

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

GLAUCO AUGUSTO DE SOUZA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA
EM UM CURSO DE FORMAÇÃO LINGUÍSTICA**

**MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2017**

GLAUCO AUGUSTO DE SOUZA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA
EM UM CURSO DE FORMAÇÃO LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

SOUZA, Glauco Augusto de, 2017-

Construção Identitária do Professor de Inglês de Escola Pública em um Curso de Formação Linguística / Glauco Augusto de Souza. – 2017. 112f; 30cm

Orientador: Maria Cecília Camargo Magalhães.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Educação, 2017.

1. Construção identitária. 2. Professor de Inglês. 3. Escola Pública. 4. Formação linguística. I. Magalhães, Maria Cecília Camargo. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Construção Identitária do Professor de Inglês de Escola Pública em um Curso de Formação Linguística.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

GLAUCO AUGUSTO DE SOUZA

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR DE INGLÊS DE ESCOLA PÚBLICA
EM UM CURSO DE FORMAÇÃO LINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães.

Aprovado em ___ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria Cecília Camargo Magalhães –
Orientadora - PUC-SP

Prof^a Dr^a Ângela Branbilla Cavenaghi
Themudo Lessa- PUC-SP

Prof^a Dr^a Sueli Salles Fidalgo - UNIFESP

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, uma pessoa apaixonada e apaixonante, Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães, a admirada Ciça, por sua orientação certeira durante todo o processo de condução desta pesquisa, por seu constante incentivo para que seus alunos cheguem mais longe e se transformem cada vez mais, e pela disponibilidade em responder *e-mails*, mensagens de celular, atender telefonemas, e colaborar criticamente conosco, promovendo nossa aprendizagem e desenvolvimento.

Às brilhantes Professoras Doutoras Sueli Fidalgo e Angela Lessa, por participarem da minha banca de qualificação e apontarem as partes do trabalho que poderiam ser revistas e aprofundadas.

Aos queridos e admirados professores do LAEL, que afetaram profundamente meu desenvolvimento acadêmico: Professor Doutor Tony Sardinha, Professora Doutora Fernanda Liberali, Professora Doutora Maximina Freire, Professora Doutora Antonieta Celani, profissionais da mais alta qualidade e comprometimento.

À Professora Doutora Maria Otilia Guimarães Ninin, por suas valiosas participações nas disciplinas da Ciça e pela cuidadosa revisão deste trabalho. Minha admiração por seu trabalho não tem fim.

Aos meus pais, Wilson Souza e Zilda Souza, pelo apoio e incentivo durante o mestrado e por toda a dedicação e amor que me deram desde antes mesmo do meu nascimento.

À amizade e ao amor compartilhados comigo pela minha amada irmã Natália Souza Vieira e pelo querido Alvimar Fagundes, apoiadores dos meus sonhos.

Aos meus amigos e colegas mestrandos, cujo companheirismo e paciência me foram imprescindíveis em todas as etapas do processo: Leandro Capella, Fabiane Reginaldo, Fernanda Guidi, Luisa Tenente, Karem Ragnev e Shirley Sousa.

Aos professores-alunos participantes desta pesquisa, por sua generosidade em permitir que todos nós crescêssemos juntos, dialeticamente.

À instituição pesquisada, pela autorização da condução desta pesquisa e por flexibilizar meus horários de trabalho para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado e completar todos os créditos.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante o período de desenvolvimento deste trabalho.

*Me vejo no que vejo...
como entrar por meus olhos
em um olho mais límpido...
me olha o que eu olho...
É minha criação isto que vejo.
Perceber é conceber
águas de pensamentos...
Sou a criatura do que vejo.*

Marisa Monte

SOUZA, G. A. de. **Construção Identitária do Professor de Inglês de Escola Pública em um Curso de Formação Linguística**. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo geral de compreender criticamente o processo de constituição identitária do professor de inglês da rede pública durante sua participação em um curso de formação linguística, e também investigar como as relações desenvolvidas no curso podem colaborar na transformação dessas identidades. O foco está em discutir as transformações observadas nos sentidos e significados expressos pelos participantes durante as aulas, em dois semestres letivos, ministrados pelo professor-pesquisador, bem como verificar se e como a organização teórico-metodológica da pesquisa propiciou aos professores-alunos repensarem suas formas de agir em sala de aula. Participaram desta pesquisa 14 professores de inglês da rede pública de São Paulo e o professor-pesquisador. O *corpus* é formado por excertos de vídeo-gravações produzidas durante as aulas do curso de formação linguística, bem como questionários e conversas reflexivas também videogravadas. Esta investigação está inserida no campo da Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES, 2002; PENNYCOOK, 2001) e embasada na Teoria Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, [1934] 2001). Situa-se no quadro teórico-metodológico da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010, 2012, 2014), caracterizando-se como intervencionista, pois o foco está na compreensão e na transformação de modos de agir dos participantes nos contextos escolares. Esta pesquisa também se apoia nas discussões de auto-reflexão crítica (KEMMIS, 1987; DEWEY, 1965; SMYTH, 1986), que visa compreender por que agimos muitas vezes de forma mecânica e impulsiva, buscando, conseqüentemente, promover transformações nas práticas escolares. Nessa direção, propõe uma discussão com base na criação de relações em sala de aula que sejam dialéticas, multidirecionadas e colaborativo-críticas, por meio da organização argumentativa da linguagem. Os resultados evidenciam de que forma os três participantes focais alteraram sua visão do que é ser professor de inglês e de que forma desenvolveram uma atuação agentiva e inovadora em suas próprias salas de aula, que levasse em consideração uma visão de sujeito político e situado historicamente.

Palavras-chave: Construção identitária; Professor de Inglês; Escola Pública; Formação Linguística.

SOUZA, G. A. de. **Identity Construction of Public School English Teachers in a Language Development Course**. 2017. 112s. Thesis (MA in Applied Linguistics and Language Studies) Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This piece of research aims at understanding critically how São Paulo public English teachers form their identities while taking part in a language development course, as well as investigating how the relations established in the course can contribute to the transformation of their identities. The focus here is to a- discuss the transformations perceived in the way the teachers express what it means for them to be a public English teacher (throughout the two terms during which they took classes with the teacher-researcher) and b- check how and if the theoretical-methodological organization of the research led the participants to reassess and transform their own teaching. The participants of this research include 14 São Paulo public English teacher and also the teacher-researcher. The corpus consists of lessons videotaped in the language development course, as well as 3 questionnaires, and also reflective sessions videotaped. This investigation subscribes to the Critical Applied Linguistics area (MOITA LOPES, 2002; PENNYCOOK, 2001) and is grounded on the Social Cultural-Historical Theory (VYGOTSKY, [1934] 2001). The theoretical and methodological framework used was the Critical Collaborative Research (MAGALHAES 2010, 2012, 2014) which characterizes this investigation as interventionist because it focuses on understanding and transforming the participants' actions in their workplaces. This work is also grounded on the concept of critical reflection (KEMMIS, 1987; DEWEY, 1965; SMYTH, 1986), which aims at challenging why we act in an impulsive and mechanic way and also tries, as a result, to provoke transformations in school practices. In this sense, this piece of research discusses the importance of creating dialectical, multidirected and collaborative-critical relations in class through the argumentative organisation of the language. The results show how the three focal participants changed the way they perceived their roles as teachers and also how they developed an agentive and innovative attitude when teaching their own students, taking into account a view of the subject as political and historically situated.

Keywords: Identity construction; English teacher; Public School; Language training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Estrutura do Sistema de Atividade	25
Figura 2:	Operações com signos	31
Quadro 1:	Ações do processo reflexivo em Smyth	42
Quadro 2:	Modos de articulação no discurso	71
Quadro 3:	Tipos de perguntas	71
Quadro 4:	Credibilidade da pesquisa	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COGEAE	Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
COTE	<i>Certificate for Overseas Teachers of English</i>
CPE	<i>Cambridge English: Proficiency</i>
DELTA	<i>Diploma of English Language Teaching to Adults</i>
GP LACE	Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar
ICELT	<i>In-service Certificate in English Language Teaching</i>
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	<i>Presentation – Practice – Production</i>
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
R	<i>Response</i>
S	<i>Stimulus</i>
TASHC	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural
TBL	<i>Task-Based Learning</i>
TV	Televisão
UNIBERO	Universidade Ibero-Americana
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural	21
2.1.1	Sistema de Atividade de Engeström, Sistema de Atividade em Cadeia, Cadeia Criativa	25
2.1.2	Organização da linguagem para aprendizagem e desenvolvimento: Contradição e Colaboração	27
2.1.3	Organizando contextos de ensino-aprendizagem: os conceitos de ZPD e mediação	30
2.1.4	Conceito de Agência	33
2.2	Questões de Identidade do Professor	35
2.2.1	Autocompreensão de si como professor de inglês	35
2.2.2	Formação do professor de inglês de escola pública	38
2.2.3	Processo de autorreflexão crítica quanto à identidade de professor de inglês no contexto público	40
2.3	Abordagens no Ensino de Inglês	42
2.3.1	Teorias de aprendizagem	43
2.3.2	Ensino comunicativo de inglês como língua estrangeira e funções linguísticas	51
2.3.3	Impacto da TASHC no ensino comunicativo em relação à constituição de identidade	54
2.3.4	Atividade Social	56
3	METODOLOGIA DE PESQUISA	59
3.1	Paradigma e Metodologia de Pesquisa	59
3.1.1	Escolha da metodologia	61
3.2	Contexto de Pesquisa	62
3.2.1	Participantes da pesquisa	63
3.2.1.1	Professor-pesquisador	63

3.2.1.2	Professores-alunos	64
3.3	Produção de Dados	66
3.4	Categorias de Análise e de Interpretação dos Dados	68
3.4.1	Categorias de análise	69
3.4.1.1	Categorias enunciativas	69
3.4.1.2	Categorias linguístico-discursivas	70
3.4.2	Categorias de interpretação	71
3.5	Credibilidade da Pesquisa	72
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
4.1	A história de Marcel	74
4.2	A história de Tina	79
4.3	A história de Roger	85
4.4	Conclusão das Análises	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXOS	100
	Anexo 1 – Questionário 1	101
	Anexo 2 – Planos de aula	102
	Anexo 3 – Perguntas usadas na discussão dos livros paradidáticos	103
	Anexo 4 – Questionário 1	104
	Anexo 5 – Detalhamento das aulas	105
	Anexo 6 – Conversas reflexivas	110
	Anexo 7 – Autorização do Comitê de Ética da PUC-SP	112

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é compreender criticamente o processo de constituição identitária do professor de inglês da rede pública durante sua participação em um curso de formação linguística, e também investigar como as relações desenvolvidas no curso podem colaborar na transformação dessas identidades. Foi desenvolvida em uma parceria, iniciada em 1994, entre a PUC-SP e a instituição pesquisada, possibilitando um programa de formação contínua a docentes de inglês de escolas da rede pública do Estado de São Paulo e, mais recentemente, do município, cuja missão é formar profissionais e desenvolver o conhecimento linguístico em língua inglesa, necessário para que possam exercer sua profissão. Em outras palavras, uma formação que os habilite a organizar e desenvolver um currículo nas escolas da rede pública do Estado e da cidade de São Paulo que leve em consideração necessidades e realidades específicas dos contextos de ação. É importante salientar que grande parte desses professores tem pouco domínio da língua inglesa, bem como de questões didáticas quanto ao ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

Celani (2003, p.67), ao focar o objetivo da parceria, salienta que:

O objetivo é o de cooperar¹ para a formação contínua do professor de inglês como um profissional autocrítico e consciente de suas práticas (...) capaz de analisá-las à luz dos objetivos a serem alcançados e dos conhecimentos que de fato são construídos por professores e alunos. Esse objetivo implica necessariamente um conceito de educação contínua.

Essa parceria atingiu, em 2001, 1.329 alunos matriculados, momento em que, em encontro entre a equipe da PUC-SP e a equipe da instituição pesquisada, sentiu-se a necessidade de revisar o projeto e seus objetivos. Além disso, outra importante decisão foi tomada na ocasião, relacionada à identidade desses profissionais. Goldchleger (2003, p.65) explica que foi identificada a necessidade de trabalhar a autoestima do professor de inglês da rede pública, e, para tal, foi convidado um

¹ Saliento que, neste trabalho, a compreensão do termo 'cooperação', usado por Celani, equivale ao conceito de 'colaboração' conforme discutido por Magalhães (2010) e Ninin (2006), central a esta pesquisa e discutido no capítulo metodológico. Para as autoras, colaboração envolve um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução de saberes em um dado contexto.

psicólogo, que conduziu encontros com os professores e trabalhou no sentido de ajudá-los a refletir sobre seus sentimentos e percepções a respeito do processo complexo em que se encontravam envolvidos.

Nesse momento, perguntava-se quais seriam as implicações que a autoestima desses profissionais poderia ter em sua prática docente e na formação de suas identidades como professores. Uma investigação conduzida por Freire e Lessa (2003) buscou desvendar as representações desses professores. O resultado das investigações revelou que os docentes, por um lado, tinham uma autopercepção bastante positiva de si mesmos: viam-se como profissionais amigos, dinâmicos, renovadores, flexíveis, calmos, bem-humorados, conselheiros e energéticos. Por outro, no entanto, viam-se como reprodutores de práticas tradicionais. Quanto à metodologia utilizada nas aulas da rede pública, o artigo revela que era priorizado o ensino de gramática e que os professores percebiam-se como reprodutores das receitas herdadas e dos métodos tradicionais que vivenciaram como alunos, considerando-se *behavioristas*. Freire e Lessa (2003) salientam que, ao desvendar as representações dos professores, objetivavam “*promover uma discussão crítica sobre a linguagem e seu papel na constituição dos professores como cidadãos, voltados a promover mudanças nas práticas vigentes*”.

Ao discutir a necessidade de mudanças como resultado de um processo de autocompreensão, Kincheloe (1997) teoriza acerca da tendência de nos agarrarmos ao que é familiar, criando a ilusão de que mudanças não são necessárias ou possíveis e, assim, estimulando uma acomodação, uma “*inércia cognitiva*”. Para Kincheloe (1997, p.127), “*a infraestrutura ideológica tácita é tecida sutilmente dentro do tecido social e educacional. Cientistas e educadores se prendem rigidamente a estes fios, pois sua segurança profissional está presa a eles*”. A pesquisa aqui proposta pretende jogar um pouco de luz sobre a extensão dessa “*inércia cognitiva*” nos dias atuais, no sentido de questioná-la, uma vez que os professores participantes estão buscando desenvolvimento profissional ao participar do curso de formação linguística. Há, todavia, uma questão que envolve o *se* e *como* o curso possibilitará esse desenvolvimento, o que é um objetivo a ser perseguido nesta pesquisa.

A importância do ensino do inglês, nos dias de hoje, é considerada uma questão central a este trabalho, pela ampla possibilidade de acesso a informações na rede mundial de computadores, o que possibilita a alunos e professores o acesso a uma infinidade de sites que viabilizam o desenvolvimento da língua em foco,

valorizando o papel da escola, das aulas e dos cursos ministrados nela. Isso porque, como defende Liberali (2012, p.21), *“a escola tem função essencial na constituição de indivíduos que atuem plenamente na sociedade da qual façam parte e possam aspirar a formas cada vez mais plenas de atuação no mundo”*.

Todavia, como a pesquisadora também salienta, para que possamos aspirar formas mais plenas de atuação no mundo, temos de ir bem além do aprendizado de *“o quês”*. Embora as pessoas tenham, hoje, mais recursos, tanto na escola como fora dela, a escola tem e necessita cumprir a função de ser o lugar em que as pessoas refletem sobre questões reais e políticas do aprender e do uso da língua estrangeira para compreender que *“saber é uma forma de poder, e que conhecer o novo permite desejar alcançar novas possibilidades, novos horizontes”* (LIBERALI, 2012, p.33).

Corroborando Liberali, de que devemos formar indivíduos que busquem *“formas cada vez mais plenas de atuação no mundo”*, Moita Lopes (2003) salienta que o professor de língua só poderá agir politicamente e transformar o mundo se compreender os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que todos estamos vivenciando. O pesquisador salienta o forte capitalismo norte-americano presente no mundo de hoje e alerta-nos para o fato de que *“um discurso fundado em um único pensamento, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês”* (MOITA LOPES, 2003, p.31). Segundo o autor, não devemos separar a educação linguística de questões políticas e sociais, uma vez que o discurso permeia todas as relações, e é necessário ter cautela ao entrarmos em contato com discursos diversos (de presidentes, corporações internacionais, propagandas na TV e Internet) que tentam manipular as massas, impondo identidades e estilos de vida.

Essa resistência a um discurso único é pautada pela importância de rejeitarmos o fato de que um discurso hegemônico exclui grupos marginalizados quanto a classe social, sexualidade, trabalho, consumo, saúde, pluralidade cultural e ética, e impõe uma identidade também hegemônica. Nas palavras de Moita Lopes (2003, p.43),

O problema em pauta é: como se pode usar esta língua que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e, ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de

habilidades/competências necessárias para a vida contemporânea, estando entre elas o acesso a discursos em inglês?

Essa luta anti-hegemônica é encorajada, na visão do autor, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Línguas Estrangeiras, e está apoiada em três pontos, considerados Temas Transversais pela necessidade de o currículo escolar tratá-los em todas as suas áreas:

- a. levar os alunos a um engajamento discursivo;
- b. desenvolver nos alunos uma consciência crítica em relação à linguagem;
- c. dialogar com os Temas Transversais: meio ambiente, sexualidade, trabalho, consumo, saúde, pluralidade cultural e ética (MOITA LOPES, 2003, p.45).

Para concluir esta breve discussão acerca da relevância do ensino de inglês nos dias de hoje, apoio-me em outro argumento que questiona uma atitude velha e bastante comum: como aponta Moita Lopes (2003), as pessoas não precisam mais esperar a oportunidade de viajar a um país de língua inglesa para precisar usar o conhecimento do inglês. Na nova ordem mundial, altamente semiotizada, as pessoas podem engajar-se em discursos construídos em inglês e nos seus significados, a qualquer momento e com objetivos vários – pessoais, educacionais e/ou profissionais. Do mesmo modo, a Internet possibilita às pessoas das várias partes do planeta participarem de práticas discursivas variadas e em diversas línguas, o que nem sempre é possível nas práticas sociais presenciais. Um exemplo significativo disso é o fato de as identidades cibernéticas assegurarem um anonimato e, dessa forma, as pessoas poderem lutar por equidade e se opor à marginalização e à opressão.

Sobre pesquisas já realizadas, concernentes à constituição identitária de professores de línguas, foi feita uma busca com as palavras-chave “identidade”, “professor de inglês”, “reconstrução” e “formação profissional”, nos sites oficiais Acervus (UNICAMP), Dedalus (USP), Lumem (PUC/SP), Scielo, Academia e Portal de Periódicos CAPES. Apoiados na mesma base teórica desta pesquisa estão, nos anos mais recentes, Capella (2015), Fonseca (2015), Gatto (2014), Macambira (2014), Zanella (2013), Magalhães (2013), Oliveira (2011), e Goulart (2008).

Duas dessas pesquisas foram desenvolvidas com alunos de Iniciação Científica e/ou graduação. Zanella (2013), trabalhando com alunas na graduação em

Letras, relata resultados de sua pesquisa que apontam para uma dificuldade das alunas-professoras na concretização de uma proposta didática criativo-crítica ressaltando que são muito fortes as marcas históricas de reprodução, imposição e autoritarismo. Já Fonseca (2015) investigou a agência de uma graduanda de Letras (Licenciatura em Língua Estrangeira Espanhola), a fim de verificar se e como as propostas trabalhadas na disciplina de Prática de Ensino de Língua Estrangeira possibilitam a agência da participante.

Com foco nas relações, a pesquisa de Oliveira (2011) busca compreender como a relação crítico-colaborativa entre pesquisadora e um professor de inglês pode possibilitar transformações teórico-práticas nas compreensões e nas ações do participante. Magalhães (2013) focaliza, em sua dissertação, o afeto e a colaboração, para compreender criticamente as relações entre professora de língua inglesa e alunos de 8º e 9º anos, investigando quais os diferentes papéis de aluno e de professora assumidos, e qual a relação com a intencionalidade em agir.

Três outras pesquisas focalizam o desenvolvimento de professores. Destacamos, primeiramente, a dissertação de Gatto (2014), que investiga se ocorre a reorganização da prática de vinte professores de inglês de uma escola da rede privada a fim de avançar da colaboração confortável para a colaboração crítica. Há ainda a dissertação de Macambira (2014), que investiga como ocorrem as atividades da rede de formação de educadores que formam uma equipe de assessoria pedagógica no Ceará, apontando para reflexões relacionadas ao modo como o conhecimento é produzido. Por fim, a dissertação de Capella (2015), que apresenta uma reflexão crítica sobre o planejamento e a organização de uma aula de um curso de inglês para professores da rede pública de São Paulo, indicando sugestões para a transformação da prática.

O último estudo correlato, apoiado na mesma base teórica desta pesquisa, é o apresentado na dissertação de Goulart (2008), que discute a desesperança aprendida na fala de três alunos da escola pública, apontando que os sujeitos focais veem a si mesmos como inaptos à aprendizagem, além de ver a escola como completamente distante de seus interesses.

Outros pesquisadores também desenvolveram pesquisas nos últimos anos com professores e alunos, ambos majoritariamente de inglês, focalizando a transformação de suas identidades e/ou práticas profissionais, porém apoiados em outras bases teóricas. Dois desses estudos são relacionados aos docentes da rede pública. Um deles, Sandei (2005), apresenta uma pesquisa de mestrado com base

etnográfica, desenvolvida na rede pública, que busca evidenciar se ocorrem ou não mudanças na prática docente do professor investigado em um processo de reflexão crítica sobre sua prática. Já um artigo publicado por Denardi e Gil (2015), com base em perspectivas sócio-interacionistas, joga luz sobre a reconstrução de identidades de professores de inglês como língua estrangeira e aponta o fato de que os participantes se veem em constante mudança e desenvolvimento profissional devido às mudanças relacionadas ao papel do professor de inglês da escola pública e ao *status* da língua inglesa no mundo contemporâneo.

Quatro outros trabalhos foram realizados com professores durante sua formação universitária. Assim, com base na Análise do Discurso, a tese de Baghin-Spinelli (2002) busca compreender os processos identitários vivenciados pelo sujeito nos espaços de formação de professores de língua inglesa em universidades brasileiras públicas e privadas. Igualmente apoiada na Análise do Discurso, Brito (2009) investiga o embate de vozes na construção identitária dos sujeitos professores de língua(s) em formação num curso de Letras. Por sua vez, a pesquisa de Barbosa (2014) desenvolve um estudo de caso longitudinal e de base etnográfica, a fim de analisar o complexo processo de (re)construção das identidades culturais, profissionais e sociais de alunos de um curso de Letras. Por fim, Stella e Cruz (2014) discutem, em seu artigo, o fato de professores de língua inglesa em formação expressarem valores identitários negativos, o que interfere diretamente em suas práticas de sala de aula.

O último estudo correlato levantado é a dissertação de Orlandelli (1998), que investiga o significado de ser e estar na profissão docente, a partir da recuperação da representação de duas professoras de História a respeito de sua identidade profissional.

Partindo de tais questionamentos e constatações, esta pesquisa investiga como os professores de inglês da rede pública constroem suas identidades profissionais ao participar de um curso de formação linguística. Assim, este estudo tem, ao mesmo tempo, preocupações semelhantes e também distintas dos demais supracitados. Semelhantemente aos outros, busca uma melhor compreensão da atuação docente dos sujeitos do grupo focal ao mesmo tempo em que busca verificar se há transformação em suas práticas. Contudo, diferentemente dos outros, busca compreender tal situação em um curso de aperfeiçoamento linguístico e não em uma situação de graduação ou formação profissional. Trata-se de um desafio compreender como um curso de formação linguística a professores de inglês pode

também propiciar contextos para aprendizagem e desenvolvimento sobre questões de identidade profissional.

São objetivos específicos da pesquisa:

1. Identificar os sentidos e significados expressos pelos sujeitos do grupo focal em relação a si mesmos quanto à sua identidade como professor de inglês e à sua atuação em sala de aula;
2. Descrever como se deram as organizações das relações em sala de aula e as transformações ocorridas

A fim de nortear esta investigação, buscaremos responder a duas perguntas de pesquisa:

1. Ao longo da pesquisa, quais sentidos são atribuídos pelos participantes a si mesmos como professores de inglês?
2. Como é construída a identidade profissional do professor de inglês durante a participação no curso de formação linguística?
 - 2.1 Como a organização teórico-metodológica da pesquisa possibilitou/ou ou não a ocorrência de transformações na identidade profissional dos participantes?

O presente trabalho está organizado, além desta introdução, em três seções. Na primeira seção, discuto os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Na segunda, trato da metodologia de pesquisa utilizada. Na terceira seção, apresento a análise e a discussão dos dados. Por fim, teço considerações finais e explico referências bibliográficas, anexos e quadros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa: a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) como base para discussões sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento, detalhando conceitos centrais como Sistema de Atividade em Cadeia Criativa, Contradição, Colaboração, Zona de Desenvolvimento Proximal, Mediação e Agência. A seguir, discorro sobre questões de identidade do professor de inglês no contexto público, aprofundando questões como sua formação profissional e o processo de autorreflexão quanto à sua identidade. Apresento, então, um histórico sobre as principais teorias de aprendizagem de língua estrangeira, incorporando as discussões sobre Atividade Social, ensino comunicativo do inglês e funções linguísticas, e, por fim, o impacto da TASHC no ensino comunicativo.

2.1 Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

Esta dissertação está fundamentalmente apoiada nas discussões da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que se organiza com base nos escritos de Vygotsky, Leontiev e Engeström, bem como em discussões posteriores de pesquisadores que, de alguma forma, avançam as discussões, como, por exemplo, trabalhos de pesquisadores de GP LACE (MAGALHÃES, 2010, 2012, 2014; LIBERALI, 2003, 2010, 2012; NININ, 2006, 2013; FIDALGO, 2007) dentre outros). A TASHC postula que o aprendizado humano se dá na relação e na interação com o outro em contextos mediados por artefatos culturais, principalmente, a linguagem. Central nesse quadro teórico-metodológico é a produção do objeto da atividade, construído de forma crítico-colaborativa no coletivo e nas relações entre os participantes da atividade.

Vygotsky foi o primeiro pesquisador a discutir a centralidade do conceito de Atividade, apontando que os seres humanos adotam uma postura ativa frente ao mundo em que vivem e buscam mudar esse mundo de acordo com uma meta e intencionalidade, o que caracteriza a atividade como um movimento essencial e especificamente humano. Envolve, portanto, uma estreita relação com a vida cotidiana dos seres humanos; em outras palavras, significa considerar “*a vida como*

ela é” (MARX e ENGELS, [1945-46] 2007). Dessa forma, as discussões de Vygotsky a respeito da Atividade focalizam os sujeitos no mundo, agindo e fazendo história, participando de atividades orientadas para objetos, sujeitos esses que estão situados em uma perspectiva de vida coletiva que os dirige para além de seus interesses pessoais (LIBERALI, 2010).

Essa discussão vygotskyana de Atividade fundamenta-se, como vimos acima, nos princípios teóricos do materialismo histórico dialético discutido por Marx e Engels, que propõem uma perspectiva materialista-dialética para a compreensão do real, para a construção do conhecimento e o entendimento de homem como construtor de história. Segundo os autores, a matéria é um processo dinâmico, sempre em movimento, ainda não constituída, que se transforma dialeticamente segundo a tríade tese, antítese e síntese. O homem trabalha, transforma a natureza com a finalidade de satisfazer suas necessidades e, ao fazê-lo, estabelece novas relações com seus semelhantes e consigo mesmo. Como resultado, o homem faz história: construindo a sociedade, produzindo conhecimento e sendo transformado pelas relações estabelecidas. Essa é a visão de ser humano que perpassa esta dissertação: um ser ativo, que reconstrói o mundo em seu pensamento e por meio de suas ações; um ser em permanente construção, que vai se constituindo no espaço social e no tempo histórico; não um mero receptáculo de conhecimento.

De acordo com a perspectiva dialética, homem e objeto são interdependentes, ou seja, relacionam-se se forma recíproca e se constituem no processo histórico-social. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (entre elas, a produção das ideias, das representações, do pensamento e da própria consciência do sujeito) está fortemente ligado à atividade material e ao intercâmbio entre os homens.

Rego (1999, p.97) explica que

a necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho possibilitou o aparecimento da linguagem como veículo de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente produzido pela espécie humana.

Nesse quadro teórico e teórico-metodológico, o pensamento humano passa a ser mediado pela linguagem, diferentemente dos animais. Apenas na mente do homem pode existir uma imagem psíquica do produto de uma atividade que ainda não teve início – e tais imagens mediatizam a sua realização. A mediação, em

outras palavras, é “*um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto de conhecimento*” (NININ, 2006, p.64).

Didaticamente, ao discutirmos os escritos de Vygotsky e seus pressupostos teóricos, nos referimos à discussão inicial sobre o conceito de Atividade que vai dar origem à construção da teoria da Atividade. Ninin (2006) resume a base teórica dessa discussão de atividade pontuando que as ferramentas ou instrumentos (também chamados de artefatos culturais) são mediadores entre o ser humano e o objeto. A discussão visa a um resultado que implica em transformação nas funções mentais superiores do ser humano (por exemplo, o planejamento, o agir intencional, etc.), no próprio objeto do conhecimento e, por consequência, no meio social.

Para concluir, pode-se dizer que as discussões iniciais sobre atividade baseiam-se nos estudos de Vygotsky com foco nas relações mediacionais entre indivíduos. Já as discussões de Leontiev (1977) abordam a construção inicial da Teoria da Atividade, enfocando uma perspectiva do coletivo, o que avança em relação às ideias de Vygotsky. Leontiev ([1903] 2012) explica que, por trás de uma atividade, sempre há uma necessidade específica que é preenchida pelo objeto das ações articuladas dos sujeitos. Para Leontiev, o que dá direção à atividade e se torna seu motivo é o objeto que preenche a necessidade dos participantes, e essa necessidade existe anteriormente, como uma imagem do produto a ser alcançado.

O teórico destaca em seus estudos que o foco de uma atividade não está apenas nas transformações em relação ao próprio sujeito, mas em relação à comunidade, ou seja, os trabalhos centram-se nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade. Além disso, é a partir dos estudos desse teórico que passamos a distinguir entre atividade, ações e operações. Leontiev ([1903] 2012, p.74) define que “*por operações, entendemos o modo de execução de um ato (...) enquanto uma ação é determinada pelo alvo*”. A fim de exemplificar essa diferença, sugere que pensemos na necessidade de uma pessoa em decorar versos: a ação será a memorização dos versos, mas isso poderá ocorrer por meio de certas operações que impulsionem a atividade e permitam que o sujeito satisfaça sua necessidade. Como exemplifica, pode-se escrever os versos em papel ou ainda recitá-los em voz alta diversas vezes. “*Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes*” (op cit).

Mais recentemente, na década de 1980, Engeström expande o modelo proposto e traz à discussão postulados de Vygotsky sobre a relação entre as ações

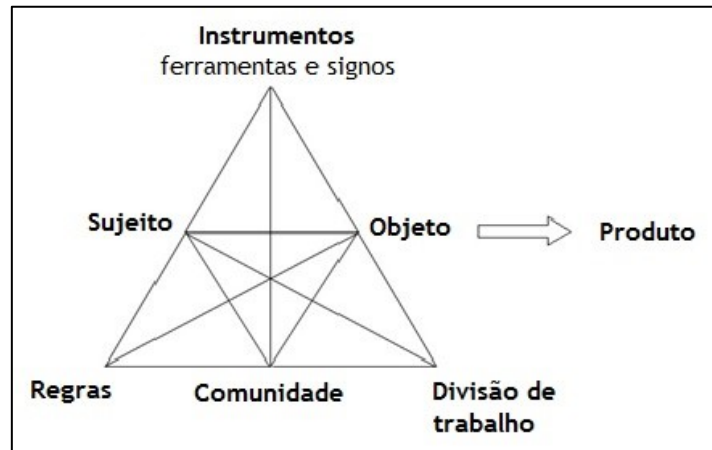
dos sujeitos e o coletivo na produção do objeto de uma atividade, destacando os artefatos culturais mediadores, o trabalho da comunidade, as regras oriundas das relações entre sujeitos e a divisão de trabalho. Para retomar os conceitos centrais da Teoria da Atividade, Engeström (2006, p.1) faz uma alusão ao trabalho de um designer:

Se pensarmos em um designer como o sujeito de seu trabalho, o objeto inicial seria uma ideia, uma encomenda ou um pedido que dá início ao processo de design. O objeto inicial é necessariamente ambíguo e requer interpretação e conceitualização. Desta forma, passo a passo, o objeto é investido de sentidos pessoais e significados culturais. O objeto passa por diversas transformações até se estabilizar como um produto acabado, que pode ser um protótipo ou um produto comercial. Este processo só é possível por meio de artefatos, ferramentas materiais ou signos, que medeiam o processo. O designer pode utilizar papel e lápis, modelos em argila, ou computação gráfica em 3D, bem como imagens e conceitos internalizados que sejam relevantes para trabalhar o objeto. Este processo altera e às vezes até mesmo cria artefatos completamente novos que medeiam o processo².

A figura 1, a seguir, representa o postulado de Vygotsky, indicado na parte superior do triângulo (Figura 1). Já a parte inferior do triângulo chama atenção para as contribuições de Engeström aos estudos da Teoria da Atividade. O pesquisador introduz na discussão a comunidade de trabalho da qual o *designer* faz parte. Na comunidade, existe uma divisão de trabalho constantemente negociada entre os membros. Outro aspecto continuamente construído e contestado nas relações está nas regras internas e externas, como, por exemplo, o uso dos recursos ou dos códigos de conduta. Em resumo, a parte inferior do triângulo, proposta por Engeström, expande os trabalhos de Vygotsky e de Leontiev, ao discutir as relações entre comunidade, divisão de trabalho e regras que permeiam o desenrolar da atividade e a produção continuamente transformada do objeto.

² Tradução nossa. No original: *“If we think of a designer as the subject of her design work, the initial object would be an idea, order or assignment that triggers the design process. The initial object is necessarily ambiguous, requiring interpretation and conceptualization. Thus, the object is step-by-step invested with personal sense and cultural meaning. The object goes through multiple transformations until it stabilizes as a finished outcome, for example a prototype or even a commercial product. This process is only possible by means of mediating artifacts, both material tools and signs. The designer may use pencil and paper, clay models, or 3D computer graphics, along with internalized images and concepts that seem relevant for the forging of the object. The process alters, sometimes even generates entirely new mediating artifacts”*.

Figura 1: Estrutura do Sistema de Atividades.



Fonte: Engeström (2006, p.2).

Essas discussões são importantes a esta pesquisa, uma vez que apoiam toda a organização didática das relações construídas em sala de aula. Assim, a discussão dos conceitos centrais da TASHC e de suas bases marxistas no tocante ao materialismo histórico-dialético explicitam as bases teóricas centrais da organização do curso. Passarei, na próxima seção, a definir e discutir o Sistema de Atividades de Engeström, o Sistema de Atividades em Cadeia e avançarei para a Cadeia Criativa.

2.1.1 Sistema de Atividades de Engeström, Sistema de Atividades em Cadeia, Cadeia Criativa

O modelo da Teoria da Atividade proposto por Engeström e apresentado na seção anterior nos permite analisar, sob diferentes perspectivas, as relações dos elementos do sistema de atividade. Diz-se sistema, pois a atividade nunca é estática, ela é sempre dinâmica. Nesta direção, Ninin (2006, p. 57) aponta que

O modelo triangular nos dá a dimensão tanto do aspecto individual quanto do coletivo envolvidos num sistema de atividade, sugerindo-nos que não é possível buscarmos compreender o ser humano sem que se leve em conta seu contexto social, cultural e histórico, assim como também não é possível considerar os aspectos do desenvolvimento da sociedade sem a interferência de cada ser humano.

Os elementos relacionam-se de forma dialética no sistema de atividade, ou seja, eles possibilitam aos participantes um movimento constante de afetar e ser afetado pelo contexto, pelo outro. Por exemplo, os Artefatos de Mediação (também chamados de ferramentas ou instrumentos) medeiam a relação entre o Sujeito e o Objeto da atividade, mas não só isso, eles estão em uso constante pela comunidade e, conseqüentemente, transformam-se ao longo da história. Por serem construídos pelos seres humanos para resolução de problemas, os Artefatos de Mediação também são mediadores nas relações Objeto-Comunidade, mesmo que de forma indireta.

Da mesma forma, podemos olhar para a Divisão de Trabalho e apontar que ela medeia as relações entre a Comunidade e o Objeto da atividade, mas também se torna mediadora das relações Sujeito-Comunidade pois é estabelecida a partir dos papéis exercidos pelos diferentes sujeitos da comunidade. Já as Regras são estabelecidas em relação ao que se deseja como resultado da atividade, orientando as ações dos indivíduos e da comunidade em direção ao Objeto. Portanto, as Regras medeiam as relações entre Sujeito e Comunidade, e indiretamente também passam a ser mediadoras nas relações Objeto-Comunidade.

Segundo Engeström (1987), as atividades estão em rede em processo de expansão e, por isso, estabelecer o entrelace das atividades na rede possibilita uma transformação sócio-histórica-cultural mais ampla. Desse pressuposto surge o conceito de Cadeia Criativa, pensado por Liberali (2010). A pesquisadora esclarece que o termo cadeia, de Cadeia Criativa, “*se aproxima de elo, união ou conexão*” (LIBERALI, 2010, p.8), reforçando que esse conceito não se baseia na ideia de causa e efeito, mas sim na perspectiva de historicidade do elo intencional entre as atividades da rede.

Antes de prosseguir, faz-se necessário conceituar *sentido* e *significado* para ampliar a compreensão de Cadeia Criativa. *Significado* é expresso em russo pela palavra *znachenie* e definido por Liberali (2010, p.3), apoiada em Leontiev, da seguinte forma: “*uma produção social convencional com uma natureza relativamente estável através da qual os seres humanos apropriam-se de produções das gerações anteriores*”. A autora reitera que, para Vygotsky, esse é um processo interminável da constituição da sociedade infundida no significado da palavra, ou seja, o significado de uma palavra nunca está completo.

Sentido é expresso pela palavra russa *smysl* e definido por Vygotsky ([1934] 2001 p.465) como “*a soma de todos os eventos psicológicos que essa palavra ativa*

na consciência” Dessa forma, entendemos que o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência, como resultado de uma palavra. De forma sintética, podemos dizer que os *sentidos* são o senso comum e que os *significados*, objetivos e cristalizados, apontam para o conhecimento científico. Todavia, é importante lembrarmos que os dois conceitos estão em relação dialética e um influencia e é influenciado pelo outro nas diferentes situações de uso.

Pautada na perspectiva de que é central buscar um comprometimento com a melhoria da vida nas comunidades, a Cadeia Criativa implica parceiros em uma atividade,

produzindo significados compartilhados que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela primeira atividade (LIBERALI, 2010, p.8).

Isso significa dizer que os artefatos resultantes da atividade A, juntamente com outros artefatos resultantes das atividades B/C/D, entrarão na composição da produção inovadora de artefatos X, na atividade X.

Esta dissertação discute a constituição identitária de professores em um curso de formação linguística. Portanto, verificar se há evidências de Cadeia Criativa que possibilitam essa constituição é um aspecto central para a análise de dados. A próxima seção terá como foco discutir a organização da linguagem, bem como dois conceitos essenciais para mover a atividade na busca de um objeto compartilhado: contradição e colaboração.

2.1.2 Organização da linguagem para aprendizagem e desenvolvimento: Contradição e Colaboração

Nesta seção, pontuarei, primeiramente, a compreensão de colaboração que apoia esta pesquisa para, em seguida, conceituar contradição. Esses são conceitos centrais à Pesquisa Crítica de Colaboração, idealizada como a metodologia desta pesquisa e discutida mais profundamente em seção posterior.

Colaboração envolve interação entre os sujeitos de forma a aprofundar a discussão, criando um contexto em que todos possam falar e ser ouvidos, como

apontado por Magalhães (2010, p.29): “*Colaboração envolve ações intencionais em pontuar contradições, nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de atividade*”.

Criar contextos de colaboração envolve mais do que organizar os alunos de forma que eles trabalhem em pares ou em grupos. A questão não é o espaço físico, mas sim a organização argumentativa da linguagem. A colaboração nasce nos diálogos em que participantes possam ouvir uns aos outros de forma atenta, a fim de compreender o posicionamento do outro, pontuar discordâncias, superar diferenças e compartilhar novos significados. Magalhães e Fidalgo (2007, p.6) destacam que cada ouvinte do diálogo não é um mero receptor, mas sim um agente que

constroi conjuntamente o significado do que é dito e, portanto, tem a oportunidade (e até a obrigação) de questionar as palavras do outro se ele não concordar ou não entender o que é dito sem, contudo, ameaçar o direito do outro de expressar sua opinião – um exercício muito difícil que muitas vezes revela contradições e conflitos gerados por má interpretação³.

É por meio de processos colaborativos que os participantes da atividade poderão criar relações dialéticas, mediadas pela linguagem da argumentação, em que as manifestações da contradição venham à tona, propiciando possibilidades de superação de tais manifestações e, conseqüentemente, avançando em sua co-construção de conhecimento. Esta pesquisa entende que as relações nas aulas de formação linguística devam ser multidirecionadas, estimulando todos os participantes para que criem relações colaborativas e repensem seu papel de aluno-professor, tanto no curso de formação linguística quanto nas aulas ministradas por eles.

Engeström (2011, p.609) define contradições como “*tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade [que] manifestam-se nas perturbações e soluções inovadoras*”. Assim, contradições estão ligadas aos contextos sócio-histórico-culturais nos quais os sujeitos agem. Engeström (1987) enfatiza a natureza colaborativa da atividade humana e, também, as mudanças organizacionais, que, como aponta Bonneau (2013, p.2), são “*uma sequência de*

³ Tradução nossa. No original: “*Each listener is jointly constructing the meaning of what is said (and is no longer at the receiving end), thus having the opportunity (and even the obligation) to challenge the speaker’s words when they either do not agree with the forme ror do not understand what is said without, however, threatening the other person’s right to voice their own opinion – in itself a very difficult exercise that often reveals contradictions and conflicts generated by misconstructions*”.

eventos durante os quais as práticas são transformadas, seguindo um processo de resoluções de contradições⁴.

Os sujeitos da atividade são constituídos sócio-historicamente, ou seja, são resultados de suas experiências de vida. Ao atuarem no coletivo para expandir o objeto da atividade, os participantes constroem relações que podem entrar em choque com a sócio-história do outro. Desse choque podem surgir manifestações discursivas de contradição relacionadas às diferentes constituições sócio-históricas de cada participante, como paradoxos, tensões, conflitos, dilemas, inconsistências, discordâncias (ENGESTRÖM e SANNINO, 2010). Como também apontam Magalhães e Oliveira (2016), a contradição é um conceito filosófico fundante e não deve ser entendido como sinônimo de suas manifestações, algumas das quais foram citadas acima.

Vamos agora nos deter em quatro tipos de contradições, conforme discutido por Engeström e Sannino (2011, p.371):

1. **Dilemas:** expressões de avaliações incompatíveis, indicando que o sujeito não tem certeza de qual caminho seguir. Em discurso corrente, o dilema é tipicamente reproduzido e não solucionado, com a ajuda de negação e reformulação. Geralmente o dilema fica evidente quando o falante utiliza as expressões “Por um lado... Mas, por outro...”, ou ainda, no uso das conjunções adversativas “sim, mas”.
2. **Conflitos:** normalmente apontam para uma discordância ou resistência. Os autores afirmam que duas pessoas estão em conflito quando “*as ações de uma estão interferindo, obstruindo ou de alguma maneira diminuindo a eficiência do comportamento da outra*”. Linguisticamente, pode ser observado em expressões como “não”, “discordo”, e “isto não é verdade”.
3. **Conflito crítico:** nessa situação, o sujeito muitas vezes fica em silêncio ou até mesmo sem ação diante de suas dúvidas internas. É comum que o sujeito retome o acontecimento e o relate a alguém, às vezes empregando perguntas retóricas como “O que eu poderia fazer naquela situação?”.
4. **Duplo vínculo:** esse processo implica uma situação em que os sujeitos enfrentam diversas vezes alternativas inaceitáveis em seu sistema de atividade e a resolução muitas vezes não cabe a apenas um indivíduo. No discurso, o duplo vínculo frequentemente se manifesta por meio de perguntas retóricas, por exemplo “o que podemos fazer?”, além da transição do individual para o coletivo: “nós devemos”,

⁴ Tradução nossa. No original: “*a sequence of events around which practices are transformed, following a process of resolution of contradictions*”.

“nós precisamos”, “nós faremos desta forma”.

É importante lembrar que nenhum elemento linguístico pode ser compreendido fora do contexto em que está situado, o que significa que os exemplos acima precisam ser entendidos inseridos na situação enunciativa de um dado contexto. Conforme dito no início desta seção, os sujeitos da atividade deverão agir uns com os outros de forma colaborativa, a fim de chegar à superação da contradição.

Na TASHC, as contradições são vistas como um desafio a ser superado pelos participantes para que possam gerar aprendizagem e desenvolvimento. Caso contrário, como apontam Magalhães e Oliveira (2016), a contradição será apenas um obstáculo que poderá impedir a expansão do objeto. A fim de chegar à superação da contradição, os sujeitos necessitam agir uns com os outros de forma colaborativa. Portanto, a contradição e colaboração são conceitos filosóficos fundantes e centrais nesta discussão.

2.1.3 Organizando contextos de ensino-aprendizagem: os conceitos de ZPD e mediação

Esta seção está organizada para discutir, primeiramente, a forma como Vygotsky definiu mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZPD) em sua relação com o conceito de mediação, e, posteriormente, trazer as vozes de pesquisadores contemporâneos que vêm avançando nas discussões desses conceitos.

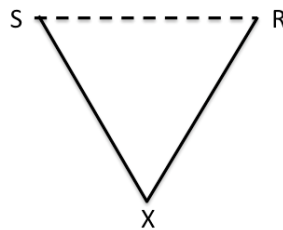
Para Vygotsky, a mediação permite aos seres humanos comportamentos que não são desenvolvidos em outros animais, pois ela é central às funções psicológicas superiores. Sem mediação, os seres vivem apenas por meio das funções elementares, cuja característica fundamental é o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação do ambiente em que se vive. Um exemplo clássico dado por Vygotsky de memória mediada – que modifica a estrutura psicológica do processo de memória – é o fato de darmos um nó em um lenço a fim de nos lembrarmos de algo que deve ser feito. Esse nó é uma estimulação autogerada, um estímulo artificial, que o teórico denomina signo. O signo torna-se a causa imediata

de um comportamento, sendo este, portanto, uma função superior (mediada) e não elementar.

Uma fórmula simples sugerida por Vygotsky ([1978] 2003) para ilustrar que toda forma elementar de comportamento pressupõe mais do que uma reação direta à situação-problema enfrentada pelo organismo é seu questionamento à relação comportamentalista de $S > R$ (*stimulus > response*).

Ressalta o autor que a estrutura de operações com signos “*requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta*” (p.53). Tal elo intermediário é um signo, colocado no interior da operação a fim de criar uma nova relação entre S e R, que pressupõe que o indivíduo está ativamente engajado no estabelecimento desse elo. O processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que se representa da seguinte forma:

Figura 2: Operações com signos.



Fonte: Vygotsky ([1978] 2003, p.53).

Os escritos de Vygotsky sobre ZPD estão intimamente ligados a essa discussão de mediação e a seu argumento de que a aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, pois, para o teórico, esta é uma unidade dialética e o foco da aprendizagem tem que estar no novo, no conceito ainda não desenvolvido. Sua postura discorda da teoria piagetiana causal-linear do desenvolvimento humano. Em *A Formação Social da Mente* ([1978] 2003, p.58), ZPD é definida como

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Nessa obra, o autor defende que as crianças iniciam seus estudos na escola já tendo completado diversos ciclos de desenvolvimento na sua vida cotidiana, o que o autor denomina “*desenvolvimento real*”. Testes que determinavam o

desenvolvimento mental das crianças, segundo ele, indicavam a capacidade das crianças de realizar tarefas por si só. Os testes *“nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha”* (VYGOTSKY, [1925] 1991, p.58). Dessa forma, Vygotsky afirma que o desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado ao se estabelecer tanto o desenvolvimento real quanto o proximal, porque, assim, damos conta também daqueles processos que estão em estado de formação, começando a amadurecer e a se desenvolver.

Cabe aqui uma palavra sobre a importância da imitação na discussão de ZPD. Para o teórico, a imitação tem um grande impacto no desenvolvimento da criança, pois é um processo ativo e interativo. Vygotsky defende que somente é possível o ensino quando há um potencial para imitação. Durante a imitação, ao fazer o que ainda não é capaz de fazer, a criança se engaja numa atividade revolucionária que ocorre na ZPD e impulsiona a unidade *“criação-de-significado-/aprendizagem-conduzindo-desenvolvimento”* (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p.170). Holzman (2008) olha para a ZPD como uma forma coletiva de se trabalhar em conjunto e explora o limite desse conceito teórico para além de tarefas cognitivas de primeira e da meia infância, prevendo implicações para todas as idades. Para a autora, *“é mais útil compreender a ZPD como um processo do que como uma entidade espacial-temporal, uma atividade e não uma zona, espaço ou distância”*⁵ (HOLZMAN, 2008, p.29).

Na mesma direção, Ninin (2013) defende que é na ZPD que toda atividade de aprendizagem ocorre, e, também, que é na ZPD que emerge o pensamento crítico e as (re)significações nas funções mentais superiores; para que isso ocorra, os sujeitos da atividade precisam interagir uns com os outros. A pesquisadora diz que a ZPD é polifônica por natureza e a define como um *“espaço imaterial, não mensurável, onde circulam dissonâncias, conflitos e contradições com os quais convive o ser humano em função de sua sócio-história”* (NININ, 2013, p.53).

Na visão de Magalhães (2009, p.8), a ZPD é um *“espaço dialético de formação coletiva, de tensão, de contradições que geram conflitos, de ações colaborativas, como um movimento constante de questionamento e compartilhamento de novas criações”*. Para a pesquisadora, é importante que as

⁵ Tradução nossa. No original: *“The zpd is more usefully understood as a process than as a spatio-temporal entity, an activity rather than an actual zone, space or distance”*.

ZPDs propiciem tanto colaboração quanto criticidade “*na relação dialética entre teoria-prática ao questionar sentidos-significados antigos para a produção criativa e compartilhada do novo*” (MAGALHÃES, 2009, p.8). Magalhães desenvolve pesquisas com formação docente em contextos diversos e sua metodologia, embasada em Vygotsky e criada desde 1990, intitula-se Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), metodologia essa que apoia a pesquisa apresentada nesta dissertação.

Na próxima seção, reflito sobre o conceito de agência por compreender, durante a produção de dados desta pesquisa, que os participantes, aos poucos, foram transformando seus modos de agir.

2.1.4 Conceito de Agência

O conceito de agência tem sido bastante discutido em contextos de pesquisas apoiadas na TASHC, uma vez que agência busca explicar as ações dos sujeitos quanto aos esforços para criar possibilidades de transformação em seus contextos de vida e trabalho. Uma das características desse conceito é a presença de processos dialógicos, focalizados na construção de relações entre os sujeitos da atividade, voltados à tomada intencional de decisões. Nesta seção, discuto agência relacional e transformativa, buscando aporte teórico em Giddens (1979), Edwards (2007) e Engeström (2013), e agência colaborativa, reformulações discutidas por Ninin e Magalhães (2017)⁶.

Buscando respaldo, inicialmente, em Giddens (1979), que escreve na perspectiva da área de estudos organizacionais, vemos que o autor usa os termos *agência* e *ação* de forma sinônima. Enfatiza que estes termos não dizem respeito a atos distintos que são conjugados, mas sim a um “*fluxo contínuo de comportamento*” (p.55) que envolve uma intervenção. Uma característica importante de agência, segundo o autor, é que “*a qualquer momento, o agente poderia ter atuado de forma diferente*” (idem).

Nas últimas duas décadas, o conceito de agência vem sendo revisitado e expandido por pesquisadores da área educacional de base sócio-histórico-cultural, como é o caso da pesquisa aqui relatada. Ninin e Magalhães (prelo) destacam o

⁶ Comunicação apresentada no Congresso de Pedagogia, Cuba, janeiro de 2017.

sistema de atividade “*como o lugar de ocorrência da agência, uma vez que é nele que as interações ocorrem*”; para as autoras, agência implica “*ações que, além de intencionais e conscientes, surgem imbricadas às necessidades e aos interesses coletivos dos sujeitos da atividade*” (prelo).

Edwards (2007) explica que agência relacional implica a capacidade de oferecer suporte e também de buscar suporte dos outros. A autora pontua que nossa habilidade de atuar no mundo é aumentada ao trabalharmos com nossos semelhantes. A agência relacional é uma capacidade individual que pode ser aprendida e usada quando a situação permitir; ela não está implícita em relações pré-existentes. Para Edwards (2007), a agência relacional busca alinhar os pensamentos e as ações de um sujeito com os pensamentos e ações de outra pessoa, a fim de interpretar aspectos do mundo daquele sujeito, bem como agir e reagir a tais interpretações. Um aspecto central a esse conceito é que o ponto de partida não é a cognição individual, mas sim os recursos que podem ser oferecidos pelo outro.

Dois elementos que Edwards destaca como sendo centrais à agência relacional são a responsabilidade mútua e a atividade orientada ao objeto. A responsabilidade mútua tira a ênfase da ação individual e a concentra no movimento relacional, no desenvolvimento de redes de responsabilidade mútua. Quanto à atividade orientada ao objeto, ela enfatiza a subjetividade humana na teoria da atividade. Edwards (2007, p.7) explica que,

Ao trabalharmos o objeto, o próprio objeto nos afeta e também afeta nossa subjetividade e a forma como voltamos a abordar o objeto. Nessa relação transacional entre sujeito e objeto, nós também nos transformamos à medida que transformamos o objeto, compreendendo-o melhor e contestando seu significado⁷.

Expandindo a discussão de Edwards, Magalhães e Ninin (2017) discutem a agência colaborativa com foco no processo de colaboração crítica, dado pelo engajamento consciente com o outro, voltado ao desenvolvimento de ambos e à expansão do objeto da atividade em foco. A agência colaborativa enfoca uma relação não apenas de cooperação entre os participantes, mas de colaboração, isto é, uma relação entre os participantes em que um age na ação do outro na produção

⁷ Tradução nossa. No original: “*As we work an object, the object itself works back on us and impacts our subjectivity and how we in turn approach the object. In this transactional relationship between subject and object, by transforming the object through, for example, contesting its meaning and understanding it better, we also transform ourselves*”.

de conhecimento. Trata-se de um processo que precede o que Engeström (2013) denomina agência transformativa, que diz respeito a transformações intencionais no agir dos participantes. Ao adicionar a palavra *transformativa* ao conceito de agência, Engeström (2013) alerta-nos para o fato de que nem todas as nossas ações são, de fato, manifestações de agência, como afirmado em estudos feitos fora da TASHC. O autor defende que “*até mesmo se você pisca seus olhos, de alguma forma você é agente, e isso leva a uma banalização e trivialidade do conceito*” (p.723). Em suas palavras,

A agência transformativa deve ser entendida como ações específicas, não qualquer ação, mas apenas ações muito específicas que têm um potencial de transformação. Por exemplo, resistir e criticar, ou identificar possibilidades ou modelar e visualizar o futuro, ou se comprometer com ações para mudar a situação, ou na verdade realizar essas ações (ENGESTRÖM, 2013, p.724).

Nesta dissertação, busca-se compreender como os participantes da pesquisa reconstituíram suas identidades profissionais e também se eles transformaram suas formas de agir nas aulas de formação linguística, bem como em suas próprias salas de aula. Espera-se, portanto, que o conceito de agência possa auxiliar na análise dos dados produzidos.

2.2 Questões de Identidade do Professor

Nas próximas seções discutirei questões diversas de identidade do professor, centrais a este trabalho. São elas: a autocompreensão de si como professor de inglês, seguida pela formação do professor de inglês de escola pública, e, por fim, o processo de autorreflexão crítica quanto à identidade de professor de inglês no contexto público.

2.2.1 Autocompreensão de si como professor de inglês

Por se enquadrar num paradigma crítico de pesquisa, que visa à transformação de realidades vividas pelos participantes, este trabalho alinha-se à visão de identidade descrita por Bauman (2004) como sendo negociável e

revogável, e que, portanto, não apresenta a solidez de uma rocha. O autor pontua que a autocompreensão dos indivíduos resvala em fatores cruciais do dia a dia, como as decisões tomadas, os caminhos percorridos, a maneira como agem: *“identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto”* (BAUMAN, 2004, p.21).

Por ser *“criada”*, a identidade tem uma construção múltipla e é guiada pela lógica da racionalidade do objeto, *“você está experimentando com o que tem”* (BAUMAN, 2004, p.22). Nessa direção, o autor lança mão de uma metáfora que tem sido replicada em diversos de seus livros, a de modernidade *“fluida”* ou *“líquida”*. Assim, a autoidentificação é entendida como um conceito que não consegue manter o mesmo formato por muito tempo; afinal, muda de formato sob a influência até mesmo das menores forças.

Essa discussão de Bauman vem ao encontro da concepção de formação docente que subjaz a esta pesquisa, uma formação contínua, fluida e reflexiva que busca mudanças e questionamentos. Para o autor, nos dias de hoje, *“a construção de identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável, os experimentos jamais terminam”* (BAUMAN, 2004, p.91). Embora possamos entender que o autor pareça desaprovar essa permanente troca de estado na questão da autocompreensão de si, é desejável, no tocante a esta pesquisa, que os participantes não se vejam como profissionais formados, tendo atingido um estado final de desenvolvimento, mas sim como profissionais em formação contínua, de natureza provisória e inacabada.

Na construção de identidades, é importante destacarmos o papel mediador do discurso. Como esta pesquisa pauta-se por uma abordagem sócio-histórico-cultural, a compreensão de identidade que a perpassa vai ao encontro daquela discutida por Moita Lopes (2002). A capacidade humana de pensar é construída em práticas sociais e tem como principal mediador o discurso. Moita Lopes (2002, p.97) vê, portanto, o discurso como ação social, e explica que

Para compreender como as pessoas constroem suas identidades sociais nas salas de aula é necessário focalizar as práticas discursivas com as quais alunos e professores estão envolvidos nas escolas para construir significado ou o papel de mediação do discurso nas práticas sociais situadas onde atuamos.

Dessa forma, é por meio das ações sociais que os indivíduos constroem o mundo em volta deles e também a si próprios, o que dá ao discurso um caráter

constitutivo. Outro autor que também discute o discurso como uma forma de ação é Fairclough (1992), apontando que o discurso é uma forma como as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre as outras. O que define como uma pessoa pode agir em relação à outra são as relações de poder com as quais elas se encontram envolvidas.

Moita Lopes (2002) ressalta, em sua discussão, que o discurso tem uma natureza dialógica, pois seres humanos usam a linguagem em relação a alguém que, da mesma forma, também usa a linguagem em relação aos primeiros. Os escritos bakhtinianos explicam que os indivíduos constituem-se na relação com a alteridade, pois a alteridade é o fundamento da identidade. A partir do momento em que os indivíduos se constituem, eles também se alteram, constantemente.

O processo de construção da identidade compreende um sujeito cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres. Para Bakhtin, segundo discussão de Miotello (2005, p.171), não é apenas pela ação discursiva que o sujeito se constitui, mas por todas as atividades humanas, pois *“elas oferecem espaços de encontros de constituição da subjetividade, pela comunicação de sentidos”*. Ligadas a esta discussão de autocompreensão de si como professor estão as ideias de Bakhtin e do Círculo a respeito da ideologia do cotidiano. Miotello (2005) destaca que a ideologia do cotidiano organiza-se nas interações mais definidas e estáveis, *“com condições de estabelecer padrões mínimos de estabilidade nos sentidos postos em circulação”* (p.173). A base para esse processo é a comunicação das pessoas no cotidiano, como, por exemplo, nas conversas no corredor e nos encontros do dia a dia, nos eventos que promovem interações sem padrão fixo e em que há intensa troca de informações sobre diversos assuntos, e, como é o caso desta dissertação, nas relações nos contextos escolares.

Para que se construa a ideologia no cotidiano, é necessária uma identificação mútua. Por isso, está mais vinculada a grupos organizados: grupos religiosos, estudantes, trabalhadores de profissão definida (e.g. professores), etc. Ao lado da ideologia cotidiana vem a ideologia oficial, entendida como relativamente dominante, aquela que busca implantar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia oficial dá o tom hegemônico nas relações sociais, porque circula na arte, na moral, na religião, no direito, na ciência, e encontra-se mais estabilizada.

Miotello (2005) ilustra essa luta ideológica com os esforços para estabilizar o sentido do termo *casamento* no Brasil. De um lado, a ideologia oficial busca construir

um sentido relativamente estável para ‘casamento’ como uma união entre duas pessoas de sexo diferente. Por outro lado, a ideologia do cotidiano produz diversos outros sentidos com base em diversas realidades em que ‘casamento’ compreende outras possibilidades.

Desse modo, é nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos organizados que se constrói a ideologia, o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo. A partir da ideologia é que podemos compreender um indivíduo ou grupo de indivíduos, seu modo de pensar e de ser, agir, vestir, falar, modo esse que resulta de interações sociais ininterruptas “*em que a todo momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos*” (MIOTELLO, 2005, p.176).

A discussão da autocompreensão de si feita nesta seção oferece fundamentos para o entendimento de (re)constituição identitária do professor de inglês, questão central a este trabalho. Passarei, na próxima seção, a abordar a formação do professor de inglês na rede pública.

2.2.2 Formação do professor de inglês de escola pública

Apresento, nesta seção, um breve panorama da formação universitária e profissional do professor de inglês de escola pública. Primeiramente, urge dizer que esses profissionais são graduados e licenciados em cursos de dupla licenciatura – língua portuguesa e língua inglesa – sendo que alguns deles têm o objetivo profissional de lecionar língua portuguesa, exclusivamente, e não língua inglesa, mas assim o fazem porque precisam completar a carga horária semanal e garantir sua empregabilidade e renda mensal.

O tipo de formação oferecido pelas universidades brasileiras aos professores de língua inglesa é considerado precário por muitos. Celani (2003) aponta uma razão importante para isso: uma visão equivocada do que significa ensinar uma língua estrangeira. Os profissionais da rede pública são formados, na maioria das vezes, em universidades que apresentam como foco do curso aspectos puramente teóricos ou então puramente técnicos do processo ensino-aprendizagem. Conseqüentemente, a formação desses professores encontra-se frequentemente marcada por uma compreensão de que o docente deve aprender a usar técnicas de ensino adequadas, o que gera um pressuposto de que todas as situações de sala de

aula e todos os professores são iguais, excluindo da equação reflexões ou questionamentos pessoais. A esse tipo de formação, Celani (2003) se refere como *treinamento*, e não *educação* profissional.

Os efeitos dessa formação universitária pouco eficiente são refletidos nas práticas docentes das salas de aula da rede pública. Diferentes pesquisadores brasileiros e estrangeiros salientam a importância da condução de projetos que criem contextos coletivos e crítico-colaborativos de aprendizagem e desenvolvimento “*com base na discrepância entre o avanço da pesquisa em educação e os resultados de avaliação quanto a, por exemplo, o nível de leitura e escrita dos alunos das redes oficiais de ensino*”, com foco na disciplina a ser ensinada (MAGALHÃES, 2014, p.17).

A compreensão que muitos docentes têm de seu papel na educação, mesmo os das gerações mais novas, vem ainda de sua própria experiência de formação discente, quando jovens. Nessa perspectiva, o professor e a escola criavam (e ainda criam, em muitos contextos) uma realidade com base na exclusão, como escreve Böhn (2013, p.81):

Um dos papéis centrais do professor era mostrar ao aluno suas deficiências disciplinares, seus erros de conteúdo, sua inadequação comportamental, isto é, o professor impõe seu poder, conforme discursado e legitimado pela sociedade, pelas autoridades educacionais, ou por aqueles que assimetricamente se apoderaram do poder.

O autor ainda classifica essa educação como economicista e pautada por dois aspectos: primeiramente, pelo lucro e bem-estar do Estado; em segundo lugar, pelo exercício do poder sobre as mentes e os corpos dos alunos. Böhn argumenta que a fala do subalterno na educação é silenciada, raramente se efetua, pois existe uma falta de autorrepresentação. Todos os apontamentos e as experiências acima entram na constituição sócio-histórico-cultural dos sujeitos e o formam como professor, como aluno, como pai, como mãe, como cidadão – pois as identidades são fragmentadas, conforme discutido em seção anterior.

A pesquisa apresentada aqui busca compreender como a participação dos professores de inglês da rede pública em um curso de formação linguística pode provocá-los a reconstituir sua identidade profissional, formando nova subjetividade. O curso, ministrado pelo professor-pesquisador, enquadra-se em um programa de formação contínua e objetiva fazer uma intervenção prática no contexto educacional

da escola pública. Magalhães, Ninin e Lessa (2014, p.130) apontam que há, na escola, um movimento neutralizante que precisa ser rompido de forma a abrir espaço para que as trocas discursivas favoreçam o desenvolvimento de sujeitos colaborativos-críticos.

Esse rompimento, pressupõe-se, pode ocorrer a partir dos modos como pesquisadores e participantes das escolas organizam a linguagem das relações para compreender as práticas historicamente cristalizadas e transformá-las em instrumentos para a negociação de significados nas situações de formação. Em outras palavras, o foco recai nos modos de interagir e de organizar o discurso para a produção de novos significados nas relações.

Nesse sentido, as aulas do curso pesquisado, ministradas pelo professor pesquisador, buscam um apoio teórico-metodológico que se aproxime de uma visão de língua como prática discursiva (VYGOTSKY, [1934] 2001), uma ferramenta psicológica usada pelos seres humanos nas práticas sociais, espaço em que nos constituímos, ou seja, desenvolvemos pensamento e linguagem.

2.2.3 Processo de autorreflexão crítica quanto à identidade de professor de inglês no contexto público

Para iniciar esta discussão sobre autorreflexão crítica, apresento o pensamento do filósofo Dewey, cuja ideia básica sobre educação era a de desenvolver, no aluno, raciocínio e espírito crítico. É importante lembrar que seu foco está no sujeito da psicologia, no indivíduo. Dewey, dessa forma, discorda das discussões vygotskianas de mediação, discutidas em seção anterior, que salientam o pensamento humano como mediado pela linguagem, e das relações dialéticas que permitem ao homem desenvolver as funções psicológicas superiores.

Interessado nas relações do desenvolvimento humano, o pensamento reflexivo, para Dewey (1965, p.111), “*é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira*”. Dessa forma, somos capazes de planejar atividades de acordo com os fins que pretendemos obter. Em se tratando de uma pesquisa crítica com formação de professores, o participante pode se tornar reflexivo e ter a chance de entender e de transformar sua prática, tornando-se, assim, senhor de suas próprias ações, reconstituindo-se como profissional.

Há, todavia, uma questão central quanto à compreensão do sujeito individual nas discussões de Dewey, que difere da centralidade das relações colaborativas na constituição de si e do outro, de base vygotskiana. Para Vygotsky, um fator essencial para que a reflexão aconteça é a relação com outros em que os praticantes vejam a si mesmos como outros. O postulado de Vygotsky aponta que eu tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro. Assim, para que se propicie a reflexão, ou seja, a consciência de si mesmo, os praticantes precisam se ver como outro. Nessa direção, Liberali (1996, p.25), apoiada em Kemmis (1987), discutindo reflexão crítica, enfatiza que a transformação da escola só pode se dar a partir da transformação das práticas que a constituem. Em suas palavras,

A autorreflexão surge, então, como mola-mestra para a mudança educacional criando oportunidade para que os(as) professores(as) adotem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura na qual ela está inserida. A reflexão crítica exige que nos coloquemos dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido.

Apoiado nas discussões marxistas, Kemmis (1987) considera que a reflexão crítica é um processo de autoconscientização que se posiciona numa esfera de ação, com o objetivo em compreender e transformar a ação em discussão. Se não chegar à esfera da ação, da qualidade das relações e da organização da linguagem da argumentação (como discutido anteriormente), a reflexão se constituirá em um diálogo entre os professores de natureza apenas utilitária, que, muitas vezes, está centrado em descrição de atividades, opiniões sobre o desempenho dos alunos, decisões tomadas quando lidam com problemas. Liberali, Magalhães e Romero (2003), apoiadas em Kemmis (1987), também enfatizam que a reflexão crítica está orientada para questionar as ações e as razões que as embasam, buscando a construção de uma perspectiva de ação que seja cidadã.

Nessa direção, o processo reflexivo crítico, proposto por Smyth (1986), envolve quatro ações que estão relacionadas a certos tipos de perguntas, centrais para o desenvolvimento reflexivo de profissionais em educação. O quadro abaixo, com base em Liberali, Magalhães e Romero (2003), detalha o processo reflexivo de Smyth:

Quadro 1: Ações do processo reflexivo em Smyth.

Ação	Pergunta(s)	O que de fato o praticante faz?
Descrever	O que fiz?	Distancia-se das ações e busca a compreensão das ações e dos motivos das ações tomadas
Informar	O que agir deste modo significa?	Relaciona ações a teorias de ensino-aprendizagem para a compreensão do contexto criado e a que leva quanto à constituição dos alunos
Confrontar	Como cheguei a ser assim? Quais interesses embasam minhas ações?	Busca compreender o significado maior de sua ação quanto a manutenção ou transformação da desigualdades, diferenças e preconceitos. O foco é político e enfoca o tipo de aluno em constituição.
Reconstruir	Como posso agir diferentemente?	Faz uma intervenção produtiva no contexto escolar, reformulando ações pedagógicas e atua na compreensão das escolhas feitas e a constituição dos alunos e na relação da escola com a sociedade mais ampla.

Fonte: Liberali, Magalhães e Romero (2003).

Esta seção abordou aspectos teóricos da reflexão crítica com base em autores que a discutem e pesquisadores que a utilizam em seus trabalhos. No tocante à identidade de professor de inglês no contexto público, a autorreflexão crítica pode ocorrer em diversos pontos de sua carreira e é um dos objetivos desta pesquisa verificar se e como os participantes reconstituem-se como professores de inglês, transformam seus modos de pensar e agir em suas próprias comunidades de trabalho.

2.3 Abordagens no Ensino de Inglês

A fim de discutir as abordagens no ensino de inglês, esta seção pontuará as principais teorias de ensino-aprendizagem que as embasam. Além disso, abordarei também o ensino comunicativo de inglês como língua estrangeira e funções linguísticas, bem como o Impacto da TASHC no ensino comunicativo quanto à constituição de identidade. Por fim, apresentarei os construtos teóricos que caracterizam Atividade Social.

2.3.1 Teorias de aprendizagem

As abordagens no ensino de inglês sofrem influência das teorias de ensino-aprendizagem que as embasam e, conseqüentemente, as práticas didáticas adotadas em cada abordagem refletem as bases filosóficas de cada perspectiva teórica, o que acaba formando indivíduos com diversos perfis e visões do que é a língua e para que ela serve. Nesta seção, discuto as características mais importantes de três grandes teorias de aprendizagem: o Behaviorismo, o Cognitivismo, e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Feito isso, discutirei as principais abordagens no ensino do inglês e de que forma elas são embasadas por tais teorias de aprendizagem.

O Behaviorismo, também conhecido como Comportamentalismo, Ambientalismo ou Associacionismo, pelos diversos enfoques conforme discutidos por diferentes autores, é a abordagem mais conhecida e foi a mais destacada nas práticas escolares. Teve como grande defensor o psicólogo americano B.F. Skinner e propõe um modelo de educação em que o ambiente e o professor têm grande poder no desenvolvimento humano.

Os behavioristas entendem que a aprendizagem é um processo por meio do qual o comportamento é modificado como resultado das experiências dos alunos e, para tal, pode-se manipular os estímulos que antecedem e sucedem nosso comportamento, a fim de propiciar desenvolvimento. Nessa visão, o papel do professor tem grande importância: ele é o planejador, o executor, o modelador, o transmissor do conhecimento. Sua atuação objetiva leva ao condicionamento do comportamento por meio do que Skinner chama de reforço e que Milhollan e Forisha (1978, p.73) definem como *“os eventos ou estímulos que se seguem a uma resposta e que tendem a reforçar o comportamento ou aumentar a possibilidade daquela resposta”*.

Nesse quadro teórico, o erro é visto pelos ambientalistas como uma representação do fracasso e requer punição, de forma a condicionar tal comportamento para que ele não se repita. O ser humano que surge a partir dessa abordagem é um ser humano que responde previsivelmente a estímulos do ambiente e que reproduz passivamente os padrões de comportamento aceitos pela sociedade. O aluno é visto como um repetidor de modelos, um recipiente para depósito de informação. Freire (1970, p.33) faz uma forte crítica a essa abordagem, denominando-a Educação Bancária. Em suas palavras,

nesta distorcida visão da educação não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

A metáfora a que a palavra ‘bancária’ nos remete diz respeito ao fato de que os educandos devem receber depósitos de conhecimento feitos pelo professor, o único que detém o conhecimento, com a finalidade de guardar tais conhecimentos (por meio de repetição e memorização) e arquivá-los. Os sujeitos, portanto, têm pouca ou nenhuma margem para ações inovadoras ou de natureza individual, devendo repetir modelos descontextualizados. As práticas em sala favorecem aulas expositivas, que não fazem conexão do aprendido com necessidades reais dos alunos, levando a uma aprendizagem compartimentalizada.

O Behaviorismo revela uma congruência com a visão de língua defendida por Saussure e pela linguística estruturalista. Saussure conceitua signo linguístico da seguinte maneira: “*Chamo de signo a combinação de um conceito com uma imagem acústica*” (SAUSSURE, 1959, p.67). Por “*conceito*” entende-se o significado (a representação mental de um objeto) e por “*imagem acústica*” entende-se o significante (a impressão psíquica do som desse signo). Ao pensar o signo linguístico como a união de um significante a um significado, o autor ressalta não a aplicação de signo aos objetos do mundo, mas a forma como a língua contrasta um signo com todos os demais, ou seja, um signo só existe em oposição a outro.

Dessa forma, o conceito saussureano de valor linguístico enfoca que a relação entre significante e significado deve ser considerada com base no sistema linguístico em que o signo se realiza, fora da realidade pragmática da língua. Portanto, o Behaviorismo está apoiado numa visão de língua que deixa em segundo plano as relações do sistema com sua materialidade, com a comunicação, minimizando a relação da língua com o mundo dos sujeitos vivos, que a aprendem e utilizam.

Freire (1970, p.33) volta a criticar essa visão de língua, pontuando que os conteúdos das aulas são “*retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram*”. Entre outros pesquisadores que também criticam esse quadro teórico está Noam Chomsky, que discutiu a limitação do comportamentalismo para explicar fenômenos linguísticos como a rápida apreensão da linguagem por crianças pequenas. Chomsky afirmava que, para um indivíduo responder a uma questão com

⁸ Tradução nossa. No original: “*I call the combination of a concept and a soundimage a sign*”.

uma frase, ele teria de escolher qual usar dentre um número virtualmente infinito de frases, e essa habilidade não era alcançada perante o constante reforço do uso de cada uma das frases. O poder de comunicação do ser humano, segundo Chomsky (1994), seria resultado de ferramentas cognitivas gramaticais inatas.

Discuto a seguir um método de ensino de inglês muito popular que está embasado no Behaviorismo: o Audiolingualismo. O método audiolingual objetiva formar hábitos nos alunos e evitar os erros. Tais hábitos são criados a partir de atividades de repetição e de memorização, tipicamente chamadas de *drills*. Um *drill* consiste em uma frase que serve de base para pequenas substituições sugeridas pelo professor ou pelo material didático, como mostra o exemplo, a seguir:

Professor: This morning I had milk for breakfast, repeat.
 Aluno(s): This morning I had milk for breakfast.
 Professor: Tea.
 Aluno(s): This morning I had tea for breakfast.
 Professor: Coffee.
 Aluno(s): This morning I had coffee for breakfast.
 Professor: Yesterday.
 Aluno (s): Yesterday I had coffee for breakfast.

Há muitas críticas ao método audiolingual. Primeiramente, as frases costumam ser descontextualizadas, o que não ajuda os alunos a se comunicarem de forma mais eficiente nos momentos em que precisam usar a língua no trato diário. Em segundo lugar, não se exercita a formação criativa de frases que sejam pertinentes aos contextos dos alunos, nem se permite a possibilidade de aprender com os erros cometidos. Além disso, não há interação real entre os alunos para que eles possam simular a vida e as experiências cotidianas e ter algum tipo de *feedback* dos colegas em relação à sua forma de se expressar na língua alvo. Contudo, Harmer (2001, p.80) nos chama a atenção para o fato de que “*professores que se sentem menos seguros com a relativa liberdade de certos métodos mais recentes geralmente se sentem mais confiantes com a restrição linguística de tais procedimentos*”⁹, o que indica que um maior domínio linguístico pode capacitar professores de inglês a abandonar práticas mecanicistas e adotar alternativas comunicativas e criativas em sala de aula.

Afastando-se dessa visão reducionista de educação e do papel do cidadão na escola e na sociedade, encontramos outra teoria de aprendizagem bastante comum

⁹ Tradução nossa. No original: “*Teachers who feel insecure with the relative freedoms of some recent methods often feel more confident with the linguistic restriction of such procedures*”.

- o Cognitivismo. Os psicólogos cognitivistas focalizam, em seus estudos, o processo de atribuição de significados à realidade em que o indivíduo se encontra; em outras palavras, o foco está no processo cognitivo individual de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida nas situações de aprendizagem. No Cognitivismo, os seres humanos são compreendidos como sistemas que processam informações e, para tal, estuda-se a organização do conhecimento e o processamento mental das informações.

Jean Piaget é o mais conhecido dos teóricos que discutem o cognitivismo. Ele separa o processo cognitivo inteligente em duas partes: o desenvolvimento e a aprendizagem. Fortemente influenciado por seus estudos em Biologia, buscou estabelecer um vínculo entre a Biologia e a evolução do conhecimento. Postula que o desenvolvimento maturacional de uma criança passa por quatro etapas – sensoriomotora, pré-operatória, operatório-concreta e operatório-formal – ao longo das quais a criança constrói certas estruturas cognitivas. Nessa direção, um conceito importante no cognitivismo piagetiano é que o desenvolvimento maturacional propicia a aprendizagem.

A abordagem de Piaget também é chamada de Interacionista, devido ao fato de centrar a aprendizagem no sujeito e na sua interação com o mundo externo. A teoria piagetiana explica que o conhecimento, na sua origem, não vem dos objetos nem do sujeito, mas das interações – inicialmente indissociáveis – entre o sujeito e esses objetos. Piaget não compreende o conhecimento como uma cópia, mas sim como uma construção, um relacionamento entre o objeto e o sujeito; sempre o resultado de uma construção, portanto o sujeito é ativo e movido por suas conquistas.

Discuto, a seguir, a abordagem comunicativa, por ser a abordagem que orienta os cursos desenhados pela instituição pesquisada e também por ser fortemente influenciada pelos pressupostos teóricos do Cognitivismo. Partindo do pressuposto de que a fluência merece mais atenção do que a correção ao uso de uma nova língua, a abordagem comunicativa centra-se em funções linguísticas e não puramente em gramática e vocabulário. Exemplos de funções linguísticas incluem, entre muitas outras, dar informações pessoais, comprar artigos numa loja, descrever tarefas profissionais, descrever pessoas, etc.

Outra grande diferença da abordagem comunicativa é que nela os alunos precisarão usar uma variedade de formas linguísticas para conseguir atingir o resultado da interação proposta e não apenas uma forma isolada e praticada

repetidas vezes. A fim de propiciar uma necessidade real de comunicação entre os alunos, a atividade didática deve conter o que chamamos de *information gap*, ou seja, uma lacuna de informação. Exemplificando: um aluno recebe uma lista de preços de objetos numa loja e seu par recebe apenas os nomes dos objetos; assim, ele precisa perguntar ao colega quanto custa cada item, ouvir e anotar a resposta. Se ambos recebessem uma lista com os nomes e os preços, não haveria a *information gap*.

Embora seja extremamente influente e adotada no mundo todo, a abordagem comunicativa recebe menos apoio de alguns professores não nativos de língua inglesa por “*exigir do aluno um uso de língua relativamente irrestrito e esperar que o professor seja capaz de responder a qualquer problema linguístico que os alunos tenham*¹⁰” (HARMER, 2001, p.86). Em uma aula apoiada nesse quadro teórico e cujo objetivo seja, por exemplo, que um aluno compare sua rotina com a dos colegas de sala, os alunos poderão precisar de certos vocábulos muito específicos de seu cotidiano (fazer aulas de judô, trocar fraldas, pegar os filhos na escola, etc.).

Assim, o professor não fluente na língua inglesa pode se sentir despreparado para responder às demandas dos alunos – o que pode ser compreendido, em contexto de sala de aula, como uma visão de professor influenciada pelo Behaviorismo, em que o professor detém e distribui o conhecimento. Todavia, existem na atualidade diversas maneiras de professores e alunos buscarem, na rede mundial de computadores, sites, dicionários e bancos de imagens que os auxiliem com novas palavras em inglês, promovendo mais independência no uso da língua em situações de ensino-aprendizagem. É importante lembrar que as interações nessa abordagem têm um foco unidirecional e a-histórico, voltado à finalização da tarefa, apenas. Posteriormente, discuto com maior profundidade essa abordagem.

Para encerrar as discussões do Cognitivismo, pontuarei as principais características da Abordagem Lexical, que também influencia (embora de forma menos intensa) as práticas didáticas da instituição pesquisada. Em meados da década de 1990, a abordagem lexical ganhou muito impulso e popularidade, em especial, devido ao trabalho e às publicações de autores como Michael Lewis (1997) e Dave Willis (1990), defendendo uma visão de aprendizagem de língua que se afasta do tradicional foco em sintaxe e tempos verbais. Em seus estudos, Lewis

¹⁰ Tradução nossa. No original: “(...)demanding a relatively uncontrolled range of language use on the part of the student, and thus expecting the teacher to be able to respond to any and every language problem which may come up”.

baseia-se na noção de que “*uma língua não consiste de vocabulário e gramática como visto tradicionalmente, mas sim de locuções pré-existentes formadas por mais de uma palavra*”¹¹ (LEWIS, 1997, p.3). Ao dizer isso, ele se refere a combinações de palavras, locuções fixas e expressões idiomáticas, e postula que a fluência numa segunda língua é o resultado da aquisição de um grande número desses itens linguísticos.

Ao usar o termo ‘aquisição’ de vocabulário, o autor defende que a maior parte do vocabulário de uma língua é adquirida e não aprendida, portanto as atividades didáticas dentro da abordagem lexical procuram expor os alunos a uma grande quantidade de textos (falados ou escritos) em inglês, de modo a desenvolver nos alunos um olhar para a nova língua que os ajude a perceber e registrar, em aula, combinações de duas ou mais palavras pré-existentes: quais substantivos são usados com certos verbos, quais preposições seguem tais verbos, etc. Exemplifiquemos com um caso recorrente em inglês: durante décadas, os professores e os livros didáticos tentaram ensinar aos alunos a diferença entre dois verbos com significados muito próximos, ‘do’ e ‘make’, formulando regras para o sentido de cada um destes dois verbos. Na abordagem lexical, os alunos são encorajados a prestar atenção e a registrar os tipos de substantivos que frequentemente são usados com cada um dos verbos em questão. Dessa forma, com o passar do tempo, os alunos terão formado dois grupos com combinações verbo + substantivo pré-existentes na língua:

DO: the laundry, the dishes, homework, what is right/wrong, the ironing, etc.

MAKE: a cake, a mistake, a list, love, a decision, etc.

Há docentes que entendem que um benefício dessa abordagem é que ela pode ajudar os alunos a se expressarem com fluência e correção, pois pode evitar que eles façam combinações novas (e infrequentes) que resultem num uso de língua distante daquele produzido pelos nativos da língua ou por falantes altamente competentes. Ressalto que, no grupo de pesquisa LACE, em que esta pesquisa se insere, não consideramos que falar inglês seja equivalente a expressar-se de forma semelhante aos falantes nativos.

¹¹ Tradução nossa. No original: “*Language consists not of traditional grammar and vocabulary but often of multi-word prefabricated chunks*”.

Nessa direção, há, também, ressalvas a serem feitas. Alguns profissionais da área se perguntam como a aquisição de itens e locuções lexicais deve ser incorporada à compreensão do sistema gramatical da língua, com o medo de ensinar aos alunos “*uma sucessão infinita de enunciados*”¹² (HARMER, 2001, p.92) que traga diversas partes, mas nunca o todo. Outros se preocupam com a sequência em que o vocabulário deva ser apresentado e que tipo de materiais usar com os alunos dos diversos níveis.

Radicalmente diferente das concepções do Behaviorismo e do Cognitivismo, destaca-se a Abordagem Sócio-Histórica, apoiada em Vygotsky e nos princípios do materialismo histórico dialético. Para Vygotsky, o homem constitui-se por meio de suas interações sociais, portanto “*é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura*” (REGO, 1999, p.93). Longe de ser entendido como um receptáculo vazio, o sujeito, nessa visão teórica, é ativo porque, ao se relacionar dialeticamente com o mundo, o reconstrói. Em suas aplicações educacionais, os postulados de Vygotsky encorajam atividades organizadas em grupos, priorizando a interação da vida real, entre os participantes, na busca de relacionar o conhecimento cotidiano ao conhecimento científico, relacionando a apropriação do conceito científico na escola ao seu uso em atividades sociais na e fora da escola. O ser humano em constituição, a partir dessa abordagem, é capaz de ser afetado e afetar o meio, o outro e a si próprio; torna-se administrador do processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois ele é participativo, colaborativo e age intencionalmente na relação com outros.

O professor que trabalha com base nessa perspectiva teórica busca provocar conflitos para estimular a participação crítico-colaborativa dos alunos na relação com as repostas dos colegas e, dessa forma, constrói o conhecimento junto dos alunos. Esse professor pergunta mais do que responde, a fim de construir ZPDs que possibilitem a participação dos alunos em papéis que antes eram só do professor – orientando e organizando as atividades. O erro é entendido como um ponto de partida para a reconstrução da prática, uma etapa do processo de co-construção do conhecimento, e não como um fracasso que requer punição. A esse respeito, Bowen e Marks (1994, p.45) apontam que “*A natureza exata dos erros é mais interessante do que os erros em si porque ela pode nos dar pistas do estágio*

¹² Tradução nossa. No original: “*An endless succession of phrase-book utterances*”.

da aprendizagem dos alunos em uma área específica e, desta forma, de que tipo de ajuda eles necessitam para avançar ao próximo estágio”.

Para finalizar esta seção, dirijo o olhar para a abordagem chamada *Task-Based Learning* (TBL). Essa abordagem é baseada na ideia de que os alunos também podem aprender inglês como língua estrangeira ao executar uma tarefa focada no cotidiano – o que a aproxima dos postulados de Vygotsky – e não ao tentar reproduzir determinadas estruturas linguísticas,. Nessa abordagem, os alunos, primeiramente, executam uma tarefa sem nenhuma prática linguística anterior; após o término da tarefa, o professor passa a discutir que tipo de estrutura, vocabulário foram necessários para sua execução, fazendo as correções ou os ajustes que julgar necessários.

Willis (1994, p.24) propõe três estágios numa aula baseada em TBL:

1. Inicia-se com uma *Pre-Task*, um momento em que o professor ajuda os alunos a entender as instruções para a tarefa que será executada e também indica palavras ou frases úteis para a tarefa.
2. Segue-se a realização da tarefa propriamente dita, com foco funcional e não linguístico. Durante sua realização, o professor monitora os pares ou grupos de alunos à distância. Os alunos também planejam de que forma vão relatar ao grupo como a tarefa se desenvolveu (oralmente ou de forma escrita, bem como o conteúdo do relato).
3. Focaliza-se o linguístico, momento em que os alunos têm a oportunidade de analisar algum aspecto dos textos usados no primeiro estágio. Além disso, o professor pode propiciar prática de alguma forma linguística, estimulada pela tarefa.

Vê-se que o TBL coloca o professor numa posição em que ele não está no controle da aula, tampouco os erros causam tanta preocupação e são, portanto, vistos como parte do processo, uma vez que darão informações que ajudam o professor a escolher o que praticar no estágio 3 da aula.

Discuto, a seguir, o ensino comunicativo de inglês, por ser esse o maior enfoque didático do curso.

2.3.2 Ensino comunicativo do inglês como língua estrangeira e funções linguísticas

O ensino comunicativo do inglês gerou muito entusiasmo e interesse entre professores e institutos de idioma, quando surgiu entre a década de 1970 e 1980. Materiais didáticos foram revistos e reformulados, bem como a matriz curricular e o próprio ensino do inglês nas salas de aula. Seu objetivo é desenvolver a competência comunicativa, o que se contrapõe à competência gramatical, almejada antes do seu surgimento.

Richards (2006, p.4) detalha sua visão de competência comunicativa, destacando o fato de que esse conceito engloba os seguintes aspectos linguísticos:

- a. saber como usar o inglês para funções variadas (pedir comida em restaurantes, pedir informações na rua, etc.), mesmo tendo que superar limitações e usar estratégias de compensação;
- b. saber escrever gêneros textuais diversos;
- c. saber quando usar termos formais ou informais, de acordo com o contexto.

Por sua vez, competência gramatical engloba a capacidade de construirmos frases, usando corretamente seus elementos constitutivos, como orações, tempos verbais, etc. Embora seja uma parte importante da aprendizagem de uma língua, o domínio da gramática por si só pode não levar o falante a comunicar-se de forma a satisfazer suas necessidades. Em seus estudos sobre métodos de ensino de língua, no que se refere à teoria da linguagem, Nunan (1989, p.194-5) define língua, na abordagem comunicativa, como *“um sistema para a expressão de significado; com função primária de interação e comunicação”*. A afirmação do autor corrobora, portanto, a posição de priorizar a comunicação e não o domínio da gramática no ensino do inglês.

A fim de planejar um curso embasado numa abordagem comunicativa, em que gramática não é o ponto de partida, Richards (2006, p.10) elenca dez aspectos linguísticos que devem ser identificados a fim de que a habilidade comunicativa dos alunos seja desenvolvida. São eles:

1. Os propósitos que os alunos precisam alcançar por meio da língua: viajar, estudar, trabalhar em uma área específica, etc.
2. O ambiente em que a língua será usada: em hotéis, em hospitais, em lojas, etc.

3. Os interlocutores e que papéis eles terão no diálogo com o falante: um aluno em uma escola, um vendedor falando com clientes, etc.
4. Os eventos comunicativos dos quais o aluno participará: no âmbito acadêmico, profissional, rotineiro, escolar (e.g. falar ao telefone, participar de reuniões, resolver problemas, fazer tarefas).
5. As funções linguísticas implicadas nesses eventos: fazer apresentações, dar explicações, descrever ações, etc.
6. Os conceitos sobre os quais o aluno falará: história, finanças, lazer, etc.
7. A variação da língua alvo que será necessária (inglês australiano, britânico, americano, etc.¹³) e o nível de desenvolvimento linguístico que deverá ser alcançado.
8. As habilidades retóricas e discursivas implicadas ao tecer o discurso num único plano, como, por exemplo: fazer uma apresentação de negócios, contar histórias infantis, etc.
9. O conteúdo gramatical necessário.
10. O conteúdo lexical necessário.

Ao usarmos o signo linguístico, seja de forma oral ou escrita, temos um propósito em mente. Deste propósito surge a noção de função linguística, que vai além da aplicação de regras gramaticais ou estruturas da língua. A fim de realizar adequadamente uma função linguística, o falante necessita compreender o contexto de uso da língua e seu propósito. Hymes (1972, p.278) explicita esse foco funcional da língua, dizendo que

[discorda] irrevogavelmente do modelo que restringe a concepção de língua a um só lado do significado referencial, e um outro do som, e isso define a organização da língua como somente o uso do discurso, como se as línguas nunca fossem organizadas para lamentar, regozijar, suplicar, advertir, criticar, pelas mais variadas formas de persuasão, direção, expressão e atuação simbólica.

A gramática e o vocabulário, portanto, servem como ferramentas que operacionalizam a realização das funções linguísticas, além de outras que também serão necessárias, como, por exemplo, pronúncia inteligível. Mitchell (1993) aponta que a noção de função linguística é muito próxima da noção de “*atos de fala*” de

¹³ A importância sugerida pelo autor de falarmos inglês de forma a tentar imitar falantes nativos é questionada pelos pesquisadores do grupo LACE (Linguagem em Atividade no Contexto Escolar) da PUC-SP, em que esta pesquisa está inserida.

Austin, aprofundada em seu livro *“How to do things with words”* (em português intitulado “Quando falar é fazer”).

Centrando-se em maximizar, na sala de aula, o uso de encenações e diálogos que imitem a vida real, a abordagem comunicativa passou muitos anos sem buscar apoio em uma teoria de ensino-aprendizagem. O organizador de aula já vigente à época de seu surgimento permaneceu bastante utilizado: o PPP - Presentation – Practice – Production.

Na década de 1980, no entanto, a influência de certos posicionamentos teóricos passou a penetrar o domínio da abordagem comunicativa, como veremos a seguir. Uma importante influência veio do linguista aplicado Pit Corder. Ele destacou uma certa similaridade entre os alunos de língua materna e os de língua estrangeira, sobretudo no padrão de erros que eles cometem. Nessa direção, a grande ênfase do behaviorismo em corrigir os erros, para que estes não se fossilizassem, ganhou uma nova visão. Os erros passaram, então, a ser compreendidos como evidências do estágio de evolução do aluno, uma versão primitiva da língua alvo que ainda será mais elaborada. Passou-se, portanto, a questionar a necessidade de corrigir rigorosamente os erros, pois eles seriam corrigidos com o tempo, da mesma forma que ocorre com a aprendizagem da língua materna.

Nas décadas mais recentes, outras noções teóricas também passaram a ser incorporadas ao ensino comunicativo, caracterizando-o como ele se encontra na atualidade. Destaca-se, inicialmente, o uso do inglês como único meio de comunicação entre os membros do grupo, bem como a visão de que os interesses e necessidades dos alunos promovem um ensino mais eficiente. Além disso, enfatiza-se que, nas aulas, precisa-se:

- colocar o foco no professor como um agente que facilita, mas não controla o processo de ensino-aprendizagem;
- usar materiais que sejam autênticos, ou seja, produzidos para ser usados por falantes nativos do inglês, como por exemplo sites, vídeos, artigos, etc. Tais materiais costumam gozar de muita credibilidade entre alunos e professores porque acostumam os alunos a lidar com a língua da forma como ela é usada no mundo, refletindo a vida como ela é.

Para encerrarmos esta discussão, pontuo duas críticas feitas à abordagem comunicativa. A primeira diz respeito à falta de consenso no tocante a quanto foco dar à gramática na matriz curricular de um curso organizado com base nessa

abordagem. A segunda crítica diz respeito ao trabalho feito com leitura e escrita, que tende a ser em menor quantidade, para que mais tempo de aula seja dedicado às atividades comunicativas, o que pode criar um desequilíbrio no desempenho global do aluno.

2.3.3 Impacto da TASHC no ensino comunicativo em relação à constituição de identidade

Esta seção destina-se a discutir questões de identidade global e local, pertinentes a esta pesquisa, relacionadas ao ensino comunicativo do inglês e ao impacto que a TASHC tem sobre essa abordagem. Sabe-se que o ensino comunicativo do inglês é adotado em diversos países, porém seu sucesso pode ser limitado se não se observar o contexto sócio-histórico-cultural dos países em que é praticado. Isso se deve ao fato de que uma metodologia de natureza global não deve ser diretamente adotada por outro país sem que antes se pense nas condições sócio-histórico-culturais locais.

Para evitar o que alguns autores chamam de “*rejeição do tecido*” (referindo-se à adoção da metodologia comunicativa de um país por outro, especialmente as praticadas por professores nativos do inglês), Luk (2005) aponta ser necessário haver oportunidades de o aluno expressar seu *self* por meio das atividades em sala e também haver estímulo a uma “*intenção comunicativa*” (LUK, 2005, p.248). Sem que se garantam estas condições de ensino, “*qualquer coisa dita pelo aluno será apenas um barulho vazio*” (idem). A autora ainda defende que “*as pessoas se comunicam, na língua materna ou na língua estrangeira, principalmente com o objetivo de afirmar suas identidades locais, seus interesses e seus valores*” (LUK, 2005, p.248).

A fim de tornar o currículo mais apropriado numa esfera sócio-histórico-cultural, Canagarajah (1999) defende uma pedagogia de *apropriação*, em que os alunos possam se apropriar dos códigos e discursos dominantes de acordo com seus interesses e necessidades a fim de transpor barreiras culturais e discursivas. Nessa direção, Luk (2005) defende que o conceito vygotskyano de mediação, discutido em seção anterior, certamente pode auxiliar os alunos a construir essa relação, uma vez que, para a autora, além dos instrumentos de mediação mais tradicionais como textos verbais e não verbais, “*certas formas de ensinar e certas*

práticas discursivas feitas em sala de aula têm sido considerados formas eficientes de mediação” (LUK, 2005, p.250). Assim, o *self* de cada aluno pode também ser uma forma essencial de mediação no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira que represente outros “mundos”.

Uma distinção útil entre *self* e identidade é feita por Ivanic (1998, *apud* LUK, 2005, p.251): “*self diz respeito aos aspectos da identidade associados com os sentimentos dos indivíduos enquanto identidade é construída socialmente a partir de uma tessitura complexa de posicionamentos*”. Dessa forma, a participação genuína em atividades comunicativas está imbricada no surgimento da intenção comunicativa. Quando somos forçados a falar inglês em sala de aula sem a mediação do *self*, nossas palavras não passam de sons. Luk (2005), apoiada em Bakhtin (1981), defende que nossas palavras só passam a ser nossas quando as povoamos com nossas próprias intenções, nosso próprio sotaque, quando nos apropriamos das palavras e as adaptamos às nossas “*intenções semânticas*”.

A pesquisa aqui apresentada está apoiada na noção de que tanto *self* quanto identidade são constituídas sócio-histórico-culturalmente na interação com o outro e que o impulso de nos comunicarmos vem do desejo de afirmar nossos valores frente a outras pessoas – o que, conseqüentemente, também impulsiona e desenvolve nossa competência comunicativa.

Ao relatar uma experiência em Hong Kong, numa aula de inglês, com alunos envolvidos em uma atividade comunicativa sem a oportunidade de afirmar e representar seu *self*, Luk (2005) conclui que não houve mediação adequada entre os alunos e a produção oral esperada. A atividade, denominada “Onde está a dentadura da vovó?”, ocorreu em pares; os alunos, de 13 a 14 anos, compartilhavam a figura do interior de uma casa. Um aluno pergunta “*a dentadura está...?*”, e o colega olha para a figura em mãos e responde “sim” ou “não”. Na avaliação da pesquisadora, o desenho da atividade e sua execução não propiciaram o surgimento de intenção comunicativa. Houve uso excessivo de língua materna na execução da atividade, dada à falta de engajamento dos alunos, parcialmente explicada pela falta de necessidade real de comunicação (afinal, ambos os alunos podiam ver, na figura, onde estava a dentadura) e parcialmente explicada pelo distanciamento da esfera sócio-cultural da vida cotidiana dos alunos, considerado na atividade.

Esse distanciamento sócio-cultural tem vários motivos. Primeiramente, em Hong Kong, os apartamentos geralmente são muito pequenos, portanto os avós não moram com os netos. Em segundo lugar, os adolescentes não costumam mostrar

interesse em achar a dentadura de alguém. Ainda que o fizessem, os locais da casa disponíveis na figura são improváveis: debaixo do livro, em cima da televisão, etc. Além disso, a interação se baseava, de forma repetitiva, na mesma estrutura de pergunta e resposta, restringindo a chance de os alunos expressarem significados pessoais, caracterizando seus enunciados como “barulho” e não como “vozes”.

Dessa forma, a mediação não se constituiu de forma eficiente, limitando o sucesso da atividade comunicativa. Teria sido melhor se dois dos princípios cruciais do ensino comunicativo tivessem sido adaptados à realidade sócio-cultural daqueles alunos em Hong Kong: a formação genuína de *information gap* (lacuna de informação) e o contexto de achar a dentadura de vovó dentro de casa, em outras palavras, com o surgimento de intenção comunicativa – aquela que permite que se expresse pensamentos e sentimentos autênticos, pois comunicação não é sinônimo de verbalização de vozes, apenas.

O impacto da TASHC no ensino comunicativo de inglês advém, essencialmente, da importância de situarmos as práticas de sala de aula na cultura local dos alunos, ou em algo que interesse a eles. A possibilidade de afirmar e representar o *self* na interação constitui uma mediação importante na comunicação. Cada vez mais, o inglês permite comunicação global e isso cria a necessidade de os professores desenvolverem, em sala, uma consciência da pluralidade de culturas, identidades e perspectivas que constituem os interlocutores em diversos lugares do mundo.

2.3.4 Atividade Social

O conceito de Atividade Social, como usado por Liberali (2012), é assim denominado para evitar qualquer relação com as atividades didáticas, ou seja, ações ou tarefas didáticas realizadas em sala de aula, também comumente denominadas como atividades. Apoiada na TASHC, Liberali (2012, p.23) define o termo desta forma: “*atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes*”. São Atividades Sociais: fazer compras, assistir a filmes, teatros, pesquisar na Internet, ler revista, participar de aulas, entre tantas outras.

Nessas atividades, as pessoas agem com base em sua identidade e, criando história e cultura, geram, como resultado, novas atividades e modos de ser. A visão

de escola que perpassa esse trabalho é a escola que tem como foco o ensino na formação do indivíduo para a vida, para que ele atue plenamente na sociedade. Trabalhar com Atividades Sociais no ensino de língua estrangeira abre espaços para o brincar na escola, e esse brincar é a base para que as crianças se apropriem de sua cultura. Ao brincar, os indivíduos podem ir além do que são por meio da imaginação, inclusive experimentando regras e convenções criadas por eles mesmos, ao recriar a realidade. Visto por esse prisma, o brincar cria ZPD, como discutido em seção anterior.

Em resumo, o ensino de uma língua estrangeira por meio de Atividades Sociais cria um espaço de imitação do real, do que está fora dos muros da escola, pois as Atividades Sociais servem como uma arena para a formação crítica dos alunos. Isso se deve ao fato de que, ao participar dessas atividades, os alunos necessitam considerar os papéis que assumem, suas implicações e motivações para cada forma de atuar.

Apoiada na definição de gênero de Bakhtin ([1953] 1997), sintetizada pelo autor como “*formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, caracterizadas pelo conteúdo temático, pela estrutura composicional e pelo estilo*”, Liberali (2012) destaca que é exatamente o ensino de gênero que leva os sujeitos a uma participação efetiva em atividades da vida que se vive. Isso se deve ao fato de que, para a autora, o ensino de gênero se transforma em formas para produzir, compreender, interpretar e memorizar um conjunto de gêneros.

A proposição de uma matriz curricular centrada em Atividades Sociais vai ao encontro da não encapsulação de conceitos e currículos escolares, como discutido por Engeström (2002). O ensino é descrito como encapsulado quando parece isolado do que se faz na e fora da escola, quando o conhecimento adquirido fora da escola também não é suportado dentro da escola. Como solução, o autor busca apoio em Davydov e defende que temos de “*empurrar a escola para dentro do mundo, tornando-a dinâmica e teoricamente poderosa no enfrentamento de problemas práticos*” (ENGESTRÖM, 2002, p.187).

Nessa direção, as Atividades Sociais podem promover a desencapsulação curricular no ensino-aprendizagem de conceitos, porque trabalham com o duplo movimento na sala de aula, definido como o estabelecimento de “*conexões entre conceitos cotidianos/espontâneos e conceitos científicos*” (LIBERALI, 2012, p.31). Ao definir as Atividades Sociais de uma matriz curricular, devemos levar em conta o universo de vida dos alunos e de sua comunidade, além de também abrir espaço

para as possibilidades consideradas naquele momento, distantes da vida deles, ou seja, experimentar outras aspirações. O brincar, como discutido acima, pode ensinar aos alunos os meios de realizar sonhos e desejos e/ou de experienciar novas situações.

Para finalizar, destaca-se que Atividade Social não se apoia em uma visão utilitária, em que o ensino se dá para uso imediato e funcional na vida dos alunos. Seu foco está na reflexão sobre a vida e os conceitos científicos específicos de cada área. Busca-se partir do universo da vida vivida pelo aluno, para então imaginar possibilidades futuras, traçando relações para além dos muros da escola, possibilitando ao aluno perceber que *“saber é uma forma de poder e que conhecer permite desejar alcançar novas possibilidades, novos horizontes”* (LIBERALI, 2012, p.33).

Os cursos desenhados pela instituição pesquisada não estão centrados em Atividades Sociais. Porém, fiz, como pesquisador e formador, diversas modificações nas organizações das aulas previstas, de modo a aproximá-las da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e de seus construtos, entre eles as Atividades Sociais.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, discuto questões relacionadas à escolha da metodologia adotada neste trabalho. Apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes, os instrumentos de coleta de dados, as categorias utilizadas e, por fim, questões relativas à credibilidade da pesquisa.

3.1 Paradigma e Metodologia de Pesquisa

Este trabalho insere-se no Paradigma Crítico de pesquisa, e teve a Pesquisa Crítica de Colaboração como metodologia idealizada para sua condução. A fim de contextualizar o paradigma crítico de pesquisa, pontuarei, inicialmente, os paradigmas positivista e interpretativista de pesquisa de forma a contrastar os princípios que os regem.

O paradigma positivista, próprio das ciências naturais e exatas, tem como finalidade a investigação, a predição, a explicação, o controle, a formulação de leis gerais. Considera a realidade como objetiva e apreensível, por isso, entende a relação do sujeito conhecedor com o objeto de pesquisa como neutra, independente de valores, *“uma vez que o que interessa no paradigma positivista é a explicação causal, as generalizações e análises dedutivas, quantitativas, centradas nas possibilidades de reprodução do evento”* (FREITAS, 2003, p.3).

Já as investigações do paradigma interpretativista objetivam a compreensão e a interpretação, apoiadas na visão de que o real não é apreensível. Nessa direção, o que se valoriza na relação do sujeito com o objeto de investigação *“são as relações influenciadas por fatores subjetivos que marcam a construção de significados que emergem no campo”* (FREITAS, 2003, p.3).

É na década de 1980 que ganha força o paradigma crítico, cujas investigações centram-se não apenas no compreender, mas, principalmente, no transformar, apoiando-se na visão de que o potencial de mudança é possível a partir de atitudes de intervenção. Isso é alcançado por meio da participação de um pesquisador que atua na situação em foco. Preocupa-se fundamentalmente com a crítica aos valores, às ideologias valorizadas e também em problematizar ideias, ações, valores que são dados como certos e não mais postos em xeque. Pennycook

(2001, p.7) defende que *“um componente crucial do trabalho crítico é o olhar cético que está sempre olhando para suposições, ideias que se tornaram ‘naturalizadas’, noções que não são mais questionadas”*.

Nessa direção, uma Teoria Crítica compreende que a realidade é uma construção dos múltiplos sujeitos que interagem nela e que incorporam o conflito. Para Freitas (2003, p.3),

A relação do pesquisador com o objeto de pesquisa é marcada pelo desejo de mudança, pelo compromisso com a emancipação humana. Suas análises contextualizadas, indutivas, qualitativas, centradas na diferença se assemelham às do paradigma interpretativista mas valorizam a importância dos processos sociais coletivos.

Na perspectiva da Linguística Aplicada contemporânea, que se quer crítica, realizar pesquisas que atendam aos princípios do paradigma crítico é condizente com os objetivos de se opor à marginalização e promover transformações sociais, éticas e identitárias. Tendo em vista tais considerações, é possível afirmar que este trabalho tem perspectiva crítica, pois, buscou criar espaços de colaboração entre os professores-alunos e incentivá-los a experimentar novas práticas docentes. Assumi como pesquisador um caráter intervencionista, assumindo riscos, possibilitando novas formas interpessoais e novas maneiras de agir a todos os participantes, tanto nas aulas de formação linguística que ministrei, quanto nas discussões e questionamentos das aulas dadas pelos participantes em seus contextos de trabalho.

Esta pesquisa espera contribuir para a transformação da sociedade à medida que os seus participantes passem a atuar de forma inovadora no ensino do idioma inglês, que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, a fim de

construir discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana”, e, ao mesmo tempo, “colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de habilidades/competências necessárias para a vida contemporânea (MOITA LOIPES, 2003, p.43).

Além disso, como professor-pesquisador, participo de um processo de crescimento mútuo com os participantes, uma vez que estou inserido no contexto em foco, em que todos temos papéis ativos e produzimos conhecimento de forma conjunta. Em outras palavras, este trabalho compreende todos como participantes e agentes: ninguém se constituiu como objeto de estudo apenas. Dessa forma, fui

levado a refletir sobre minha prática na sala de aula e fora dela, por meio de leituras e análises realizadas, apresentações em aulas no programa de Mestrado, além de discussões em sessões de orientação.

3.1.1 Escolha da metodologia

Esta seção discute os pilares da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), metodologia que apoia este trabalho. A PCCol tem sido desenvolvida no Brasil por Magalhães, desde 1990, e, como o próprio nome indica, está inserida no paradigma crítico de pesquisa, podendo ser descrita como ativista e intervencionista.

Apoiada nas discussões da TASHC, esta abordagem teórico-metodológica se propõe a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico. Tem, como centrais, a discussão, compreensão e transformação de modos de agir nos contextos escolares. Dessa forma, opõe-se a relações de passividade, a relações construtivas que enfocam o sujeito individual, a-histórico e à organização linear da linguagem. Fundamental, na PCCol, é seu foco *“nos modos como a linguagem organiza as relações como práticas sociais ativistas e transformadoras da sociedade como um todo”* (MAGALHÃES, 2014, p.3). Esse posicionamento está embasado nos escritos de Vygotsky ([1934] 2001), que revelam sua compreensão do papel do professor e da escola como essencialmente político e crucial para a constituição da cidadania crítica e responsável.

Magalhães (2014) explica que a PCCol está voltada para que os sujeitos da atividade de pesquisa questionem e repensem os próprios sentidos e também o de outros atribuídos ao objeto da atividade. Suas relações colaborativas objetivam criar contexto para o questionamento de conflitos e tensões na compreensão do objeto em construção. Todavia, de acordo com a teoria que apoia esta pesquisa, é a organização da linguagem argumentativa que possibilita que contradições sejam trazidas à tona e discutidas por meio da organização colaborativa da linguagem.

Para a realização de Pesquisa Crítica de Colaboração, o construto vygotskyano de ZPD é central na produção de modos colaborativos de agir intencionais, que levem os participantes a construir relações transformadoras em que a linguagem da argumentação tenha papel fundamental como mediadora, uma vez que é essa organização de relações dialéticas que possibilita a organização colaborativa, como já discuti anteriormente. Além disso, Magalhães (2014, p.33)

salienta que é o movimento de colaboração e contradição, aprofundado em seção anterior, que define a criação de ZPD

como uma relação possibilitadora de transformação, em que todos os participantes aprendem uns com os outros, e, juntos, negociam de forma crítica a produção de conhecimento sobre modos de compreender e transformar os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

É importante ressaltar que a PCCol focaliza o papel político de ser professor e entende a escola como um espaço não neutro. A metodologia não é pensada para oferecer uma solução para um problema, mas sim uma possível saída. Com base nesse quadro teórico-metodológico, apresento, na seção seguinte, o contexto de pesquisa.

3.2 Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida ao longo dos dois semestres letivos de 2015, com um grupo de quatorze professores-alunos. No primeiro semestre, o grupo era formado por nove professores. Já no segundo semestre três participantes saíram do curso e oito novos participantes se juntaram ao grupo. Todos eles têm formação em Letras e lecionam inglês na rede pública de São Paulo – quatro deles também lecionam língua portuguesa. Os participantes do curso de formação linguística são bolsistas de um projeto social organizado pela instituição pesquisada e a PUC-SP. Após cursarem pelo menos até o módulo 6, os professores-alunos passam a frequentar o curso de Especialização (Prática Reflexiva e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública) ministrado pela PUC-SP. Saliento que o foco deste trabalho está na formação linguística oferecida pela instituição pesquisada e não na Especialização ministrada pela PUC-SP.

Cada um dos dois semestres letivos do curso de formação linguística foi composto de 32 aulas de 100 minutos, duas vezes por semana. O curso completo é formado por nove módulos, distribuídos da seguinte forma:

- Módulo 1 > Básico 1
- Módulo 2 > Básico 2
- Módulo 3 > Pré-Intermediário 1
- Módulo 4 > Pré-Intermediário 2

Módulo 5 > Intermediário 1
Módulo 6 > Intermediário 2
Módulo 7 > Intermediário Superior 1
Módulo 8 > Intermediário Superior 2
Módulo 9 > Intermediário Superior 3

No primeiro semestre de 2015, o nível do curso foi o Intermediário 2, e no semestre seguinte o nível foi o Intermediário Superior 1, com aulas sempre às segundas e quartas-feiras, das 16h às 17h40. A instituição pesquisada é uma filial de uma escola de idiomas e está localizada na cidade de São Paulo, no bairro de Santa Cecília. A proposta pedagógica deste curso está apoiada no aperfeiçoamento das quatro habilidades linguísticas: falar, ler, escutar e escrever. As aulas são ministradas em inglês e espera-se que todos os alunos também usem o inglês tanto ao falar com os colegas quanto em conversas com o professor. A instituição dispõe de biblioteca com materiais em inglês para uso dos alunos, tais como: livros de leituras, revistas, gibis, jornais, dicionários, etc. Os alunos também têm, à sua disposição, 15 computadores, com acesso a sites exclusivamente para desenvolvimento do inglês (demais sites são bloqueados).

O Anexo 5 apresenta dois quadros que detalham todas as aulas previstas em ambos os semestres de 2015.

3.2.1 Participantes da pesquisa

Os participantes do presente trabalho são quatorze professores-alunos da rede pública de São Paulo com nível intermediário de inglês, e o professor do grupo, que também é o pesquisador responsável pela condução desta pesquisa. A seguir, apresento uma descrição mais detalhada dos participantes.

3.2.1.1 Professor-pesquisador

Minha formação como professor iniciou-se em março de 1997, quando ingressei na faculdade de Letras/Tradução e Interpretação da Faculdade Ibero-Americana de São Paulo. Ao concluir minha graduação, em 2000, eu já havia atuado como professor de inglês por dois anos na mesma escola de idiomas em que esta

pesquisa foi conduzida. Com a intenção de aprofundar meus conhecimentos na língua, cursei, com bolsa oferecida pela instituição, um ano de preparatório para o exame *Cambridge English: Proficiency* (CPE) da Universidade de Cambridge, além de um curso de pronúncia, com um ano de duração. Em 2002, obtive nova bolsa da instituição e, desta vez, fiz meu primeiro curso em metodologia de língua inglesa, o *Certificate for Overseas Teachers of English* (COTE), da Universidade de Cambridge, cujo acrônimo mudou para ICELT no ano seguinte (*In-service Certificate in English Language Teaching*).

Além disso, completei, com recursos próprios, três cursos de Extensão em Educação na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE – PUC-SP) e fiz uma Especialização em Didática do Ensino Superior na Universidade Ibero-Americana (UNIBERO), em São Paulo. Posteriormente, a instituição em que trabalho ofereceu-me nova bolsa para que eu obtivesse a qualificação denominada *Diploma of English Language Teaching to Adults* (DELTA) com duração de 3 semestres, entre 2007 e 2008.

Após essas titulações, comecei, em 2008, a exercer diversas tarefas na instituição, voltadas à formação de professores, como, por exemplo: fazer planejamento, realizar observações e discussões de aulas com professores, ministrar minicursos de metodologia de inglês com temas variados, ministrar cursos de preparação estratégica e linguística para os professores que precisavam prestar o exame CPE. Passei a me interessar, nesse período, pelos cursos de aperfeiçoamento linguístico que a instituição oferece aos professores da rede pública, até porque eu mesmo fui aluno de escola pública na cidade de Santo André, por onze anos, e desejava poder fazer formação voltada a esses professores.

Olhando para minhas práticas de professor de inglês e de formador, fortemente apoiadas nos conceitos apresentados por Vygotsky, interessei-me por desenvolver esta pesquisa de mestrado no grupo LACE, no qual estou inserido desde 2015, pois o grupo procura investigar o papel da linguagem na sala de aula de línguas, o que vem ao encontro da proposta desta pesquisa.

3.2.1.2 Professores-alunos

Os quatorze professores-alunos desta pesquisa têm formação em Letras e são professores de língua inglesa e/ou língua portuguesa na rede pública de São

Paulo. Três são homens e onze são mulheres, brasileiros, nascidos entre 1967 e 1985; trabalham em escolas municipais e estaduais da cidade de São Paulo, Ferraz de Vasconcelos e Barueri.

Dentre os motivos dados por eles para buscar o curso de formação linguística e, posteriormente, o de formação pedagógica, estão:

- aprofundar seus conhecimentos da língua inglesa;
- melhorar a fluência para poder viajar ao exterior;
- usar a pontuação, dada pelo certificado, para evolução na carreira;
- melhorar o conteúdo da matéria que lecionam;
- sentir-se mais seguros para trabalhar e se comunicar;
- trabalhar numa instituição de ensino superior;
- ampliar os horizontes e conhecimento de cultura;
- lecionar em uma escola particular e fazer traduções;
- poder dar aulas particulares com mais qualidade.

O grupo focal, composto de três participantes, foi escolhido com base na frequência às aulas, na dedicação às atividades desenvolvidas e no empenho extra-sala em avançar no conhecimento da língua. A seguir, detalharei os três alunos-professores que formam o grupo focal, salientando que os nomes usados aqui são fictícios.

1. Tina: mulher de aproximadamente 40 anos, mãe de dois meninos, casada, de personalidade bastante expansiva. Leciona inglês na rede estadual de São Paulo. Muito participativa em sala de aula, iniciou o curso em março de 2015. Fala inglês fluentemente, escrevendo em inglês de forma clara e com poucos erros. Ao falar, no entanto, cometia diversos erros gramaticais e alguns de pronúncia. Pedia para ser corrigida sempre.
2. Roger: homem de aproximadamente 30 anos, casado, sem filhos. Iniciou o curso em março de 2015, dizendo que tinha a língua presa e que isso poderia prejudicar sua fala, mas, como seu professor, nunca notei nenhuma interferência em sua fala devido a esse fator. Leciona português e inglês na rede estadual de São Paulo. Tem pronúncia inteligível e escreve textos longos, porém, em sala, prefere falar mais em grupos menores do que no grupo aberto.
3. Marcel: homem de aproximadamente 45 anos, casado, tem três filhos. Leciona português e inglês na rede estadual de São Paulo. No início do curso, em março

de 2015, já demonstrava bom desempenho linguístico, controle razoável das principais estruturas gramaticais e boa pronúncia.

3.3 Produção de Dados

A produção de dados foi feita por meio de quatro instrumentos. Abaixo, passarei ao detalhamento de cada instrumento e à apresentação de seu objetivo.

- 1) videogravação de aulas do curso ministrado aos professores-alunos;
- 2) quatro questionários;
- 3) planos de aula elaborados e executados pelos participantes;
- 4) duas conversas reflexivas videogravadas.

1) **Março a junho de 2015:** Videogravação de 23 das 32 aulas do curso, das quais alguns trechos foram selecionados e transcritos para serem analisados em busca de pistas linguístico-discursivas que respondam às perguntas de pesquisa. A videogravação transcorreu com autorização prévia, por escrito, da instituição de ensino, e também dos alunos; foi feita com uma câmera fotográfica semi-profissional, apoiada em uma carteira dentro da sala de aula. As aulas filmadas e usadas nas análises estão indicadas no Anexo 5. As aulas filmadas foram mostradas à orientadora em duas ocasiões, uma em março e outra em maio, para verificarmos como estavam sendo construídas as relações entre pesquisador e demais participantes. Constatamos que as relações eram multidirecionadas, criando oportunidades para que os alunos oferecessem suporte uns aos outros e que aprendessem juntos, o que poderia levá-los a repensar a forma de organizar as relações em suas próprias aulas.

2) **Março 2015:** Com o objetivo de entrar em contato com os sentidos iniciais expressos pelos participantes quanto aos temas desta pesquisa, o questionário 1 (Anexo 1) foi respondido pelos participantes e tratou dos motivos que os levaram a buscar o curso, sua visão do papel de aluno, de professor e de escola, e a relevância do inglês para os alunos. Em orientação, percebemos que algumas respostas continham termos do senso comum e pouco mostravam algum posicionamento que informasse as escolhas feitas em sala pelos participantes.

Foi decidido, então, que os professores-alunos deveriam ser incentivados a experimentar, em suas aulas, algum aspecto das aulas do curso de formação linguística que os motivasse a criar novas relações entre os alunos e a organizar as atividades em sala usando diferentes dinâmicas e interações. O intuito era de levá-los a vivenciar uma nova identidade profissional para, ao final do semestre, avaliar as novas respostas, dadas ao mesmo questionário (Anexo 1). Após as aulas serem ministradas pelos alunos-professores, uma conversa reflexiva foi conduzida e videogravadas (em maio de 2015).

- 3) **Maio de 2015:** Plano de aula (Anexo 2) elaborado pelos professores-alunos com o objetivo de experimentar, com seus próprios alunos, algum aspecto trabalhado nas aulas ministradas a eles, no curso de formação linguística.

- 4) **Junho de 2015:** O questionário 1 foi respondido novamente no fim do primeiro semestre, a fim de podermos avaliar se havia indícios linguísticos de mudanças nas visões expressas pelos participantes quanto aos papéis de aluno, de professor e de escola. Em orientação, percebemos que várias respostas ainda não davam indicações de escolhas metodológicas ou de embasamento teórico que revelassem a organização das aulas dos participantes. Seria necessário investigar, possivelmente em uma nova conversa reflexiva, os sentidos expressos por escrito pelos participantes através de perguntas que focalizassem “como” e “por quê”.

- 5) **Junho de 2015:** Questionário (Anexo 3) em que os participantes expressaram suas opiniões sobre a aula em que discutiram a leitura dos livros paradidáticos daquele semestre. O intuito era levá-los a refletir criticamente sobre a organização da aula e também revelar quais eram suas expectativas quanto à condução dessa aula.

- 6) **Novembro de 2015:** Questionário (Anexo 4) em que os participantes voltaram a falar sobre sua visão do papel do aluno, do professor e da escola, sobre a relevância do inglês para os alunos, e se havia transformações em suas práticas docentes. A finalidade era de comparar os sentidos e significados expressos nesse questionário e no questionário 1, bem como buscar compreender se os participantes mostravam indícios de transformações em suas práticas docentes.

Em orientação, percebemos que as respostas dadas seriam mais bem compreendidas se eu pudesse perguntar a eles “como” e “por que” certas atitudes foram tomadas, além de pedir exemplos de como suas aulas eram organizadas. Por isso, uma nova conversa reflexiva foi conduzida e videogravada.

7) **Novembro de 2015:** Conversas reflexivas finais (Anexo 6) videogravadas em que os participantes dão exemplos de como eles se enxergam nessa fase do processo quanto à sua identidade e às práticas profissionais. As perguntas foram elaboradas pelo professor-pesquisador, com base nas respostas dadas ao questionário respondido duas semanas antes, de modo que as respostas pudessem ser aprofundadas e/ou exemplificadas.

É preciso salientar que os procedimentos de coleta de dados seguiram as normas estabelecidas pelo comitê de ética em pesquisa, da PUC-SP. O Anexo 7 apresenta o documento de aprovação da pesquisa, pelo comitê de ética. As autorizações concedidas pela instituição pesquisada e pelos participantes foram obtidas mediante um documento assinado pelos administradores da instituição e pelos professores-alunos participantes, em que privacidade e sigilo lhes foram assegurados. Devido a esse fato, os nomes dos participantes e dos cursos apresentados neste trabalho são fictícios.

Na próxima seção deste trabalho, apresento as categorias de análise e interpretação que apoiaram a compreensão dos significados compartilhados e articulados aos conceitos em discussão.

3.4 Categorias de Análise e de Interpretação dos Dados

Nesta seção, destaco as categorias de análise e interpretação dos dados, utilizadas como base para responder às perguntas norteadoras desta pesquisa:

1. Ao longo da pesquisa, quais sentidos são atribuídos pelos participantes a si mesmos como professores de inglês?
2. Como é construída a identidade profissional do professor de inglês durante a participação no curso de formação linguística?
 - 2.1 Como a organização teórico-metodológica da pesquisa possibilitou/ou ou não a ocorrência de transformações na identidade profissional dos participantes?

3.4.1 Categorias de análise

Foram consideradas as categorias enunciativas e linguístico-discursivas, com base nas discussões de Bronckart ([1997] 1999) e Liberali (2013). Essas categorias não são vistas como aplicáveis de forma mecânica, tampouco são compreendidas como aspectos desconectados uns dos outros, mas sim avaliadas frente ao movimento da enunciação. Primeiramente, vou me deter nas características enunciativas, com foco na organização da argumentação e, posteriormente, aprofundarei as categorias linguístico-discursivas.

3.4.1.1 Categorias enunciativas

As categorias enunciativas focalizam o contexto em que o evento é realizado, a dialética entre local, momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos a serem abordados e seus modos concretos de produção e realização. Liberali (2013, p.63-4), apoiada em Bronckart ([1997] 1999), enfatiza que, nesse enquadre, o foco recai sobre:

- Local e momento de produção/recepção/circulação: situação complexa em que ocorrem conflitos de ideias e opiniões; pode se caracterizar por uma situação monologal ou dialogal.
- Papel dos Interlocutores (Enunciadores): esses papéis realizam-se de forma intercambiável; os sujeitos podem atuar como sujeitos argumentativos, agenciadores políticos, ouvintes-leitores ou como mestres de raciocínio.
- Objetivo da interação/Fim: os enunciadores podem participar da enunciação com posições várias e podem ter objetivos distintos, que serão cruciais na forma como expõem e organizam o discurso. Alguns exemplos são: agradar e comover, mudar o pensamento do outro, produzir conhecimento, etc.
- Objeto/Conteúdo Temático: tema sobre o qual se elabora uma discussão; é imbuído de valores e caracterizado por discordâncias, choques semânticos e conflitos conceituais, base para o desencadeamento do processo argumentativo.

As categorias enunciativas são importantes para a compreensão dos sentidos de ser professor e de ser aluno, revelados pelos participantes da pesquisa, ao longo das interações.

3.4.1.2 Categorias linguístico-discursivas

Com base em Bronckart ([1997] 1999), Liberali (2013) explica que as categorias discursivas compreendem quatro pontos: 1) o plano organizacional, que diz respeito ao início, ao desenvolvimento e ao encerramento do enunciado; 2) a organização temática, que diz respeito à pertinência e ao desenvolvimento do tema proposto para discussão, e aos modos de articulação das vozes dos participantes no discurso; 3) o foco sequencial que focaliza, no discurso, a maneira utilizada pelos interlocutores para lidarem com os temas e sequenciá-los na produção do conhecimento, a fim de compreender as articulações discursivas; 4) a articulação discursiva entre as ideias apresentadas, no sentido de compreendê-las por meio das posições dos interlocutores e de como seus pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados e acordados.

Por sua vez, as categorias linguísticas dizem respeito à materialidade do texto, considerando alguns mecanismos de composição do discurso, como, por exemplo, conversacionais, de coesão verbal e nominal, lexicais, de distribuição de vozes, de modalização, de valoração, de conexão, de interrogação, não verbais e de proliferação.

Essas categorias de análise foram tratadas sob uma perspectiva dialógica na trama discursiva e não separadamente, de forma mecânica. Na pesquisa aqui apresentada, essas duas dimensões são importantes para a compreensão dos papéis desempenhados pelos participantes e de seus posicionamentos no decorrer das interações nas aulas de formação linguística. A seguir, apresento as categorias que são utilizadas para análise dos dados, com base em Liberali (2013) e Ninin (2013).

Quadro 2: Modos de Articulação no discurso

Questão controversa	Questão que cria possibilidade de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamentos
Apresentação de ponto de vista	Apresentação do interlocutor, que demanda sustentação ou requer refutação por parte dos demais interlocutores
Espelhamento	Recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor, de forma parafraseada
Discordância do ponto de vista	Apresentação de oposição ao ponto de vista expresso, sem necessidade de expandir em um novo posicionamento
Questão para entrelaçamento de falas	Modos de questionar que contribuem para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e as de outros participantes do evento
Negação do argumento	Não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista, mesmo que o posicionamento do enunciador seja o mesmo daquele de quem nega o argumento

Fonte: adaptado de Liberali (2013).

Esta pesquisa também está apoiada na compreensão de perguntas, discutidas por Ninin (2013). O ato de perguntar, para a autora, insere o outro na atividade discursiva e, conseqüentemente, favorece a reorganização de seu pensamento, a elaboração de sínteses, dentre outros fatores, impulsionando a reflexão. As perguntas são tomadas como instrumentos na atividade; servem para mediar e provocar movimentos da ZPD e avanços no nível de consciência crítica do sujeito, além de impulsionar também a argumentação. Os seguintes tipos de perguntas são utilizados como categorias de análise nesta pesquisa:

Quadro 3: Tipos de perguntas.

Quanto ao tipos	Fraudada	Guia o respondente em direção a uma resposta preexistente
	Plena	Feita para ser efetivamente respondida pelo interlocutor; a resposta é esperada
	Fechada	Restringe o campo de respostas
Quanto à condução temática	Introdutória	Permite relacionar conhecimentos prévios e introduzir assuntos

Fonte: adaptado de Ninin (2013).

3.4.2 Categorias de interpretação

Essas são categorias que precisam sempre ser consideradas estreitamente relacionadas às análises, para que a compreensão do que acontece possa ocorrer.

Assim, as análises serão feitas com vistas à interpretação das seguintes categorias, já discutidas na seção teórica:

- Sentidos e significados
- Cadeia Criativa
- Agência Relacional, Colaborativa e Transformativa
- Colaboração e Contradição
- Mediação e ZPD (criação de)

Na seção de discussão dos resultados, ao apresentar e discutir cada participante, opto por destacar sua voz sempre em negrito, separando, no texto, o que corresponde à minha interpretação dos sentidos que atribuem ao seu papel.

3.5 Credibilidade da Pesquisa

Ao longo deste trabalho, algumas ações, elencadas no quadro abaixo, foram realizadas com o intuito de conceder credibilidade à pesquisa aqui apresentada. As contribuições recebidas foram de suma importância e permitiram que a discussão deste trabalho fosse mais bem fundamentada.

Quadro 4: Credibilidade da pesquisa.

Ação/Data	Tipo de Apresentação	Local	Contribuição
Apresentação em minicurso do Mestrado / 2015	Apresentação oral e em PowerPoint	PUC-SP, Minicurso: "Pesquisa Crítica de Colaboração: Colaboração e Contradição como conceitos centrais"	Compreensão de que era necessário investigar como os professores estavam mudando as formas de praticar a língua inglesa nas suas próprias aulas
Apresentação em seminário de pesquisa do Mestrado / 2016	Apresentação oral e em PowerPoint / trabalho escrito	PUC-SP, Seminário de Pesquisa: "As categorias de Colaboração e Contradição e o Conteúdo de Agência"	Redefinição do título da pesquisa e definição das categorias de interpretação
Apresentação em disciplina do Mestrado / 2016	Apresentação oral e em PowerPoint / trabalho escrito	PUC-SP, "Linguagem e Agência na Construção de Comunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento"	Alinhamento dos objetivos gerais, específicos e perguntas de pesquisa

Continuação do Quadro 3

Ação/Data	Tipo de Apresentação	Local	Contribuição
Discussões em seminário de orientação / 2015 e 2016	Trabalho escrito		<ul style="list-style-type: none"> - Definição das seções e subseções da dissertação - Compreensão de que os questionários respondidos necessitavam de mais detalhamento - Planejamento das conversas reflexivas com os participantes
Qualificação / 2016		PUC-SP	<ul style="list-style-type: none"> - Alinhamento dos objetivos de pesquisa - Revisão de algumas seções teóricas - Aprofundamento da discussão que pontua os pilares da PCCol

Fonte: elaborado pelo pesquisador

Nesta seção, apresentei a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. Primeiramente, apresentei os pressupostos da PCCol como uma abordagem metodológica crítica, ativista e intervencionista, que visa compreender e discutir possibilidades de transformação de modos de agir em contextos escolares pautados em questão de justiça, empoderamento e cidadania. Logo após, descrevi o contexto de pesquisa, incluindo a instuição pesquisada, os participantes da pesquisa, e o material utilizado. Na sequência, apresentei os procedimentos de produção e critério de seleção dos dados. Por fim, apresentei as categorias enunciativas e linguístico-discursivas (BONCKART, [1997] 1999; NININ, 2013; LIBERALI, 2013), fundamentais para a análise dos dados, e, na sequência, um quadro com atividades acadêmicas das quais eu participei ao longo do processo de pesquisa e de escrita desta dissertação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, descrevo e discuto o resultado da análise dos dados, com vistas a responder ao objetivo maior desta pesquisa: compreender criticamente o processo de constituição identitária do professor de inglês da rede pública durante sua participação em um curso de formação linguística, e também investigar como as relações desenvolvidas no curso podem colaborar na transformação dessas identidades. Para tal, esta seção analisará a trajetória dos três participantes focais, um por um, ao longo do curso, de modo a evidenciar sua construção identitária e possíveis transformações percebidas. Ao fim, concluo a análise retomando e respondendo as perguntas de pesquisa:

1. Ao longo da pesquisa, quais sentidos são atribuídos pelos participantes a si mesmos como professores de inglês?
2. Como é construída a identidade profissional do professor de inglês durante a participação no curso de formação linguística?
 - 2.2 Como a organização teórico-metodológica da pesquisa possibilitou/ou ou não a ocorrência de transformações na identidade profissional dos participantes?

4.1 A história de Marcel

Ao iniciar a pesquisa, Marcel indicava um entendimento de sua identidade profissional apoiado em significados do senso comum, repetindo expressões genéricas, que havia aprendido na literatura em cursos anteriores, parecendo, de fato, não revelar uma reflexão sobre como se autocompreendia, pensava e agia como professor e quais as questões que considerava problemáticas em seu agir docente.

Liberali (2010, p.3) explica que significado é uma produção social a partir da qual “os seres humanos apropriam-se de produções das gerações anteriores”. Em relação a Marcel, quanto aos sentidos atribuídos por ele no início da pesquisa (março de 2015), respondendo à pergunta - *O que é ser professor de inglês do*

estado/prefeitura para você?, salienta que ser professor do Estado é ser **educador** acima de tudo, e defende que o educador tem um papel diferente do professor, porque precisa pensar que **além de ensinar conteúdos específicos**, tem de pensar na **função de educar socialmente, ser multiplicador de conhecimentos**, específicos ou não. Para Marcel, acima de tudo, ser educador é ser um profissional com intenção de **orientar crianças** para viverem e se **desenvolverem dignamente em uma sociedade**.

Todavia, apesar da fala livresca quanto ao seu papel na sala de aula atuando com seus alunos, Marcel revela, no início da pesquisa, uma realidade que contradiz o que efetivamente diz. Aponta que sua aula era praticamente **uma aula em português**. Dizia-se **destreinado** porque havia feito um treinamento na escola Alpha ¹⁴, na década de 1980, e, ainda em função disso, **não fazia jogos, não usava vídeos ou música** com seus alunos. Sua descrição parece revelar a ausência da língua inglesa, uma aula conduzida de forma a não estimular o uso comunicativo da língua estrangeira em sua relação com os usos que os alunos podem fazer dela na sociedade atual, que não buscava criar relações colaborativas em sala ou envolvimento com a aprendizagem e desenvolvimento da língua.

Já na conversa reflexiva de junho de 2015, realizada após Marcel ter ministrado uma aula em que ele experimentou, com seus alunos, uma forma diferente de trabalhar com música na aula de inglês, o professor relata que agrupou primeiramente os alunos de acordo com os estilos musicais que eles mais gostavam. Em suas palavras,

Excerto 1

Depois eu passei uma música mais atual, black music, do Snoop Dogg, black music misturado com funk brasileiro, que é mais pesado, mas é a realidade deles. Os funkeiros, que gostam mais de rap, acabaram gostando mais. Eles tinham que ouvir e numerar a ordem dos versos. Só que há mais possibilidades de se trabalhar exercícios com música. Completar as lacunas, ou completar com palavras que trabalhamos nas lições anteriores, ou como você passou prá gente, selecionar as palavras erradas.

Marcel tentou experienciar novas tentativas de inserir os alunos nas interações em sala de aula, com base em sua fala anterior, no início da pesquisa: escolheu trabalhar com uma música que refletisse a realidade de seus alunos e isso vai ao encontro da desencapsulação escolar, como defendida por Engeström (2002,

¹⁴ Nome fictício, de modo a proteger sua identificação.

p.167): “*temos que empurrar a escola para dentro do mundo, tornando-a dinâmica e teoricamente poderosa no enfrentamento de problemas práticos*”. Isso também situa a prática docente de Marcel num contexto sócio-histórico, o que é congruente com a teoria vygotskyana.

Na mesma conversa reflexiva, perguntei a Marcel o que teria sido o tradicional numa aula com música. Marcel explicou:

Excerto 2

O tradicional seria pegar a música e já passar direto. Ou então só passar a tradução da música, que eu acho mais complexo, porque envolve expressão idiomática, slangs, é mais complicado. Então eles ficaram mais com a parte auditiva, de ouvir a música e não se prender só na tradução, verso e tradução, verso e tradução.

Marcel revela em sua resposta uma reflexão sobre as escolhas intencionalmente feitas quanto à organização da aula, apontando argumentos do porquê dessas escolhas. Liberali (1996, p.25) aponta a “*auto-reflexão como mola-mestra para a mudança educacional criando oportunidade para que os professores adotem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura na qual ela está inserida*”.

Também no mês de junho de 2015, o grupo participou de uma aula em que discutimos a leitura de livros paradidáticos (cada participante escolheu um livro da biblioteca da escola). Ao término daquela aula, os participantes responderam a quatro perguntas a respeito da organização da aula (Anexo 3). Nas respostas de Marcel, é possível ver as contradições que surgiram para ele quanto às expectativas conteudistas e avaliativas sobre a condução da aula. Essa me parece uma questão importante, pois introduziu uma contradição importante, que contribuiu para um compartilhamento de significados sobre modos de agir com leitura de paradidáticos.

Assim, a descrição de suas expectativas revela uma visão velha com foco no conteúdo, o que é bastante comum no currículo escolar não só em disciplinas como português e inglês:

Excerto 3

Esperava que iria ler e contar um resumo do livro. As perguntas seriam sobre a história do livro, passagens, personagens etc. As experiências anteriores seriam nesse aspecto.

Revela, também, a produção de novos significados compartilhados na relação de sala de aula, o que parece fazer parte de suas ações didáticas, incluindo o uso do idioma:

Excerto 4

O modo que foi usado foi interessante e me colocando na figura de um aluno, creio que foi estimulante porque faz com que o aluno se insira no contexto da história. Passou o tempo rapidamente e foi produtivo na aplicação do uso do idioma inglês. Foi útil e aplicável.

O papel importante das contradições está presente, como apontado por Engeström (2011, p.609): “*como tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade e manifestam-se nas perturbações e soluções inovadoras*”. Percebe-se, na fala de Marcel, que, com base em aulas vividas e/ou ministradas por ele antes e que fazem parte de sua historicidade, sua expectativa era de uma aula com base teórico-metodológica mais próxima de uma organização transmissiva, em que os participantes deveriam expor o resumo do livro lido para a sala. A organização da aula foi descrita por ele com adjetivos positivos – **estimulante, produtivo, útil e aplicável** – e foi destacado que, dessa forma, o aluno se insere no contexto da história.

O uso dos instrumentos questionário e, principalmente, a conversa reflexiva tiveram um papel importante em levar o participante a refletir criticamente sobre suas práticas. Esses momentos revelam, como salientado por Dewey (1965, p.111), que os instrumentos possibilitaram o pensamento reflexivo, entendido como “*uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira*”. Ou seja, propiciar a Marcel um momento para que as contradições emergissem, levando-o a pensar sobre suas práticas, pode tê-lo impulsionado a comparar suas ações e a considerar novas possibilidades.

Finalmente, em novembro de 2015, tanto ao responder o questionário final quanto ao participar da conversa reflexiva do final do curso, Marcel aborda novos modos de pensar e agir em sala de aula, como resultado das discussões em sala e das conversas reflexivas. Por exemplo: salienta que, para ele, ser professor de inglês é ser um professor diferente e **diferenciado dos demais**, tendo em vista que a disciplina de inglês **pode ser trabalhada de forma diversificada**. O inglês é uma **língua que é usada diariamente de forma prática**. Assim, cabe ao professor **destacar a importância do idioma** de forma que os **alunos percebam a sua utilidade**. Para ele, quem leciona outras matérias tem mais dificuldade em desencapsular o conteúdo ensinado na escola (ENGESTRÖM, 2002), porque o

inglês pode ser trabalhado de formas diferentes. Marcel exemplifica isso dizendo que agora usa **filmes e músicas** em sala, **palavras de comando** em inglês (instruções de atividades), por acreditar que a fala do professor faz parte da **questão metodológica** e ajuda a criar um **clima adequado para a aprendizagem** da língua. Afirma que está **mais confiante em sua atuação** com a língua, porque, a partir do momento que treina, acaba se **aperfeiçoando**. Essa fala revela seu empenho em treinar o inglês.

Destaco uma frase em inglês usada por ele ao responder o questionário: “I used to be a normal public teacher”. Em outras palavras, ser um professor normal da rede pública, para Marcel, é não falar em inglês na sala, não utilizar recursos como vídeos e músicas e não ressaltar aos alunos que a língua é usada em atividades sociais. Ele também indica que não compreendia seu próprio papel como sendo fundamental para possibilitar a aprendizagem da língua estrangeira por seus alunos. Marcel mostra, assim, diversos indícios de agência transformativa, conforme apontado por Engeström (2013, p.724):

a agência transformativa deve ser entendida como ações muito específicas que têm potencial para transformação, por exemplo: identificar possibilidades, modelar ou visualizar o futuro, se comprometer com ações para mudar a situação, ou na verdade realizar essas ações.

Em sua fala, Marcel revela ter identificado possibilidades de transformar sua prática; assumiu um papel ativo em seu mundo e repensou sua atuação e identidade profissionais. Marcel avançou em sua epistemologia ao trabalhar o objeto da atividade em suas próprias aulas, mediado por sua participação colaborativo-crítica no curso de formação linguística. Nessa direção, pode-se dizer que a organização colaborativo-crítica das relações nas aulas possibilitou agência relacional e, possivelmente, agência colaborativa o que por sua vez possibilitou agência transformativa.

Para encerrar a história e a análise de Marcel, busco a voz de Magalhães (2009, p.8) ao discutir que a criação de ZPD propicia tanto colaboração quanto criticidade “*na relação dialética entre teoria-prática ao questionar sentidos e significados antigos para a produção criativa e compartilhamento do novo*”. Entendemos que foi por meio da criação de ZPDs que Marcel avançou em seu desenvolvimento do inglês, bem como em sua reconstrução identitária e, por fim, chegou à reflexão crítica sobre suas escolhas como professor. Nas ZPDs criadas

circularam conflitos e contradições e o pensamento crítico pode emergir, levando à constituição de nova subjetividade por parte do participante.

4.2 A história de Tina

Ao iniciar a pesquisa, Tina também fazia uso do senso comum para indicar o modo como entendia sua identidade profissional. Vygotsky ([1934] 2001, p.465) define sentido como “*a soma de todos os eventos psicológicos que essa palavra ativa na consciência*”. Portanto, os sentidos iniciais atribuídos por Tina ao *ser professor* remetem a expressões genéricas, possivelmente aprendidas na literatura em cursos anteriores, parecendo, de fato, não revelar uma reflexão sobre como se via, o que fazia e quais as questões que considerava problemáticas.

Respondendo a pergunta *O que é ser professor de inglês do estado/prefeitura para você?* em março de 2015, na mesma direção de Marcel, Tina revela que, para ela, ser professora de inglês era uma **missão de despertar** no aluno um **interesse por aprender** e, ao mesmo tempo, conscientizá-lo da **necessidade de conhecimento para a maturidade**. Isso parece indicar que Tina não relaciona o uso do idioma ao uso na vida cotidiana dos jovens. Tina aponta, ainda, que essa missão tem **muitos objetivos** e **pouco apoio e infraestrutura** por parte dos **órgãos governamentais**.

No tocante ao seu papel na sala de aula, atuando com seus alunos, Tina revelava, no início da pesquisa, seu interesse por uma pronúncia correta da língua inglesa. Esclarecia que quando preparava suas aulas ficava só no **dicionário impresso**. Segundo ela, **perdia muito da pronúncia** e descrevia que seu inglês estava **antiguinho, arcaico**, uma **coisa de museu**. Embora Tina revelasse seu interesse por pronúncia, nem ela nem seus alunos eram estimulados a treinar a pronúncia, falar inglês uns com os outros para discutir soluções de problemas, fazer performances com uso do idioma, entrar em contato com vídeos e músicas produzidos em inglês.

Num segundo momento, na conversa reflexiva de junho de 2015, realizada após Tina ter ministrado uma aula em que ela experimentou, com seus alunos, uma forma diferente de trabalhar o auxiliar de futuro *will*, ela detalha o seguinte:

Excerto 5

Eu aproveitei o ensejo, porque achei interessante aquela ideia de os alunos colocarem as perspectivas futuras quanto à carreira profissional, o que eles pretendem quanto a novos cursos. Foi bem legal porque eles fizeram dois ou três planos cada um, eu dei uma passada nas carteiras prá ver se eles não estavam fazendo coisa nada a ver. Daí eles começaram a troca. Pedi que eles se levantassem e dei as dicas do que eles poderiam escrever, desejar boa sorte, porque pra eles é curtir, curtir o caderno do colega. Eles queriam ler o caderno dos colegas, fizeram umas cinco ou seis vezes porque lá as salas são enormes. Eles curtiram.

A iniciativa de Tina com seus próprios alunos nasceu de uma prática vivenciada por ela nas aulas de formação linguística. Ela organizou os alunos para que usassem o inglês com a finalidade de expressar ideias sobre seu próprio futuro e suas aspirações, bem como interagir e reagir aos planos escritos pelos colegas. Vygotsky ([1978] 2003) ressalta que o ensino é possível somente onde há um potencial para a imitação, o que é complementado por Newman e Holzman (1993) quando dizem que, ao imitar, o sujeito se engaja numa atividade revolucionária que acontece na ZPD e que impulsiona a aprendizagem, que, por sua vez, leva ao desenvolvimento. Além disso, Tina mostra indícios da constituição de uma Cadeia Criativa, que, segundo Liberali (2010, p.8), envolve “*parceiros numa atividade produzindo significados compartilhados que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos*”. Tina compartilhou significados comigo e com seus colegas, durante o curso de formação linguística, ao entrar em contato com novas formas de trabalhar a língua estrangeira e, posteriormente, as inseriu em sua aula, em um novo contexto sócio-histórico, como mostra o excerto 5.

Nessa mesma conversa reflexiva, perguntei a Tina o que teria sido o *de sempre* numa aula com foco no auxiliar do futuro *will*. Tina assim relatou:

Excerto 6

Ah o *de sempre* é explicar o conteúdo, passar exemplos na lousa usando os nomes deles, exemplos que eles sugerem, “I will travel around the world”. Depois eu peço prá um ou outro passar pra negativa e depois pra interrogativa, as três formas básicas. Mas nesse nível eles gostaram porque eles podiam escolher o caderno de quem eles iam deixar o comentário.

Na conversa reflexiva com Tina, foi possível notar a importância das perguntas, pois pude experienciar como estas podem levar o pesquisador a compreender o que significa a fala do professor e a poder intervir, criando um

contexto em que sentidos sejam discutidos e em que o participante possa repensar sua prática, refletir e transformá-la. Como aponta Kemmis (1987), a reflexão crítica é um processo de autoconscientização que se posiciona numa esfera de ação, com o objetivo de compreender e transformar a ação em discussão. Nesse quadro, o professor necessita compreender as necessidades dos alunos e criar contextos para que essas questões sejam focalizadas. Assim, Tina pode retomar sua prática didática e transformá-la, deixando de fazer **o de sempre** (trabalhar frases na afirmativa, negativa e interrogativa) e tomando a iniciativa de experimentar uma nova organização da aula, em que os alunos pudessem interagir entre si e com o professor, por meio da língua alvo.

A participação de Tina em sala de aula, no curso, também passou a ser mais colaborativo-crítica, o que revelou uma transformação agentiva relacional e, em alguns momentos, colaborativa. Isso pode ser visto no excerto abaixo, de 11 de maio de 2015, que mostra os primeiros minutos de uma aula cujo objetivo era “*descrever como minha comida favorita é feita*”. Para iniciar a aula, pergunto aos professores-alunos o que eles comeram no almoço, visando verificar quanto e qual vocabulário sobre comida eles já conheciam¹⁵.

Excerto 7

PP1: What did you eat for lunch today, Cristiane? (*pergunta de desenvolvimento quanto à condução temática*)

Cristiane1: Rice, meat... and tomatoes, rice and beans.

PP2: And you, Tina, what did you have for lunch today? (*pergunta de desenvolvimento quanto à condução temática*)

Tina1: Rice and beans, lettuce salad, carrot salad, and eggplant. Yes, I like very much (*desenvolvimento da organização sintática e introdução de vocabulário relação à resposta de Cristiane*).

PP3: (percebendo que uma aluna franziu o cenho, como quem não entendeu) What is the colour of the eggplant? (*pergunta de desenvolvimento*) *acho que não é fraudada, pq o pesquisador espera que o novo vocabulário seja focado*)

Tina2: It's purple outside. And cream inside.

PP4: (andando até o computador) Remember, a very good dictionary? (*pergunta fraudada e de desenvolvimento*)

Tina3: Ah yes, google images (*resposta revelando compreensão*).

PP5: (digita 'eggplant' no google imagens e mostra resultados para os alunos na lousa digital) See, look.

Tina4: (apontando para a lousa e olhando para a aluna que não conhecia 'eggplant') Look there! (*apresentação para esclarecimento*)

¹⁵ Legenda utilizada: PP - Professor-pesquisador; Cristiane, Tina e Daniela são alunas do curso. O número junto ao nome indica o turno do participante.

Daniela1: Oh yeah, I was trying to...(resposta de compreensão com a ação do professor)
 Tina5: Remember? (*apresentação de esclarecimento*)
 Cristiane2: I love eggplant! (*apresentação de compreensão e ponto de vista*)

Decidi dirigir a primeira pergunta a uma aluna que geralmente não fala muito no grupo e que já havia dito, em aula anterior, que era “*shy*”, Cristiane. Após sua resposta, fiz a mesma pergunta à aluna mais participativa do grupo, Tina, que cria ZPD (Vygotsky) ao reorganizar a resposta de Cristiane e introduzir novo vocabulário-*eggplant* (berinjela), criando possibilidade de aprendizagem a todos. De fato, o franzir o cenho de Cristiane revela sua não compreensão do significado de *eggplant*. Buscando expandir a ZPD criada, perguntei ao grupo sobre a cor do legume citado como uma forma de evitar o uso de língua materna nas aulas e, ainda assim, dar pistas para que os alunos entendessem o significado de *eggplant*. A resposta de Tina sobre as cores da berinjela possibilitou retomar uma estratégia para situações como essa, em sala de aula: o uso de um bom dicionário *online*, visando promover a autonomia dos alunos em suas aulas. De fato, Tina (em Tina3) menciona **google images**, já usado por mim em sala, em diversas ocasiões anteriores. Ao mostrar as imagens do resultado da busca por *eggplant*, Tina assume o papel que, em geral, é do professor, ao olhar para Daniela, apontar para a lousa digital e dizer (em Tina4): **Look there**. Daniela (em Daniela1) exclama: **Oh yeah**, revelando que também não entendera e Cristiane (em Cristiane2) expressa compreensão: **I love eggplant**.

Ninin (2013, p.64) pontua que a colaboração “*nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução de saberes em um dado contexto*”. Ainda, como aponta Magalhães (2014), em geral, resulta da percepção de tensões ou conflitos. Nessa aula, o conflito está na reorganização de Tina quanto à resposta pouco estruturada de Cristiane e na introdução da palavra *eggplant*. Tina serviu de apoio aos colegas nas duas situações e ainda possibilitou a retomada de minha sugestão quanto ao uso de um dicionário *online*. Tina, ao não dar a resposta pronta à colega, possibilitou a criação de ZPD, agindo como mediadora no processo de construção de conhecimento. Nessa direção, Tina também mostrou desenvolvimento de agência relacional, conforme discutido por Edwards (2007, p.7): “*a agência relacional implica a capacidade de oferecer suporte e também de buscar suporte dos outros*”, de forma a aumentar a nossa habilidade de atuar no mundo. Diria que, mais do que isso, Tina revelou o desenvolvimento de agência colaborativa ao criar ZPD para aprendizagem e desenvolvimento de todos.

Trago, a seguir, outro excerto¹⁶ que focaliza uma nova forma de agir de Tina em sala de aula, revelando seu desenvolvimento agentivo. As relações construídas durante a discussão da resposta a uma questão de compreensão de texto levaram Tina a repensar sua resposta e fazer uma nova escolha, face à criação de ZPD por mim, para possibilitar um instrumento de solução de um exercício de múltipla escolha (aula ministrada em maio de 2015).

Excerto 8

PP1: And question 3: “what has changed in the world after her grandfather died?” A, B or C? (*pergunta fechada*)

Tina1: Letter B. (*apresentação de ponto de vista*)

PP2: B, social network? A, digital photography? C, countryside? (*questão para entrelaçamento de vozes*)

Tina2: Countryside, I don't know. (*apresentação de dificuldade quanto à escolha correta*)

PP3: There is no information in the text about countryside? (*questão que possibilita um caminho cognitivo para solucionar a dificuldade*)

Eva1: Yes. (*apresentação de ponto de vista*)

Tina3: There is, but this is not the point. (*negação da possibilidade apresentada*)

Marcel1: I think letter B, because it is easy to find, easy to share photography, Flickr, Youtube, share a video. (*apresentação de ponto de vista*)

Tina4: He would share photographs in social... groups. (*apresentação de ponto de vista*)

PP4: Remember, the question is about changes, we are trying to identify the changes. What has changed: digital photography or social network? (*pergunta controversa*)

Tina5: Photography. (*apresentação de ponto de vista*)

PP5: See the point? The question is about changes, we are trying to identify a change, a transformation. What is different today compared to the past? Social network is different or photography is different? (*pergunta controversa*)

3 alunos: Photography. (*apresentação de ponto de vista*)

Tina6: Social network didn't exist at that time. (*apresentação de expansão*)

PP6: So the answer is...

Tina7: Letter A. (*apresentação de ponto de vista*)

PP7: Photography. (*espelhamento*)

Tina8: You convinced me (risos).

Após minha leitura, em voz alta, da pergunta que os alunos já haviam respondido e discutido em pares, Tina apresentou sua resposta (em Tina1): **Letter B**. Essa situação, comum em sala de aula de correção de exercício, possibilitou a criação de ZPD para uma resposta colaborativa construída por todos – alunos e

¹⁶ Legenda utilizada: PP - Professor-pesquisador; Eva, Tina e Marcel são alunos do curso. O número junto ao nome indica o turno do participante.

professor. As discussões de Magalhães (2010) apontam para o fato de que relações colaborativas organizam a interação entre os sujeitos de forma a criar ZPD para aprofundar a discussão, criando um contexto em que todos possam falar e ser ouvidos, propiciando aprendizagem e desenvolvimento a todos – professor e alunos. Visando estimular colaboração entre os alunos na construção do conhecimento em relação à apropriação não apenas da língua em foco, mas de novos modos de lidar com situações como essa em discussão, não disse se a resposta apontada por Tina estava certa ou errada. Chamando mais alunos para que apresentassem suas respostas, repeti as três alternativas, **B- social network? A- digital photography? C- countryside?** De modo a aprofundar a discussão e provocar o grupo a refletir sobre como fazer escolhas, dirigi a reflexão para verificar se havia, no texto, informações que pudessem dar base para a alternativa C (*countryside*). Eva posicionou-se, dizendo que havia, mas Tina (em Tina3) expandiu a resposta, salientando: **Yes but this is not the point**. Marcel entrou na discussão em seguida, também justificando sua escolha da letra B (em Marcel1): **I think letter B because it is easy to find, easy to share photography, Flickr, Youtube, share a video**.

Essas trocas de turnos entre os alunos caracterizam um entrelaçamento de vozes, uma vez que cada aluno buscou justificar sua opção de resposta, em resposta à voz do outro. Como os alunos ainda estavam caminhando para repostas diversas, fiz uma intervenção, chamando a atenção deles para a pergunta em questão, *PP5*: **Remember, the question is about changes, we are trying to identify the changes. What has changed: digital photography or social network?** Essa observação possibilitou a criação da retomada da pergunta como instrumento crucial para a solução do exercício (três alunos responderam **Photography**). Essa observação também possibilitou a Tina repensar sua resposta, responder **Social network didn't exist at that time** e concluir (em Tina7) que a resposta certa era a A, e não a B, como Marcel havia sugerido – e ela mesma, inicialmente. Esse excerto exemplifica a criação de ZPD e o envolvimento de professor e alunos na discussão de modos de pensar no compartilhamento de significados novos, que possibilitem o desenvolvimento de todos.

No final da pesquisa (questionário de novembro de 2015), Tina diz que ser professora de inglês tornou-se uma **realização**, pois ela pode **direcionar** os alunos, **conduzi-los em suas escolhas**, ou pelo menos **esclarecer alguns pontos** para que eles mesmos **fizessem escolhas, tomando decisões**. Tina, aqui, aponta para uma visão de parceria entre docente e discente, em que o professor atua no

processo de decisões do aluno, mas tais decisões são tomadas pelo aluno, indicando que ele é um sujeito ativo no processo, como defendido por Vygotsky ([1978] 2003) e Freire (1970).

Tina avalia que naquele semestre sentiu-se mais segura para fazer um trabalho em que seus alunos aprendessem a língua inglesa e, por exemplo, produzissem um comercial em inglês, **combinassem um horário após a aula** com ela **para treinar pronúncia**. Isso pode ter sido viabilizado por seu novo hábito de usar o Google tradutor (que também oferece em áudio a pronúncia das palavras tanto em português como em inglês). Também, Tina detalha que naquele ano estava tentando mudar os hábitos e, para trabalhar com *films and TV programs*, ela passou a ver a sinopse no original e a pronúncia correta; disse ainda que estava **ampliando o seu conhecimento, preparando-se melhor** para trabalhar com os alunos; ressaltou o fato de que esse processo foi motivador porque ofereceu aos alunos um ensino mais **contextualizado e interativo**, possibilitando a participação de todos.

Nesse sentido, vemos desenvolvimento de agência transformativa, explicado por Engeström (2013, p.724) da seguinte forma:

a agência transformativa deve ser entendida como ações muito específicas que têm potencial para transformação, por exemplo: identificar possibilidades, modelar ou visualizar o futuro, se comprometer com ações para mudar a situação, ou na verdade realizar essas ações.

Em sua fala, Tina revela novas formas de olhar para seu trabalho e realizá-lo, transformando sua prática, assumindo um papel ativo em seu mundo e repensando sua atuação e identidade profissionais. Tina constitui, assim, nova subjetividade, ao trabalhar o objeto da atividade (suas próprias aulas), um processo mediado por sua participação no curso de formação linguística.

4.3 A história de Roger

O terceiro e último participante focal, Roger, iniciou a pesquisa respondendo ao questionário 1, de forma semelhante aos colegas, com indícios superficiais e genéricos, com base em escolhas de textos lidos, voltados à sua auto-compreensão profissional. Pontuou que o professor é um ser **desbravador**, e que, às vezes, ser professor é **viver uma ilusão**, porém sempre com **esperança** de que um dia tudo irá

mudar. Semelhantemente aos outros participantes, não esclarece qual é sua visão sobre seu papel em sala ou a utilidade da língua inglesa na vida de seus alunos.

Apenas em novembro de 2015, quando Roger participa da última conversa reflexiva, é que ele dá mais detalhes de como era sua atuação em sala de aula antes do curso de formação linguística. Entendemos que as ZPDs criadas ao longo de dois semestres de curso, por meio de relações colaborativas e multidirecionadas, possibilitaram ao Roger ganhar clareza sobre suas práticas e sua própria identidade, além de segurança para que pudesse, no fim da pesquisa, compartilhar esse processo comigo, o que me parece importante.

Roger relatou que começou a estudar inglês numa escola técnica e que era um ensino bem **simples**, bem **engessado: gramática e giz na lousa. Da maneira que aprendera lá, ensinava também, “era giz tal era assim, assim, assim... não mudava muito”**. Esses são indícios de que Roger trabalhava num enquadre teórico-metodológico com muitas características de um ensino dominado pelo professor com foco na gramática, em que a aula era conduzida de forma a não estimular o uso comunicativo da língua estrangeira, e não fazer ligações com os usos que os alunos pudessem fazer dela na sociedade atual.

Em um segundo momento, na conversa reflexiva, conduzida em junho de 2015, após Roger ter experimentado, em sua aula, uma forma diferente de formar grupos de trabalho em que usou a data de aniversário dos alunos para estabelecer conversação, ele respondeu positivamente a minha pergunta sobre a organização de grupos – voltaria a organizar os alunos dessa forma? Sua fala revelou o sucesso das escolhas feitas:

Excerto 9

Ah sempre que for possível eu vou fazer sim, deu muito certo porque tem o número 2 e o número 40 e eles nunca se falam, existe uma distância entre eles, eles nunca se falam nem ‘boa noite’. Só que eles fazem aniversário no mesmo mês, então de repente, os dois se viram dentro de um mesmo grupo, um dependendo do outro, precisando da colaboração do outro prá obter um resultado que é comum a todos ali, eles precisam do outro. Isso foi legal porque muita gente não se falava e passaram a se conhecer, a se falar, fica sempre as mesmas panelas.

Sua fala enfatiza a importância do processo de reflexão, como instrumento de pesquisa, para que os participantes possam reconstruir sua prática. Por meio das perguntas usadas na conversa reflexiva, Roger tomou consciência do que ele fazia antes e da maneira como ele passou a agir diferentemente em sua própria sala de

aula. Sentiu segurança em relatar as novas relações criadas entre seus alunos e enfatizar o caráter colaborativo dessas novas relações: **um dependendo do outro, precisando da colaboração do outro prá obter um resultado que é comum a todos ali, eles precisam do outro.** Isso vai ao encontro da concepção de educação defendida por Freire (1970, p.68): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Roger costumava ser um aluno que não apresentava muitas contribuições nas discussões da sala; em grande parte do tempo, ele era mais participativo oralmente nos trabalhos em pares e trios. Esse aspecto não sofreu mudanças ao longo da pesquisa. Roger servia de apoio aos colegas em algumas interações, como situação descrita abaixo (março de 2015). Esse excerto¹⁷ evidencia o diálogo construído, por meio de relações multidirecionadas, entre os participantes da aula ao corrigir um exercício gramatical. O objetivo da aula era “*Dar recados e reportar o que outras pessoas disseram*”. Inicialmente, os alunos haviam trabalhado em pares e transformado quatro frases do discurso direto para o discurso indireto. No excerto que segue, eu estava corrigindo o exercício com todos os alunos. Inicio o excerto no momento em que a classe começou a corrigir a quarta e última frase do exercício. “How will the children get home after the party? He wanted to know_____”. A resposta esperada era: *how the children would get home after the party.*

Excerto 10

PP1: And the final one is number 4: “How will the children get home after the party? He wanted to know_____”.
(*questão fraudada*)

Tina1: “how the children would get...” (*apresentação de ponto de vista*)

PP2: Do you have more suggestions? (*questão para entrelaçamento de vozes*)

Walter1: Teacher, he wanted to know how **he** would get the children home after the party. (*apresentação de ponto de vista*)

PP3: You have an extra ‘he’, right? Do you think we need an extra ‘he’? What’s the impact for you when you hear the information? (*pergunta plena e controversa*)

Roger1: I’m confused because the question is about the children.
(*apresentação de dificuldade*)

O excerto inicia quando eu convido os alunos, por meio de uma pergunta fraudada (pois eu já sei a resposta que espero deles), a se posicionar em relação à

¹⁷ Legenda utilizada: PP - Professor-pesquisador; Roger, Tina e Walter são alunos do curso. O número junto ao nome indica o turno daquele participante.

frase do exercício. A primeira aluna a se apresentar já dá a resposta correta, Tina (em Tina1): **how the children would get home**. Porém eu busquei a voz de mais alunos, querendo criar um espaço em que todos se colocassem por meio de relações colaborativas, e não disse se a resposta de Tina estava ou não correta. Apenas ofereci nova pergunta (em PP2): **Do you have more suggestions?**

Um aluno, Walter, apresenta sua escolha (em Walter1): **Teacher, he wanted to know how he would get the children home after the party**. Eu, mais uma vez, busco entrelaçar as vozes dos alunos, e faço uma nova pergunta ao grupo (em PP3): **You have an extra ‘he’, right? Do you think we need an extra ‘he’? What’s the impact for you when you hear the information?** É nesse momento que Roger apresenta seu ponto de vista, antes mesmo que o autor da pergunta falasse mais alguma coisa (em Roger1): **I’m confused because the question is about the children**. Assim, ele serve de apoio ao colega que apresentou a dúvida, caracterizando desenvolvimento de agência relacional (EDWARDS, 2007).

Por fim, dirijo o olhar para transformações na fala de Roger, expressas em novembro de 2015, tanto no questionário final quanto nas conversas reflexivas finais do curso, em que Roger inicia sua fala declarando que o curso **transforma a mente** e que suas **aulas jamais serão as mesmas**. Relata que, após iniciar o curso, seu **universo se abriu** e ele começou a **enxergar tanto o ensino quanto o aprendizado de forma diferente**. Exemplifica essa postura dizendo que já não tem **preguiça** para pesquisar, baixar *podcasts* na internet, vídeos, e que, conseqüentemente, começou a melhorar sua compreensão e sua produção oral.

Comenta, ainda, que tudo que eu faço em sala ele tenta **reproduzir** em suas próprias aulas, o que no início me preocupou. Todavia, com base nas discussões de Vygotsky ([1978] 2003) ao discutir o papel da imitação, ressalto sua consideração de que o ensino é possível somente onde há um potencial para a imitação, o que é complementado por Newman e Holzman (1993), quando dizem que, ao imitar, o sujeito se engaja numa atividade revolucionária que acontece na ZPD e que impulsiona a aprendizagem, que, por sua vez, leva ao desenvolvimento.

Nesse ponto da entrevista, explorei essa questão perguntando a Roger: “E dá para reproduzir ou você tem que mexer nas atividades e adaptar”? Roger, então, exemplifica seu comportamento desta forma:

Excerto 11

Eu pego uma turma e **levo na sala de multimídia** e uso um **programinha** que eu gosto muito chamado Backpack, eles **ouvem a**

música e completem as gaps e tem um avatar que dança, eles ganham pontos, **eles curtem muito**. Eu **jamais teria pensando nisso** ou chegando a nesse nível se **eu não tivesse vindo prá cá**, porque minha mente estava assim tipo... **igual cavalo** (risos).

Os sentidos expressos pelo participante nessa fala exemplificam de que forma seu universo se abriu e por que sua mente não está mais “*igual cavalo*”, limitada e unidirecionada. Roger expressa, ainda, que tem expandido seu próprio conhecimento e variado os instrumentos que usa com seus alunos, que deixaram de ser lousa, giz e gramática. Além disso, Roger também mostrou indícios de organização de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2010) no curso. Isso significa dizer que os artefatos resultantes das atividades desenvolvidas no curso de formação linguística entraram na composição da produção inovadora de artefatos em uma nova atividade, a atuação profissional de Roger em suas próprias aulas. Coerente com a perspectiva da Cadeia Criativa, esse participante aponta para um comprometimento para a melhora da vida nas comunidades em que atua e com a construção de conhecimento de seus alunos.

4.4 Conclusão das Análises

Com o objetivo de encerrar a discussão e análise dos dados, retomo e respondo às perguntas de pesquisa. Partindo de uma inquietação inicial que questiona como se dá a construção identitária do professor de inglês da rede pública em um curso de formação linguística, duas perguntas de pesquisa foram elaboradas e discutidas nesta análise. A seguir, trato das respostas.

A primeira pergunta está orientada para quais sentidos são atribuídos, ao longo da pesquisa, pelos participantes a si mesmos como professores de inglês. Os questionários, respondidos de forma escrita, trouxeram poucas pistas em relação à identidade profissional do grupo focal. Suas respostas foram apoiadas em expressões do senso comum em grande parte do tempo. Uma característica da Pesquisa Crítica de Colaboração é que sua metodologia não é linear, mas sim construída e transformada ao longo da pesquisa. Assim, as respostas dos questionários foram analisadas em orientação e percebemos a necessidade de usar um novo instrumento de pesquisa, a conversa reflexiva, durante a qual os participantes poderiam ser questionados de forma a refletir e dar exemplos de suas

práticas docentes e de sua identidade profissional. Dessa forma, esse instrumento possibilitou-nos compartilhar significados novos quanto a essas questões. Assim, os três participantes focais chegaram ao fim da pesquisa detalhando como reorganizaram suas salas de aula, exemplificando suas novas atitudes e escolhas metodológicas, como criaram novas possibilidades de crescimento e desenvolvimento para si mesmos e também para os alunos das comunidades de trabalho em que estão inseridos.

A segunda pergunta está subdividida em duas partes. A primeira questiona como é construída a identidade profissional do professor de inglês durante a participação no curso de formação linguística e a segunda, como a organização teórico-metodológica da pesquisa possibilitou ou não que transformações ocorressem na identidade profissional dos participantes. Para respondê-la, primeiramente, saliento o caráter multidirecionado das relações criadas nas aulas do curso de formação linguística, o que possibilitou aos participantes o compartilhamento na construção de conhecimento novo, no coletivo, nas interações, e, assim, eles puderam vislumbrar novas formas de organizar as relações nas suas aulas.

O desenvolvimento de Agência Relacional (EDWARDS, 2007) teve um papel fundamental na criação de relações em sala e possibilitou o desenvolvimento de agência colaborativa, em que um aluno pode entrelaçar sua voz à voz do outro, criando possibilidades de aprendizagem a todos os participantes. A Colaboração (MAGALHÃES, 2010) é fundamental para que os participantes possam falar e ser ouvidos, e servir de apoio uns aos outros, de forma a construir conhecimento juntos, em relações dialéticas, no coletivo, pontuando e superando contradições e conflitos. Ela difere da relacional, como discutida por Edwards, pelo enfoque colaborativo-crítico das relações.

Em segundo lugar, a construção identitária dos participantes também foi afetada pela construção de ZPDs nas aulas de formação linguística e nas conversas reflexivas. As ZPDs criadas, com base nas discussões de Vygotsky ([1978] 2003), Newman e Holzman (1993), Magalhães (2010), Ninin (2013), propiciaram a circulação de dissonâncias no trabalho coletivo, o surgimento do pensamento crítico nas discussões para solução de conflitos, a colaboração na produção do novo por meio da superação de contradições criadas sócio-histórica e culturalmente. A vivências possibilitaram aos participantes o repensar historicamente a respeito

cessas construções, como aponta Smyth; o repensar a respeito de quem são, por que agiam daquela maneira e como poderiam agir de forma inovadora.

A segunda subdivisão da segunda pergunta de pesquisa questionou como a organização teórico-metodológica da pesquisa possibilitou ou não que transformações ocorressem na identidade profissional dos participantes. Para respondê-la, iniciei discutindo as bases teórica e teórico-metodológica da instituição pesquisada para os cursos ministrados nos dois semestres. Essas bases estavam apoiadas, majoritariamente, no Ensino Comunicativo e, em menor grau, na Abordagem Lexical. Com isso em vista, repensei como reorganizar essas bases para aproximá-las da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Isso porque questões teóricas, como entrelaçamento de vozes, colaboração, historicidade dos sujeitos e desenvolvimento de agência, não são próprios do Ensino Comunicativo – uma abordagem conteudista e a-histórica –, porém tais aspectos são cruciais à Pesquisa Crítica da Colaboração, apoio para a base teórico-metodológica da pesquisa. Repensar essa base do curso e propor um ensino a partir dela teve como propósito a transformação da realidade dos participantes, de modo que pudessem criar novas possibilidades e se repensar como docentes e cidadãos.

As transformações inseridas na organização teórico-metodológica da pesquisa possibilitaram a ocorrência de transformações na identidade profissional dos participantes, como já descrevi anteriormente. Os instrumentos de pesquisa possibilitaram isso, também. Os seminários de orientação foram fundamentais para isso, pois, como já aponte, os questionários foram examinados em orientação e isso serviu de base para a criação e definição das perguntas utilizadas nas conversas reflexivas. Também foi fundamental a discussão sobre como olhar de forma transversal os dados produzidos, o que me possibilitou a criação de instrumentos (e.g. a conversa reflexiva, novos modos de organizar as aulas) escolhidos à medida que a pesquisa avançava. Isso demonstra o caráter não descritivo e não linear da PCCol, bem como seu foco na intervenção em contextos específicos, voltado às necessidades locais e à problematização das ideias que são dadas como certas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada apresentou uma discussão que deve ser compreendida de forma crítica e política. Criticamente, este trabalho pode contribuir para a formação de professores no tocante ao entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem de inglês deve trazer desenvolvimento a todos. Para que isso se realize, a sala de aula necessita ser organizada de forma a favorecer relações colaborativas, criadas por meio da linguagem da argumentação, num contexto em que conflitos e contradições possam emergir e ser superados na construção e compartilhamento de novos significados. A pesquisa revela que transformações podem ser inseridas em bases teóricas e teórico-metodológicas dadas, para dar conta de necessidades específicas e criar contextos para que todos possam aprender e transformar ideias, valores e conhecimentos, quando inseridos em situações que julgam quase impossíveis.

Politicamente, este trabalho ressalta que identidade é um conceito em constante construção, como apontado por Moita Lopes, e é essencial, para o professor de língua, que ele reflita sobre seus modos de agir, pergunte-se como chegou a agir dessa maneira, confronte suas práticas e passe a agir de forma inovadora, visando transformar a si mesmo, ao outro e à realidade em torno de si.

Esta pesquisa possibilitou a compreensão de que todos podem aprender uma língua estrangeira e, especificamente, como nesta dissertação, que o desenvolvimento propiciado pelo ensino de inglês a alunos e professores é crucial, como apontado por Moita Lopes (2003). Revelou que a atuação do professor de línguas (como de qualquer professor) é política e pode contribuir para o movimento a favor da diversidade da experiência humana, contra discursos que circulam globalmente, majoritariamente construídos em inglês, que tentam impor identidades e estilos de vida, e que causam sofrimento e exclusão. Em resumo, esta pesquisa foi um aprendizado imenso, uma vez que possibilitou a mim o repensar-me como professor de inglês, como parceiro na construção de conhecimento em sala de aula, como pesquisador na produção, reflexão quanto a compreensões, questionamentos e constantes possibilidades metodológicas voltadas à inserção de transformações.

Assim, nas minhas funções como professor e formador, as transformações experimentadas durante a realização desta pesquisa deixaram marcas profundas. O papel da linguagem na constituição da consciência humana, conforme discutido por

Vygotsky ([1978] 2003), afetou a forma como eu me expesso e uso a língua nas comunidades em que atuo. Além disso, minha atuação profissional ganhou um novo significado após este estudo sobre reflexão crítica e como as perguntas e a linguagem podem mediatizar este processo, levando à transformação das práticas e à constituição de nova subjetividade. A educação não deve ser entendida apenas como um compromisso com fim conteudista, mas sim como um processo sócio-histórico que promova desenvolvimento cidadão e questionamento de valores dados e posicionamentos não mais postos em xeque.

A conclusão desta dissertação me motiva a avançar a pesquisa ao nível de Doutorado. Uma inquietação que me parece muito interessante de ser investigada está relacionada à desencapsulação escolar, como discutida por Engeström (2002). O ensino é descrito como encapsulado quando parece estar isolado na escola, separado do que se faz fora dela, quando o conhecimento adquirido fora da escola também não é suportado pela escola. Existem, hoje em dia, materiais didáticos disponíveis a professores e alunos que se aproximam do conceito de desencapsulação da aprendizagem; todavia, há docentes que ainda se encontram demasiadamente presos a práticas mecanicistas, a uma organização linear da linguagem e a uma visão de sujeito a-histórico, principalmente em relação ao papel de poder do professor. Consequentemente, mesmo que o material aponte para um trabalho que desencapsule a aprendizagem e o currículo escolar, a atuação desses profissionais em sala não promove o enfrentamento de problemas práticos da realidade dos alunos, da vida que se vive. Isso não motiva os alunos a aprender, mas os afasta de uma atuação ativa, tanto na escola quanto fora dela. Investigar, portanto, formas de desencapsular o ensino-aprendizagem de línguas, em particular do inglês, num grau de doutorado, compreendendo as transformações vividas por alunos e professores em relação à sua visão de língua, é um possível rumo a ser perseguido.

REFERÊNCIAS

- BAGHIN-SPINELLI, D.C.M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino.** 2002. 207f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imaginations: Fours essays** by M.M. Bakhtin. HOLQUIST, M. (Ed.). Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, [1929] 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.
- BARBOSA, S.M.A.D. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades.** 2014. 203f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do rio Preto, 2014.
- BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar. 2004.
- BÖHN, H. L. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola, 2013.
- BONNEAU, C. **Contradictions and their concrete manifestations: an activity-theoretical analysis of the intra-organizational co-configuration of open source software.** Full paper for the 29th EGOS Colloquium, July 4–6, 2013.
- BOWEN, T.; MARKS, J. **Inside Teaching.** Cambridge: MacMillan, 1994.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso.** São Paulo: Educ, [1997] 1999.
- BRITO, C.C.P. **Vozes em embate no discurso do sujeito-professor de língua(s) em formação.** 2009. 196f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas, SP, 2009.
- CANAGARAJAH, A.S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching.** Oxford, UK: Oxford University Press, 1999.
- CAPELLA, L. **A formação do professor em um curso de inglês para professores de rede pública: reflexão crítica sobre o contexto criado para ensino-aprendizagem.** 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CELANI, M.A.A.; COLLINS, H. Formação Contínua de Professores em Contexto Presencial e a Distância: Respondendo a Desafios. In: BARBARA, L. ; RAMOS, R. C.G.(Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CHOMSKY, N. **O conhecimento da língua.** Sua natureza, origem e uso. Lisboa: Caminho, 1994. (Coleção Universitária - Série Linguística)
- DENARDI, D.A.C.; GIL, G. Como eu me vejo? O que quero me tornar? Um estudo sobre a reconstrução de identidades de professores de inglês como língua adicional.

- Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n(54.1), p.137-60, jan./jun. 2015.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- EDWARDS, A. Relational Agency in professional Practice: A CHAT Analysis. **An International Journal of Human Activity Theory**. No. 1, p.1-17, 2007.
- ENGESTRÖM, Y. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Monica Lemos, Marco Antonio Pereira-Querol, Ildeberto Muniz de Almeida. **Comunicação Saúde Educação**. v.17, n. 46, p.715-27, Jul. /Set. 2013.
- ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. **Theory Psychology**. Calgary, Canadá, v.21, n.5, 2011, p.598-628.
- ENGESTRÖM, Y. **Activity theory and expansive design**. 2006. Disponível em: <http://projectsfinal.interactionivrea.org/2004-2005/SYMPOSIUM%202005/communication%20material/ACTIVITY%20THEORY%20AND%20EXPANSIVE%20DESIGN_Engestrom.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2017.
- ENGESTRÖM, Y. Non scolaesed vitae dsicimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.175-97.
- ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy, 1987.
- ENGESTTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, 2011, 24 (3), p.368–87.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**. 2010, doi 10.1016/j.edurev.2009.12.002.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FONSECA, L.S.S. **A agência na formação de uma professora de Língua Estrangeira Espanhola em contexto pré-serviço**. 2015. 182f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- FREIRE, M.M.; LESSA, A.B.C.T. Professores de Inglês da Rede Pública: Suas Representações, Seus Repertórios e Nossas Interpretações. In: BARBARA, L. ; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.167-194.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, M.T.A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **Novo Governo. Novas Políticas?** 26ª Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas. CD-ROM, 2003. v.1.
- GATTO, M.G. **Da colaboração confortável para colaboração crítica com um grupo de trabalho constituído por professores de inglês**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

- GIDDENS, A. **Central problems in social theory: action, structure and contradiction**. Berkeley: University of California Press, 1979.
- GOLDCHLEGER, L.P. Projeto COGESP: Nove anos em sete páginas. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 61-68.
- GOULART, A. R. **Desesperança aprendida: sentidos de alunos de uma escola pública sobre si mesmos como aprendizes**. 2008. 166f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Longman, 2001.
- HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play**. London: Routledge, 2008.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics: Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p.269-93.
- KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDDEN, M. F.; ANDREWS, I. (Orgs.). **Staff development for school improvement**. Nova York: The Falmer Press, 1987. p.73-90.
- KINCHELOE, J.L. **A Formação do Professor como Compromisso Político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LEONTIEV, A.N. **Activity, Consciousness and Personality**. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/leontev/>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone, [1903] 2012. p.119-141
- LEWIS, M. **Implementing the Lexical Approach**. Cambridge: Cengage, 1997.
- LIBERALI, F.C. **Argumentação em Contexto Escolar**. São Paulo: Pontes, 2013.
- LIBERALI, F. C. Atividade Social como Base para o Ensino de Língua Estrangeira. In: CANO, M.R.O. (Coord.); LIBERALI, F.C. (Org.). **A Reflexão e a Prática de Ensino** (do Inglês). São Paulo: Blucher, 2012. p.21-35.
- LIBERALI, F.C. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados In: **Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias**. 1ª ed. Niterói: Editora da UFF, 2010, v.1, p.41-60.
- LIBERALI, F.C. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.100-24, 2º sem. 2009.
- LIBERALI, F.C. O Desenvolvimento reflexivo do professor. **The ESpecialist**, São Paulo, 1996, vol.17, n.1, p.19-37.
- LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C.; ROMERO, T.R.S. Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L. ; RAMOS, R.C.G.(Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.131-66.
- LUK, J.C.M. Voicing the “self” through an “other” language: exploring communicative language teaching for global communication. In: CANAGARAJAH, A. **Reclaiming**

the local in language policy and practice. Lawrence Erlbaum Associated, 2005. p.247-267.

MACAMBIRA, D.M.C. **Formação de formadores como agentes de transformação.** 2014. 172f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAGALHÃES, M.C.C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. (Orgs.) **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas:** contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p.17-48.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L.S.P.; LOPES, J.J.M. **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias.** Niterói, RJ: Editora da UFF, 2010. p.20-40.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.). **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI.** 1ª ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAGALHÃES, M.C.C.; OLIVEIRA, W. de. Argumentação na Construção de Contextos Colaborativos em Pesquisa com Formação de Educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M.O.G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa.** Pontes, 2016. p.205-35.

MAGALHÃES, M.C.C.; NININ, M.O.G. ; LESSA, A.B.C.T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? In: **Bakhtiniana,** São Paulo, Número 9 (1), p.129-47, Jan./Jul. 2014.

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. The Role of Methodological Actions in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN, S (Eds.). **Language in Action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today.** Cambridge, Cambridge Publishing, 2007. p.329-51.

MAGALHÃES, S.A. **“Por que escolho agir assim?”:** afeto e colaboração em sala de aula. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1945-46] 2007.

MITCHELL, R. The communicative approach to language teaching. In: SWARBRICK, A. **Teaching modern languages.** New York: The Open University, 1993. p.33-42.

MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. **Skinner X Rogers:** Maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Editora Contexto, 2005. p.167-176.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política.

- In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.29-60
- MOITA LOPES, L.P. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 1993.
- NININ, M.O.G. **Da Pergunta Como Ato Monológico Avaliativo à Pergunta Como Espaço Para Expansão Dialógica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- NININ, M.O.G. **Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos**. 2006. 320f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- NININ, M.O.G.; MAGALHÃES, M.C.C. **A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço**. Prelo.
- NUNAN, D. **Designing Task for the Communicative class**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1989.
- OLIVEIRA, A.P.F. **A colaboração crítica na compreensão e transformação do ensino-aprendizagem de inglês: atividade de formação de professor**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ORLANDELLI, S.H. **A representação identitária no professor de história: um estudo com depoimentos orais**. 1998. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). UNICAMP, Campinas, SP, 1998.
- PENNYCOOK, A. **Introducing Critical Applied Linguistics**. In: PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics – a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p.1-24.
- REGO, T.C. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. São Paulo: Vozes, 1999.
- RICHARDS, J. **Communicative Language Teaching Today**. New York: Cambridge University Press, 2006.
- SANDEI, M.L.R. **Prospecções sobre a abordagem/sentido de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira de ensino médio**. 2005. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 2005.
- SAUSSURE, F. **Course in General Linguistics**. New York: The Philosophical Library, 1959.
- SMYTH, J. **Reflection-in-action**. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1986.
- STELA, P.R.; CRUZ, D.A.C.O. **Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades**. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n.1, p.141-59, 2014.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, [1978] 2003.

VYGOTSKY, L.S. (1925) La Conciencia Como Problema de la Psicología del comportamiento. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas I**. Madrid: Aprendizage/Visor, [1982] 1991.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone, 2012.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2008.

WILLIS, D. **The Lexical Syllabus**. New York: Collins, 1990.

WILLIS, J. **A Framework for Task-Based Learning**. Longman, 1994.

ZANELLA, D.A.V. **Por uma formação crítico-colaborativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação de Letras**. 2013. 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário 1

1- Por que você escolheu fazer este curso?

2- Para você, qual será o benefício profissional após terminar este curso?

3- Na sua opinião, qual é a importância do inglês na vida dos seus alunos?

4- Quais são as dificuldades e facilidades de seus alunos durante as aulas de inglês que você ministra?

5- Para que as aulas e o ensino do inglês sejam mais efetivos, do que os professores precisam?

6- O que é ser professor do estado/prefeitura para você?

7- Qual sua visão do seu aluno? O que você acha que ele pode/poderá fazer com o inglês?

8- Qual sua visão de escola? Qual a função da escola?

9- Qual o papel do professor?

10- Qual o papel do aluno?

11- Você vê alguma transformação em si e no seu aluno ao longo do ano letivo?

Anexo 2 – Planos de aula

DO PROFESSOR: *XXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX XXXXXX*

DATA E TEMPO DE DURAÇÃO DA AULA: *13 de maio de 2015 – 50 mins*

OBJETIVO DA AULA: os alunos descreverão sua rotina usando frases curtas: *I get up at 8am, I have lunch at 1pm, I go to school at 120pm.*

PERFIL DOS ALUNOS DESTE GRUPO: *des/motivados, des/interessados, cansados, esforçados, calados, engraçados, indisciplinados, aprendem rápido/devagar, fazem muitas/poucas perguntas, etc*

ATIVIDADE/MATERIAL EXPERIMENTAL EM FOCO:

DETALHAMENTO DA AULA

	ATIVIDADE/MATERIAL	O QUE OS ALUNOS FAZEM
MOMENTO 1	<i>Parágrafo sobre a rotina de um cantor famoso</i>	<i>Alunos lêem e relacionam as atividades do cantor com os horários em que ele faz cada coisa</i>
MOMENTO 2		
MOMENTO 3		
MOMENTO 4		
MOMENTO 5		

➤ REFLEXÃO PÓS AULA:

➤ O que deu certo?

➤ O que não deu tão certo?

➤ O que pode ser mudado nesta aula da próxima vez?

Anexo 3 – Perguntas usadas na discussão dos livros paradidáticos

- 1- What lesson(s) do you believe the author is trying to teach with this book?
- 2- If you could suggest a new cover for the book, which moment(s) of the story would you like to choose and why?
- 3- If a movie were made based on this book, which character would you like to play and why?
- 4- If you could meet and talk to one of the characters from the book, who would it be? What would you like to ask him?

Perguntas usadas após a aula para coletar a opinião dos participantes:

- 1- Que tipo de aula vocês tinham esperado? Que tipos de perguntas/atividades vocês achavam que fariam, com base em experiências anteriores?
- 2- O que você achou das atividades e questões usadas hoje? Foram úteis/não úteis? Por quê?
- 3- Como podemos fazer diferente da próxima vez?
- 4- Algo vivido hoje pode ser adaptado para as suas próprias aulas?

Anexo 4 – Questionário 2

- 1- O que é ser professor de inglês para você? Como os professores de inglês podem impactar a vida dos seus alunos?
- 2- Com qual objetivo você procurou este curso da Cultura Inglesa? Como ele pode mudar as suas práticas na sua sala de aula?
- 3- Este curso está causando transformações em você? Quais? Você poderia dar um/alguns exemplo(s)?
- 4- Você diria que neste curso você está aprendendo mais sobre a língua inglesa, mais sobre formas de praticar a língua com os seus alunos, ou as duas coisas de forma equilibrada? Você poderia dar um/alguns exemplo(s)?
- 5- Quando algum aluno demonstra desinteresse em aula, você vê formas de motivá-lo? O que você faz ou acha que pode ser feito em suas aulas para aumentar o interesse destes alunos?

Anexo 5 – Detalhamento das aulas

INTERMEDIÁRIO 2	Conteúdo temático
Aula 1: Apresentação do curso + falar sobre meu trabalho	Apresentação dos alunos, desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (many, much, a few, a little, a lot of), prática oral (descrever como organizo os objetos do meu escritório)
Aula 2: Comparar sua infância com sua vida adulta	Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (one, ones), prática oral (discutir como as brincadeiras de infância podem preparar as pessoas para a vida adulta)
Aula 3: Falar sobre objetos importantes	Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (a, an, the), prática oral (falar sobre um objeto afetivamente importante na minha vida)
Aula 4: Usar expressões vagas para falar de tópicos que desconheço	Desenvolvimento de compreensão auditiva, vocabulário (stuff like that, that kind of thing, some sort of), prática oral (escolher presentes de aniversário para diferentes pessoas em ocasiões variadas)
Aula 5: Contar uma notícia que você viu ou leu	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (reported speech), prática oral (contar uma notícia que você viu ou leu)
Aula 6: Relatar instruções e pedidos	Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (reporting requests and instructions), prática oral (falar sobre pedidos que seu chefe/seus pais fazem a você)
Aula 7: Dar e anotar recados de telefone	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (expressões que usamos ao telefone: can I take a message, who's speaking?)
Aula 8: Redação 1 (escrever um email informal)	Análise das convenções do gênero textual "email informal" e esclarecimentos sobre a redação a ser feita em casa
Aula 9: Falar sobre as regras no meu trabalho atualmente	Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (must, mustn't, can, can't, let, make, have to, don't have to), atividade social (descrever as regras da minha empresa, comparar com as dos meus colegas de sala e escolher em qual empresa eu preferiria trabalhar)
Aula 10: Falar sobre as regras sociais no passado	Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (was/were allowed to, could, couldn't, was/were able to), prática oral (falar sobre regras sociais e como elas mudaram)
Aula 11: Revisão gramatical das 10 primeiras aulas do curso	Revisão dos conteúdos gramaticais e práticas orais das 10 primeiras aulas do curso
Aula 12: Discutir mobilidade e transportes nas grandes cidades	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (manage to, succeed in, can, could), prática oral (discutir mudanças quanto a mobilidade na cidade de São Paulo)
Aula 13: Redação 2 (escrever um email de	Análise das convenções do gênero textual "email de reclamação" e esclarecimentos sobre a redação a ser feita em casa

reclamação)	
Aula 14: Reclamar sobre um serviço/produto	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (expressões usadas em reclamações: it wasn't my fault, how was I to know, etc), atividade social (reclamar sobre um serviço ou produto em uma loja)
Aula 15: Pedir favores e oferecer ajuda	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (expressões usadas ao se oferecer/pedir um favor: do you mind, could you please, etc), atividade social (pedir favores em ocasiões diversas e responder de forma apropriada)
Aula 16: Prova 1	Prova individual composta de três partes: compreensão auditiva, compreensão de leitura, gramática & vocabulário
Aula 17: Falar sobre invenções e inovações	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (voz passiva), atividade social (discutir sobre invenções que impactaram a sua vida)
Aula 18: Falar sobre serviços profissionais	Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (getting things done), atividade social (ajudar um novo vizinho a encontrar serviços profissionais no seu bairro)
Aula 19: Redação 3 (descrever o processo de como uma comida é feita)	Análise das convenções do gênero textual "receita" e esclarecimentos sobre a redação a ser feita em casa
Aula 20: Usar pronomes relativos para dar mais informações sobre pessoas e objetos	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (who, which, that), prática oral (recomendar alguém para um emprego)
Aula 21: Falar sobre decisões que mudaram minha vida	Desenvolvimento de compreensão de leitura, expansão de vocabulário (metáforas: to be at a crossroads, to see the light, etc), prática oral (falar sobre decisões que mudaram minha vida)
Aula 22: Discutir hipóteses e situações imaginárias	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (segundo condicional), prática oral (hipotetizar como sua vida seria diferente se você tomasse certas decisões)
Aula 23: Discutir hipóteses e dar conselhos	Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (should, ought to, if I were you), atividade social (discutir hipóteses e dar conselhos)
Aula 24: Descrever meus desejos	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (wish, if only), prática oral (descrever meus desejos)
Aula 25: Falar sobre a utilidade do inglês no mundo e na minha vida	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário), prática oral (falar sobre minhas metas ao estudar inglês)
Aula 26: Falar sobre o passado e de como	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (terceiro condicional), prática oral (hipotetizar sobre o passado)

as coisas poderiam ter sido diferentes	
Aula 27: Falar sobre suas memórias	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário phrasal verbs: takes me back, take it all in, etc), prática oral (falar sobre minhas memórias)
Aula 28: Redação 4 (escrever seu perfil pessoal)	Análise das convenções do gênero textual “perfil pessoal” e esclarecimentos sobre a redação a ser feita em casa
Aula 29: Pedir desculpas em situações diversas	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário: I do apologize, I am so sorry, etc etc), atividade social (desculpar-se)
Aula 30	Texto ou vídeo selecionado pelo professor de acordo com as necessidades/interesses da turma (prevê trabalho com pronúncia e vocabulário a partir do texto ou vídeo)
Aula 31	Revisão gramatical
Aula 32: Prova 2	Prova individual composta de quatro partes: compreensão auditiva, compreensão de leitura, gramática & vocabulário, redação

INTERMEDIÁRIO SUPERIOR 1	Conteúdo temático
Aula 1: Apresentação do curso + opinar sobre tipos diversos de arte	Desenvolvimento de compreensão de leitura e prática oral (opinar sobre tipos diversos de arte)
Aula 2: Discutir pirataria na música	Desenvolvimento de compreensão auditiva, prática de pronúncia (linking sounds), prática oral (falar sobre pirataria na música)
Aula 3: Interagir em debates	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (expressões usadas para argumentar: on the one hand, on the other hand, etc), prática oral (participar em um debate)
Aula 4: Telefonar para uma bilheteria e comprar ingressos	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (matinee, sold out, etc), prática oral (comprar ingressos para o teatro)
Aula 5: Falar sobre hábitos irritantes	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (will, present continuous), prática oral (falar sobre hábitos irritantes)
Aula 6	Revisão das 5 primeiras aulas do curso
Aula 7: Expressar meus gostos musicais	Desenvolvimento de compreensão auditiva e também de leitura, expansão de vocabulário (a concert hall, an encore, etc), prática oral (falar sobre minhas memórias)
Aula 8: Redação 1 (escrever uma carta ao editor sobre grafite nas ruas)	Análise das convenções do gênero textual “carta de opinião” e esclarecimentos sobre a redação a ser feita em casa
Aula 9:	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática

Discutir a arte da fotografia	(artigos) prática oral (falar sobre a arte da fotografia)
Aula 10: Revisão gramatical	Revisão das estruturas linguísticas estudadas até este ponto do curso
Aula 11: Descrever viagens	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (well, actually, anyway, etc), prática oral (descrever uma viagem)
Aula 12: Expressar minha opinião sobre morar em outro país	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (used to, would), prática oral (discutir pontos positivos e negativos de morar em outro país)
Aula 13: Discutir políticas de imigração	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (immigrants, culture shock, etc), prática oral (falar sobre políticas de imigração)
Aula 14: Redação 2 (escrever um email solicitando informações)	Análise das convenções do gênero textual “email solicitando informações” e esclarecimentos sobre a redação a ser feita em casa
Aula 15: Falar sobre ONGs internacionais	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (all, some, neither, either, each, every), prática oral (falar sobre o trabalho de ONGs internacionais)
Aula 16: Prova 1	Prova individual composta de três partes: compreensão auditiva, compreensão de leitura, gramática & vocabulário
Aula 17: Discutir eventos de ações globais	Desenvolvimento de compreensão de leitura, expansão de vocabulário (consumers, emissions, etc), prática oral (falar sobre eventos de ações globais)
Aula 18: Descrever eventos usando formas narrativas adequadas	Desenvolvimento de compreensão de leitura, gramática (narrative tenses), prática escrita (escrever uma história)
Aula 19: Falar sobre celebridades e sua ligação com problemas ambientais	Desenvolvimento de compreensão de leitura, expansão de vocabulário (palavras ligadas ao tema da aula: publicity, devotion, etc), prática oral (opinar sobre celebridades que apoiam campanhas ambientais)
Aula 20: Dar minha opinião sobre trabalho e lazer no futuro	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (palavras ligadas ao tema da aula: work from home, etc), prática oral (descrever possíveis mudanças no trabalho e no lazer)
Aula 21: Redação 3 (artigo de opinião sobre fontes de energia renováveis)	Análise das convenções do gênero textual “artigo de opinião” e esclarecimentos sobre a redação a ser feita em casa
Aula 22: Falar sobre nanotecnologia	Desenvolvimento de compreensão de leitura, expansão de vocabulário (prefixos: nano, mis, under, etc), prática oral (opinar sobre o impacto da nanotecnologia na vida cotidiana)
Aula 23: Opinar sobre	Desenvolvimento de compreensão auditiva, gramática (will have done, will be doing, etc), prática oral (opinar sobre

inovações usando formas gramaticais de futuro	inovações tecnológicas)
Aula 24: Falar sobre minha cidade natal	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (palavras ligadas ao tema da aula: rural community, running water, etc), prática oral (descrever minha cidade natal)
Aula 25: Discutir influências culturais	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (palavras ligadas ao tema da aula: youth unemployment, social change), prática oral (discutir influências culturais presentes no Brasil)
Aula 26: Falar sobre a culinária da minha cidade natal	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (palavras ligadas ao tema da aula: savour the food, skip lunch, etc), prática oral (descrever a culinária da minha cidade natal)
Aula 27: Discutir hábitos alimentares em diferentes culturas	Desenvolvimento de compreensão auditiva, expansão de vocabulário (palavras ligadas ao tema da aula: takeaway meal, sit-down meal etc), prática oral (descrever hábitos alimentares em diferentes culturas)
Aula 28: Redação 4 (escrever um email convidando um amigo para um programa social)	Análise das convenções do gênero textual “email convidando um amigo para um programa social” e esclarecimentos sobre a redação a ser feita em casa
Aula 29: Escolha do professor	Texto ou vídeo selecionado pelo professor de acordo com as necessidades/interesses da turma (prevê trabalho com pronúncia e vocabulário a partir do texto ou vídeo)
Aula 30	Revisão gramatical de acordo com as necessidades do grupo
Aula 31: Discussão do livro de leitura escolhido para o semestre	Prática oral e escrita com base na leitura do livro paradidático escolhido para o semestre
Aula 32	Prova 2

Anexo 6 – Conversas reflexivas

MARCEL

Você disse que usa com seus alunos palavras de comando, que palavras são essas e como era antes?

É porque é assim, eu estou falando de metodologia, né? Eu acho que a fala do professor faz parte da questão metodológica e eu acho que as palavras de comando são importantes prá criar um clima melhor na sala de aula. 'please pay attention, write down, so far so good'

(sala começa a rir alto) Onde você aprendeu estas palavras? (risadas, inaudível a resposta)

São técnicas que eu não lembrava porque eu fiz treinamento de inglês na escola XXXX na década de 80 e eu acabei retomando nas aulas aqui.

E como eram esses comandos antes?

Ah era praticamente uma aula em português. Eu estou mais confiante porque a partir do momento que você treina, você acaba aperfeiçoando, eu estava destreinado, tanto na questão linguística quanta na pedagógica, didática. Eu uso com eles as palavras de comando, as técnicas, metodologia, uso das músicas, passar um vídeo.

TINA

Quando vc diz que se sente mais segura com seus alunos, mais segura em que?

Ah mais na questão da pronúncia mesmo. Porque eu sou bem leiga na parte de informática, essas coisas de fazer vídeo e editar eu ainda vou aprender com eles. Neste início de ano eu me senti mais segura prá fazer o trabalho de comercial em inglês com eles. Eles fizeram os vídeos com celular, lógico com autorização da gestão, eles ficaram assim super motivados, curtiram muito fazer os comerciais em inglês com legenda. Treinavam a pronúncia, eles ficavam assim no pós aula, a gente combinava um horarizinho,

E quando você diz que repete algumas falas de seu professor, você está falando de mim?

Excellent! Very competent! (risos) Eles já estão te conhecendo.

E isso é bom prá eles?

Ah com certeza porque já fica assim uma marca registrada, às vezes eles me encontram depois de muito tempo e dizem 'good morning, teacher' mesmo que seja no período da noite porque eles tiveram aula comigo naquele período.

Silvana: Eles inclusive acham importante a gente tá estudando. Eles comentam entre eles. Eu digo 'lá no meu curso de inglês meu professor disse que isso aqui é importante por isso isso e isso. Acho que eles se sentem ainda mais valorizados porque eles percebem que a gente não veio do lugar nenhum.

É uma onda, ela vai tocando e arrastando mais gente.

Exatamente.

E você diz que tem feito grandes descobertas em relação à língua.

Ah de vocabulário! Porque antes eu tinha assim uma certa preguiça de ir no Google tradutor então ficava só né no dicionário impresso então a gente perde muito da pronúncia. Então este ano estou tentando mudar os hábitos. Prá trabalhar com *films and TV programs* eu vou lá antes e vejo a sinopse no original, vejo a pronúncia certinha, eu estou ampliando o meu conhecimento, me preparando melhor prá trabalhar com eles então é mais motivador porque eles vão ter algo mais contextualizado.

Antes você não usava o Google? Como você fazia?

Ficava só no dicionário mesmo, preparava as aulas. Mudou quando eu comecei aqui, eu falei 'gente, meu inglês está muito antiquinho, arcaico, está prá museu mesmo então eu preciso melhorar. Palavras que caem em desuso prá gente que não pratica. Eu me sinto mais motivada agora, mais interativa.

ROGER

Você diz que o curso transforma a mente e que suas aulas jamais serão as mesmas. Você poderia me dar um exemplo?

Eu comecei a estudar inglês na escola técnica e era bem simples, bem engessado assim gramática e giz na lousa. Depois eu passei a estudar na escola XXXX e foi legal tal acho que desenvolvi o speaking mas...mas a fama que acho que hoje consigo enxergar e ver o porquê que aqui tem assim essa fama, esse respaldo em termos de ensino, hoje eu consigo ver. Eu sempre quis chegar até aqui, sempre quis ter um contato, aprender, mas infelizmente a vida e as condições financeiras não me proporcionaram essa oportunidade. Quando eu vim prá cá tipo meu universo se abriu, eu comecei a enxergar tanto o ensino quanto o aprendizado de forma diferente. Eu já não tinha tanta preguiça prá poder me dispor a pesquisar, a baixar podcast na internet, vídeos, foi onde eu comecei a melhorar meu ouvido e meu speaking. E como eu disse aí isso mudou porque eu aprendi de uma certa forma tanto na escola técnica quanto na escola XXXXXX. Da maneira que eu aprendi lá eu ensinava também, era giz tal era assim assim assim não mudava muito. Aí quando vim prá cá, tudo que você faz eu até comento com os colegas, eu tento reproduzir lá. E dá prá reproduzir ou você tem que mexer e adaptar?

A maioria dá prá... como eu lido com o Ensino Médio então eles são mais abertos, dá prá interagir, então eu acho que tem mudado minhas aulas em relação a isso. Eu pego uma turma e levo na sala de multimídia e uso um programinha que eu gosto muito chamado Backpack, eles ouvem a música e completam as gaps e tem um avatar que dança, eles ganham pontos, eles curtem muito. Eu jamais teria pensando nisso ou chegando a nesse nível se eu não tivesse vindo prá cá porque minha mente estava assim tipo... igual cavalo (risos).

Gena: Só apostila, apostila, apostila.

Rodrigo: Trabalhar com música, pronome. Nossa, mudou muito.

Anexo 7 – Autorização do Comitê de Ética da PUC-SP

The screenshot shows the 'GERIR PESQUISA' (Manage Research) section of the Plataforma Brasil system. At the top, there is a navigation bar with the logo and user information for 'GLAUCO AUGUSTO DE SOUZA - Pesquisador | V3.0'. Below this, a search and filter area includes fields for 'Título do Projeto de Pesquisa', 'CAAE', 'Pesquisador Responsável', 'Última Modificação', and 'Palavra-chave'. A 'SITUAÇÃO DA PESQUISA' section contains a grid of checkboxes for various project statuses, such as 'Aprovado', 'Em Edição', and 'Retirado'. At the bottom, a table titled 'LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA' displays a single project entry.

Tipo	CAAE	Versão	Pesquisador Responsável	Comitê de Ética	Instituição	Origem	Última Avaliação	Situação	Ação
P	55833915.2.0000.5482	1	GLAUCO AUGUSTO DE SOUZA	5482 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP	PO	PO	Aprovado	[A]