que, em função de alterações de carga horária e turno de trabalho deste professor-pesquisador, precisaram ser substituídos por novos participantes. Ainda assim, a coleta das representações da Fase 1 oferecem suporte contextual para a implementação da proposta de ensino desenvolvida na Fase 2.

No Capítulo 6, intercalamos a descrição da metodologia adotada e a análise dos resultados da Fase 2, que se constituiu na implementação de uma proposta de intervenção colaborativa no contexto de ensino estudado. No desenvolvimento da proposta de intervenção, que teve como participantes os alunos de uma turma do

terceiro ano do Ensino Médio e este professor-pesquisador, as reflexões buscaram relacionar as representações obtidas na Fase 1 com os discursos dos participantes da Fase 2 para, em última instância, verificar deslocamentos e ressignificações nos modos de percepção de ensino e de aprendizagem de ILA ao final do processo.

Por fim, no Capítulo 7, buscamos oferecer uma avaliação final da caminhada reflexiva. Para tanto, pontuamos nossa percepção do que significa ensinar no contexto atual da escola pública a partir dos desafios encontrados ao longo do processo e apontamos algumas contribuições desta pesquisa que possam encaminhar reflexões e futuros trabalhos voltados ao contexto da escola pública.

2 LINGUAGEM E ATIVIDADE EMANCIPATÓRIA

Neste capítulo, apresentamos um aporte epistemológico triangular, que congrega vertentes teóricas orientadas ao desenvolvimento de práticas de pesquisa de caráter emancipatório, nas quais o aspecto reflexivo das atividades desempenhadas pelos participantes é preponderante para a construção de uma formação crítica e transformadora da realidade. Partindo dessas premissas, encontramos, na Análise Crítica do Discurso (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003), na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2002) e na Teoria da Argumentação (LEITÃO, 2009, 2011), ferramentas teórico-metodológicas relevantes para a organização, implementação, análise e discussão de um estudo crítico de intervenção situada.

Para organizar a discussão, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira (Seção 2.1), abordamos a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD) como ferramenta teórico-metodológica que oferece possibilidades de organização do trabalho com a linguagem a partir de uma perspectiva de *prática social*. Nesse sentido, ao lançarmos mão do aporte da ACD para a proposição e desenvolvimento de atividades pedagógicas na escola pública, buscamos abrir espaços de reflexão em sala de aula acerca das relações entre os discursos que circulam no cotidiano e o papel preponderante da linguagem para a construção, manutenção e/ou desnaturalização de ideologias, valores e modos de representar o mundo, os quais, por vezes, passam a integrar o senso comum. Para tanto, valemos da ACD para a construção de um processo de conscientização crítica sobre a linguagem na/para a vida.

Dedicamos a segunda seção (Seção 2.2) à apresentação dos fundamentos da Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante PCCol) enquanto aparato teórico-metodológico de intervenção crítica e situada no contexto escolar. O trabalho de pesquisa ancorado na PCCol, dada sua orientação vygotskyana, busca não apenas a organização, o desenvolvimento e a posterior descrição e explicação das práticas e rotinas vivenciadas no contexto estudado, mas, principalmente, colocar-se em interação com tais práticas e rotinas de modo a criar possibilidades de problematização e reflexão sobre elas, com vistas à transformação e à construção de uma sociedade cidadã. Assim, no trabalho a ser desenvolvido com os alunos participantes deste estudo, busco na PCCol o suporte para intervir

colaborativamente e interagir com esses atores e, em última instância, provocar (re)configurações em seus modos de perceber e agir em relação ao ensino de Língua Inglesa (LE) na escola pública.

Na terceira, e última seção deste capítulo (Seção 2.3), passamos à discussão das bases teóricas da perspectiva de Argumentação que adotamos. A partir do pressuposto de que a argumentação é uma atividade social que envolve a interação dialogada acerca de pontos de vista diferentes, essa abordagem traz contribuições tanto para a implementação da prática reflexiva junto aos alunos, provendo referenciais para o encaminhamento do processo reflexivo, quanto para a definição de categorias de análise dos dados com base nas estratégias argumentativas dos participantes ao se posicionarem crítica e discursivamente a respeito de um determinado tema.

2.1 A ACD E A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE SOCIAL E DISCURSIVA

A ACD configura tanto uma teoria quanto um método de análise de práticas sociais que instanciam discursos em contextos específicos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Em sua essência, essa abordagem dedica-se à investigação do discurso linguisticamente orientado com vistas à mudança social (FAIRCLOUGH, 1992). Nessa perspectiva, o aporte da ACD estabelece pressupostos valiosos para a elaboração de propostas pedagógicas que levem professores e alunos a refletirem criticamente acerca dos papéis que a linguagem desempenha no/para o funcionamento de suas vidas e atividades diárias e, dessa forma, nos termos de Motta-Roth (2008b, p. 243), desenvolver um projeto de letramento crítico na escola pública capaz de formar cidadãos “analistas do discurso”. O delineamento de nossa proposta pedagógica a partir do desenho de prática social, fundamentado pela ACD, será detalhado no Capítulo 3, ao apresentarmos a perspectiva de ensino ao qual nos afiliamos. Para o momento, enfocamos a discussão acerca do arcabouço teórico e metodológico dessa teoria.

O trabalho com a linguagem dentro de uma perspectiva crítica busca desenvolver, no caso específico desta investigação, no professor e em seus alunos, um processo de conscientização a respeito do mundo em que vivem, construído a partir da problematização das experiências trazidas por esses atores e dos modos de controle da realidade a que estão expostos em seu cotidiano (CLARK; SMITH,

1992). Esse projeto de intervenção pedagógica – e de leitura de mundo – visa promover, em última instância, a transformação social e está diretamente conectado à proposta teórica da ACD, a qual está pautada pelos pressupostos listados a seguir:

1. A linguagem é assumida como uma forma de *prática social*, o que equivale dizer que nós nos comportamos e agimos por meio da linguagem (CALDAS-COULTHARD, 2008). Assim, os discursos, os textos que produzimos quando nos engajamos em determinadas práticas sociais e as estruturas sociais se influenciam mutuamente (MEURER, 2005).
2. O discurso tem poder para criar, reforçar ou desafiar crenças, relações sociais, identidades e ideologias.
3. Os textos carregam *traços e pistas* (FAIRCLOUGH, 1992) que tornam possível o estabelecimento de relações entre as estruturas sociais e as escolhas linguísticas de seus produtores.
4. Os textos são perpassados por *relações de poder*, podendo contribuir para sua manutenção ou transformação. Da mesma forma, tais relações contribuem para o estabelecimento de *ideologias*, o que justifica a interligação entre poder e ideologia.
5. Textos retomam, remetem, respondem, questionam ou refutam outros textos – *intertextualidade*.
6. A ACD é uma teoria de caráter *emancipatório*, pois busca não apenas descrever e explicar, mas expor ideologias e discursos de dominação com vistas à conscientização e transformação daqueles que sofrem mais (WODAK, 2004).

A partir desses fundamentos, é possível compreender o papel fundamental que a linguagem desempenha na pauta da ACD em seu projeto de desenvolvimento de uma teoria social (de uso) da linguagem, como aponta Fairclough (2005). Nesse sentido, como destaca o autor, a análise crítica das questões sociais procura investigar a linguagem (texto) sob dois enfoques centrais: a linguagem como sistema de uso e a linguagem como discurso. Ao nos dedicarmos ao estudo do texto (linguagem) enfocando seu caráter sistêmico, buscamos identificar o papel das estruturas linguísticas em termos de regras ou sistemas de escolhas feitas pelas pessoas para significar suas posições em interações discursivas (FAIRCLOUGH, 2005). Quando tomamos o texto como discurso, nossa atenção está direcionada à

análise das práticas nas quais as pessoas se envolvem/participam e que as inscreve em determinadas “ordens de discurso”, ou seja, práticas discursivas associadas a instituições e domínios de conhecimento, os quais tornam seus discursos mais ou menos hierárquicos, técnicos, especializados, particulares (FAIRCLOUGH, 2005). A combinação desses dois enfoques oferece possibilidades de um trabalho detalhado de reconhecimento dos recursos linguísticos (gramaticais, estruturais) empregados na construção discursiva e a interpretação e o entendimento dos modos como tais recursos constroem e são construídos nas práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2005). Nesses termos, como destaca Meurer (2005, p. 81), a análise de textos criticamente orientada não está interessada “apenas nos textos em si, mas em questões sociais que incluem maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo”.

Nessa perspectiva, inúmeras pesquisas têm se dedicado à abordagem de questões que envolvem o trabalho com a linguagem em sala de aula dentro de um paradigma crítico, tendo como aporte a ACD (CLARK; SMITH, 1992; LANCASTER; TAYLOR, 1992; MOTTA-ROTH, 2008b; FIGUEREDO, 2008; entre outros). Nesses estudos, o trabalho com a ACD busca colocar os usos concretos da linguagem em foco com vistas a descortinar diferentes visões de mundo, diferentes realidades que, muitas vezes, passam despercebidas ao serem tratadas no contexto de sala de aula como senso comum, seja pela ingenuidade do olhar ou pelo direcionamento essencialmente gramatical do trabalho didático. Em contrapartida, abordagens subsidiadas pela ACD propõem possibilidades de reorganizar o contexto de sala de aula e as dinâmicas de ensino e aprendizagem na escola, levando professores e alunos a repensarem seus papéis nesse contexto e o poder que a reflexão sobre a linguagem oferece para a manutenção ou transformação da realidade social.

Clark e Smith (1992), ao se dedicarem à observação das práticas utilizadas por professores de séries iniciais de escolas americanas, sugerem que o desenvolvimento de práticas de conscientização crítica de professores e alunos a respeito dos papéis que a linguagem desempenha na construção de sentidos de suas experiências de ser, fazer e transformar/controlar a realidade vivida deve considerar não apenas a observação do contexto e suas necessidades como também avaliar a disponibilidade de recursos e empenho dos envolvidos para a viabilização da proposta (CLARK; SMITH, 1992). Da mesma forma, Lancaster e Taylor (1992) apontam a abordagem crítica da linguagem como possibilidade de

conscientizar professores e alunos de sua competência como usuários do discurso na vida social. Nesses termos, destacam, a abordagem pedagógica da ACD ancora-se: 1) no pressuposto de que uma visada crítica busca não apenas descrever, mas explicar as formas de discurso que constituem a sociedade, e 2) nas experiências e nos saberes linguísticos do professor e dos alunos, os quais constituem ponto central do processo de aprendizagem (LANCASTER; TAYLOR, 1992).

Nesta investigação, assumo² as considerações feitas por Clark e Smith e Lancaster e Taylor como orientações essenciais para o desenvolvimento de um programa de conscientização crítica com meus alunos na escola pública. Acredito que um trabalho de empoderamento social e político só será possível pela tomada de consciência, por parte de professor e alunos, do poder que temos para controlar e transformar o nosso fazer. Esse fazer ao qual nos referimos, e que está associado a todas as dinâmicas de uso da linguagem no contexto escolar, é essencialmente construído e constituído por textos, por isso, outra preocupação dos estudos de abordagem crítica diz respeito às formas de trabalhar com textos em sala de aula.

Segundo Figueredo (2008) e Motta-Roth (2008b), a utilização da ACD em sala de aula está relacionada a um projeto de letramento, dentro do qual ler textos criticamente significa ser capaz de “analisar discursos” (MOTTA-ROTH, 2008b) e, por conseguinte, “analisar a linguagem” (FAIRCLOUGH, 1992; MOTTA-ROTH, 2008b). Nesse sentido, ao analisarmos discursos, buscamos, como propõe Fairclough (2003), desnaturalizar as maneiras de representar aspectos do mundo a partir de três ângulos: o material, a partir de processos, relações e estruturas; o mental, por meio de pensamentos, sentimentos, crenças; e o social, por meio de identidades, relações com outras pessoas, conflitos ideológicos. O discurso permeia a construção de visões de mundo diferenciadas que têm como marco fundamental nossas posições sociais, nossa identidade e as relações que estabelecemos com tudo o que está à nossa volta (FAIRCLOUGH, 2003). Dessa forma, ao colocarmos nossos discursos em contato com outros discursos, estabelecemos cadeias interdiscursivas capazes de projetar novas visões de mundo (FAIRCLOUGH, 2003), podendo vir a promover redirecionamentos de atitudes, saberes e ações críticas acerca da realidade.

² Neste trabalho, utilizarei sempre a primeira pessoa do singular quando me referir aos compromissos assumidos por mim na realização desta investigação.

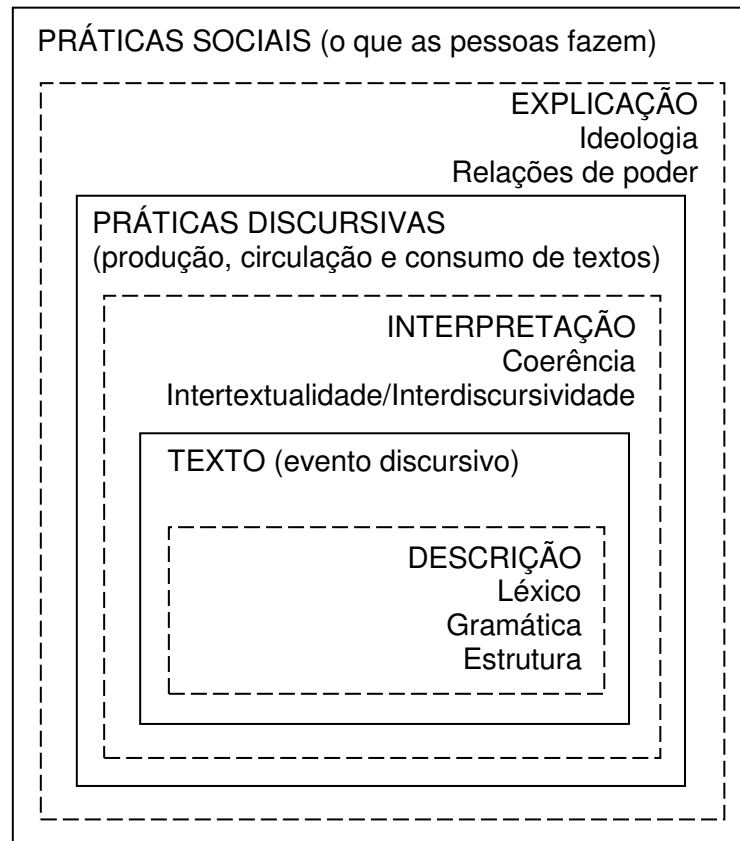
Na perspectiva da ACD, quando nos posicionamos discursivamente, estamos produzindo textos (falados ou escritos), que, por sua vez, estão inseridos em um dado “contexto de situação”, o qual se inscreve em um dado “contexto de cultura”. Por esse motivo, “qualquer tipo de texto, escolhido por qualquer pessoa, é previsível de acordo com o lugar desta pessoa na estrutura social e institucional” (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 32). Assim, é a partir do texto que podemos ter acesso aos valores e significados imbricados nos discursos, pois “o texto é a entidade física, a produção linguística de um ou mais indivíduos” (MEURER, 1997, p. 16).

Nesses termos, ao dedicar-se à análise de textos, os analistas críticos do discurso buscam identificar as marcas discursivas inscritas nas escolhas linguísticas feitas pelos participantes de determinados grupos/instituições sociais, os quais são capazes de revelar práticas de controle e/ou legitimação de diferenças e relações sociais que, dadas as condições de organização e estrutura da instituição, passam a integrar o senso comum (FAIRCLOUGH, 2003). Assim, por seu direcionamento emancipatório, uma abordagem crítica do texto procura desnaturalizar o que é visto como “comum” a partir da investigação das “crenças, atitudes, valores, ações e histórias” desses sujeitos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). Como possibilidade de materializar esse processo de análise crítica do discurso, destacamos, a seguir, perguntas propostas por Meurer (2002) e adaptadas de Motta-Roth (2006) para orientar a leitura crítica com base na ACD:

- 1) Como esse texto representa a realidade específica com a qual está relacionado?
- 2) Que tipo de relações sociais esse texto reflete ou provoca?
- 3) Quais as identidades ou os papéis sociais envolvidos nesse texto?
- 4) Com que frequência as pessoas leem esse texto para interagir socialmente?
- 5) Que papéis são desempenhados pelos leitores nessa interação?
- 6) Quais resultados/implicações/efeitos são pretendidos/esperados dos leitores?

Tais perguntas buscam investigar as escolhas feitas no texto, as quais se materializam na instância discursiva da prática social, e qual a relação entre texto e leitor ao participar dela, sendo que cada instância discursiva compõe-se de três dimensões que se complementam: um texto, uma prática discursiva e uma prática social (FAIRCLOUGH, 1992) (Figura 2.1).

Figura 2.1 – Representação tridimensional da instância discursiva



Fonte: Fairclough (2009, p. 73), didatizada por Meurer (2005, p. 95).

Na Figura 2.1, observamos que, para cada uma das dimensões da instância discursiva, Meurer propõe uma dimensão analítica. Quando enfocamos o texto como objeto de análise, dedicamo-nos a *descrevê-lo* em seus aspectos lexicais, gramaticais e estruturais; na dimensão da prática discursiva, a tarefa analítica é a *interpretação* dos modos como acontecem os processos de produção, circulação e consumo do texto na sociedade, bem como discutir relações entre esse texto e outros textos e/ou discursos retomados por ele; e, na prática social, buscamos *explicar* em que medida o texto instancia estruturas de manutenção e/ou desnaturalização de ideologias e posições sociais culturalmente determinadas.

Assim, ao concluirmos a discussão teórico-metodológica da ACD a que nos propomos, com vistas a caracterizar essa abordagem como uma ferramenta de análise da linguagem como prática social, passamos à discussão de outra perspectiva de trabalho com a linguagem, a qual, da mesma forma, encaminha um processo de reflexão e emancipação: a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol.

Semelhante à ACD, na abordagem que veremos a seguir, a linguagem configura um instrumento de ação sobre o contexto, e, ao utilizarmos esse instrumento colaborativamente, buscamos estabelecer espaços para um processo reflexivo acerca das práticas de ensino e aprendizagem no contexto investigado.

2.2 A PCCOL E A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO SOCIAL

Esta investigação está assentada em uma perspectiva qualitativa de geração, coleta e análise de dados. Essas ações, em última instância, buscam problematizar o conhecimento escolar por meio da constituição de espaços colaborativos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a discussão do que entendemos por colaboração é essencial para delinear as bases teórico-metodológicas que sustentarão as discussões que serão desenvolvidas ao longo do processo reflexivo com os alunos em sala de aula.

A acepção de colaboração, com base em Kemmis (1987 apud PINHEIRO, 2011), diz respeito à tomada de decisão consensual, um movimento de caráter democrático no qual os participantes do evento colaborativo assumem ações orientadas a (re)fazer práticas, comportamentos e atividades. Assim, dialogando com Kemmis, entendemos que uma atividade que se desenvolve em colaboração envolve, de modo geral, dois elementos essenciais: a presença do OUTRO e um direcionamento à TRANSFORMAÇÃO.

Para nos envolvermos em práticas colaborativas, necessitamos do outro, e este pode ser entendido como mais um ou mais de um colaborador, pois é a partir da interação com o(s) outro(s) colaborador(es) da rede de relações interdiscursivas acerca dos conhecimentos em pauta que a ação colaborativa se constitui. Nesse sentido, entendida como uma ação, a colaboração passa a significar um movimento conjunto, realizado no coletivo, visando atingir uma meta compartilhada e/ou promover uma transformação. Transformar, nesses termos, pode ser definido como um movimento de ressignificação (NININ, 2006), uma mudança que afeta o coletivo interna e externamente, ou seja, reorganiza o pensamento a partir de conhecimentos postos em discussão e articula reconfigurações nas atividades instanciadas no cotidiano. Assim, nesta pesquisa, entendemos colaboração como proposta de ação coletiva na direção de uma transformação recíproca que prevê o compartilhamento

de significados por meio do diálogo entre os colaboradores (NININ, 2006; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009).

Ao assumir tal perspectiva, também compartilhamos a noção de que a negociação de significados, que aponta direcionamentos para a transformação, instancia-se via linguagem (MAGALHÃES, 2003 apud PINHEIRO, 2011), que pode ser analisada sob diferentes ângulos, como texto, como prática discursiva e construção simbólica constitutiva e constituinte das práticas sociais. Nesses termos, a linguagem configura o elemento central no processo colaborativo, dado que é por meio dela que os colaboradores, neste caso, este professor/pesquisador e seus alunos do ensino médio, podem ensinar, aprender, trocar e (re)significar conhecimentos colaborativamente, em um processo atravessado por acolhimentos, conflitos e reconfigurações de abordagens e procedimentos. Com isso, buscamos não apenas a observação e descrição das práticas, mas sua reconfiguração por meio da proposição de ações de conscientização – com vistas à emancipação – nas quais, como destaca Magalhães (1990, p. 54), “os participantes não são tratados como objetos de estudo, mas como pensadores ativos, cujas opiniões são valorizadas e constituem partes essenciais do processo reflexivo e emancipatório.”³ (tradução minha).

A partir da citação de Magalhães, podemos compreender os fundamentos que diferenciam a PCCol de outras metodologias de investigação do contexto escolar. O caráter reflexivo e emancipatório da PCCol a distância dos métodos positivistas de acesso a informações, nos quais os pesquisados são vistos como objetos, como fontes de informação a serem descritos e analisados (PINHEIRO, 2011). Em nosso caso, os colaboradores (professor/pesquisador e alunos) se configuram como atores que dialogam e negociam significados e práticas com vistas ao desenvolvimento de processos metaconscientes. Dessa forma, a interferência colaborativa oferece espaços que podem levar à transformação da realidade existente por meio da problematização das questões que afetam o cotidiano, as crenças e as ações dos participantes (atores sociais) (BARCELOS, 2006).

A noção de metaconsciência é essencial na PCCol, pois ela encerra o que podemos chamar de produto e processo da caminhada reflexiva. Segundo Magalhães (1990 apud BAKER; BROWN, 1987), metaconsciência refere-se à

³ “It treats the participants not as objects of study, but as active thinkers, whose opinion are valued and essential parts of the reflective and emancipatory process.”

consciência e ao controle que uma pessoa tem sobre seu próprio conhecimento e aprendizagem (tradução minha)⁴. Esse processo é passível de materialização pela instauração de contextos reflexivos, dialógicos e socialmente situados nos quais os participantes possam refletir formas de fazer e agir, tornando-se “agentes de reflexão e mudança” (GITLIN; SIEGEL; BORU, 1988 apud MAGALHÃES, 1990, p. 55).

Parafraseando Magalhães (2002), um processo colaborativo desafia e oferece possibilidades para que todos os participantes envolvidos se tornem pesquisadores/agentes de sua própria ação. Nesse sentido, como também discute Liberali (2002), a pesquisa colaborativa assume uma perspectiva reflexiva crítica de descrição e compreensão das transformações do contexto, em que os eventos e as práticas cotidianas, as histórias, as contradições e as condições sociais dos participantes desempenham papel fundamental para a transformação de ideologias, práticas, crenças e, em última instância, a resolução de problemas.

Nessa perspectiva, recorremos ao exposto por Ninin (2006, p. 13), a respeito da relação entre a PCCol e a proposta vygotskyana (1934/2001), de que a colaboração instancia

[...] um processo capaz de provocar o aprendiz em direção ao desenvolvimento da capacidade de solucionar situação-problema com base em estratégias grupais, que lhe propiciem negociar significados, compartilhar artefatos, conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados. Para o indivíduo, esses procedimentos colaborativos culminam na existência da ZDP, que se constitui de conflitos gerados por meio da interação com o outro, e cujo papel é impulsionar o desenvolvimento.

Nesse sentido, ao realizarmos um estudo colaborativo na escola pública, focalizamos a criação de “ZDPs mútuas” para a construção de (novas) compreensões e concepções das práticas de LE do/no contexto investigado (MAGALHÃES, 2011, p. 16). Retomaremos essa questão no próximo capítulo, *Aprendizagem e Atividade Sócio-histórico-cultural*, no qual discutiremos o desenvolvimento da caminhada colaborativa em sintonia com as especificidades sociais, culturais e históricas do contexto e dos participantes, respeitando seus processos de identificação construídos no curso de sua evolução histórica.

⁴ “Metacognition is understood as a person’s knowledge of and control over his/her thinking and learning.”

Por hora, resgatamos um ponto fundamental do processo colaborativo, ao qual já nos referimos ao longo desta seção: o surgimento e o enfrentamento de conflitos na interação com o outro. Conflitos, de acordo com Schaffer (1992/2002, p. 320), configuram “o ingrediente essencial de qualquer desenvolvimento conjunto destinado a provocar mudança [nos colaboradores]”. O autor ainda destaca que a resolução dos conflitos e, conseqüentemente, a produção de mudança só ocorre “como resultado da interação social” (SCHAFFER, 1992/2002, p. 320). Para Ninin (2016, p. 177), situações conflituosas são resultantes

[do embate] entre o pensar de senso comum, historicamente situado, resultante das práticas cristalizadas e das condições sócio-histórico-culturais dos indivíduos, e o pensar crítico, que envolve uma competência de ordem teórica e teórico-prática para questionar-se, assim como questionar as contradições postas sócio-historicamente.

Dito de outra forma, os conflitos promovem a desorganização de conhecimentos ou representações pré-existentes para dar origem a outros conhecimentos ou representações, reorganizados ou reconfigurados (FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2014). Assim, o estabelecimento de uma caminhada reflexiva na perspectiva aqui proposta visa ser crítica e emancipatória e, para tanto, demanda momentos de negociação, conflito e tensão, pois, a exemplo do que destaca Magalhães (2002, p. 51-52),

colaborar não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores ou de participação. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos integrantes possibilidades de distanciamento, de reflexão e de conseqüente autocompreensão dos discursos da sala de aula e de sua relação com aqueles valorizados [...] e os não valorizados pela escola.

Nesse enquadre e de modo a organizar teórica e metodologicamente o processo de negociação, dando conta dos conflitos e das tensões destacados na referida citação de Magalhães, apropriamo-nos dos fundamentos desenvolvidos na Argumentação, discutidos a seguir. A Argumentação, em sua aplicabilidade em contextos escolares (DAMIANOVIC, 2009; LEITÃO, 2011), oferece ferramentas para o encaminhamento dos espaços reflexivos a que nos propomos nesta investigação, suscitando olhares mais atentos e iniciativas de intervenção dialeticamente

orientadas, tanto do professor-pesquisador quanto dos alunos-colaboradores, para a aprendizagem e a expansão das ideias postas em debate.

2.3 A ARGUMENTAÇÃO E A LINGUAGEM COMO ATIVIDADE DIALÉTICA E DIALÓGICA

As práticas de sala de aula e, mais especificamente, as práticas que desenvolveremos neste estudo, são essencialmente negociáveis e plásticas, suscetíveis às escolhas dos participantes (professor-pesquisador e alunos-colaboradores) e da resolução dos conflitos que tenham surgido ao longo de nossas interações. Nessa perspectiva, encontramos, na Argumentação, o suporte para organizar as estratégias de ação em sala de aula e afinar nosso olhar (meu e de meus alunos) sobre as estratégias que efetivamente colocamos em prática nas negociações de significados. Porém, antes de situarmos teoricamente essa abordagem, discutiremos, brevemente, a evolução dos estudos da argumentação que deram origem a essa área de investigação.

A argumentação tem sua origem na Retórica grega, por volta de 465 a.C. A retórica, utilizada no meio jurídico daquele tempo, ficou conhecida como a arte de persuadir e convencer, propondo a defesa de teses por meio do discurso persuasivo, em que a eloquência do orador desempenhava papel importante para a adesão da plateia (SANTIAGO, 2016). Mais tarde, com Platão (428-338 a.C.), o uso da retórica destinava-se a dominação, poder e obtenção de sucesso por meio do discurso, sem que, para isso, a verdade desempenhasse papel de importância. É com Aristóteles (384-322 a.C.) que se desenvolve a noção da dialética na Retórica, sendo esta vista como a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão, respeitando-se as regras da lógica. É de Aristóteles também a premissa de que todo o homem é dotado de competência argumentativa, colocada em ação sempre que buscamos provar, defender ou acusar uma tese.

Com a evolução do pensamento filosófico, o cientificismo e o positivismo, as noções retóricas aristotélicas foram sendo alteradas e, por muito tempo, deixadas de lado (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, 2009). Esse período de “esquecimento” da argumentação durou até o início dos anos de 1950, principalmente nos Estados Unidos, quando pesquisadores e universidades passaram a desenvolver trabalhos orientados pelos princípios da lógica clássica que podiam ser aplicados a diferentes

esferas de conhecimento, tais como o direito, a política e a comunicação (VAN EEMEREN; GROOTENDORST, 2009).

Mais tarde, na década de 1970, a publicação da obra *La nouvelle rhétorique: traité de l'argumentation*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, inaugura um novo momento nos estudos sobre argumentação, abrindo caminho para outras investigações no campo que ficaria conhecido como Nova Retórica. Os fundamentos dessa nova retórica definem a argumentação como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses apresentadas pelo orador, buscando seu assentimento” (RODRIGUES, 2010, p. 47). Por essa ótica, na Nova Retórica, os interlocutores (público, auditório, comunidade) desempenham um papel fundamental, pois a eles cabe a decisão de aceitar ou refutar o argumento, por isso é importante considerar “a complexidade do contexto em que está inserido, que pode ser compreendida pela linguagem, ou seja, pelas condições físicas e pelas práticas sociais” (RODRIGUES, 2010, p. 49). Segundo Santiago (2016), além da preocupação com o contexto em que a ação argumentativa se desenvolve, os trabalhos desenvolvidos pela Nova Retórica também trouxeram como contribuição para os estudos argumentativos a noção da renúncia. Ao defendermos nossas posições, muitas vezes, somos forçados a deixar nossos argumentos de lado e assumir opiniões contrárias, as quais, ao mesmo tempo que podem funcionar como elementos persuasivos em relação aos nossos interlocutores (auditório), também nos oferecem instâncias de formação (social, ideológica, discursiva) (SANTIAGO, 2016).

Os pesquisadores da Nova Retórica foram essenciais para o desenvolvimento dos estudos sobre a perspectiva de argumentação que adotamos na contemporaneidade. Hoje, a exemplo do que afirmava Aristóteles, sabemos que argumentar é uma atividade na qual nos engajamos com frequência nas mais diversas situações do nosso cotidiano. O processo de argumentar, a argumentação, grosso modo, diz respeito à reflexão e tomada de decisão no momento de expressarmos um ponto de vista. Para Leitão (2011, p. 14), “recorremos à argumentação em situações públicas nas quais se faz necessário defender ideias diante de outros que não partilham conosco (ou assim o cremos) dos mesmos pontos de vista.” Assim, podemos definir a argumentação como uma atividade social e discursiva caracterizada pela defesa de pontos de vista diante de oposições e perspectivas alternativas (VAN EEMEREN et al., 1996 apud LEITÃO, 2011).

Dessa forma, a oposição é uma das condições fundamentais para que seja instaurada a argumentação, entendida não apenas como sinônimo para posições controversas/contrárias à ideia em discussão em determinada situação, mas também quando são apresentados diferentes entendimentos acerca do mesmo tópico. A outra condição é o diálogo, que, como destacam Pinheiro e Leitão (2007, p. 424), deve ser entendido como um “espaço de tensão”⁵ em que diferentes perspectivas se confrontam e respondem umas às outras. As autoras ressaltam ainda que a noção de diálogo na perspectiva da argumentação não pressupõe, necessariamente, uma interação face a face, uma vez que ele também pode ocorrer em situações solitárias (como na escrita) ou no diálogo interior (expresso em pensamento) (PINHEIRO; LEITÃO, 2007).

Entendida, portanto, como um processo em que diferentes pontos de vista são lançados, a argumentação demanda de seus participantes abertura para considerar oposições como possibilidades de construção de conhecimento. Aqui, tais possibilidades são entendidas como “quaisquer processos que permitam aos indivíduos, social e historicamente situados, construir sentidos (conceitos e pontos de vista) com os quais possam dar forma e interpretar o que percebem como realidade circundante” (LEITÃO, 2007, p. 77). Tal processo argumentativo somente será instanciado pela presença de uma unidade básica (LEITÃO, 2007) composta por: (1) um argumento elaborado por um proponente, composto, minimamente, por um ponto de vista e uma justificativa; (2) um contra-argumento de um oponente, o qual desafia o ponto de vista proposto; e (3) uma resposta, reação, do proponente em relação à oposição feita ao seu ponto de vista. O contra argumento, da maneira como entendemos neste trabalho, diz respeito ao desencadeamento de um processo de reflexão e revisão de perspectivas (LEITÃO, 2011), o qual poderá desencadear quatro tipos de reação (resposta): 1) o proponente rejeita o contra-argumento e preserva o seu ponto de vista inicial; 2) o proponente considera o contra argumento insuficiente, pois tem novos elementos para acrescentar, e mantém o ponto de vista inicial; 3) o proponente reconhece a pertinência do ponto de vista oposto e agrega outros elementos a ele, sem que, para isso, necessite retirar o ponto de vista inicial; e 4) o proponente aceita o contra-argumento e retira o ponto de vista inicial. Vale destacar que, independente do resultado ao qual se

⁵ A expressão “espaço de tensão” é tomada emprestada de Faraco (2003, p. 67) pelas autoras citadas.

chega, essa perspectiva argumentativa considera que o desenrolar da negociação suscitará, em alguma medida, reflexão e construção de conhecimento de ambas as partes acerca do tópico em discussão.

Para os interesses deste estudo, dado que nos dedicaremos à análise de interações com alunos do Ensino Médio em um contexto escolar, a construção de conhecimento e a reflexão estão relacionadas aos discursos dos participantes da pesquisa (professor da escola-pesquisador e alunos) em relação às práticas de ensino de ILA que foram desenvolvidas. Nessa perspectiva, ao propormos uma prática de ensino de inglês que considere temas do cotidiano do aluno e a utilização da língua em situações de interação e problematização de tais temas, estamos nos inscrevendo em uma atividade revolucionária (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Nessa dinâmica, a atividade está organizada de modo a configurar situações colaborativas (LIBERALI, 2007), nas quais a interação entre os participantes visa criar espaços em que a argumentação seja capaz de promover ZDPs orientadas “à transformação e a novas possibilidades de compreender a realidade” (SANTIAGO, 2016, p. 28), opondo-se a outros modelos argumentativos, discutidos anteriormente, que enfocavam o processo como estratégias de persuasão e convencimento, colaborando para a manutenção de desigualdades e discursos autoritários (SANTIAGO, 2016).

Assim, para a geração e posterior análise dessa prática reflexiva, lançamos mão do aporte teórico-metodológico oferecido pela Argumentação. Em última instância, a Argumentação subsidia a geração e a análise dos dados. À discussão desse tema nos dedicamos a seguir (Seção 2.3.1).

2.3.1 Categorias epistêmico-argumentativas utilizadas na geração e análise do processo reflexivo no contexto escolar

Como mencionado previamente, a construção do processo argumentativo e a análise deste deverá focalizar três elementos: o argumento, o contra-argumento e a resposta. Leitão (2007) reitera que devemos reconhecer que cada um desses elementos desempenha funções específicas dentro do processo argumentativo:

[...] o argumento identifica o ponto de vista que seu proponente procura estabelecer, bem como as razões com as quais o apoia (função discursiva). Além disto [...] o argumento estabelece o ponto

de referência em relação ao qual o processo de revisão de perspectivas se instala [(função cognitiva)] Finalmente, os conteúdos que formam um argumento capturam a organização momentânea do conhecimento do indivíduo sobre um tópico (função epistêmica).

[...] o contra-argumento [...] desencadeia no discurso um processo reflexivo que leva à revisão das afirmações feitas (função psicológica). Do ponto de vista discursivo, [...] o contra-argumento traz para o discurso uma dimensão de alteridade indispensável à ocorrência da argumentação. Do ponto de vista epistêmico [...] aponta diferentes possibilidades de organização do conhecimento, em direção às quais o conhecimento do argumentador pode eventualmente se transformar.

[...] a resposta [...] marca, a um só tempo, a tomada de consciência do indivíduo em relação a concepções que se contrapõem às suas posições e a forma como a elas reage (função psicológica) [...] Do ponto de vista epistêmico, a identificação da resposta é considerada um passo particularmente crítico a uma análise que busca capturar o impacto do confronto de perspectivas sobre o conhecimento do indivíduo." (LEITÃO, 2007, p. 84-85).

Ao nos debruçarmos sobre suas especificidades, podemos classificá-los a partir de três dimensões (LEITÃO, 2009; 2011): a pragmática, a argumentativa e a epistêmica. A dimensão pragmática refere-se às ações discursivas que instauram o debate, tais como aquelas que lançam desafios por meio de perguntas, solicitam pontos de vista, estimulam a formulação de contra-argumentos. Segundo Leitão (2009), pragmaticamente, a argumentação exige argumentadores que tomem posições apoiados em razões consistentes e, dado que se pressupõe a existência de divergências, que possam examinar pontos de vista alternativos, engajar-se em negociações e estar abertos a mudanças.

Na dimensão argumentativa, a autora destaca o papel das ações que geram e sustentam o processo argumentativo, as quais podem ser resumidas em (1) formulação de argumentos e/ou avaliação deles (ação), (2) formulação de objeções e contra-argumentos (desafio) e (3) respostas às objeções feitas (reação) (LEITÃO, 2011). A autora ressalta que esse ciclo, necessariamente, deve estar completo para que a argumentação se realize, pois o descumprimento de uma dessas ações argumentativas pode acarretar improdutividade no processo de construção de conhecimento. Dito de outra forma, todo o esforço reflexivo empenhado na dimensão argumentativa está orientado para a (re)construção de posições críticas, logo, a omissão ou fragilidade reflexiva poderá colaborar para a reprodução de saberes já instituídos ou pouco problematizados.

Na dimensão epistêmica, estão incluídas as ações discursivas que contribuam para a expansão de conceitos e raciocínios relacionados,

especificamente, ao domínio do tópico discutido. Elas podem ser: a formulação de exemplos ou de definições e conceitos, a demonstração de procedimentos, entre outros.

Dado que, neste estudo, dedicamo-nos a investigar a formulação de conceitos e posicionamentos dos participantes acerca das práticas de ensino e aprendizagem de ILA na escola pública, debruçamo-nos, mais especificamente, sobre como a linguagem constitui a dimensão epistêmica da argumentação, embora reconheçamos que as três dimensões estão inter-relacionadas toda a vez que enunciarmos em um processo argumentativo. Essa escolha encontra respaldo na premissa de que a dimensão epistemológica da argumentação, ao promover espaços de mediação na construção de conhecimento, instaura processos de negociação, mudança (LEITÃO, 2011) e internalização de conhecimento científico, podendo se configurar em práticas emancipatórias para todos os envolvidos no processo. Da mesma forma, levamos em consideração que a instauração do processo argumentativo costuma partir de uma problematização que, via de regra, pode constituir-se em uma pergunta lançada ao grupo. De modo a pensarmos o papel da pergunta como ato argumentativo que congrega em si as três dimensões anteriormente descritas, valemo-nos da discussão proposta por Ninin (2013), que nos ajuda a orientar o olhar sobre como as perguntas funcionam como possibilidades de inserir o outro na discussão para que “manifeste seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de suas experiências individuais e socioculturais, a serem compartilhadas” (NININ, 2013, p. 26), contribuindo, dessa forma, para a resignificação de práticas e dos discursos.

As perguntas, conforme a autora, apresentam elementos que, dependendo da situação, contemplam cada uma das dimensões da prática argumentativa (NININ, 2013). Na dimensão pragmática, as perguntas costumam ser confortáveis e tem como objetivo aproximar os participantes e organizar o contexto. Quando relacionadas à dimensão epistêmica, orientam a construção de conhecimentos, buscando levar o participante a elaborar posicionamentos mais próximos do saber científico. Por fim, na dimensão argumentativa, as perguntas contemplam a reconfiguração discursiva, propondo a expansão dos posicionamentos compartilhados na instância argumentativa. O Quadro 2.1 resume as dimensões pragmática, epistêmica e argumentativa do ato de perguntar.

Quadro 2.1 – Dimensões pragmática, epistêmica e argumentativa do ato de perguntar

<p>DIMENSÃO PRAGMÁTICA (as perguntas consideram questões relacionadas a...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como contexto de ação dos participantes cria condições para que as ações discursivas presentes na atividade ocorram? • O assunto focal na atividade está legitimado pelo grupo? É possível discuti-lo no grupo? Os participantes têm acesso ao tema proposto? • A cena de enunciação destaca os elementos constituintes do contexto dos participantes como prioritários ao momento da enunciação? • As ações discursivas legitimam divergências sobre o assunto? Organizam-se em uma perspectiva de expansão dialógica, convidando à interação/ao movimento argumentativo? Instituem a argumentação como um caminho para a negociação dos significados divergentes?
<p>DIMENSÃO EPISTÊMICA (as perguntas estão orientadas a...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar do próprio momento enunciativo as ações discursivas relacionadas a conceitos e definições relevantes para o curso do aprendizado científico em questão; • Trazer à tona, quando necessário, e por meio de discurso modalizado, conceitos ou definições relevantes para a continuidade da discussão; • Orientar modos de raciocínio típicos do campo do conhecimento em questão, que favoreçam a relação entre o dizer cotidiano e o conhecimento científico; • Perguntar de modo a incidir no eu epistêmico dos participantes, ampliando possibilidades de avançar na compreensão de um dado conceito; • Reorganizar perguntas de modo a evitar que se transformem em obstáculos epistemológicos para os participantes, mas que funcionem como instrumentos de superação desses obstáculos; • Perguntar para expandir modos de conceituar ou definir no campo do conhecimento em questão; • Revozear as vozes dos participantes no sentido de aproximá-las das formas de raciocínio mais elaboradas no campo do conhecimento em questão, conferindo-lhes um estatuto epistêmico.
<p>DIMENSÃO ARGUMENTATIVA (as perguntas contemplam...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de participar que estimulem os envolvidos a apresentar e justificar pontos de vista, além de negociar divergências, fundamentando-as; • Ações discursivas que abram a possibilidade de inserção de pontos de vista alternativos em relação aos já apresentados; • Ações discursivas que instaurem dúvidas, desencadeando os movimentos argumentativos e provocando expansão dialógica; • Ações discursivas que recuperem informações esparsas já apresentadas, para organizá-las no sentido de construir/reconstruir um argumento.

A classificação das perguntas, como modos de compreender “a organização discursiva e as possibilidades de significar a atividade” que elas remetem (NININ, 2013, p. 162), são utilizadas, neste trabalho, como recursos para o desenvolvimento e a análise do processo reflexivo, combinadas às categorias elaboradas por Compiani (1996), quais sejam: 1) solicitação de informações, 2) fornecimento de informações, 3) reespelamento, 4) problematização e 5) recondução; e por Brum (2015), quais sejam, 1) acolhimento; 2) refutação, na identificação das ações discursivas encontradas em seus respectivos processos investigativos (Quadro 2.2).

Quadro 2.2 – Categorias de ações epistêmico-argumentativas para encaminhamento e análise do processo reflexivo

Categoria geral	Subcategoria
1. Solicitação de informações	1A. por extensão de ideias
	1B. por elaboração de ideias
	1C. por intensificação de ideias
2. Fornecimento de informações	2A. por elaboração e/ou intensificação
	2B. por extensão
	2C. por remodelamento (elaboração)
3. Reespelamento	–
4. Problematização	–
5. Reestruturação	
6. Recondução	–
7. Acolhimento	–
8. Refutação	–

Fonte: Com base em Compiani (1996, p. 44-45) e Brum (2015, p. 64).

Via de regra, todas as categorias do Quadro 2.2 procuram ser explicadas funcionalmente, levando em consideração as contribuições oferecidas pela Gramática Sistemico-Funcional (GSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nessa perspectiva, a categoria de **solicitação de informações** está alinhada à perspectiva de expansão, categoria lógico-semântica da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), uma vez que, ao solicitarmos informações, estamos, na verdade, solicitando ao participante que expanda seu ponto de vista, ou seja, agregue a ele elementos que contribuam para o melhor entendimento de suas proposições e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo argumentativo. A categoria solicitação de informações (1), a qual geralmente parte de um questionamento acerca do tema em discussão, pode ser subdividida em três subcategorias:

(1A) a *solicitação de informações por extensão de ideias* (1A) é feita quando as ideias expostas necessitam da adição de informações para que sejam mais bem compreendidas. Essa ação argumentativa, na léxico-gramática, é realizada pela extensão (ampliação) de elementos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) que, de modo geral, buscam responder à pergunta “*o que mais?*”;

(1B) a *solicitação de informações por elaboração de ideias* (1B) ocorre quando as ideias expostas necessitam de maior clareza para serem compreendidas, não havendo, neste caso, a necessidade de adição de informação nova. A elaboração consiste no arranjo das ideias de outra maneira, de modo a torná-las mais claras (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) (*Explique melhor.*);

(1C) a *solicitação de informações por intensificação de ideias* (1C) é acionada quando parte das ideias expostas necessita de maior detalhamento contextual para ser compreendida. Ao detalhar uma informação, o participante realiza o processo de qualificação dessa informação ou parte dela pela adição de circunstâncias de lugar, tempo, causa (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), localizando seu argumento em termos de “*onde? quando? por quê?*”.

A categoria **fornecimento de informações** (2) refere-se, de modo geral, às respostas dadas aos questionamentos feitos na solicitação de informações. Essa categoria pode apresentar três subcategorias de ações argumentativas:

(2A) o *fornecimento de informações por elaboração e/ou intensificação* caracteriza a ação argumentativa que busca desenvolver (dar continuidade à) a informação, oferecendo dicas ou exemplos, de modo a levar os participantes ao raciocínio traçado de antemão. Aqui, o desenvolvimento das ideias é linguisticamente realizado por relações lógico-semânticas de intensificação e elaboração (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), em que são adicionadas informações relativas ao contexto do argumento posto em discussão (como, quando, onde, por que) e detalhes e/ou exemplos que contribuam para a sua adesão ou refutação;

(2B) o *fornecimento de informações por extensão* qualifica a ação argumentativa que busca apresentar novos elementos à discussão a partir de uma problematização. Essa ação é geralmente colocada em funcionamento por meio de elementos que estabelecem relações lógico-semânticas de extensão (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), indicando soma, adversidade, alternância, entre outras;

(2C) o *fornecimento de informações por remodelamento (elaboração)* 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. Essa ação perfaz uma organização de ideias por meio de relações lógico-semânticas de elaboração⁶ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), de modo que o desenvolvimento da informação se dê a partir de um raciocínio elaborado acerca do tema proposto (BERNSTEIN, 1996). Essa ação pode se manifestar, linguisticamente, na forma de uma definição na qual um termo (o tema da discussão) é qualificado como pertencente a uma classe de coisas (X é Y). Isso significa dizer que o remodelamento é a ação argumentativa que oferece recursos privilegiados para o desenvolvimento de processos de internalização de conhecimentos. Assim, na negociação do conhecimento trazido pelo participante e construído ao longo de sua caminhada sócio-histórica e dos saberes científicos postos em discussão, abrimos possibilidades de conscientização acerca de tais saberes, promovendo, em última instância, uma formação cidadã.

Ainda destacamos outras cinco categorias: (3) o **reespelhamento**, que se caracteriza pela repetição de palavras ou expressões anteriormente citadas no discurso, captadas seja pela indicação verbal, por ênfase, gestos, entonação diferenciada, etc.; (4) a **problematização**, que é acionada por proposições (perguntas ou declarações) feitas para dar início ao debate, instigar ou provocar a procura de respostas para o tema em discussão ou para temas relacionados trazidos ao diálogo; (5) a **reestruturação**, na qual as ideias são reorganizadas e sistematizadas (generalização), podendo, com isso, promover a expansão do tópico em discussão ou a introdução de um novo enfoque; (6) a **recondução**, que é usada como recurso para retomar o tópico em discussão quando este perde a pertinência, ou quando se deseja reforçá-lo; (7) o **acolhimento**, que diz respeito à aceitação de uma ideia colocada em discussão, geralmente sinalizada por ações verbais de polaridade positiva; e, por fim, (8) a **refutação**, que ocorre quando uma ideia ou posição é contestada e/ou reprovada na discussão, desvelada no uso de ações verbais de polaridade negativa.

⁶ Agradeço à professora Sara Regina Scotta Cabral por chamar minha atenção para esse aspecto.

Neste capítulo, buscamos discutir as teorias de análise da linguagem que oferecem suporte teórico-metodológico para esta investigação, bem como a descrição das categorias argumentativas que serão utilizadas para a análise do processo colaborativo-reflexivo. A seguir, no Capítulo 3, passamos à discussão do processo de aprendizagem como atividade social, histórica e cultural do desenvolvimento escolar.

3 APRENDIZAGEM E ATIVIDADE SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo dedica-se à discussão da perspectiva de aprendizagem assumida no desenvolvimento desta proposta de intervenção colaborativa de ensino de línguas adicionais na escola pública. A perspectiva de aprendizagem à qual nos alinhamos é de perspectiva sócio-histórica, entendendo o processo de aprendizagem como uma construção social das interações entre o indivíduo e o contexto histórico e cultural que o constitui e é constituído por ele e, ao mesmo tempo, transforma-o e pode ser transformado por ele. Essa concepção ancora-se, essencialmente, na visão vygotskyana de aprendizagem.

Inicialmente, apresentamos os pressupostos da teoria de aprendizagem de Vygotsky (Seção 3.1). De modo a enfatizar discussões relacionadas mais especificamente à aprendizagem escolar, abordamos o conceito de mediação, essencial à teoria (Seção 3.1.1) e o papel da aprendizagem escolar no processo de internalização de conceitos científicos – em outras palavras, a aprendizagem como ferramenta de mediação entre saberes cotidianos e científicos (Seção 3.1.2). Por fim, revisamos alguns estudos desenvolvidos à luz da perspectiva vygotskiana, os quais oferecem contribuições para a implementação da proposta de intervenção colaborativa de ensino e de aprendizagem de língua que configura o foco desta investigação (Seção 3.1.3).

3.1 VYGOTSKY, A APRENDIZAGEM MEDIADA E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS ESCOLARES

O pensamento do psicólogo e pesquisador soviético Lev Sémionovitch Vygotsky (1896-1934) baseia-se no chamado Materialismo Histórico de Carl Marx (1844), pelo qual o desenvolvimento psicológico do homem se dá na associação entre o biológico (corpo), o psíquico (mente) e o social (cultura e história). A perspectiva vygotskyana de aprendizagem tem como pilares fundamentais três premissas:

- ✓ as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- ✓ o funcionamento psicológico constitui-se e é constituído pelas relações sociais entre o indivíduo e o mundo em um processo histórico;

✓ a relação entre o indivíduo e o mundo é sempre mediada por instrumentos ou signos.

A partir dessa perspectiva, o trabalho do pesquisador russo, entendido como revolucionário dentro do campo da psicologia de sua época, estabeleceu os fundamentos de uma “nova” psicologia, que buscava associações e desligamentos em relação às abordagens teóricas e metodológicas em voga no período (OLIVEIRA, 1997; FRIEDRICH, 2012; NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Por um lado, Vygotsky buscou sintetizar a tendência que defendia o estudo do desenvolvimento psicológico humano fixado em seu caráter biológico, chamada de psicologia como ciência natural, com sua concorrente, a psicologia como ciência mental, que defendia o estudo do desenvolvimento humano ancorado na descrição dos processos da consciência (OLIVEIRA, 1997). Por outro lado, defendia a proposta de métodos indiretos na psicologia em contraposição àqueles utilizados pelas correntes psicológicas já estabelecidas até então (a psicologia introspectiva, o behaviorismo e a do inconsciente), descritos por Vygotsky como diretos.

As críticas de Vygotsky a essas tendências dizem respeito à maneira como procuravam analisar seu objeto de estudo, o indivíduo, a partir do parcelamento de um todo, que, para ele, era indivisível. Em sua argumentação, sustentava que a análise, em separado, do consciente, do comportamento e do inconsciente (fenômeno psíquico inacessível ao sujeito), buscando compreender o desenvolvimento psicológico do indivíduo em sua relação imediata com o mundo, era inconcebível, pois só temos acesso a uma concepção de mundo por meio de elementos que façam a mediação entre o indivíduo e o mundo (FRIEDRICH, 2012).

Desse argumento, surgem alguns conceitos-chave para o entendimento da aprendizagem a partir da perspectiva histórico-cultural, à qual nos alinhamos no desenvolvimento deste estudo. Para os propósitos deste trabalho, discutimos tais conceitos associados ao processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, inicialmente, apresentamos o conceito de mediação no contexto escolar e o papel dos elementos mediadores da aprendizagem nesse contexto (Seção 3.1.1). Em seguida, passamos à caracterização dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos, destacados por Vygotsky como constituidores da tarefa escolar, e o modo como influenciam o desenvolvimento das competências de aprendizagem dos alunos no contexto escolar (Seção 3.1.2).

3.1.1 Mediação: um processo da aprendizagem escolar

Antes de iniciarmos a discussão desta seção, vale destacar que, ao contrário do que o título da seção possa sugerir, não entendemos a mediação como um processo que se desenvolve essencialmente na escola, pois, a exemplo do que postula Vygotsky, toda relação do indivíduo com o mundo é fundamentalmente mediada (OLIVEIRA, 1997). Aqui, defendemos o argumento de que o ambiente escolar, por seu papel decisivo no desenvolvimento sócio-histórico do sujeito, perfaz um espaço de mediação absoluta. Na escola, a promoção da aprendizagem está calcada, grosso modo, na relação entre alguém que ensina alguma coisa a outrem. Nessa dinâmica, tanto o aluno quanto o professor tomam parte da aprendizagem, sendo, dialeticamente, ora aquele que aprende, ora aquele que ensina. Na escola, contudo, costuma-se delegar ao professor a função de (elemento) mediador entre o aprendiz e o conteúdo/conhecimento a ser aprendido, pois essa intervenção busca problematizar o acesso à informação e, em consequência, possibilitar a aprendizagem.

Nesses termos, a mediação pode ser entendida como o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada (indireta) por esse elemento (OLIVEIRA, 1997). Para Vygotsky, a relação direta é aquela em que a reação se dá por impulso, ou seja, uma resposta imediata a uma situação específica. Um exemplo já consagrado dessa relação refere-se a um indivíduo que, ao aproximar sua mão da chama de uma vela, retira-a imediatamente ao sentir o calor. Por outro lado, uma relação indireta é aquela que sofre a interferência de um elemento intermediário, que, considerando o exemplo da vela, pode se dar pela lembrança da dor sentida em outra situação semelhante. Segundo Oliveira (1997), a intervenção dos elementos mediadores estabelece um elo entre o indivíduo e o mundo, fazendo com que processos baseados na relação mediada (indireta) passem a predominar sobre aqueles baseados em relações estímulo-resposta (direta).

Para entendermos como acontece o processo de mediação discutido por Vygotsky, faz-se necessária a compreensão do que ele denominou de “elementos mediadores”, os quais foram distintos como instrumentos e signos ou instrumentos psicológicos. Os instrumentos, na perspectiva marxista à qual o trabalho de Vygotsky se afilia, são caracterizados como elementos interpostos entre o

trabalhador e o objeto de seu trabalho, “ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 1997, p. 29). Em outras palavras, os instrumentos são os artefatos concretos, externos, utilizados pelo homem para intervir no mundo (o machado, o lápis, o computador, o celular). Da mesma forma, ao utilizar os signos, o homem também intervém no mundo, no entanto, estes funcionam como “instrumentos psicológicos”, pois

[estão] orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas [(lembrar, escolher, comparar), os signos são] interpretáveis como representação da realidade e podem referir-se a elementos ausentes no espaço e no tempo presentes. (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

Na escola, a exemplo de muitos outros contextos de interação social, é a linguagem que assume o papel de instrumento/signo entre a prática do professor, o aluno e o conhecimento disponível naquele contexto. Essa relação é instituída com base no postulado vygotskyano de que a aprendizagem acontece dentro de um espaço sociocultural no qual o indivíduo aprende e se desenvolve na interação e com o suporte de outrem (VIGOTSKY, 1934/2001). Dessa premissa, Vygotsky elabora dois conceitos que são essenciais para entendermos o processo de aprendizagem escolar: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Por nível de desenvolvimento real, Vygotsky denomina a capacidade que o indivíduo possui de realizar atividades independentemente, ou seja, os saberes que já foram consolidados em outras fases de seu processo de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1934/2001). A esse respeito, podemos pensar que, ao chegar à escola, o aluno traz consigo muitos saberes e capacidades que lhe permitem realizar tarefas sozinho, os quais podem ter sido fruto de observações de como outras pessoas (amigos, familiares) realizavam tais tarefas ou advindas da necessidade de o indivíduo de realizar tal tarefa, por exemplo, amarrar os sapatos. Nessa dinâmica, as ações individuais são fruto das colaborações de outrem para que o indivíduo possa realizar coisas sozinho. Assim, 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. (RYCKEBUSCH, 2016, p. 117).

Nesses termos, Vygotsky (1934/2001, p. 241) caracteriza a aprendizagem escolar como marcada por “um alto grau de imitação, [pois] o aluno não aprende a fazer o que é capaz, mas o que é incapaz de realizar sozinho e que, por estar ao seu alcance [pode fazê-lo] em colaboração com e guiado por seu professor”. Com efeito, vale destacar que a compreensão vygotskyana de imitação está relacionada à ideia de “reconstrução individual”, na qual o indivíduo cria algo novo a partir do que observa no outro. Para Newman e Holzman (1993, p. 103-105), a imitação assume um valor de “prática revolucionária” na medida em que, como defendia Vygotsky, “as crianças [só imitam] o que está na ZDP”. Isso implica dizer que, imitar, nessa perspectiva, significa criar significado, a partir das ferramentas de linguagem da atividade humana, para algo que ainda não lhes é passível de compreensão e, dessa forma, “reorganizar o pensamento/linguagem” (NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 103). Nessa dinâmica, dado que o indivíduo busca fazer algo que está além de suas capacidades reais naquele momento, há direcionamentos para possíveis aprendizagens e desenvolvimentos (OLIVEIRA, 1997).

A aprendizagem e o desenvolvimento são processos centrais na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky e estão diretamente relacionados ao conceito de ZDP. Segundo Newman e Holzman (1993), a criação de ZDPs só é possível quando o processo de aprendizagem é suficientemente significativo para o indivíduo ao ponto de promover seu desenvolvimento como ser humano. Ao relacionarmos tal premissa ao contexto escolar, podemos dizer que a aprendizagem escolar só alcançará o efeito esperado no aluno se estiver conectada à vida desse aluno em seus mais diversos contextos de interação (casa, escola, *shopping*, conversa com amigos), promovendo, dessa forma, a aquisição de competências que efetivamente lhe sejam úteis para a vida.

Nessa perspectiva, para que as situações vivenciadas na escola sejam capazes de criar ZDPs, a escola precisa promover “contextos de atividade” (GALLIMORE; THARP, 1996 apud NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 90), espaços colaborativos em que as ações não se pautem pela hierarquia dos professores sobre os alunos, mas pela assistência conjunta dos membros da atividade para o desenvolvimento de competências em comum, de modo a construir uma “cultura de

aprendizagem”. Assim, com base nessa premissa, Newman e Holzman (1993) discutem que o conceito de ZDP aplicado ao contexto escolar tem subsidiado inúmeros experimentos ao longo da história. Para os autores, muitos desses estudos, ainda que considerem as premissas vygotskianas e, aparentemente, orientem-se pela ZDP como processo de aprendizagem e desenvolvimento, pecam ao aplicar o conceito focalizando apenas um aspecto do processo, a aprendizagem.

O trabalho de Gallimore e Tharp (1993) configura, segundo os autores, um exemplo de confusão teórica no tratamento dado ao conceito de ZDP na elaboração de seu modelo de aprendizagem assistida. Gallimore e Tharp (1996) propõem um modelo cíclico de desenvolvimento da aprendizagem composto por quatro estágios de aprendizagem. Os estágios I e II, segundo os autores, estão orientados dentro do paradigma vygotskyano e os estágios III e IV são descritos como avanços no processo de aprendizagem que vão além da zona de desenvolvimento proximal. O Estágio I refere-se ao que os autores denominam de “desempenho assistido”, no qual o aluno envolve-se em tarefas para as quais ainda não desenvolveu as habilidades demandadas, por isso necessita do suporte de outros mais capazes. No Estágio II, a partir do que conseguiu fazer com a ajuda dos outros, o aluno é capaz de realizar sozinho as atividades e autorregular seu desempenho. O próximo estágio (Estágio III) caracteriza a interiorização, automatização e fossilização do desempenho para a realização da atividade, quando o aluno toma consciência de que *sabe* e *pode* realizar a tarefa. Por fim, no Estágio IV, acontece a desautomatização de um desempenho já interiorizado para dar início a um novo ciclo de aprendizagem em relação a um novo conhecimento.

A crítica feita ao modelo de Gallimore e Tharp, como apontamos anteriormente, reside no fato do direcionamento do processo para a avaliação/evolução do processo de aprendizagem, desconsiderando a relação aprendizagem e desenvolvimento, primordial na teoria vygotskyana (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). A real natureza da ZDP está no papel da aprendizagem para a criação de significados que conduzam ao desenvolvimento coletivo sócio-histórico por meio da interação entre aqueles que já conseguem realizar uma determinada atividade e aqueles que ainda não conseguem realizá-la sozinhos, e não na medição do quanto, como e onde os indivíduos aprendem a fazer determinada atividade ou tarefa. Para Newman e Holzman (1993, p. 96), a ZDP não configura um lugar, ela é a própria atividade, “uma unidade histórica, a essencial socialidade dos seres

humanos expressa como atividade revolucionária”, ou seja, de transformação do homem e da sociedade.

A esse respeito, Newman e Holzman (1993) apresentam o experimento de Hedegaard (1990) como exemplar significativo da aplicação do conceito de ZPD numa perspectiva sócio-histórico-cultural. Hedegaard e seus colaboradores implementaram práticas de ensino e aprendizagem de ciências com vistas a provocar a criação de ZDPs coletivas em um grupo de alunos. Os resultados dessa pesquisa revelaram o papel da motivação no processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois, em vez de atividades individualizadas e hierarquicamente definidas, os alunos foram expostos a situações que lhes demandavam atitudes e tomadas de decisões as quais exigiam divisões de tarefas e constantes reflexões, reorganizações e avaliações críticas sobre os conceitos discutidos, de modo a definir, colaborativamente, os próximos estágios de ensino e aprendizagem (HEDEGAARD et al., 1990 apud NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Nesse estudo, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento por meio da construção de um contexto promotor de significado (reflexão, análise, avaliação) sobre e na atividade e de transformação social de todos os envolvidos na atividade (pesquisadores, professores e alunos), os quais, individual e coletivamente, adquirem e compartilham conhecimento e capital social.

Esse movimento transformativo gerado na ZDP como atividade sócio-histórica, ao nosso entendimento, representa a essência do processo de escolarização. Na escola, temos nosso primeiro encontro com o mundo do conhecimento especializado, e essa caminhada abre possibilidades para a criação inúmeras ZDPs, de modo a tornar possível a relação entre os saberes que acumulamos de nossas atividades sócio históricas particulares (individuais) e os saberes acumulados pela sociedade e que passarão a constituir nossa atividade sócio-histórica (coletiva). Esta, de modo simplificado, é a dinâmica da passagem dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos durante o período escolar – discussão à qual nos dedicamos na seção seguinte.

3.1.2 Dos conceitos cotidianos aos científicos: a especificidade da escola

A escola, na concepção vygotskyana, constitui o espaço integralmente dedicado à formação científica do indivíduo, dado que é nela que tomamos

consciência e aprendemos a respeito do que *podemos* e *sabemos fazer*. Segundo Vygotsky (2001), essa premissa encontra respaldo na discussão a respeito da especificidade fim desse contexto em mediar/promover a passagem e/ou transformação dos conceitos cotidianos em conceitos científicos ao longo do processo de escolarização do aluno.

Para entendermos como se desenvolve o mecanismo psíquico que materializa a transformação de conceitos cotidianos em científicos, é válido, primeiramente, termos claro que, para Vygotsky, um conceito caracteriza “um ato real complexo de pensamento” (VYGOTSKY, 1998, p. 104 apud CORREA, 2001, p. 49), o qual está além da simples associação mental, sendo, para tanto, necessário que o indivíduo tenha alcançado um desenvolvimento suficiente de suas capacidades psicológicas. Essa concepção implica dizer que, para que possamos ser capazes de conceituar e significar coisas no mundo, e, desse modo, ressignificar saberes do dia a dia em saberes mais especializados, nossa estrutura psicológica passa por um período de formação de conceitos, configurando um processo de “maturação” de diversas funções intelectuais.

O argumento que Vygotsky defende acerca da formação dos conceitos coloca em evidência o papel da linguagem, da “palavra”, como meio para a sua “maturação”. Segundo o autor,

O conceito é impossível sem as palavras, o pensamento conceitual é impossível sem o pensamento verbal; o elemento novo, o elemento central de todo o processo, que somos instituídos a considerar como a causa produtiva da maturação dos conceitos, é o emprego específico da palavra, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1934/1997, p. 207 apud FRIEDRICH, 2012, p. 94).

De acordo com Friedrich (2012), para Vygotsky, a linguagem, que funciona como instrumento mediador entre o pensamento e a palavra, agrega em si a própria generalização de um conceito. A palavra é vista como o “lugar” e o “suporte” da formação de conceitos, configurando, dessa forma, bem mais do que uma representação do mundo: o modo de pensar no mundo.

Entretanto, em seu processo formativo, os conceitos, até se tornarem verdadeiros, internalizados e passíveis de generalizações mais amplas, são separados, por Vygotsky, em quatro estágios principais de formação: conceitos sincréticos, conceitos complexos, conceitos pseudoverdadeiros e conceitos

verdadeiros. O estágio dos conceitos sincréticos é marcado pelas impressões subjetivas e pouco estruturadas do indivíduo em relação aos objetos (FRIEDRICH, 2012). Nesse estágio, diferentes objetos são designados, utilizando-se uma mesma palavra, construindo-se uma ligação que só terá validade na relação imediata entre o indivíduo e a sua percepção da situação, por exemplo, plantas, animais e objetos podem ser agrupados como pertencentes à mesma classe de coisas. No segundo estágio, dos conceitos complexos, o indivíduo passa a estabelecer ligações entre objetos a partir de relações lógicas, concretas e fatuais, diferente do que acontecia quando estas eram subjetivas. Aqui, começam a surgir as categorizações, isto é, “coisas”⁷ que são identificadas como pertencentes a classes distintas, agrupadas de modo diferente, por exemplo, plantas, animais, objetos separadamente constituem classes de “coisas” diferentes.

No estágio anterior ao de formação dos conceitos verdadeiros, as ligações se dão por pseudoconceitos. Conforme Friedrich (2012, p. 93), os pseudoconceitos constituem “equivalente[s] não maduro[s] do conceito verdadeiro”, ou seja, nesse estágio, o indivíduo já é capaz de fazer generalizações, no entanto, as ligações entre as “coisas” se dão por semelhança com objetos concretos, seguindo uma lógica própria, na qual ainda não são realizadas operações efetivas de categorização e análise.

No último estágio, temos os denominados, por Vygotsky, de conceitos verdadeiros. Para a compreensão destes, retomamos o papel da palavra como modo de pensar no mundo, pois, como aponta Friedrich (2012, p. 95), utilizar um conceito envolve mais do que generalizar e agrupar “coisas” no mundo, é preciso “pensar o mundo, o que pode conduzir a ligações entre as ‘coisas’ no mundo que não são ligações fatuais”, demandando do indivíduo capacidades de abstração, categorização e análise para, a partir disso, formular generalizações. Os conceitos verdadeiros, dado seu grau elevado de abstração, são, geralmente, adquiridos no processo de escolarização e, por isso, constituem a base para os conceitos científicos que serão ensinados na escola.

Por essa perspectiva, parece-nos compreensível estabelecer a relação entre os conceitos verdadeiros e os científicos, já que os segundos perfazem

⁷ O termo “coisas” é aqui apresentado entre aspas de modo a buscar uma aproximação do processo de conceituação do indivíduo. Enquanto não temos consciência e não conseguimos dar nome e/ou classificar um determinado elemento, como pertencente a uma classe, ele será, grosso modo, uma “coisa” que não sabemos como definir.

generalizações das generalizações (FRIEDRICH, 2012), construídas a partir da formação dos primeiros. Essa característica aponta para uma das especificidades dos conceitos científicos: sua existência está sempre relacionada a sistemas de conceitos (Ibid.). Para entendermos o conceito de “homem” necessitamos dominar outros conceitos, como mulher, criança, adolescente, adulto, humanidade, etc. A outra especificidade dos conceitos científicos refere-se ao fato de que eles se apoiam e dependem dos conceitos cotidianos para existir (FRIEDRICH, 2012). Por isso, a distinção entre esses dois tipos de conceitos, que constituem a essência do trabalho pedagógico, é fundamental.

Os conceitos cotidianos são adquiridos no dia a dia, nas situações informais de aprendizagem. Os indivíduos se apropriam desses conceitos em sua relação direta com o mundo e com as pessoas com quem interagem ao realizarem atividades ou experienciarem situações corriqueiras. Os conceitos cotidianos estão diretamente relacionados à formulação dos conceitos sincréticos e complexos (FRIEDRICH, 2012). Na escola, os conceitos cotidianos, por vezes, são tratados como instâncias menores de saber e, por isso, desconsiderados no processo de aprendizagem. Esse equívoco, na maioria das vezes, resulta no desinteresse do aluno pelos conhecimentos que lhes são ensinados, pois não percebe aproximações entre os conhecimentos que adquire na escola (científicos) e aqueles (cotidianos) que adquiriu em seu processo sócio-histórico até chegar à escola. Da mesma forma, isso decorre também do desconhecimento, por parte do professor, de como promover tal aproximação, seja pela diversidade de realidades que constituem o espaço de sala de aula ou pelo espaço quase inexistente em sua rotina para refletir a esse respeito.

Os conceitos científicos, por sua vez, caracterizam relações indiretas, mediadas pelos conceitos cotidianos (FRIEDRICH, 2012). Em sua essência, esses conceitos perfazem generalizações das coisas do mundo, que se constituem a partir de ações reflexivas acerca dos conceitos sobre os quais se apoiam. De modo mais simplificado, podemos dizer que os conceitos científicos contribuem para a tomada de consciência sobre os conceitos cotidianos, promovendo processos metaconscientes, reflexões sobre o que já sabemos sobre o mundo. Nesse aspecto, reside o papel reservado à escola no ensino e na aprendizagem dos conceitos científicos do aluno, em termos de promover a expansão do que o aluno já sabe e

desafiando-o a buscar novos conhecimentos, promover espaços para o seu desenvolvimento social, cultural e histórico.

A esse respeito, Vygotsky traz como exemplo o ensino da linguagem escrita a partir da linguagem oral, de modo a desenvolver no aluno a consciência de que, ainda que o oral e o escrito caracterizem registros e estruturas distintas, essas duas modalidades são parte do seu cotidiano e mais ou menos valorizadas em instâncias específicas do seu agir no mundo (FRIEDRICH, 2012). Da mesma forma, podemos pensar o ensino de uma língua estrangeira, que, inevitavelmente, deve ter, na língua materna, o seu elemento mediador. No contexto atual de ensino de línguas (no caso, o inglês), dificilmente encontraremos um aluno que não tenha tido um contato mínimo com ela, por meio de músicas, propagandas, vitrines de loja do Calçadão de Santa Maria, etc. No entanto, a estrutura dessas duas línguas (fonológica, morfológica, sintática, semântica) guarda especificidades que só podem ser desnaturalizadas por meio da análise das semelhanças e diferenças existentes entre elas. Assim, ao considerarmos a combinação entre conceitos cotidianos (o que o aluno já conhece da língua-alvo empiricamente) e os conceitos verdadeiros (o que o aluno *sabe fazer* com a língua materna), criamos possibilidades de promoção de conceitos científicos a partir da tomada de consciência a respeito das aproximações entre língua materna e língua estrangeira e do modo como o desenvolvimento de competências que levam em consideração essas relações nos permitem fazer coisas por meio da linguagem.

Assim, partindo dessas considerações, resta-nos espaço para um último ponto a ser discutido a respeito da importância da aquisição dos conceitos científicos na escola: o caráter emancipatório da aprendizagem. Por constituírem formações sempre mediadas, os conceitos científicos sinalizam ao aluno o “domínio” (metaconsciência) de suas aprendizagens por meio da tomada de consciência do que sabem e podem fazer. Segundo Friedrich (2012, p. 106), “dominar”, na concepção vygotskyana, significa “poder fazer voluntariamente”. Esse apontamento para uma ação voluntária, livre de construções controladas e mecânicas, conduz à emancipação da aprendizagem e, em consequência, permite ao aluno testar e aplicar tal conhecimento em outras situações.

Na próxima seção, discutimos alguns estudos que, alinhados à perspectiva emancipatória e revolucionária de aprendizagem dos estudos de Vygotsky, oferecem

insights e possibilidades de encaminhamento para a implementação de nossa proposta de ensino na escola pública.

3.1.3 Design de atividades de intervenção em contextos escolares

No contexto escolar, trabalhos ancorados em pressupostos marxistas e vygotkianos têm buscado implementar propostas de intervenção que focalizam a problematização e ressignificação da atividade docente por meio de programas de formação continuada de professores pré e em serviço (TICKS, 2008; PASSONI, 2010; FERREIRA, 2012; TICKS; SILVA; BRUM, 2013). Aqui, interessam-nos aqueles que se voltam aos profissionais de línguas estrangeiras, no caso, o inglês.

A pesquisa de Ticks (2008), ao desenvolver uma prática reflexiva e socialmente orientada com professores pré e em serviço, buscou avaliar a contribuição da intervenção colaborativa no fazer pedagógico e na construção identitária desses profissionais. Nesse sentido, as ações colaborativas desenvolvidas pela pesquisadora revelaram reconfigurações na postura assumida por esses professores em relação aos seus fazeres pedagógicos e o modo como recontextualizam suas concepções de ensino e de aprendizagem em sala de aula. A reflexão acerca de atitudes de ensino e aprendizagem marcadas por traços behavioristas, as quais foram gradativamente reconfiguradas ao longo da caminhada reflexiva, foi determinante para que assumissem posturas críticas a respeito das próprias práticas e reconhecessem sua responsabilidade no processo de transformação da realidade da sala de aula. Neste estudo, ao lançarmos olhares para o papel do professor, também reconhecemos nossa parcela de responsabilidade enquanto mediador de uma proposta de ensino que, em última instância, busca a transformação da realidade e a condução de um processo emancipatório de aprendizagem.

O estudo de Passoni (2010) oferece um dado importante e que justifica o desenvolvimento de nossa proposta de ensino. A autora, ao implementar uma proposta de formação continuada de professores em um contexto escolar público de Londrina-PR, observou a necessidade da participação dos alunos nas práticas de intervenção colaborativa de modo a oportunizar formas de olhar a realidade da sala de aula por outros ângulos que não, essencialmente, o do professor. Essa constatação ganha espaço nas representações negativas que os professores

construíam de seus alunos e que, tendo em vista a impossibilidade de confrontação destas, eram assumidas e aceitas por todos (PASSONI, 2010). Tenho observado representações parecidas às encontradas por Passoni em meu fazer profissional ao conversar com colegas que atuam nas mesmas turmas que leciono. Com raras exceções, os alunos são, geralmente, rotulados por traços negativos, pois as representações, normalmente, enfocam as deficiências de aquisição de determinados conteúdos e desconsideram práticas educativas voltadas ao desenvolvimento de posicionamento crítico e à produção de conhecimento, competências de outra ordem, as quais, ainda que dependentes da formação intelectual específica da sala de aula, deixam de ser exploradas.

Da mesma forma que Passoni, entendo que as representações negativas dos professores em relação aos alunos se devem, em grande parte, ao modelo de transmissão de conhecimento ao qual Freire (1970, p. 33) chamou de “educação bancária”, ainda em voga na escola pública. Por outro lado, a insistência nesse modelo é o que agrava a situação de desinteresse e evasão sintomáticos da escola pública, pois, como professores, seja por razões de carga horária ou desconhecimento de como fazer, acabamos por reproduzir rotinas e metodologias que focalizam apenas aspectos formais da língua. Para interromper esse ciclo, faz-se necessária uma ressignificação/reconfiguração/mudança de paradigma do ensino, que busque novas possibilidades de ensinar e aprender a ser e agir na educação.

Nesse paradigma ou nessa necessidade de quebra de paradigma, o trabalho de Ferreira (2012) oferece um ponto importante em relação ao objetivo das propostas de ensino e aprendizagem de ILA na busca de possibilidades de ensino revolucionário no contexto escolar. Segundo a autora, com base em Newman e Holzman (1993), a noção de ensino revolucionário relaciona-se ao desenvolvimento da agência em professores e alunos, por meio da qual tais indivíduos passam a (re)significar seus papéis sociais, suas condições de existência e, em consequência, podem promover mudanças na realidade em que estão inseridos.

Nessa dinâmica de construção de agentes transformadores das práticas do contexto escolar, a exemplo de qualquer atividade colaborativamente orientada, como já discutimos no Capítulo 1, o desenvolvimento das atividades será marcado por conflitos, contradições, reveses, crises (FERREIRA, 2012) e, dado o caráter dialético das interações, a negociação de significados, motivos e conceitos

compartilhados entre os colaboradores é ponto central para o sucesso da atividade. Assim, a conceituação das noções de tarefa, motivo e erro, discutidas pela autora, parece-nos relevante como elementos que constituem o fazer pedagógico.

Uma tarefa pode ser entendida como parte de uma atividade dialética de ensino e aprendizagem diretamente influenciada por motivos, objetivos e condições de realização das ações pelos indivíduos nela envolvidos (FERREIRA, 2012). Assim, ressalta a autora, a tarefa tem como objetivo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, perfazendo, dessa forma, nos termos de Vygotsky, o instrumento e o resultado da atividade (FERREIRA, 2012). Nesse processo, como já discutido, os motivos e objetivos dos indivíduos na realização da tarefa são determinantes para sua realização. Para Newman e Holzman (1993), parafraseando Vygotsky, a motivação não deve ser encarada como um pré-requisito para a aprendizagem, e sim consequência dela. Os autores criticam o senso comum de que os alunos precisam encontrar motivação para que aprendam o que a escola lhes quer ensinar. Para eles, a motivação deve ser ensinada. Esse processo, em nosso entendimento, parte da instauração de espaços de aprendizagem que aproximem a vida do aluno do conhecimento escolar e que o forcem a buscar respostas para a solução dos problemas da vida nos conceitos escolares. A esse respeito, Ferreira (2012, p. 72) traz à tona uma questão bastante inquietante para a maioria dos professores: “os objetivos que o aluno estabeleceu para o exercício podem não ser necessariamente os mesmos que o professor previu em seu planejamento”.

Faz-se necessário entender que um motivo, conforme Ferreira (2012, p. 72) com base em Leontiev (1981), é entendido como “a força propulsora da atividade que se originou de uma necessidade biológica e/ou social”. Logo, é a partir do desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem que ressignifiquem o fazer de sala de aula, partindo das necessidades dos atores desse contexto e na busca de promover o protagonismo de alunos e professores, que, talvez, possamos tornar menos distantes os interesses e as motivações que ali circulam, embora seja dos descompassos que emergem as novas formas de ser e ver a realidade.

Um último conceito discutido por Ferreira e que interessa aos propósitos desta pesquisa refere-se à noção de erro e do tratamento dado a esse elemento do processo de aprendizagem. Aqui, o erro é visto “como recurso cognitivo mediador [...] uma tentativa do aprendiz de atingir o controle sobre o exercício” (FERREIRA, 2012, p. 74). Nesses termos, essa concepção de erro contrapõe-se a outras

teorizações que consideram o erro como um estágio negativo do processo de aprendizagem, relegando ao aluno que erra a condição de incapaz de realizar a tarefa proposta. Por outro lado, a forma de tratamento do erro proposta pela autora pauta-se na observação do nível de entendimento do aluno em relação ao seu erro e da possibilidade ou não que esse aluno demonstra de “adequar [o *feedback* recebido] a sua ZDP” (ALJAAFREG; LANTOLF, 1994 apud FERREIRA, 2012, p. 74). Em resumo, o erro não é produto, é sim um processo de construção de ZDPs inerente ao desenvolvimento escolar.

Assim, nesta investigação, entendemos que é a partir da compreensão social, cultural e historicamente orientada de todos esses elementos que se compõem o processo de aprendizagem. Em consonância com os pressupostos teóricos emancipatórios revisados até o momento, tenho a intenção de, ainda que profundamente desejoso de promover uma “revolução” do ensino de línguas adicionais na escola pública, pelo menos, oferecer caminhos alternativos de trabalhar com a linguagem numa perspectiva social e emancipatória, capaz de possibilitar horizontes mais autônomos em meu fazer e no fazer daqueles que eu possa mediar com minhas aulas. De modo a corporificar esse processo, no capítulo seguinte, apresentamos a perspectiva de ensino assumida no desenvolvimento desta pesquisa.

4 ENSINO E ATIVIDADE SOCIALMENTE SITUADA

No presente capítulo, apresentamos a perspectiva de ensino que embasa o desenvolvimento de nossa proposta pedagógica na escola pública, assentada na noção de atividade socialmente situada (VYGOTSKY, 1930/2007, 1934/2001), como uma ação que existe na relação dialética do indivíduo com o meio social, histórico e cultural e, em função disso, é estimulada pelas necessidades dos participantes que realizam a atividade, abrindo possibilidades para negociações, trocas e transformações na atividade ao longo do percurso. Partindo dessa visão dialética e dialógica da atividade, entendemos que ensinar língua, no caso, língua inglesa, é ensinar a analisar discursos (MOTTA-ROTH, 2006, 2008b) e preparar os alunos para agirem no mundo por meio da linguagem (FAIRCLOUGH, 1992), suscitando possibilidades de transformação da realidade. Assim, buscamos implementar um processo de ensino de ILA ancorado nos pressupostos da Análise Crítica de Gêneros (ACG) (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2008a), que combina vertentes de diferentes perspectivas epistemológicas em sua proposta teórica, a saber, a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992), a Sociorretórica (SWALLES, 1990) e a linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

O capítulo, para tanto, está organizado em duas seções. Na primeira (Seção 4.1), antes de nos determos na discussão teórica sobre o ensino de ILA dentro de uma perspectiva pedagógica crítica, oferecemos um panorama do ensino de ILA na escola pública. Nesse sentido, buscamos pontuar algumas questões sobre a prática pedagógica, as rotinas, crenças e representações do ensino de línguas estrangeiras, em especial, o ensino de inglês, no contexto educacional público nacional, que têm influenciado sobremaneira o ensino de ILA e, diretamente, influenciado o processo de ensino que tentamos implementar no contexto estudado.

Na seção dois – e última – do capítulo (Seção 4.2), voltamo-nos para a teorização da ACG como ferramenta teórico-pedagógica para a proposição e o desenvolvimento das ações na sala de aula de ILA, visto que, aplicada a situações de ensino e aprendizagem, tal perspectiva abre espaço para uma análise detalhada que busca, ao mesmo tempo, explicar e localizar os elementos linguísticos no tempo e no espaço, e problematizar os valores imbricados nos textos (MOTTA-ROTH, 2008a).

4.1 O CONTEXTO DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA PÚBLICA

A aprovação da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, instituiu a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa nos currículos do ensino médio das instituições de ensino (públicas e privadas) brasileiras (BRASIL, 2016). O efeito dessa mudança, ainda recente, é que, pela primeira vez, o ensino de ILA tem sua oferta assistida por lei desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996⁸.

Tal medida, ainda que tardia, mas não menos urgente, vem ao encontro das discussões que há muitos anos povoam documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e toda uma gama de trabalhos produzidos por pesquisadores que destacam a importância da aprendizagem efetiva do inglês como essencial para a inserção do indivíduo no mundo globalizado e, nessa mesma dinâmica, como ferramenta indispensável para o mercado de trabalho. Na contramão desse movimento, na realidade do ensino do idioma na escola pública, apesar dos avanços já alcançados, o desenho que ainda se tem é outro.

A esse respeito, uma pesquisa realizada no ano de 2015, pelo British Council, sobre o ensino de inglês no país, oferece um panorama da disciplina. O estudo envolveu mais de 1200 educadores entre professores, coordenadores e gestores de escolas municipais e estaduais das cinco regiões brasileiras. Os principais fatores apontados pela pesquisa referem-se a: 1) questões estruturais, tais como a pouca (ou quase inexistente) infraestrutura das escolas para proporcionar ambientes e materiais para o ensino da língua (computadores, aparelhos de áudio e vídeo,

⁸ Da mesma forma que a Medida Provisória 746, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, também representa um avanço para a legitimação do ensino de língua inglesa na escola pública. No texto da BNCC – Etapa Ensino Médio, que é parte integrante da BNCC – documento orientador dos currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil, encontramos um novo status para o ensino do idioma, que passa de língua estrangeira para língua inglesa, minimizando a perspectiva de língua dos outros (países que falam a língua) para ser incorporada como um bem cultural, cuja utilização abre possibilidades de acesso à cultura digital, científica e globalizada bem como amplia horizontes na/para a vida social e profissional do educando (BRASIL, 2018). Outro aspecto da proposta refere-se a ênfase no desenvolvimento de competências de oralidade e interculturalidade, somadas à leitura, escrita e conhecimento linguísticos, como enfocava o texto dos OCNEM (BRASIL, 2018). Entendemos que, se colocada em prática no contexto de ensino público, as orientações da BNCC oferecem possibilidades reais de transformar a realidade do ensino de inglês, entretanto, dado que esta investigação se desenvolveu em período anterior à homologação do texto da BNCC – Etapa Ensino Médio, não incluiremos as propostas trazidas pelo documento em nossa discussão.

conexão de qualidade para acesso à internet) e 2) a superpopulação de alunos nas salas de aula, resultando em turmas grandes e com extrema heterogeneidade de conhecimento na língua inglesa, o que, segundo os dados da pesquisa (BRITISH COUNCIL, 2015), dificulta ainda mais o trabalho do professor, que precisa contornar conflitos entre grupos com competências diferentes na língua e fazê-lo dentro da carga horária já limitada destinada à disciplina.

A sobrecarga de trabalho do professor de língua inglesa e, ao mesmo tempo, a baixa carga horária da disciplina nas escolas é outro fator apontado pela pesquisa (BRITISH COUNCIL, 2015). De acordo com o estudo, a maioria das escolas das redes estaduais de ensino (79%) oferecem, pelo menos, duas horas semanais de língua inglesa na grade curricular. O Rio Grande do Sul integra essa estimativa, entretanto, o contexto de ensino estudado nesta pesquisa inscreve-se na parcela das escolas da região sul que oferece uma hora semanal de inglês no currículo (9%). Assim, somada à heterogeneidade das turmas, o pouco tempo de ensino destinado à disciplina acaba por corroborar o insucesso do ensino de inglês nessa etapa final da Educação Básica. Da mesma forma, o estudo do British Council (2015) destaca a jornada de trabalho exaustiva que muitos professores de inglês necessitam realizar, de modo a aumentarem seus rendimentos, pois, dada a baixa carga horária da disciplina, para que consigam integralizar as horas, na maioria das vezes, trabalham em mais de dois contextos de ensino (rede estadual, municipal e privada).

Corroborando outros trabalhos que também lançam olhares para o *status* da disciplina na escola (FRAHM, 2000; PERIN, 2005; COELHO, 2005; LYONS, 2009; CUNHA; STURM, 2015; entre outros), o estudo do British Council (2015) também aponta para a formação específica dos professores de língua como problema para o ensino de língua inglesa. Os dados mostram que, apesar da alta escolaridade dos professores que lecionam inglês no país, a maioria deles têm formação em língua portuguesa, língua portuguesa e língua estrangeira e pedagogia (80%), sendo menos da metade formados em língua inglesa (13%).

Outro aspecto pautado pelo estudo refere-se à participação em/oferta de programas de formação continuada para professores de língua inglesa (referência). De acordo com os dados, os entrevistados relatam realizar capacitações por conta própria, mas reclamam da escassez de oferta por parte das SEDUC e apontam dificuldades para participar, tais como a falta de tempo, os horários conflitantes das

aulas e das capacitações e a distância para deslocamento. No caso do Rio Grande do Sul, em especial, esses entraves, em sua maioria, devem-se ao número ainda insuficiente de profissionais habilitados para suprir a demanda das mais de 2600 escolas da rede estadual de ensino (fundamental e médio), o que acaba, por um lado, inviabilizando a participação dos docentes nas formações e, por outro lado, levando profissionais sem formação específica para as salas de aula de língua estrangeira (STURM, 2011). A esse contexto, ainda que pareça um clichê, somam-se também questões relativas à desvalorização da profissão, à escassez de carga horária para a disciplina, às condições salariais desfavoráveis da categoria, entre outras. Em nosso estudo, a quase totalidade dos fatores apontados até este ponto teve impacto direto no desenvolvimento de nossa proposta de ensino.

Para além dos fatores apontados anteriormente, uma das principais inquietações no ensino de inglês da escola pública talvez resida nas perspectivas de ensino ainda resistentes nesse contexto. Estudos no campo de formação de professores (PERIN, 2005; PIMENTA; MOREIRA; REEDJIK, 2016) mostram que o ensino de inglês na escola, salvo raras exceções, ainda prima por metodologias tradicionais, fortemente ancoradas no ensino das estruturas gramaticais como garantia de aprendizagem formal da língua. Algumas dessas metodologias de ensino de língua estrangeira também foram reconhecidas nos discursos dos alunos desta investigação ao responderem como aprendem inglês na escola.

No discurso dos participantes desta pesquisa, identificamos um alinhamento teórico à perspectiva de aprendizagem behaviorista, materializada por práticas de ensino de inglês tipicamente encontradas nas propostas da Gramática e Tradução e o do Audiolinguismo (BROWN, 1994). Dentro dessa perspectiva de aprendizagem, o ensino da língua acontece pelo condicionamento, por meio de padrões de estímulo-resposta e formação de hábitos (SKINNER, 1972 apud TICKS, 2008). Nesse paradigma, nosso comportamento linguístico, a exemplo de qualquer outro comportamento (andar, correr, escrever, etc.), pode ser modelado pelo “condicionamento operante” por meio da repetição de ações de “fortalecimento e enfraquecimento do comportamento pela presença ou ausência de reforços (recompensas) e punições” (SKINNER, 1972, p. 113-114 apud TICKS, 2008, p. 45-46), que resultariam na internalização do conhecimento (aprendizagem de uma língua).

O Método Audiolingual é o representante mais emblemático da teoria behaviorista aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. A exemplo do que encontramos nos discursos dos alunos, a aprendizagem de ILA, nesse modelo, é dada pela repetição de estruturas linguísticas sequenciais, apresentadas na forma de diálogos para serem memorizadas e exaustivamente reforçadas em atividades (*drills*), que tem como foco a memorização da forma gramatical das estruturas (BROWN, 1994). Dado esse enfoque, o Método Audiolingual recebeu inúmeras críticas, pois, ao desconsiderar o contexto prático de utilização das formas linguísticas “internalizadas”, os aprendizes não conseguiam usar a língua (substituir e associar a) em outras situações externas à sala de aula (LEFFA, 1988).

Em relação ao método da Gramática e Tradução, ainda que a literatura não advogue a respeito da filiação desse método à perspectiva behaviorista de aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 1986; BROWN, 1994), observamos traços em comum em função do enfoque estrutural da abordagem. O discurso dos participantes sobre a aprendizagem de ILA por meio de práticas de memorização de vocabulário e regras gramaticais (que têm como foco a tradução de frases da língua-alvo para a língua materna dos aprendizes), recupera alguns dos princípios desse método. Como destaca Brown (1994), a Gramática e Tradução resiste como uma das metodologias mais utilizadas e adaptadas para o ensino de línguas estrangeiras em contextos educacionais ao redor do mundo. Nesse sentido, os ecos de metodologias tradicionais que emergem dos discursos dos participantes desta investigação mostram a emergência de uma problematização do ensino de língua inglesa que vá além das metodologias (KUMARAVADIVELU, 2001), a compreensão do ensino de língua inglesa como elemento essencial da globalização e, como consequência, como meio de acesso e inserção do aluno na chamada “aldeia global”⁹, oferecendo-lhe as ferramentas para (inter)agir nas dinâmicas que a constituem.

Há 16 anos, Almeida Filho (2002) já chamava atenção para o fato de que o ensino de uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, está diretamente relacionado aos valores sociais e culturais do grupo social escolar do qual os

⁹ O conceito de “aldeia global” (*globalvillage*) foi criado pelo filósofo e educador canadense Marshall McLuhan como sinônimo de globalização. A expressão pode ser definida, grosso modo, como o resultado da evolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que possibilitam que o mundo se comporte como uma aldeia interligada, na qual podemos nos comunicar com qualquer pessoa e realizar processos das mais diferentes ordens.

aprendizes participam. De lá para cá, o papel da disciplina de língua inglesa no currículo da escola pública, apesar das dificuldades apontadas, tem recebido crescente reconhecimento no que tange à sua importância para a formação cidadã e cultural dos educandos (NEVES, 2005; PERIN, 2005; BASTOS, 2005; DRUMMOND; GIMENEZ, 2009).

Considerando o contexto escolar em que se desenvolve esta investigação, o valor atribuído ao inglês está intimamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de textos em língua inglesa para a realização de provas e concursos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, para a maioria dos alunos participantes deste estudo, significa a porta de entrada para o Ensino Superior. Da mesma forma, aprender inglês na escola pública também poderia abrir possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Via de regra, ter competências na língua inglesa significa ser capaz de acessar o jargão específico da profissão em diferentes áreas, como a informática, a engenharia, a medicina, etc.

No entanto, não precisamos buscar, no âmbito profissional, a importância que o inglês assume na vida social contemporânea, basta que observemos à nossa volta o bombardeio de estrangeirismos nas práticas sociais do nosso dia a dia, particularmente naquelas vinculadas à internet (*fast food, self-service, drivethru, homepage, playstore, Facebook, Instagram*, entre outros). Nossos alunos vivem em um mundo povoado por expressões, músicas, marcas, séries de TV, notícias, frases em camisetas, cartazes, carros, práticas e produtos customizados na língua inglesa. Muitas delas, pouco compreendidas por eles, o que não impede que desfilem, por exemplo, pelos corredores da escola, com estampas de “United States of America – Real Dream”, “Do It Yourself”, “Gang – Two Thousand Four Wave Hunter 2004”, “Orange Is The New Black”.

Assim, com base nessa breve reflexão, podemos reconhecer os desafios que o contexto de ensino de ILA na escola pública nos oferece. Por um lado, a exposição generalizada à língua pode ajudar a *desestrangeirizar* (ALMEIDA FILHO, 2002) o idioma, ou seja, colocar o inglês em uso para comunicação tanto na escola quanto fora dela, para realizar coisas no mundo, como acessar o *Facebook*, comer um *fast food* ou assistir à *Orange is the new black* na TV. Por outro lado, a essencialidade do aprendizado de inglês sem a devida reflexão sobre o seu poder cultural, social e linguístico de dominação pode gerar práticas de ensino e de aprendizagem que

acarretem o apagamento dos valores culturais, sociais e linguísticos da cultura nacional (RAJAGOPALAN, 2005).

Partindo dessas questões, encontramos, no texto OCNEM (BRASIL, 2006), na seção que trata especificamente do ensino de línguas estrangeiras na escola pública, a preocupação com os objetivos do ensino de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês, no contexto de Ensino Médio. De acordo com o documento, o principal entrave do ensino de inglês na escola pública está na confusão que ainda persiste a respeito do que se pretende com esse ensino no contexto regular público e o que o diferencia de outros contextos de ensino (cursos de idiomas, por exemplo) (BRASIL, 2006). A esse respeito, observamos a reprodução de um discurso elitista¹⁰ no documento ao considerar que a aprendizagem do inglês focalizando o desenvolvimento das habilidades comunicativas de compreensão oral e expressão oral dessa língua, em outras palavras, aprender a falar e entender em inglês, buscar a tão sonhada fluência, está vinculada ao fazer do que se propõem as instituições particulares de idiomas (BRASIL, 2006). Por outro lado, na tentativa de asseverar o distanciamento entre os contextos, o documento destaca que, na escola pública, para além do ensino instrucional da língua, espera-se que o currículo de língua inglesa ofereça possibilidades para uma formação cidadã dos educandos, de modo a levar o aluno a compreender a si e ao seu contexto a partir da compreensão e reflexão sobre outros contextos, práticas e dinâmicas (linguísticas, discursivas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas).

Assim, diante do panorama apresentado, verificamos a emergência de mudanças nas práticas de ensino e de aprendizagem de inglês na escola pública. Nesse tocante, pesquisas que enfocam o contexto escolar e o ensino de línguas estrangeiras (CRISTÓVÃO; MACHADO, 2005; PERIN, 2005; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015; NASCIMENTO, 2017) têm demonstrado que uma das possibilidades de reverter o cenário das práticas de ensino e de aprendizagem de ILA é a implementação de propostas pedagógicas de ensino da língua como prática socialmente situada, promovendo a aproximação entre a escola e o cotidiano dos alunos e a reflexão sobre o poder da linguagem na mediação dessas práticas. Tais propostas, ao considerarem as necessidades dos estudantes e, por esse motivo, perfazerem práticas de ensino socio-historicamente situadas, podem gerar *insights*

¹⁰ Agradeço à professora Maria Otília Guimarães Ninin por chamar minha atenção para esse aspecto.

significativos sobre as relações entre o conhecimento científico didatizado pela escola (FRIEDRICH, 2012) e questões sociais, culturais, econômicas e políticas que impactam e constituem o dia a dia dos aprendizes. Um projeto de ensino e aprendizagem pautado nessa perspectiva, voltado à emancipação dos educandos, é o foco de discussão da próxima seção.

4.2 A PROPOSTA DE ENSINO DE INGLÊS COMO PRÁTICA SOCIALMENTE SITUADA

A perspectiva de ensino de ILA que subjaz a este trabalho está diretamente relacionada à noção de que o ensino significativo da língua deve acontecer por meio de práticas socialmente situadas, aqui compreendidas, a partir da abordagem sociocultural (VYGOTSKY, 1934/2001) e crítica (FAIRCLOUGH, 1992), como práticas sociais de uso da linguagem que estejam conectadas com aspectos culturais, sociais e contextuais do cotidiano dos participantes (professor e alunos) de modo a problematizar e dar significado às escolhas sobre o que, como e por que (MOITA-LOPES, 1996) realizar/engajar-se nas atividades de ensino e de aprendizagem de ILA. Atrelado ao processo de significação e problematização da prática social, entendemos que o ensino significativo também deve promover processos de multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996), ou seja, processos sociais de utilização de tecnologias socialmente desenvolvidas para atingir objetivos específicos em contextos institucionais específicos (STREET, 2003). Nesses termos, ensinar (e aprender) linguagem, como propõe Motta-Roth (2006), implica ser capaz de analisar discursos, de modo a descortinar os processos de produção, circulação e consumo de conhecimento (textos) na sociedade (FAIRCLOUGH, 1992). Em outras palavras, uma proposta de ensino de ILA como prática social tem como perspectiva olhar para a linguagem e para os processos que a constituem de forma crítica.

Assim, valemo-nos da proposta teórica da Análise Crítica de Gêneros (ACG) (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2008a) na construção de um projeto pedagógico de ensino de ILA. A ACG, como apontamos anteriormente, congrega três perspectivas teóricas, as quais, a seu modo, oferecem insumos valiosos à nossa

proposta de ensino ao fornecer ferramentas de análise, detalhamento e explicação acerca dos usos da linguagem em situações específicas.

A primeira delas, já apresentada na Seção 2.1, é a Análise Crítica do Discurso. Destacamos o caráter emancipatório da ACD (FAIRCLOUGH, 1992; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), que busca não apenas descrever e explicar, mas expor as ideologias e discursos de dominação com vistas à conscientização e transformação social (WODAK, 2004). Aplicada ao ensino ILA, propõe o desenvolvimento de práticas de linguagem em sala de aula dentro de um paradigma crítico, possibilitando a reorganização do contexto de sala de aula e as dinâmicas de ensino e aprendizagem na escola. Além disso, pode levar professores e alunos a repensarem seus papéis nesse contexto, oferecendo espaços para a reflexão sobre o poder da linguagem para a manutenção ou transformação da realidade social.

Nesses termos, para a implementação de propostas de ensino de linguagem dentro desse paradigma, primeiramente consideramos os passos propostos por Clark e Smith (1992, p. 240-41), que discutem práticas críticas e reflexivas de aprendizagem orientadas para o que denominam de “autonomia da aprendizagem”¹¹ (minha tradução):

- 1) Observar, em sala de aula, a disponibilidade de recursos e materiais para que professores e alunos possam realizar as atividades de que necessitam.
- 2) Introduzir atividades que demandem dos alunos fazer escolhas e tomar decisões em relação aos materiais disponíveis.
- 3) Introduzir atividades para as quais os alunos tenham autonomia sobre o processo de desenvolvimento das tarefas (início, meio e fim) e, a partir disso, sejam capazes de explicar e demonstrar as razões de tais decisões/escolhas.
- 4) Desenvolver pautas de planejamento das atividades e sessões de avaliação do processo (sucessos, falhas, sugestões, etc.).
- 5) Realizar encontros de orientação, em sala de aula, para revisão das atividades, de modo a (re)organizar os desdobramentos das tarefas.

¹¹ “ownership of learning”

- 6) Promover momentos de discussão das atividades em sala de aula nos quais professor e alunos ofereçam sugestões para a melhoria dos trabalhos e apontem possíveis desdobramentos das ações.

De acordo com os autores, tais passos incluem práticas críticas de troca de experiências em relação a cada estágio do desenvolvimento das atividades, organizando, dessa forma, um “fórum” contínuo de negociação de significados (CLARK; SMITH, 1992). Da mesma forma, a implementação da proposta demanda a organização de um programa de ensino criticamente orientado para o desenvolvimento de uma metacsciência acerca da linguagem e das relações desta com as estruturas de poder, aprendizagem e sociedade (LANCASTER; TAYLOR, 1992). Um esboço desse programa deve considerar, pelo menos, quatro objetivos (LANCASTER; TAYLOR, 1992):

- 1) Desenvolver a consciência acerca da natureza da linguagem, suas estruturas e possibilidades de uso.
- 2) Preparar (professores e estudantes) para (inter)agir em contextos sociais “multi...”.
- 3) Explorar os usos da linguagem nos mais variados contextos (familiar, escolar, comunitário, etc.), bem como atitudes languageiras de uso real (gírias, registros formais, técnicos, etc.).
- 4) Promover a consciência de professores e alunos acerca de seus papéis como especialistas (*experts*) no uso da linguagem.

Nesse desenho, as outras duas perspectivas que corporificam a proposta da ACG são os estudos sobre gênero de cunho sociorretórico, associados aos trabalhos de Miller (1984), Swalles (1990), Motta-Roth (2006, 2008b) e Bazerman (2011); e a visada funcional dos estudos da linguagem dos trabalhos de Halliday (1989), Halliday e Matthiessen (2004), e Halliday e Matthiessen (2014). Na perspectiva sociorretórica, os gêneros são vistos como formas de ação social (MILLER, 1984) de uso da língua em atividades específicas e marcados por padrões retóricos (movimentos e passos) (SWALLES, 1990) que colaboram para a organização da sociedade e, por sua flexibilidade e dinamicidade, acompanham e se adaptam ao movimento cultural e histórico da sociedade (BAZERMAN, 2011). O discurso, portanto, é multifuncional e a análise discursiva está orientada para a relação entre texto e contexto, pois as sequências retóricas que podem ser identificadas nos gêneros (materializados nos textos) são capazes de reconstruir e

refletir as práticas que estiveram/estão envolvidas em sua produção, bem como os participantes e os discursos que estruturam uma determinada comunidade de prática (ASKEHAVE; SWALLES, 2001).

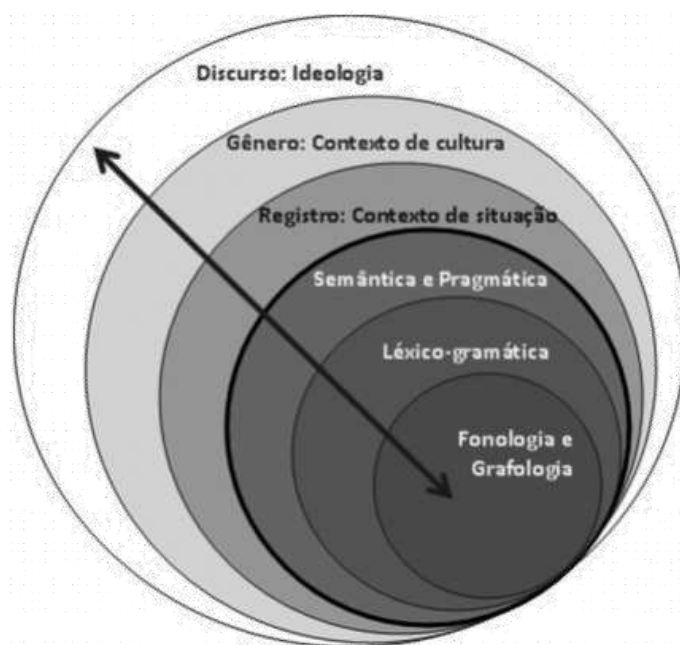
Sob a perspectiva sistêmico-funcional, a linguagem é entendida como sistema sociosemiótico multifuncional, o qual coloca em articulação diferentes significados compartilhados por uma cultura para realizar diferentes funções (HALLIDAY; HASAN, 1989), sendo as funções aqui entendidas como “a maneira como as pessoas usam sua(s) língua(s)” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 15). Os significados, nessa ótica, materializam-se discursivamente nos textos por meio de três dimensões, denominadas metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual). A metafunção ideacional refere-se ao *campo* do discurso (sobre o que se fala); a metafunção interpessoal está relacionada às *relações* que se estabelecem entre os participantes dos discursos (sobre quem e de quem se fala); e a metafunção textual expressa o *modo* como o discurso é organizado para produzir sentido em relação ao *campo* e as *relações* (MOTTA-ROTH, 2006).

A partir dessas perspectivas, o reconhecimento e a reflexão crítica acerca do papel dos gêneros discursivos como “estruturadores da cultura” (MOTTA-ROTH, 2006) são fundamentais para o trabalho de construção, reconstrução e desconstrução dos papéis que a linguagem desempenha em nossas atividades como aprendizes e usuários da língua. Ao nos engajarmos em atividades sociais, estamos instanciando diferentes registros, que constituem os gêneros e, nesse processo, estamos usando a linguagem para atingir objetivos específicos. Assim, é necessário reconhecer a relação dialética entre as estruturas sociais e o poder da linguagem para a manutenção ou transformação de tais estruturas (HALLIDAY, 1989; FAIRCLOUGH, 1992; WODAK, 2004), que podem ser desveladas ao acessarmos as diferentes dimensões que o fenômeno linguístico assume cada vez que somos demandados a agir no mundo e na sociedade (GEE, 2011), neste caso, na sala de aula de ILA.

Assim, de modo a organizar as ações pedagógicas que subsidiem um ensino criticamente orientado a refletir sobre e tomar consciência do poder da linguagem na construção do cotidiano do aluno, tomamos a linguagem como sistema sociosemiótico (HALLIDAY; HASAN, 1989; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014), constituído e constituinte de ideologias (BAKHTIN, 2011), no qual desenvolvemos atividades dos mais variados níveis de complexidade, lançando mão

das diferentes dimensões da linguagem (planos comunicativos) para realizar “coisas” em contextos específicos de modo a atingir propósitos particulares. Para tanto, compreender a língua numa perspectiva crítica significa ter consciência das interrelações entre os planos comunicativos da linguagem (Figura 4.1) e a maneira como um recontextualiza o outro e o coloca em funcionamento no evento discursivo (SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015) sempre que nos engajamos em práticas sociais.

Figura 4.1 – Estratificação dos planos comunicativos



Fonte: Motta-Roth (2008b, p. 352).

Na Figura 4.1, a seta dupla, que atravessa os planos comunicativos, expressa a relação indissociável entre texto e contexto e como planos mais abstratos (discurso) são afetados por aqueles concretos (grafologia) e vice-versa. Assim, a partir do Plano dos Gêneros (contexto de cultura), a linguagem (texto) é entendida como “uma conformação de significados recorrentes, organizada em estágios e orientada para o objetivo de realizar práticas sociais” (MARTIN, 2002, p. 269 apud SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015, p. 90). No Plano do Registro (contexto de situação), o interesse se volta para o conteúdo tratado no texto, as relações sociais nele

envolvidas e sua organização como mensagem (NASCIMENTO, 2017). No Plano da Semântica e Pragmática, o foco está no reconhecimento dos sentidos construídos no texto e que oferecem pistas para acessar os sistemas de crenças e valores, as relações de poder entre autor e leitor e o campo da experiência humana que ele representa/reproduz em seus processos de produção, circulação e consumo na sociedade (FAIRCLOUGH, 1992; NASCIMENTO, 2017). No Plano da Lexicogramática, e também da Grafologia e da Fonologia, importam as escolhas linguísticas concretas (processos selecionados, grupos nominais, grupos adverbiais, por exemplo) que evidenciam e materializam os planos anteriores.

Portanto, a partir desse desenho teórico-pedagógico que interconecta tanto questões ideológicas, relativas ao funcionamento dos textos na sociedade, quanto estruturais dos gêneros, materializados nos textos, compreendemos que nossa proposta de ensino de ILA pode promover processos multiletrados e emancipatórios no contexto escolar. No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos e a discussão dos dados da Fase 1 (piloto), em que buscamos identificar as representações de ensino e de aprendizagem de inglês na escola pública como etapa de reconhecimento contextual do estado da arte.

5 FASE 1 (PILOTO): DESCORTINANDO O CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, dedicamo-nos a apresentar e discutir a primeira parte da pesquisa, denominada Fase 1 (piloto), em que buscamos problematizar as representações de aprendizagem (e de ensino) de ILA na escola pública e dos papéis de professor e aluno a partir das percepções de alunos do turno vespertino, ingressantes no Ensino Médio. Os discursos desses participantes, que não puderam continuar durante a fase de implementação da pesquisa (Fase 2), pois tivemos de reorganizar nosso planejamento para atender alunos finalistas do Ensino Médio do contexto escolar (noturno), perfazem o ponto de partida para a problematização das representações sobre ensinar e aprender inglês, que serão discutidas no Capítulo 5. Para tanto, este capítulo reúne a descrição dos procedimentos metodológicos (Seção 5.1) e a análise e discussão dos dados da Fase piloto (Seção 5.2).

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA FASE 1 (PILOTO)

Os procedimentos metodológicos apresentados a seguir se referem à descrição dos participantes (Seção 5.1.1), à coleta dos dados (Seção 5.1.2) e aos procedimentos e categorias de análise dos dados (Seção 5.1.3) da Fase 1 da pesquisa.

5.1.1 Os participantes da Fase 1 (piloto)


Nesta fase de reconhecimento do contexto, tivemos como participantes nove alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio politécnico, os quais se dispuseram a responder ao nosso levantamento de representações sobre a aprendizagem de ILA. A escolha por um grupo de alunos ingressantes no Ensino Médio se deu por dois motivos: 1) esses alunos, se aprovados, estariam no segundo ano do Ensino Médio em 2017, quando iniciaríamos o processo de implementação da proposta pedagógica, o que possibilitaria sua continuidade no projeto; e 2) o acesso às suas representações iniciais no momento em que não haviam tido contato com o professor-pesquisador e com a proposta de ensino ofereceria espaços para reflexões, negociações e ressignificações de discursos antes e depois do processo.

O grupo de estudantes, na época, tinha faixa etária entre 15 e 17 anos, estavam matriculados na 1ª série do Ensino Médio, turno vespertino. A partir disso, a seguir, descrevo os procedimentos de coleta do *corpus* da Fase 1 (piloto).

5.1.2 Coleta dos dados da Fase 1 (piloto)

Para a coleta das representações discursivas dos alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola pública e os papéis de professor e aluno nesse contexto, os participantes responderam a um questionário semiestruturado composto por três perguntas (Figura 5.1). A aplicação dos questionários foi realizada na data de 09.09.2016.

Figura 5.1 – Questionário de coleta das representações discursivas sobre ensino-aprendizagem de inglês e papéis de professor e aluno



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Estamos realizando uma pesquisa sobre o ensino de inglês na escola pública e gostaríamos de saber a sua opinião. Você pode contribuir respondendo às perguntas a seguir.

Agradecemos a sua colaboração!

Data de aplicação: ____ / ____ / ____

#1 A partir da tua experiência, como se aprende inglês na escola?

#2 Que papéis você atribui ao professor e ao aluno nas aulas de língua inglesa?

#3 O que tu gostarias de aprender nas aulas de inglês?

Após a coleta, para fins de organização dos dados, cada questionário foi identificado de forma alfanumérica, recebendo as letras AL, uma abreviação para

ALUNO, e um número de 1 a 9 (AL1, AL2...). A seguir, descrevemos as categorias e os procedimentos de análise dos dados da Fase 1.

5.1.3 Procedimentos e categorias de análise dos dados da Fase 1 (piloto)

O procedimento de análise dos questionários enfocou dois momentos reflexivos:

- primeiro, dedicamo-nos à identificação e interpretação dos discursos dos alunos acerca do modo como representam seu processo de aprendizagem de inglês como língua adicional;
- a seguir, voltamo-nos às percepções dos participantes a respeito dos papéis de professor e aluno na sala de aula de língua inglesa.

Da análise das respostas dadas às perguntas que compõem o questionário (concepções de aprendizagem e papéis de professor e aluno), emergiram as categorias semânticas descritas nos Quadros 5.1 e 5.2.

Quadro 5.1 – Categorias semânticas para a representação de aprendizagem de inglês na escola

Eu aprendo inglês...
... pela interação com outrem (com professor e colegas)
... pela interação com ferramentas (livro, exercícios, mímica)

Quadro 5.2 – Categorias semânticas para a representação dos papéis de professor e aluno

Professor	Aluno
ATIVO – Fornecedor Fornecedor de conhecimento	PASSIVO – Cliente Receptor de conhecimento

De modo a darmos conta das representações discursivas que geraram as categorias semânticas descritas no Quadro 5.1 e no Quadro 5.2, valemo-nos do aporte teórico da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014) e da Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003). A partir desse arcabouço teórico-metodológico, buscamos identificar, nos discursos dos participantes, por um lado, os traços linguísticos que sinalizavam suas afiliações a

discursos socialmente determinados sobre aprendizagem de línguas adicionais e, por outro, reconhecer modos de representação da realidade que seus discursos permitem revelar.

Assim, a partir das categorias analíticas da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), em especial, na metafunção ideacional da linguagem, realizamos a identificação, descrição e interpretação das escolhas linguísticas feitas pelos participantes na construção de suas concepções de aprendizagem de língua inglesa e papéis de professor e do aluno na escola pública.

Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 24), usamos a linguagem para dar sentido à nossa própria experiência e para interagir com outras pessoas. Assim, é correto afirmar que “a gramática conecta-se com a linguagem exterior: com os acontecimentos e as condições do mundo e com os processos sociais nos quais nos engajamos”¹². Nessa perspectiva, sob a ótica sistêmico-funcional, o contexto pode ser descrito a partir de um modelo conceitual tridimensional a partir das variáveis Campo, Relações e Modo (HALLIDAY, 1989). Nesse modelo, cada uma dessas variáveis se manifesta, no sistema linguístico, por meio de uma das metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual.

A Metafunção ideacional, dimensão que sustenta esta análise, compreende duas subfunções: a experiencial e a lógica. A Metafunção Experiencial, responsável pela construção de um modelo de representação de mundo (FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011), tem a sua unidade de análise na oração (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). À luz dessa metafunção, a oração é analisada sob o prisma do sistema de transitividade, o qual dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Nessa dinâmica, ao construirmos o mundo das experiências, estamos formando uma “figura” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 169) constituída pelos participantes e processos, ou seja, por quem faz o quê, e, eventualmente, pelas circunstâncias de tempo, modo, causa, localização e outras associadas aos processos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Os processos construídos pelo Sistema de Transitividade podem ser classificados em três grandes grupos: o

¹² “the grammar has to interface with what goes on outside language: with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in.”

material, o mental e o relacional. Há outros três grupos que, localizados na fronteira entre os três principais, também colaboram para representar nossas experiências: o verbal, o comportamental e o existencial (HALLIDAY, 1989). Os tipos de processos e participantes que compõem o Sistema da Transitividade da metafunção ideacional experiencial são descritos no Quadro 5.3.

Quadro 5.3 - Processos e participantes do Sistema de Transitividade

Tipos de processo	Significado	Participantes
MATERIAL	Fazer; Acontecer	Ator – Meta – Escopo – Beneficiário – Atributo
MENTAL	Perceber; Pensar; Sentir; Desejar	Experienciador – Fenômeno
RELACIONAL	Caracterizar; Identificar	Portador – Atributo Identificado – Identificador
COMPORTAMENTAL	Comportar-se	Comportante – Comportamento
VERBAL	Dizer	Dizente – Verbiagem – Receptor – Alvo
EXISTENCIAL	Existir	Existente

Fonte: Halliday e Matthiessen (2004).

A outra subfunção da metafunção ideacional que tomamos para nossa análise é a lógica, que compreende os complexos oracionais, isto é, a combinação de palavras construídas com base em relações lógicas específicas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A análise dos complexos oracionais é fundamental ao analisarmos a linguagem, pois, ao compreendermos o sistema linguístico como um processo de escolhas para significar, não podemos nos valer unicamente da descrição de uma oração como um encadeamento de palavras, devemos necessariamente perceber as relações de sentido entre os complexos oracionais.

Ao descrever os tipos de relações lógicas estabelecidas pelas/nas orações, Halliday e Matthiessen (2014) propõem dois sistemas básicos que determinam as interrelações entre orações: Taxis (graus de interdependência) e Relações lógico-semânticas. No sistema de Taxis, as orações podem apresentar dois tipos de estrutura: a paratática e a hipotática. Na estrutura paratática, duas orações estão relacionadas entre si em estatutos iguais, enquanto que, na hipotática, os estatutos das duas orações são desiguais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Assim, as orações são independentes na parataxe, sem predominância de uma sobre a outra

e, na hipotaxe, há uma relação de dependência entre as orações e a predominância de uma sobre a outra (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

O sistema das Relações lógico-semânticas pode ser plural, pois apresenta uma variedade de diferentes relações acontecendo entre uma oração e outra. Tais relações podem se estabelecer entre um membro primário e um membro secundário de um *nexus* oracional. Esse sistema é baseado em duas relações fundamentais entre as orações, a expansão e a projeção. Na expansão, um fenômeno é relacionado como sendo da mesma ordem da experiência com a oração secundária expandindo a primeira oração. Essas relações de expansão podem ser classificadas em três relações distintas: elaboração, extensão e intensificação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Segundo Halliday e Matthiessen (2014), na *elaboração*, uma oração tem seu sentido elaborado por outra que a especifica ou descreve, reformulando-a ou exemplificando-a. Um dos exemplos de conector que elabora uma oração é o “por exemplo”. Na relação de *extensão*, uma oração amplia o sentido de outra, acrescentando uma informação nova, apresentando uma exceção ou oferecendo uma alternativa. Isso geralmente acontece pelo uso de conjunções como “e” (adição), “mas” (adversidade) e “ou” (variação). Na relação por *intensificação*, uma oração realça o significado de outra, qualificando-a com traços circunstanciais de tempo ou espaço, modo, causa ou condição.

O Quadro 5.4 resume os tipos de relações lógico-semânticas propostas por Halliday e Matthiessen (2014).

Quadro 5.4 – Relações lógico-semânticas do complexo oracional

(continua)

	Relações lógico-semânticas	Ideias	Definições
EXPANSÃO	Elaboração	‘isto é, por exemplo, a saber’	uma oração expande outra elaborando-a (ou uma parte dela): dizendo em outras palavras, especificando em maiores detalhes, comentando ou exemplificando.
	Extensão	‘e, ou’	uma oração expande a outra, estendendo-a para além dela: adicionando alguns elementos novos, apresentando uma exceção ou oferecendo uma alternativa.
	Intensificação	‘tão, ainda, então’	uma oração expande outra, ornamentando seu entorno: qualificando com algumas características circunstanciais de tempo, lugar, causa ou condição.

(conclusão)

	Relações lógico-semânticas	Ideias	Definições
PROJEÇÃO	Locução	'diz'	uma oração é projetada através da outra, que é apresentada como uma locução, uma construção de fraseado.
	Ideia	'pensa'	uma oração é projetada através da outra, que é apresentada como uma ideia, uma construção de significado.

Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 444).

Para complementar a análise com base nas categorias analíticas da Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014), lançamos mão do aporte da ACD, a partir da proposta de Fairclough (2003), para olharmos para os discursos dos participantes enfocando as características textuais que evidenciassem marcas de **modalidade** e **avaliação** acerca das informações veiculadas. Segundo Fairclough (2003), as marcas de modalidade contribuem para a identificação dos níveis de comprometimento do autor da proposição com seu discurso. O autor sugere categorias de elementos modalizadores que podem figurar como indicadores de (des)comprometimento e (in)certeza. No Quadro 5.5, apresentamos as categorias identificadas em nosso *corpus*.

Quadro 5.5 – Categorias de modalidade sugeridas por Fairclough (2003), identificadas no corpus

Categoria
Processos mentais (penso que, acho que, acredito que)
Advérbios marcadores de usualidade (Halliday, 1994) (sempre, nunca, usualmente)
<i>Hedges</i> (expressões indicadoras de imprecisão discursiva) (tipo assim, meio que, sei lá)
Verbos modais (poder, dever)
Marcas de polaridade (sim, não)

As marcas de avaliação são, geralmente, expressas por adjetivos e sentenças formadas por processos relacionais (FAIRCLOUGH, 2003). Esses elementos, por organizarem o discurso em termos de alto ou baixo grau de valor geram o que o autor, citando White (2001), denomina de “escala de intensidade”. A avaliação, dessa forma, oferece possibilidades para a identificação dos valores que os alunos atribuem tanto aos seus papéis quanto aos papéis de professor e a importância que dedicam ao professor como mediador essencial no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional na escola.

Em nosso *corpus*, a avaliação é, basicamente, marcada pelo uso de adjetivos. Selecionamos alguns exemplos identificados em nossa análise, os quais são mostrados no Quadro 5.6.

Quadro 5.6 – Categorias de avaliação sugeridas por Fairclough (2003), identificadas no *corpus*

Categoria
Adjetivos avaliativos (bom, fácil, fundamental)
Orações com processos relacionais (ser, estar, ter)
Advérbios avaliativos (bem, mal, muito)
Substantivos com teor avaliativo (o principal)

A partir desse aporte analítico, que conjuga elementos da LSF e da ACD, buscamos descrever e explicar, por meio das escolhas linguísticas dos participantes, suas percepções de ensino e de aprendizagem de ILA na escola pública. Assim, a seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados da Fase 1 (piloto).

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA FASE 1

Nesta seção, discutimos os resultados da Fase 1 deste estudo, que buscou identificar as percepções dos alunos ingressantes no Ensino Médio sobre a aprendizagem de inglês na escola pública a partir de suas vivências como

aprendizes da língua nesse contexto. Associados a essas percepções, também procuramos entender os papéis que os participantes atribuíam a si próprios e aos seus professores no processo de aprendizagem de ILA. De modo a organizar nossa discussão, dividimos a apresentação e a análise dos dados em duas seções: os discursos sobre ensino de inglês na escola pública (Seção 5.2.1) e os papéis de professor e de aluno em aulas de língua inglesa (seção 5.2.2).

5.2.1 Os discursos sobre aprendizagem de inglês na escola

A análise das respostas dos participantes para a pergunta *#1 A partir da tua experiência, como se aprende inglês na escola? Dê um exemplo*, revelou diferentes representações discursivas para o modo como percebem a aprendizagem da língua na escola pública, as quais foram agrupadas nas seis categorias semânticas, mostradas na Tabela 5.1.

Tabela 5.1 – Categorias semânticas para as representações discursivas de aprendizagem de inglês na escola pública¹³

Eu aprendo inglês		Respostas								Total	
		AL 1	AL 2	AL 3	AL 4	AL 5	AL 6	AL 7	AL 8		AL 9
pela mediação de outrem	com a ajuda do professor	X			X		X				3
	ouvindo explicações do professor			X						X	2
	com diálogo com colegas		X								1
pela mediação de instrumentos	com exercícios						X	X		X	3
	com a ajuda de livros	X							X		1
	com mímica					X					1

¹³ Agradeço à professora Valéria Iansen Bortoluzzi pela sugestão de reorganização dos dados da Tabela 5.1.

De modo geral, o que se observa nas respostas dos participantes é o reconhecimento da atuação do professor (44,44%) como agente fundamental para a aprendizagem da língua. Ao nos determos nas categorias mostradas na Tabela 5.1., é possível identificar, na maioria delas, traços da intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos, seja de forma direta (*com a ajuda do professor, ouvindo as explicações do professor*) ou quando a presença deste pode ser recuperada por meio dos recursos didáticos utilizados pelo professor em suas rotinas e tarefas de sala de aula (*com exercícios, com a ajuda de livros [didáticos], com diálogo*).

O discurso que emerge das respostas dos participantes recupera ecos epistemológicos do modelo tradicional de aprendizagem conhecido como pedagogia didática (*didactic pedagogy*), como trazem Cope e Kalantzis (2015). Segundo os autores, nesse modelo, o professor ocupa o centro do processo, na condição de *expert*, responsável pela transmissão de todo o conhecimento (com a *ajuda* ou com as *explicações*) que é “absorvido” pelo aluno (por meio de *exercícios* ou pelos *livros* [didáticos]).

Assim, podemos reagrupar as categorias semânticas descritas em uma categoria geral, a qual chamaremos de **aprendizagem instrucional**, em referência ao caráter hierárquico da relação, observada no discurso dos participantes, que configura o que Freire (1970, p. 33) denominou “consciência/instrução bancária”, situando o professor como **depositário** de saber e o aluno como **depósito** desse conhecimento.

Os excertos a seguir ilustram essa perspectiva instrucional, destacando a recorrência das ações do professor como “mediador” (instrutor) das práticas de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Excerto 1

AL1: “Com ajuda de livros, internet e o *principal* com a ajuda de um professor pra **auxilia, ensina.**”

Excerto 2

AL4: “Se aprende *a partir do professor* **ensinando regras**, artigos entre as demais matérias que envolvem a disciplina de inglês.”

Nos discursos de AL1 e AL4, a importância dada à figura do professor para a aprendizagem do aluno é evidenciada pelo uso da expressão avaliativa (*o principal* – AL1) e da circunstância de acompanhamento (*Se aprende a partir do professor [...]* –

AL4). Em AL1, ainda que o participante inicie sua proposição destacando *livros* e *internet* como instrumentos de aprendizagem, na sequência de seu discurso, identificamos o professor como foco *principal* na “mediação” do processo, o qual é transformado em Ator dos processos *ensinar* e *auxiliar*. Nessa representação, também ganham destaque as circunstâncias de acompanhamento (*com a ajuda de um professor*) e finalidade (*pra auxilia, ensina*), as quais, aparentemente, buscam reforçar a ideia da importância do professor, atribuindo valor simbólico (concreto) a esse participante no contexto de sala de aula como figura indispensável, responsável por oferecer ao aluno o auxílio que ele necessita para aprender inglês na escola.

No Excerto 2, o professor é explicitamente marcado (*se aprende a partir do professor*). Nessa representação, novamente, encontramos o professor como Ator do processo mental *ensinar*, cuja meta é o ensino de *regras, artigos, matérias que envolvem a disciplina de inglês*, evidenciando uma perspectiva de aprendizagem de língua pautada no ensino gramatical.

Em ambos os excertos, o professor é representado como participante de dois processos complementares entre si: um verbal e outro mental (*auxiliar, ensinar*). Nesses termos, tanto em “[...] *com a ajuda de um professor pra auxilia, ensinar.*” (AL1) quanto em “*Se aprende a partir do professor ensinando as regras [...]*” (AL4), o professor figura como Dizente, aquele que explica a matéria, e como Experienciador, aquele que ajuda o aluno a entender o conteúdo (“[...] *regras, artigos entre as demais matérias que envolvem a disciplina de inglês*”). Esses dois papéis se complementam porque são indissociáveis, ocorrendo concomitantemente para promover ações cognitivas no aluno (aprender) a partir das ações verbais do professor (ensinar).

Os dados na Tabela 5.1 também mostram discursos que apontam a prática de realizar exercícios (não descritos pelos respondentes) como uma atividade capaz de promover a aprendizagem de inglês. Os Excertos 3 e 4 apresentam essas percepções.

Excerto 3

AL6: “*Fazendo* exercícios, interagindo com o professor.”

Excerto 4

AL7: “Com *muitos* exercícios, trabalhos.”

Nos Excertos 3 e 4, os respondentes definem a aprendizagem de língua inglesa como um processo relacionado à realização de exercícios, cabendo, em AL7, a intensificação desse processo, realizado pelo uso do pronome indefinido *muito*, em *muitos exercícios e trabalhos* (AL7). Essa necessidade demonstrada no discurso do aluno pode ser entendida como um indicativo de um processo ancorado no paradigma behaviorista de aprendizagem (estímulo-resposta) (SKINNER, 1972). Assim, a intensificação dada pelo quantificador *muito* também evidencia o foco comportamentalista da representação, uma vez que só por meio da repetição a aprendizagem pode acontecer.

Da mesma forma, o discurso de AL7 também reitera o que Cope e Kalantzis (2015) discutem a respeito da tradição da pedagogia didática, centrada na aprendizagem por meio da sequência problema-resposta-avaliação, em que o professor propõe atividades, das quais antecipa uma resposta, e os alunos tentam resolver, tendo como fim a correção (certo ou errado) (COPE; CALANTZIS, 2015).

A primeira vista, o discurso de AL7 parece apagar a figura do professor do processo de aprendizagem, no entanto, este é evocado na circunstância que instancia a proposição ao levarmos em consideração que o responsável pela proposição dos trabalhos e exercícios na escola é, prototipicamente, o professor.

Em AL6, a exemplo de AL7, o aluno também entende a aprendizagem da língua como um processo relacionado ao desenvolvimento de tarefas (*fazendo exercícios*). Entretanto, o foco não está na quantidade de atividades realizadas, mas, a exemplo dos excertos discutidos anteriormente, na interação entre professor e aluno no desenvolvimento das atividades “*Fazendo exercícios [e] interagindo com o professor*” – (AL6). Nessa dinâmica, o processo material fazer (*fazendo*) aponta uma ação concreta do aluno, uma atitude, até certo ponto, comprometida com sua aprendizagem. Da mesma forma, ao expandir sua oração, a presença do professor é retomada como uma circunstância de acompanhamento (*com o professor*), realizada pelo processo comportamental *interagir* (*interagindo com o professor*). Aqui, a noção de interação que subjaz a essa representação nos parece fortemente alinhada a uma perspectiva behaviorista de aprendizagem. O foco dado pelo aluno na realização das atividades traz indícios de que, aparentemente, a interação entre o professor e o aluno só adquire significado para *fazer os exercícios*, buscando, por meio de repetições, a formação de hábitos que, ao serem internalizados pelo aluno,

tornar-se-ão comportamentos condicionados (BROWN, 1994) e, a partir disso, dar-se-á a aprendizagem.

Outros discursos destacam a importância de prestar atenção às aulas (“[...] *escutando bem as aulas [...]*” – AL3) e explicações do professor em sala de aula (“[...] *ouvindo as explicações do professor [...]*” – AL9), como forma de aprendizagem de língua inglesa na escola.

Excerto 5

AL3: “Eu acho que se aprende inglês **estudando, escutando bem** as aulas, vídeos de aula etc.”

Excerto 6

AL9: “*Sempre ouvindo* as explicações do professor, **fazendo** os exercícios **memorizar bem** o significado das palavras.”

AL3, ao contrário dos depoimentos dos alunos apresentados até aqui, lança mão do processo mental achar (“*Eu acho que [...]*”) para marcar sua opinião e, da mesma forma, indicar um grau mínimo de comprometimento com a afirmação (“*Eu acho que se aprende inglês estudando [...]*”). Na sequência de seu discurso, AL3, ao expandir seu argumento, adiciona elementos novos que, ao mesmo tempo que funcionam como complemento ao processo estudar, também denotam o caráter essencialmente cognitivo e behaviorista do paradigma de aprendizagem em que o aluno se encontra. Em outras palavras, a escolha do processo mental *escutar* (*escutar bem as aulas*), associado ao adjunto avaliativo “bem”, evidencia representações discursivas nas quais não basta ouvir, é preciso deter-se ao máximo às informações transmitidas pelo professor para aprender inglês, num processo que demanda do aluno, basicamente, atitudes cognitivas de recepção de conhecimento.

Já o autor da declaração expressa no Excerto 6 prefere usar um grupo adverbial de frequência (*sempre*) para pontuar a assertividade da informação e, dessa forma, denotar uma percepção de prática de aprendizagem de inglês por meio de uma atitude de comprometimento com a aula (“*Sempre ouvindo as explicações do professor e fazendo os exercícios [...]*” – AL9).

No discurso de AL9, ainda encontramos indícios da concepção behaviorista de aprendizagem, com foco na memorização de vocabulário (PAIVA, 2012), na qual a atitude do aluno de ouvir atentamente as explicações do professor tem como objetivo 1) a realização dos exercícios e 2) “[...] *memorizar bem o significado das palavras*” (AL9). Tal concepção, ainda que resistente no contexto escolar, está na

contramão das abordagens contemporâneas, as quais defendem “a construção do significado das palavras em um contexto específico” (PAIVA, 2004, p. 128), de modo a possibilitar a ampliação dos conhecimentos e, conseqüentemente, a sua ressignificação para contextos mais amplos.

No excerto que destaca as interações entre alunos no processo de aprendizagem, AL2 associa a aprendizagem de inglês a situações de diálogo sobre questões do cotidiano (Excerto 7).

Excerto 7

AL2: Se aprende dialogando com os colegas, pois não são todos os alunos que **sabem pronunciar** ou aprende o inglês, um exemplo bom é perguntando coisas do dia a dia para os alunos.

Em AL2, observamos a ênfase que o aluno atribui ao desenvolvimento de práticas que promovam a participação dos colegas e o envolvimento em situações de conversas informais em sala de aula (“*Se aprende dialogando com os colegas [...] perguntando coisas do dia a dia dos alunos*” – AL2). Da mesma forma, há, em seu depoimento, a preocupação com a oralidade e o conhecimento da prosódia da língua inglesa (“*[...] pois não são todos os alunos que sabem pronunciar [...]*” – AL2). Esse discurso joga luz sobre um ponto ainda problemático do ensino de línguas, que diz respeito à formação dos profissionais que trabalham com línguas adicionais no contexto público: a insegurança em relação à proficiência em língua estrangeira (STURM, 2011). Por essa razão, muitos professores acabam deixando de lado o trabalho com a habilidade oral em sala de aula.

Subjacente à categoria semântica de mediação por instrumentos, ainda destacamos as representações de AL8 e AL5, os quais dão ênfase ao uso de livros (Excerto 8) e metodologias alternativas, como a mímica (Excerto 9).

Excerto 8

AL8: *Sei lá*, apenas comigo foi **com os livros**. Mais pra da um exemplo, podíamos ir mais na vídeo aula para ver vídeos interessantes sobre o tema aplicado pelo professor.

Excerto 9

AL5: *Acho que mímica não sei*.

A declaração apresentada no Excerto 8 mostra o não comprometimento do aluno com seu discurso, enfatizado pela expressão coloquial “*Sei lá [...]*” (AL8). Além

disso, as escolhas léxico-gramaticais de AL8 dão individualidade à representação de que inglês se aprende a partir dos livros: entendida, pelo aluno, como uma prática pessoal e não compartilhada, reforçada pelo uso do adjunto avaliativo *apenas*, em “[...] *apenas comigo foi com os livros.*” (AL8). Em seu discurso, AL8 não especifica a que tipo de livro se refere, no entanto, ao considerarmos a sequência de sua declaração, podemos entender que se trata de livros didáticos usados em sala de aula, o que justifica a sugestão apresentada de “[...] *ir mais na video aula [sala de vídeo] para ver vídeos interessantes sobre o tema aplicado pelo professor.*” (AL8).

Essa perspectiva de aprendizagem da língua mediada pelo livro didático na escola pública é respaldada por políticas educacionais e programas implementados pelo Ministério da Educação, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Da mesma forma, em função da dificuldade e precariedade de materiais disponíveis para o ensino de línguas no contexto público, o livro didático constitui, na maioria das vezes, não apenas o balizador das práticas e rotinas de ensino e aprendizagem na escola, como também a “única fonte de consulta” de professores e alunos nesse contexto (PINTO; PESSOA, 2009; ARAÚJO, 2014).

Outro aspecto que podemos destacar do discurso de AL8 refere-se à sugestão apresentada pelo aluno ao exemplificar as práticas de aprendizagem de inglês na escola (“[...] *podíamos ir mais na [sala de vídeo] para ver vídeos interessantes.*” – AL8). A modalização aplicada à proposição (*podíamos ir mais*) sinaliza o desejo de que a aula de língua inglesa oferecesse espaços de aprendizagem que considerem outros recursos didáticos, como vídeos. Esse discurso é recorrente na literatura, e outros estudos (COELHO, 2005; FLORÊNCIO; MARCUZZO, 2012) apontam a tendência demonstrada pelos alunos por aulas que envolvam mídias (filmes, vídeos, músicas), o que, segundo esses trabalhos, é fator de motivação para a aprendizagem.

Não obstante, no discurso de AL5 (Excerto 9), encontramos indícios de práticas, ainda que estranhas à primeira vista, talvez bastante recorrentes em salas de aula de línguas: o uso da linguagem corporal como instrumento de aprendizagem. A exemplo de AL8, o autor da proposição ilustrada no Excerto 9, também lança mão de recursos que geram imprecisão discursiva, como o uso do processo mental *acho* e a expressão *não sei*. Essa imprecisão também demonstra falta de comprometimento, seja com a declaração, seja com o próprio processo de aprendizagem. Tal análise é possível em função do conteúdo da proposição que

relaciona o processo de aprendizagem da língua ao uso de estratégias lúdicas (*mímica*). A exploração da ludicidade costuma ser uma estratégia para o desenvolvimento da linguagem na infância e, em aulas de língua inglesa para crianças, oferece possibilidades de desenvolvimento de potencialidades individuais e prática de trabalho em grupo (BROWN, 1994). Com alunos de Ensino Médio, seguindo as orientações dos documentos oficiais que parametrizam o ensino de nível médio no país OCNs (BRASIL, 2006), busca-se o desenvolvimento de habilidades que focalizem a formação crítica do estudante: leitura, prática escrita e comunicação oral em língua estrangeira (BRASIL, 2006).

Infelizmente, a resposta de AL5 não nos oferece subsídios contextuais suficientes para a uma discussão mais aprofundada da questão, a não ser o reconhecimento de que, para esse aluno, aparentemente, a aprendizagem de inglês na escola lhe foi irrelevante e o espaço das aulas de inglês configuram momentos de descontração e “brincadeira”. Por outro lado, na literatura, encontramos trabalhos que discutem a utilização satisfatória de estratégias lúdicas, como já apontamos, para o ensino de línguas estrangeiras para crianças (SCHEIFER, 2011; MORAES; MUNHOS; SILVA, 2015), pois, ao proporcionar espaços de aprendizagem em que a brincadeira configura o elemento motivador, as crianças costumam se engajar gratuitamente, sem visar recompensas ou punições (SANTOS; BENEDETTI, 2009 apud MORAES; MUNHOS; SILVA, 2015). Assim, parece-nos interessante pensar na possibilidade de aplicação de estratégias lúdicas em aulas de inglês ensino médio, ao mesmo tempo em que entendemos que, para que isso aconteça, faz-se necessária a desnaturalização da cultura compensatória do “*isso vale nota, sor?*”¹⁴, com ecos behavioristas – estímulo-resposta – que povoam o processo de aprendizagem de nível médio na escola pública.

5.2.2 Os papéis de professor e aluno em aulas de língua inglesa

Do discurso dos participantes em resposta à pergunta #2 *Qual é o papel do professor e do aluno em aulas de língua inglesa?*, emergiram duas categorias semânticas bem definidas para tais papéis: o professor representa o participante

¹⁴ “Isso vale nota, professor?”

ATIVO – FORNECEDOR¹⁵ de conhecimento do contexto de sala de aula, sendo descrito como aquele que *ensina* (100%), e o aluno, ao contrário, tem um papel PASSIVO – RECEPTOR de conhecimento no contexto, sendo visto como o participante encarregado de *prestar atenção* na aula e (tentar) *aprender* (90%) (Tabela 5.2).

Tabela 5.2 – Categorias semânticas para os papéis de professor e aluno em aulas de inglês no Ensino Médio da escola pública

Papéis	Respostas	%
Professor ATIVO FORNECEDOR	9	100
Aluno PASSIVO RECEPTOR	8	90

A Tabela 5.2 revela uma unidade de opinião entre os respondentes, com exceção de um aluno que não respondeu à pergunta relativa ao papel do aluno. Essa unidade discursiva desvelada pelas percepções dos estudantes acerca dos papéis de professor e aluno corroboram os dados discutidos na seção anterior a respeito de suas representações de aprendizagem de inglês na escola pública.

Como vimos, ao discutirem seus processos de aprendizagem, os alunos, em sua maioria, posicionam o professor como esteio central da aprendizagem e delegam a ele a responsabilidade pelo (in)sucesso desse processo. Aqui, ao representarem seus papéis, reconhecem-se como beneficiários da prática do professor. Esses resultados nos forçam a reconhecer 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.

Por outro lado, ao submetermos tais discursos à análise léxico-gramatical, observamos aproximações e distanciamentos que geram a construção de figuras de professor e aluno ideacionalmente diversas. A Tabela 5.3, apresenta os processos identificados no *corpus* para a representação dos papéis de professor e aluno no discurso dos participantes.

¹⁵ Agradecemos às professoras Franciele Matzembacher Pinton e Cristiane Fuzer por chamarem nossa atenção para esse aspecto da análise.

Tabela 5.3 – Processos utilizados para a representação dos papéis de professor e aluno no *corpus*

Processos identificados na representação do papel de professor		Processos identificados na representação do papel de aluno	
Processo	Freq.	Processo	Freq.
(tentar) ensinar	5	(tentar) aprender	6
(conseguir) explicar	2	prestar atenção	3
achar	1	(tentar/conseguir)entender	2
propor	1	perguntar	1
facilitar	1	fazer	1
mandar	1	respeitar	1
revisar	1		

A análise dos dados da Tabela 5.3 mostra que o papel atribuído ao professor é, na maioria dos casos, o de Ator do processo material *ensinar*. Esse processo é aqui entendido como material porque, como apontam Halliday e Matthiessen (2014), os processos dessa natureza envolvem mudança, na qual o participante investe energia, provocando o desdobramento do processo. O ato de ensinar, descrito nos discursos dos alunos, ao nosso entender, está na ordem do fazer concreto, na ação inerente ao ofício do professor de planejar aulas, preparar materiais para o desenvolvimento dos conteúdos, etc.

Essa figura ideacional coloca o professor na posição de agente responsável pelo andamento e desenvolvimento das práticas de sala de aula e também, como veremos na análise dos discursos dos participantes, como mediador entre o que está sendo ensinado e o que o aluno “efetivamente” aprende. A representação do professor como Ator agrega poder ao participante e o coloca no centro do processo de aprendizagem, como aquele que tem, em suas mãos, “o poder” de ensinar.

A outra figura construída para o professor, de acordo com a Tabela 5.3, é a de Dizente do processo verbal *explicar*. Nessa representação, inscrevem-se as atitudes inerentes à função, pois, grosso modo, o professor é o responsável por esclarecer as dúvidas que venham a surgir em sala de aula, procurar formas acessíveis de abordar (novos) conhecimentos, etc.

Os outros processos identificados com menos recorrência associam-se em sentido às duas representações a pouco descritas (Ator e Dizente), pois se referem tanto àquelas experiências do fazer pedagógico concreto (achar, facilitar e revisar) quanto aos processos do dizer que envolvem esse fazer pedagógico (propor e mandar).

No que concerne ao papel do aluno, observamos uma representação fortemente associada a posturas do domínio da consciência, figurando como Experienciador dos três processos mentais mais recorrentes: (tentar) aprender, prestar atenção e (tentar/conseguir) entender. Nessa dinâmica, o aluno, aparentemente, assume uma posição passiva em relação ao seu processo de aprendizagem. Esses dados corroboram os resultados de Silva, Brum e Trivisiol (no prelo), a respeito do papel do aluno de Ensino Médio da escola pública. Segundo os autores, a tendência a representar-se por meio de processos mentais, somada ao uso de elementos moduladores como *tentar*, revela um desejo de ser, mas ainda não configura uma ação concreta no mundo (SILVA, BRUM; TRIVISIOI, no prelo).

Também configuram a representação de aluno o processo verbal *perguntar* e os processos mentais *fazer* (com sentido de obedecer) e *respeitar*. Quando representado como Dizente do processo *perguntar*, o aluno, à exceção das representações mentais, investe-se de uma atitude concreta, tomando parte na realidade por meio de um processo de dizer. Cada um dos processos listados na Tabela 5.3 está associado a diferentes participantes, brevemente apresentados anteriormente. Esses participantes e processos, quando analisados no contexto discursivo em que ocorrem, suscitam novas configurações ideacionais de professor e aluno, como mostram os excertos a seguir. As representações apresentadas nos Excertos 10 e 11 caracterizam os papéis de professor como Ator e aluno como Experienciador:

Excerto 10

AL3: O papel do aluno é **aprender** e o professor **ensinar**.

Excerto 11

AL8: O [papel] do professor de **ensinar** e o aluno de **aprender**. Ou pelo menos ambos **tentarem**.

Tanto para AL3 quanto para AL8, a responsabilidade pelo processo de ensino é delegada ao professor e a aprendizagem compete ao aluno. Essa característica foi corrente nos discursos que compõem nosso *corpus*. Esse discurso configura um valor socialmente instituído. Assim, o que essas declarações nos mostram é uma visada de aprendizagem situada no paradigma tradicional, a qual coloca o professor como detentor do conhecimento, como Ator do processo *ensinar*, e o aluno como um coadjuvante do processo, Experienciador do processo *aprender*, como receptor do

conhecimento a ser transmitido pelo professor. O traço que caracteriza o aluno como receptor de conhecimento também é observado nos Excertos 12, 13 e 14 . Nestes, a característica em maior evidência é a construção do papel de aluno como Beneficiário do trabalho do professor em sala de aula, linguisticamente marcado pelo emprego de circunstâncias de finalidade.

Excerto 12

AL1: A do [aluno] **presta atenção, pergunta** quando não entender algo. A do professor **achar** um método *mais fácil* para que os alunos **consigam aprender** mais fácil.

Excerto 13

AL2: O papel do professor é *fundamental* para que os alunos **aprendam** o vocabulário de inglês.

Excerto 14

AL5: professor **propor** atividade que seja *fácil* pra aluno **aprender** inglês.

No Excerto 12, o aluno é representado como Experienciador do processo mental *prestar atenção* e Dizente do processo verbal *perguntar*. Nesses termos, o papel do aluno é essencialmente cognitivo, estando sua atuação concreta (*perguntar*) dependente da circunstância temporal “[...] *quando não entender algo*” (AL1). Assim, entende-se que a atitude ativa do aluno só é demandada perante situações específicas, como a apresentada no depoimento. Por outro lado, o professor assume o papel de Ator/Experienciador do processo material abstrato *achar*, o qual configura tanto uma ação prática no mundo, elaborar propostas de ensino de língua inglesa, como um processo do âmbito das ideias, a busca teórica por formas adequadas de ensino. Essa atitude ativa atribuída ao professor (“[...] *achar um método mais fácil [de ensinar]*” – AL1) faz emergir uma figura ideacional de aluno como Beneficiário do trabalho do professor, marcado pela inclusão da circunstância de finalidade “[...] *para que os alunos consigam aprender mais fácil*”.

Situação semelhante é reiterada no discurso AL2, no qual o aluno se beneficia do professor para atingir uma meta: “*aprende[r] o vocabulário de inglês*” (AL2). Nesse depoimento, encontramos o reconhecimento da relevância do papel do professor nas aulas de língua inglesa, dada pelo adjetivo avaliativo *fundamental*, reforçando seu papel como detentor de conhecimento. Ademais, observamos que a meta do aluno é a aquisição do vocabulário de língua inglesa, a qual, aparentemente, é alcançada por meio de atividades mecânicas de memorização,

reiterando uma visada comportamentalista de aprendizagem (TICKS, 2008; LIBERALI, 2009; PAIVA, 2012).

Na mesma linha de AL1, em AL5, temos o professor representado como Ator/Dizente do processo material/verbal *propor*. Nossa interpretação considera que a atitude atribuída ao professor funciona tanto como a ação de explicar a atividade (verbal) quanto a materialização concreta da atividade em sala de aula (material didático). Outra aproximação entre AL1 e AL5 refere-se ao uso do adjetivo avaliativo *fácil* para descrever o tipo de metodologia que se espera do professor para que os alunos possam ser beneficiados com o conhecimento “compartilhado”. A recorrência do adjetivo *fácil* (em combinação com o advérbio *mais – mais fácil*), no discurso dos alunos, faz emergir uma representação complementar para o papel do professor de inglês como facilitador e simplificador do processo.

Resultado semelhante foi encontrado por Trajano (2011), que, ao investigar aprendizes de inglês de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal, identificou representações para o professor como “auxiliador” e “facilitador”. Esses dados, por outro lado, evidenciam outros sintomas do processo de aprendizagem de língua inglesa, os quais podem estar relacionados a essas representações: as dificuldades relatadas pelos alunos para a compreensão da língua (BASSO; LIMA, 2014) e as crenças dos professores sobre a capacidade dos alunos em aprender uma língua estrangeira (LYONS, 2009). Com isso, a representação de professor como facilitador e do aluno como beneficiário dessa prática, como sugerem os depoimentos aqui analisados, ganha destaque e passa a integrar o cotidiano da sala de aula da escola pública.

Os discursos analisados até esse ponto são marcados pelo professor representado, genuinamente, como Ator que oferece (beneficia) conhecimento ao aluno. Nos excertos a seguir (Excertos 15, 16 e 17), ainda que se mantenham essas representações, emergem sutis reconfigurações desses papéis.

Excerto 15

AL9: O do professor e **ensinar** e **facilitar** a aprendizagem e do aluno **prestar atenção** e **fazer** o que o professor pede.

Excerto 16

AL4: O professor tem o papel de **ensinar** e **mandar** na sala de aula e o aluno deve **aprender** e **respeitar** as ordens dos professores.

Excerto 17

AL7: estudante= **prestar atenção** e **tentar entender**. professor= **ensinar**, **revisar**, **explicar** de novo ao aluno que não entendeu.

Como mencionamos, o traço comum nos discursos de AL9, AL4 e AL7 é a reiteração do professor como Ator e do aluno como Experienciador. Contudo, vale nos debruçarmos sobre os outros papéis que são assumidos por esses participantes nessas representações discursivas.

Em AL9, o professor passa a ser Ator do processo material *facilitar*, o que lhe agrega uma nova responsabilidade. Nesses termos, além da capacidade de ensinar, sua função genuína, de acordo com os discursos apresentados até este ponto, deve também ser capaz de simplificar o conhecimento de modo que o aluno possa aprender. Em contrapartida, o aluno passa de expectador do processo de aprendizagem (*prestar atenção*) a obediente às rotinas e regras estabelecidas pelo professor, linguisticamente evidenciadas no processo mental *fazer* (obedecer) em “[...] *fazer o que o professor pede*.” Situação semelhante pode ser observada no discurso de AL4, no qual a atribuição da figura de Dizente do processo verbal *mandar*, dada ao professor, gera um aluno Experienciador que têm como função “[...] *respeitar as ordens dos professores*.”

A inserção de representações associadas a processos mentais que colocam o aluno em posição de participante que obedece e *respeita as ordens* do professor institui uma rotina acentuadamente hierárquica em sala de aula. A consequência dessa representação é a definição entre quem pode mais e quem pode menos no espaço de sala de aula, colocando professor e aluno em situação genuinamente desigual: o professor é representado como autoridade e o aluno como subordinado (COPE; KALANTZIS, 2015). Esse efeito pode representar um fator determinante da atitude passiva do aluno, identificada nos discursos aqui analisados, pois o reconhecimento de seu desempoderamento diante do professor, aquele que *manda* e tem o poder de *ensinar*, tira-lhe a responsabilidade de querer aprender, limitando-o a, como aponta AL7, *prestar atenção* e *tentar entender*.

Ainda em AL7, identificamos construções de professor como Experienciador e Dizente. No primeiro caso, o professor é representado como participante do processo mental *revisar* (“ver novamente”), enquanto que, como Dizente, é o participante do processo verbal *explicar*. Ambas as representações estão associadas a uma circunstância de causa/propósito que, aparentemente, é

demandada quando o “*aluno não entendeu [o conteúdo]*”. Outro aspecto que essa representação evidencia é o fato de a responsabilidade por *revisar* o que está sendo ensinado e aprendido ser atribuída essencialmente ao professor, cabendo ao aluno, novamente, receber o *conteúdo*, descrito, por AL7, como um construto abstrato, para, talvez, reproduzi-lo mais tarde em avaliações, testes ou trabalhos.

Nessa mesma ótica, AL6, além de fazer uma retomada do papel do professor como simplificador do conhecimento e do processo de aprendizagem (*mais simples*), sugere uma tímida possibilidade de “colaboração” entre professor e aluno em relação aos seus papéis em sala de aula. Essa possibilidade, aparentemente, é acenada na expressão *elo de aprendizagem* (Excerto 18).

Excerto 18

AL6: Formando um *elo de aprendizagem* onde o aluno **consiga entender** e o professor **consiga explicar** de forma *mais simples*.

AL6 constrói representações de aluno e professor, respectivamente, como Experienciador e Dizente. Semelhante aos outros papéis identificados nesta análise, o aluno é descrito como participante cuja ação está restrita ao mundo da consciência, do desejo de *entender*, e ao professor é atribuída uma postura localizada no mundo da concretude, do dizer (*explicar*). Contudo, a especificidade dessa representação fica por conta da aparente afiliação discursiva à construção de espaços colaborativos em sala de aula. Em nossa opinião, pelo contrário, o *elo de aprendizagem* ao qual AL6 se refere, com base em sua sequência argumentativa, apenas recupera outros posicionamentos ancorados no paradigma tradicional ainda em voga na escola pública, segundo o qual *o professor explica o conteúdo, de forma simplificada, e o aluno tenta entender*. A relação estabelecida é essencialmente bancária, posicionando os estudantes como clientes-consumidores que absorvem o conhecimento que é transmitido pelo fornecedor-facilitador (professor) (FREIRE, 1970; COPE; KALANTZIS, 2015).

Outra característica recorrente nas representações dos alunos e que pode revelar questões sintomáticas da aprendizagem de inglês na escola pública refere-se ao uso dos verbos que descrevem os papéis que atribuem a si e aos professores. O Quadro 5.7 apresenta as ocorrências identificadas no *corpus*.

Quadro 5.7 – Verbos utilizados para representar os papéis de professor e aluno representados por processos intransitivos

Aluno	Excerto do <i>corpus</i>
AL1:	A do [aluno] presta atenção, pergunta quando não entender algo. A do professor achar um método mais fácil para que os alunos consigam aprender mais fácil.
AL3:	O papel do aluno é aprender e o professor ensinar
AL4:	O professor tem o papel de ensinar e mandar na sala de aula e o aluno deve aprender e respeitar as ordens dos professores.
AL6:	Formando um elo de aprendizagem onde o aluno consiga entender e o professor consiga explicar de forma mais simples.
AL7:	estudante= prestar atenção e tentar entender . professor= ensinar, revisar, explicar de novo ao aluno que não entendeu.
AL8:	O do professor de ensinar e o aluno de aprender .
AL9:	O do professor e ensinar e facilitar a aprendizagem e do aluno prestar atenção e fazer o que o professor pede.

Ao analisarmos os verbos destacados no Quadro 5.7, podemos observar a dificuldade dos estudantes em oferecer respostas para questões tais como: o que o aluno aprende?, o que o professor ensina?, no que o aluno presta atenção?, o que precisa ser revisado/explicado pelo professor?, qual é a aprendizagem que o professor facilita?, o que o aluno tenta entender?

Essas questões ou a falta de respostas satisfatórias para elas trazem à tona dois problemas sintomáticos do ensino de língua inglesa na escola pública. Por um lado, elas revelam que o estudante desse contexto não sabe ao certo o que lhe está sendo ensinado e, por isso, não sabe como definir, nomear, conceituar o que aprende na escola, recorrendo a circunstâncias e expressões avaliativas que tentam explicar o que nem ele mesmo é capaz de entender (“[...] *presta atenção, pergunta quando não entender algo [...]*”; “[...] *onde o aluno consiga entender e o professor consiga explicar de forma mais simples.*”; “[...] *ensinar, revisar, explicar de novo ao aluno que não entendeu.*”). Por outro lado, tendo em vista a centralidade do papel do professor como definidor absoluto do que é ensinado e aprendido na escola, os alunos não são levados a refletir sobre seus processos de aprendizagem e tampouco entender a relevância (ou não) do que aprendem, colaborando, dessa forma, para a reprodução de concepções de aprendizagem puramente instrucionais.

Em resumo, a partir do panorama apresentado, nossa análise não identificou, nas representações de aluno apresentadas, uma atitude mais ativa do aluno em

relação ao seu processo de aprendizagem. Embora constituindo uma pequena parcela da classe de alunos do Ensino Médio da escola pública, os participantes desta pesquisa podem estar revelando um papel de aluno – neste contexto escolar – sintomaticamente recebedor de conhecimento. Esse mesmo aluno, ainda que reconheça seu papel de aprendiz, limita seu esforço à tarefa de *tentar* (entender, aprender) e *prestar atenção*, e delega ao professor a obrigação por prover toda a aprendizagem (*ensinar, buscar, propor, explicar, revisar*).

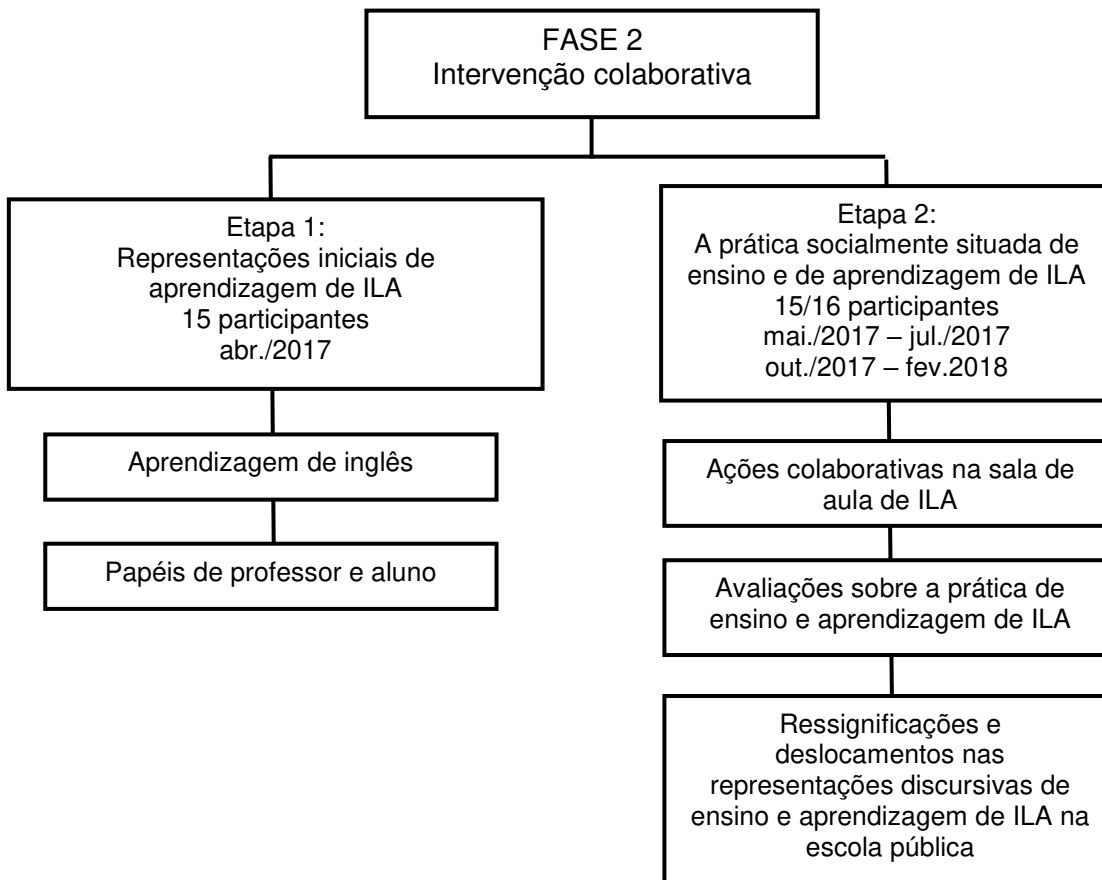
A seguir, apresentamos a descrição metodológica e a análise dos dados da Fase 2, que se constituiu na intervenção colaborativa propriamente dita, para a qual os dados obtidos nesta fase piloto ofereceram o suporte contextual para a dinâmica reflexiva da Etapa 1. Nesta, buscamos problematizar as representações de ensino e de aprendizagem de inglês dos alunos finalistas a partir dos discursos dos alunos ingressantes.

6 FASE 2: INTERVENÇÃO COLABORATIVA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e descrever a fase de intervenção colaborativa deste processo de pesquisa, por meio da qual buscamos analisar 1) os discursos dos participantes envolvidos (professor e alunos finalistas do ensino médio) sobre o ensino e a aprendizagem de ILA e 2) discutir em que medida o desenvolvimento de uma proposta de ensino colaborativo de ILA como prática social promoveria ressignificações nas representações de ensinar e aprender desses participantes. Assim, a intervenção colaborativa contemplou dois momentos do processo, denominadas Etapa 1 e Etapa 2.

Na Etapa 1, voltamo-nos para as representações iniciais dos alunos do terceiro ano do ensino médio sobre aprendizagem de ILA e o modo como essas representações reconstroem os papéis de aluno e de professor nas aulas de inglês da escola pública. Esse levantamento tomou como referência a análise piloto desenvolvida na Fase 1. Na Etapa 2, que compreendeu o processo de implementação da proposta colaborativa de ensino de ILA, procuramos 1) identificar como as ações discursivas dos participantes contribuem para a construção de espaços colaborativos voltados à aprendizagem durante as aulas de ILA; 2) verificar como os participantes avaliam o processo de ensino e aprendizagem e que movimentos discursivos acerca da prática podem ser observados; e 3) discutir, ao final do processo, os deslocamentos discursivos ou a ressignificação de representações sobre os processos de ensinar e aprender ILA subjacentes ao discurso dos participantes. A Figura 6.1 oferece uma representação visual desses momentos investigativos.

Figura 6.1 – Representação visual dos momentos investigativos da Fase 2



De modo a organizarmos nossa discussão, o capítulo está dividido em cinco seções. Na Seção 6.1, discorremos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da prática de interferência sobre a perspectiva qualitativa que subjaz a proposta metodológica desta pesquisa. Nas Seções 6.2 e 6.3, respectivamente, apresentamos os participantes da pesquisa e o contexto em que o estudo se desenvolveu. Na Seção 6.4, descrevemos os procedimentos metodológicos e discutimos os dados da Etapa 1. Na Seção 6.5, descrevemos os procedimentos metodológicos e analisamos os dados da Etapa 2.

6.1 A PESQUISA QUALITATIVA

O paradigma qualitativo, oriundo dos trabalhos de filósofos como Kant e Max Weber e dos esforços dos estudos críticos da Escola de Frankfurt, estabelece um modo de acessar a realidade o qual considera o papel humano em suas relações sociais, pois essas interações influenciam sobremaneira os resultados do estudo.

Assim, por essa abordagem, levamos em consideração elementos subjetivos da vida dos participantes da pesquisa, tais como sentimentos, emoções, motivações, crenças, conflitos.

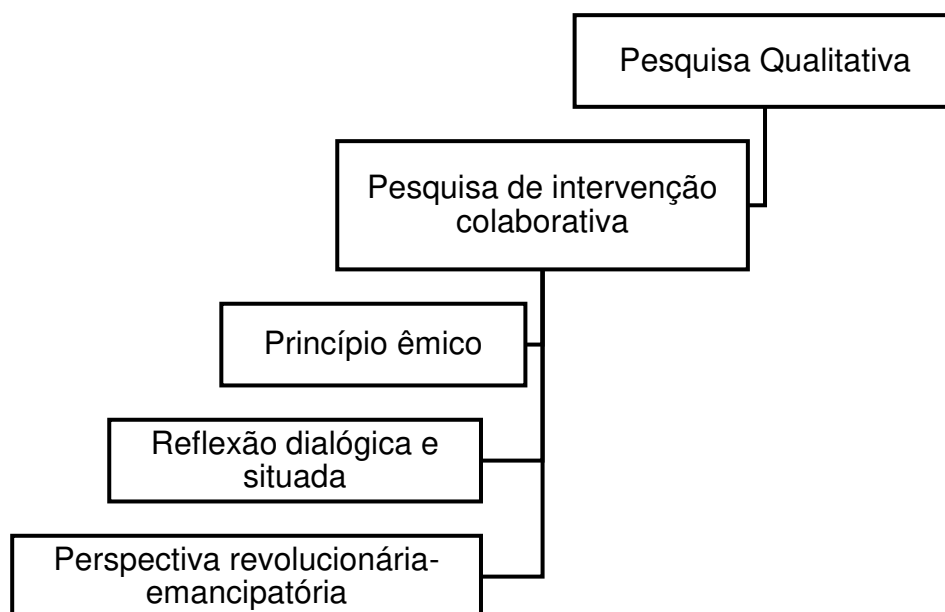
Dentro dessa perspectiva, a partir da análise dos discursos dos participantes acerca de suas reconfigurações discursivas (ou não) do que entendem como ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública, esta pesquisa busca compreender a construção de significados de suas vivências em um determinado momento sócio-histórico e cultural (HOLLIDAY, 2002). Nossas ações investigativas enfocam a interrelação entre a cultura do contexto pesquisado (escola) e a cultura da própria investigação, o que nos situa sob uma ótica holística de investigação, em que os traços culturais e comportamentais são descritos e analisados como constituintes e constituidores de um universo cultural mais amplo (NININ, 2006).

Celani e Magalhães (2002) destacam que, ao tomarmos a prática investigativa como prática de agir sobre a realidade social, estamos, na verdade, buscando aprender uma determinada cultura e, por meio desse aprendizado, tecer significações e hipóteses sobre o mundo. Nesses termos, do pesquisador que se dedica a conhecer, interagir e compreender tais práticas culturais, é demandada uma postura de estranhamento diante do que lhe é mostrado/ensinado/aprendido (HOLLIDAY, 2002), de modo a evitar, em certa medida, as armadilhas da naturalização e da familiaridade, próprias das relações humanas.

Assim, adotamos como estratégia para o desenvolvimento do processo de pesquisa a abordagem de base indutiva, ou seja, de que a investigação do contexto se dá a partir de sua observação, sem considerar “hipóteses iniciais imponentes ou pressupostos sobre os resultados”, como apontam Alami, Desjeux e Garabuaui-Moussau (2010, p. 31). Nesse sentido, os autores destacam que uma das práticas da pesquisa pautada por critérios qualitativos é a abertura para improvisações e reorganizações metodológicas, de modo que, ao longo do desenvolvimento do processo, novos encaminhamentos possam ser delineados, e os instrumentos reconfigurados para atender as exigências do contexto (HOLLIDAY, 2002; ALAMI; DESJEUX; GARABUAUI-MOUSSAU, 2010).

Para tanto, adotamos alguns princípios teórico-investigativos que, de modo geral, sustentam o paradigma qualitativo a que nos alinhamos. De forma mais particular, eles estão em consonância com práticas de intervenção colaborativa em contextos educacionais (Figura 6.2).

Figura 6.2 – Representação visual dos princípios teórico-investigativos da pesquisa



Dentro da perspectiva qualitativa, esta investigação inscreve-se na modalidade de intervenção colaborativa (MAGALHÃES, 1990; 2004; MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; MATEUS; 2002; TICKS, 2008), pois dedica-se à construção de espaços de reflexão, crítica e negociação das práticas discursivas de sala de aula de seus participantes (professor e alunos). Nesse sentido, valemo-nos do princípio êmico de investigação do contexto, pois procuramos entender o processo internamente, participando dele (DAVIS, 1995).

A perspectiva êmica se desenvolve em oposição a perspectiva *étic*, que realiza uma observação distanciada do contexto investigado (DAVIS, 1995). Neste estudo, já que os papéis de professor e pesquisador são assumidos pelo mesmo participante, a captura da realidade e dos modos de significação deste nas interações com seus alunos não pode ser obtida de forma externa ao contexto.

A partir da proposta de intervenção no contexto, buscamos viabilizar **espaços reflexivos, dialógicos e socialmente situados**, nos quais os participantes possam refletir sobre seus processos de fazer/agir com vistas ao desenvolvimento de uma metacsciência a respeito das práticas e processos histórico-culturais (VYGOTSKY, 1934/2001). Da mesma forma, a interferência nesse espaço abre possibilidades para a transformação da realidade existente no contexto da sala de

aula/escola por meio da reflexão colaborativa acerca da relação entre as crenças e as ações dos participantes (BARCELOS, 2006).

Como movimento desse processo de reflexão a respeito do que se percebe e do que realmente se faz como resposta de nossa construção social, também buscamos estabelecer um projeto pedagógico de intervenção nos modos de percepção da realidade que, em última instância, promova a transformação social. Entendemos tal projeto sob uma **perspectiva revolucionária-emancipatória**, amparados nos pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/2001; NEWMAN; HOLZMAN, 1993) e no desenvolvimento de uma perspectiva crítica de ensino da linguagem, proposta pela ACD (FAIRCLOUGH, 1992; WODAK, 2004), discutidos nos Capítulos 2 e 3.

A acepção revolucionária que assumimos, como destacam Newman e Holzman (1993, p. 60-61), não significa fazer a/uma revolução, e sim promover deslocamentos, mudar “as circunstâncias de nossa existência histórica continuada”. Nesses termos, a revolução caracteriza uma **atividade** em que

[a]lguém é capaz de transformação histórica como indivíduo somente na medida em que está envolvido na atividade de mudar a sociedade de modo consciente. Isso não deve ser tomado como significando que alguém tem de ser um revolucionário para mudar; ser revolucionário é trabalhar para mudar a sociedade de um modo muito particular [via desenvolvimento de uma] consciência revolucionária, ou com a atividade revolucionária, prático-crítica [...] (HOLZMAN; NEWMAN, 1993, p. 22-23).

Nessa perspectiva, o ensino de língua adicional, no caso inglês, como atividade revolucionária busca possibilitar o desenvolvimento da agência em professores e alunos, de modo que suas experiências compartilhadas sejam capazes de ressignificar seus modos de perceber a realidade (e sua relação com a linguagem) e, em última instância, suscitem transformações dessa realidade (NEWMAN; HOLZMAN, 1993; FERREIRA, 2012).

Da mesma forma, o caráter emancipatório do ensino de inglês na escola também caracteriza uma atividade de tomada de consciência “acerca dos usos da linguagem a serviço da liberdade e do respeito aos outros e a nós mesmos”¹⁶ (JANKS; IVANIC, 1992, p. 305). Essa prática “a serviço da liberdade” está conectada a um projeto de conscientização crítico-linguístico (FAIRCLOUGH, 1996), o qual, ao

¹⁶ Adaptado de: “It means using language, along with other aspects of social practice, in a way which works towards greater freedom and respect for all people, including ourselves”.

nosso entender, deve estar inserido no processo de escolarização, com vistas a gerar deslocamentos capazes de tornar discursos emancipatórios em ações potenciais em prol da sociedade como um todo (FAIRCLOUGH, 1996).

6.2 OS PARTICIPANTES DA FASE 2

Como descrevemos na Seção 5.1.1, quando apresentamos os participantes da Fase 1, era nossa intenção, ao retomarmos as atividades no contexto escolar, darmos início à Fase 2 da pesquisa, que consistia na implementação de nossa proposta de ensino de ILA numa perspectiva socialmente situada. Entretanto, perante a mudança do nosso turno de trabalho e das turmas em que atuaríamos, fez-se necessário contarmos novos participantes para a investigação.

Dessa forma, ao sabermos que atuaríamos no período noturno e com turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, procuramos a coordenação da escola para conhecermos o perfil das turmas. Dessa conversa, por um critério de conveniência, optamos por uma das turmas de terceiro ano, pois, de todas as turmas, era a única que já se encontrava com o número integral de alunos dos quais muitos já haviam completado 18 anos.

Assim, essa fase da investigação começou com um total de 15 alunos que concordaram fazer parte da pesquisa, sendo devidamente informados dos procedimentos que seriam desenvolvidos e cientes das informações constantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A) e Termo de Assentimento (TA) (Anexo B). Dos 15 participantes, sendo oito do sexo feminino e sete do sexo masculino, apenas um deles não havia completado 18 anos na data de início das atividades.

Ao longo do processo, tivemos a desistência de quatro participantes em função de mudanças para outras escolas, para outros turnos (matutino), para outra modalidade de ensino (EJA) e por abandono em consequência da greve geral do magistério estadual, que se estendeu por quatro meses, como descreveremos na Seção 6.3. Em contrapartida, cinco novos participantes se uniram ao grupo quase ao final do processo, de forma que, ao encerramos, tínhamos 16 alunos.

Além dos alunos, este professor-pesquisador também se insere como participante desta investigação. O professor-pesquisador, na época, com 37/38 anos, lecionava língua inglesa no contexto estudado há seis anos, atendendo, no

período noturno, turmas de primeira, segunda e terceiras séries do Ensino Médio regular e turmas das totalidades 7, 8 e 9 de EJA Ensino Médio. Fora da sala de aula, ainda no contexto estudado, no período matutino, coordenava o Projeto Rádio Escola. Em suas atividades, também atuava em outro contexto público de ensino, lecionando língua inglesa em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental no período da tarde.

6.3 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO/INTERVENÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A intervenção foi realizada em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio em uma escola do contexto público estadual de ensino da cidade de Santa Maria, que integra a 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Esta investigação foi levada a efeito em um momento de intensa tensão, inquietação e incerteza política, econômica e profissional para o funcionalismo estadual do estado. Tal situação, em especial para a classe do magistério estadual, foi resultante do movimento de sucateamento das condições salariais dos professores estaduais imposto pelo atual governo do RS, marcado pelo congelamento dos reajustes salariais (até 2020) e parcelamento de salários. Assim, em função de diferentes situações vivenciadas dentro desse contexto, tais como paralisações e aulas com carga horária reduzida (30 minutos), durante o movimento de articulação e preparação da greve do funcionalismo gaúcho, iniciado em março de 2017, e a deflagração da greve propriamente dita, que perdurou de julho a outubro do corrente ano, a implementação deste estudo sofreu inúmeras interrupções em suas atividades.

Além da quebra na sequência das atividades, que gerou um hiato no processo, a retomada das atividades, ao final do mês de outubro de 2017, em função do processo de adequação do calendário escolar e recuperação das aulas, foi marcada pela aceleração do processo. Em consequência disso, nosso planejamento também sofreu alterações e adequações que comprometeram sobremaneira o desenvolvimento e os resultados da proposta de ensino.

Apesar desse contexto controverso e complexo vivenciado na escola pública, buscamos construir um processo de ensino e de aprendizagem, voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura, produção escrita e, no final, a produção

de uma apresentação oral. Nesse processo, os alunos se envolveram em atividades de pesquisa de temas do cotidiano, com especial enfoque para assuntos relacionados à cultura, tecnologia, política, esportes, ciência, educação, religião e culinária. As habilidades a serem trabalhadas e os temas de pesquisa foram definidos a partir das expectativas e interesses dos alunos, identificados com base no levantamento de necessidades, realizado como passo inicial do processo (Anexo 3).

De modo a organizar um programa de ensino criticamente orientado, as atividades enfocaram a leitura de textos do gênero notícia de popularização da ciência (textos de PC), coletados pelos alunos, que abordassem temáticas associadas aos assuntos de interesse. A escolha desse gênero pode ser justificada por, pelo menos, dois motivos centrais: primeiro, pela recorrência de textos que discutem descobertas científicas nas provas do ENEM, dado que os participantes da investigação eram alunos finalistas do Ensino Médio e potenciais candidatos ao concurso. Por esse motivo, o desenvolvimento de habilidades de leitura para a compreensão do gênero ofereceria, em última instância, possibilidades de um melhor aproveitamento dos alunos na realização do concurso. O segundo motivo diz respeito às potencialidades que textos de PC oferecem para o aprendizado da segunda língua, pois experiências de leitura e análise de textos que contextualizam registros de diferentes esferas (científica e jornalística) podem contribuir para a ampliação do vocabulário, para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral, bem como para a conscientização dos usos que fazemos da linguagem para interagirmos em diferentes contextos e para atingirmos objetivos específicos. Ademais, tais práticas promovem a reflexão crítica sobre as práticas sociais, já que textos escritos em língua estrangeira são povoados de ideologias e visões de mundo que, por vezes, contrastam com nossos modos de perceber a realidade, colocando em evidência relações de poder, marcas de hegemonia e marginalização de uma cultura em relação à outra (FAIRCLOUGH, 2003).

Com isso, ao ensinarmos língua inglesa, estamos, na verdade, ensinando formas de agir no mundo por meio da linguagem e colocando as formas de uso da língua inglesa em sintonia com atividades cotidianas do contexto escolar e com os interesses e necessidades dos alunos, como a organização de um seminário oral em língua inglesa para apresentar um tema trabalhado em sala de aula. O engajamento

nas atividades demandadas nessa prática social se faz pelo (re)conhecimento das estruturas (movimentos e passos) que compõem o gênero e da reflexão acerca dos papéis desempenhados pela linguagem em cada um dos planos comunicativos que estruturam o evento discursivo. Assim, a organização do seminário oral em contexto escolar, por exemplo, parte da leitura de textos que servem de fonte para o desenvolvimento do trabalho. A partir da análise discursiva desse texto (reconhecimento das estruturas linguísticas, culturais e contextuais), os alunos fizeram escolhas sobre o que e como apresentar o tema para os colegas e professor, considerando a multiplicidade das funções que a linguagem deve assumir, pois a interação se dá de forma oral (falada em língua inglesa), verbal (a partir dos textos produzidos para a apresentação) e visual (na seleção de imagens para ilustrar o trabalho, de modo que estas possam contribuir para a compreensão da audiência durante a visualização em PowerPoint). A prática do Seminário Oral envolve ações de diferentes naturezas, como a pesquisa realizada pelos alunos para a seleção de pontos de discussão, que permite a reflexão acerca dos processos de produção (por quem/para que foi produzido), circulação (onde/como/quando foi produzido) e consumo (para quem foi produzido) dos textos na sociedade (FAIRCLOUGH, 1992).

Por isso, na organização de nossa proposta de ensino de ILA como prática social, como destacamos há pouco, a relação dialética entre os planos comunicativos que constituem a linguagem (grafonômico, léxico-gramatical, semântico e pragmático, situacional, cultural e ideológico) e as práticas sociais que se constituem e são constituídas por meio da linguagem é vista como essencial. Isso ocorre tanto para que possamos verdadeiramente analisar discursos, acessar os mundos construídos nos textos, quanto sermos capazes de nos valermos desses discursos (textos) para atuarmos como consumidores e produtores de novos textos em situações particulares de uma (ou outras) determinada(s) cultura(s) (HALLIDAY, 1989).

No desenrolar do processo, que se desenvolveu em 2017-2018, fizemos leituras que subsidiaram práticas de análise e identificação de movimentos e passos retóricos dos textos de PC (MOTTA-ROTH, 2009). Nosso objetivo era subsidiar processos de escrita em língua inglesa, a partir de versões na língua materna, para a organização de apresentações orais na segunda língua. O trabalho de produção escrita, devido às limitações de tempo impostas pela carga horária da disciplina (uma hora/aula por semana e períodos reduzidos) enfocaram a elaboração de

pequenos textos que descrevessem os achados científicos relatados, que foram retoricamente organizados em Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusão. Esses textos, produzidos pelos alunos sob orientação do professor, constituíram-se, em última instância, nas apresentações orais em forma de seminários pelos alunos.

6.4 ETAPA 1: REPRESENTAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE ILA

Na Etapa 1, procuramos identificar, com base nas representações coletadas com os participantes da Fase 1, os alinhamentos ou distanciamentos discursivos dos participantes da Fase 2 sobre a aprendizagem de ILA e suas percepções dos papéis de professor e aluno no processo de ensino e de aprendizagem de inglês. A seção congrega a descrição da metodologia utilizada na Etapa 1 (Seção 6.4.1) e a análise e discussão dos dados da Etapa 1 (Seção 6.4.2).

6.4.1 Procedimentos metodológicos da Etapa 1

Os procedimentos metodológicos que apresentamos a seguir descrevem a coleta de dados (Seção 6.4.1.1) e os procedimentos e categorias de análise dos dados da Etapa 1 (Seção 6.4.1.2).

6.4.1.1 Coleta de dados da Etapa 1

A coleta dos dados da Etapa 1 foi realizada por meio de uma sessão reflexiva realizada no segundo encontro com os participantes (S#1). Previamente à sessão reflexiva, no primeiro encontro, os participantes responderam a um levantamento de necessidades (*Needs analysis*) (Anexo 3), composto por sete questões de múltipla escolha, que forneceram os dados contextuais que subsidiaram não apenas o desenvolvimento da sessão reflexiva inicial, mas também contribuíram para o encaminhamento da proposta pedagógica. Da mesma forma, o desenvolvimento dos tópicos discutidos na sessão reflexiva inicial consideraram os dados obtidos na Fase 1 desta investigação, visando compreender em que medida o paradigma de ensino de inglês na escola pública, representado por alunos finalistas do Ensino Médio, corrobora as representações de alunos ingressantes no primeiro ano dessa modalidade.

A escolha da sessão reflexiva como instrumento de coleta de dados se deve às possibilidades que ela oferece para a reflexão sobre as representações, bem como, em alguns casos, oportunidades de esclarecer concepções, crenças e ideologias inscritas no discurso dos participantes (ABRAHÃO, 2006), perfazendo espaços de negociação, descrição e confrontação de argumentos, com vistas à reconstrução de posicionamentos e valores (SANTOS, 2011; SILVA, 2013). Tal sessão inicial foi gravada em vídeo e, posteriormente, transcrita para análise. Esse encontro, totalizou 23 minutos e 44 segundos de gravação audiovisual em formato MTS. A seguir, descrevemos os procedimentos e categorias de análise dos dados da sessão reflexiva inicial.

6.4.1.2 Procedimentos e categorias de análise dos dados da Etapa 1

Na análise dos dados da sessão reflexiva inicial, utilizamos como critério de seleção a identificação dos turnos em que as perguntas do professor-pesquisador encaminharam discussões relacionadas às categorias semânticas identificadas na Fase 1. Para alavancar as discussões acerca do modo como os alunos percebem a aprendizagem de inglês na escola, selecionamos as três respostas mais representativas dos discursos sobre aprendizagem de inglês 1) pela mediação de outrem (professor e colegas) e 2) pela mediação de instrumentos (exercícios). As respostas foram apresentadas (projetadas para visionamento) e lidas (pelo professor-pesquisador) aos alunos, que, na sequência, ofereceram respostas em acolhimento ou refutação aos posicionamentos colocados para análise. Os papéis de professor e aluno foram recuperados a partir das representações dos participantes sobre o ensino e a aprendizagem de ILA na escola pública. No Quadro 6.1, descrevemos os critérios de seleção, as categorias semânticas e oferecemos exemplos do *corpus* que ilustram as categorias encontradas.

Quadro 6.1 – Categorias semânticas, critérios de seleção e exemplos do *corpus* da Etapa 1

categorias semânticas	Turno do professor	Pergunta	Exemplos do <i>corpus</i>
aprendizagem de inglês pela mediação de outrem	T6	Alguém respondeu isso: “ <i>se aprende inglês dialogando com os colegas, pois não são todos os alunos que sabem pronunciar ou aprendem inglês. Um exemplo bom é perguntando coisas do dia a dia pros alunos</i> ”. Vocês gostariam ou vocês acreditam que se aprende inglês dessa forma? Sim ou não?	Porque aprende a falar (realmente)
	T26	Tem algumas pessoas que falam outras coisas. Por exemplo: “ <i>se aprende a partir do professor ensinando regras, artigos, dentre as demais matérias que envolvem (a disciplina) de inglês</i> ”. É assim que vocês acreditam que se aprende inglês? Na escola?	[...] tinha uma regra no ensino fundamental que era muito boa, a professora falava uma frase, traduzia e falava... mandava cada um falar, daí todo mundo já ia decorando como é que se falava inglês
aprendizagem de inglês pela mediação de instrumentos	T104	Tem mais uma, pessoal, não quero apressar vocês, tá. Aí tem alguém que diz que “ <i>a gente aprende inglês com muitos exercícios e trabalhos</i> ”	Ah, com exercício sim. É porque... não tavam falando que a gente aprende inglês na prática? Então, exercício é prática disso

Para a identificação dos participantes, tanto da Etapa 1 quanto da Etapa 2 (que será descrita mais adiante), optamos por criar nomes fictícios, obedecendo a uma ordem alfabética definida conforme o participante tomava turno na sessão, ou seja, o primeiro a falar recebeu um nome com a letra A; o segundo, um nome com a letra B; e assim sucessivamente. O professor-pesquisador foi identificado como

Professor. No Quadro 6.2, apresentamos a relação dos alunos e os nomes a eles atribuídos como critério de identificação.

Quadro 6.2 – Identificação dos participantes da Etapa 1

Professor
Anastácia
Berenice
Carmela
Dagoberto
Eugênio
Ferdinando
Gaspar
Hortência
Igor
Janaína
Karen
Lindalva
Marciano
Norberto
Olga

Da mesma forma, para a análise do processo argumentativo, buscamos identificar as ações argumentativas dos participantes e classificá-las conforme as categorias epistêmico-argumentativas descritas na Seção 2.3.1 (p. 46). No Quadro 6.3, recuperamos essas categorias e oferecemos alguns exemplos do *corpus*.

Quadro 6.3 – Categorias epistêmico-argumentativas utilizadas para a análise do processo argumentativo e exemplos do *corpus*

(continua)

Categoria geral	Subcategoria	Exemplo do <i>corpus</i>
1. Solicitação de informações	1A.por extensão de ideias	Professor: Que mais que vocês têm a dizer sobre isso aí? [aponta para o projetor]

(conclusão)

Categoria geral	Subcategoria	Exemplo do <i>corpus</i>
1. Solicitação de informações	1B.por elaboração de ideias	Professor: O que vocês creditam que melhorou bastante, a leitura ou a produção oral?
	1C.por intensificação de ideias	Professor: Por que que vocês acham que com música APRENDE inglês?
2. Fornecimento de informações	2A.por elaboração/intensificação	Eugênio: A leitura melhorou por causa que... A leitura porque tinha a parte do texto que a gente ia lendo e ai traduzindo ao mesmo tempo
	2B.por extensão	Ferdinando: “A gente corrigiu erro daquele outro...”
	2C.por remodelamento	Karen: A gente ouve... ouve a música... hein sor, <u>a gente ouve a música e aprende digamos, a cantar ou meio que enrolar... aprende a pronúncia e depois vê a tradução</u> ”
3. Reespelhamento	–	Karen: O objetivo Professor: Isso Karen: The objective.
4. Problematização	–	Karen: tá, mas se tu faz em dupla e os dois não entendem, que que vai adiantar?
5. Reestruturação		Professor: Então vocês ainda não se sentem confiantes, mas pelo menos perderam o medo de falar alguma coisa?
6. Recondução	–	Professor: Então pessoal, na aula passada a gente estava tentando fazer vocês organizarem uma apresentação em inglês [...] Hoje a gente vai fazer um esqueleto de apresentação em inglês [...]
7. Acolhimento	–	Professor: [...] Muitos de vocês repetiram suas partes para apresentar o trabalho. Isso ajudou a aprender [...] Eugênio: Ajudou.
8. Refutação	–	Professor: [...] Você não gostaram desse tipo de texto? Podemos pensar em outro.. [...] Anastácia: Dá prá continuar, mas não com o mesmo texto.

Na sequência, apresentamos a análise dos dados da Etapa 1.

6.4.2 Análise e discussão dos dados da Etapa 1: representações de aprendizagem de ILA

Nesta seção, dedicamo-nos à análise da sessão reflexiva introdutória, em que buscamos problematizar o conceito de aprendizagem de ILA e os papéis de professor e de aluno subjacentes ao discurso dos participantes. Para tanto, valemo-nos do visionamento das representações apresentadas pelos participantes da Fase 1 para provocar reflexões e criar espaços para trocas de ideias, experiências, expectativas e inquietações.

6.4.2.1 Representações de aprendizagem de inglês de alunos finalistas do Ensino Médio e a (re)definição de papéis

A sessão reflexiva introdutória, em muitas ocasiões, ofereceu espaços para a introdução de novos pontos de discussão à problematização proposta, como podemos observar no Excerto 19, que apresenta a contextualização da atividade que foi desenvolvida no encontro, realizada pelo professor-pesquisador como primeiro momento da sessão reflexiva. Esse primeiro momento apresenta-se como um convite à participação dos alunos na atividade (NININ, 2013), caracterizando-se como ação pragmática de definição das metas do trabalho a ser realizado na especificidade do encontro, “Na aula de hoje...”.

Excerto 19

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T1	Professor: (beleza) então, pessoal. Na aula de hoje... [e]u quero que <i>vocês</i> me deem algumas... respostas. Eu fiz essa pesquisa com outros alunos e eles tinham que [dar] algumas respostas, tá? Eu quero que a partir das respostas deles <i>vocês</i> me digam se <i>vocês</i> concordam ou se <i>vocês</i> discordam <i>pra gente</i> fazer um comparativo entre o que o pessoal pensava, <i>do que vocês</i> pensam e até pra gente pensar como é que <i>vocês</i> pensam o ensino de inglês agora e como é que vai ser quando <i>a gente</i> terminar no fim do ano...	Problematização
T2	Karen: As nossas aulas vão ser aqui?	Solicitação de informação (por intensificação)
T3	Professor: Não, nem todas. Algumas vão ser na sala de (informática) [...]	Fornecimento de informação (por extensão)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T4	Karen: Ah sim, mas não... não numa sala de aula normal	Acolhimento; solicitação de informação (por elaboração)
T5	Professor: Algumas vão ser na sala de aula normal [...]	Fornecimento de informação (por elaboração)

Notamos que as escolhas linguístico-discursivas do professor-pesquisador para marcar a participação dos sujeitos na interação oscilam entre o “eles” exclusivo (“vocês”) e o “nós” inclusivo (“a gente”), o que pode ser entendido como indicativo do caráter colaborativo da proposta de trabalho. A apresentação da proposta de atividade feita pelo professor buscou contextualizar o instrumento de coleta, situando os alunos a respeito do processo de pesquisa no qual eles estariam inseridos daquele ponto em diante, e informar aos participantes seus papéis no desenvolvimento da atividade. Esses movimentos constroem diferentes figuras para os papéis de professor-pesquisador e alunos. O professor-pesquisador assume funções de Ator do processo material *fazer* (Eu fiz essa pesquisa...) e de Experienciador do processo mental *querer* (Eu quero que a partir das respostas deles...). Os alunos, por sua vez, figuram como Dizentes do processo verbal *dizer* (... que vocês me digam se vocês concordam ou se vocês discordam...) e, juntamente com o professor-pesquisador, são Atores do processo material *fazer* (... pra gente fazer um comparativo...) e Experienciadores do processo mental *pensar* (... pra gente pensar como é que vocês pensam o ensino de inglês...).

A construção de professor-pesquisador como um participante que desempenha ações que se realizam ora no mundo concreto, ora no mundo das ideias busca posicionar esse indivíduo em relação à dualidade de sua função nesse contexto. Por um lado, como pesquisador, ele se reconhece responsável e empenhado no desenvolvimento de um processo investigativo dentro do seu contexto de atuação, que lhe demanda atitudes, ao mesmo tempo, materiais e desiderativas. Por outro lado, como professor, compreende seu papel de educador, responsável por planejar e implementar um processo pedagógico no qual também lhe são demandadas atitudes complementares e que seja capaz de subsidiar suas ações como pesquisador.

A construção dos alunos como Dizentes também se relaciona à dualidade de seus papéis, ora como participantes do processo investigativo desenvolvido pelo professor-pesquisador, e, portanto, colaboradores da pesquisa por meio de suas

representações discursivas, ora como alunos do contexto de ensino, matriculados em um determinado nível escolar e influenciadores, mobilizadores de opiniões e atitudes por meio de seus dizeres. Da mesma forma, a exemplo do e juntamente com o professor-pesquisador, os alunos também são representados como Atores e Experienciadores no/do processo de investigação e aprendizagem do qual todos são participantes-colaboradores.

Esses papéis compartilhados entre o professor-pesquisador e os alunos são revelados pelo uso da expressão “pra gente”, equivalente ao pronome “nós” inclusivo (HALLIDAY, 2014), que busca demarcar o caráter colaborativo do trabalho que se realizará ao longo do ano letivo e convidar os alunos à reflexão sobre a/sua aprendizagem de inglês na escola. A explicação acerca do desenvolvimento do processo de investigação e ensino (duração) é dada pelo marcador de temporalidade “agora” e pela circunstância de tempo “quando a gente terminar no fim do ano”, explicitando, aos participantes, o início de um processo de ensino e de aprendizagem o qual, embora inserido nas dinâmicas de sala de aula, pretende-se diferenciado.

Tal aspecto da proposta pode ser retomado nas solicitações de informação feitas por Karen, sinalizadas pelo marcador de lugar “aqui” (As nossas aulas vão ser aqui?), pela circunstância de lugar “numa sala de aula” e pela expressão avaliativa “normal” (... numa sala de aula normal). Tal caracterização é compartilhada pelo professor-pesquisador em resposta ao questionamento da aluna (Algumas vão ser na sala de aula normal...). O uso dessas sinalizações no discurso da aluna e do professor-pesquisador parece indicar uma ruptura nas dinâmicas “tradicionais” recorrentes no contexto, como a mudança do espaço físico onde as aulas serão realizadas, fora do espaço “normal” da sala de aula (“aqui”, “na sala de informática”, “não numa sala de aula normal”).

Na sequência (Excerto 20), temos o início do processo argumentativo propriamente dito, no qual o professor-pesquisador oferece aos alunos o primeiro ponto de problematização a partir da ideia de que “se aprende inglês dialogando com os colegas [...] perguntando sobre coisas do dia a dia pros alunos” (AL2).

Excerto 20

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T6	Professor: [...] Então, vâmo lá, eu vou passar. PRIMEIRA essa resposta pra essa pergunta: na sua opinião, como se aprende inglês na escola? Alguém respondeu isso: “ <i>se aprende inglês dialogando com os colegas, pois não são todos os alunos que sabem pronunciar ou aprendem inglês. Um exemplo bom é perguntando coisas do dia a dia pros alunos</i> ”. <u>Vocês gostariam ou vocês acreditam que se aprende inglês dessa forma? Sim ou não?</u>	Problematização
	[alguns alunos balançam a cabeça e dizem que sim]	Acolhimento/refutação
T7	Professor: Por quê? Por que que se aprende assim?	Solicitação de informação (por intensificação)
T8	Dagoberto: Porque... <u>aprende a falar (realmente) []</u>	Fornecimento de informação (por intensificação)
T9	Karen: <u>eu acho que se aprende inglês assistindo série legendada</u>	Fornecimento de informação (por extensão)
T10	Professor: Então além da sala de aula a gente aprende inglês em outros lugares?	Problematização
	[alunos dizem que sim]	Acolhimento
T11	Professor: Que outros lugares que vocês aprendem inglês também?	Solicitação de informação (por intensificação)
	[ALUNOS DÃO VÁRIAS RESPOSTAS SIMULTÂNEAS]	
T12	Professor: diálogos, filmes, música, que mais? Jogos... quem aqui aprende inglês com jogos?	Reespelhamento Solicitação de informação (por elaboração)
	[alguns alunos levantam a mão e alguns sorriem]	
T13	Professor: quem é que aprende com música?	Solicitação de informação (por elaboração)
	[a maioria dos alunos levantam a mão]	
T14	Professor: por que que vocês acham que com música APRENDE inglês?	Solicitação de informação (por intensificação)
T15	Dagoberto: <u>por causa que a gente vai vê a tradução né</u>	Fornecimento de informação (por intensificação)
T16	Karen: a gente ouve... ouve a música... hein sor, a gente ouve a música e aprende digamos, a cantar ou meio que enrolar... aprende a pronúncia e depois vê a tradução	Remodelamento
T17	Professor: tá, e... vocês	Solicitação de informação (por extensão)
T18	Lindalva: tá e também a gente não vai tá cantando o que a gente não sabe o que é né. <u>A gente tem que ver antes pra depois ter certeza se tem alguma coisa que preste na música</u>	Fornecimento de informação (por extensão)
T19	Professor: [professor ri] como assim alguma coisa que preste?	Solicitação de informação (por elaboração)
T20	Lindalva: porque vai que tu tá cantando uma música e nem sabe que né...	Fornecimento de informação (por elaboração)
T21	Karen: olha só, eu gosto... eu gosto da Rihanna mas ela tem uma música que diz “trabalha trabalha trabalha” não sei o que “trabalha trabalha trabalha”. Então a letra da música é só a palavra “trabalhar trabalhar trabalhar” várias vezes.	Fornecimento de informação (por elaboração)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T22	Lindalva: E ela achando que []	Acolhimento
T23	Karen: é... entendeu? É aquela música “Work” que todo mundo a... ma aquela música, <u>só que a tradução dela é... bem tosca</u>	Acolhimento Fornecimento de informação (por extensão)
	[...]	
T24	Professor: ah tá. Que mais que vocês têm a dizer sobre isso aí? [aponta para o projetor]	Solicitação de informação (por extensão)
	[silêncio]	
T25	Professor: vamos pro segundo? [...]	Recondução Reestruturação

A ação argumentativa, de nível pragmático, do professor-pesquisador, marcada pelo modo condicional da pergunta (“gostariam ou acreditam que se...”), buscou oferecer espaços para a reflexão e para a participação dos alunos mais como Experienciadores do que como Dizentes. Isso pode ser resgatado pela maneira como a solicitação das informações é feita aos alunos, enfocando atitudes emotivas (processo mental *gostar* em “Vocês gostariam...”) e cognitivas (processo mental *acreditar* em “... ou vocês acreditam que...”) desses participantes. Da mesma forma, a solicitação tem teor desiderativo, convidando-os a expressarem suas expectativas em relação ao aprendizado da língua inglesa.

A representação posta para visionamento (“se aprende inglês dialogando com os colegas, pois não são todos os alunos que sabem pronunciar ou aprendem inglês. Um exemplo bom é perguntando coisas do dia a dia pros alunos”) é acolhida por boa parte dos alunos que “[... balançam a cabeça e dizem que sim]”, mas é a declaração de Dagoberto que abre a discussão. De acordo com o aluno, o envolvimento em situações de diálogo em sala de aula contribui para o aprendizado real da fala em língua inglesa. Esse acolhimento pode ser visto como representativo do desejo do aluno e dos aprendizes de uma língua estrangeira em desenvolver a habilidade oral, “aprender a falar (realmente)”. Nesse sentido, esse discurso também resgata o contraponto entre os interesses de aprendizagem dos alunos e os interesses de ensino dos professores (TILIO, 1979), que, geralmente, desconsideram a habilidade da fala em aulas de inglês, priorizando a leitura e a escrita com foco na gramática. Da mesma forma, o desejo das práticas de diálogo (para aprender a falar) que envolvam questões do cotidiano sinalizam o interesse em atividades menos engessadas e diferenciadas de aprendizagem de língua inglesa, o que pode ser visto na declaração de Karen, na sequência.

Karen, ao contrário de Dagoberto, refuta a ideia do diálogo e da interação em sala de aula como possibilidade de aprendizagem de inglês. Para a aluna, “se aprende inglês assistindo série legendada”, o que, necessariamente, não precisa compor uma atividade do contexto escolar. Por outro lado, a declaração de Karen, ao contrário de Dagoberto, mostra-se menos assertiva, dado o uso do processo mental *achar* (... eu acho que...), denotando uma posição discursiva ainda em construção. Aqui, vale destacar o papel do professor-pesquisador como mediador, que tem função essencial para a problematização e expansão das ideias postas em debate, encaminhando a discussão para a explicitação dos posicionamentos. O mediador busca explicações para a ideia de “aprender a falar realmente” e os motivos que levaram a aluna a defender a ideia de que “se aprende inglês assistindo série legendada”. Todavia, identificamos uma ruptura no processo dialógico, e a discussão é encaminhada para um novo tópico, muito provavelmente porque o pesquisador faz um questionamento genérico, pouco específico (“Que mais que vocês têm a dizer sobre isso aí”) para os alunos, causando silenciamento e o encaminhamento de novo tópico de discussão.

As respostas dadas ao questionamento “Que outros lugares que vocês aprendem inglês também?” refletem seus interesses por um aprendizado mais lúdico, distanciado das práticas tradicionais e conectado aos seus interesses pessoais e suas experiências cotidianas (PIMENTA; MOREIRA; REDJICK, 2016). Dentre as atividades, aquela que teve a maioria das adesões é a que destaca o uso de música como forma de aprendizagem de inglês. Nesse tocante, encontramos a aprendizagem da língua relacionada à prática da tradução, como mostram as declarações de Dagoberto, Karen e Lindalva. Karen, por sua vez, defende a promoção da aprendizagem da pronúncia do inglês por meio das músicas e situa a prática da tradução como última instância desse processo, pois “a gente ouve a música e aprende, digamos, a cantar ou meio que enrolar [...] aprende a pronúncia e depois vê a tradução”.

Na declaração de Karen, a música promove o desenvolvimento das habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral da língua, representadas por processos comportamentais (*ouvir, cantar, aprender e ver*), essencialmente relacionados ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento das competências de leitura, produção oral e compreensão auditiva. Assim, os processos mentais *ouvir* (“a gente ouve a música”), *aprender* (“...aprende digamos a cantar ou meio que

enrolar”) e *ver* (“... e depois vê a tradução) e os processos comportamentais, próximos ao material, *cantar* e *enrolar* (“... digamos cantar ou enrolar”), designam posicionamentos representativos de processos da consciência e práticas de entretenimento (HALLIDAY, 2014; FUZER; CABRAL, 2014), respectivamente, demandadas na aquisição das competências em ILA.

Dagoberto e Lindalva, por outro lado, ainda que representem o uso da música como uma experiência comportamental, enfocam a percepção visual aliada à tradução (“vê a tradução”, “... ver antes pra depois ter certeza...”) como processo de acesso ao conteúdo e, conseqüentemente, aprendizagem da língua. Para os alunos, diferentemente de Karen, a tradução é priorizada, pois, como observado no discurso de Lindalva, acessar o conteúdo, já em língua materna, é garantia de “ter certeza se tem alguma coisa que preste na música”, pois “vai que tu tá cantando uma música e nem sabe [o] que [ela quer dizer]”. Esse posicionamento é endossado por Karen, que traz como exemplo uma música de um artista de sua preferência, intitulada *Work*¹⁷, que, conforme a aluna, ainda que ofereça um vocabulário acessível em seu refrão (“a letra da música é só a palavra ‘trabalhar, trabalhar, trabalhar’ várias vezes), em termos de conteúdo, quando traduzida, apresenta sentidos e significados bastante diferentes da ideia literal do vocábulo.

Tais declarações nos convidam a refletir sobre os usos da tradução nas aulas de língua inglesa e na vida. Nos discursos, encontramos a tradução das letras das músicas como uma prática aparentemente mecânica, utilizada com fim único de reconhecimento das palavras e dos significados desconhecidos dos aprendizes, sem considerar encaminhamentos anteriores de predição de sentidos, antecipação de ideias e hipóteses sobre o texto e outras estratégias amplamente difundidas na leitura de textos em língua estrangeira (WALLACE, 1992). A tradução parece ter como finalidade a economia de tempo, atitude típica da rotina diária desses alunos, que precisam dar conta da vida profissional, da vida pessoal e da vida estudantil.

Assim, o uso da tradução não parece oferecer benefícios efetivos de aprendizagem aos alunos em termos de aquisição de conhecimentos linguísticos, competências interculturais e desenvolvimento de funções comunicativas que podem ser apropriados na exploração das correlações entre língua materna e língua estrangeira (GOMES, 2011 apud NORD, 2001). Serve como um atalho para a

¹⁷ Rihanna – *Work* (ft. Drake), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=HL1UzIK-flA>

aceleração dos resultados, capaz de promover uma impressão de aparente aprendizagem da língua pelo fato de (re)conhecer o significado das palavras, ainda que, como encontramos nos depoimentos de Karen e Lindalva, pareça existir uma preocupação com o entendimento mais global dos sentidos do texto. No entanto, a existência de tais inquietações não é explorada pelo mediador da discussão, que, diante o não acolhimento de sua solicitação “Que mais que vocês têm a dizer sobre isso aí?”, encaminha o encerramento da discussão do primeiro tópico: “vamos pro segundo?” (Excerto 21).

O Excerto 21, considerando os diferentes tópicos que são agregados à problematização inicial, será analisado em duas etapas. Na primeira parte (Excerto 21a), a discussão envolve a problematização de pontos de vista acerca da prática de repetição e “decoreba” como forma de aprendizagem de língua no contexto escolar. A problematização parte da representação de que “se aprende a partir do professor ensinando regras, artigos, dentre às demais matérias que envolvem a disciplina de inglês” (AL4).

Excerto 21a

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T26	Professor: vamos pro segundo? Tem algumas pessoas que falam outras coisas. Por exemplo: “se aprende a partir do professor ensinando regras, artigos, dentre as demais matérias que envolvem (a disciplina) de inglês”. É assim que vocês acreditam que se aprende inglês? Na escola?	Problematização
	[Olga espirra]	
T27	Karen: Saúde	
T28	Olga: desculpa	
T29	Professor: Como é que se aprende inglês na escola então?	Solicitação de informação (por intensificação)
T30	Karen: na prática	Fornecimento de informação (por extensão)
T31	Professor: defina prática	Solicitação de informação (por elaboração)
T32	Olga: como a gente fazia no ensino fundamental	Fornecimento de informação (por intensificação)
T33	Dagoberto: falar e explicar. Não só falar[] explicar o que tá falando	Fornecimento de informação (por elaboração)
T34	Karen: é o que o senhor fazia antes... lembra que...	Fornecimento de informação (por intensificação)
T35	Dagoberto: às vezes o senhor ... às vezes o senhor fala... acho que já vi em várias aula... [] que o senhor fala e eu não entendi na..da daquilo	Fornecimento de informação (por intensificação)
	[todos riem]	

(continuação)

	Fragmento	Ação argumentativa
T36	Karen: é... e o senhor chega falando inglês	Acolhimento; reespelhamento
	[xxx]	
T37	Professor: que mais?	Solicitação de informação (por extensão)
T38	Olga: tinha uma regra no ensino fundamental que era muito boa, a professora falava uma frase, traduzia e falava... mandava cada um falar, daí todo mundo já ia decorando como é que se falava inglês	Remodelamento
T39	Professor: por repetição	Reestruturação
T40	Olga: por repetição	Reespelhamento
T41	Professor: vocês então acham que...	Solicitação de informação (por intensificação)
T42	Olga: e eu aprendi mais no ensino fundamental fazendo isso...	Fornecimento de informação (por intensificação)
T43	Professor: Então a repetição ajuda a aprender inglês?	Problematização
	[alguns alunos dizem que sim]	Acolhimento
T44	Professor: como?	Solicitação de informação (por elaboração)
T45	Ferdinando: a gente pratica tudo ali	Reespelhamento Fornecimento de informação (por intensificação)
	[...]	
T46	Karen: talvez, porque na verdade a gente decora as música porque a gente ouve elas até... até virá a música ao contrário	Fornecimento de informação (por elaboração e intensificação)
T47	Professor: tu ia dizer o quê? [aponta para um aluno no fundo da sala]	Solicitação de informação (por intensificação)
T48	Igor: acho que a gente acaba decorando, não aprendendo	Refutação
T49	Professor: e qual a diferença de decorar e aprender?	Solicitação de informação (por elaboração)
T50	Igor: decorar tu acaba esquecendo	Fornecimento de informação (por elaboração)
T51	Olga: ou não	Refutação
T52	Karen: ou não	Acolhimento
T53	Igor: [xxx] se tu decorar um texto, tu não vai saber usar ele depois	Refutação Problematização
T54	Karen: só que na verdade aprender é bem decoreba, tu aprende as coisa, tu entende, mas se tu não decorar, tu... não adianta de nada	Refutação Fornecimento de informação (por extensão)
T55	Olga: [] matemática	Fornecimento de informação (por intensificação)
T56	Professor: com... como, Olga?	Solicitação de informação (por elaboração)
T57	Olga: é que ele tava explicando uma coisa, daí eu falei que tipo... ele falou que tu não vai saber colocar depois, explicar, mas o inglês não é matemática. Matemática tu tem que fazer o cálculo e explicar. Inglês não, se tu já decorou uma frase em inglês, tu né... sabe a tradução dela e cabou	Fornecimento de informação (por elaboração)
T58	Professor: Então me (diz) uma coisa que tu realmente aprendeu em inglês	Solicitação de informação (por intensificação)
T59	Olga: Todas... as coisas o dia a dia... normal, assim, tipo... As... falar inglês ou não?	Fornecimento de informação (por intensificação)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T60	Karen: <i>Nice to meet you, nice to meet you</i>) ah, das pessoas, tipo, perguntar idade... o nome [] dia, essas coisa mais simples que tu faz no dia a dia	Fornecimento de informação (por elaboração)
T61	Professor: Okay, tem mais alguém que quer dar um exemplo de coisa que realmente aprendeu no inglês porque decorou, não, porque repetiu, repetiu, repetiu?	Solicitação de informação (por extensão)
T62	Lindalva: os números	Fornecimento de informação (por extensão)
T63	Professor: os números	Reespelhamento
T64	Lindalva: as cores também	Fornecimento de informação (por extensão)
T65	Professor: as cores, que mais?	Reespelhamento Fornecimento de informação (por extensão)
T66	Dagoberto: Verbo to be [risos]	Fornecimento de informação (por extensão)
T67	Karen: <i>What's your name. What's your name</i> é a primeira coisa que a gente aprende. Daí a gente aprende e fica repetindo pra todo mundo né. <i>What's your name? What's your name? Teacher</i> também... <i>my name is... nice to meet you</i> também	Fornecimento de informação (por intensificação)

A resposta de Karen ao questionamento “Como se aprende inglês na escola então?”, “na prática”, parece refutar a ideia posta em discussão a partir da representação apresentada, ou seja, o ensino por meio de regras não necessariamente insere-se como prática na aprendizagem de língua inglesa. Essa hipótese pode ser confirmada nas declarações subsequentes, as quais buscam responder à solicitação do professor-pesquisador sobre o que seria a prática, “defina prática”. Aqui, observamos o empenho do mediador em conduzir os alunos a remodelarem seus discursos, de modo a levá-los à construção de raciocínios mais elaborados sobre o tema em discussão (COMPIANI, 1996; NININ, 2013).

As respostas dadas buscam oferecer definições para o termo “prática”, relacionadas às vivências dos estudantes enquanto aprendizes da língua inglesa. A definição proposta por Dagoberto relaciona a prática a uma construção comportamental, mais próxima do verbal, “*falar e explicar*. Não só falar [...] explicar o que tá falando”. Essa definição é acolhida e expandida por Karen, que relaciona a prática de “falar e explicar” ao procedimento que, segundo a aluna, era adotado pelo professor-pesquisador em suas aulas (“é o que o senhor fazia antes...”). O uso do marcador de temporalidade “antes” parece indicar uma ruptura na postura adotada pelo professor, mas que não é explorada na discussão.

Nos turnos seguintes, Dagoberto e Karen oferecem outros detalhes sobre a prática adotada pelo professor. Para os alunos, a prática de “falar” consiste no uso da língua inglesa pelo professor em sala de aula (“o senhor chega falando inglês”) e o “explicar”, aparentemente, diz respeito às estratégias de compreensão utilizadas pelo professor quando, segundo Dagoberto, “o senhor fala e eu não entendi nada daquilo”. Nesse sentido, na concepção dos estudantes, a prática está diretamente relacionada ao desenvolvimento da competência de compreensão oral da língua inglesa, o que reforça a refutação da representação da aprendizagem por regras, apresentada como problematização inicial.

Olga, por sua vez, busca definir a prática com base em suas experiências anteriores “como a gente fazia no ensino fundamental”, representada por uma figura material criativa de *fazer* coletivo (“a gente fazia...”), construída na interação entre alunos e o professor. Essa interação pode ser confirmada em outro momento de sua fala, quando a aluna expõe em detalhes como se deu a sua aprendizagem de inglês durante o Ensino Fundamental. Olga descreve a prática como “uma regra [adotada] no ensino fundamental” e que, segundo a avaliação da aluna, “era muito boa”, perfazia atividades de produção oral de enunciados em língua inglesa, que eram lidos e traduzidos pela professora (“a professora falava uma frase, traduzia...”) e os alunos repetiam até que conseguissem decorar a estrutura (“mandava cada um falar, daí todo mundo já ia decorando como é que se falava inglês”).

Percebemos que a noção de prática exposta pela aluna está diretamente relacionada ao método de ensino adotado pela professora, que englobava características dos métodos de gramática-tradução e audiolingual, bastante disseminados e ainda em voga na cultura escolar (PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016). O foco, nesse caso, está na memorização de estruturas por meio da repetição, como é confirmado pela aluna em reespelhamento ao professor (“por repetição”) e declarado em “eu aprendi mais no Ensino Fundamental fazendo isso”, o que demonstra a afiliação consciente da aluna a essa metodologia de ensino, essencialmente não modalizada e evidenciada pela intensificação dada ao processo mental *aprender* associado ao marcador avaliativo “mais” (“eu aprendi mais...”). A ênfase dada à prática da repetição como forma de aprendizagem de inglês leva o professor-pesquisador a reconduzir a discussão, buscando a problematização do tópico: “Então a repetição ajuda a aprender inglês?”.

O acolhimento à ideia da repetição é tímido entre os participantes. Ferdinando defende a repetição como uma instância global de aprendizagem, pois “a gente pratica tudo ali”. Para o aluno, o ato de repetir leva o aprendiz a colocar em funcionamento todas as habilidades envolvidas na aprendizagem da língua inglesa (falar, ouvir, ler e escrever), ainda que esta última demande outras estratégias para sua aprendizagem. Karen, por outro lado, é cautelosa ao expressar sua opinião em relação à repetição como promotora de aprendizagem de inglês. O marcador de probabilidade “talvez”, em combinação com o adjunto de comentário “na verdade”, marca o valor atribuído pela autora ao dar sua opinião, que, em seguida, é justificado na relação de causa expressa em “porque na verdade a gente decora as músicas porque a gente ouve elas [...] até virá a música ao contrário”. Dessa forma, o valor atribuído à atividade de repetir para decorar o conteúdo, no caso das músicas, não parece estar relacionado às práticas de aprendizagem formais da escola, mas ao acesso que se tem às músicas dentro e fora desse contexto, dado o caráter de entretenimento das canções. Assim, a memorização do conteúdo (letra da canção), como explicitado pela aluna, não se apresenta como possibilidade de internalização efetiva de conhecimento, pois, aparentemente, o processo não torna o aprendiz capaz de atualizar e negociar os significados em outros contextos (COPE; KALANTZIS, 2015).

Entretanto, esse posicionamento é refutado na declaração de Igor, que traz à baila o argumento da diferença que existe entre decorar e aprender. Para o aluno, “[...] a gente acaba decorando, não aprendendo”, pois se “decorar tu acaba esquecendo”. A relação estabelecida pelo aluno busca colocar em polos opostos dois processos envolvidos na aprendizagem: decorar, como um processo de repetição, essencialmente behaviorista (SKINNER, 1972), caracterizado pela formação de hábitos automáticos e observáveis que, pela recorrência, podem resultar na memorização mecânica de estruturas da língua, mas passíveis de serem esquecidos; e a aprendizagem como um processo mais amplo, que não pode restringir-se apenas à internalização de partes isoladas, pois, quando aprendemos de fato, sabemos lançar mão dos conhecimentos em outras situações (“saber usar ele[s] depois”) (COPE; KALANTZIS, 2015).

Contestando a posição defendida por Igor, Karen oferece uma contra-argumentação que associa a aprendizagem à “decoreba”. De acordo com seu posicionamento, “aprender é bem decoreba, [pois] tu aprende as coisa, tu entende,

mas se tu não decorar [...] não adianta nada”. Nesse caso, a aprendizagem estaria condicionada à memorização, evidenciada no processo comportamental *decorar* e intimamente relacionada ao processo escolar de avaliação da aprendizagem, para o qual, geralmente, os alunos se preparam decorando a maior quantidade possível de informações, fórmulas, regras, etc. O mesmo argumento é sustentado e elaborado por Olga ao propor a comparação entre a aprendizagem de matemática e de inglês. Conforme esse raciocínio, a aprendizagem de matemática exigiria um empenho maior do aluno em termos de conhecimento do conteúdo, pois “Matemática tem que fazer o cálculo e explicar”, já em relação a língua inglesa, tais conhecimentos não são necessários, dado que “se tu já decorou uma frase em inglês [...] sabe a tradução dela e cabou”. Portanto, a prática da repetição que contribua para um processo efetivo de memorização de frases em língua inglesa, aliada à tradução dessas frases, seria considerada suficiente e certificadora da aprendizagem do idioma.

A representação de Olga, ainda que confusa, é legítima e recorrente tanto entre os estudantes quanto entre professores de outras áreas do saber (TILIO, 1979; COELHO, 2005). A desvalorização da disciplina e a associação do ensino de inglês ao mero domínio da competência oral, ainda que os documentos oficiais da educação orientem para o trabalho com a leitura, a escrita e a compreensão escrita, retroalimentam posicionamentos semelhantes. Outro fator que alimenta essa representação é o desinteresse dos alunos pela disciplina, que os leva a não buscarem uma aprendizagem efetiva, pois, ao contrário das outras matérias do currículo, ainda que reconheçam a importância de aprender a língua inglesa, não percebem sua utilidade real nos contextos em que estão inseridos (PIMENTA; MOREIRA; REEDJIK, 2016).

Como forma de problematizar o argumento de Olga, o professor-pesquisador solicita à aluna exemplos práticos de sua aprendizagem de inglês realizada por meio da “decoreba”. A aluna oferece uma resposta generalista “Todas as coisas do dia a dia normal, assim... tipo...”, povoada de imprecisões (*assim, tipo*), e insuficientes para comprovar tal aprendizagem, até porque não houve, por parte do mediador, a solicitação de novas informações. Outros alunos destacam frases que exploram funções básicas utilizadas em diálogos para iniciantes no idioma (*Nice to meet you, What's your name?*), itens de vocabulário básico (números, cores) e gramática (verbo *to be*).

A partir dos exemplos apresentados, podemos considerar que a prática de repetição e memorização de conteúdo, descrita por alguns alunos como instância de aprendizagem na escola, favoreceu-lhes a internalização de conhecimentos isolados da língua. Por outro lado, há um acolhimento da representação de que a aprendizagem de inglês tem caráter mais efetivo pelo estabelecimento de hábitos relacionados ao desenvolvimento da competência oral do que por meio da aprendizagem de regras da língua, ideia apresentada como segundo ponto de problematização.

Dando continuidade à discussão, no Excerto 21b, o debate avança para a reflexão acerca das dificuldades da aprendizagem da língua inglesa, das experiências e da validade do uso da língua em sala de aula.

Excerto 21b

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T68	Professor: tá, tu disse que tu aprendeu mais no ensino fundamental [olhando para aluna O]	Problematização
T69	Olga: exatamente	Acolhimento
T70	Professor: tá, então quer dizer que depois	Problematização
T71	Olga: [] era mais simples né? Há? há?	Fornecimento de informação (por extensão)
	[risos]	
T72	Professor: tu disse que era mais simples?	Problematização
T73	Olga: si...m	Acolhimento
T74	Professor: tá, e o que queto...rna o que que é simples, o que que é difícil (em língua)... pra vocês?	Solicitação de informação (por elaboração)
T75	Karen: as regras aquelas de... <i>I... you</i> , cada... cada matéria tem um jeito de escrever, só que a pessoa assim é a mesma. Tipo <i>I, you</i> , só vai mudando a forma de escrever por exemplo. É bastante coisa	Remodelamento
T76	Professor: então tu quer dizer que... digamos agora na escola a gente ensina a aprender mais por regras?	Problematização
T77	Dagoberto: sim	Acolhimento
T78	Karen: como assim regras?	Solicitação de informação (por elaboração)
T79	Professor: essas que tu acabou de falar	Fornecimento de informação (por elaboração)
T80	Karen: acho que fica mais complexo, mais difícil	Fornecimento de informação (por extensão)
T81	Olga: é que tem vários conteúdos e cada conteúdo tu vai (aplicar) tal regra. Daí tipo tu vai mistuRÁ, tu não vai sabê qual regra vai ser aplicada em cada conteúdo, entende? O que a gente trabalhava antes era uma coisa []	Fornecimento de informação (por elaboração)
T82	Professor: e como vocês acham que dá pra resolver isso? ... tem como resolver isso?	Problematização

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T83	Dagoberto: tentar esquecer um pouco as regras e praticar mais o conteúdo	Fornecimento de informação (por elaboração)
T84	Olga: estudando [ri]	Fornecimento de informação (por extensão)
T85	Norberto: [] não adianta querer só ir pra prática sem saber a teoria	Refutação
	[...]	
T88	Dagoberto: é que nem no português: primeiro a gente aprende a falar, depois a escrever	Remodelamento
T89	Olga: pois é, tipo, a gente poderia... tu poderia explicar, falar tal regra e fazer a gente falar, fazer a gente pelo menos tentar entender	Fornecimento de informação (por intensificação)
T90	Karen: minha prima disse que a professora dela só deixava eles fazerem as coisa, tipo ir no banheiro, tomar água, se pedisse em...	Fornecimento de informação (por intensificação)
	[VÁRIOS ALUNOS FALAM QUE O PROFESSOR FEZ ISSO]	
T91	Carmela: foi ele SIM, tu não tava na aula? Ele falou que a gente só pode ir no banheiro se a gente pedir em inglês.	Reespelhamento
	[VÁRIOS ALUNOS FALAM AO MESMO TEMPO]	
T92	Eugenio: é <i>can I go to the bathroom</i> né?	Fornecimento de informação (por intensificação)
T93	Professor: e tu acha que isso funciona em sala de aula?	Problematização
T94	Ferdinando: funciona	Acolhimento
	[VÁRIOS ALUNOS FALAM AO MESMO TEMPO]	
T95	Carmela: O diálogo só funciona quando tem prova oral...ai no dia que tinha prova oral todo mundo fugia	Fornecimento de informação (por extensão/intensificação)
T96	Igor: a prova oral tinha um texto... Dai a gente pegava o texto e começava a decorar um mês antes	Fornecimento de informação (por elaboração)
	[VÁRIOS ALUNOS FALAM AO MESMO TEMPO]	
	[...]	
T99	Carmela: acho que tu acaba se preocupando mais com a pronúncia que com a tradução	Fornecimento de informação (por elaboração)
T100	Olga: ah, mas tu vai lembrar	Acolhimento
T101	Carmela: eu me preocupava mais em saber falar a palavra... do que saber o que ela significava	Fornecimento de informação (por intensificação)
	[TODOS FALAM AO MESMO TEMPO]	
T102	Olga: aquela que o senhor falou pra gente pedir pra ir no banheiro [<i>Can I go to the bathroom?</i>] tu ESCREVEU em inglês como a gente falava, que é bem melhor de a gente repetir do que falar como se escreve, né	Fornecimento de informação (por intensificação)
	[VÁRIOS CONVERSAM AO MESMO TEMPO]	
	[...]	

Na abertura do Excerto 21b, Olga declara que aprendeu mais no Ensino Fundamental porque “era mais simples”, o que leva o professor-pesquisador a inquirir os alunos a respeito do que entendiam como dificuldade na aprendizagem da língua. Karen, ao responder “as regras aquelas...”, retoma a discussão proposta sobre a aprendizagem por meio da internalização consciente das regras, e

acrescenta como fatores complicadores as diferenças do sistema da língua (“cada matéria tem um jeito de escrever”), as diferenças, formas e tempo de aprendizagem de cada pessoa (“... só que a pessoa assim é a mesma”), as variações grafonômicas (*I, you*, só vai mudando a forma de escrever...) e a quantidade de informações (“É bastante coisa”). Com isso, a aluna reconhece o caráter progressivo do processo de aprendizagem de inglês, destacando o grau de complexidade da aquisição de um novo código, marcado pelo uso dos adjuntos avaliativos “mais complexo” e “mais difícil” (“acho que fica mais complexo, mais difícil”). Associada à essa representação, Olga destaca a dificuldade de aplicação de tantas regras em situações tão diversas, acarretando confusões de uso e “mistura[s, pois] tu não vai sabe qual regra vai ser aplicada em cada conteúdo”, diferentemente do que é aprendido no Ensino Fundamental, cujo foco geralmente está na aquisição de vocabulário.

Essas representações mostram uma cultura de ensino de língua inglesa arraigada no ensino da gramática, numa perspectiva mecânica de internalização de regras (BROWN, 1994). O valor desse modo de compreender o ensino de inglês na escola está presente não apenas nos exemplos oferecidos por Karen e Olga, mas na declaração assertiva de Dagoberto ao acolher a solicitação do professor de que, na escola, no caso, no Ensino Médio, sinalizado pelo marcador de temporalidade “agora”, o ensino e a aprendizagem se dão “mais por regras”. Outro aspecto, também confirmado na polaridade positiva da resposta de Dagoberto, é o papel do professor de língua inglesa, no caso, o professor-pesquisador, como provável reprodutor dessa cultura do “ensino por regras”, evidenciado pelo uso de “a gente” como Ator do processo material *ensinar*, em “a gente ensina a aprender mais por regras”. Tal escolha é linguisticamente marcada pelo uso do “nós” exclusivo (HALLIDAY, 2014) para demarcar um grupo específico de pessoas, os professores de língua, e atribuir a esse grupo a responsabilidade do ato de ensinar de tal maneira (nós que ensinamos por regras).

Diante dessa constatação, e considerando-a como um *insight* do professor-pesquisador no fluxo discursivo, o debate ganha novo direcionamento na busca de encaminhamentos para “resolver” o problema trazido à discussão. Ele pergunta: “E como vocês acham que dá pra resolver isso? Tem como resolver isso?”

Dagoberto oferece uma solução prática para a questão, a qual parece considerar todos os envolvidos no processo de aprendizagem, professores e alunos:

“tentar esquecer um pouco as regras e praticar mais o conteúdo”. Olga, entre risos, aponta uma saída mais direcionada aos aprendizes: “estudando”. Já Norberto, refutando o argumento de Dagoberto, pondera acerca das especificidades do processo de aprendizagem e dos riscos de se considerar apenas um dos lados do problema: “não adianta querer ir só pra prática sem saber a teoria”. As declarações de Dagoberto e Norberto lançam luz sobre questões diversas, que vão desde as expectativas da sociedade, passando pela concepção que se tem do processo de aprendizagem de línguas e, não encerrando a questão, pelas escolhas metodológicas dos professores aos planejarem suas aulas.

Em primeiro lugar, há uma demanda da sociedade globalizada, fortemente relacionada às exigências do mercado de trabalho (SILVA, 2010; PIMENTA; MOREIRA; DEEDJIK, 2016), de que um aprendiz de uma língua estrangeira, no caso, o inglês, adquira todas as proficiências na língua-alvo (ler, escrever, ouvir e falar), sendo quase um consenso entre os alunos o interesse na habilidade da fala, evidenciado pela recorrência do processo verbal *falar* ao longo dos depoimentos. Em segundo, temos as teorias e crenças sobre como ensinar e aprender a língua inglesa, as quais colocam em embate as expectativas de aprendizagem dos alunos (“esquecer [...] as regras [...] praticar mais o conteúdo”) e os interesses dos professores (“não adianta [...] ir pra prática sem saber a teoria”). Em terceiro lugar, e intimamente relacionado a expectativas e interesses, estão as metodologias utilizadas pelos professores de acordo com o que selecionam como importante e exequível para o contexto de atuação, bem como as possibilidades que lhes são disponíveis (tempo, recursos, número de alunos) e que, como demonstram as representações aqui apresentadas, são validadas ou não pelos estudantes como boas ou ruins no atendimento às suas próprias expectativas de aprendizagem.

Da mesma forma, Pimenta et al. (2016) também observam o descompasso entre os interesses de professores e alunos, e ponderam que, muitas vezes, as diferenças estão relacionadas às possibilidades limitadas do contexto para oferecer aprendizagens efetivas e acompanhamentos mais individualizados de determinadas habilidades por parte dos professores e do empenho e abertura para a aprendizagem por parte dos alunos. Nesse sentido, encontramos, nas declarações de Dagoberto e Olga, ecos de crenças relacionadas a métodos de ensino que, apesar das críticas da literatura (BROWN, 1994; PAIVA, 2012) em relação a sua eficácia, são reconhecidos como eficientes e sugeridos pelos alunos como

possibilidades para superar o ensino de inglês focado em regras. Esse é o caso dos métodos Audiolingual e Gramática-Tradução (BROWN, 1994; RICHARDS; RODGERS, 1986), vivificado nas palavras dos participantes.

Em “É que nem no português: primeiro a gente aprende a falar, depois a escrever”, Dagoberto descreve uma perspectiva em que a aprendizagem da língua estrangeira é vista como algo que deve se dar naturalmente, da mesma forma que aprendemos a língua materna, tendo como um de seus pressupostos o foco na fala, estando as outras habilidades condicionadas ao sucesso desta (PAIVA, 2012). Da mesma forma, o caráter secundário da escrita remonta a uma das premissas do Método Audiolingual que defendia que “a linguagem é fala, não escrita” (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Olga, retomando seus pontos de vista anteriores, sugere “tu poderia explicar, falar tal regra e fazer a gente falar...”. A perspectiva que embasa a proposta, aparentemente, tem raízes na abordagem Audiolingual, dado o foco na fala, e Gramática-Tradução, pela preocupação com a utilização da “regra”. Podemos observar ainda que, em consonância com o papel assumido pelo professor nas metodologias que corporificam sua proposta, na perspectiva dos participantes, também cabe ao professor a agência pelo andamento e desenvolvimento de todo o processo em sala de aula, haja vista sua posição como Ator e Dizente dos processos *explicar* (“tu poderia explicar”), *falar* (“[tu poderia] falar tal regra”) e *fazer* (“[tu poderia] fazer a gente falar, fazer a gente pelo menos entender”). Em contraponto, ao aluno, cabe o papel passivo de cumpridor e repetidor das regras ensinadas pelo professor, figurando, nesse caso, como Dizente do processo *falar/repetir*, mas, a exemplo do que discutem Silva et al. (2016), seu papel ideacional é mais marcadamente o de Experienciadores do processo mental *tentar* (“[...] a gente pelo menos tentar entender”), investidos de um desejo de “entender” que ainda não configura uma ação concreta no mundo.

Karen e Carmela destacam uma estratégia de ensino, que, segundo as alunas, é desenvolvida pelo professor-pesquisador em suas aulas, que consiste em “só pode ir ao banheiro se [...] pedir em inglês”. Tal estratégia conjuga traços das denominadas “estratégias de aprendizagem” (OXFORD, 1990), divididas em diretas e indiretas e que, coordenadas, possibilitam ao estudante utilizar a língua em situações específicas, como pedir para ir ao banheiro, para sair da sala, etc., e tomar as rédeas de seu processo de aprendizagem, assumindo atitudes autônomas de uso

da língua, solicitar ou oferecer ajuda a outras pessoas no uso da língua quando necessário. A eficiência da estratégia do professor é destacada por Eugenio ao reproduzir a pergunta aprendida em sala de aula para solicitar a ida ao banheiro: “*É can I go to the bathroom, né?* Da mesma forma, a validade da estratégia é confirmada por Ferdinando, “funciona”, ao tomar o turno para responder a solicitação do professor-pesquisador: “E tu acha que isso funciona em sala de aula?”. O caráter assertivo da proposição de Ferdinando pode ser entendido como uma aceitação ao desenvolvimento de estratégias semelhantes em sala de aula para a promoção da aprendizagem de inglês, a qual retomaremos mais adiante em nossa discussão.

Na sequência, Carmela retoma a discussão sobre o uso de diálogos em sala de aula, usado como método avaliativo, e defende a ideia de que “o diálogo só funciona quando tem prova oral”, revelando, em contradição à sua defesa anterior, que “daí no dia da prova oral [...] todo mundo fugia”. Igor acrescenta os detalhes e encaminhamentos do processo de preparação para a avaliação oral: “a prova oral tinha um texto [que] a gente [...] começava a decorar um mês antes”. Carmela pontua os aspectos que lhe causavam preocupação em relação à avaliação oral: “tu acaba te preocupando mais com a pronúncia [‘em saber falar a palavra’] do que com a tradução [‘do que saber o que ela significava’]”.

Essas considerações são ilustrativas das experiências dos participantes com a língua inglesa em sua trajetória escolar e corroboram as discussões acerca da insegurança dos estudantes em relação à disciplina no contexto escolar (“[...] no dia da prova oral todo mundo fugia”). Da mesma forma, constroem a experiência de aprendizagem com a língua inglesa como uma atividade mecânica de memorização de “um texto” para repetir em uma situação de avaliação/testagem, para a qual os sentidos e significados do texto não parecem ter relevância, pois “tu acaba te preocupando mais com a pronúncia”.

Por outro lado, vale ressaltar que tais representações dos alunos podem estar desconsiderando os objetivos traçados por seus professores, que podem ter buscado explorar questões de prosódia, fonética, fonologia ou outros aspectos relacionados à produção oral em língua inglesa, mas que, por alguma razão, tais objetivos não foram compreendidos pelos alunos. Nesse sentido, a colocação de Olga, ao retomar a adesão à estratégia utilizada pelo professor-pesquisador “aquela que o senhor falou pra gente pedir pra ir no banheiro”, recupera o contexto e detalha a metodologia adotada em sua execução. Novamente, observamos a figura do

professor como central no processo, como Ator dos processos materiais *escrever* (“Tu [professor] escreveu em inglês como a gente falava...”) e *fazer* (elíptico) (“[fazer] a gente [falar]”), tendo como objetivo o ensino da pronúncia de palavras em língua inglesa e as variações de sons e fonemas desconhecidos em língua materna, por exemplo, a consoante *th*, na palavra *bathroom*.

A aluna avalia positivamente a estratégia de ensino adotada (“[...] é bem melhor [...]”), em que a sentença foi transcrita pelo professor da maneira como seria pronunciada em inglês para que os alunos atentassem para as características sonoras e prosódicas de cada palavra, a saber: KÉN AI GOU TU DE BÉFFRÚM?, revelando seu interesse e empenho na realização da atividade. Talvez, o envolvimento demonstrado pela aluna (e pelos outros colegas) na atividade, basicamente, esteja relacionado aos exercícios de repetição (*drills*) da estrutura linguística para pedir para ir ao banheiro, numa dinâmica semelhante àquelas descritas anteriormente e que eram realizadas durante o Ensino Fundamental, as quais, na concepção dos alunos, oferecia-lhes a impressão de terem aprendido inglês e serem capazes de demonstrar tal aprendizagem por meio da reprodução de diálogos utilizados em situações específicas.

Na mesma perspectiva de repetição e treinamento para internalização de estruturas da língua, o Excerto 22 apresenta o terceiro e último ponto de discussão da sessão reflexiva a respeito das representações de aprendizagem de inglês na escola pública. Aqui, a problematização apresentada está relacionada à execução de exercícios: “a gente aprende inglês com muitos exercícios e trabalhos” (AL7).

Excerto 22

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T104	Professor: tá, tem mais uma, pessoal, não quero apressar vocês, tá. Aí tem alguém que diz que “ <i>a gente aprende inglês com muitos exercícios e trabalhos</i> ” [xxx]	Problematização
T105	Karen: ah, com exercício sim. É porque... não tavam falando que a gente aprende inglês na prática? Então, exercício é prática disso	Acolhimento Fornecimento de informação (por elaboração)
T106	Olga: então, só se a gente fizer trabalho em dupla na sala de aula, porque se for pra fazer em casa, vai todo mundo traduzir no tio Google e já era	Refutação Fornecimento de informação (por extensão)
T107	Karen: ai, quem é que usa o google tradutor? [rindo]	Problematização

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T108	Professor: quem é... quem é que concorda com esse último [apontando para o projetor] quem é que concorda com esse último, que a gente aprende com muitos exercícios e trabalhos	Recondução
T109	Karen: concordamos em parte	Acolhimento
T110	Olga: em parte	Reespelhamento
T111	Professor: expliquem por que que é em parte	Solicitação de informação (por intensificação)
T112	Olga: o trabalho tem que ser em grupo, porque se a gente fizer sozinho a gente não vai conseguir fazer	Fornecimento de informação (por intensificação)
T113	Professor: talvez	Acolhimento
T114	Karen: porque depende da capacidade de cada um, de como a pessoa entendeu, se a pessoa não entendeu ela tem que tirar as dúvida, não fazer[] [risos]	Fornecimento de informação (por elaboração)
T115	Professor: alguém discorda da Karen... alguém discorda da colega? [risos] [VÁRIOS ALUNOS CONVERSAM AO MESMO TEMPO]	Solicitação de informação (por extensão)
T116	Professor: ela disse que... fazer trabalhos individuais é complicado ou não é, porque depende da capacidade das pessoas pra fazer o trabalho	Reestruturação
T117	Olga: sim	Acolhimento
T118	Karen: e como elas não entenderam e se elas não entendeu [xxx] fazer em grupo, porque se ela não entendeu ela tem que aprendÊ.	Fornecimento de informação (por intensificação)
T119	Olga: não, eu discordo[] em parte. Se a gente for fazer em grupo, um vai ajudar o outro, mas individual tu nunca vai, pelo menos eu não entenderia. Só se [] ajudar	Refutação
T120	Karen: mas daí... pede ajuda, pede ajuda pro professor	Refutação
T121	Olga: por isso...	Refutação
T122	Karen: tá, mas se tu faz em dupla e os dois não entendem, que que vai adiantar?	Problematização
T123	Olga: a gente tá na sala de aula, a agente vai perguntar	Refutação
T124	Karen: exatamente, se tu pergunta em dupla, tu pergunta individual também	Refutação
T125	Professor: pode falar [apontando para aluno N]	
T126	Norberto: é que tipo, trabalho é pra ti aplicar o que tu aprendeu e não tu aprender com o trabalho. Exercício sim, daí tu vai exercitá. Trabalho tu vai entregar o trabalho, tu vai aplicar o que tu aprendeu antes [xxx]	Fornecimento de informação (por elaboração)

A representação apresentada para discussão é acolhida por Karen (“com exercício sim”), que justifica seu argumento relacionando a ideia de aprender inglês na prática, discutida no Excerto 21a, à atividade de fazer exercícios. Olga

aparentemente concorda com a proposição da colega e condiciona a execução do trabalho, usado com sinônimo de exercício, a dois fatores: 1) realização “em dupla ou grupo” e 2) “na sala de aula”, sob a justificativa de que, do contrário, “vai todo mundo traduzir no tio *Google* e já era”. Os fatores condicionantes expostos por Olga trazem à baila inquietações frequentes na prática pedagógica dos professores de língua inglesa (e também de outras disciplinas) acerca da contribuição dos trabalhos/exercícios em grupo ou duplas para a aprendizagem dos alunos e dos usos da tecnologia aplicadas ao ensino. Trataremos do primeiro ponto mais adiante, pois ele será trazido à discussão no fluxo argumentativo da sessão reflexiva. Em relação ao último ponto, a aplicabilidade da tecnologia para situações de ensino-aprendizagem nos parece, em primeira análise, uma discussão já exaurida, se considerarmos os inúmeros trabalhos que confirmam essa contribuição (PAIVA, 2017; REIS, 2017; GRINOLS; RAJESH, 2014, entre outros). No entanto, ao considerarmos o contexto da escola pública e as declarações dos alunos sobre a utilização, até certo ponto, improdutiva da ferramenta *Google Translator*, faz-se necessária a reflexão e um olhar mais cauteloso para a maneira como conduzimos a aplicação da tecnologia em sala de aula e como percebemos a utilização que nosso aluno faz dessa ferramenta, para que ela realmente seja aliada da aprendizagem e não simplesmente um atalho para a cópia integral de textos/atividades que deveriam ser realizadas pelos alunos.

Retomando a discussão em pauta, na tentativa de reconduzir ao tópico em debate sobre a aprendizagem a partir de exercícios e trabalhos, o professor-pesquisador solicita aos alunos posições de acolhimento ou refutação à representação apresentada. Recebe como resposta o acolhimento parcial da ideia referente ao trabalho em grupos, mas não sobre o tópico por ele enfatizado. Karen e Olga dizem aderir “em parte” a respeito da realização de trabalhos em grupo. Enquanto Olga defende opinião em favor do trabalho em grupo amparada na justificativa da impossibilidade da execução individual, aparentemente, em função da dificuldade com a língua inglesa “[...] tem que ser em grupo, porque se for sozinho a gente não vai conseguir fazer”, Karen contra-argumenta em favor da realização individual dos trabalhos, alegando questões relacionadas à “capacidade [de entendimento] de cada um” e à responsabilidade de cada aluno de, em vez de valer-se do outro, solicitar explicação de como executar a tarefa, pois “se a pessoa não entendeu ela tem que tirar as dúvida, não fazer”. Observam-se, nesses

depoimentos, posições antagônicas: uma que compreende a aprendizagem como um processo coletivo, de troca de conhecimentos e, portanto, colaborativo, evidenciado na proposição material “um vai ajudar o outro”; e outra mais inclinada ao individualismo, porém, amparada em um “outro”, que, na concepção da aluna, parece não figurar como ente colaborador, desvelado em “pede ajuda pro professor”.

Esses posicionamentos nos ajudam a refletir sobre a complexidade da proposição de tarefas em sala de aula. Como defendeu Karen, um aspecto a ser considerado é a capacidade, não apenas intelectual de execução da tarefa proposta, mas, como se observa no discurso da mesma aluna, sua capacidade de trabalhar em equipe, de conviver com as diferenças e saber compartilhar conhecimentos e dúvidas. A reflexão sobre esses aspectos nos parece essencial, pois eles poderão determinar não apenas o sucesso na realização da tarefa, mas também as aprendizagens que poderão advir dessas interações.

Por fim, diante da falta de consenso das colegas, Dagoberto assume o turno e interrompe a discussão. O aluno oferece uma diferenciação entre exercício e trabalho. Segundo o aluno, a diferença entre os dois elementos está no fato de que no “[e]xercício [...] tu vai exercitá” e no “[t]rabalho tu vai entregar o trabalho [e] vai aplicar o que tu aprendeu”. A diferenciação proposta pelo aluno, ao que parece, caracteriza o exercício como a prática sistemática de recapitulação da matéria, com objetivo mais imediato, geralmente planejado para ser desenvolvido em sala de aula, com vistas ao treinamento e a verificação do que foi aprendido pelo aluno por parte do professor (LUCKESI, 1994 apud CERQUEIRA, 2010). O trabalho, adotando a noção proposta por Cerqueira (2010) para atividade, perfaz uma prática mais ampla, que não está condicionada ao espaço da sala de aula e considera, em determinadas circunstâncias, a criatividade do seu executor. Dito de outra forma, ao combinarmos as noções de exercício e trabalho, encontramos aproximações com o que Ferreira (2012) conceitua de tarefa, dado que, a exemplo desta, aquelas também buscam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo mediante a sua realização.

Estabelecendo uma conexão entre as diferenças entre exercício e trabalho e a discussão sobre a realização em grupos/duplas ou individuais, ambos os elementos são passíveis de execução individual ou coletiva. No entanto, devido ao caráter mais livre e criativo do trabalho, sua execução coletiva poderá oferecer melhores resultados, uma vez que, na interação com o outro, as trocas de conhecimento geram novas ideias e soluções. Da mesma forma, exercícios

realizados coletivamente podem promover aprendizagens significativas se levado em consideração o empenho dos envolvidos em sua realização (FERREIRA, 2012).

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos adotados na geração de dados. Além disso, discutimos os resultados da Etapa 2, em que a implementação da prática socialmente situada de ensino e aprendizagem de ILA foi levada a efeito.

6.5 ETAPA 2: A PRÁTICA SOCIALMENTE SITUADA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ILA

Na Etapa 2, realizamos a implementação da proposta de ensino e aprendizagem de ILA numa perspectiva socialmente situada e buscamos identificar, nas ações dos participantes (professor e alunos), contribuições capazes de instanciar espaços de colaboração e negociação de conhecimentos e, em última instância, cotejar marcas discursivas que apontassem ressignificações nos modos de representar a aprendizagem de ILA ao final do processo pedagógico. Para tanto, dividimos a seção em dois momentos. No primeiro, descrevemos a metodologia utilizada na Etapa 2 (Seção 6.5.1) e, no segundo momento, discutimos os resultados encontrados na análise dos dados cotejados nessa etapa (Seção 6.5.2).

6.5.1 Procedimentos metodológicos da Etapa 2

Os procedimentos metodológicos apresentados a seguir descrevem os participantes desta etapa (Seção 6.5.1.1), a coleta dos dados (Seção 6.5.1.2) e os procedimentos e categorias de análise dos dados da Etapa 2 (Seção 6.5.1.3).

6.5.1.1 *Os participantes da Etapa 2*

Como apontamos anteriormente, ao longo do processo tivemos participantes que deixaram o grupo e novos participantes que aderiram a proposta. Seguindo a dinâmica adotada para a identificação dos participantes, os novos receberam nomes fictícios a partir da letra P. O Quadro 6.4 apresenta a relação dos participantes, indicando aqueles que deixaram o projeto e os que aderiram a ela, e a identificação a eles atribuída.

Quadro 6.4 – Identificação e situação dos participantes da Etapa 2

Identificação atribuída	Situação
Professor	
Anastácia	deixou o projeto
Berenice	continuou no projeto
Carmela	continuou no projeto
Dagoberto	continuou no projeto
Eugênio	continuou no projeto
Ferdinando	continuou no projeto
Gaspar	deixou o projeto
Hortência	continuou no projeto
Igor	deixou o projeto
Janaína	continuou no projeto
Karen	continuou no projeto
Lindalva	continuou no projeto
Marciano	continuou no projeto
Norberto	continuou no projeto
Olga	deixou o projeto
Pedro	novo no projeto
Roberto	novo no projeto
Sônia	novo no projeto
Tatiana	novo no projeto
Vanessa	novo no projeto

6.5.1.2 Coleta de dados da Etapa 2

A coleta dos dados da Etapa 2 envolveu dois estágios de geração de dados: 1) as ações de sala de aula e 2) as avaliações sobre o andamento do processo. Os estágios de geração de dados foram gravados em áudio e vídeo, totalizando 11 horas, 45 minutos e 06 segundos de gravação em formato MTC, e ofereceram *insights* significativos tanto para revisar comportamentos e reproduções de modos de agir que pareciam transformados no discurso dos participantes –, mas que se

revelaram resistentes aos serem observados com maior detalhe – quanto para suscitar reconfigurações no desenvolvimento do processo de aprendizagem em desenvolvimento a partir do reconhecimento das fragilidades identificadas.

Vale destacar que, em função de algumas dificuldades técnicas que enfrentamos ao longo do processo, algumas das gravações não alcançaram qualidade satisfatória para que pudessemos usá-las a contento ou não foram registradas pelo aparelho de gravação utilizado. Sendo assim, dos 23 encontros que realizamos, conseguimos gravações de apenas 14 deles, dos quais selecionamos quatro mais representativos do processo investigativo de ensino e aprendizagem implementado na escola pública para compor o *corpus* da Etapa 2. As sessões que compõem o *corpus* da Etapa 2 são apresentadas no Quadro 6.5.

Quadro 6.5 – Identificação, data, duração e atividades desenvolvidas nas sessões que compõem o *corpus* da Etapa 2

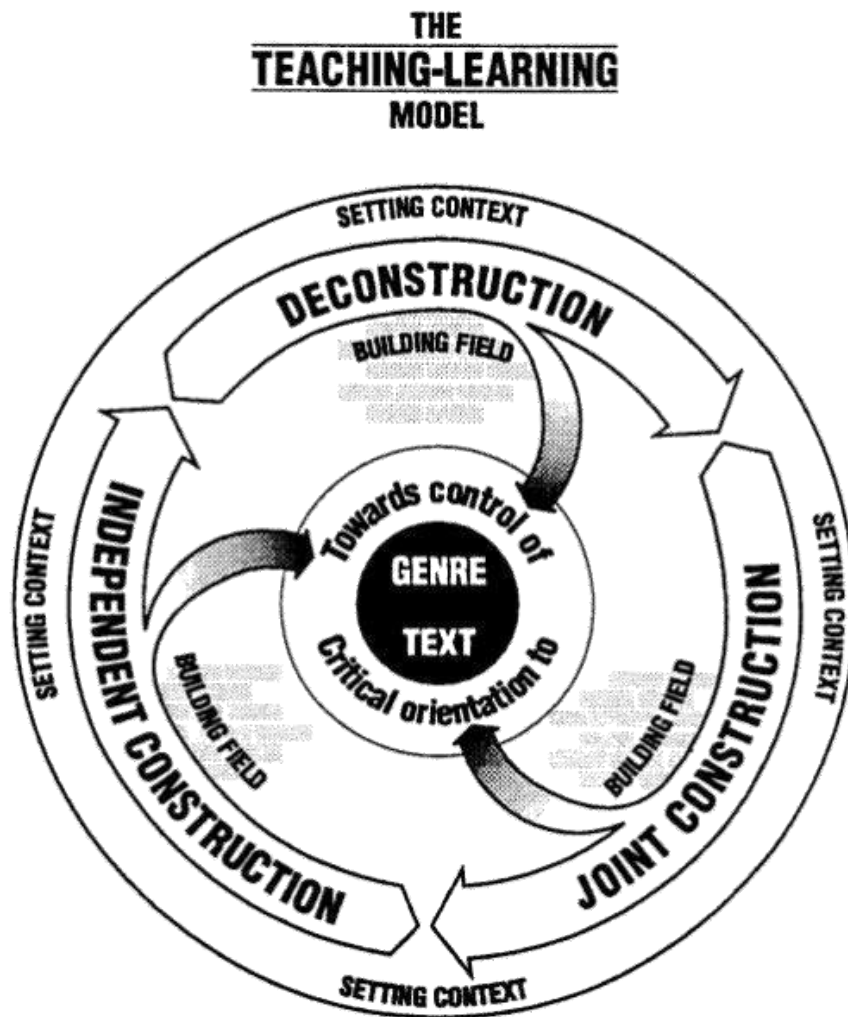
Identificação da sessão	Data	Duração	Atividade desenvolvida
S#9	25/06/2017	00h29min49seg	produção da versão escrita dos textos para as apresentações orais em língua inglesa
S#12	18/07/2017	00h12min37seg	avaliação da primeira apresentação oral e avaliação parcial do processo
S#13	19/07/2017	00h22min39seg	
S#22	23/02/2018	00h17min52seg	avaliação da segunda apresentação oral e avaliação final do processo
S#23	05/03/2018	00h19min34seg	

6.5.1.3 O plano de ensino socialmente situado: a produção do gênero apresentação oral

O processo de ensino e de aprendizagem de ILA com vistas a promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção escrita buscou, em última instância, subsidiar a produção de uma apresentação oral em língua inglesa. Para tanto, direcionamos nossa proposta para um trabalho com gêneros de popularização da ciência disponíveis na internet já que, como demonstraram os dados do levantamento de necessidades (Anexo 3), esse perfaz a principal maneira de contato dos estudantes com a língua inglesa. Na organização de nosso plano de ensino de ILA na perspectiva da linguagem como gênero, valemo-nos da proposta pedagógica do ciclo australiano, conhecido como “A Roda”, *The Wheel* (Figura 6.3), a qual constitui-se de três fases: a desconstrução, a construção conjunta e a construção independente do gênero (MARTIN, 1999).

Anterior à fase de desconstrução, a proposta do ciclo australiano sugere a apresentação contextual do gênero (*modelling*), de modo a identificar a familiaridade dos alunos com os textos (consumo), as instituições onde são produzidos/distribuídos e a relevância destes para suas vidas (MARTIN, 1999). A fase da desconstrução (*deconstruction*) busca problematizar questões relativas ao contexto de cultura (objetivo do evento), ao contexto de situação (a natureza do evento), o papel dos participantes na realização do evento e a identificação dos estágios que caracterizam o evento (MARTIN, 1999). A seguir, na fase de construção conjunta (*joint construction*), o objetivo é a construção colaborativa (professor e alunos) de um exemplar do gênero, atentando para os elementos constitutivos do gênero identificados na fase anterior (MARTIN, 1999). Aqui, o professor “trabalha como monitor da atividade” (TICKS, 2006, p. 184). Na fase final, de construção independente (*independent construction*), a produção de um novo exemplar do gênero é realizada pelos alunos, em grupos ou individualmente, e assistida pelo professor e pelos demais colegas (MARTIN, 1999), buscando colocar em prática os conhecimentos adquiridos e revisados ao longo da análise e construção do gênero.

Figura 6.3 – “A Roda”



Fonte: Martin (1999, p. 131), elaborado por Rothery e Strenglin (1994, p. 8).

A partir do desenho teórico da Figura 6.3, a primeira tarefa dos alunos foi organizar grupos de trabalho e selecionar textos em *sites* da internet que discutissem pesquisas científicas e que abordassem os temas elencados no *Needs Analysis* (cultura, tecnologia, política, esportes, ciência, educação, religião e culinária). Para tanto, foram sugeridos três sites para busca de textos: Science Daily (<https://www.sciencedaily.com/>), Popular Science (<https://www.popsci.com/>) e New Scientist (<https://www.newscientist.com/>). A escolha desses *sites* deve-se ao caráter de gratuidade da maioria dos conteúdos disponíveis, à acessibilidade da linguagem e à extensão dos textos.

A seguir, foi feita a análise de um exemplar do gênero notícia de popularização da ciência com a turma (desconstrução), destacando questões macro

e microestruturais do texto, especificidades da esfera jornalística em textos sobre ciência e as marcas linguísticas que identificam os movimentos retóricos do texto, bem como a função dos conectores lógicos para a organização da sequência das ideias do texto. Como tarefa, cada grupo realizou a análise dos textos coletados com base em um guia de leitura (*Guided reading*) proposto pelo professor (Anexo 4).

Como tínhamos a intenção de organizar seminários de apresentações orais a partir dos textos analisados por cada um dos grupos, selecionamos vídeos da internet com situações de apresentações orais em língua inglesa. Os vídeos selecionados descreviam interações orais em língua inglesa, as quais oscilavam entre o formal e o informal, pois representavam apresentações de palestras e seminários orais de alunos em escolas. A análise dos vídeos procurou levar os alunos a identificarem traços retóricos das apresentações orais (desconstrução) que pudessem subsidiar suas próprias apresentações. Nosso objetivo também foi socializar os conhecimentos e trabalhar a oralidade em língua inglesa (*speaking*), uma das habilidades apontadas pelos alunos no *Needs Analysis*. Entretanto, os alunos mostraram-se inseguros para a tarefa e, dado o tempo escasso (um período por semana) para trabalhar questões de pronúncia relativas a cada um dos textos, escolhemos outra estratégia. O texto que havia sido analisado como exemplar do gênero (*Navigating with GPS is making our brains lazy* – Anexo 5) foi dividido em suas quatro partes fundamentais: Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusão. Os alunos reorganizaram os grupos, e cada grupo responsabilizou-se por apresentar uma das partes.

O processo de construção conjunta da apresentação oral contou com diferentes momentos:

- 1) organização de uma versão escrita para apresentação (em língua portuguesa);
- 2) produção da versão em língua inglesa para apresentação;
- 3) ensaio para apresentação em língua inglesa;
- 4) apresentação dos grupos;
- 5) seção de visionamento das apresentações;
- 6) avaliação dos pontos positivos e negativos do processo.

Ao darmos seguimento à nossa proposta de ensino, retomamos a proposta das apresentações dos textos já analisados pelos grupos. Contudo, muitos alunos manifestaram-se desinteressados nas temáticas escolhidas e acenaram a

possibilidade de buscar textos novos ou realizar atividades diferenciadas. A partir disso, sugerimos a realização de pesquisas feitas pelos grupos sobre temas que fossem do interesse deles e que, ao final, seriam apresentadas em língua inglesa e socializadas no Facebook da rádio da escola (Rádio Escola Cilon Pop) e veiculadas na programação da rádio durante os intervalos das aulas. A proposta também não foi acolhida pelos alunos, que, por sua vez, sugeriram a distribuição de novos textos para os grupos, escolhidos pelo professor, para realizarem a produção de apresentações orais.

Depois de um longo período de greve do funcionalismo, que incorreu na suspensão das atividades desta pesquisa, ao retornarmos as atividades, realizamos a distribuição dos textos. Foram selecionados dez textos de diferentes temáticas, coletados do site *Science Daily* e dispostos em um mural para que os grupos fizessem suas escolhas. Os grupos mudaram, pois muitos dos alunos, em função do movimento grevista, trocaram de escola ou simplesmente abandonaram a escola. A dinâmica de trabalho consistiu em:

- 1) leitura do texto para identificação das informações centrais, com base no guia de leitura proposto pelo professor (Anexo 4);
- 2) organização de uma versão em língua inglesa para apresentação oral;
- 3) elaboração de apresentações de PowerPoint como suporte para as apresentações orais;
- 4) ensaio para a apresentação oral;
- 5) apresentações dos grupos;

Na próxima seção, descrevemos os procedimentos e categorias de análise dos dados da Etapa 2.

6.5.1.4 Procedimentos e categorias de análise dos dados da Etapa 2

Considerando os dois estágios de geração de dados, (1) as ações de sala de aula e (2) as avaliações sobre o andamento do processo, procuramos orientar nossa análise para questões específicas. Assim, ao nos voltarmos para as ações de sala de aula, buscamos verificar em que medida as ações discursivas do professor-pesquisador e dos alunos ofereciam espaços para a colaboração e construção de conhecimentos a partir de um paradigma de ensino de ILA como prática socialmente situada e o modo como tais ações contribuía para a mudança ou manutenção das

representações de professor e aluno, identificadas na Fase 1 e no início da Fase 2, na etapa de análise das representações iniciais. Ao enfocarmos os momentos de reflexão acerca das situações práticas de apresentação oral em língua inglesa, buscamos orientar a discussão de modo a solicitar dos participantes apontamentos acerca das percepções sobre a prática e as avaliações em relação ao processo de aprendizagem em que estavam inseridos. O Quadro 6.6 oferece um recorte das ações argumentativas utilizadas como critérios de análise dos dados.

Quadro 6.6 – Ações argumentativas utilizadas para a análise dos dados

Identificação da sessão	Fragmentos do corpus	Ações argumentativas
S#9	[...] como é que vocês fariam pra apresentar a introdução desse texto ai? Como é que vocês começariam essa apresentação?	Solicitação de informação (por intensificação)
	A gente gente tem que explicar onde foi, quem fez, onde foi publicado, qual foi o objetivo e qual o resultado principal.	Fornecimento de informação (por intensificação)
	[...] O que é isso que vocês vão apresentar?	Solicitação de informação (por extensão)
	Um texto...	Fornecimento de informação (por extensão)
	Uma pesquisa...	Fornecimento de informação (por extensão)
	Um texto sobre uma pesquisa [...]	Acolhimento Reestruturação
S#12	[...] como vocês avaliam o que vocês fizeram hoje [a apresentação oral]?	Problematização
	[...] acho que depois daquela aula que o senhor nos ensinou como falar até que saiu alguma coisa	Fornecimento de informação (por extensão)
	Acho que aula passada que o senhor passou ajudando com as palavras mais detalhadas assim, me ajudou bastante,	Acolhimento Reespelhamento
S#13	[...] como foi pra vocês essa experiência de apresentar em inglês?	Problematização
	[...] pra mim não mudou nada no meu conhecimento. Eu consegui falar tudo, eu já sabia antes porque eu escuto bastante música em inglês [...]	Refutação
	[...] E aprender a forma do texto te serve pra quê?	Solicitação de informação (por elaboração)
	Eu acho que, tipo, isso te ajuda na hora de ler um texto. Se tu pega um texto hoje em inglês, tu tem como desmontá ele. E assim tem como ver o que o texto tem a dizer.	Remodelamento

Da mesma forma, para o encaminhamento das sessões #22 e #23, no encerramento do processo, optamos por organizar a discussão a partir de seis perguntas, previamente elaboradas, que buscaram dar conta das diferentes situações e temáticas que emergiram das discussões ao longo da caminhada. As perguntas norteadoras das sessões, as temáticas por elas encaminhadas e os exemplos do *corpus* que ilustram essas temáticas são apresentados no Quadro 6.7.

Quadro 6.7 – Temáticas e perguntas norteadoras das sessões reflexivas de encerramento do processo

(continua)

Temáticas	Perguntas norteadoras	Exemplos do <i>corpus</i>
Aprendizagem de leitura e produção oral em ILA	No início do ano vocês responderam um questionário sobre o que esperavam aprender de inglês neste ano. Vocês apontaram como habilidades a leitura e a produção oral. Agora, ao final, como vocês avaliam a aprendizagem de leitura e produção oral?	<p>Eugênio: A leitura melhorou, por causa que [...] tinha a parte do texto que a gente ia lendo e ia traduzindo ao mesmo tempo.</p> <p>Sônia [produção oral]: Eu acho que antes a gente não conseguia nem pronunciar... [...]</p> <p>Eugênio: Ainda não consegue muito, mas já melhorou um pouco</p>
Aprendizagem com base na repetição	No nosso primeiro encontro, no início do ano, alguns de vocês defenderam a repetição e a “decoreba” como forma de aprender inglês. Muitos de vocês repetiram suas partes para apresentar o trabalho. Isso ajudou a aprender inglês, sim ou não e por quê?	<p>Eugênio: Ajudou.</p> <p>Ferdinando: cada vez que foi treinando mais foi melhorando. [...]</p>
Aprendizagem com base na tradução	Outra questão que vocês levantaram foi o uso da tradução como maneira de aprender inglês. Para realizar os trabalhos finais, muitos de vocês recorreram a tradução do texto. Em que medida isso ajudou a aprender inglês?	<p>Roberto: Ajudou porque a gente sabe o que tá dizendo. [...]</p> <p>Ferdinando: Eu acho que não ajuda, porque só vai te ajudar a traduzir o que tá ali, não vai te ajudar em nada...</p> <p>Karen: Acho que não, porque nem é a gente que traduz, é o <i>Google</i></p>

(conclusão)

Temáticas	Perguntas norteadoras	Exemplos do <i>corpus</i>
Aprendizagem de produção escrita em ILA	A produção escrita em inglês foi a habilidade que vocês menos destacaram como importante, entretanto, para as apresentações orais vocês tiveram que organizar versões em inglês a partir dos textos originais. O uso do texto em inglês ajudou na hora de elaborar o que vocês queriam dizer em inglês?	Tatiana: Não como a gente queria... A gente tinha a tradução do texto, depois a gente leu o texto, de acordo com o que a gente pensa daquilo que tá escrito e depois a gente traduz, porque nem todas as palavras que a gente queria botar ali tá no texto
Papel de professor como facilitador da aprendizagem	Como papéis de professor nas aulas de inglês vocês apontaram: explicar todo o conteúdo, facilitar a aprendizagem dos alunos e propor desafios. Como vocês me avaliam em cada um desses itens?	Karen: O senhor não deu conteúdo. [...] Janáina: O senhor não facilita muito [...] O meu professor do fundamental não tava nem aí se a gente fazia ou não. Ele era bem legalzinho, sabe. [...] Karen: Muito desafiador. Lindalva: O senhor dá uns texto de duas folhas pra gente lê, fazer introdução e resultado e não sei mais o que. Sônia: E falar tudo em inglês.
Papel de aluno como receptor de conhecimento	No questionário e no primeiro encontro, vocês apontaram como papel do aluno nas aulas de inglês: prestar atenção, realizar as atividades e tentar usar inglês em aula. Vocês mantêm essas concepções?	Pedro: Com certeza [...] Janáina: O papel é esse, mas não que o aluno faça isso...
Validade dos aprendizados adquiridos	Este ano nós tentamos fazer um trabalho diferente com a língua inglesa, coloca-la como algo do dia a dia, nos textos, e não limitar as regras. Vocês acharam que valeu a pena? O que vocês acreditam que podem fazer com o inglês daqui para frente?	Marciano: Fazer Fisk [...] Eugênio: Eu não sou capaz de sair falando com a pessoa, mas uma parte do que ela fala eu vou conseguir entender.

A seguir, apresentamos a análise dos resultados da Etapa 2 desta pesquisa.

6.5.2 Análise e discussão dos dados da Etapa 2: a prática socialmente situada de ensino e aprendizagem de ILA

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados da Etapa 2 desta investigação. A seção está organizada em três blocos de análise: a) das ações colaborativas nas aulas de ILA (Seção 6.5.2.1), b) dos movimentos discursivos sobre a prática socialmente situada de ensino e aprendizagem de ILA (Seção 6.5.2.2) e, por fim, c) das (res)significações sobre os processos de ensinar e de aprender inglês na escola pública construídos ao longo do trabalho (Seção 6.5.2.3).

6.5.2.1 As ações colaborativas nas aulas de ILA: contradições entre teoria e prática

Na seção anterior, discutimos as representações de aprendizagem de ILA na escola pública sob a perspectiva dos alunos. Como vimos, seus discursos trazem ecos de perspectivas de ensino tradicionais, subsidiadas pela repetição e memorização de estruturas linguísticas, e fazem emergir representações do papel de aluno como participante passivo, observador do processo e receptor de conhecimento e do professor como fornecedor (COPE; KALANTZIS, 2015).

Ao nos voltarmos para a análise do processo de intervenção colaborativa implementado no contexto escolar com vistas à ressignificação daqueles discursos e das práticas de fornecimento (pelo professor) e recepção (pelo aluno) de conhecimento, no recorte que apresentamos a seguir, ainda observamos um processo centrado na figura do professor e com tímidas oportunidades de participação dos alunos na construção do conhecimento. O recorte em questão (Excerto 23) corresponde à nona aula da proposta pedagógica em desenvolvimento, que aconteceu em 25/06/2017 e, em função do processo de preparação da greve geral do magistério estadual, teve duração de 30 minutos. A prática de ensino desenvolvida nessa sessão teve por objetivo a produção colaborativa (conjunta) (MARTIN, 1999) de um exemplar do gênero apresentação oral em língua inglesa sobre uma pesquisa descrita em um texto de popularização da ciência, o qual havia sido trabalhado em aulas anteriores. Como estratégia de aproveitamento produtivo do tempo disponível para as aulas de ILA e buscando organizar um trabalho mais colaborativo entre os alunos em sua primeira interação oral em língua inglesa, o texto trabalhado foi dividido em quatro seções (introdução, metodologia, resultados e

conclusão) e cada uma delas distribuída para os quatro grupos de alunos. A estratégia de distribuição das seções também teve o objetivo de chamar a atenção do aluno acerca da organização retórica básica de um texto acadêmico (SWALLES, 1990). Os grupos tinham entre cinco e seis integrantes. Na aula anterior à reproduzida no Excerto 23, os alunos haviam sido convidados, com base nas seções do texto pelas quais seus grupos eram responsáveis, a refletir sobre a organização de um roteiro de apresentação oral. Para tanto, o professor distribuiu aos grupos algumas perguntas norteadoras em inglês, as quais poderiam servir de orientação para, a partir das respostas dadas a elas, definir o conteúdo apresentado por cada um dos integrantes durante a apresentação. A tarefa foi, inicialmente, realizada em português para, na sequência, ser proposta uma versão em inglês, organizada na sessão em análise.

Ao dar início à conversa, o professor fez a recondução do tópico que estava em debate na aula anterior (*na aula passada a gente estava tentando fazer vocês organizarem uma apresentação em inglês*), detalhou os pontos centrais que haviam sido discutidos no encontro (*Cada grupo da aula passada tinha ficado com uma parte. Uns tinham a Introduction, outros Method, outros tinham Results and Conclusion.*), como mostram os turnos T1 e T2.

Excerto 23

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T1	Professor: Então pessoal, <u>na aula passada a gente estava tentando fazer vocês organizarem uma apresentação em inglês.</u> Eu pedi pra vocês, a partir do que tinha nos fragmentos que eu dei pra vocês, organizarem uma apresentação e como vocês apresentariam cada uma dessas partes aí. <u>Então hoje a gente vai fazer um esqueleto de apresentação em inglês e que vocês terão que fazer, possivelmente, na próxima aula.</u> Eu vou entregar pra vocês uma folha exatamente como isso aqui (APONTA PARA O QUADRO, ONDE ESTÁ SISTEMATIZADA A MESMA TABELA DO MATERIAL QUE SERÁ ENTREGUE AOS ALUNOS), e todos vocês vão ter que completar essa folha. <i>Tudo com base no que vocês leram... no que vocês prepararam pra hoje.</i>	Recondução
	[...]	
T2	Professor: <u>Cada grupo da aula passada tinha ficado com uma parte.</u> Uns tinham a <i>Introduction</i> , outros <i>Method</i> , outros tinham <i>Results and Conclusion</i> . <u>Então, o pessoal da Introdução, como é que vocês fariam pra apresentar a introdução desse texto aí? Como é que vocês começariam essa apresentação?</u> Lembrem que eu sugeri que vocês começassem pela ordem das perguntas.	Recondução; solicitação de informação (por intensificação)

(continuação)

	Fragmento	Ação argumentativa
T3	Ferdinando: A gente tem que explicar <u>onde foi, quem fez, onde foi publicado, qual foi o objetivo e qual o resultado principal.</u>	Fornecimento de informação (por intensificação e extensão)
T4	Professor: Vocês seguiram a sequência das perguntas. <u>Se vocês fossem fazer um texto como vocês começariam?</u> Então <i>agora a gente vai fazer isso em conjunto.</i> Então primeira coisa pessoal: na introdução, você tem que me dizer assim: Olha, nós vamos falar de tal coisa... Como vocês vão trabalhar uma apresentação, então vocês podem usar essa palavra "apresentação". Apresentação em inglês é <i>presentation</i> . Uma possibilidade de vocês começarem é assim: Our presentation... Isso que eu estou escrevendo aqui vocês copiam aí na folha. Como a primeira pergunta pro pessoal que estava trabalhando com a introdução foi What is the name of the university that produced the study?, Qual o nome da universidade que produziu o estudo?, você podem começar assim: Our presentation is about... <u>O quê? O que é isso que vocês vão apresentar?</u>	Acolhimento; reespelhamento; problematização Solicitação de informação (por extensão de ideias)
T5	Ferdinando: Um texto...	Fornecimento de informação (por extensão)
T6	Lindalva: Uma pesquisa...	fornecimento de informação (por extensão)
T7	Professor: <u>Um texto sobre uma pesquisa.</u> Então, is about a study... E aí vocês tem aí no texto de vocês como é que a gente diz "da universidade 'tal'" em inglês. procurem aí no texto... <u>Como é que eu digo em inglês "da universidade"?</u>	Acolhimento; reestruturação; reespelhamento; solicitação de informação (por intensificação)
T8	Dagoberto: From	Fornecimento de informação (por intensificação)
T9	Professor: From, isso (O PROFESSOR FAZ O SINAL DE POSITIVO PARA O ALUNO)... A study from... e aí o nome da universidade. Qual é o nome da universidade? University College London. Então o primeiro parágrafo, se vocês quiserem pegar como modelo para vocês apresentarem... Então Our presentation (A nossa apresentação) is about (é sobre), o quê?... a study (um estudo, que vocês leram) from (de onde) da Universidade de Londres. E aí vocês estão trabalhando com a primeira pergunta. Vamos para a segunda pergunta. A segunda pergunta é: Where was the study published?, onde o estudo foi publicado? Então como vocês estão falando do estudo vocês podem começar assim: The study... e aí como ele foi publicado, está no passado, vocês precisam usar o passado, verbo TO BE, was published, e aí vocês dizem on e o lugar onde foi publicado. <u>Qual é o nome de onde foi publicado?</u>	Acolhimento; reespelhamento Solicitação de informação (por intensificação)
T10	Ferdinando: Eu <u>não</u> tô achando [onde eu encontro no texto?].	Refutação; solicitação de informação (por intensificação)
T11	Professor: <u>Tá perto do published.</u>	Fornecimento de informação (por intensificação)
T12	Ferdinando: <u>Tá perto do jornal?</u>	Solicitação de informação (por intensificação)
T13	Professor: <u>Isso (O PROFESSOR FAZ O SINAL DE POSITIVO), como é o nome do jornal?</u>	Acolhimento; solicitação de informação (por intensificação)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T14	Ferdinando: <u>O nome do jornal é</u> Nature communication.	Fornecimento de informação (por elaboração)
T15	Professor: Isso (O PROFESSOR ACENA POSITIVAMENTE PARA O ALUNO), Nature Communication... Então, a gente não usou nada diferente do que está no texto e vocês já têm dois parágrafos para duas pessoas daquele grupo falarem. Então uma pessoa vai falar este parágrafo e a outra pessoa vai falar este parágrafo. Próxima pergunta é: What is the objective of the study? Qual é o objetivo do estudo? Já que estou falando de objetivo, vocês têm que usar essas palavras para começar os parágrafos de vocês. <u>Então, se eu vou falar do objetivo eu tenho que dizer...? Como é que vocês começam essa frase?</u>	Acolhimento; reespelhamento; Solicitação de informação (por intensificação)
T16	Karen: O objetivo...	Reespelhamento
T17	Professor: Isso...	Acolhimento
T18	Karen: The objective...	Reespelhamento
T19	Professor: Isso... The objective of the study... já que vocês estão falando de <i>study</i> , continuem falando <i>study</i> . <u>Então, qual foi o objetivo do estudo?</u>	Acolhimento; solicitação de informação (por intensificação)
T20	Ferdinando: ajudar os cientistas da faculdade lá...	Fornecimento de informação (por extensão)
T21	Professor: <u>É esse o objetivo?</u>	Refutação; problematização

Na abertura da sessão, um primeiro ponto a se considerar é o convite feito pelo professor aos alunos para que participem da atividade (*Então hoje a gente vai fazer um esqueleto de apresentação em inglês e que vocês terão que fazer, possivelmente, na próxima aula.*). O uso do pronome nós, inclusivo, em *a gente vai fazer*, tem a função de construir um ambiente de troca de saberes que será levado a efeito com a participação de todos os envolvidos. Da mesma forma, ao final de T1, em *Tudo com base no que vocês leram... no que vocês prepararam pra hoje*, o professor demanda dos alunos a responsabilidade de orientar as discussões da sessão, a organização do “esqueleto de apresentação em inglês”. Nessa perspectiva, a intenção do professor pode ser vista como um desafio aos estudantes para que negociem significados (LEITÃO, 2011), instigando-os a refletir e a se posicionar sobre 1) como apresentar um texto para uma audiência (quais passos seguir, quais informações apresentar, o que vem primeiro, o que vem na sequência e para quem o texto será apresentado) e 2) como realizar essa apresentação usando a língua inglesa (como dizer o que diríamos em português em outra língua). Nesse caso, a audiência projetada são os próprios colegas de aula e o objetivo da apresentação é trocar informações sobre a pesquisa discutida.

Por outro lado, o professor impõe uma restrição à participação da turma como um todo na discussão ao solicitar informações diretamente ao grupo responsável pela introdução (*peçoal da introdução* – T2). Ao mesmo tempo, a partir dessa ação pragmática, instaura-se o processo argumentativo na sala de aula, no qual o professor solicita o detalhamento das ações dos participantes para iniciar a apresentação do texto, marcada na pergunta de esclarecimento pelo intensificador de circunstância *como*, em *Como é que vocês fariam pra apresentar a introdução desse texto aí? Como é que vocês começariam essa apresentação?* Ferdinando (T3) aparentemente fornece a resposta que atende aos requisitos da pergunta, indicando a ordem das informações, mas não detalha o conteúdo que preenche cada uma dessas informações. Aqui, notamos uma primeira oportunidade em que a ação discursiva do professor poderia ter sido implementada para expandir a discussão do tópico, levando o aluno (ou os alunos – “o pessoal da introdução”) a explicitar o conhecimento sobre o assunto tratado no texto e, ao mesmo tempo, responder, de forma mais detalhada, aos questionamentos onde, quem e qual, declarados pelo aluno em sua resposta.

Na sequência, o professor acolhe a resposta do aluno e reconhece a adesão do grupo à sugestão feita de orientar a organização da apresentação “pela ordem das perguntas” (*Vocês seguiram a sequência das perguntas.*) e propõe uma problematização a partir do que fora exposto: *Se vocês fossem fazer um texto, como vocês começariam?* Entretanto, novamente a ação discursiva do professor não abre possibilidades para a participação mais efetiva dos alunos na construção do conhecimento ao dar continuidade ao seu turno de fala, tornando sem efeito a problematização lançada. Ao longo da sessão, encontramos vários momentos em que as ações pragmáticas do professor se apresentam na forma de perguntas retóricas, principalmente nos momentos em que a tarefa de construção do “esqueleto da apresentação em inglês” é propriamente levada a efeito (T4, T9 e T15). Esse comportamento do professor pode ser entendido como um discurso essencialmente monológico, pois, ao desconsiderar as contribuições dos estudantes, descumprindo a promessa de uma construção conjunta, feita no início da sessão e reiterada em T4 (*agora a gente vai fazer isso em conjunto*) e não favorece “a negociação de sentidos e o compartilhamento de significados” (NININ, 2016, p. 182).

Assim, o que se tem é uma exposição narrativa monológica de como organizar a apresentação do texto em língua inglesa, seguindo a sequência das perguntas sugeridas pelo professor (na aula anterior) e acolhidas pelo(s) aluno(s). É interessante observar que, durante a exposição, o professor adota o *nós* exclusivo para explicar a construção dos parágrafos do roteiro da apresentação, marcado linguisticamente pelo pronome de segunda pessoa, *vocês*, no plural. Tal atitude, em certa medida, dilui a colaboração, dado que exclui o professor do processo, por outro lado, recupera a responsabilidade dos alunos na realização da tarefa, delegada a eles no início da sessão (*com base [...] no que vocês prepararam pra hoje*).

A exposição, considerando o propósito de elaborar uma produção escrita na língua-alvo, intercala o uso da língua materna e da língua inglesa como forma de propor espaços de contato, mas peca por restringir o uso efetivo da língua inglesa, marcado, quase exclusivamente, no discurso do professor. Os alunos não são motivados a utilizar a língua inglesa. Os raros momentos em que os alunos “praticam” a língua-alvo são, exclusivamente, para responder a perguntas sobre questões pontuais da língua, em um processo de testagem de conhecimentos vocabulares e gramaticais. A exemplo do que apontaram as representações sobre aprendizagem, na Seção 6.4.2.1, a proposta de ensino implementada pelo professor, ainda que não totalmente centrada no trabalho gramatical, reproduz dinâmicas que pouco se distanciam daqueles discursos.

Ao final de T4, a pergunta lançada ao grupo da introdução busca problematizar a prática social descrita/apresentada no texto: *Our presentation is about... O quê? O que é isso que vocês vão apresentar?* Dois alunos (Ferdinando e Lindalva) reagem à pergunta (T5 e T6), fornecendo respostas que são acolhidas e reestruturadas pelo professor (T7). As respostas dos alunos parecem satisfazer a necessidade do professor, pois, apesar das possibilidades, não tira proveito da situação para problematizar outras questões relativas à prática social de pesquisa trazida ao debate, tais como o motivo que levou Lindalva a entender que se tratava de uma pesquisa ou as evidências que permitem o entendimento de que aquele texto retrata uma pesquisa e não outra atividade. Imediatamente, a discussão é reconduzida para a busca de informações (no texto) sobre como dizer *da universidade* e uma nova solicitação de informação é lançada aos alunos: *Como é que eu digo em inglês “da universidade”?* Dessa vez, a resposta de Dagoberto

(*from*) é acolhida com satisfação pelo professor, que sinaliza positivamente para o aluno e intensifica sua reação com o uso do marcador *isso*.

Na sequência da sessão, o que encontramos é uma réplica de turnos em que o professor opera como autoridade do processo, indicando o caminho a ser seguido no desenvolvimento da atividade, pois cabe a ele fazer as perguntas (solicitar informações) e sistematizar as informações recebidas, que são devolvidas aos estudantes já na língua-alvo. O aluno, por sua vez, é um fornecedor das informações solicitadas nas perguntas do professor, quase configurando um processo estímulo-resposta, em que, estimulado pela pergunta, oferece uma resposta e recebe uma recompensa (a sistematização pronta do conhecimento e/ou um movimento de aceitação em linguagem gestual e/ou verbalizado – *Isso*). Esse padrão, como discute Ryckebusch (2016) a partir de Pontecorvo (2005), reproduz a estrutura das trocas verbais típicas do contexto escolar, marcadas pela “pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor, com o objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui” (RYCKEBUSCH, 2016, p. 124), em detrimento da abertura de espaços para a problematização e construção colaborativa de conhecimentos. Essa dinâmica só é alterada em T21, quando o professor refuta o argumento de Ferdinando sobre o objetivo do estudo (*É esse o objetivo?*) (Excerto 24).

Excerto 24

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T21	Professor: <i>É esse o objetivo?</i>	Refutação; problematização
T22	Ferdinando: <u>Eu acho que o objetivo da pesquisa é compreender melhor...</u>	Fornecimento de informação (por intensificação)
T23	Professor: <i>Isso, compreender o quê?</i>	Solicitação de informação (por extensão de ideias)
T24	Ferdinando: <i>Compreender melhor a função do cérebro.</i>	Fornecimento de informação (por extensão de ideias)
T25	Professor: <i>Isso, aí no texto de vocês deve ter uma parte que diz assim: “get a better grasp of just how our brain function changes when navigating only from memory versus turning-by-turn directions”. Tem isso, não tem?</i>	Acolhimento; solicitação de informação (por intensificação)
T26	Ferdinando: <i>Tem.</i>	Acolhimento
T27	Professor: <i>Exato. Então vocês podem usar a palavra compreender, do colega de vocês. <u>Como é compreender em inglês? É bem parecida com português...</u></i>	Acolhimento; Solicitação de informação (por intensificação)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T28	Karen: Compreend.	Reespelamento; fornecimento de informação (por extensão)
T29	Professor: <u>Isso, comprehend</u> , e colocar todo o resto que está no texto. Vocês não precisam mudar o que está no texto, usem o que o texto já dá pra vocês.	Acolhimento; reespelamento
T30	Karen: Sor, o senhor vai ajuda a gente a preencher isso daqui. Mas e se não der tempo da gente preencher o nosso?	Problematização
T31	Professor: Não, eu quero que vocês apresentem esse primeiro pra mim, mas antes a gente precisa completar tudo isso...	Refutação; reestruturação; fornecimento de informação (por elaboração)
T32	Karen: Então a gente só vai apresentar depois que tiver tudo feito?	solicitação de informação (por intensificação)
T33	Professor: Sim. Depois que cada grupo souber como apresentar cada uma das coisas, vocês vão apresentar pra mim.	Acolhimento; fornecimento de informação (por intensificação)
T34	Olga: Ok, a gente vai completar isso ai, depois a gente vai apresentar como?	Acolhimento; solicitação de informação (por intensificação)
T35	Professor: Oralmente	Fornecimento de informação (por intensificação)
T36	Eugênio: Só essa parte?	Solicitação de informação (por intensificação)
T37	Karen: É.	Acolhimento
T38	Professor: É, aquele grupo apresenta esta parte, o grupo da metodologia apresenta a metodologia, o resultado apresenta o resultado... Por exemplo, o que eles vão dizer, vocês não vão dizer, mas vocês têm que complementar o que eles vão dizer aqui. Porque é tudo um estudo só. Depois vocês vão pegar os textos de vocês e vão fazer essa mesma apresentação, só que daí vocês vão ter que me apresentar tudo.	Acolhimento; reestruturação
T39	Olga: Em português ou inglês?	Solicitação de informação (por elaboração)
T40	Professor: Em inglês. Daí vocês podem usar este “modelinho” aqui, só que vocês vão tirar as informações do texto de vocês.	Fornecimento de informação (por elaboração)
T41	Karen: Vai mudar só a resposta...	
T42	Professor: Vai mudar só a resposta, por isso que eu tô chamando de esqueleto.	Reespelamento
T43	Karen: É o esqueleto.	Reespelamento
T44	Professor: Isso aqui não serve só pro inglês, em qualquer apresentação que vocês forem fazer, vocês precisam de um roteiro como este... Então <i>the objective of the study was...</i> , Porque tem que ser <i>was</i> , pessoal? Porque o estudo já foi feito, no passado... Eu não vou escrever tudo aqui, mas começa no “get” e vai até o “turn-by-turndirections”.	Remodelamento
	[...]	

O aluno não reage ao contra-argumento do professor, abrindo espaço para que outro participante (Dagoberto) ofereça um novo argumento. A voz de Dagoberto é marcada pelo distanciamento e a modalização em relação à proposição, mas, a partir da projeção (*Eu acho que...*), aproxima-se da ideia expressa na versão original do texto em língua inglesa, reproduzido em T25. Ao reconhecer a necessidade de complementação do argumento apresentado pelo aluno (*o objetivo da pesquisa é compreender melhor...*), notamos o empenho do professor em instigar a continuidade do processo argumentativo, lançando mão de uma pergunta com o objetivo de promover a ampliação das ideias em discussão (*compreender o quê?*). O enunciado em T24 consegue sistematizar, em termos gerais, a motivação do estudo veiculado pelo texto usado como base para a organização da apresentação oral (*compreender melhor a função do cérebro*), mas não atende efetivamente a solicitação feita pelo professor a respeito do objetivo da pesquisa. Ao considerarmos o enunciado em T25, além da compreensão da *função do cérebro*, o estudo buscou também identificar/entender as mudanças na atividade cerebral em situações em que usamos aplicativos de navegação para nos orientarmos em comparação a situações em que buscamos direções por nossa própria conta (Anexo 5). Ao negligenciar esse fato, o professor também ignorou a potencialidade de ampliação e aprofundamento de ideias que novas solicitações de informação poderiam suscitar.

Em T27, aparentemente, há uma tentativa de resgate da voz de Dagoberto (*vocês podem usar a palavra compreender, do colega de vocês*), referindo-se à possibilidade de escolha do verbo *compreender* para designar o objetivo da pesquisa reportada no texto. Talvez, a intenção, nesse caso, fosse recuperar a ideia de colaboração entre os participantes no desenvolvimento da atividade, mas esse movimento é frustrado pela retomada da sequência pergunta-resposta, empenhada em verificar o que o aluno sabe sobre um determinado item de vocabulário (*Como é “compreender” em inglês? É bem parecida com português...*), que, ainda que possa promover a construção de conhecimento, limita a experiência ao conhecimento vocabular (RYCKEBUSCH, 2016). Nos turnos seguintes, mais especificamente de T32 a T39, temos o estabelecimento de um conflito entre os alunos e o professor (Excerto 25).

Excerto 25

	Fragmento	Ação argumentativa
T32	Karen: Então a gente só vai apresentar depois que tiver tudo feito?	Solicitação de informação (por intensificação)
T33	Professor: Sim. Depois que cada grupo souber como apresentar cada uma das coisas, vocês vão apresentar pra mim.	Acolhimento; fornecimento de informação (por intensificação)
T34	Olga: Ok, a gente vai completar isso aí, depois a gente vai apresentar como?	Acolhimento; solicitação de informação (por intensificação)
T35	Professor: Oralmente	Fornecimento de informação (por intensificação)
T36	Eugênio: Só essa parte?	Solicitação de informação (por elaboração)
T37	Karen: É.	Acolhimento
T38	Professor: É, aquele grupo apresenta esta parte, o grupo da metodologia apresenta a metodologia, o resultado apresenta o resultado... Por exemplo, o que eles vão dizer, vocês não vão dizer, mas vocês têm que complementar o que eles vão dizer aqui. Porque é tudo um estudo só. Depois vocês vão pegar os textos de vocês e vão fazer essa mesma apresentação, só que daí vocês vão ter que me apresentar tudo.	Acolhimento; reestruturação
T39	Olga: Em português ou inglês?	Solicitação de informação (por elaboração)
T40	Professor: Em inglês. Daí vocês podem usar este “modelinho” aqui, só que vocês vão tirar as informações do texto de vocês.	Fornecimento de informação
T41	Karen: Vai mudar só a resposta...	
T42	Professor: Vai mudar só a resposta, por isso que eu tô chamando de esqueleto.	Reespelhamento
T43	Karen: É o esqueleto.	Reespelhamento
T44	Professor: Isso aqui não serve só pro inglês, em qualquer apresentação que vocês forem fazer, vocês precisam de um roteiro como este... Então <i>the objective of the study was...</i> , Porque tem que ser <i>was</i> , pessoal? Porque o estudo já foi feito, no passado... Eu não vou escrever tudo aqui, mas começa no “get” e vai até o “turn-by-turndirections”.	Remodelamento
	[...]	

Claramente, é possível identificar problemas na compreensão dos alunos em relação ao motivo de realizar a atividade e na dinâmica que dela procede (T32). A expressão de Karen ao problematizar o tempo disponível para que o seu grupo possa ser atendido (*Mas e se não der tempo da gente preencher o nosso?*) é o desencadeador do conflito. A preocupação da aluna é legitimada pelo professor, que, ao responder à pergunta, justifica a necessidade de que a atividade em questão seja “completada” por todos os grupos. Em seguida, explica que, como segundo

momento, as apresentações em inglês podem ser realizadas e traz à tona a discussão de um tópico que, aparentemente, era consenso entre os participantes: a organização de uma apresentação **oral**. A manifestação de Olga (T34) deixa evidente o desconhecimento da modalidade de apresentação (*Ok, a gente vai completar isso aí, depois a gente vai apresentar como?*). A informação fornecida pelo professor em resposta ao questionamento da aluna, à primeira vista, parece ser satisfatória e adequada (*Oralmente*), mas se considerarmos a intervenção da mesma aluna em (T39), podemos pensar que, na verdade, a dúvida não estava relacionada à modalidade (oral ou escrita), mas ao idioma de apresentação (*Em português ou inglês?*). Esse último questionamento só é trazido à discussão em função da reestruturação feita pelo professor como resposta à solicitação de Eugênio (T36), em relação à dinâmica de participação dos grupos nas apresentações (*Só essa parte?*), a qual é acolhida por Karen (T37) com alto grau de concordância e certeza (*É*). A intervenção do professor, nesse caso, pode ter contribuído para que a dúvida de Olga, que, talvez, fosse compartilhada por outros alunos, encontrasse espaço para ser manifestada e aclarada. Da mesma forma, a explicação do professor sobre a dinâmica das apresentações, aparentemente, oferece o pano de fundo para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem que ele procura desenvolver. Em outras palavras, por meio da análise e construção de cada uma dos movimentos retóricos da apresentação oral (nesse caso, introdução, metodologia, resultados e conclusão), o professor esperava que os alunos compreendessem as funções retóricas desses movimentos (roteiro de apresentação) e que, a partir disso, fossem capazes de utilizar tais conhecimentos em outras situações similares (*Depois vocês vão pegar os textos de vocês e vão fazer essa mesma apresentação, só que daí vocês vão ter que me apresentar tudo.*).

Por outro lado, em (T42), ao concordar com o argumento de Karen de que, para novas situações de apresentação oral, o que precisa ser feito é *mudar só a resposta* (T41), combinado ao uso da expressão *modelinho* (T40), o professor legitima um discurso de que o engajamento (e o aprendizado) na prática social de um seminário oral está diretamente relacionado à apreensão de um modelo fixo, em que a simples substituição das informações é capaz de garantir o sucesso na/da interação, afastando-se da perspectiva de ensino de ILA como prática social, descrita no Capítulo 4. Esse episódio merece destaque porque expõe a fragilidade do posicionamento teórico do professor, talvez, um reflexo inconsciente de sua ação

de oferecer uma resposta imediata ao aluno, dispensando a análise crítica da situação, que, por sua vez, poderia ensejar a abertura de um espaço de negociação dos significados do que implica a construção de uma representação de ações retóricas típicas (MILLER, 1989), porém, não rígidas, do gênero apresentação oral. Da mesma forma, evidencia o que aponta Leitão (2011), a atenção contínua que o professor precisa ter acerca da sua tarefa como mediador das discussões, valorizando as oportunidades de argumentação em sala de aula, sejam elas espontâneas ou criadas, e os modos de pensar inerentes ao seu campo de atuação.

Se analisarmos o posicionamento do professor ao concordar com a ideia de modelo e forma fixa diante do argumento de Karen, na dimensão da prática discursiva que ele representa, encontramos indícios do que Fairclough (2003) aponta sobre peso que as condições de organização e estrutura do sistema social que estão postas impõem à prática pedagógica na escola pública. Ao reagir sem a devida problematização e reflexão ao exposto, o professor está, na verdade, legitimando a prática do “copia e cola” (Ctrl C + Ctrl V), já naturalizada no contexto escolar quando da realização de trabalhos. Do mesmo modo, as exigências da rotina de sala de aula nesse contexto, as quais impõem ao profissional dar encaminhamento e avançar na atividade mesmo com tempo reduzido de aula, fazem com que tal atitude também configure uma solução, ainda que inadequada, tanto para o problema de compreensão da aluna sobre a prática social de organização de um seminário oral quanto para o problema de planejamento do professor.

A designação da proposta de roteiro como *esqueleto*, reespelhada por Karen (T43), reforça a noção de forma fixa, modelo a ser seguido pelos alunos ao participarem de outras situações em que tenham que apresentar seminários orais. Estes poderiam ter sido mais bem esclarecidos a partir da indicação das variações que as situações podem demandar, dependendo da área do conhecimento, da audiência, etc. Essa ideia é remodelada pelo professor ao argumentar sobre a validade da aprendizagem do *roteiro* de apresentação (*Isso aqui não serve só pro inglês, em qualquer apresentação que vocês forem fazer, vocês precisam de um roteiro como este...*). Esse argumento final encerra a discussão e leva à recondução do tópico em debate em (T19), o objetivo da pesquisa reportada. As ações verbais do professor em T44, a exemplo de todas as suas ações em outros episódios da sessão em que o objetivo é a produção escrita em língua inglesa do texto que os alunos usarão na apresentação oral do seminário (T9), constituem-se como

instâncias de remodelamento, de construção de raciocínios tipicamente ancorados em questões gramaticais (*Porque tem que ser was, pessoal? Porque o estudo já foi feito, no passado...*). Vale considerar, todavia, que, nessa dinâmica, o apoio na gramática não se apresenta descontextualizado, mas conectado à situação social típica de apresentação oral, como mostrado em T9 e T44.

Nos turnos finais do recorte analisado, a reação de Karen à recusa do professor em colocar no quadro a informação completa sobre o objetivo do estudo (*Eu não vou escrever tudo aqui, mas começa em “get” e vai até “turn-by-turn directions”*), instaura um novo conflito (*Tá, mas o senhor não vai escrever o resto da resposta?*), marcado pelo uso de três elementos indicadores de refutação ao argumento do professor (*Tá, mas e não vai*) (Excerto 26).

Excerto 26

	Fragmento	Ação argumentativa
T45	Karen: Tá, mas o senhor não vai escrever o resto da resposta?	Problematização
T46	Eugênio: É que tem no texto essa resposta já.	Fornecimento de informação (por pista)
T47	Professor: Vocês têm no texto gente, é aquele do GPS. Ok, e a última pergunta que vocês tinham que responder era <i>What was the central result of the study?</i> Qual foi o resultado central do estudo? O que eles descobriram? Lembrem, o resultado central está naquele primeiro parágrafo depois do título. Então, já que vocês vão falar do resultado central e vocês tem uma pergunta assim: <i>What was the central result of the study?</i> , vocês podem começar exatamente por isso: <i>The central result os thestudywas...</i> (ESCREVE NO QUADRO A FRASE EM INGLÊS) Pra vocês pessoal (OLHANDO PARA O GRUPO DA INTRODUÇÃO), isso vai estar na primeira linha do texto. Na primeira linha do texto diz assim: <i>“Navigation apps like Google Waze reduce the amount of mental power when takes to get from one place to another”</i> . Esse foi o resultado central, que usar aplicativos de navegação reduzem a quantidade de poder mental que a gente tem para se locomover. Então é isso, pro pessoal da introdução deu. Eles vão até aqui e acabou. Daí entra o pessoal que vai trabalhar o método.	Solicitação de informação (por elaboração)

De imediato, o contra-argumento fica a cargo de Eugênio, que pondera *É que já tem no texto essa resposta já*, contrariando a expectativa da colega e antecipando

o argumento do professor (T47). A manifestação de Karen, em contraponto ao posicionamento de Eugênio, recupera a representação de aluno que entende seu papel como repositório de conteúdo, que espera pelas respostas prontas do professor, num processo de imitação que busca criar significado e reorganizar o pensamento (NEWMAN; HOLZMAN, 1993), em oposição, aparentemente, ao aluno que tenta buscar a informação por seu próprio esforço (SILVA; TRIVISOL; BRUM, 2016). No entanto, esse movimento de busca de uma autonomia no processo de aprendizagem é desconstruída pela ação do professor (T44 e T47), que oferece deliberadamente as respostas solicitadas pelas perguntas que deveriam guiar a leitura dos alunos e a produção escrita do roteiro de apresentação. Tais ações, reconhecidas ao longo da sessão, contribuem para a construção de conhecimentos restritos à elaboração de orações, com foco na forma, porém, não atendem à proposta de construção colaborativa de conhecimento mais amplo sobre a prática social em questão: apresentação de um trabalho oralmente.

Assim, a análise da sessão mostra que a construção de espaços argumentativos e colaborativos na sala de aula são tarefa árdua e demandam formação e competência dos professores (LEITÃO, 2011; NININ, 2016). As ações discursivas do professor, talvez, por seu despreparo para articular uma interação em sala de aula que se propunha colaborativa, faz com que se percam oportunidades em que a argumentação poderia ter sido utilizada como ferramenta para a negociação de significados e elaboração coletiva de um roteiro de apresentação em língua inglesa. A fragilidade dessas interações, contrariando a promessa de construção conjunta, gera um contexto de ensino e aprendizagem de ILA centrado na figura do professor e limitado para a participação dos estudantes. Dessa forma, o papel assumido pelo professor durante a aula em nada contribui para a desnaturalização das figuras ideacionais de professor e aluno como fornecedor e receptor de conhecimento (FREIRE, 1970; COPE; KALANTZIS, 2015). Além disso, deixa transparecer o quanto, enquanto professores, necessitamos estar dispostos (e conscientes) a abandonar nossa posição confortável de detentores da palavra e autoridade máxima do conhecimento para que sejamos capazes de promover espaços significativos de colaboração com nossos alunos. Contudo, vale destacar que, no caso da interação aqui analisada, 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.

6.5.2.2 Movimentos discursivos sobre a aprendizagem de ILA como prática socialmente situada: “desventuras” em série

Nesta seção, analisamos a avaliação dos alunos em relação à primeira apresentação oral em língua inglesa realizada pelos grupos e as primeiras impressões dos participantes acerca dos processos de ensino e de aprendizagem propostos nesta pesquisa. A dinâmica das apresentações foi subsidiada pelo roteiro de apresentação elaborado pelo professor e pelos alunos, processo descrito na seção anterior. As avaliações das apresentações orais e do processo de aprendizagem, ainda que pouco orientadas por perguntas capazes de promover reflexões mais amplas, buscaram identificar pontos positivos e negativos no desenvolvimento da proposta de ensino de ILA.

A sessão de apresentações orais e, na sequência, a avaliação do processo foram realizadas em dois encontros em função de, na data definida para as apresentações, muitos grupos estarem com integrantes ausentes e por solicitação de outros grupos que reconheciam não se sentirem preparados para apresentar na data, alegando, em especial, falta de tempo para “gravar a apresentação”, devido ao fato de trabalharem durante o dia e estudarem à noite.

A primeira sessão de apresentações aconteceu no dia 18/07/2017 e teve duração de 45 minutos, sendo que apenas 30 minutos foram efetivamente utilizados para a atividade em função das interrupções ao longo da aula, por parte da direção da escola, para dar avisos sobre mudanças de horário das aulas e substituições de professores. O Excerto 27, analisado a seguir, refere-se aos 12 minutos finais desse encontro em que os alunos realizam uma primeira avaliação da experiência de apresentação oral em língua inglesa e demonstram um interesse comedido de engajamento em outras situações semelhantes.

Excerto 27

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T1	Professor: Então pessoal, <u>como</u> vocês avaliam o que vocês fizeram hoje?	Problematização

(continuação)

	Fragmento	Ação argumentativa
T2	Igor: Olha professor, <i>eu acho que</i> depois daquela aula que o senhor nos ensinou como falar <i>até que saiu alguma coisa.</i>	Fornecimento de informação (por extensão de ideias)
T3	Norberto: <i>Acho que</i> aula passada que o senhor passou ajudando com as palavras mais detalhadas assim, <i>me ajudou bastante.</i>	Acolhimento; reespelhamento
T4	Anatácia: O senhor falando e dai <i>ajudou nós a repeti...</i> dai primeiro o senhor falou e a gente repetiu da maneira certa como tem que ser falado e ai na hora de apresentar a gente vê como a gente entende, porque eu... na hora de falar a gente não fala a palavra certa, a gente não tem treinamento. <i>A gente treina mais quando o senhor lê e pede pra gente repetir.</i>	Reestruturação; fornecimento de informação (por intensificação)
T5	Professor: Então, a aprendizagem pra vocês está em repetir? <i>Vocês acham que vocês aprendem mais quando repetem?</i>	Remodelamento; problematização
T6	Anastácia: Ou a gente praticando mais.	Remodelamento
T7	Olga: <i>Eu também acho, porque quando a gente repetia a gente aprendia na primeira série.</i> A professora passava de classe em classe e a turma toda repetia. E a gente pegou.	Acolhimento; reespelhamento; fornecimento de informação (por intensificação)
T8	Professor: me dá um exemplo.	Solicitação de informação (por elaboração)
T9	Olga: Dizia o nome, a idade... <i>Não lembro agora, mas</i> eu sabia porque ela fazia a gente repetir.	Fornecimento de informação (por elaboração) reestruturação
	[inaudível]	
T10	Professor: É uma contradição isso que tu disse. Como é que tu disse que aprendia e não lembra mais?	Problematização
T11	Olga: <i>Não,</i> a gente falava mais da gente, perguntava a idade, era só isso.	Refutação
	[A SESSÃO É INTERROMPIDA PARA UM COMUNICADO DA VICE-DIREÇÃO]	
T12	Professor: Bom, <i>vocês gostariam de viver outras situações como essa?</i>	Problematização
T13	Alunos: <i>Sim... Não...</i>	Acolhimento; refutação
T14	Ferdinando: <i>Sim, mas</i> antes o senhor tem que dar pelo menos uma semana. E o senhor tem que treinar mais com a gente em aula, mas teria que ter mais aula.	Acolhimento; problematização
T15	Lindalva: <i>Pois</i> é eu ia dizer, <i>o problema é que a gente só tem uma aula por semana.</i>	Refutação; reestruturação
T16	Hortência: tem que fazer em aula, esse negócio de levar pra casa não adianta porque ninguém lê...	Refutação; fornecimento de informação (por extensão)
T17	Professor: Então o que está faltando pessoal?	Problematização
T18	Alunos: dedicação.	Fornecimento de informação (por extensão de ideias)
T19	Professor: Então se <i>vocês fizerem essa mesma atividade em outra situação, vocês vão se dedicar ou não?</i>	Problematização

(conclusão)

	fragmento	Ação argumentativa
T20	Igor: Sim , depende de cada um...	Acolhimento
	[TOCA O SINAL E O ALUNOS COMEÇAM A SAIR]	

O convite feito pelo professor como abertura do processo argumentativo se dá pela problematização, que buscou a apresentação de avaliações dos alunos acerca do momento vivenciado (*hoje*). À primeira vista, a pergunta do professor não orienta a apresentação de pontos de vista (avaliações) em relação ao processo de aprendizagem desenvolvida ao longo dos encontros. Entretanto, a intervenção de Igor, reespelhada por Norberto e Anastácia, recupera parte do contexto da prática de ensino de língua, implementada ao longo do processo, pautado na repetição de palavras (*O senhor ajudou nós a repeti*) e entendido positivamente pelos estudantes como “treinamento” (*A gente treina mais quando o senhor lê e pede pra gente repetir*). Nesse recorte, observamos que o discurso dos participantes é subsidiado por uma perspectiva ainda behaviorista de ensino de ILA, baseada na repetição de estruturas linguísticas previamente definidas pelo professor (SKINNER, 1972; RICHARDS; RODGERS, 1986).

Ao analisarmos os argumentos de Igor e Norberto, notamos a presença de marcadores de modalização (*acho que, até que*) para expressar seus posicionamentos tanto em relação à realização da atividade quanto em relação à estratégia de ensino implementada no encontro citado pelos alunos (*daquela aula – T2; aula passada – T3*). Nesses discursos, as descrições parecem, inicialmente, não construir a prática como processo de repetição, mas como orientadora para o desenvolvimento da habilidade de fala dos alunos (*depois daquela aula que o senhor nos ensinou como falar – T2; aula passada que o senhor passou ajudando com as palavras detalhadamente – T3*). Todavia, ao reestruturar o argumento dos colegas, Anastácia evidenciou seu entendimento do processo como treinamento e avaliou a prática como necessária para o desenvolvimento do trabalho proposto (*o senhor falou e a gente repetiu da maneira certa como tem que ser falado e ai na hora de apresentar a gente vê como a gente entende – T4*). Vale destacar que a declaração *na hora de apresentar a gente vê como a gente entende* pode ser interpretada como um movimento tímido, mas ainda assim um movimento de tomada de consciência sobre o próprio processo de aprendizagem de língua. Nesse caso, a perspectiva da aluna, mesmo que aparentemente ancorada na repetição como

metodologia de aprendizagem (*trein[o]*), ao estar aliada ao desenvolvimento de uma prática de uso real da língua (aprender a falar em inglês para fazer uma apresentação oral), permitiu-lhe “*entender*” o que estava fazendo com a língua naquela situação, demonstrando um processamento prévio da informação, o que, talvez, não aconteceria se a informação tivesse sido simplesmente decorada.

Na sequência da sessão, perante os argumentos dos alunos, em especial, ao posicionamento de Anastácia, o professor reestrutura e lança uma nova problematização (T5). A aluna, Anastácia, propõe um remodelamento da sua proposição anterior (T4) ao substituir a ideia de *treinar/repetir* por praticar (*praticando mais* – T6). Na ação argumentativa da aluna, ainda que suavizasse seu posicionamento anterior, o uso do quantificador *mais* coloca em evidência o seu alinhamento à ideia de “*formação de hábitos*” (SKINNER, 1972; RICHARDS; RODGERS, 1986). Talvez, a especificidade desse discurso tenha motivado a intervenção de Olga, que, ao acolher e reestruturar a pergunta do professor (T5), também reespelha o argumento de Anastácia sobre a validade da prática de repetição (T7). Nesse caso, apesar de um discurso modalizado (*Eu também acho*), o posicionamento da aluna é intensificado na apresentação de um exemplo de seu percurso de aprendizagem no Ensino Fundamental (*[N]a primeira série [a] professora passava de classe em classe e a turma toda repetia*) e validado como positivo na declaração *E a gente pegou*.

O contra-argumento do professor vem na forma de uma solicitação de informação a respeito do conteúdo e significado do conhecimento adquirido por meio da prática da repetição (T8). A resposta expõe certo grau de insegurança e fragilidade em relação ao ponto de vista sustentado, desvelado na declaração negativa *Não lembro agora, mas eu sabia*, que pode ser entendida como uma defesa à face negativa (YULE, 1996), dado que a intenção do aluno é garantir que sua posição seja respeitada ao mesmo tempo que, claramente, prefere não se comprometer com ela. Da mesma forma, esse posicionamento também funciona como alternativa para blindar a argumentação e buscar a retomada de seu ponto de vista inicial, de que a aprendizagem só havia se consolidado (*a gente pegou* – T7) *porque ela fazia a gente repetir*. Valendo-se dessa fragilidade, o professor reagiu ao argumento da aluna, propondo uma problematização, destacando a “*contradição*” do ponto de vista defendido (*Como é que tu disse que aprendia e não lembra mais?*). A refutação, por um lado, refere-se à negação da proposição reestruturada na

pergunta do professor, de que, na verdade, ela não havia aprendido, já que não sabia mais o que levaria à desconstrução do argumento inicial da aluna (T7). De outra forma, a refutação também recupera o detalhamento proposto em T9 acerca do que constituía o aprendizado da língua no Ensino Fundamental (*a gente falava mais da gente, perguntava a idade, era só isso*), estabelecendo uma diferenciação em relação à proposta de ensino implementada no momento presente, a qual, em função do marcador *era só isso*, parece demandar conhecimentos mais específicos daqueles apreendidos *na primeira série*.

A interrupção da sessão para o comunicado da vice-direção acarreta no esvaziamento do fluxo argumentativo. Isso pode ser percebido na retomada da discussão que se reorganiza a partir de uma problematização totalmente nova, voltada não mais para a avaliação do processo, mas para as expectativas e os interesses dos alunos em relação à atividade de uma nova apresentação oral. As reações mostradas em T13 denotam divergências de pontos de vista e alguns alunos (Ferdinando, Lindalva e Hortência) destacam pontos que merecem atenção e que, dado o contexto de desenvolvimento das ações pedagógicas, parecem representar entraves do/no processo. Ferdinando aponta a necessidade de maior carga horária para que os alunos possam “treinar” mais as apresentações, recuperando a discussão da formação de hábitos, ainda que tal discussão tenha sido desconsiderada pelo mediador. Em reação à proposta de Ferdinando, Lindalva parece acolher o argumento lançado, ao mesmo tempo em que reconhece que *o problema é que a gente só tem uma aula por semana*, o que inviabiliza os processos de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, Hortência traz à baila um novo elemento problematizador e que, ao contrário daqueles expostos pelos colegas, diz respeito à responsabilidade e ao comprometimento dos alunos na realização das atividades propostas (*esse negócio de levar pra casa não adianta, porque ninguém lê*) ao mesmo tempo em que propõe uma alternativa para resolver o problema em discussão (*Tem que fazer em aula*).

Ao enfocarmos a declaração de Hortência e a submetemos a uma análise por etapas, é possível recuperar indícios de, pelo menos, duas das dificuldades apontadas em estudos anteriormente citados neste trabalho (MARZARI; BADKE, 2013; BRITISH COUNCIL, 2015; PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016), em relação ao insucesso do aprendizado de ILA na escola. Ao defender o argumento sobre a realização das atividades em sala de aula (*tem que fazer em aula*), seu

discurso recupera a questão da carga horária reduzida da disciplina, destacada em (T14) e (T15), e expõe uma problemática específica da realidade da maioria dos alunos participantes deste estudo. Estes, por estudarem à noite e trabalharem durante o dia, muitas vezes, têm o espaço das aulas como única possibilidade de aprendizado e realização das atividades. Por outro lado, ao considerarmos o fragmento *esse negócio de levar pra casa não adianta porque ninguém lê*, recuperamos outro discurso bastante recorrente em trabalhos voltados para o ensino de ILA na escola pública e que denunciam o desinteresse ou a pouca valorização da disciplina de inglês no currículo escolar (PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016).

O argumento da aluna de que *ninguém lê em casa* e, por isso, é necessário *fazer em aula* gera uma ambiguidade em relação aos motivos de tal atitude, podendo estar relacionados à escassez de tempo extraclasse em função do trabalho ou à falta de interesse dos estudantes pela atividade. Aparentemente, em T17, essa ambiguidade motiva a reação do professor, que recebe como resposta (T18) a confirmação do pouco comprometimento dos alunos com as atividades propostas (*dedicação*). Na sequência, talvez, pressionado a buscar um encaminhamento para o fechamento da sessão, o professor não aprofunda a discussão sobre os motivos da falta de dedicação dos alunos e propõe uma problematização com o objetivo de repactuar o compromisso dos alunos na realização de uma atividade semelhante (organização de uma apresentação oral) em nova oportunidade. A proposta recebe a adesão de apenas um aluno, Igor, combinada a uma defesa à face (*depende de cada um*) (YULE, 1996), demarcando uma posição bastante específica do aluno e destacando, aparentemente, seu comprometimento para com o processo em desenvolvimento. O encerramento da sessão coincide com o término do horário da aula, materializado no aviso sonoro que indica a troca de períodos.

A continuação desse encontro aconteceu no dia seguinte (19/07/2017) e, novamente, a sessão foi dividida em dois momentos: a reapresentação dos grupos, agora com todos os integrantes, e a discussão sobre as impressões dos alunos acerca da experiência e do processo de aprendizagem. Esta segunda sessão teve duração de 45 minutos, sendo a sessão reflexiva levada a efeito nos 22 minutos finais do encontro, no qual as percepções dos alunos sobre a apresentação oral foram problematizadas e avaliadas e, em diferentes momentos, a dinâmica do processo foi colocada em discussão pelos participantes. A sessão também foi

marcada pelo encaminhamento de uma proposta alternativa para a continuidade dos trabalhos.

Excerto 28

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T1	Professor: O que vocês acharam da apresentação de hoje em relação à apresentação anterior?	Problematização
T2	Ferdinando: Bem melhor.	Fornecimento de informação (por extensão)
T3	Professor: Então, como foi pra vocês essa experiência de apresentar em inglês?	Solicitação de informação (por intensificação)
T4	Ferdinando: Foi legal.	Fornecimento de informação (por intensificação)
T5	Professor: Legal, como?	Reespelhamento; solicitação de informação (por elaboração)
T6	Ferdinando: Deu pra entender mais, eu quase gravei isso daqui.	Fornecimento de informação (por extensão)
T7	Karen: Pra mim não, pra mim não mudou nada no meu conhecimento. Eu consegui falar tudo, eu já sabia antes, porque eu escuto bastante música em inglês, mas tipo cantar é diferente de lê, falar na frente dos outros.	Refutação; fornecimento de informação (por intensificação)
T8	Professor: Ok, quem mais não aprendeu nada com a apresentação?	Reestruturação; solicitação de informação (por intensificação)
T9	Karen: Não, não é que eu não aprendi nada. Eu não aprendi uma matéria, uma gramática ou alguma coisa assim. Eu aprendi a coisa do texto, a forma do texto, a ordem no texto e acho que é isso que o senhor tá tentando explicar.	Refutação; fornecimento de informação (por intensificação); remodelamento
T10	Professor: E aprender a forma do texto te serve pra quê?	Solicitação de informação (por intensificação)
T11	Karen: Pra poder interpretar.	Fornecimento de informação (por extensão)
T12	Professor: Interpretar, ok. Quem mais tem algo para acrescentar ao que a Karen falou?	Solicitação de informação (por extensão)
	[SILÊNCIO]	
T13	Professor: A pergunta que eu fiz pra vocês um dia foi se vocês tinham entendido porque eu estava dando aula assim.	Recondução; problematização
T14	Norberto: Eu acho que, tipo, isso te ajuda na hora de ler um texto. Se tu pega um texto hoje em inglês, tu tem como desmontá ele. E assim tem como ver o que o texto tem a dizer.	Fornecimento de informação (por intensificação); remodelamento

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T15	Professor: Ok, por exemplo na prova integrada vocês tinham textos para ler...	Problematização
T16	Karen: E a gente foi mal.	Fornecimento de informação (por extensão)
T17	Lindalva: Não, eu acertei tudo de inglês...	Refutação
T18	Norberto: Eu acertei tudo.	Acolhimento
T19	Professor: Então ajudou, um pouco. [alunos acenam com a cabeça]	Reestruturação Acolhimento
T20	Professor: O Ferdinando disse que quase decorou a apresentação.	Recondução
T21	Ferdinando: Quase.	Fornecimento de informação (por extensão)
T22	Professor: Como é que tu te sentiu fazendo isso para apresentar?	Solicitação de informação (por intensificação)
T23	Ferdinando: Bem, eu simplesmente li como se eu estivesse em casa.	Fornecimento de informação (por intensificação)
T24	Professor: Tô perguntando isso porque lá no início do ano vocês me disseram que quando a gente decorava a gente aprendia.	Recondução; problematização
T25	Ferdinando: Tá ai, eu aprendi.	Acolhimento; fornecimento de informação (por extensão)
T26	Eugênio: Não, então nós dissemos errado... [risos]	Refutação

O movimento de abertura da sessão é a retomada do tópico em pauta no encontro anterior, com a adição, feita pelo professor, de um elemento comparativo a ser considerado pelos estudantes ao colocarem seus argumentos em pauta (*O que vocês acharam da apresentação de hoje em relação a apresentação anterior?*). Esse direcionamento, talvez, tenha buscado levar os participantes a uma reflexão a respeito do seu desempenho no desenvolvimento da atividade. No entanto, a forma como a pergunta é lançada ao grupo e reestruturada na sequência (T3) gera, de início, representações superficiais (*Bem melhor* – T2; *Foi legal* – T4), ainda que Ferdinando, em T2, demarque uma avaliação positiva da *experiência de apresentar em inglês* ao compará-la com a apresentação anterior. Somente em T6 encontramos um argumento mais estruturado do aluno ao relacionar o caráter positivo de suas avaliações ao fato de *entender mais*. Entretanto, observamos que a escolha do processo *entender*, em combinação com a sequência desse discurso (*eu quase gravei isso daqui*) está diretamente relacionada ao processo de memorização do

conteúdo de sua fala durante a apresentação e não necessariamente ao processo de tomar consciência de sua aprendizagem.

O contra-argumento de Karen, em refutação à posição de Ferdinando, por outro lado, estabelece o ponto de tensão na discussão (T7). A aluna é assertiva ao declarar sua avaliação negativa da experiência e pontuar que *nada mudou no meu conhecimento*, e atribui seu conhecimento prévio à prática de escutar músicas em inglês. Mesmo assim, seu posicionamento revela uma tímida tomada de consciência sobre a diferença entre cantar em inglês e apresentar em inglês (*mas tipo cantar é diferente de lê, falar na frente dos outros*). Essa discussão poderia ter sido aprofundada, mas, perante a controvérsia da aluna, a frustração do professor o leva a reestruturar o argumento da aula e propor uma pergunta que, claramente, buscou desconstruir o discurso de Karen (T8). Em reação à ação do professor, a aluna reestrutura seu argumento, refutando, em parte, a ideia posta anteriormente (*não é que eu não aprendi nada*) e esclarecendo sua compreensão sobre o que caracterizaria um aprendizado significativo (*Eu não aprendi uma matéria, uma gramática ou alguma coisa assim*), pois o que lhe foi ensinado, aparentemente, não contribuiu para seu aprendizado efetivo da língua (*Eu aprendi a coisa do texto, a forma do texto, a ordem do texto...*). Ao ser solicitada que esclarecesse seu ponto de vista (T10), a aluna considera a validade do processo para o desenvolvimento da competência de *interpretar* textos em língua inglesa (T11). O posicionamento de Karen recupera a perspectiva instrucional de ensino que é recorrente na escola pública (PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016) e que é reproduzida nas demais disciplinas do currículo em que o foco está na transmissão de tópicos específicos de conteúdo para serem memorizados e verificados nas avaliações, situação que, em parte, torna uma proposta de ensino socialmente situada quase sem sentido para os alunos nesse contexto. Por essa razão, a necessidade de uma perspectiva dessa natureza precisar ser desenvolvida continuamente e, de preferência, integrada a outras disciplinas escolares (TICKS; SILVA; BRUM, 2013).

Na tentativa de dar continuidade ao tópico em pauta, o professor solicita ao alunos que tomem parte na discussão, mas o debate é silenciado. O silêncio dos participantes talvez possa ser entendido como uma adesão ao argumento do não aprendizado ou um reforço à noção de que a dinâmica de trabalho adotada na implementação da proposta de ensino de ILA ainda não foi claramente compreendida pelos participantes, retomada por Karen ao final de T9 (*acho que é*

isso que o senhor tá tentando explicar). Nesses termos, a ação argumentativa do professor, na sequência, é exatamente problematizar o motivo de *estar dando aula assim* (T...). Interrompendo a formulação do professor, Norberto argumenta, apesar da modalização (*Eu acho que, tipo...*), em adesão à posição de Karen (T11), e remodela aquele discurso ao indicar a contribuição do processo de *na hora de ler um texto, pois [s]e tu pega um texto hoje em inglês, tu tem como desmontá ele. E assim tem como ver o que texto tem a dizer*. Esse argumento ganha respaldo quando, nos turnos seguintes, o professor questiona os alunos acerca da validade do processo de análise e identificação da estrutura retórica dos textos em situação prática, *na prova integrada*¹⁸. À exceção de Karen, os demais participantes reconhecem a contribuição.

Satisfeito com as respostas recebidas e desconsiderando a opinião divergente da aluna, o professor encaminha um novo tópico (T20), na verdade, retoma um ponto que havia ficado em aberto ainda no início da sessão (Excerto 29).

Excerto 29

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T27	Professor: Eu tô querendo entender se vocês só falaram ou vocês entenderam o que estavam dizendo...	Problematização
T28	Eugênio: A gente não entendeu...	Fornecimento de informação (por extensão)
T29	Professor: então, vocês não entenderam o que vocês estavam dizendo, mas se foram vocês que montaram o texto.	Problematização
T30	Karen: acontece que a gente não pesquisou o texto, a gente não fez nada, só leu o que o senhor deu.	Fornecimento de informação (por intensificação)
T31	Professor: Como, gente, se a gente “desmontou” esse texto em aula?	Solicitação de informação (por elaboração)
T32	Karen: Mas foi o senhor que fez isso.	Fornecimento de informação (por intensificação)
T33	Professor: A gente fez isso em aula... E depois ainda organizamos o que vocês iriam apresentar?	Solicitação de informação (por elaboração)

¹⁸ A prova integrada se caracteriza como um instrumento avaliativo, organizado nos moldes do ENEM, realizado ao final de cada quadrimestre. A prova funciona como um espaço de integração entre as disciplinas curriculares e tem como objetivo levar o aluno a colocar em interação os diferentes conhecimentos adquiridos dentro das disciplinas para solucionar problemas que demandam atitudes, até certo ponto, interdisciplinares.

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T34	Karen: Pois então, o senhor que fez isso.	Fornecimento de informação (por intensificação)
T35	Professor: Pois é, mas vocês já tinham o que fazer, porque nós já tínhamos trabalhado o texto em aula e vocês sabiam o que estava escrito lá. [SILÊNCIO] Então quer dizer que muitos de vocês gostaram da experiência, mas não entenderam o que estavam fazendo. Então vamos resolver esse ponto agora. Vocês não gostaram desse tipo de texto? Podemos pensar em outro...	Reestruturação; recondução; problematização
T36	Karen: A gente podia pegar uma música.	Fornecimento de informação (por extensão)
T37	Professor: Vocês querem falar de temas variados...	Solicitação de informação (por extensão)
T38	Ferdinando: Futebol.	Fornecimento de informação (por extensão)
T39	Lindalva: No fundamental, a professora sempre fazia prova oral e ela, todos os textos que ela dava, era sempre dois. O texto um era sempre um diálogo e o dois era um texto do tipo desse que o senhor deu. Acho que o diálogo é bom.	Fornecimento de informação (por extensão); remodelamento
T40	Professor: A gente pode fazer a experiência com diálogos.	Reestruturação
T41	Anastácia: Dá pra continuar, mas não com o mesmo texto.	Refutação; fornecimento de informação (por extensão)
T42	Professor: Vocês querem mudar?	Solicitação de informação (por intensificação)
T43	Norberto: Algo mais interessante...	Fornecimento de informação (por extensão)
T44	Professor: Tá e o que é mais interessante? Que assunto ou assuntos?	Solicitação de informação (por intensificação)
T45	Ferdinando: Sei lá...	
T46	Anastácia: O senhor pode pegá uns texto e dá pra gente escolher...	Fornecimento de informação (por extensão)
T47	Norberto: Só que daí não pode reclamá que não gosta... é aquilo e pronto.	Acolhimento; fornecimento de informação (por extensão)
T48	Professor: Então pode ser dessa forma?	Problematização
T49	(ALGUNS ALUNOS BALANÇAM A CABEÇA POSITIVAMENTE. OUTROS NÃO SE MANIFESTAM)	

A pergunta é direcionada a Ferdinando e busca informações a respeito da afirmação do aluno de que havia conseguido gravar/decorar a apresentação, mas

introduz um ponto de discussão sobre um tema problemático que subjaz ao discurso do aluno (T27): *Eu tô querendo saber se vocês só falaram ou vocês entenderam o que estavam dizendo?* A reação de Eugênio, *A gente não entendeu*, quase encerra a discussão, mas o contra-argumento do professor tenta provocar os alunos a esclarecerem o fato de não terem entendido suas próprias produções. Diante dessa provocação, os argumentos de Karen, na sequência, tentam desqualificar o processo, marcados pelo uso da polaridade negativa (*a gente não pesquisou o texto, a gente não fez nada* - T30), e responsabilizar o professor pelas falhas no encaminhamento do trabalho (*[a gente] só leu o que o senhor deu* - T30; *[...] foi o senhor que fez isso* - T32). O professor, por sua vez, usa como estratégia de defesa o relato da sequência das atividades realizadas ao longo do processo (T31 e T33).

Chama nossa atenção na argumentação de Karen a descrição de uma sequência de ações do professor que retomam práticas muito emblemáticas da sala de aula tradicional (PEREIRA, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015), na qual o professor controla todas as dinâmicas do processo (*foi o senhor que fez isso*), e o aluno, por sua vez, realiza o que lhe é determinado (*[a gente] só leu o que o senhor deu*). Esse contraponto e, talvez, o reconhecimento das falhas do processo até o presente momento, geram uma quebra de expectativa no professor e que o levam, em tom catártico, a reestruturar os argumentos trazidos ao debate (*Então quer dizer que vocês gostaram da experiência, mas não entenderam o que estavam fazendo*) e, na busca de encontrar uma saída para o problema, solicita aos alunos que proponham uma nova dinâmica de trabalho. Entre as ideias lançadas, Lindalva sugere uma dinâmica oriunda de sua experiência no Ensino Fundamental, a qual combina o uso de diálogos e textos mais extensos (*do tipo desse que o senhor deu*). É interessante notar que a sugestão dos diálogos faz referência ao uso desse gênero para a prática de atividades orais em sala de aula, em que os alunos praticam a fala na língua-alvo por meio de diálogos prontos, com situações hipotéticas e que focalizam, geralmente, uma função da linguagem, como apresentar a si ou a outrem, pedir ou dar direções ou informações sobre o tempo (RICHARDS; RODGERS, 1986; NUNAN, 1989).

A sugestão de Lindalva, apesar do acolhimento do professor (T40), não recebe a adesão dos colegas, sendo refutada por Anastácia, que propõe a continuidade do trabalho proposto sob a condição de mudança dos textos de trabalho por outros *mais interessantes* (T43), ficando a discussão desse ponto sem

maiores debates. Na sequência, Anastácia sugere um encaminhamento para o trabalho, propondo ao professor que selecione os textos e peça aos alunos que decidam acerca daqueles que mais lhes interessariam. O acolhimento da proposta de Lindalva pelos colegas é dado pelo posicionamento condicional de Norberto (*Só que daí não pode reclamá que não gosta... é aquilo e pronto*) e pela adesão positiva do grupo ao balançar a cabeça (T49). A conformidade tanto dos alunos quanto do professor à proposta de Anastácia, que coloca o professor novamente em posição de definidor e controlador do processo, recupera e reconfigura a representação dos papéis de professor fornecedor e aluno beneficiário, desvelados na Etapa 1 e igualmente na Fase piloto deste estudo. Por outro lado, considerando o contexto de paralizações e a iminência de uma greve do magistério, talvez, a adesão do professor à proposta da aluna represente uma possibilidade de, não apenas acelerar o processo, mas torná-lo efetivamente exequível, pois a atividade de busca e seleção dos textos pelos alunos demandaria tempo e a reserva do único laboratório de informática da escola. O fator tempo, nesse contexto, acarreta um dos maiores entraves, tendo em vista a dificuldade imposta pelos períodos reduzidos, estratégia da classe dos professores como processo de estruturação da greve geral do funcionalismo estadual. A partir do assentimento dos participantes, o professor dá por encerrado o ponto em debate e assume o compromisso de providenciar os novos textos para *depois das férias* (Excerto 30).

Excerto 30

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T50	Professor: Ok, então na próxima aula eu trago os textos... aliás, depois das férias a gente começa a trabalhar com os textos novos. Então agora eu quero que vocês façam o que nós fizemos juntos, sozinhos. Agora vocês precisam entender os textos de vocês, o que vocês vão estar dizendo lá na frente na hora. Lembrem que esse exemplo de como vocês apresentarem o texto hoje vai ser o mesmo que vocês podem usar para apresentar os novos textos. E eu vou querer algo mais de vocês...	Recondução; problematização
	[ALGUÉM BATE À PORTA. O PROFESSOR ATENDE. EM SEGUIDA UMA DAS ALUNAS SAI DA SALA]	
T51	Professor: Eu vou querer que vocês montem um PowerPoint...	
T52	Karen: Que legal, significa que a gente vai podê lê...	Solicitação de informação (por elaboração)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T53	Professor: Mais ou menos. Agora eu queria que vocês se testassem falando, no próximo vocês vão ter o PowerPoint pra ajudar vocês. E eu quero que vocês coloquem em prática tudo o que a gente viu... Pra gente começar a pensar sobre isso... amanhã a gente vai ter aula de inglês novamente...	Acolhimento; problematização; recondução
T54	Karen: De novo?	Solicitação de informação (por intensificação)
T55	Professor: Porque eu tô substituindo a professora Lígia... Então o que eu vou fazer com vocês amanhã? Amanhã vocês vão se assistir	Fornecimento de informação (por intensificação)
T56	Ferdinando: Não...	Refutação
T57	Anastácia: Pra quê?	Solicitação de informação (por intensificação)
	(RISOS)	
T58	Karen: Vocês vão o quê?	Solicitação de informação (por elaboração)
T59	Professor: Vocês vão se assistir... Eu quero que vocês vejam vocês falando pra gente começar a repensar...	Fornecimento de informação (por elaboração)
T60	Karen: Assistir o quê? Tudo ou só as apresentações?	Solicitação de informação (por elaboração e extensão)
T61	Professor: Não, só as apresentações... Então, amanhã vocês vão olhar como vocês apresentaram e depois nós vamos olhar cada parte que vocês apresentaram pra ver como isso poderia ficar... Vocês fizeram alguns cortes que...	Refutação; problematização
T62	Karen: se o senhor tivesse dado já dividido a gente teria feito diferente...	Fornecimento de informação (por intensificação)
T63	Professor: Exatamente, mas eu não podia dar pronto pra vocês, até porque eu ia ajudando vocês de acordo como vocês iam me dizendo em português...	Refutação
	[TOCA O SINAL. OS ALUNOS COMEÇAM A SE ORGANIZAR PARA SAIR]	
T64	Professor: Então pessoal, obrigado por hoje e até amanhã.	Recondução

Dando encaminhamento para os momentos finais da sessão, o professor apresenta a tarefa que os alunos desenvolverão no próximo encontro¹⁹ (T53): *Amanhã vocês vão se assistir*. A dinâmica divide opiniões e, apesar do clima de descontração, parece encontrar resistência entre os participantes, mas que, aparentemente, acolhem o desafio. O professor justifica a tarefa como processo de

¹⁹ A sessão de visionamento das apresentações orais, por problemas técnicos do aparelho de gravação dos encontros, não pôde ser registrada em áudio e vídeo. As avaliações e impressões dos alunos sobre o desempenho dos colegas durante as apresentações orais foram coletadas por meio de uma ficha de avaliação em que deveriam apontar os pontos positivos e negativos. As sugestões que emergiram dessas avaliações estão sistematizadas no Anexo 5.

análise e reconhecimento dos pontos positivos e negativos das apresentações, com possibilidades de buscar melhorias e repensar a prática em situações futuras (T58 e T60). Em reação ao argumento do professor, Karen manifesta-se contrária à ideia do visionamento proposto ao defender um modelo mais instrucional de desenvolvimento da atividade, no qual o professor determinaria o que e como deveria ser feito e os alunos apenas reproduziriam o modelo (*se o senhor tivesse dado já dividido a gente teria feito diferente* – T61) (SKINNER, 1972). Em resposta, o professor refuta a posição da aluna e argumenta em favor do processo de construção conjunta de conhecimento, que é interrompido pelo sinal que marca o fim do turno.

O argumento de Karen possibilita algumas reflexões acerca do processo pedagógico em desenvolvimento. A primeira delas diz respeito às tensões e renegociações de significados sobre o processo de aprendizagem que a prática socialmente situada colocada em desenvolvimento proporciona tanto para os aprendizes quanto para o professor-pesquisador. Os alunos, talvez pela primeira vez, veem-se na posição de avaliadores de si próprios e dos colegas, função esta geralmente delegada ao professor, suscitando uma atitude mais proativa dos participantes (SILVA; BRUM; TRIVISOL, 2016) em relação aos seus processos de aprendizagem. Já o professor tem a oportunidade de receber o *feedback* de seus alunos em relação à sua prática e, a partir disso, ter elementos para repensá-la e reconfigurá-la junto aos seus aprendizes, abrindo espaços efetivos para a reflexão docente no contexto de sala de aula (MAGALHÃES, 2002; NININ, 2006), uma prática frequentemente impossibilitada pela rotina árdua que a sala de aula nos impõe.

Um segundo ponto refere-se à resistência dos alunos à possibilidade de serem agentes de sua aprendizagem, tão acostumados a serem os “fazedores” de tarefas, sem que, para tanto, necessitem refletir a respeito de suas atitudes e responsabilidades como aprendizes. Por outro lado, essa resistência também pode ser vista como um reflexo da prática em desenvolvimento, as quais, como demonstram as imprecisões nos discursos dos alunos sobre o objetivo do trabalho (*eu acho que, tipo, isso que o senhor tá tentando explicar*), revelam um distanciamento entre o que é esperado e o que realmente tem se desenhado ao longo do processo.

6.5.2.3 Fim da aventura: resistências e ressignificações sobre o ensino e a aprendizagem de ILA na escola pública

A sessão reflexiva de encerramento do processo pedagógico-reflexivo, em função do tempo, foi realizada em dois encontros, com um intervalo de quinze dias entre eles. O primeiro encontro (23/02/2018) foi estruturado em dois momentos: 1) a apresentação final dos trabalhos em língua inglesa e 2) a reflexão e avaliação dos participantes sobre o processo como um todo.

Como destacamos na descrição metodológica da Etapa 2 (Seção 6.5.1.2), esse momento de encerramento foi orientado por perguntas previamente definidas pelo professor-pesquisador, as quais buscaram orientar a discussão e lançar olhares mais específicos para questões que permearam os encontros ao longo do ano. Sendo assim, para que pudéssemos aprofundar nossa discussão, dividimos esta seção por temáticas que congregam as representações dos participantes sobre a aprendizagem de leitura e produção oral nas aulas de ILA (Seção 6.5.2.3.1), da repetição e tradução como estratégias para a aprendizagem de língua (Seção 6.5.2.3.2), do processo de produção escrita em ILA (Seção 6.5.2.3.3), os papéis de aluno e de professor (Seção 6.5.2.3.4) e, por fim, sobre a validade dos aprendizados adquiridos ao longo do processo (Seção 6.5.2.3.5).

6.5.2.3.1 Representações de aprendizagem de leitura e produção oral de ILA

De modo geral, os alunos se mostraram bastante otimistas em relação ao que perceberam como aprendizado de leitura e produção oral nas aulas de língua inglesa. Os discursos mostram que o aprendizado de leitura foi considerado mais proveitoso, dado que os alunos se envolveram em um número maior de atividades de leitura para a produção das apresentações orais. Já em relação à produção oral propriamente dita, demonstram um otimismo tímido ao comentarem que, pelo menos, “conseguem pronunciar” ao usar a língua em situações de fala (Excerto 31).

Excerto 31

	Fragmento	Ação argumentativa
T1	Professor: Bem, esse é o nosso último encontro. Pra fazer um encerramento, eu tenho algumas perguntas para fazer para vocês e eu quero que vocês respondam muito seriamente, porque é sobre todo esse processo que a gente fez o ano todo... Então, a primeira questão é a seguinte: Como vocês avaliam a aprendizagem de leitura e a produção oral em língua inglesa?	Problematização
T2	Eugênio: Tá melhorando...	Fornecimento de informação (por extensão)
T3	Professor: Melhorando como ?	Solicitação de informação (por elaboração)
T4	Pedro: Melhorou os pontos positivos e negativos... com certeza..	Fornecimento de informação (por extensão)
T5	Professor: Como assim os pontos positivos e negativos?	Solicitação de informação (por elaboração)
T6	Pedro: É que muitos a gente conseguiu melhorar... agora...	Fornecimento de informação (por extensão)
T7	Sônia: Eu acho que antes a gente não conseguia nem pronunciar... tipo, pronunciar uma palavra	Fornecimento de informação (por elaboração)
T8	Professor: E agora...	Solicitação de informação por extensão de ideias
T9	Sônia: Agora mais ou menos	Fornecimento de informação (por extensão)
T10	Eugênio: Ainda não consegue muito, mas já melhorou um pouco...	Acolhimento
T11	Professor: Então vocês ainda não se sentem confiantes, mas pelo menos perderam o medo de falar alguma coisa?	Solicitação de informação por extensão de ideias
T12	Pedro: sim... com certeza.	Acolhimento

A partir da problematização lançada pelo professor, a qual buscou suscitar reflexões acerca do processo de aquisição de conhecimento dos alunos, os argumentos oferecidos como resposta são marcados por diferentes graus de modalidade epistêmica, caracterizando proposições que oscilam entre a certeza e a incerteza dos falantes sobre o que reconhecem como aprendizado de leitura e

produção oral em língua inglesa. A reação de Eugênio (*Tá melhorando...* – T2), dado o uso do processo *melhorar*, no gerúndio, demonstra que, para o aluno, a aprendizagem de leitura e produção oral é um processo ainda em andamento, incompleto. Tal posicionamento faz com que as colocações de Pedro, nos turnos seguintes, funcionem como expansões de seu argumento, pois buscam oferecer explicações, ainda que superficiais, sobre o que realmente está *melhorando* (*pontos negativos para positivos* – T4; *É que muitos a gente conseguiu melhorar... agora...* – T6).

Em adesão ao argumento dos colegas, Sônia, em T7, com destaque ao processo de produção oral, descreve um progresso gradual, tímido, no aprendizado dessa habilidade, ao relatar que *antes a gente não conseguia nem pronunciar [...] uma palavra* e, diante da provocação do professor, revela um movimento dentro da habilidade oral que *antes [...] não conseguia nem pronunciar e [a]gora mais ou menos* (T9). Ao analisarmos a proposição de Sônia, observamos uma avaliação que combina uma experiência ao nível da consciência (*Eu acho...*) somada a uma percepção mais concreta da realidade, relacionada à prática de uso da língua em situações de comunicação (*pronunciar*). Dessa forma, a posição defendida pela aluna ultrapassa a mera “percepção que se tem da realidade” para configurar-se como um indicativo de uma “ação da realidade” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 54), fruto de uma atitude de transformação/mudança do estado das coisas.

Ainda em relação à produção oral em inglês, Eugênio acolhe as posições defendidas por Pedro e Sônia, e reforça a compreensão de que houve progresso na habilidade em certa medida (*melhorou um pouco*), mas pondera que tal movimento necessita de um maior empreendimento, pois *ainda não consegue muito*. Tal posição é acolhida positivamente pelos colegas, ao concordarem com a reestruturação feita pelo professor de que apesar de *ainda não se [sentirem] confiantes* para usar efetivamente a língua inglesa em situações de fala *pelo menos [havia] perdido o medo* de falar alguma coisa na língua-alvo. A adesão é linguisticamente marcada em *Sim, com certeza* (T12).

Excerto 32

	Fragmento	Ação argumentativa
T13	Professor: O que vocês acreditam que melhorou bastante, a leitura ou a produção oral?	Solicitação de informação por intensificação de ideias
T14	Eugênio: A leitura melhorou, por causa que... A leitura, porque tinha a parte do texto que <u>a gente ia lendo e ia traduzindo ao mesmo tempo...</u>	Fornecimento de informação por intensificação
T15	Professor: Então vocês acham que a compreensão do texto em língua inglesa de vocês melhorou mais? E a produção oral?	Solicitação de informação por extensão de ideias
T16	Pedro: acho que melhorou também...	
T17	Professor: Melhorou, quanto?... Vocês tem que me dizer se teve melhora ou se não teve melhora. E se teve, quanto?	Solicitação de informação por intensificação de ideias
T18	Alunos: 5... 6... 5,7...	
	[...]	

Na sequência da sessão (Excerto 32), na busca por posicionamentos mais consistentes por parte dos alunos, o professor retoma o tópico e reestrutura o ponto, solicitando aos alunos a indicação da habilidade que acreditam ter apresentado melhores resultados (T13). Eugênio é enfático em afirmar que *[a] leitura melhorou* e expande sua explicação, atribuindo como razão para tal melhora a relação entre a leitura do texto e sua tradução simultânea. A noção de simultaneidade é dada pelos processos *ler* e *traduzir*, no gerúndio, ambos mentais, já que designam fenômenos perceptivos e cognitivos de apreensão da realidade (HALLIDAY, 2014). Assim, a partir do exposto, a habilidade de leitura é representada como “a melhor” desenvolvida a partir da percepção do aluno de uma evolução em seu processo de compreensão da palavra escrita em língua inglesa. O professor, em conformidade com tal posição, reformula a fala de Eugênio e retoma a discussão sobre a produção oral como tentativa de elucidar informações ainda limitadas sobre o tópico (T15). O grau de incerteza da resposta (*Acho que melhorou também*) leva o professor a mudar sua estratégia argumentativa e propor aos alunos que descrevam o nível de avanço que percebem na habilidade (*Melhorou quanto?*). Nesse ponto, verificamos duas situações conflituosas, uma na estratégia usada pelo professor e a outra na forma como os alunos interpretam a solicitação feita.

Como se observa, as respostas fornecidas são quantitativas (5, 6, 7) e, como mostra o turno final do professor, este esperava uma avaliação qualitativa, a qual não foi informada aos alunos, considerando o formato da pergunta lançada. No entanto, os dados quantitativos fornecidos pelos alunos permitem aventar algumas considerações. Em relação ao grau de aproveitamento do trabalho desenvolvido com a habilidade oral nas aulas de língua inglesa, os alunos representam a prática oral como mediana (entre 5,0 e 7,0). Essa representação, aparentemente, reflete uma situação em que os alunos reconhecem seu nível de aprendizagem como suficiente para passar de ano (PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016), mas que, talvez, não os habilita para o uso efetivo da língua inglesa em outras situações externas àquelas desenvolvidas em sala de aula (PEREIRA, 2005). Por outro lado, tais números podem ser um indício da necessidade (ou falta) de reconfiguração das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo, não obstante, também um efeito do processo de paralisações e greves do magistério do estado, o qual perdurou de março a outubro de 2018, gerando sucessivas interrupções no processo de aprendizagem que estava em desenvolvimento.

6.5.2.3.2 Repetir e traduzir: um ponto ainda em discussão

Como podemos observar, ao longo das análises das sessões reflexivas desenvolvidas ao longo da implementação da proposta pedagógica, vários foram os momentos de tensão e renegociação de significados entre o professor-pesquisador e os alunos em relação aos métodos considerados eficazes para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao retomarmos alguns discursos da sessão reflexiva inicial (p. 119), em que buscamos compreender as representações de aprendizagem de ILA dos alunos, o paradigma da repetição é bastante recorrente nas falas desses atores e refletem seus percursos e, talvez, a única forma de aprendizado com que tiveram contato. A partir desse desenho, na sessão reflexiva de encerramento, recuperamos essa discussão com vistas a identificar em que medida tais posições poderiam ter sido reconfiguradas e/ou efetivamente internalizadas.

Excerto 33

	Fragmento	Ação argumentativa
T22	Professor: ... Ok, então... segunda pergunta: No nosso primeiro encontro, no início do ano, alguns de vocês defenderam a repetição e a decoreba como forma de aprender inglês. Muitos de vocês repetiram as suas partes para apresentar o trabalho. Isso ajudou a aprender inglês, sim ou não e por quê?	Recondução Problematização
T23	Eugênio: Ajudou..	Acolhimento
T24	Professor: <u>Ajudou?</u> Como que ajudou?	Reespelhamento; solicitação de informação (por elaboração)
T25	Ferdinando: Cada vez que foi treinando mais foi melhorando...	Fornecimento (por intensificação)
T26	Eugênio: A gente já tinha a tradução em português e foi vendo como se falava em inglês... como se pronunciava em inglês...	Remodelamento
T27	Professor: Então isso te ajudou a compreender o que tu estavas fazendo com a língua inglesa? Vocês concordam com isso? Por exemplo, vocês decoraram o que vocês tinham que falar, mas vocês já tinham noção do que significava quando vocês estavam apresentando?	Reestruturação; problematização
T28	Alunos: Sim	Acolhimento
T29	Professor: Qual a diferença entre apresentar agora e apresentar aquele outro que vocês apresentaram antes ? O que mudou em termos do que vocês estavam apresentando e em termos do que vocês estavam fazendo com a língua?	Problematização; solicitação de informação (por intensificação)
T30	Eugênio: Melhorou muito...	Fornecimento de informação (por extensão)
T31	Ferdinando: A gente corrigiu erro daquele outro...	Fornecimento de informação (por extensão)
T32	Sônia: É que naquele a gente não sabia nem ler... e não falava...	Fornecimento de informação (por extensão)
T33	Pedro: acho que agora a gente teve mais segurança pra falar...	Fornecimento de informação (por extensão)
T34	Eugênio: E a maioria pronunciou aquele em português, praticamente...	Fornecimento de informação (por extensão)
T35	Pedro: Agora já <i>comprehend</i> .	Remodelamento
	[...]	

A problematização que introduz o novo ponto de discussão, depois da retomada do contexto que gera tal questionamento, encaminha uma discussão orientada a identificar mudanças nos posicionamentos assumidos anteriormente (*no início do ano*) e, ao mesmo tempo, verificar se elas foram produzidas ao longo do processo de aprendizagem (*Isso [decorar suas partes para apresentar] ajudou vocês a aprenderem inglês*). A resposta de Eugênio (*Ajuda*) é categórica ao declarar a contribuição da prática para o aprendizado da língua e é endossada pelo argumento de Ferdinando (T25) em resposta à provocação do professor, que se apoia na formação de hábitos (*cada vez que foi treinando mais foi melhorando*) como justificativa. Na sequência, Eugênio retoma o turno e remodela o argumento do colega, estabelecendo a relação entre repetir e praticar a pronúncia das palavras e atribuindo à prática da tradução o papel de elemento facilitador do processo. Argumentos semelhantes a esse serão retomados mais adiante, pois, a exemplo do que sugere a interpretação do aluno, a repetição como processo de aprendizagem ganha significado se aliada à tradução, pois, dessa forma, o que está sendo repetido (para aquisição da pronúncia, nesse caso) é reconhecido como válido para o aluno. Essa relação entre traduzir o texto e acessar o significado das palavras, como estratégia de aprendizagem de uma segunda língua, encontra respaldo na defesa que Romanelli (2009) faz da prática de tradução. Para o autor, a tradução, ainda que criminalizada por muitos, perfaz um exercício intelectual de “aprender a compreender” (ROMANELLI, 2009, p. 201), por meio da qual o aprendiz pode vir a desenvolver competências metalinguísticas, pragmáticas e culturais (ROMANELLI, 2009).

Considerando esse pressuposto e a posição do aluno, podemos perceber, em seu discurso, um movimento metaconsciente em relação ao seu processo, o qual, a partir da reestruturação proposta pelo professor (*vocês decoraram [...] mas vocês já tinham noção do que significava quando estavam apresentando*) é acolhido pelos colegas. A relevância dessa ação se justifica por ela demonstrar uma mudança no estado de coisas descrito na Seção 6.5.2.2 (ver página 171), em que o mesmo aluno admite não ter consciência sobre o uso que faz da língua na situação descrita.

Valendo-se dessa constatação, o professor reconduz o debate e solicita aos alunos que detalhem a percepção de saber o que está *fazendo com a língua inglesa*, estabelecendo pontos de diferenciação entre as duas situações de apresentação oral realizadas pelos grupos, expressas nos adjuntos de temporalidade *agora* e

antes (T29). A partir do argumento de Eugênio (*Melhorou muito*), as demais declarações reforçam a representação dos alunos sobre movimentos significativos no aprendizado da língua. Ferdinando, Sônia e Eugênio recuperam o levantamento dos pontos positivos e negativos (Anexo F), realizado pelos alunos na sessão de visionamento da primeira apresentação oral. A declaração de Ferdinando, ainda que promova o encaminhamento do tópico, não explicita quais seriam os *erro[s] daquele outro* que teriam sido corrigidos, tampouco são solicitadas tais informações por parte do mediador.

É nos discursos de Sonia e Eugênio que encontramos maiores detalhes. Sônia destaca a dificuldade que muitos alunos apresentavam no início do processo, quando *a gente não sabia nem ler... e não falava [em inglês]* e Eugênio (T34). Em complemento ao argumento da colega, recupera o problema da pronúncia das palavras em língua inglesa [*n]aquel[a]* ocasião, em que *a maioria pronunciou aquele em português, praticamente*. Esses dois posicionamentos sugerem que os alunos percebem avanços, mesmo que tímidos, em suas competências linguísticas ao utilizarem a língua em situação de fala, tendo como estratégia de aquisição dessa habilidade, como mostram as declarações no início do fragmento, a prática da repetição. As intervenções de Pedro (T33 e T35) adicionam um elemento novo, que corrobora a percepção de avanços no processo de aprendizagem, que teria sido motivada pela segurança que os alunos adquiriram para usar a língua na segunda situação em que foram expostos (*agora a gente teve mais segurança pra falar*). Entretanto, sua declaração no turno final do excerto (*Agora já comprehend*), por falta de problematização, induz interpretações acerca desse discurso. De modo mais amplo, podemos pensar que, *agora*, o aluno reconhece o que é capaz de realizar com a língua ao colocá-la em uso. Por outro lado, numa versão mais restrita dessa compreensão, talvez, queira simplesmente dizer que, *agora*, consegue pronunciar melhor a palavra *comprehend*.

Excerto 34

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T36	Professor: A terceira questão que eu tenho pra vocês é assim: Uma questão que vocês levantaram lá no início também é que o uso da tradução como uma maneira de aprender inglês. Então, pra realizar o trabalho, penso, muitos de vocês devem ter traduzido o texto. Minha pergunta pra vocês é: Em que medida vocês traduziram o texto do português pro inglês ajudou vocês a aprenderem inglês?	Problematização
T37	Roberto: ajudou porque a gente sabe o que tá dizendo...	Fornecimento de informação (por elaboração)
T38	Sônia: É, a gente lia em inglês, traduzia pro português e sabia o que era...	Fornecimento de informação (por extensão)
T39	Professor: Tá, ajudou vocês a compreenderem. Em que medida vocês compreenderem o que estava escrito ali ajudou vocês a aprenderem inglês?	Solicitação de informação (por elaboração)
T40	Tatiana: Eu sou suspeita pra responder, porque eu cheguei da manhã, que era só decoreba mesmo, mas sei lá... traduzi o texto ajudou a eu entender o que estava ali e ajudou a estudar de forma que eu falasse uma coisa que talvez eu tivesse falando errado mas no meu pensar tava certo, entendeu?	Acolhimento; fornecimento
T41	Professor: Entendi... Eu só quero saber se vocês ainda continuam acreditando que traduzir ajuda a aprender inglês?	Solicitação de informação (por intensificação)
T42	Pedro: Acho que sim... um pouco.	Acolhimento
T43	Professor: Como?	Solicitação de informação (por elaboração)
T44	Ferdinando: Eu acho que não ajuda, porque só vai te ajudar a traduzir o que tá ali, não vai te ajudar em nada...	Refutação; fornecimento de informação (por elaboração)
T45	Karen: Acho que não, porque nem é a gente que traduz, é o google.	Refutação
T46	Professor: Porque não foram vocês que traduziram, vocês jogaram no google e o google traduziu pra vocês?	Problematização
T47	[SILÊNCIO]	

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T48	Professor: Muitas vezes não é a gente que traduz, a gente usa os aplicativos e a tecnologia que tem para nos ajudar a entender o texto. Só queria saber de vocês se vocês continuam pensando como vocês estavam pensando lá antes , que vocês me diziam que traduzir ajuda a aprender ou se agora vocês estão pensando diferente . E eu ainda não tenho essa resposta de todos.	Problematização; solicitação de informação (por intensificação e extensão)
T49	Eugênio: traduzir ajuda.	Fornecimento
T50	Professor: <u>Traduzir ajuda</u> ? Ajuda a aprender ou ajuda a compreender?	Reespelhamento; solicitação de informação (por extensão)
T51	Pedro: Ajuda a compreender...	Fornecimento
T52	Professor: Então não aprende traduzindo?	Solicitação de informação (por intensificação)
T53	Tatiana: Talvez, se tu tiver uma prática de, sei lá, lançar um texto na internet e aí tu vai lá e pega outro texto que tenha palavras parecidas e daí tu tenta compreender aquele texto sem traduzir, ajuda .	Acolhimento; remodelamento
T54	Professor: Tá, então é a prática?	Reespelhamento
T55	Tatiana: É a prática , se tu traduzir um texto e tu pega um texto e, digamos, tu vai ter umas palavras que tu já traduziu, entendeu, já sabe o que é, tu vai entender o contexto do texto e vai conseguir traduzir as outras palavras. Eu imagino assim, pelo menos. No ensino fundamental era assim quando a gente fazia tradução de texto.	Reespelhamento; remodelamento
	[...]	

Na sequência da sessão, o professor recupera o tópico encaminhado por Eugênio, em T26, sobre a representação dos alunos acerca do uso da tradução para o aprendizado da língua inglesa. As reações de Roberto e Sônia explicitam adesões à contribuição da tradução, sustentadas no argumento de poder entender o que diz (*a gente sabe o que tá dizendo* – T37) e o que lê nos textos (*a gente lia em inglês, traduzia pro português e sabia o que era* – T38). Outra aluna, Tatiana, em resposta à reestruturação proposta pelo professor, acolhe a posição dos colegas e, aparentemente, argumenta a respeito da tradução como forma de aprendizagem do

significado “correto” das palavras e sua aplicação em contextos adequados (ROMANELLI, 2009), o que, como sugere sua declaração, *ajudou* tanto para a compreensão do texto quanto para o uso em situações de fala (T40).

Em vista da falta de clareza do argumento da aluna, o professor, apesar de acolher o posicionamento, insiste para que as reações explicitem pontos de vista mais pontuais. A partir dessa ação pragmática, as posições sofrem mudanças substanciais de pontos de vista, marcados pela modalização (*eu acho que*) e, à exceção de Pedro, que acolhe parcialmente a noção da contribuição da prática da tradução (*Acho que sim... um pouco* – T42), refutam a ideia. Para Ferdinando, a tradução não oferece benefícios para a aprendizagem, pois, aparentemente, ajuda a compreender o que está no texto, mas não necessariamente contribui para o uso da língua em outras situações. Já Karen, a exemplo de outras intervenções ao longo do processo, instaura um ponto de tensão ao contra-argumentar que *nem é a gente que traduz, é o google*.

Tal revelação é problematizada pelo professor, que, na busca por esclarecer a veracidade da declaração, recebe como resposta o silêncio dos participantes. Essa reação pode ser interpretada como um assentimento dos alunos para o fato colocado em discussão. No entanto, o professor reestrutura sua pergunta de forma a obter posicionamentos mais diretos ao buscar saber se: *vocês continuam pensando como vocês estavam pensando lá antes, que vocês me diziam traduzir ajuda a aprender ou se agora vocês estão pensando diferente*. Eugênio mantém o posicionamento (*traduzir ajuda*). Como estratégia de esclarecimento, o professor faz uma provocação, objetivando coletar pontos de vista sobre em que medida se dá a *ajuda* defendida pelo aluno. Pedro oferece o argumento da compreensão (T51) e é confrontado pelo professor, que, novamente, provoca: *Então não aprende traduzindo?* A ação do professor induz o entendimento (e suscita uma reflexão) de que *compreender*, defendido pelo aluno, não constitui um ato de aprendizagem e deixa aberto o espaço para novos posicionamentos.

Na declaração de Tatiana, encontramos o ponto de aproximação entre traduzir como estratégia produtiva de aprendizagem, a qual, conforme a aluna, pode ser levada a efeito a partir do desenvolvimento de *uma prática* de, a partir do texto já conhecido, *pega outro texto que tenha palavras conhecidas e compreender aquele texto sem traduzir*. Mais à frente, em T56, a aluna elabora seu discurso adicionando a compreensão do contexto, durante o processo de tradução do texto, como fator

importante para que os conhecimentos adquiridos de outras leituras (*[as] palavras que tu já traduziu*) possam ser significativos e efetivamente ajudem na compreensão do que está sendo lido.

A partir dos fragmentos analisados, é possível reconhecer algumas reconfigurações em relação aos discursos apresentados na sessão inicial. A defesa da repetição como prática eficaz na aprendizagem de ILA é mantida, no entanto, ganha novos olhares e constitui-se como uma atividade que pode ter resultados positivos se utilizada para atingir determinados objetivos por exemplo, melhorar a pronúncia das palavras e compreender o que está falando na/fazendo com a língua estrangeira. Da mesma forma, o uso da tradução como estratégia de aprendizagem começa a ser problematizada pelos participantes, que, ao mesmo tempo que reconhecerem o desserviço de suas atitudes (*nem é a gente que traduz, é o google*) durante o desenvolvimento do processo, também demonstram, em alguns casos, uma consciência acerca do uso produtivo da tradução. Retornaremos essa discussão na seção seguinte, em que enfocamos os discursos dos participantes sobre a produção escrita em ILA.

6.5.2.3.3 A produção escrita em ILA: flashes de um processo confuso

Atrelada às atividades de leitura, a produção escrita nas aulas de língua inglesa integrou o processo de aprendizagem como parte essencial para a preparação das apresentações orais. Os grupos, após a leitura e análise dos textos escolhidos, seguindo o guia de leitura desenvolvido pelo professor-pesquisador, tinham como tarefa a produção de uma versão em língua inglesa do que seria apresentado oralmente. Nesse processo, os alunos utilizaram diferentes recursos para realizarem as atividades (pesquisa a dicionários, internet, etc.).

Os resultados apontam para o fato de que, na quase totalidade dos grupos, a prática de escrita não teve significado prático no aprendizado da segunda língua, pois, como explicitam alguns depoimentos, os aplicativos de tradução automática foram os responsáveis pelo resultado final.

Excerto 35

	Fragmento	Ação argumentativa
T58	Professor: Ok, eu só queria entender o que mudou de antes pra agora. A outra pergunta pra vocês é assim: A produção escrita em inglês foi a habilidade que vocês menos destacaram como importante, entretanto, para as apresentações vocês tiveram que organizar versões em inglês a partir dos textos, mas da forma como vocês diriam em português...	Recondução; problematização
T59	Tatiana: Mas daí foi cópia, porque daí põe no google e o google traduz pra gente e a gente faz. Não tem como tu fazer, se tu não vai saber traduzir... se tu aprende a traduzir um texto tu vai saber escrever, beleza, só que como a gente traduziu o texto no google, automaticamente a gente vai escrever como a gente fala e colocar no google para ele traduzir pra nós.	Fornecimento de informação (por extensão)
T60	Professor: Minha pergunta era exatamente essa: O uso do texto em inglês ajudou vocês na elaboração do que vocês queriam dizer em inglês? sim ou não? O que eu estou perguntando é se, a partir do texto em inglês, com as palavras que tinham nele, ele ajudou vocês a organizarem uma frase em inglês? Ou vocês escreveram como vocês queriam e depois só traduziram em algum lugar?	Problematização
T61	Tatiana: Não, como a gente queria, não. A gente tinha a tradução do texto, depois a gente leu o texto, de acordo com o que a gente pensa daquilo que tá escrito ali e depois a gente traduz, porque nem todas as palavras que a gente queria botar ali tá no texto, por isso que a gente precisa traduzir.	Refutação; fornecimento e informação (por elaboração)
	[ALGUÉM BATE A PORTA. O PROFESSOR ATENDE]	
T62	Professor: Mais alguém quer falar algo sobre isso? Ok, então vocês estão concordando com ela que ninguém aqui tentou fazer a partir do texto, todo mundo jogou no google?	Problematização
T63	Alunos: Sim..	Acolhimento
T64	Alunos: Não...	Refutação
T65	Eugênio: Não.	Refutação
T66	Professor: Ok, então me expliquem de que forma, que para o grupo de vocês, o texto ajudou vocês a montarem o que vocês queriam dizer em português?	Solicitação de informação (por intensificação)
T67	Eugênio: Não todo o texto, nós pegamos algumas partes que nós não tínhamos conhecimento...	Fornecimento de informação (por extensão)
T68	Tatiana: Isso ai que eu tava tentando dizer, a gente não pegou todo texto, a gente leu o texto em português, daí a gente conseguiu compreender o que tava escrito em inglês e depois a gente analisou de forma que a gente conseguisse associar aquilo que tava dizendo e que a gente pudesse dizer em nossas palavras. Só que não foi a gente que traduziu a nossa parte, foi o google.	Acolhimento; remodelamento

A intervenção de Tatiana em reação ao ponto proposto pelo professor (Excerto 35), que instituiu o contexto para sua problematização sobre o processo de

produção escrita em ILA desenvolvido ao longo do processo, estabelece o “estado da arte” da prática escolar: *foi cópia [a gente] põe no google e o google traduz pra gente e a gente faz* (T59). Aqui, observa-se o uso da negação com função assertiva, ou seja, o aluno lança mão do “não” para afirmar seu ponto de vista sobre o assunto e problematizar o uso da tradução como condição para a produção escrita em língua inglesa (*Não tem como tu fazer [escrever em inglês] se tu não saber traduzir*). Nesse caso, a polaridade negativa funciona como um continuativo (HALLIDAY, 2014), dando sequência à ideia exposta anteriormente e estabelecendo uma relação condicional, expressa pelo marcador “se”, na qual “saber traduzir” constitui-se em elemento fundamental para que o aluno tenha a capacidade intelectual de “fazer” uma produção escrita em língua inglesa. Essa afirmação perde força ao analisarmos a sequência desse turno, quando o aluno declara *só que como a gente traduziu o texto no google, automaticamente a gente vai escrever como a gente fala e colocar no google para ele traduzir pra nós*.

Ao completar e reformular sua problematização, o professor busca compreender em que medida a compreensão do texto em língua inglesa e o uso do texto original teriam ajudado os alunos a produzirem seus textos na língua-alvo. Em resposta, Tatiana recupera e reafirma seu posicionamento, destacando que, com base na interpretação do grupo sobre o assunto tratado (*a gente leu o texto, de acordo com o que a gente pensa daquilo que tá escrito ali*), a necessidade da tradução se justifica pela escassez de vocabulário oriundo do texto original para compor a versão autoral dos membros do grupo (*porque nem todas as palavras que a gente queria botar ali tá no texto, por isso que a gente precisa traduzir*).

Após a interrupção, a sessão é retomada e o professor problematiza a questão do uso do *google* pelos grupos para a realização da versão em inglês das apresentações orais. As opiniões se dividem e, a partir da refutação oferecida por Eugênio, uma nova solicitação de informação é lançada (T66). Em seu argumento, Eugênio refuta parcialmente a ideia de não ter se valido do *google*, mas, ao contrário de Tatiana, reconhece que uma parte da produção escrita baseou-se no conhecimento prévio dos integrantes do grupo, pois relata que o auxílio do tradutor online foi utilizado para *algumas partes que nós não tínhamos conhecimento*. Essa declaração gera um contra-argumento de Tatiana (T68), que, ao reestruturar sua posição anterior, busca um alinhamento com a versão proposta pelo colega de que *a gente não pegou o texto todo*, e oferece um remodelamento à explicação de

Eugênio, pontuando o processo de análise, a compreensão do texto e a associação entre as ideias expressas no texto original e o direcionamento proposto pelo grupo para explicar o assunto. Entretanto, ele mantém o argumento de que o *google* foi o grande responsável pelo trabalho final.

Como antecipamos ao final da Seção 6.4.2, a discussão sobre o uso da tradução seria retomada também nesta seção. Sendo assim, os posicionamentos assumidos pelos participantes em relação a esse recurso para a realização das atividades nos leva a recuperar duas representações do papel do aluno como agente do processo de aprendizagem. Na primeira delas, o aluno se reconhece como participante “ativo” na digitação e/ou cópia do texto para o meio virtual (*A gente põe no google*), inscreve o *google* como participante ativo da ação (*o google traduz*) e, por fim, ao recuperar sua participação no processo, os alunos figuram como beneficiários da tarefa realizada pelo tradutor online (*o google traduz pra gente e a gente faz*). Aqui, os alunos se incluem na categoria de Beneficiário Cliente, quando recebem serviços prestados pelo Ator do processo (HALLIDAY, 2014). É interessante observar que os alunos, como participantes humanos, não tomam parte no processo intelectual de tradução do texto, em que estariam envolvidas as habilidades de leitura, de reconhecimento de palavras, de conhecimento de mundo, de trocas de informações, etc. Na segunda representação, o recurso da tradução assume caráter complementar e os alunos, ainda que mantenham, em parte, as mesmas figuras de participantes “ativos”, apresentam uma sensível mudança na sua atuação no desenvolvimento da tarefa. Nesse caso, os aprendizes se colocam como atores e portadores dos processos envolvidos na realização do trabalho, responsáveis por selecionar as partes do texto a serem traduzidas (*pegamos algumas partes*) e realizando o exercício de análise do texto, o que lhes permitiu identificar fragilidades de compreensão (*que nós não tínhamos conhecimento*).

As declarações analisadas apontam o esvaziamento da prática de produção escrita em língua inglesa implementada durante o processo de aprendizagem. Observamos que os alunos, ainda que, aparentemente, percebam a relevância da prática escrita como etapa do processo de preparação da apresentação oral, demonstram empenho limitado na realização da tarefa, haja vista as declarações de uso intensivo e, até certo ponto confuso, dos tradutores automáticos, que, talvez, pouco tenham contribuído para a aquisição da habilidade escrita e para a aprendizagem de ILA no contexto da proposta de ensino. Por outro lado, dentro da

proposta de uma prática socialmente situada de ensino de ILA, a tentativa de levar os alunos a produzirem textos escritos que pudessem subsidiar suas apresentações orais, apresentou resultados positivos. Ainda que tais resultados não tenham sido explicitados ou problematizados na sessão de encerramento, o desenvolvimento dessa habilidade ficou materializado nos textos produzidos pelos grupos organizaram para subsidiar a “gravação” das apresentações (Anexo G). Nessa perspectiva, entendemos que, ainda que tímidos, esses movimentos são qualificadores de possíveis avanços que o processo alcançou, apesar dos percalços e revezes enfrentados no decorrer do seu desenvolvimento.

6.5.2.3.4 Aluno e professor: (re)visitando algumas representações de papéis

As representações dos papéis de aluno e de professor têm sido recuperadas a todo momento ao longo deste texto. Isso acontece porque, no decorrer das ações dos participantes e perante as tensões e os desafios que se colocavam no encaminhamento de tais ações, essas representações emergiam e nos faziam repensar nossas posições e discursos. Por esse motivo, ao final do processo, fez-se fundamental compreender em que medida, durante uma caminhada de inúmeros altos e baixos, nossos modos de apreensão da realidade poderiam ter sofrido reconfigurações. Assim, organizamos nossa discussão em duas subseções: (Re)visitando as representações do papel de aluno (Subseção 6.5.2.3.4.1) e (Re)visitando as representações do papel de professor (Subseção 6.5.2.3.4.2).

6.5.2.3.4.1 (Re)visitando as representações do papel de aluno

De modo geral, os papéis atribuídos ao aluno não se alteraram, mas é possível observar que, agora, surgem problematizações a respeito, como mostra o Excerto 36:

Excerto 36

	Fragmento	Ação argumentativa
T69	Professor: Ok então, A próxima pergunta eu acho fundamental. No questionário vocês apontaram como papel do aluno nas aulas de inglês: prestar atenção na aula, realizar as atividades e tentar usar inglês em aula. Vocês mantêm essas concepções de aluno?	Problematização
T70	Pedro: Com certeza...	Fornecimento de informação (intensificação)
T71	Professor: Sim...	Reespelhamento; reestruturação
T72	Pedro: Sim...	Reespelhamento
T73	Professor: Todo mundo concorda com isso...	Reestruturação; problematização
T74	Janaína: O papel é esse, mas não que o aluno faça isso...	Acolhimento; reestruturação

A partir da retomada do tópico, contextualizado com base no questionário de levantamento de necessidades aplicado no início do processo de implementação da proposta didática (Anexo 3), a partir dos dados da Fase piloto, o professor solicita aos alunos que apresentem posições que demonstrem suas afiliações ou não aos três papéis de aluno descritos como o *de prestar atenção na aula, realizar as atividades e tentar usar inglês em aula*. Apenas dois alunos se posicionam. Pedro é afirmativo (*Com certeza*), revelando a manutenção dos papéis atribuídos e sem ser convidado a dar maiores detalhes de sua posição. Janaína, por outro lado, acolhe parcialmente o argumento de Pedro e sugere um contraponto em relação aos papéis descritos e o que efetivamente é observado por ela, como aluna, em sala de aula (*o papel é esse, mas não que o aluno faça isso*).

A partir dessa declaração, o professor lança uma nova problematização (T75), que buscou provocar reflexões nos participantes sobre cada uma daquelas representações defendidas por eles em termos de avaliações da efetividade delas ao longo do ano, em especial, na disciplina de língua inglesa (Excerto 37)

Excerto 37

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T75	Professor: Bem, então vamos para a segunda parte da pergunta. Como vocês avaliam a atenção de vocês em sala de aula, a realização das atividades e as tentativas de uso da língua em aula?	Problematização
T76	Alunos: 7...	Fornecimento de informação (por intensificação)
T77	Alunos: 4...	Fornecimento de informação (por extensão)
T78	Alunos: 6...	Fornecimento de informação (por extensão)
	[TODOS FALAM AO MESMO TEMPO]	
T79	Eugênio: Dá pra fazer uma por uma... Faz uma depois a outra... Faz a primeira, depois a segunda....	Solicitação de informação (por elaboração)
T80	Professor: Tá, então vamos lá... A avaliação não precisa ser em número, vocês podem dizer o que vocês acham... Então, como vocês avaliam a atenção de vocês em sala de aula?	Acolhimento; reestruturação; solicitação de informação (por intensificação)
T81	Roberto: 2...	Fornecimento de informação (por extensão)
T82	Karen: Tá explicado já sor...	Acolhimento
T83	[RISOS]	
T84	Professor: Ok, por que 2 ...	Solicitação de informação (por intensificação)
T85	Roberto: Por quê? Nem sei, eu nem venho na aula...	Fornecimento de informação (por intensificação)
T86	Pedro: Eu digo que a minha atenção é mais ou menos 5.	Fornecimento de informação (por extensão)
T87	Professor: Por quê 5?	Solicitação de informação (por elaboração)
T88	Pedro: 5 porque, tipo, em um momento eu tô prestando atenção e no outro já tô disperso...	Fornecimento de informação (por extensão)
T89	Tatiana: É, eu também... Eu me distraio muito rápido... qualquer coisa... se ele se mexer, se outro começa a conversar, sei lá, eu vou virar	Acolhimento
T90	Professor: Deixa eu entender. Vocês falaram que ficam dispersos. O que causa essa dispersão de vocês?	Reestruturação; problematização
T91	Karen: assuntos paralelos...	Fornecimento de informação (por extensão)
T92	Sônia: Falta de interesse...	Fornecimento de informação (por extensão)
T93	Eugênio: Falta de interesse...	Reespelhamento

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T94	Professor: Interesse no quê?	Solicitação de informação (por elaboração)
T95	Eugênio: No assunto...	Fornecimento de informação (por extensão)
T96	Pedro: Na aula	Fornecimento de informação (por extensão)
T97	Karen: Na aula...	Reespelhamento
T98	Professor: Na aula? E o que causa desinteresse na aula?	Solicitação de informação (por elaboração)
T99	Janaína: Taqui um dos motivos (a aluna mostra o celular)	Fornecimento de informação (por extensão)
T100	Professor: O celular é um deles?	Reespelhamento
T101	Eugênio: É cansativo...	Fornecimento de informação (por extensão)
T102	Professor: É cansativo... O que mais?	Solicitação de informação (por elaboração)
T103	Tatiana: É que o senhor fez uma pergunta muito genérica, não é só na sua aula...	Reestruturação

A exemplo de outros momentos de avaliação de suas atitudes diante da própria aprendizagem, os alunos aferem-se notas medianas, ou seja, suficientes para alcançar o objetivo de passar de ano, mas sem muitas expectativas de saltos maiores. Em T79, a solicitação de Eugênio faz o professor reestruturar sua proposta de pergunta e organizar momentos separados para o debate de cada ponto proposto. Para o primeiro deles, relativo à atenção em sala de aula, a intervenção de Roberto, ao atribuir-se nota dois, deixa explícito o baixo rendimento e interesse demonstrado pelo aluno, que é confirmado em sua justificativa em T85 (*Nem sei, eu nem venho na aula*). Vale destacar que a pouca frequência dos alunos e a rotatividade deles em sala de aula também constituiu um dos entraves para o desenvolvimento da proposta e rendeu muitos retrocessos no encaminhamento da proposta.

Na sequência, a avaliação de Pedro (T88) adiciona um novo elemento à discussão. Para justificar tal avaliação, sua justificativa está na dificuldade de atenção que reconhece em suas atitudes em sala de aula (*em um momento eu tô prestando atenção e no outro já tô disperso*). A declaração do aluno recebe a adesão de Tatiana e encaminha um novo tópico: as causas da dispersão em sala de aula. Nos turnos seguintes, várias são as causas apontadas e, talvez, pela escassez de tempo ou mesmo por falta de *feeling* do mediador, pouco problematizadas. Entretanto, a ação argumentativa de Janaína, ao destacar o uso de celulares em sala de aula como um dos motivos para a dispersão dos alunos, traz à baila

discussões acerca do uso do celular como ferramenta pedagógica e aliada do professor no processos de ensino e de aprendizagem, como apontam (GRINOL; RAJESH, 2014; ALVES; VIEIRA, 2015), mas que, por outro lado, pode ter efeito reverso quando não tratado como ferramenta pedagógica.

Segundo Grinol e Rajesh (2015), apesar das possibilidades que a tecnologia oferece para a construção de conhecimentos, devido à facilidade de acesso e à rapidez na troca de informações, em sala de aula, o excesso de informações que o celular faz circular entre os alunos gera desconexão, fazendo com que o foco da atividade em desenvolvimento se perca. A consideração dos autores dialoga com as percepções dos alunos deste estudo, que reconhecem que, em parte, a *dispersão* que alegam em sala de aula pode estar relacionada ao uso indiscriminado do celular.

Em outro turno (T101), Eugênio, em reação à pergunta sobre o que causa o desinteresse na aula (T98) e dando sequência à sua colocação em T95, destaca que o desinteresse tem relação direta com o *assunto* tratado em sala, o qual, em sua opinião, é *cansativo*. Esse argumento encontra respaldo na discussão proposta por Ferreira (2012, p. 72) a partir de Leontiev (1891), de que se o aprendizado não se originar da necessidade de satisfazer ou atingir um objetivo, certamente se tornará desinteressante e, como aponta o aluno, *cansativo*. Aqui, temos a materialização dessa desmotivação atrelada, aparentemente, à discordância entre os interesses do aluno e os temas trabalhados no desenvolvimento da proposta.

Na sequência, apesar de reespelhar a declaração do aluno, o professor perde a oportunidade de problematizar quais atividades o aluno considera cansativas e a possibilidade de negociação se perde. Por fim, Tatiana oferece um panorama da realidade ao reconhecer que tal situação é geral e não representa um recorte específico da sala de aula de língua inglesa (*não é só na sua aula*), mas reflete uma situação tomada como senso comum no ambiente escolar, relacionada, entre outros, a fatores sociais, culturais e identitários dos estudantes perante o todo das disciplinas que compõe o currículo escolar (REIS, 2012) e, dentro do contexto desta pesquisa, a um sintoma da crise educacional, política e econômica que marcou o desenrolar do ano no contexto escolar gaúcho.

Assim, podemos aventar algumas considerações sobre um dos papéis de aluno revelados no discurso dos participantes: aluno disperso e pouco interessado nas atividades de sala de aula. Essa representação pode ser vista como uma

consequência da dificuldade de significação atribuída pelos alunos às atividades propostas pelo professor, as quais, talvez, não demonstrassem articulações suficientes com a realidade vivida pelos estudantes. Outra possibilidade relaciona-se ao caráter desafiador das atividades propostas que, em última instância, buscavam a criação de ZDPs nos alunos, expondo-os a “situações que lhes demandavam atitudes, tomadas de decisões [...] divisão de tarefas e constantes reflexões, reorganizações e avaliações críticas” (NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 98-99). Da mesma forma, não podemos deixar de considerar o efeito das interrupções ao longo do processo de implementação desta proposta de pesquisa, materializadas pela greve e pelas paralizações, que somaram quatro meses de interrupção das atividades, as quais também podem ter contribuído para o cansaço e o desinteresse denunciado pelos alunos, que precisaram participar das recuperações nos meses de janeiro e fevereiro de 2018.

O segundo ponto de autoavaliação de seus papéis como alunos, proposto pelo professor, diz respeito ao desempenho dos estudantes quanto à realização das atividades nas aulas de inglês (Excerto 38).

Excerto 38

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T104	Professor: Eu sei, mas eu quero tentar entender nesta aula aqui... Depois, como vocês avaliam a realização das atividades deste ano nas aulas de inglês?	Problematização
T105	Ferdinando: Bom...	Fornecimento de informação (por extensão)
T106	Eugênio: Foi melhor do que eu já tive... Pra mim foi melhor do que do outro.	Acolhimento
T107	Sônia: Nesse trimestre foi melhor do que nos outros.	Acolhimento
T108	Professor: Por quê?	Solicitação de informação (por intensificação)
T109	Sônia: Porque desta vez eu fiz as coisas, nos outros eu não tava nem aí	fornecimento de informação (por intensificação)
	[RISOS]	
T110	Professor: Então quer dizer que o critério interesse pra ti somou pontos? Tu fez por que tu te interessou ou tu fez por que...?	Reestruturação; solicitação de informação (por intensificação)
T111	Eugênio: Precisava de nota...	Fornecimento de informação (por extensão)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T112	Ferdinando: Foi bem melhor neste...	Fornecimento de informação (por extensão)
T113	Professor: Como assim foi bem melhor neste, me explica isso?	Solicitação de informação (por elaboração)
T114	Ferdinando: Eu achei que foi bem melhor essa parte de apresentar...	Fornecimento de informação (por elaboração)
T115	Pedro: Eu aprendi mais com o que o senhor passou nesse trimestre....	Fornecimento de informação (por elaboração)
T116	Sônia: Tipo a gente pode escolher os textos...	Fornecimento de informação (por extensão)
T117	Eugênio: E o outro trabalho foi mais confuso, nesse tu deu mais direção...	Fornecimento de informação (por elaboração)

De modo geral, os argumentos dos alunos (Ferdinando, Eugênio, Sônia e Pedro) demonstram avaliações positivas em relação ao trabalho realizado e parecendo perceber que a atividade fez mais sentido na segunda etapa do projeto, depois do retorno da greve. Ferdinando (T105 e T114) relaciona o seu *bom* desempenho na realização das atividades ao fato de, aparentemente, ter conseguido melhorar sua performance na apresentação oral (*achei que foi bem melhor essa parte de apresentar*). Eugênio, traçando um comparativo entre as duas etapas de desenvolvimento do trabalho (apresentação oral 1 e 2) (T106), traz para o debate o papel mais efetivo do professor como organizador e direcionador do processo durante a realização das atividades na segunda apresentação oral (*o outro trabalho foi mais confuso, nesse tu deu mais direção* – T117).

Sônia, em T109, por sua vez, revela uma mudança de atitude em relação ao seu desempenho nas aulas de ILA (*desta vez eu fiz as coisas, nos outros eu não tava nem aí*). Entretanto, ao ser questionada pelo professor sobre a motivação para a mudança de atitude (*Tu fez por que tu te interessou ou tu fez por quê...?*), a aluna prefere a omissão. Por outro lado, a intervenção de Eugênio (*precisava de nota* – T111) parece sugerir que o empenho na realização das atividades pode ter sido motivada, ainda que justificável, pela nota. Nessa perspectiva, o interesse retomaria uma rotina de troca de serviços, em que a nota configuraria a recompensa (SKINNER, 1972) necessária para fazer *as coisas*. Mais adiante, em T116, Sonia pondera que a possibilidade que lhes fora oferecida de escolherem os textos para a realização das atividades contribuiu para, em adesão aos argumentos de

Ferdinando e Pedro, promover instâncias mais significativas de aprendizagem (MOTTA-ROTH, 2008b), as quais, por fim, permitiram que as apresentações orais finais fossem mais proveitosas. Na sequência, já nos minutos finais da primeira parte da sessão de encerramento, o professor encaminha o último tópico de avaliação: as tentativas de uso da língua em sala de aula (Excerto 39).

Excerto 39

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T118	Professor: Ok. E o último ponto é sobre como vocês avaliam as tentativas de vocês de usar a língua inglesa?	Problematização
T119	Pedro: Foi médio....	Fornecimento de informação (por intensificação)
T120	Professor: Por quê?	Solicitação de informação (por intensificação)
T121	Pedro: porque tem muitas coisas ainda a serem acertadas, tem muitos erros ainda...	Fornecimento de informação (por intensificação)
T122	Professor: Tá, quem mais quer se avaliar em termos de tentativas de usar a língua? Vocês fizeram isso hoje....	Solicitação de informação (por extensão)
	[SINAL TOCA]	
T123	Professor: ... como vocês avaliam o que vocês fizeram hoje?	Solicitação de informação (por intensificação)
T124	Ferdinando: 6 hoje	Fornecimento de informação (por intensificação)
T125	Eugênio: 6,5...	Fornecimento de informação (por extensão)
	[TODOS FALAM AO MESMO TEMPO]	
T126	Professor: O que vocês acham que faltou no que vocês fizeram hoje?	Solicitação de informação (por elaboração)
T127	Pedro: Mais concentração...	Fornecimento de informação (por elaboração)
T128	Ferdinando: Eu conseguir pronunciar todas as palavras	Fornecimento de informação (por extensão)
	[TODOS FALAM AO MESMO TEMPO]	
T129	Pedro: Eu acredito que teria sido melhor se a gente tivesse mais tempo e mais concentração	Fornecimento de informação (por extensão)
T130	Professor: Mais tempo e mais concentração.	Reespelhamento
T131	Tatiana: Talvez se a gente tivesse uma quantidade maior de aula durante a semana conseguiria ser mais fácil da gente aprender a pronunciar...	Acolhimento; reespelhamento

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T132	Professor: Bom pessoal, infelizmente deu o sinal e eu tinha mais três perguntas para fazer... Sem ser na semana que vem, na outra, nós temos mais uma aula e a gente continua. Obrigado por hoje.	Recondução

Para este tópico, em termos gerais, as declarações revelam avaliações de aproveitamento médio nas tentativas de uso da língua inglesa em sala de aula, descritas, na maioria, por pontuações entre 6 e 7. Um dos alunos, Pedro, reconhece que, apesar do avanço tímido no uso da língua, ainda são necessárias *muitas coisas [...] a serem acertadas, tem muitos erros ainda...* Apesar de essa declaração não ter sido problematizada, de modo a identificar quais seriam os problemas que o aluno considera necessários serem solucionados, na sequência dos discursos, quando o professor reestrutura sua pergunta e a aproxima da situação recente de uso da língua em sala de aula (*O que vocês acham que faltou no que vocês fizeram hoje? – T126*), alguns encaminhamentos são dados.

Ferdinando retoma a preocupação acerca da pronúncia das palavras no processo de aprendizagem na disciplina de língua inglesa. A preocupação demonstrada pelo aluno é senso comum entre os aprendizes da escola, haja vista as representações recorrentes na literatura (COELHO, 2005; SILVA, 2010; PAIVA, 2012; PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016). Conforme Paiva (2012), o interesse demonstrado pelos aprendizes em relação ao desenvolvimento da habilidade oral em língua inglesa está relacionado ao desejo de, a curto prazo, serem capazes de “produzir enunciados compreensíveis”, como para as apresentações orais que realizaram, e, a longo prazo, qualificá-los para participarem de interações faladas “bem-sucedidas”. Por outro lado, a frustração desvelada nessa representação também se relaciona ao fator tempo, destacado, pelos colegas, na sequência (T129-T131), pois o trabalho com a pronúncia de uma língua envolve diferentes aspectos, tais como entonação, *stress*, variações entre outros (PAIVA, 2012, 132 apud KELLY, 2000), o que demandaria uma carga horária maior da disciplina e o uso de recursos de áudio e vídeo, os quais, quando não disponibilizados, impossibilitam a efetivação de projetos que visem o desenvolvimento dessa habilidade. Pedro e Tatiana, em seus turnos, destacam dois pontos que configuram questões tanto internas quanto externas ao âmbito da sala de aula: a concentração dos alunos e o tempo destinado à disciplina de língua inglesa no contexto escolar.

Em relação à concentração dos alunos, tal questão envolve inúmeros fatores, já discutidos, e que, na maioria dos casos, diz respeito às atitudes assumidas pelos alunos em relação ao comprometimento e engajamento nas atividades propostas. Contudo, outros fatores que podem ter relação com o que chama de *concentração*. Por um lado, o desafio lançado pela proposta buscou dos aprendizes o desenvolvimento de uma atitude proativa em relação à aprendizagem, a qual concorre com a posição a qual estão acostumados a ocupar, de receptores de conhecimento (FREIRE, 1970; COPE; KALANTZIS, 2015; SILVA; TRIVISOL; BRUM, 2016). Por outro lado, também em consequência do pouco estímulo que a escola lhes possibilita para que desenvolvam a proatividade, em muitos momentos, os alunos relatam a falta de significação nas atividades propostas, pois, dentro do paradigma ainda vigente no imaginário dos estudantes, a aprendizagem que tem sentido é aquela que consegue ser retida para *fazer a prova*, sem, necessariamente, adquirir validade para outras situações (PEREIRA, 2005). Somado a isso, o curto tempo disponível para as atividades em sala de aula pode ter relação direta com as impossibilidades de remediar alguns dos problemas identificados pelos alunos. Destacamos, em especial, aquele elencado por Ferdinando, pois, conforme posição defendida por Tatiana (T131), *se a gente tivesse uma quantidade maior de aula durante a semana conseguiria ser mais fácil da gente aprender a pronunciar e, conseqüentemente, conquistar maior confiança para praticarem a língua inglesa em sala de aula*.

Portanto, a partir dos discursos analisados até este ponto, podemos observar que, ao final do processo, o papel de aluno ainda se mantém inalterado. O discurso analisado evidencia representações acerca do que se espera do aluno: prestar atenção, realizar as atividades e tentar usar a língua em sala de aula. A dificuldade de concentração e a interferência, em especial, dos aparelhos eletrônicos é apontada como complicador da atenção que deveriam dedicar à aprendizagem. Ao avaliarem o comprometimento na realização das atividades, relacionam o rendimento positivo a dois fatores: o empenho em fazer as atividades na etapa final (*no final todo mundo corre atrás*) e a melhor compreensão do objetivo do trabalho realizado (*o outro foi [...] mais confuso [...] nesse tu deu mais direção*). Ao serem questionados sobre as tentativas de uso da língua, observam sutis avanços em seu processo, creditando as metas não alcançadas à escassez de tempo das aulas de língua inglesa e, tomando parte da responsabilidade, às dificuldades de

concentração, as quais, em parte, refletem a falta de significação das aulas e o pouco estímulo que recebem para buscar a agência de sua aprendizagem. Assim, quando problematizadas, tais expectativas mostram algumas reconfigurações, mas também revelam que o processo emancipatório do aluno da escola pública ainda anda a passos lentos.

6.5.2.3.4.2 (Re)visitando as representações do papel de professor

Na contramão do que se observou na análise dos alunos em relação aos seus papéis, ao serem convidados a avaliar as ações do professor, alguns posicionamentos revelam estranhamentos e inquietações. Esses movimentos mostram mudanças em relação aos papéis atribuídos ao docente no levantamento de necessidades no início do processo (Anexo 3) e expõem quebras de expectativas em relação ao papel desempenhado pelo professor ao longo do processo do qual participaram.

A exemplo da discussão proposta para os papéis do aluno, aqui também adotamos a análise por tópicos, sendo o primeiro deles relacionado à representação de professor como responsável por explicar todo o conteúdo (Excerto 40).

Excerto 40

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T133	Professor: ... Hoje eu quero que vocês me respondam a seguinte coisa: Como papel de professor nas aulas de inglês, quando a gente fez aquele questionário, vocês me disseram que o papel do professor era: explicar todo o conteúdo, facilitar a aprendizagem dos alunos e propor desafios. Então, o que eu quero de vocês é: Como vocês me avaliam em cada um desses itens? Como vocês me avaliam enquanto pessoa que explica todo o conteúdo?	Problematização
T134	Karen: O senhor não deu conteúdo.	Fornecimento de informação (por extensão); refutação
T135	Professor: Não dei conteúdo?! Então, me explica. Como é isso pra ti?	Reespelhamento; solicitação de informação (por elaboração)
T136	Karen: O senhor deu os trabalhos para a gente fazer o trabalho, mas o conteúdo daquilo, as regras de como é não.	Fornecimento de informação (por elaboração)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T137	Professor: Ok. Mais alguém tem algo a dizer sobre isso? [...]	Solicitação de informação (por extensão)
T142	Professor: E vocês, como vocês me avaliam? Tu acha que eu explico o conteúdo, não explico o conteúdo? A Karen já disse que eu não dei conteúdo.	Problematização
T143	Janáina: Não, o senhor dá, só que dá de um jeito diferente, não é como nós entendemo...	Acolhimento
T144	Professor: Como assim?	Solicitação de informação (por elaboração)
T145	Janáina: No Fundamental é bem como ela falou...	Fornecimento de informação (por extensão)
T146	Eugênio: Regras...	Fornecimento de informação (por extensão)
T147	Janáina: ... é de repetir, tem que fazer de acordo com o conteúdo...	Reespelhamento
T148	Lindaiva: Era mais em Português ...	Fornecimento de informação (por extensão)
T149	Karen: Era mais uma decoreba.	Fornecimento de informação (por extensão)
T150	Janáina: Era isso.	Acolhimento
T151	Professor: Tá, e isso foi positivo ou negativo pra vocês?	Solicitação de informação (por extensão)
T152	Marciano: Positivo...	Fornecimento de informação (por extensão)
T153	Ferdinando: Pra mim foi positivo...	Reespelhamento
T154	Professor: O que é que foi positivo?	Fornecimento de informação (por elaboração)
T155	Janáina: Decorar...	Fornecimento de informação (por elaboração)
T156	Professor: A decoreba foi positiva? Ok, me explica melhor isso?	Solicitação de informação (por elaboração)
T157	Marciano: Já expliquei, a gente aprendia mais...	Refutação
T158	Professor: Tu aprendia mais decorando? OK, todo mundo concorda com ele?	Solicitação de informação (por extensão)
T159	Lindaiva: Mas acho que não seria bem aprender, seria decorar só.	Fornecimento de informação (por elaboração)
T160	Karen: Eu acho que deveria misturar....	Fornecimento de informação (por extensão)
T161	Eugênio: A questão é tu lembrar aquilo que tu aprendeu e tu continuar aprendendo. Tipo 6 aulas lembrando aquilo que tu já viu. Aquele trabalho que tinha que fazer na folha, a gente levou 6 aulas no mesmo conteúdo de inglês...	Remodelamento
T162	Karen: Eu acho que o senhor deveria misturar as duas coisas, tipo essa decoreba e os trabalhos, tipo esse que o senhor fez, dai a mistura dos dois ia ficar bem bom.	Reespelhamento

O contra-argumento de Karen, ao confrontar o professor, revela que este não havia desenvolvido conteúdo, gerando uma reação de estranhamento no professor

(*Não dei conteúdo?!*), que, valendo-se dessa declaração, solicita que a aluna esclareça seu ponto. Como resposta (T136), a aluna recupera posicionamentos assumidos em sessões anteriores em que defendia a necessidade do ensino de *regras*, de *conteúdo* gramatical, o que, na sua concepção, constitui o ensino efetivo da língua. Mais à frente, o professor insiste no ponto e solicita aos demais participantes que se posicionem em adesão ou refutação ao argumento de Karen.

Janaína contrapõe a declaração de Karen e argumenta em favor do desenvolvimento do conteúdo por parte do professor, mas de maneira que, aparentemente, não contemplou as expectativas de grande parte dos participantes (*o senhor dá, só que dá de um jeito diferente, não é como nós entendemo*). Assim, ao serem provocados a explicitar suas expectativas (T144), emergem alinhamentos à posição defendida por Karen, na qual são trazidas ao debate as memórias e práticas de ensino vivenciadas ao longo da trajetória educacional dos participantes (*No Fundamental...*) e o discurso sobre a validade da repetição (*decoreba*) para a aprendizagem é novamente reconsiderado, trazendo à baila o argumento do condicionamento e da formação de hábitos (SKINNER, 1972; BROWN, 1994). A esse respeito, as opiniões dos alunos convergem, sendo quase unânime a avaliação positiva da prática, durante o Ensino Fundamental, para o aprendizado.

Entretanto, a posição de Lindalva marca um contraponto à questão, considerando uma diferenciação entre decorar e aprender, o qual é remodelado por Eugênio (T161), que oferece um ponto de contato entre repetir (*relembrar*) e aprender (*continuar aprendendo*), valendo-se das situações vivenciadas em sala de aula (*aquele trabalho que tinha que fazer na folha, a gente levou 6 aulas no mesmo conteúdo de inglês*). Dito de outra forma, para o desenvolvimento da apresentação oral, durante seis encontros, os alunos buscaram informações sobre o assunto, releram o texto várias vezes e organizaram versões autorais do que seria apresentado, inclusive propondo representações visuais que pudessem contribuir para a compreensão dos colegas (audiência).

Marciano, que, em seus turnos (T152 e T157), demonstrou afiliações à prática da *decoreba*, na sequência da sessão, é questionado pelo professor a oferecer exemplos que comprovem as contribuições ao seu aprendizado de língua inglesa, durante o Ensino Fundamental, como mostra o Excerto 41.

Excerto 41

	Fragmento	Ação argumentativa
T163	Professor: Ok. Então, para ti Marciano, se tu aprendeu mais com a decoreba lá no fundamental , o que do fundamental que tu lembra de inglês que tu pode me dizer agora, neste momento?	Solicitação de informação (por intensificação)
T164	Marciano: De inglês?!, sinceramente nada...	Fornecimento de informação (por extensão)
T165	Lindalva: Então?!	Refutação
T166	Janáina: É que era pra fazer a prova depois....	Fornecimento de informação (por elaboração)
T167	Karen: Do fundamental eu lembro do verbo to be, de todas as pessoas... É pronome que se diz isso, tipo I, you...?	Fornecimento de informação (por extensão); solicitação de informação (por elaboração)
T168	Janáina: É, eu também.	Acolhimento
T169	Professor: E vocês sabem aplicar isso se tiver que falar, criar uma frase usando isso?	Solicitação de informação (por elaboração)
T170	Marciano: Não.	Refutação
T171	Janáina: E que na minha escola fazia assim: dava um texto, tu respondia as perguntas, bem assim...	Fornecimento de informação (por extensão)
T172	Professor: Sim, mas eu fiz isso com vocês, eu dei um texto e dei perguntas.	Acolhimento; fornecimento de informação (por extensão)
T173	Janáina: Sim, mas lá e como o Marciano falou, tinha que repetir...	Acolhimento; reespelhamento
T174	Eugênio: Só que ali a gente teve que responder as perguntas não decorando...	Fornecimento de informação (por extensão)
T175	Karen: É que era mais ou menos como o senhor fazia no primeiro e no segundo ano, o senhor dava o conteúdo, dava as regras, aí o senhor dava uma frase normal e mandava a gente escrever numa forma, de acordo com a matéria que o senhor deu.	Remodelamento
T176	Professor: Ok, e o que é que tu te lembra disso?	Solicitação de informação (por intensificação)
T177	Karen: Eu não lembro.... tipo tinha o negativo, e a forma interrogativa e colocava o “coisinha” na frente... Mas eu teria que ver todo o conteúdo de novo porque faz tempo que a gente não vê.	Fornecimento de informação (por extensão)
T178	Professor: Ok, então, a partir disso aí, o que vocês acham que vocês conseguiam fazer com o inglês naquela época que era assim?	Problematização
T179	Karen: Reformular a frase.	Fornecimento de informação (por extensão)
T180	Professor: Reformular a frase...	Reespelhamento
T181	Karen: A gente não conseguia fazer um trabalho como o que a gente fez agora.	Fornecimento de informação (por elaboração)

Como podemos observar, o aluno admite que, de língua inglesa, não sabe identificar ou exemplificar algum conhecimento adquirido, revelando um discurso que

não encontra sustentação na prática. Contudo, no argumento de Janaína e dos demais colegas, na sequência, podemos compreender o esvaziamento do discurso de Marciano. Conforme declaram os colegas, as práticas de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental tinham como foco a preparação do aluno para a verificação de conhecimentos gramaticais (*regras, verbo to be, pronomes, reformular a frase*) demandados pelas avaliações (PEREIRA, 2005). Todavia, admitem, diante da problematização colocada pelo professor, que não saberiam transpor tais conhecimentos para outras situações que não envolvessem a repetição (T173).

Da mesma forma, recordam a dinâmica de encontrar respostas para as perguntas sobre o texto, semelhante à prática implementada pelo professor, como indica em seu turno (*mas eu fiz isso com vocês, eu dei um texto e perguntas*), para o qual reconhecem a mudança do foco da atividade. Eugênio (T174) destaca o foco da leitura para a construção de uma prática social de construção de uma apresentação oral (FAIRCLOUGH, 1989; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015) (*ali a gente teve que responder as perguntas*) em contraponto ao que lhes era solicitado no Ensino Fundamental: a leitura com foco na memorização (*não decorando*). Karen, em T181, ainda que não explicita esse posicionamento em sua resposta, sugere que houve um possível avanço na aprendizagem do grupo a partir do processo de ensino implementado, pois observa que, se dependesse do ensino pautado exclusivamente em regras, *[a] gente não conseguiria fazer um trabalho como o que a gente fez agora*.

É interessante verificar o resgate que Karen faz em seu depoimento (T174) sobre a prática do professor-pesquisador em situações de ensino nas quais ela fora sua aluna (*no primeiro e no segundo ano*), e que revelam uma abordagem essencialmente behaviorista (BROWN, 1994): *o senhor dava o conteúdo, dava as regras, aí o senhor dava uma frase normal e mandava a gente escrever numa forma, de acordo com a matéria que o senhor deu*. Nessa perspectiva, descortina-se toda uma possível explicação que, em certa medida, pode ter contribuído para as representações de professor como mediador de prática social, as quais soaram estranhas aos alunos, já acostumados a um fazer pedagógico pautado no modelo tradicional (COPE; KALANTZIS, 2015).

Em um segundo momento (Excerto 42), a problematização lançada busca coletar representações a respeito do papel atribuído ao professor enquanto

“facilitador da aprendizagem dos alunos”. Nesse ponto, os alunos revelam uma percepção do papel de professor claramente aquém de suas expectativas.

Excerto 42

	Fragmento	Ação argumentativa
T182	Professor: Ok, Vamos para a segunda parte então. Como vocês me avaliam enquanto pessoa que facilita a aprendizagem dos alunos? Vocês acham que eu ajudei, facilitei a aprendizagem de vocês? Sim ou não?	Problematização
	[CONVERSAS E RISOS]	
T183	Janáina: O senhor é um pouco mau...	Fornecimento de informação (por extensão)
T184	Professor: Como assim?	Solicitação de informação (por elaboração)
T185	Janáina: O senhor não facilita muito, tipo, é ou não é. O senhor não facilita muito. O meu professor do fundamental não tava nem ai se a gente fazia ou não. Ele era bem legalzinho, sabe. Tipo quando ele é legal os aluno passam, porque, tipo, ele é legal	Fornecimento de informação (por elaboração)
T186	Professor: Tá, então tu quer me dizer que o professor que facilita a aprendizagem não é aquele que quer te tu aprenda, é aquele que te deixa passar?	Reestruturação; problematização
T187	Janáina: Não.	Refutação
T188	Lindalva: Não, eu acho que facilita a aprendizagem é tipo tu fazer um trabalho e tu ir mal no trabalho. Dai, porque tu foi mal no trabalho, então vamos fazer de novo de outra forma, entendeu.	Refutação; remodelamento
T189	Eugênio: Tipo como o senhor reformulou o trabalho, tipo no segundo trimestre...	Fornecimento de informação (por extensão)
T190	Lindalva: É tipo, no primeiro a gente não tinha conseguido, dai no segundo a gente fez diferente.	Acolhimento
T191	Eugênio: E a gente conseguiu ir melhor...	Acolhimento; fornecimento de informação (por extensão)
T192	Karen: Então nós estamos de acordo que o senhor facilita... Mas facilita do seu jeito, não do nosso jeito.	Acolhimento
T193	Professor: E como é que é o jeito de vocês?	Problematização
T194	Karen: Bem mais fácil.	Fornecimento de informação (por extensão)
T195	Professor: Como assim?	Solicitação de informação (por elaboração)
T196	Lindalva: O nosso jeito é a gente resolver tudo na barbada... a gente quer que seja, tipo, toma aqui e deu..., tipo, não cobrar tanto.	Fornecimento se informação (por elaboração)
T197	Karen: Tipo tudo no português. Mas tipo, em relação a professor o senhor facilitou, mas em relação a aluno não.	Acolhimento; fornecimento de informação (por elaboração)

Na opinião de Janaína, o papel de facilitador não pode ser atribuído ao professor-pesquisador. Esse argumento é sustentado na descrição que oferece acerca do perfil adequado de um professor que facilita a aprendizagem, a exemplo da representação de seus professores do Ensino Fundamental, como aquele que *não tava nem ai se a gente fazia ou não [...] era legalzinho [e] os aluno passam* (T185). Contraditoriamente, Janaína, na sequência, refuta a ideia de que o professor que facilita a aprendizagem é aquele *que te deixa passar*.

Lindalva, em adesão à nova posição de Janaína, esclarece seu entendimento acerca do papel de facilitador do professor, o qual se caracteriza como aquele que se mostra preocupado com a aprendizagem do aluno e busca novas estratégias/métodos para que o aluno consiga compreender, *fazer de novo [um trabalho] de outra forma* (T188). A partir do acolhimento de Eugênio, Lindalva exemplifica esse perfil, recuperando a situação vivenciada ao longo do processo pedagógico (*Tipo como o senhor reformulou o trabalho [pois] no primeiro a gente não tinha conseguido, daí no segundo a gente fez diferente*), que resultou, na opinião de Eugênio, em aprendizagem (*E a gente conseguiu ir melhor*). Nesse sentido, podemos dizer que os participantes têm consciência que o professor reconfigurou positivamente seu processo de ensino ao compararem a primeira e a segunda etapa de atividades.

Karen, na sequência, intervém para oferecer um veredicto final para a questão, declarando, em nome dos colegas, *nós estamos de acordo que o senhor facilita* (T192), mas com a ressalva de que *facilita do seu jeito, não do nosso jeito*. Essa declaração abre espaço para a problematização em relação ao que representaria a facilitação da aprendizagem do *jeito* do aluno. Lindalva, novamente, toma o turno e, recuperando a representação inicial de professor legal, proposta por Janaína, define o *jeito* do aluno em termos *de resolver tudo na barbada [...] não cobrar muito e fazer tudo no português*.

Esses discursos demonstram a resistência dos alunos aos modos de agir na sala de aula, os quais se distanciam daqueles modelos construídos ao longo dos seus processos de escolarização, em especial, em aulas de língua estrangeira, em que, via de regra, o professor é mais flexível com a cobrança por considerar as dificuldades dos alunos com o idioma (MARZARI; BADKE, 2013). Da mesma forma, novamente, vemos reforçado o papel do aluno como beneficiário de conhecimento, que lhe é oferecido sem esforço, sem *lhe cobrar tanto*. Apesar disso, identificamos

uma avaliação positiva na prática do professor-pesquisador como facilitador do processo de aprendizagem, recuperando traços típicos do papel atribuído ao professor na perspectiva comunicativa do ensino de línguas, buscando motivar os alunos para o trabalho com a linguagem (ALMEIDA FILHO, 2002; RICHARDS; RODGERS, 1986), ainda que lhes pareça *um pouco mau*.

O último ponto de discussão acerca do papel de professor buscou coletar representações sobre a proposição de desafios aos alunos (Excerto 43). Como mostram os depoimentos, os desafios propostos superaram as expectativas dos estudantes, mas, aparentemente, não resultaram em mudanças de atitudes significativas dos estudantes em relação à sua aprendizagem.

Excerto 43

	Fragmento	Ação argumentativa
T198	Professor: Ok, e o último é: como vocês me avaliam enquanto pessoa que propõe desafios?	Problematização
T199	Lindalva: Muito forte.	Fornecimento de informação (por extensão)
T200	Professor: Como assim?	Solicitação de informação (por elaboração)
T201	Karen: Muito desafiador.	Fornecimento de informação (por extensão)
T202	Lindalva: O senhor dá uns texto de duas folhas pra gente lê, fazer introdução e resultado e não sei mais o que.	Fornecimento de informação (por intensificação)
T203	Sônia: E falar tudo em inglês...	Fornecimento de informação (por extensão)
T204	Professor: E isso foi bom ou foi ruim pra vocês?	Solicitação de informação (por extensão)
T205	Karen: Foi mais ou menos. Foi bom porque a gente tomou coragem de chegar na frente, a gente teve coragem, mas foi mais ou menos porque a gente não conseguiu falar. Foi um desafio, a gente leu.	Fornecimento de informação (por intensificação)

As avaliações de Lindalva e Karen deixam clara a opinião, talvez, compartilhada pelo resto dos alunos, de que não esperavam um processo tão árduo, marcado na escolha dos adjetivos *forte* e *desafiador*. Entretanto, apesar da enumeração dos desafios (*dá uns texto de duas folha* – T202; *[pra] falar tudo em inglês* – T203), Karen considera que a experiência trouxe como principal ponto

positivo o encorajamento para o uso da língua inglesa em situações de fala em público, mas pondera o insucesso da tentativa, visto que *a gente não conseguiu falar [...] a gente leu*. Em vista da constatação da aluna, o professor problematiza a questão, solicitando mais detalhes (T206) (Excerto 44).

Excerto 44

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T206	Professor: Tá e porque que vocês acham que vocês não conseguiram falar como vocês gostariam de falar?	Solicitação de informação (por intensificação)
T207	Karen: Porque a gente não quis. Eu pelo menos que eu não quis, eu nem tentei.	Fornecimento de informação (por intensificação)
T208	Eugênio: Poucos tentaram.	Acolhimento; fornecimento de informação (por extensão)
T209	Professor: E a que vocês atribuem esse “poucos tentaram”? Foi falta de empenho meu, foi falta de tempo...?	Problematização
T210	Lindalva: Os aluno que não querem nada com nada.	Fornecimento de informação (por extensão)
T211	Karen: Eu acho que foi uma coisa que a gente não esperava, uma coisa que mudou de repente, entendeu. O senhor dava aula de um jeito, depois mudou completamente e o senhor já queria que a gente saísse falando em inglês. Então foi uma coisa muito repentina. Se a gente começasse assim: começasse falando lendo, lendo o texto junto, tipo fazendo, sei lá...Mais fácil, quando a gente pegasse bem o jeito daí a gente poderia falar	Fornecimento de informação (por extensão)
T212	Tatiana: Tipo até o tipo de texto ajudaria, tipo no começo pegar um texto que seja mais simples de tu entender e depois, no final, fazer um maior que seja mais complicado.	Fornecimento de informação (por extensão)
T213	Karen: Até uma coisa que ajudaria seria esse exercício que eu falei do senhor dá as frases e a gente reescrever... e o senhor poderia misturar as duas coisas, tipo fazer aquela prática do trabalho que a gente fez, o conteúdo, e pra ajudar a gente a falar a gente poderia pegar as frases e lê em voz alta todo mundo junto.	Fornecimento de informação (por elaboração)
T214	Eugênio: Mas ele tentou fazer isso...	Refutação
T215	Professor: Eu ia dizer que eu tentei fazer isso com vocês algumas vezes...	Reespelhamento
T216	Janaina: Isso aí, ele fez isso...	Acolhimento
T217	Professor: E não funcionou muito... Me pareceu que vocês não estavam interessados.	Problematização
T218	Janaina: É que no começo é assim...	Fornecimento de informação (por intensificação)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T219	Karen: É, no começo, falando bem a verdade, no começo tem muita gente que não quer nada com nada, agora no final que a gente vê quem realmente veio para estudar, pra passar, quem quer terminar...	Fornecimento de informação (por extensão)
	[...]	
T222	Eugênio: É que tipo no primeiro... não é tão sério quanto no terceiro que a pessoa, quando vai lá na frente ela tenta ser mais séria	Fornecimento de informação (por extensão)
T223	Tatiana: Tipo no final ali, todo mundo corre atrás, todo mundo quer. No início é tudo de qualquer jeito.	Acolhimento
	[...]	

As respostas revelam o desinteresse dos alunos em relação aos desafios propostos (*a gente não quis, eu nem tentei, poucos tentaram*). Perante tais argumentos, o professor direciona seu questionamento para a compreensão dos motivos: *falta de empenho* ou *tempo*? Na declaração de Lindalva, observamos o reconhecimento da falta de empenho dos alunos com a própria aprendizagem (T210); já nas palavras de Karen, a responsabilidade é atribuída ao professor, ou melhor, à dinâmica de trabalho implementada durante o ano letivo. Outra vez, Karen propõe uma retomada das ações prévias do professor (*O senhor dava aula de um jeito, depois mudou completamente*), as quais justificam o estranhamento dos alunos (*foi uma coisa muito repentina*) e, talvez, tenham contribuído para os retrocessos ao longo do processo. O estranhamento demonstrado pela aluna tem relação com a mudança na atitude do professor, que, recuperando ecos de sua fala anterior, de uma prática baseada no ensino de estruturas gramaticais (*o senhor dava o conteúdo, dava as regras, ai o senhor dava uma frase normal e mandava a gente escrever numa forma* – p. 214), abruptamente assumiu uma postura diferente, demandando dos alunos um posicionamento em relação a essa nova situação para a qual não haviam sido preparados. Da mesma forma, há, nesse processo, outro elemento complicador que diz respeito ao contexto de paralizações e greves que provocaram a interrupção das atividades e a quebra do processo de afiliação do estudante à prática em desenvolvimento. Ademais, a retomada do processo, pós-greve, foi comprometida pela necessidade de aceleração das atividades para dar conta da recuperação dos dias letivos, corroborando a angústia relatada pela aluna (e pelos alunos) em relação a um processo que não pode ser gradativo e tampouco

permitiu que seus participantes se sentissem efetivamente inseridos nessa prática, dando a ela significação, em última instância.

Ainda em seu turno, a aluna faz sugestões de ações que poderiam ter facilitado o trabalho de desenvolvimento da habilidade de fala, tais como *falando lendo, lendo o texto junto [até que] a gente pegasse bem o jeito, daí a gente poderia falar* e propor a leitura em *voz alta, todo mundo junto*. Na mesma perspectiva, Tatiana critica o *tipo de texto* utilizado e a metodologia, que, em sua opinião, deveria ser gradativa em complexidade, do *mais simples ao mais complicado*. Em reação à proposta de Karen, em T213, Eugênio pondera as tentativas realizadas pelo professor, valendo-se da técnica de leitura conjunta em voz alta e que, conforme a avaliação do professor (T217), *não funcionou muito*, pois os alunos não estavam *interessados*.

Em defesa, Janaína, Karen, Eugênio e Tatiana lançam mão do argumento da displicência no início do processo, quando *a gente não quer nada com nada* (T219). Eugênio e Tatiana, em seus turnos, oferecem uma alternativa, considerando a diferença de empenho dos alunos para a realização das atividades no início (*no primeiro trimestre*) e no final do ano (*no terceiro trimestre*), em que *[no] início é tudo de qualquer jeito, já no final todo mundo corre atrás*. Assim, é interessante notar que a motivação dos estudantes, ainda que se verifiquem alguns movimentos de busca pela aprendizagem, resume-se a obter nota para passar de ano. Obviamente, tais motivos são claramente compreensíveis e prototípicos do contexto escolar, mas também denotam a dificuldade de construção, por parte do professor, de processos significativos de aprendizagem, visto que um aprendizado voltado à emancipação poderia encaminhar ressignificações nos papéis de aluno e professor.

Partindo desses discursos, as (re)visitas feitas ao papel do professor revelam estranhamentos e frustrações dos alunos em relação às suas expectativas. Um primeiro ponto e bastante sintomático diz respeito à concepção de professor como responsável por passar conteúdo, compreendido como o ensino de regras gramaticais. Para essa questão, apesar do consenso de que não houve *conteúdo*, há uma tímida percepção de que o trabalho com a leitura pode vir a configurar, em alguma medida, o atendimento dessa função. Atrelada a essa representação, a função de facilitador da aprendizagem também é vista com reservas, dado que, conforme as representações levantadas pelo grupo, a partir de suas experiências, não observam, nas atitudes do docente, uma postura que satisfaça suas

expectativas (ser *legalzinho*). Mesmo assim, reconhecem uma inclinação positiva como facilitador, porém, mais voltada para aprendizagem do que para o estabelecimento de relações interpessoais “de amizade”.

Por fim, enquanto propositor de desafios, verificamos a percepção consensual de uma prática *muito desafiadora*. Contudo, criticam o modo como os desafios foram levados a efeito ao longo do processo, de forma abrupta e, em função das interrupções, não se configurando em um processo de aprendizagem gradativo. Com isso, ao final do processo, o papel do professor se mostra em processo de (re)construção para os participantes da pesquisa, haja vista as discordâncias que emergem desses discursos ao procurarem pontos de contato com as representações que lhes serviam de base no início da caminhada.

6.5.2.3.5 Validade dos aprendizados adquiridos: pelo menos valeu a pena!

Ao final da sessão, como forma de fechamento da avaliação do processo, solicitamos aos alunos que apontassem a validade da aprendizagem desenvolvida ao longo do ano. A representação de que é necessário fazer um “cursinho de inglês” ainda é recorrente, mas algumas posições, apresentadas no Excerto 45, descrevem a importância da aprendizagem nas aulas de inglês para a realização de trabalhos em outras disciplinas escolares, bem como tímidas afirmações de que é possível compreender um pouco melhor a língua em situações de comunicação cotidianas.

Excerto 45

(continua)

	Fragmento	Ação argumentativa
T224	Professor: Ok, então me digam, o que vocês acreditam que vocês realmente aprenderam nas aulas de inglês este ano?	Problematização
T225	Karen: Eu aprendi bem a separar método, objetivo essas coisas...	Fornecimento de informação (por elaboração)
T226	Professor: Ok.	Acolhimento
T227	Tatiana: Isso ajudou também no português...	Fornecimento de informação (por extensão)
T228	Professor: Como que ajudou no português?	Solicitação de informação (por intensificação)
T229	Tatiana: As vezes a gente tinha que separar isso no português...	Fornecimento de informação (por extensão)

(conclusão)

	Fragmento	Ação argumentativa
T230	Eugênio: Pra fazer o artigo...	Fornecimento de informação (por extensão)
T231	Tatiana: ... e a gente já sabia daqui...	Fornecimento de informação (por extensão)
T232	Lindalva: Pior que é verdade, a professora de português deu um negócio que tinha que separar ...	Acolhimento
T233	Tatiana: E isso nos ajudou...	Acolhimento
T234	Professor: Ok, então em termos de leitura e produção escrita, não necessariamente em língua inglesa, as aulas de inglês serviram para alguma coisa?	Reestruturação; problematização
T235	Alunos: Sim.	Acolhimento

De modo geral, os depoimentos apontam um aproveitamento satisfatório das aulas de língua inglesa ao longo do ano. A evidência pode ser recuperada pelos processos escolhidos pelos alunos para representar suas avaliações (*aprender, ajudar, fazer, expandir*) e no uso da polaridade positiva em atendimento à maioria dos questionamentos.

Com base na problematização lançada pelo professor, Karen (T225) é a primeira a apontar a validade do processo de aprendizagem. Sua declaração demonstra segurança ao afirmar que aprendeu *bem* e, da mesma forma, sugere uma ação metaconsciente de se reconhecer capaz de, dentro de um processo de análise e leitura, identificar, relacionar e “separar” os movimentos retóricos que compõem textos representativos do gênero notícia de popularização da ciência, agregando essa competência ao seu capital social (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Tatiana, em seguida, destaca a contribuição da prática desenvolvida nas aulas de inglês para a realização de atividades em outras disciplinas, neste caso, em língua portuguesa. Esse argumento ganha a adesão de Eugênio e Lindalva, que recuperam, mais detalhadamente, o peso dessa contribuição para *fazer o artigo* e, a exemplo do argumento de Karen, na identificação e construção das partes do texto (T232), confirmando, como reestrutura o professor em T235, que o trabalho *de leitura e produção escrita, não necessariamente em língua inglesa*, efetivamente, encontrou validade na rotina escolar dos aprendizes.

Dessa constatação, o professor encaminha o encerramento da sessão, anunciando um último ponto de avaliação. Para tanto, ele faz um breve apanhado da caminhada pedagógica desenvolvida, destacando a necessidade de colocar a

língua inglesa no *dia a dia* dos alunos e *não limitar* o aprendizado à memorização de regras (MOTTA-ROTH, 2006; MOTTA-ROTH, 2008b), como encontramos em T236 (Excerto 46).

Excerto 46

	Fragmento	Ação avaliativa
T236	Professor: E agora então, pra gente terminar... este ano nós tentamos fazer um trabalho diferente com a língua inglesa, colocá-la como algo do dia a dia, ou seja, nos textos. Os textos que vocês leram falavam sobre coisas do dia a dia e não limitar a regras...	Recondução; problematização
T237	Karen: Mas a gente não limitou somente a isso, a gente expandiu a tudo, entende. A regra ao trabalho esse, tradução, falar em inglês... então a gente misturou tudo.	Acolhimento; fornecimento de informação (por elaboração)
T238	Professor: Então a minha pergunta é: Vocês acharam que o que a gente fez esse ano valeu a pena? Sim ou não?	Solicitação de informação (por extensão)
T239	Alunos: Sim.	Acolhimento
T240	Professor: Quanto valeu? Valeu para quê?	Solicitação de informação (por intensificação)
T241	Lindalva: Valeu pra aprender inglês..., que inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental...	Fornecimento de informação (por extensão)
T242	Karen: E que não é só o que a gente viu aqui... Que é bem complexo...	Fornecimento de informação (por extensão)
	[TODOS FALAM AO MESMO TEMPO]	
T243	Professor: Então, a partir do que vocês me disseram, o que vocês acreditam que conseguem fazer com o inglês daqui pra frente?	Problematização
T244	Karen: Ir para os Estados Unidos...	Fornecimento de informação (por extensão)
T245	Professor: Além de ir para os Estados Unidos, o que mais? Do dia a dia de vocês?	Reestruturação; problematização
T246	Marciano: Fazer Fisk.	Fornecimento de informação (por extensão)
T247	Professor: Tu decidiu que vai fazer Fisk.	Reespelhamento
T248	[...]	
T249	Professor: ... digamos amanhã na vida de vocês, se vocês precisarem usar inglês. O que vocês acham que vocês são capazes de fazer com a língua inglesa?	Problematização
T250	Eugênio: Eu não sou capaz de sair falando com a pessoa, mas eu... uma parte do que ela fala eu vou conseguir entender	Fornecimento de informação (por elaboração)
	[...]	

Em reação à colocação do professor, Karen oferece um posicionamento alternativo ao exposto, admitindo a expansão de práticas de aprendizagem, mediadas pela proposta de ensino de inglês (*a gente não limitou [...] a gente expandiu tudo*), as quais superam a perspectiva de ensino da gramática. Nessa perspectiva, verificamos a compreensão da aluna a respeito da complexidade do processo desenvolvido, no qual, na escolha do dêitico *tudo*, busca apresentar a totalidade do que reconhece como aprendido que lhe(s) permitiu(permitiram) avançar[d]a regra ao trabalho [...] tradução, falar em inglês [enfim] misturou tudo.

Na sequência, partindo da representação de expansão apresentada por Karen, desenrolam-se outros enunciados que descrevem movimentos no processo de aprendizagem dos alunos e tomadas de consciência a respeito dele. Tais movimentos, sinalizados pelo elemento aditivo *não é só*, podem ser observados em *que o inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental* (T241), estabelecendo comparações entre práticas ancoradas no ensino de regras gramaticais descontextualizadas e práticas voltadas ao trabalho com a língua em situações de uso; e em *que não é só o que a gente viu aqui* (T242), em referência aos diferentes papéis da língua inglesa em contextos e atividades nas quais nos engajamos (na escola, no trabalho, na comunidade, na ciência, etc.) (CLARK; SMITH, 1992; MOTTA-ROTH, 2006).

Na sequência, como estratégia de fechamento do encontro, o professor propõe a problematização acerca das percepções do que efetivamente os participantes acreditam serem capazes de *fazer com o inglês*. Como ressaltamos, a representação do uso da língua como passaporte para visitar países de língua inglesa é recuperada entre os participantes (Karen). Da mesma forma, a decisão declarada por Marciano, de procurar um curso particular (*fazer Fisk*), pode ser interpretada como um reforço da representação de que “não se aprende inglês na escola”, sendo necessário buscar a iniciativa privada para dar continuidade e/ou efetivamente aprender (COELHO, 2005; LYON, 2009; SILVA, 2010).

Por fim, encontramos, no argumento de Eugênio, um posicionamento bastante otimista acerca do que reconhece ser capaz de realizar usando a língua inglesa. Apesar da posição negativa assumida no início de sua declaração (*não sou capaz de sair falando com a pessoa*), há uma ressalva de que haverá, em certa medida, compreensão do tópico em discussão, pois *uma parte do que ela fala eu vou conseguir entender*. A confiança expressada na declaração do aluno revela uma

tomada de consciência acerca do seu saber fazer e, somada a outros discursos que por aqui passaram, corrobora a validade do processo desenvolvido nas aulas de língua inglesa, pois demonstra um movimento em direção a uma atitude proativa e emancipatória de aprendizagem, reconhecida e declarada na voz de um dos participantes do processo: Enfim, valeu a pena! A seguir, oferecemos algumas considerações a respeito do processo de estudar o contexto de ensino público e o que aprendemos nessa aventura.

7 CONSIDERAÇÕES AO FINAL DAS AVENTURAS DE ENSINAR, DE APRENDER E DE PESQUISAR

Neste capítulo, apresentamos uma avaliação do processo desenvolvido nesta investigação, buscando identificar em que medida a proposta pedagógica de ILA como atividade socialmente situada que implementamos ressignificou os discursos e as práticas dos participantes (professor e alunos) sobre ensinar e aprender inglês no contexto escolar. Para tanto, trabalhamos em três momentos.

Em um primeiro momento, propomos uma breve discussão do ato de ensinar na escola pública no momento atual, no RS (Seção 7.1). Em seguida, voltamos nosso olhar para a (re)construção de percepções, discursos e crenças sobre aprendizagem de ILA e papéis de professor e aluno, que construíram a caminhada de aventuras e desventuras vivenciadas ao longo do processo reflexivo (Seção 7.2). Por fim, procuramos oferecer uma resposta ou, pelo menos, uma possibilidade de reflexão para a pergunta que nos impeliu a propor este estudo e aventar possíveis implicações deste trabalho para novas investigações (Seção 7.3).

7.1 UMA FOTOGRAFIA PARTICULAR: O SIGNIFICADO DE ENSINAR NA ESCOLA PÚBLICA NO RS

O ângulo que escolhemos para registrar esse momento é, ao mesmo tempo, público e particular. É público porque busca oferecer uma visão (re)conhecida pela maioria dos espectadores e participantes desse contexto chamado escola pública, com seus problemas e possibilidades de resolução. É particular porque procura oferecer um recorte específico do momento vivenciado durante esta investigação e trouxe implicações para o seu desenvolvimento.

A educação no Brasil tem sofrido um processo de desconstrução e sucateamento ao longo dos anos. Essa situação já é senso comum e, ainda que uma boa parte da sociedade reconheça a urgência de mudanças que possam subsidiar melhorias nesse contexto, o empenho para sua efetivação parece não encontrar respaldo nas políticas governamentais. Nesse cenário, ensinar (seja inglês ou qualquer outra disciplina) ganha uma nova significação: SOBREVIVER.

A sobrevivência no contexto público está atrelada à capacidade de driblar as dificuldades e os entraves que se colocam à prática docente. No desenvolvimento desta investigação, vivenciamos e SOBREVIVEMOS a todas as dificuldades que esse contexto nos interpôs. Fazendo um recorte das dificuldades que enfrentamos, fatores como carga horária reduzida, desinteresse dos estudantes, desvalorização da profissão e a inexistência de formação continuada para os profissionais da área (PERIN, 2005; LYONS, 2009; SILVA, 2010; STURM, 2011) podem ser somados à inevitável instauração de um processo grevista do magistério estadual para reivindicar, por mais contraditório que possa parecer, o recebimento dos salários ao final do mês.

Quando destacamos a questão da carga horária, apesar da sua recorrência na literatura (COELHO, 2005; PEREIRA, 2010; STURM, 2011; FLORÊNCIO; MARCUZZO, 2012; PIMENTA; MOREIRA; REEDIJK, 2016, entre outros) e dos apelos dos próprios alunos acerca do problema, como encontramos em muitos momentos na análise dos dados deste estudo, vale ressaltar que não se trata apenas do tempo para ensino em sala de aula; o problema diz respeito também ao tempo disponibilizado para que o professor tenha condições de VIVER, ou seja, dar conta de ensinar, aprender, refletir, produzir e ainda ter momentos de lazer. A problemática da carga horária é central, pois é a partir dela que se desencadeiam os demais entraves aos que fizemos referência.

A escassez de programas de formação continuada para professores de língua inglesa e a adesão ou procura irrisória que recebem quando ofertados têm relação direta com a “falta” de tempo do professor. Como exemplo, há, no RS, como já mencionamos, a inviabilidade da formação continuada desses profissionais e a limitada concomitância entre as formações e as rotinas de trabalho dos docentes, a exemplo deste pesquisador, que, na época do desenvolvimento deste estudo, atuava em três contextos escolares em três turnos diferentes (manhã, tarde e noite).

O desinteresse demonstrado pelos estudantes para aprender inglês também guarda reflexos da indisponibilidade de tempo do professor para poder preparar materiais e/ou preparar-se para atender melhor a sua audiência. A esse quesito, agregamos a representação já naturalizada pela sociedade sobre a impossibilidade de aprender inglês na escola (COELHO, 2005; PERIN, 2005; LYON, 2009; SILVA, 2010), reforçada por um reconhecimento por parte de professores e alunos da

precariedade das condições oferecidas pela escola para o desenvolvimento das habilidades linguísticas mínimas na língua (PIMENTA; MOREIRA; REEDJIK, 2016).

A esse quadro, somamos o valor que a sociedade e, em especial, os governos, atribuem aos profissionais do ensino. Ser professor, na atual conjuntura social, cultural e econômica brasileira passou a ser uma raridade, seja em função do salário ou porque esse fazer, em especial, para o ensino de línguas e com grande reforço da mídia, já é passível de ser exercido por qualquer um que apresente conhecimento do idioma ou tenha viajado para um país estrangeiro (CORACINI, 2015). Os governos, por sua vez, não têm poupado esforços para a precarização da profissão e para o sucateamento do ambiente de trabalho desse profissional, haja vista a situação de abandono em que se encontra grande parte das escolas públicas do país e as greves de professores que se alastram por todos os estados, protagonizando, em casos como no Paraná, em 2015, episódios de violência e censura de seus direitos de reivindicar melhores condições.

É dentro dessa fotografia que, como professores, precisamos SOBREVIVER e ENSINAR na escola pública. Foi enfrentando todas essas situações adversas, greve, corte de salário, carga horária insuficiente, resistência e desinteresse dos alunos que nossa proposta de desenvolver um projeto de ensino de língua inglesa socialmente situado na escola pública foi levado a efeito. A seguir, pontuamos como se desenvolveu essa prática e os resultados que conseguimos alcançar.

7.2 UM OLHAR SOBRE AS AVENTURAS E DESVENTURAS DE ESTUDAR A SALA DE AULA²⁰

Em nosso Capítulo 1, introdutório, buscamos representar, em palavras, grande parte das angústias e inquietações que povoam a mente e o fazer deste professor-pesquisador, que, no seu dia a dia de “batalha”, observa, indigna-se e, muito frequentemente, vê-se desmotivado com a realidade do ensino de língua inglesa em seu contexto de atuação. Entretanto, como todo bom batalhador, encontra, nesse contexto extenuante, a motivação para, ainda que, por vezes, isoladamente, questionar a realidade e propor possibilidades de mudança. Esta tese,

²⁰ Agradeço às professoras Maria Otília Guimarães Ninin, Valéria Iensen Bortoluzzi, Francieli Matzembacher Pinton e Sara Regina Scotta Cabral por chamarem minha atenção para muitas das reflexões feitas nesta seção e na seção seguinte.

entendemos, configura-se como um desses exercícios de reflexão com vistas à transformação.

Nos capítulos seguintes (Capítulos 2, 3 e 4), procuramos compreender de que maneira o conhecimento epistemológico social, histórico e culturalmente acumulado pela sociedade, em especial, na área da Linguística Aplicada, pode nos oferecer portas para ressignificar o ensino e a aprendizagem de linguagem (língua inglesa) na escola pública e, assim, buscar caminhos possíveis para a mudança. Encontramos, na teoria, o embasamento para o projeto que desenvolvemos na escola, projeto este que, apesar de atravessar um oceano de transformações e reveses, ofereceu uma proposta de ensino e de aprendizagem de inglês com o objetivo de promover aproximações entre a vida cotidiana e a escola, tendo a linguagem como instrumento mediador.

No início dessa caminhada, ao analisarmos os questionários respondidos pelos alunos da Fase 1 (fase piloto deste estudo), ingressantes no Ensino Médio, a respeito de suas concepções de aprendizagem de língua inglesa e dos papéis que reconhecem em seus professores e em si próprios, vimo-nos, a exemplo do que descrevemos ao iniciar esta seção, desolados, desmotivados e profundamente culpados. O aluno que se reconhece como **receptor passivo de conhecimento**, resultado unânime obtido no exame das representações discursivas analisadas, é, essencialmente, uma construção da prática pedagógica dos professores (e eu me incluo nessa dinâmica) que lhe servem de **fornecedor de conhecimento**. Esse resultado é corroborado pelas representações dos participantes da Fase 2 da pesquisa, alunos finalistas do Ensino Médio. Aqui, para além do papel de receptor de conhecimento, os alunos se mostram alinhados a uma perspectiva behaviorista de aprendizagem de língua (SKINNER, 1972) e defendem a repetição e a “decoreba” como prática eficiente de aquisição da língua, reproduzindo discursos, como o de Olga, a seguir, que revelam o baixo valor que creditam ao aprendizado de língua:

[...] o inglês não é matemática. Matemática tu tem que fazer o cálculo e explicar. Inglês não, se tu já decorou uma frase em inglês, tu né.... sabe a tradução dela e cabou (Olga).

A relação dos achados da Fase piloto com a primeira Etapa da Fase 2 mostram a complexidade do contexto escolar e, sustentado no discurso da culpa e

do fracasso, ao reconhecer que a passividade do aluno é reflexo da prática pedagógica, também evidenciam, a exemplo do que aponta Silva (2010), um “já-dito” no discurso do professor de legitimação da impossibilidade de transformar a realidade e de demérito da atividade de ensinar inglês na escola. Entretanto, vale destacar que tais constatações, se desnaturalizadas de seu caráter de “culpa”, sinalizam o ponto de partida (e a necessidade) para a implementação de “práticas revolucionárias” (NEWMAN; HOLZMAN, 1993, p. 103), que possam romper com esse desenho de desolação e desinteresse no ensino e na aprendizagem de ILA na escola pública. Entendemos que, como profissionais do contexto público, reconhecer nossa parcela de responsabilidade não deve ser interpretado pela perspectiva do fracasso, mas como uma oportunidade de autoanálise de nosso processo como professores crítico-reflexivos de nossas práticas, distanciando-nos um pouco do papel de “operários” da sala de aula e iniciando um movimento que se constitua em resistência às estruturas de dominação (WODAK, 2004), reificadas nas rotinas, práticas e discursos naturalizados na cultura escolar.

Nessa perspectiva, um dos momentos mais significativos do processo, para este pesquisador, foi a possibilidade de visionar a própria prática e, a partir disso, reconhecer fragilidades e contradições entre os discursos assumidos pela afiliação teórica e a materialidade da prática pedagógica. Ao nos colocarmos em avaliação, buscávamos verificar a contribuição de nossas ações discursivas para a construção da colaboração e de aprendizagens de língua inglesa que pudessem ser significativas não apenas para a realização da atividade de sala de aula, mas para a vida dos participantes (MOTTA-ROTH, 2006). Essa autoanálise revelou uma prática pedagógica fragilizada e, em muitos momentos, marcada pela insegurança do/no fazer didático, ancorado no ensino da forma e centrado no professor como condutor exclusivo do processo de proposição, análise e resolução das situações propostas, contribuindo, dessa forma, para a manutenção dos papéis de professor fornecedor e aluno receptor de conhecimento. Da mesma forma, as inseguranças e fragilidades identificadas na prática docente contribuíram sobremaneira para dificultar o desenvolvimento da proposta, sem contar as interrupções sofridas em vista do contexto turbulento que nos servia de pano de fundo.

O processo de estudar a sala de aula, como não poderia ser diferente, foi marcado por inúmeras situações de conflito, as quais revelaram diferentes possibilidades de (re)construção de práticas, comportamentos e atividades

(PINHEIRO; SILVA, 2011) no processo histórico deste pesquisador. Talvez, o ponto de maior tensão do processo, considerando minha formação epistemológica oriunda do positivismo, tenha sido o reconhecimento das limitações para lidar com conflitos, que me levaram a recorrer a práticas e metodologias engessadas, inerentes à ação pedagógica na escola pública (PIMENTA; MOREIRA; REEDJIK, 2016), como forma de conseguir dar conta do desenvolvimento da proposta pedagógica e resolver o conflito sem, contudo, confrontá-lo. A reflexão acerca dessa limitação fez emergir a necessidade de pensar estratégias para lidar com os conflitos, configurando, desse modo, um processo de aprendizagem significativo tanto para o meu amadurecimento profissional quanto para o meu desenvolvimento como ser humano (NEWMAN; HOLZMAN, 1993). Em outras palavras, podemos considerar que as dificuldades impostas pelo contexto desencadearam a criação de ZDPs capazes de promover movimentos reflexivos na minha constituição identitária como professor e a buscar “revolucionar” minhas práticas e abrir “novas possibilidades de compreender a realidade” (SANTIAGO, 2016, p. 28).

Nesse movimento de ressignificação da prática, os momentos de reflexão realizados junto ao grupo de alunos, ao longo do processo, foram de grande valia e se mostraram desafiadores, reveladores e fortemente instigadores. Em muitas situações, os alunos revelaram desconhecer o real significado do que estavam realizando e, por esse motivo, mantinham-se firmes às representações de aprendizagem voltadas para a memorização e repetição de formas da língua, as quais desvelaram ecos do fazer pedagógico do professor vivenciados pelos estudantes em situações anteriores. Houve também momentos em que os discursos dos estudantes evidenciaram seus modos de percepção da mudança, seja na forma como a proposta foi realizada ou nas práticas de sala de aula. Esses dois momentos estão marcados no depoimento, por exemplo, de Karen:

É que era mais ou menos como o senhor fazia no primeiro e no segundo ano, o senhor dava o conteúdo, dava as regras, aí o senhor dava uma frase normal e mandava a gente escrever numa forma, de acordo com a matéria que o senhor deu. (Karen).

Eu acho que foi uma coisa que a gente não esperava, uma coisa que mudou de repente, entendeu. O senhor dava aula de um jeito, depois mudou completamente e o senhor já queria que a gente sáísse falando em inglês. Então foi uma coisa muito repentina. Se a gente começasse assim: começasse falando lendo, lendo o texto junto, tipo fazendo, sei lá...Mais fácil, quando a gente pegasse bem o jeito daí a gente poderia falar. (Karen).

O relato de Karen, ao confrontar a prática desenvolvida pelo professor para/na implementação deste trabalho, revela em que medida as ações pedagógicas contribuíram para a manutenção da estrutura social (FAIRCLOUGH, 1992) e a reprodução de práticas engessadas que sobrevivem na escola pública. Dentro desse contexto, esse discurso também evidencia toda a problemática que impeliu o desenvolvimento desta pesquisa, a necessidade de fazer diferente, e os desafios que ser resistência nesse contexto impõe a todo o professor que tenta trilhar esse caminho. Na mesma medida, o reconhecimento de uma mudança “repentina” nas práticas de ensino do professor, a qual os alunos não “esperavam”, mostra a importância de um processo de preparação dos participantes e de desconstrução das representações e comportamentos socioculturalmente estáveis (BARCELOS, 2016). Os depoimentos da aluna mostram uma avaliação positiva do processo, mas igualmente jogam luz sobre outros aspectos da caminhada, os quais colocam em embate as práticas cristalizadas do fazer dos participantes (professor e alunos), construídas ao longo da historicidade desses sujeitos, e a desorganização dessas representações pré-existentes para dar lugar a novas representações e modos de perceber o fazer e o agir (NININ, 2016; FOGAÇA; CRISTÓVÃO, 2014), os quais, por se constituírem em ações de transformação de significados, demandam processos reflexivos mais duradouros.

Assim, ao chegarmos ao final do processo, foi possível reconhecermos movimentos tímidos na direção da tomada de consciência de que a aprendizagem de inglês pode ir além da gramática e da relevância do trabalho com a leitura para situações externas à sala de aula. Contudo, essas representações se mostram frágeis, pois foram construídas dentro de um processo marcado por interrupções constantes que impossibilitaram o trabalho contínuo e progressivo de reflexão e transformação de práticas, mas que, mesmo assim, jogam luz sobre a importância de desenvolver processos de ressignificação de percepções de ensinar e de aprender inglês na escola pública. Como valeu...

Valeu pra aprender inglês..., que inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental... (Lindalva).

E que não é só o que a gente viu aqui... (Karen).

Os depoimentos de Lindalva e Karen revelam movimentos de reconstrução de significados em relação às crenças e rotinas cristalizadas em seus processos históricos de caminhada escolar. O reconhecimento de novas nuances sobre aprender inglês e o avanço sutil na forma de perceber esse processo mostram as possibilidades que movimentos continuados de reflexão sobre o fazer e o agir oferecem para ressignificar práticas e atitudes no contexto escolar.

7.3 REFLEXÕES, ALERTAS E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LINGUAGEM

Ao nos lançarmos no contexto escolar para desenvolver esta investigação como integrantes daquele contexto, tínhamos uma noção das dificuldades que enfrentaríamos, mas não fazíamos ideia do quão sinuoso seria o caminho. Mesmo assim, desafiamo-nos a realizar o inesperado e tentar responder à seguinte pergunta:

- Em que medida a intervenção colaborativa e socialmente situada de ensino e de aprendizagem de língua inglesa contribui para promover deslocamentos nos discursos dos participantes (professor e alunos) acerca de como representam os processos de ensinar e de aprender inglês na escola pública?

De modo a darmos um encaminhamento para responder a essa pergunta, podemos recorrer à literatura para recordarmos algumas concepções que precisamos ter bem presentes, pois elas serviram de suporte para o processo que implementamos. A primeira delas é a noção de COLABORAÇÃO, que sustentou nossa caminhada, aqui entendida como uma proposta de ação coletiva na direção de uma transformação recíproca, pautada no compartilhamento de significados por meio do diálogo entre os colaboradores (NININ, 2006; LIBERALI; MAGALHÃES, 2009). Dessa ideia, outro conceito-chave diz respeito à TRANSFORMAÇÃO, vista como um movimento de ressignificação (NININ, 2006), uma mudança que afeta o coletivo interna e externamente, possibilitando a reorganização do pensamento e articulando reconfigurações nas atividades do cotidiano. Por fim, dado que todo o esforço aqui empenhado estava voltado para essas dimensões, há o ENSINO E A APRENDIZAGEM de inglês dentro de uma perspectiva socialmente situada. Em nossa proposta, o ensino e a aprendizagem, no caso de uma língua estrangeira, são compreendidos como processos de desenvolvimento crítico do aprendiz capazes de

promover a emancipação e a transformação da realidade social (VYGOTSKY, 1934/2001; NEWMAN; HOLZMAN, 1993; MOTTA-ROTH, 2006; FAIRCLOUGH, 1992) a partir da tomada de consciência acerca do papel da linguagem como constituinte e constituidora das práticas sociais em que nos engajamos para (inter)agir na vida.

Feita essa retomada conceitual, passamos a proposição de uma resposta para a pergunta de pesquisa, a qual deve considerar as percepções deste professor-pesquisador sobre seu processo de ressignificação de práticas e as percepções sobre o processo de reconfiguração dos discursos dos alunos sobre ensinar e aprender inglês. Ao iniciarmos esta investigação, tanto na Fase piloto quanto na Etapa 1 da Fase 2, encontramos um desenho sobre ensinar e aprender inglês claramente associado às experiências de aprendizagem de língua e às práticas docentes desses alunos ao longo de sua caminhada escolar.

Os discursos sobre repetir e memorizar foram recorrentes nos alunos do primeiro ano (Fase piloto) e recuperados pelos alunos do terceiro ano (participantes efetivos da intervenção no contexto). Esses modos de pensar construíram figuras de aluno marcadas pela falta de protagonismo, que, numa análise crítica da situação, mostra que elas podem estar bem mais associadas aos estímulos que esses alunos têm recebido de seus professores e do contexto de escolarização em que se encontram do que às atitudes que são esperadas desses sujeitos para que se emancipem social, cultural e epistemologicamente. Ao longo do processo, esses discursos se mantiveram quase inalterados, pois, para além do contexto de greve e dificuldades estruturais, a prática reflexiva, em verdade, ofereceu espaços limitados para a ressignificação de crenças, posicionamentos e atitudes que pudessem subsidiar deslocamentos discursivos mais efetivos.

Da mesma forma, observamos que o desenho de uma prática socialmente situada e colaborativa, que considerasse os interesses e necessidades dos participantes (professor e alunos), também contribuiu para que os movimentos discursivos dos alunos sobre ensinar e aprender inglês se mostrassem mais tímidos. Aqui, vale uma reflexão acerca das escolhas feitas pelo professor-pesquisador, as quais influenciaram o engajamento dos estudantes nas atividades desenvolvidas durante o projeto.

Um primeiro ponto diz respeito ao processo deste professor-pesquisador de assumir uma atitude reflexiva e crítica do seu fazer docente e que está diretamente

relacionada à negociação de significados (MAGALHÃES, 2011; NININ, 2006) com seus alunos. Em muitos momentos do processo, mas, em especial, no início da implementação da proposta, os alunos ofereceram pistas de temas e gêneros que lhes soavam familiares e que, por esse motivo, tinham potencial para o desenvolvimento de práticas e atividades significativas, pois se mostravam conectados ao seu cotidiano, às suas interações interpessoais (músicas, séries de TV, vídeos do Youtube). Em função do processo de iniciação à reflexão vivenciado por este professor-pesquisador, tais pistas foram ignoradas, pois, como geralmente ocorre na rotina docente, chegamos à sala de aula carregados por nossas crenças, necessidades e nossos interesses de ensino, os quais, geralmente, não correspondem aos interesses dos alunos (SILVA, 2010). Essa constatação nos leva ao segundo ponto, talvez central para entendermos o sucesso relativo da proposta. A definição do gênero notícia de popularização da ciência para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem de ILA atendeu aos interesses do professor, dada sua caminhada histórica e experiência acadêmica com tal prática, mas não encontrou a mesma receptividade por parte dos alunos, que não identificaram relevância e significação no trabalho proposto envolvendo tal prática social, tornando fragilizada a proposta de uma prática social efetivamente situada, colaborativa e com possibilidades de promover a criação de ZDPs, dado que estas acontecem no processo de tomada de consciência, volitiva, acerca da validade dos conhecimentos adquiridos (VYGOTSKY, 1934/2001; NEWMAN; HOLZMAN, 1993).

Desse contexto, alguns deslocamentos discursivos podem ser verificados a partir da percepção dos alunos de que o ensino e a aprendizagem da língua inglesa perpassam questões estruturais e podem estar relacionadas às nossas práticas cotidianas (*que inglês não é só o que a gente aprendeu no fundamental...* – Lindalva). Essa conscientização, apesar do encaminhamento, ainda não consegue ser discursivamente descrita pelos alunos, pois, como atores sociais (FAICLOUGH, 2003) nesse contexto, essa atitude reflexiva ainda se encontra em processo de amadurecimento, mas com vistas à geração de novas atitudes que lhes permitam novas atitudes como aprendizes e construtores de conhecimento. Por outro lado, um dos movimentos mais significativos do processo certamente se deu na formação deste professor-pesquisador. Por essa razão, entendemos que a contribuição deste trabalho, para além do sucesso ou do insucesso que dele possa advir, está nas

possibilidades de alertas e implicações que ele nos oferece para (re)pensarmos e refletirmos iniciativas de formação continuada de professores de linguagem:

- primeiramente, joga luz sobre os discursos acerca do ensino e da aprendizagem, os quais, como professores e acadêmicos deste campo de conhecimento, internalizamos, reproduzimos e colocamos em prática em nosso fazer pedagógico. Ao analisar minha prática e reconhecer nela traços incontestáveis de atitudes e comportamentos que julgava superados no meu fazer (o ensino essencialmente focado na forma, por exemplo) e que se contrapunham a todo encaminhamento que me dispus a desenvolver com meus alunos, vi-me forçado a me reinventar e buscar uma nova postura, que, ao contrário do que reforçavam nossos resultados, pudesse contribuir para a transformação dos papéis de fornecedor e receptor de conhecimento.
- Um segundo ponto, que está atrelado ao primeiro, refere-se ao desafio de promover espaços de colaboração em sala de aula, os quais possibilitem a negociação discursiva entre professor e aluno, evitando a reprodução da sequência tradicional pergunta-resposta-verificação (PONTECORVO, 2005). Constatei essa dificuldade ao refletir a respeito de minhas ações em sala de aula, ao reconhecer, em mim, um discurso autoritário e controlador, blindado, certas vezes, a posições alternativas. Essa constatação nos leva a recuperar o argumento de Leitão (2012), de que a construção e sustentação de espaços colaborativos na sala de aula demanda preparo e formação do professor. Ademais, cabe também refletirmos acerca do papel dos formadores de professores e em que medida a formação continuada de professores tem se preocupado com a formação argumentativa e colaborativa de seus egressos.
- O terceiro ponto diz respeito ao desafio revolucionário ao qual nos propusemos a realizar. Ao chegarmos na escola, tínhamos como objetivo desenvolver um trabalho que acompanhasse a trajetória dos alunos ao longo do primeiro e segundo ano do Ensino Médio e que, por razões sistêmicas, não se concretizou. Assumimos, então, o desafio de “fazer a revolução” com alunos finalistas do Ensino Médio, os quais já carregavam histórias, práticas e crenças cristalizadas de uma jornada educacional já em vias de conclusão, o que explica, em parte, a resistência ao novo e o dilema enfrentado pelos participantes (professor e alunos) para superar discursos e práticas estáveis e confortáveis. Nesse sentido, a reflexão vai na direção do momento em que a

mudança deve acontecer. Entendemos que um processo de ensino e aprendizagem emancipatório, não apenas de língua inglesa, mas, de modo geral, deva começar nas primeiras fases da escolarização (de 1ª a 4ª série), etapa em que começam a se formar as primeiras representações do que é ensinar e aprender.

- Um quarto e último ponto, ainda que nele não se encerre a discussão ou as possibilidades de reflexão, está na ordem do que significa fazer a diferença na escola pública em meio a tantos altos e baixos a que esse contexto nos expõe. Este trabalho, perdoem o exagero, é a expressão mais fiel da realidade que a escola pública enfrenta na atualidade. Ao longo do seu processo de geração, enfrentou uma greve, a redução de carga horária das aulas, o parcelamento do salário deste professor-pesquisador, a insatisfação e o desinteresse dos alunos pela metodologia desenvolvida, entre outros. Todos esses percalços ajudaram a construir o resultado a que chegamos e, contra todas as expectativas, ofereceram oportunidades positivas para que pudéssemos reorganizar e enfrentar os desafios impostos. Nesse sentido, a reflexão que este último alerta nos oferece é, para aqueles que, como nós, desejam aventurar-se na escola pública, que fazer a diferença nesse contexto é, sem dúvida, ser capaz de ultrapassar todos esses problemas para, então, fazer o esforço de suscitar transformações voltadas para o desenvolvimento de uma cultura cidadã.

Por fim, esperamos que, a partir de um esforço compartilhado de reflexão e ressignificação de práticas e saberes, este estudo possa oferecer contribuições para que, enquanto professores de escola pública e/ou profissionais que se preocupam com esse espaço, possamos propor alguns *insights* na direção de ressignificar o lugar e o discurso tanto do professor quanto do aluno. Esse esforço pode ser significativo para, em última instância, amenizarmos o quadro de passividade da figura do aluno do Ensino Médio e, em contrapartida, abrir caminhos para futuras ações emancipatórias no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.
- AIUB, G. F. O imaginário sobre a importância da língua inglesa na escola pública. **Domínios de Linguagem**, ano 3, n. 1, 2009.
- ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAOUI, I. **Os métodos qualitativos**. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ALMEIDA FILHO, I. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- ALVES, E. D. G.; VIEIRA, M. F. Celular e sala de aula: dos limites às possibilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4 e CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA DE OBJETOS E TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM, 10., 2015. **Anais...**, 2015. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5029/3439>> Acesso em: 02 set. 2018.
- ANJOS, F. A. dos. Letramento em língua estrangeira. **Presença Pedagógica**, v. 19, n. 111, p. 16-22, mai./jun. 2013.
- ARAÚJO, M. S. O livro didático de inglês: foco nas estratégias de leitura. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 369-388. 3 v.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: Reading and writing in one community. 2. ed. London: Routledge, 2012.
- BASSO, E. A. adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 115-142.
- BASSO, E. A.; LIMA, F. S. “A primeira impressão é a que fica?” Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A.

C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 109-134. 3 v.

BASTOS, H. M. L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil. In.: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. 3. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. p. 31-40.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-48.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Oxford: Polity Press, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746**, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234>. Acesso em: 26 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRITISH COUNCIL. Ensino de inglês na educação pública brasileira. São Paulo, ed. 1, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 3. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: San Francisco State University – Prentice Hall Regents, 1994.

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

CALDAS-COULTHARD, C. R. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: CALDAS-COULTHARD; C. R.; SCLIAR-CABRAL, L.

(Orgs.). **Desvendando discursos**: conceitos básicos. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008. p. 19-44.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 1, jan./jun. 2010. p. 129-143.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse and Late Modernity. In: **Discourse and Late Modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1999. p. 1-18.

CLARK, P.; SMITH, N. Initial steps towards critical practice in primary schools. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.). **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992. p. 238-255.

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender inglês na escola?**” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005, 145 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

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

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design, B. London: Palgrave, 2015. p. 1-36.

CORACINI, M. J. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 1, p. 132-161, jan./jun. 2015.

CORREA, M. **Escrita**: esse obscuro objeto do desejo. 2001. 228 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. Formação de professores de língua estrangeira: ação política e reflexiva? In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 127-157.

CUNHA, J. L.; STURM, L. Da leitura ao letramento: o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 107-136.

DAMIANOVIC, M. C. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 106-130.

DAMIANOVIC, M. C.; LEITÃO, S. A atividade de 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, SP: Pontes Editores, 2012. p. 137-159.

DAVIS, K. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DRUMMOND, T.; GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In.: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 107-112.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. Multiliteracies and language. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2005. p. 159-178.

FAIRCLOUGH, N. The appropriacy of 'appropriateness'. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.). **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992. p. 33-56.

FERREIRA, M. M. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira. 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. 61-88.

FIGUEREDO, D. C. A análise crítica do discurso na sala de aula: uma proposta de aplicação pedagógica. In: CALDAS-COUTHARD; C. R.; SCLIAR-CABRAL, L. (Orgs.). **Desvendando discursos: conceitos básicos**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008. p. 165-182.

FLORENCIO, J. A.; MARCUZZO, P. As representações de uma turma de alunos do ensino médio acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública. **Signum: Estudos Linguísticos**, n. 15/2, p. 173-196, 2012.

FOGAÇA; F. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Desenvolvimento profissional de docentes: conflitos, argumentação e reflexão. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKOMARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 85-108. 3 v.

FRAHM, G.F. **Innovation/Change in formal education**: building a knowledge-base for EFL research in Paraná State, Brazil. Tese (Doutorado) – Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster University, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
 FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Ana Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S.; OLIONI, R.C. A seleção brasileira de futebol a serviço da cerveja: análise multifuncional de texto na perspectiva da gramática sistêmico-funcional. **Calidoscópico**, v. 9, p. 188-197, 2011.

GALLIMORE, R. & THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: Ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-199.

GEE, J. P. **How to do discourse analysis**: a toolkit. New York: Routledge, 2011.

GOMES, A. A. A. A tradução no cenário do ensino de línguas estrangeiras. **Cultura & Tradução**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2011.

GRINOLS, A. B.; RAJESH, R. Multitasking with smartphones in the college classroom. **Business and Professional Communication Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 89-95, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd edition. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th edition. Abingdon: Routledge, 2014.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage, 2002.

JANKS, H.; IVANIC, R. Critical language awareness and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.). **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992. p. 305-330.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

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

LANCASTER, L.; TAYLOR, R. Critical approaches to language, learning and pedagogy: a case study. In: FAIRCLOUGH, N. (Org.). **Critical Language Awareness**. London: Longman, 1992. p. 256-284.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H, I.; VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEITÃO, S. Arguing and learning. In: LIGHTFOOT, C.; LYRA, M. (Eds.). **Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts**. Rome: Firera & Luizzo Group, 2009. p. 221-251.

LEITÃO, S. Processo de construção de conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007.

LEITÃO, S. 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, SP: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

LIBERALI, F. C. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes, 2009. p. 43-66.

LYONS, M. **O ensino de língua inglesa numa escola pública de Mato Grosso**: a relação crença-contexto. 2009, 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2009.

MAGALHÃES, M. C. **A study of teacher-researcher collaboration on reading instruction for chapter one students**. 1990. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Virginia Polytechnic Institute and State University, 1990.

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: Ed. UEL, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.).

Educação de professores de línguas: os desafios do formador. Campinas: Pontes, 2008. p. 105-126. 1 v.

MAGALHÃES, M. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MARTIN, J. Mentoring semogenesis: 'genre based' literacy pedagogy. In: CHRISTIE, F. (Ed.). **Pedagogy and shaping of consciousness:** linguistics and social processes. London and New York: Continuum, 1999. p. 124-155.

MARZARI, G. Q.; BADKE, M. R. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. PUCRio, 2013. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21827/21827.PDF>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

MATEUS, E.; AL KADRI, M. S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola:** recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 109-136.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 3-14.

MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1997. p. 13-28.

MEURER, J. L. Reflexões sobre o ensino: três perguntas não mistificadoras que você pode aplicar aos textos que traz para a sala de aula. In: COSTA, M. J. D.; ZIPSER, M. L.; ZANATA, M. E.; MENDES, A. (Orgs.). **Línguas:** ensino e ações. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002. p. 133-139.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n. 70, p. 151-167, 1984.

MOITA LOPES, L. P. da. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 179-190.

MORAES, G. B.; MUNHOS, N. H.; SILVA, T. M. Brincar e aprender: objetivos e práticas de ensino de língua espanhola para crianças. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento**: práticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 137-154.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, B.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 145-163.

MOTTA-ROTH, D. Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABANAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos**: relações entre teorias e práticas. 2 ed. Santa Maria: PPGL, 2008b. p. 243-272.

MOTTA-ROTH, D. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTAROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). **Discursos de popularização da ciência**. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. (Coleção HiperS@beres, 1).

NASCIMENTO, R. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Orgs.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 121-151.

NEVES, M. S. os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In.: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 69-80, 2005.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. A zona de desenvolvimento proximal: Uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária? In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (Orgs.). **Lev Vygotsky**: Cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 1993. p. 71-101.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modo de perguntar. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

NININ, M. O. G. 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.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 175-204.

NININ, M. O. G. **Pesquisa colaborativa**: das práticas de pesquisa à resignificação da prática dos pesquisandos. 2006. 320 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OXFORD, R. **Language learning strategies**: what every teacher should know. New York: Newbury House, 1990.

PAIVA, M. G. G. Os desafios (?) de ensinar a ler e escrever em língua estrangeira. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 6. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. p. 112-129.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa no ensino médio**: teoria e prática. São Paulo: Edições SM, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. Avatares no ensino de línguas. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Orgs.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 19-49.

PASSONI, T. P. **Planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês**: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, 2005

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: JORDÃO, C. GIMNEZ, T.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 143-157.

PIMENTA, A. C.; MOREIRA, R. N.; REEDHJIK, C. C. O ensino de língua inglês em escolas públicas: expectativas e realidade. **Revista Crátilo**, v. 9, n. 1, p. 32-20, 2016.

PINHEIRO, R. A.; SILVA, F. C. Pesquisa Colaborativa: uma proposição integradora. In: PAIVA, J.; PINHEIRO, R. (Orgs.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na Eja**: ações plurais, sentidos singulares. Natal, RN: EDUFRN, 2011. p. 125-144.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. Consciência da 'estrutura argumentativa' e produção textual. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 4, p. 423-432, 2007.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O**

livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-97.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ADREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 37- 48.

REIS, R.R. A escola e a produção do desinteresse. **Anais...** 16 Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2193c.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

REIS, S. C. Ensino de língua inglesa por meio de jogos digitais na universidade: proposta em construção. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Orgs.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas.** Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 77-120.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching:** a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, V. S. **O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade.** 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-171.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: Rede do Saber/CENP_SEE-SP, 2004. Disponível em http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2010.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

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. 15-34.

SANTOS, C. L. B. dos. A sessão reflexiva na formação de cinco professores de inglês da escola pública: que gênero discursivo é esse?. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia, GO: PUC, 2011. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua_literatura_estrangeira/co/CO%20404-894-1-SM.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

SANTOS, W. L. F. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SCHAFFER, H. R. Episódios de envolvimento conjunto como contexto para o desenvolvimento. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 1992/2002.

SCHEIFER, C. L. “Vamos brincar de dar aula de inglês, hoje?” A brincadeira como alternativa metodológica para a investigação de crenças no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 95-120. 2 v.

SCHERER, A. S.; MOTTA-ROTH, D. Contribuições da análise crítica de gênero para a promoção de letramentos em inglês como língua adicional. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 79-106.

SILVA, A. C. A. O. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, E. A. Organização retórica do gênero sessão reflexiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS, 13., 2013, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, RS: UNIFRA, 2013. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/maiseventos/Anaiss.aspx?id=f6mvuJU+xtg=#>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SILVA, E. A. **Representações de letramento no contexto escolar: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação**. 2014, 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, E. A.; BRUM, M. H.; TRIVISOL, V. Representação dos papéis de professor e aluno por estudantes do ensino médio. In.: ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J. C.;

(Orgs.). **Linguística sistêmico-funcional**: interlocuções na formação docente e no ensino. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2016. p. 81-90.

SILVA, K. A. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 23-64. 2 v.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo, Herder: Ed. da USP. Tradução de Rodolpho Azzi, 1972.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. Academic literacies approaches to genres? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação de professores de Línguas**: novos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 73-98. 1 v.

SWALLES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TICKS, L. K. **(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço**. 2008. 329 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

TICKS, L. K. **Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola**. Projeto de pesquisa. Reg. GAP 039819, 2015.

TICKS, L. K. O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2006. p. 169-189.

TICKS, L. K.; MOTTA-ROTH, D. Diálogo e reflexão: a reconfiguração da atividade pedagógica de língua estrangeira por meio da pesquisa colaborativa. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A**

formação de professores de línguas: novos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 135-164. 3 v.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processo dialógicos possíveis. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

TILIO, M. I. C. **Teachers' and pupils' attitudes towards the teaching of English in Brazil: a case study in Paraná.** 1979. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – University of London: Londres, 1979.

TRAJANO, I. S. N. Crenças espontâneas do aprender LE (Inglês): a perspectiva do alunado. In: SILVA, K. A. (Org.). **Crenças, discursos e linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 139-152. 2.

TRIVISIO, V. **The concept of literacy in pedagogical activities produced within a collaborative continuing educational program.** 2014, 29f. Trabalho Final de Graduação (Letras Inglês) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

VALÉRIO, P. S.; CAYSER, E. R.; DIEDRICH, M. S. O texto na escola: por uma política de letramento. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 51-64.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **A systematic theory of argumentation.** Cambridge: University Press, 2009.

VYGOTSKY, L. **Obras escogidas**, tomo II. 2. ed. Madri: Visor, 1934/2001.

WALLACE, C. **Reading.** New York: Oxford University Press, 1992.

WHITE, P. R. R. Dialogue and inter-subjectivity: reinterpreting the semantics of modality and heading. In: COULTHARD, M.; COTTERILL, J; ROCK, F. (Orgs.). **Working with dialogue.** Tübingen: Neimeyer, 2000/2001. p. 67-80.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)Curso**, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

YULE, G. **Pragmatics.** Oxford University Press, 1996.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do estudo: MULTILETRAMENTOS, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES DE LINGUAGEM NA ESCOLA
Pesquisador responsável: Luciane Kirchof Ticks
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Telefone para contato: (55) 3220 8089 r. 31/ (55) 96220758
Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa e Colégio Estadual Tancredo Neves
Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar das atividades relacionadas a esse projeto de pesquisa de forma totalmente voluntária.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: Organizar, sistematizar e implementar práticas pedagógicas interdisciplinares e multiletradas em contextos escolares públicos, que visem o desenvolvimento de processos pedagógicos emancipatórios. Tais ações investigativas deverão permitir que as comunidades escolares em questão se apropriem desse conhecimento e participem da formação de uma sociedade cidadã, da mesma forma que esse conhecimento poderá ser incorporado pelos currículos de licenciatura na configuração de uma formação igualmente crítica e cidadã.

Procedimentos: Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em responder questionários, entrevistas, participar de discussões teóricas, sessões reflexivas (de visionamento), práticas interdisciplinares e multiletradas de sala de aula e extra curriculares. Você também poderá participar da produção de cadernos didáticos com as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre os temas abordados e poderá trazer benefícios diretos e indiretos para você, na forma de propostas pedagógicas para o ensino de linguagens no contexto escolar público.

Riscos. O preenchimento dos questionários, bem como a participação nas sessões reflexivas não representam risco de ordem física ou psicológica para você. Todavia, você poderá sentir algum desconforto emocional ao participar de alguma das etapas desta investigação. Nesse caso, terá total liberdade para desistir da participação na referida pesquisa, podendo, ainda, expressar suas dúvidas, ou restrições ao uso dos dados. Tais restrições serão acolhidas pelos pesquisadores responsáveis.

Sigilo. Você terá sua privacidade garantida, uma vez que não será identificado(a) em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados, nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Sala 3328B, do Departamento de Letras, Prédio 16, da UFSM, por um período de 5 anos, sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Luciane Kirchof Ticks. Após esse período, os dados serão destruídos.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

N. identidade

(Para casos de sujeitos menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual)

(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, ____ de _____ de 20 ____.



Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM. Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - Campus Universitário - 97106-900 - Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa MULTILETRAMENTOS, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES DE LINGUAGEM NA ESCOLA, sob a responsabilidade da Professora Orientadora Luciane Kirchof Ticks. O projeto tem como objetivo organizar, sistematizar e desenvolver atividades pedagógicas interdisciplinares de multiletramentos em contextos escolares públicos, neste caso, na sua escola.

Para a realização deste trabalho, selecionaremos participantes com idades entre 15 e 25 anos, dado que buscamos qualificar o ensino de linguagens no contexto escolar público. Para a coleta de dados, utilizaremos como instrumentos: questionários, entrevistas, sessões de discussão (sessão reflexivas), atividades extraescolares, como debates sobre filmes, visitas a museus, organização de uma mostra pedagógica.

A pesquisa não oferece riscos aos participantes, no entanto, considerando que no decorrer do estudo você participará de atividades em grupo que envolverão discussões, debates e confronto de opiniões, tais dinâmicas podem ocasionar algum desconforto ou estranhamento de ordem intelectual, cultural e/ou social.

Caso você venha a enfrentar qualquer uma dessas situações, converse com os pesquisadores para que sejam tomadas as devidas providências: você poderá expressar suas dúvidas, ou restrições ao uso dos dados, ou mesmo desistir de participar da pesquisa. Suas sugestões ou condições de participação serão acolhidas pelos pesquisadores.

Em relação aos benefícios, sua participação nesta pesquisa irá contribuir para qualificar teórica e praticamente os processos de ensinar e aprender linguagem no contexto da escola pública, tomando-os mais significativos para você.

No curso do estudo você terá como garantias:

- a) Sigilo total de seu nome e de todos os dados que lhe identifiquem, antes, durante e após o término do estudo;
- b) Garantia de esclarecimento e resposta a qualquer dúvida sobre a pesquisa;
- c) Liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para si.

Ao final da pesquisa os resultados serão publicados sob a forma de artigos em revistas especializadas, congressos e encontros científicos, bem como Trabalhos Finais de Graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Em caso de dúvida, entre em contato com a pesquisadora Luciane Kirchof Ticks, pelo e-mail lkirchofticks@gmail.com, ou pelo telefone (55) 9622-0758, ou solicite maiores esclarecimentos ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM.

Esclarecimento sobre o papel do Comitê de Ética: Um comitê de ética em pesquisa em seres humanos é integrado por um grupo de pessoas que trabalham para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você entender que a pesquisa não está sendo realizada da forma como imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com. Caso prefira, você entrar em contato sem se identificar.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

Certificado de Assentimento

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos sobre a pesquisa e consciente de que meus pais ou responsáveis consentiram minha participação, aceito participar do estudo MULTILETRAMENTOS, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES DE LINGUAGEM NA ESCOLA. Dessa forma, assino este termo, juntamente com meus pais/responsáveis e com o pesquisador responsável pela pesquisa, em duas vias de igual teor, ficando uma via em meu poder e a outra em poder do pesquisador.

Assinatura do adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Assinatura do pesquisador: _____ 

Data:/...../.....

ANEXO C – LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES (NEEDS ANALYSIS)

NEEDS ANALYSIS	
Idade: _____	
1. Em seu dia a dia de que maneiras você tem contato com a língua inglesa?	
<input type="checkbox"/> músicas	<input type="checkbox"/> filmes
<input type="checkbox"/> séries de TV	<input type="checkbox"/> livros
<input type="checkbox"/> internet	<input type="checkbox"/> cursinho
<input type="checkbox"/> outro(s): _____	
2. Na sua opinião, quais das habilidades a seguir são importantes na aprendizagem de inglês?	
<input type="checkbox"/> reading (ler)	<input type="checkbox"/> writing (escrever)
<input type="checkbox"/> listening (ouvir)	<input type="checkbox"/> speaking (falar)
3. Agora diga quais das habilidades a seguir você gostaria de desenvolver nas aulas de língua inglesa?	
<input type="checkbox"/> reading (ler)	<input type="checkbox"/> writing (escrever)
<input type="checkbox"/> listening (ouvir)	<input type="checkbox"/> speaking (falar)
4. Na sua opinião, qual a melhor maneira de aprender inglês? (pode marcar mais de um)	
<input type="checkbox"/> músicas	<input type="checkbox"/> filmes/séries
<input type="checkbox"/> leituras	<input type="checkbox"/> exercícios
<input type="checkbox"/> diálogos	<input type="checkbox"/> brincadeiras
<input type="checkbox"/> Outro: _____	
5. Que assuntos/temas você gostaria que fossem tratados nas aulas de inglês?	
<input type="checkbox"/> cultura	<input type="checkbox"/> ciência
<input type="checkbox"/> religião	<input type="checkbox"/> política
<input type="checkbox"/> esportes	<input type="checkbox"/> culinária
<input type="checkbox"/> tecnologia	<input type="checkbox"/> educação
<input type="checkbox"/> outro: _____	
6. Na sua opinião, o papel do aluno nas aulas de inglês é:	
<input type="checkbox"/> prestar atenção em aula	
<input type="checkbox"/> fazer atividades	
<input type="checkbox"/> sugerir tópicos/assuntos para as aulas	
<input type="checkbox"/> ir bem em provas e trabalhos	
<input type="checkbox"/> tentar usar o inglês nas aulas	
<input type="checkbox"/> exigir maiores explicações do professor	
<input type="checkbox"/> outro: _____	
7. Na sua opinião o papel do professor nas aulas de inglês é:	
<input type="checkbox"/> explicar sempre todo o conteúdo	
<input type="checkbox"/> utilizar a língua inglesa em sala de aula	
<input type="checkbox"/> avaliar se o aluno aprendeu (provas)	
<input type="checkbox"/> propor desafios para os alunos	
<input type="checkbox"/> usar o livro didático	
<input type="checkbox"/> facilitar a aprendizagem do aluno	
<input type="checkbox"/> Outro: _____	

Análise do Levantamento de Necessidades

#1 Em seu dia a dia de que maneiras você tem contato com a língua inglesa?

	Resposta	%
internet	13	87
músicas	13	87
filmes	6	40
séries de TV	5	33

Como outras possibilidades de contato com a língua inglesa os alunos apontaram também a prática de jogos de computador e aplicativos de celular que ajudam a aprender a língua como, por exemplo, Duolingo.

#2 Na sua opinião, quais das habilidades a seguir são importantes na aprendizagem de inglês?

	Resposta	%
reading	12	80
listening	12	80
writing	8	53
speaking	8	53

#3 Agora diga quais das habilidades a seguir você gostaria de desenvolver nas aulas de língua inglesa?

	Resposta	%
reading	8	53
listening	8	53
speaking	8	53
writing	7	47

#4 Na sua opinião, qual a melhor maneira de aprender inglês?

	Resposta	%
exercícios	9	60
músicas	8	53
filmes/séries	6	40
leituras	5	33

brincadeiras	5	33
diálogos	4	27

Como possibilidade de aprendizagem da língua inglesa os alunos apontaram os jogos de computador.

#5 Que assuntos/temas você gostaria que fossem tratados nas aulas de inglês?

	Resposta	%
cultura	9	60
política	8	53
tecnologia	8	53
esportes	7	47
ciência	6	40
educação	5	33
religião	4	27
culinária	4	27

#6 Na sua opinião, o papel do aluno nas aulas de inglês é:

	Resposta	%
prestar atenção em aula	14	93
fazer as atividades	12	80
tentar usar inglês nas aulas	10	67
ir bem em provas e trabalhos	6	40
exigir maiores explicações do professor	6	40
sugerir tópicos/assuntos para as aulas	3	20

#7 Na sua opinião, o papel do professor nas aulas de inglês é:

	Resposta	%
explicar sempre todo o conteúdo	13	87
facilitar a aprendizagem do aluno	12	80
propor desafios para os alunos	10	67
utilizar a língua inglesa em sala de aula	9	60
avaliar se o aluno aprendeu (provas)	6	40
usar o livro didático	1	7

ANEXO E – NAVIGATING WITH GPS IS MAKING OUR BRAINS LAZY

POPULAR SCIENCE

Navigating with GPS is making our brains lazy

Close Google Maps to get a mental workout

By ROB VERGER APRIL 4, 2017

Navigation apps like Google's Waze reduce the amount of mental power it takes to get from one place to another—and researchers can now literally see the difference in brain activity. A recent study is helping scientists get a better grasp of just how our brain function changes when navigating from memory versus following turn-by-turn directions.

To learn more about how our brains process networks like city streets, neuroscientists and cognitive scientists from University College London (UCL) and other institutions conducted a study in which two dozen participants first walked around the London neighborhood of Soho. None of the participants were familiar that busy neighborhood, which is a "really dense pack of streets with lots of cafes and bars—really colorful place," says Hugo Spiers, the study's senior author and a neuroscientist in the department of behavioral psychology at UCL. The subjects then took a test to see how well they'd learned the urban landscape. "It's pointless scanning someone who is completely lost," he says.

The next day, in the lab, the subjects were asked to navigate those streets virtually by looking at an interactive film, while an fMRI machine monitored their brain activity. (The machine tracked the flow of oxygenated blood in their brains, which many scientists consider to be an indicator of brain activity.)

Half the time, the participants had to figure out how to get to the destination themselves, by pushing buttons when they got to an intersection to say which way they wanted to turn. It was "very much as if you were in the car with your partner driving, and they just keep turning to you and asking which way do we go now?" Spiers says. "It wasn't relaxing."

The other half of the time, the same participants had a much easier task. They were simply told which way to turn at each intersection, much like following commands on Google Waze or a GPS unit on the dashboard.

What the investigators found was clear. When participants had to do the hard mental work of figuring out which way to turn, the researchers saw more activity in the subjects' hippocampus—a part of the brain associated with memory and spatial navigation. Not only that, there was a direct connection between the amount of brain activity and how many connections (and thus route options) the street at hand had with other roads. In short, the more complex the street, the more activity in that part of the brain.

The result was like a "rollercoaster of hippocampal activity depending on the street network," Spiers says.

But that wasn't the case in the scenario that simulated using GPS. In fact, the relationship between brain activity and street complexity was totally "abolished," Spiers says, when people were just following directions.

They recently published their findings in the journal *Nature Communications*. Past research has pointed towards similar results: taxi drivers learning London's thousands of streets actually gained grey matter in their hippocampi.

Spiers points out that in an era where getting turn-by-turn directions is as easy as looking at a smartphone, something may be lost—just like how a muscle you don't use atrophies. People using a navigation service to tell them where to go aren't stimulating their hippocampus, he says. "And that might well not be good for you," he adds. "It might be better to actually give your brain a bit more of a workout."

Of course, there are obvious benefits to GPS navigation, including a considerable reduction in stress, but Spiers hopes to find a balance between making navigation easy and teaching us about the environment through which we're moving. He adds: "I'm hoping in the future we'll start making technology that more empowers us."

Copyright © 2017 Popular Science. A Bonnier Corporation Company. All rights reserved. Reproduction in whole or in part without permission is prohibited.

BONNIER
Corporation

ANEXO F – PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA APRESENTAÇÃO ORAL 1

Atividade: projeção e análise do vídeo das apresentações orais iniciais em língua inglesa

Desenvolvimento: Os alunos foram organizados em pares e cada dupla recebeu um formulário de avaliação, no qual deveriam indicar os pontos positivos e negativos de cada um dos grupos. Cada grupo ficou responsável por apresentar uma seção do texto, respectivamente, Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusões.

Resultados da análises:

INTRODUCTION	
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
divisão do conteúdo volume da fala	postura clareza da fala muita leitura
METHOD	
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
interesse esforço	postura organização falta de preparação divisão do conteúdo falta de colaboração dos colegas com o grupo
RESULTS	
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
pronúncia divisão do conteúdo	postura organização preparação
CONCLUSION	
PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
pronúncia organização	postura fala muito rápida

ANEXO G – TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS PARA AS APRESENTAÇÕES ORAIS FINAIS

GUIDED READING

Students: _____

Theme/Topic: Serly, grumpy cat: Study finds dogs all...

- 1) Selecione a pesquisa que deseja reportar em sua apresentação oral.
- 2) Utilize as questões a seguir para orientar a leitura da pesquisa selecionada e organizar o texto da apresentação oral do seu grupo. Lembre de organizá-la dentro dos passos que estudamos previamente à greve: *Introduction, Method, Results and Discussion*

INTRODUCTION

1. Qual é o objetivo do estudo? descrever quanto messemis em ani-
mais carnívoros (incluindo cães e gatos) pes-
quisam:
2. Qual o nome da instituição que realizou o estudo? Vanderbilt University e
colaboradores.
3. Quem são os pesquisadores que realizam o estudo? Suzara Herculanis-Horzel
(VU), Debora Miranda e Felicidade Pastora (UFES), Kelly Lombut (UIC)
Stephen Necker (UC), Abdulaziz Alagaili, Osama Mohammed
(KSUSA), Paul P. Mangun (UW SA)

Organize a versão em inglês das respostas acima.

The objective of the study is to find
out how many messemis carnivorans
animals (including dogs and cats) there
are.
The name of the institution is the Vanderbilt
University and collaborators.

METHOD

1. Quantas pessoas participaram do estudo? Quais as idades/faixa etária? one or two specimens
from each of
Eight carnivore species: ferret, mongoose,
sucker, cat, dog, hyena, lion and brown
bear.
2. Como o estudo foi feito? Teve fases diferentes? Quantas? Quais foram? Enumere as.

They analyzed the brains of eight carnivore
species and they chose 1, two specimens.

Organize a versão em inglês das respostas acima.

They analyzed the brains of eight domestic species, and they chose two specimens for it, monkeys, macaques, cat, dog, chimpanzee, lion, and brown bear.

RESULTS

1. O que foi descoberto na pesquisa?

A pesquisa descobriu ^{que os} homens possuem significativamente um número de neurônios corticais no cérebro.

Organize a versão em inglês das respostas acima.

The study has found that dogs possess significantly more numbers of cortical neurons in the brain.

CONCLUSION

1. Para que serve a pesquisa? Quais as implicações dessa pesquisa para a vida das pessoas?

A pesquisa mostrou que há diferenças específicas de neurônios entre os animais que se parecem aparentemente iguais intelectualmente mas são diferentes e colocam o cérebro diferentemente funcionando de outros.

Organize a versão em inglês das respostas acima.

Research has shown that there are differences in the number of neurons between animals that seem similar intellectually but are actually different and put their brains to work differently.

INTRODUCTION: HELLO, OUR TEXT IS SORRY, GRUMPY CAT: STUDY FINDS DOGS ARE BRAINER THAN CATS. THE RESPONSIBLE FOR THE STUDY WAS SUZANA HERCULANO AND COLABORATORS.

INTRODUCTION: THE OBJECTIVE OF THE STUDY IS TO FIND OUT HOW MANY NEURONS CARNIVORES, INCLUDING DOGS AND CATS. HAVE. THE NAME OF TE INSTITUTION THAT MADE DE STUDY IS VANDERBILT UNIVERSITY.

METHOD: IN THE STUDY, THEY ANALYZED THE BRAIN OF EIGHT CARNIVORAN SPECIES TO COMPARE THE NUMBER OF NEURONS TO THE SIZE OF THE BRAIN. THE SPECIES ARE: FERRET, MONGOOSE, RACCOS, CAT, DOG, HYENA, LION AND BROWN BEAR.

RESULT: THE STUDY HAS FOUND THAT DOGS POSSESSES SIGNIFICANTLY MORE NUMBER OF CORTICAL NEURONS IN THE BRAIN THAN OTHER SPECIES.

CONCLUSION: THE RESEARCH HAS SHOWN THAT THERE ARE SEVERAL SECIES OF ANIMALS, EVEN THOUGH THEY ARE APARENTLY THE SAME, INTERNALLY THEY ARE DIFFERENT, AND PUTTING DIFFERENT BRAINS TOGETHER DOES WELL.

ENGLISH CALSS – TEACHER ELISEU – 2017
GUIDED READING

Students:

Theme/Topic: Marijuana may help HIV patients keep mental stamina longer

- 1) Selecione a pesquisa que deseja reportar em sua apresentação oral.
- 2) Utilize as questões a seguir para orientar a leitura da pesquisa selecionada e organizar o texto da apresentação oral do seu grupo. Lembre de organizá-la dentro dos passos que estudamos previamente à greve: *Introduction, Method, Results and Discussion*

INTRODUCTION

1. Qual é o objetivo do estudo? Analisar se é verdadeira a relação da maconha com o prolongamento mental de portadores de HIV.

2. Qual o nome da instituição que realizou o estudo? Michigan State University

3. Quem são os pesquisadores que realizam o estudo? Norbert Kaminski, Mike Riggo

→ The purpose of the study is:

Organize a versão em inglês das respostas acima.

To analyze if it is true that the relationship of marijuana is the mental prolongation of HIV carriers.
the name of the institution conducting the study is? Michigan State University
the researchers were? Norbert Kaminski, Mike Riggo

METHOD

1. Quantas pessoas participaram do estudo? Quais as idades/faixa etária?

40 patients

2. Como o estudo foi feito? Teve fases diferentes? Quantas? Quais foram? Enumere as.

ISOLADA DE SUBSTÂNCIAS ATIVAS DE CADA TIPO DE ESTUADO DE NÍVEL DE CÉLULAS IMUNOLÓGICAS E O EFEITO DA MARIJUANA NAS CÉLULAS.

Organize a versão em inglês das respostas acima.

40 patients participated

Isolated the white blood cells from each volunteer to study the levels of inflammatory cells and the effect of marijuana on the cells

RESULTS

1. O que foi descoberto na pesquisa? Um químico encontrado na marijuana (THC) reduz potencialmente as células inflamatórias de um portador de HIV.

Organize a versão em inglês das respostas acima. A chemical found in marijuana (THC) potentially reduces the inflammatory cells of an HIV carrier.

CONCLUSION

1. Para que serve a pesquisa? Quais as implicações dessa pesquisa para a vida das pessoas? Marijuana tem efeitos positivos em pessoas com HIV. Este estudo pode influenciar outras pesquisas sobre outras doenças como Alzheimer e Parkinson.

Organize a versão em inglês das respostas acima. The researchers have concluded that marijuana has positive effects on people with HIV. This study may influence others to research on other diseases such as Alzheimer's and Parkinson's.

INTRODUCTION: GOOD NIGHT, THE TITLE OF THE TEXT IS MARIJUANA MAY HELP HIV PATIENTS KEEP MENTAL STAMINA LONGER. THE NAME OF THE INSTITUTION THAT CONDUCTED THE STUDY IS MICHIGAN STATE UNIVERSITY.

INTRODUCTION: THE RESERACHERS RESPONSIBLE FOR THE STUDY WERE NORBERT KAMINSKI AND MIKE RIZZO. THE PURPOSE OF THE STUDY IS TO ANALYZE IF IT IS TRUE THAT THE THAT MARIJUANA CAN BE RELATED TO THE MENTAL POLONGATION OF HIV PATIENTS.

METHOD: 40 PATIENTS PARTICIPATED IN THE STUDY. FOR THE STUDY, THEY ISOLATED THE WHITE BLOOD CELLS FROM EACH PATIENT TO STUDY THE LEVELS OF INFLAMATORY CELLS AND THE EFFECT OF MARIJUANA ON THE CELLS.

RESULT: THE RESULTS INDICATE THAT A CHEMICAL FOUNT IN MARIJUANA (THC) POTENCIALLY REDUCES THE INFLAMATORY CELLS OF AN HIV CARRIER.

CONCLUSION: THE RESERACHERS HAVE CONCLUDED THAT MARIJUANA HAS POSITIVE EFFECTS ON PEOPLE WITH HIV. THIS STUDY MAY INFLUENCE OTHERS TO RESEARCH ON OTHER DESEASES, SUCH AS ALZHEIMER AND PARKINSON.

INTRODUCTION: GOOD NIGHT, THE STUDY IS ABOUT AFFRICAN IMMIGRANTS: HOW RACE AND GENDER SHAPE THE AMERICAN DREAM. THE STUDY IS FROM MICHIGAN STATE UNIVERSITY.

INTRODUCTION: THE OBJECTIVE OF THE STUDY IS TO COMPREHEND HOW GENDER AND RACE INFLUENCES THE LIVES OF BLACK IMMIGRANTS IN THE UNITED STATES. THE RESEARCHERS RESPONSIBLE FOR THE STUDY ARE STEPHANIE J. NAWYN AND JULIE PARK.

METHOD: THE TEXT HAD NO INFORMATION ABOUT METHOD.

RESULTS: THE RESERACHERS FOUND THAT THE TRAJECTORY OF EARNINGS OF BLACK AFFRICAN IMMIGRANT WOMEN WAS SURPRISING.

CONCLUSION: THERE IS A WAGE GAP BETWEEN GENDERS. WOMEN, EVEN HAVING MORE EMPLOYMENT OPPORTUNITIES, RECEIVE LOWER WAGES THAN MEN.

ANEXO H – TEXTOS UTILIZADOS PARA PRODUZIR AS APRESENTAÇÕES ORAIS

ScienceDaily

Your source for the latest research news

Sorry, Grumpy Cat: Study finds dogs are brainier than cats

Date: November 29, 2017

Source: Vanderbilt University

Summary: The first study to actually count the number of cortical neurons in the brains of a number of carnivores, including cats and dogs, has found that dogs possess significantly more of them than cats.

FULL STORY



The first study to actually count the number of cortical neurons in the brains of a number of carnivores, including cats and dogs, has found that dogs possess significantly more neurons than cats, raccoons have as many neurons as a primate packed into a brain the size of a cat's, and bears have the same number of neurons as a cat packed into a much larger brain.

Credit: Jeremy Teaford, Vanderbilt University

There's a new twist to the perennial argument about which is smarter, cats or dogs.

It has to do with their brains, specifically the number of neurons in their cerebral cortex: the "little gray cells" associated with thinking, planning and complex behavior -- all considered hallmarks of intelligence.

The first study to actually count the number of cortical neurons in the brains of a number of carnivores, including cats and dogs, has found that dogs possess significantly more of them than cats.

"In this study, we were interested in comparing different species of carnivorans to see how the numbers of neurons in their brains relate to the size of their brains, including a few favorite species including cats and dogs, lions and brown bears," said Associate Professor of Psychology and Biological Sciences Suzanaerculano-Houzel, who developed the method for accurately measuring the number of neurons in brains.

(Carnivora is a diverse order that consists of 280 species of mammals all of which have teeth and claws that allow them to eat other animals.)

The results of the study are described in a paper titled "Dogs have the most neurons, though not the largest brain: Trade-off between body mass and number of neurons in the cerebral cortex of large carnivoran species" accepted for publication in the open access journal *Frontiers in Neuroanatomy*.

As far as dogs and cats go, the study found that dogs have about 530 million cortical neurons while cats have about 250 million. (That compares to 16 billion in the human brain.)

"I believe the absolute number of neurons an animal has, especially in the cerebral cortex, determines the richness of their internal mental state and their ability to predict what is about to happen in their environment based on past experience," Herculano-Houzel explained.

"I'm 100 percent a dog person," she added, "but, with that disclaimer, our findings mean to me that dogs have the biological capability of doing much more complex and flexible things with their lives than cats can. At the least, we now have some biology that people can factor into their discussions about who's smarter, cats or dogs."

Herculano-Houzel and her collaborators -- graduate students Débora Messeder and Fernanda Pestana from the Universidade Federal do Rio de Janeiro in Brazil; Professor Kelly Lambert at Randolph-Macon College; Associate Professor Stephen Noctor at the University of California, Davis School of Medicine; Professors Abdulaziz Alagaili and Osama Mohammad from King Saud University in Saudi Arabia; and Research Professor Paul R. Manger at the University of the Witwatersrand in South Africa -- picked carnivores to study because of their diversity and large range of brain sizes as well as the fact that they include both domesticated and wild species.

The researchers analyzed the brains of one or two specimens from each of eight carnivore species: ferret, mongoose, raccoon, cat, dog, hyena, lion and brown bear.

They expected that their measurements would confirm the intuitive hypothesis that the brains of carnivores should have more cortical neurons than the herbivores they prey upon. That is because hunting is more demanding, cognitively speaking, compared to the herbivore's primary strategy of finding safety in sheer numbers.

However, that proved not to be the case. The researchers determined that the ratio of neurons to brain size in small- and medium-sized carnivores was about the same as that of herbivores, suggesting that there is just as much evolutionary pressure on the herbivores to develop the brain power to escape from predators as there is on carnivores to catch them.

In fact, for the largest carnivores the neuron-to-brain-size ratio is actually lower. They found that the brain of a golden retriever has more neurons than a hyena, lion or brown bear, even though the bigger predators have brains up to three times as large. The bear is an extreme example. Its brain is 10 times larger than a cat's, but has about the same number of neurons.

"Meat eating is largely considered a problem-solver in terms of energy, but, in retrospect, it is clear that carnivory must impose a delicate balance between how much brain and body a species can afford," said Herculano-Houzel.

Hunting requires a lot of energy, particularly for large predators, and the intervals between successful kills are unpredictable. That explains why large meat-eating carnivores like lions spend most of their time resting and sleeping. In terms of energy, the brain is the most expensive organ in the body and its requirements are proportional to the number of neurons. It also needs energy continuously. As a consequence, the quantity of meat that large hunters can kill and consume and the intermittent nature of feeding appears to limit their brain development.

The study's findings also challenge the prevailing view that domesticated animals have smaller brains than their wild cousins. The ratios of brain size to body weight of the domestic species they analyzed -- ferret, cat and dog -- did not scale in a significantly different manner from those of their wild relatives -- mongoose, raccoon, hyena, lion and brown bear.

The analysis also discovered that the raccoon was an outlier -- on the brainy side: It packs the same number of cortical neurons as a dog into a brain the size of a cat's.

"Raccoons are not your typical carnivore," said Herculano-Houzel. "They have a fairly small brain but they have as many neurons as you would expect to find in a primate ... and that's a lot of neurons."

According to the neuroscientist, studying the brains of different species teaches an important lesson: "Diversity is enormous. Not every species is made the same way. Yes, there are recognizable patterns, but there are multiple ways that nature has found of putting brains together -- and we're trying to figure out what difference that makes."

Marijuana may help HIV patients keep mental stamina longer

Date: December 12, 2017

Source: Michigan State University

Summary: A chemical found in marijuana, known as tetrahydrocannabinol, or THC, has been found to potentially slow the process in which mental decline can occur in up to 50 percent of HIV patients, says a new study.

FULL STORY

A chemical found in marijuana, known as tetrahydrocannabinol, or THC, has been found to potentially slow the process in which mental decline can occur in up to 50 percent of HIV patients, says a new Michigan State University study.

"It's believed that cognitive function decreases in many of those with HIV partly due to chronic inflammation that occurs in the brain," said Norbert Kaminski, lead author of the study, now published in the journal *AIDS*. "This happens because the immune system is constantly being stimulated to fight off disease."

Kaminski and his co-author, Mike Rizzo, a graduate student in toxicology, discovered that the compounds in marijuana were able to act as anti-inflammatory agents, reducing the number of inflammatory white blood cells, called monocytes, and decreasing the proteins they release in the body.

"This decrease of cells could slow down, or maybe even stop, the inflammatory process, potentially helping patients maintain their cognitive function longer," Rizzo said.

The two researchers took blood samples from 40 HIV patients who reported whether or not they used marijuana. Then, they isolated the white blood cells from each donor and studied inflammatory cell levels and the effect marijuana had on the cells.

"The patients who didn't smoke marijuana had a very high level of inflammatory cells compared to those who did use," Kaminski said. "In fact, those who used marijuana had levels pretty close to a healthy person not infected with HIV."

Kaminski, director of MSU's Institute for Integrative Toxicology, has studied the effects of marijuana on the immune system since 1990. His lab was the first to identify the proteins that can bind marijuana compounds on the surface of immune cells. Up until then, it was unclear how these compounds, also known as cannabinoids, affected the immune system.

HIV, which stands for human immunodeficiency virus, infects and can destroy or change the functions of immune cells that defend the body. With antiretroviral therapy -- a standard form of treatment that includes a cocktail of drugs to ward off the virus -- these cells have a better chance of staying intact.

Yet, even with this therapy, certain white blood cells can still be overly stimulated and eventually become inflammatory.

"We'll continue investigating these cells and how they interact and cause inflammation specifically in the brain," Rizzo said. "What we learn from this could also have implications to other brain-related diseases like Alzheimer's and Parkinson's since the same inflammatory cells have been found to be involved."

Knowing more about this interaction could ultimately lead to new therapeutic agents that could help HIV patients specifically maintain their mental function.

"It might not be people smoking marijuana," Kaminski said. "It might be people taking a pill that has some of the key compounds found in the marijuana plant that could help."

Story Source:

Materials provided by **Michigan State University**. *Note: Content may be edited for style and length.*

Journal Reference:

1. Michael D. Rizzo, Robert B. Crawford, Joseph E. Henriquez, Yasser Aldhamen, Peter Gulick, Andrea Amalfitano, Norbert E. Kaminski. **HIV-infected cannabis users have lower circulating CD16 monocytes and IP-10 levels compared to non-using HIV patients.** *AIDS*, 2017; 1 DOI: 10.1097/QAD.0000000000001704

Cite This Page:

Michigan State University. "Marijuana may help HIV patients keep mental stamina longer." *ScienceDaily*. ScienceDaily, 12 December 2017. <www.sciencedaily.com/releases/2017/12/171212092100.htm>.

RELATED STORIES



Scientists Lay the Groundwork for a Reliable Marijuana Breathalyzer

July 6, 2017 — An important step has been taken toward a reliable marijuana breathalyzer by measuring the vapor pressure of delta-9 tetrahydrocannabinol (THC) -- a measurement that, due to the compound's ... [read more »](#)

First Atomic-Level Image of the Human 'Marijuana Receptor' Unveiled

Oct. 20, 2016 — In a discovery that advances the understanding of how marijuana works in the human body, an international group of scientists has, for the first time, created a three-dimensional atomic-level image ... [read more »](#)



Cannabinoids Remove Plaque-Forming Alzheimer's Proteins from Brain Cells

June 29, 2016 — Scientists have found preliminary evidence that tetrahydrocannabinol (THC) and other compounds found in marijuana can promote the cellular removal of amyloid beta, a toxic protein associated with ... [read more »](#)



Marijuana Compound May Offer Treatment for Alzheimer's Disease, Study Suggests

Aug. 27, 2014 — Extremely low levels of the compound in marijuana known as delta-9-tetrahydrocannabinol, or THC, may slow or halt the progression of Alzheimer's disease, a recent study from neuroscientists ... [read more »](#)

African immigrants: How race and gender shape the American dream

Date: December 12, 2017

Source: Michigan State University

Summary: Africans represent one of the fastest-growing immigrant groups in the United States, but women far outpace men for securing high-skilled jobs and earnings growth, indicates a new study.

FULL STORY

Africans represent one of the fastest-growing immigrant groups in the United States, but women far outpace men for securing high-skilled jobs and earnings growth, indicates a new study led by a Michigan State University sociologist.

Black immigrant women from Africa -- well-represented as registered nurses and other health-care professionals, accountants and social workers -- saw a 130 percent increase in wages between 1990 and 2010. By 2010, their earnings had surpassed those of black and white women born in the U.S.

Black African men, on the other hand, earned less than U.S.-born white men and worked largely as taxi and truck drivers and nurses' aides, despite having much higher rates of college education than white men and even after having been in the U.S. labor market since the 1980s. This finding suggests black immigrant men may experience institutional racism.

"In sum, race plays a part in determining immigrant men's earnings, but it doesn't have the same role in immigrant women's earnings," said Stephanie Nawyn, MSU associate professor of sociology and lead investigator of the research.

While the study couldn't measure the reasons for the struggles of black immigrant men, Nawyn said it may have to do with similar factors faced by black men born in the U.S.

"Black immigrant men may experience more stereotyping, they may experience more criminalization -- there might be a lot of things going on where they get discounted and marginalized the same way African-American men do in this country," Nawyn said.

Among major immigrant groups coming to the U.S., Africans had the fastest growth rate from 2000 to 2013 -- increasing 41 percent during that period, according to a Pew Research Center report. By 2015, there were 2.1 million African immigrants in the U.S.

The MSU-led study is one of the first to examine how race and gender shape assimilation for African immigrants. Specific findings include:

*While black African immigrant men saw their earnings increase 79 percent between 1990 and 2010, they made, on average, only \$45,343 in 2010 -- less than the \$49,478 earned by white men born in the U.S. Black men born in the U.S. made an average of just \$24,160 in 2010.

*Some 52 percent of black African immigrant men had a college education, compared to 30 percent of white men born in the U.S. and 13 percent of black men born in the U.S.

"The massive earnings growth of black African immigrant women was the big surprise, Nawyn said. Their average earnings jumped from \$17,727 in 1990 to \$40,699 in 2010. Those earnings in 2010 far outpaced the \$27,114 earned by white U.S.-born women and the \$21,696 earned by black U.S.-born women.

"Although black African women had a higher rate of college education -- 37 percent, compared to 27 percent for white U.S.-born women and 17 percent for black U.S.-born women -- their earnings were still higher than expected after controlling for education.

"The earnings trajectory of black African immigrant women was surprising," Nawyn said, "and it's because they have more occupational mobility than their male counterparts. After 20-plus years in the United States, black African women have greater representation in high-skilled jobs in health care, whereas black African men still have 'driver' as their top occupational status, even though they have pretty high levels of education."

Yet despite the gains by black African women immigrants, women generally continued earning less than men in the U.S., Nawyn noted.

The highest paid group of women in the study, black African immigrant women, made an average of \$40,699 in 2010, which was lower than all groups of men except for black U.S.-born men.

Story Source:

Materials provided by **Michigan State University**. Note: Content may be edited for style and length.

Journal Reference:

1. Stephanie J. Nawyn, Julie Park. **Gendered segmented assimilation: earnings trajectories of African immigrant women and men.** *Ethnic and Racial Studies*, 2017; 1 DOI: 10.1080/01418870.2017.1400085

Cite This Page:

 MLA

 APA

 Chicago

Michigan State University. "African immigrants: How race and gender shape the American dream." *ScienceDaily*. ScienceDaily, 12 December 2017. <www.sciencedaily.com/releases/2017/12/171212125139.htm>.

RELATED STORIES

Job Services Lacking for Young People With Autism

July 22, 2015 — As autism becomes more prevalent, the need grows for services that help young people with the disorder to find and keep jobs, indicates new research. Some 50,000 people with autism spectrum disorder ... [read more »](#)



Rate of Latino Physicians Shrinks, Even as Latino Population Swells

Feb. 11, 2015 — Latinos are one of the fastest growing ethnic groups in the United States, with their numbers having risen 243 percent since 1980. Yet the number of Latino physicians per 100,000 Latinos has declined ... [read more »](#)

Disadvantaged Men More Likely to Do 'Women's Work' Reveals New Study

Dec. 22, 2014 — Men who are disabled and from an ethnic minority are significantly more likely to do jobs traditionally associated with women, a new study shows. The work analyzed the workforce across the lowest ...

