



Monica da Costa Monteiro de Souza

**Avaliações e crenças em uma sala de aula de
inglês para fins específicos sob o prisma
sociocultural e sociosemiótico**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como
requisito parcial para obtenção do título de Doutor
em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Junho de 2016



Monica da Costa Monteiro de Souza

**Avaliações e crenças em uma sala de aula de
inglês para fins específicos sob o prisma
sociocultural e sociossemiótico**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo
assinada.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra
UERJ

Profa. Solange Coelho Vereza
UFF

Prof. Ricardo Luiz Teixeira de Almeida
UFF

Profa. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 2 de junho de 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Monica da Costa Monteiro de Souza

Graduou-se em Letras, com bacharelado em Português-Inglês na PUC-Rio em 1991, com licenciatura em inglês e literaturas da língua inglesa na UERJ em 1992. Cursou a especialização *lato-sensu* em língua inglesa na PUC-Rio em 1992. Concluiu o Mestrado em Letras, na área de Estudos da Linguagem, na PUC-Rio em 2007. Dedicou-se ao ensino da língua inglesa nos níveis médio técnico, pós-médio, graduação e pós-graduação *Lato Sensu*. Participa de projetos de pesquisa na área de Linguística Sistêmico-Funcional.

Ficha Catalográfica

Souza, Monica da Costa Monteiro de

Avaliações e crenças em uma sala de aula de inglês para fins específicos sob o prisma sociocultural e sociosemiótico / Monica da Costa Monteiro de Souza; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2016.

279 f.: il. color.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2016.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Avaliações. 3. Crenças. 4. Inglês para fins específicos. 5. Teoria sociocultural. 6. Linguística sistêmico-funcional. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para minha amada família: Marcial, Thiago e Thais. Conquista mais preciosa da minha jornada e que permite incessantes desafios e oportunidades de aprendizagem.

Agradecimentos

À minha professora e orientadora Adriana Nóbrega, quem muito admiro, pela orientação, solicitude, paciência, por haver respeitado minhas escolhas e ser uma inspiração e motivação tão presente;

A todos os professores e colegas das disciplinas cursadas no Doutorado, pelos ensinamentos e oportunidade de compartilhar idéias;

À professora Inês Kayon de Miller, que tem feito parte de minha formação desde a graduação, por todo conhecimento compartilhado;

À equipe de funcionários do Departamento de Letras da PUC-Rio, em especial à secretária Francisca, pela presteza e prontidão em ajudar;

À PUC-Rio, pelo acolhimento e pelos subsídios que viabilizaram a realização deste trabalho;

Aos meus colegas de trabalho e alunos que há anos compartilham comigo idéias que tanto me ajudam a aprimorar o meu trabalho;

A minha equipe no IFRJ, sempre incansável e acolhedora em todos os momentos;

Aos meus queridos alunos da turma de Farmácia e participantes desta pesquisa, que com tamanha dedicação e envolvimento contribuíram lindamente para a realização deste trabalho;

À minha mãe, Regina, pela constante presença e motivação a conquistar;

Ao meu avô Cezar, que sempre acreditou em mim e me tornou uma pessoa melhor;

A minha família, a quem dedico este trabalho: aos meus filhos, Thiago e Thais, pela inspiração de vida, e ao meu marido Marcial, inestimável companheiro de todos os momentos, parceiro constante desta e de outras jornadas;

A Deus, por simplesmente permitir;

A você prezado(a) leitor(a), por honrar-me ao mostrar-se interessado(a) na leitura total ou parcial deste trabalho.

Resumo

Souza, Monica da Costa Monteiro de Souza; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Orientadora). **Avaliações e crenças em uma sala de aula de inglês para fins específicos sob o prisma sociocultural e sociossemiótico.** Rio de Janeiro, 2016. 279p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Inserida na área de Estudos da Linguagem, mais especificamente dentro do campo de investigação da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1999, 2006, 2013), esta pesquisa tem como objetivo buscar entendimentos acerca de como as crenças (Kalaja e Barcelos, 2003, 2013; Barcelos, 2006, 2007) dos aprendizes se relacionam a suas interpretações e avaliações (Martin e Rose, 2003; Martin e White, 2005) sobre aspectos relativos ao ensino-aprendizagem em uma sala de aula de inglês para fins específicos (IFE), concebido em sintonia com a Pedagogia Pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003, 2006). Para tanto, participaram desta pesquisa um total de dez alunos de um curso técnico de farmácia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Rio de Janeiro. Os dados, que incluem suas produções discursivo-reflexivas escritas e orais, foram construídos a partir da utilização de instrumentos de aprendizagem (IA), termo usado em referência ao material didático e definido, no âmbito desta pesquisa, como **um conjunto de tarefas sequenciadas em andaimento (*scaffolding*) elaboradas a partir de texto(s) autêntico(s) com objetivo de mediar o processo de construção de conhecimento.** Dessa forma, apesar de não integrarem a análise dos dados desta pesquisa, os IA funcionam como andaimes que possibilitam o processo de construção desses dados com base em questões motivadoras (metatarefas) que surgem a partir de sua utilização na prática pedagógica cotidiana na qual se desenvolve esta investigação. Os pressupostos teóricos relacionam uma visão de ensino-aprendizagem e de linguagem, respectivamente: **a socioconstrução do conhecimento** de acordo com a Teoria Sociocultural (Vygotsky, 1962[1994], 1978; Donato, 2000; Pollard, 2001; Mercer e Littleton, 2007) e **a linguagem como fenômeno sociossemiótico** segundo o quadro teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday e Hasan, 1989; Halliday, 1994; Halliday e Matthiessen 2013). Orientado por esse quadro teórico, bem como pelo paradigma do construtivismo (Lincoln e Guba, 2006; Edge e Richards, 1998) associado a uma abordagem qualitativo-interpretativista (Erickson, 1986), este trabalho apresenta, então, resultados que sugerem que os alunos, privilegiando o

Sistema de Avaliatividade (Martin e Rose, 2003; Martin e White, 2005) no domínio de Atitude, e respectivos subdomínios de Afeto, Julgamento e Apreciação, constroem discursivamente **crenças sobre ensino-aprendizagem, sobre linguagem, sobre identidade individual e sobre identidade sociocultural**. Ou seja, os alunos participantes parecem estar organizando seus entendimentos acerca do processo ensino-aprendizagem a partir de quatro eixos de significação inter-relacionados: (i) o processo ensino-aprendizagem, (ii) a língua a ser aprendida, (iii) suas identidades individuais e (iv) identidades socioculturais.

Palavras-chave

Avaliações; crenças; inglês para fins específicos; teoria sociocultural; linguística sistêmico-funcional; sistema de Avaliatividade.

Abstract

Souza, Monica da Costa Monteiro de Souza; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **Evaluations and beliefs in an ESP classroom from a sociocultural and sociosemiotic perspective.** Rio de Janeiro, 2016. 279p. Thesis – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research is inserted in the area of language studies, more specifically within the field of applied linguistics (Moita Lopes, 1999, 2006, 2013), and aims to seek understandings of how learners' beliefs (Kalaja and Barcelos, 2003, 2013; Barcelos, 2006, 2007) may be related to their interpretations and evaluations (Martin and Rose, 2003; Martin and White, 2005) of aspects concerning the teaching-learning process in an ESP classroom, conceived in line with the Post-method Pedagogy (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003, 2006). In order to do that, a total of ten students of a pharmacy technician course at the Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) participated in this research. The data, which include their written and oral discursive-reflexive productions, were built from the utilization of *learning instruments* (LI), term used in reference to our pedagogical material and defined, in the scope of this research, as **a set of sequential tasks related to the use of authentic text(s) and organized in line with the scaffolding principle in order to mediate the process of knowledge construction.** Therefore, although these LI do not integrate the data analysis, they act as scaffolds in the process of data construction as they provide prompts that arise from their use in our everyday classroom practice, where this investigation is carried out. The theoretical framework relates a theory of learning and a theory of language, respectively: **the social construction of knowledge**, according to the Sociocultural Theory (Vygotsky, 1962[1994], 1978; Donato, 2000; Pollard, 2001; Mercer and Littleton, 2007), and **language as a social semiotic phenomenon**, following the Systemic-functional Linguistics perspective (Halliday and Hasan, 1989; Halliday, 1994; Halliday and Matthiessen 2013). Guided by this theoretical background, as well as by the Constructivism paradigm (Lincoln and Guba, 2006; Edge and Richards, 1998) interfaced with a qualitative and interpretivist approach (Erickson, 1986), this thesis presents results that suggest that the students, resorting to the Appraisal System (Martin and Rose, 2003; Martin and White, 2005) in the domain of Attitude, and its subdomains of Affect, Judgment and Appreciation, discursively construct **beliefs**

about teaching and learning, about language, about individual identity and about cultural identity. That is, students seem to be organizing their understandings of the teaching-learning process from four interrelated meaning axes: (i) the teaching-learning process, (ii) the language to be learned, (iii) their individual identities and (iv) sociocultural identities.

Keywords

Evaluations; beliefs; English for specific purposes; Sociocultural Theory; Systemic-Functional Linguistics; Appraisal System.

Sumário

1 Introdução	16
1.1 Justificativa pessoal	17
1.2 Justificativa teórica	21
1.3 Objetivos da pesquisa	24
2 Linguística aplicada: um campo de investigação interdisciplinar	27
2.1 A sala de aula como um espaço semiótico tridimensional	31
2.1.2 Prática Exploratória	32
2 A relação entre participantes: alunos e professora-pesquisadora	35
2.2 Inglês para fins específicos: origens, principais fundamentos e características	37
2.2.1 IFE no século XXI e a pedagogia pós-método	39
3 A socioconstrução do conhecimento	44
3.1 A teoria sociocultural	44
3.2 O diálogo e a socioconstrução do conhecimento	51
3.3 Pensamento reflexivo e crenças	57
4 A linguagem como fenômeno sociossemiótico	65
4.1 A importância da linguagem no contexto pedagógico	65
4.2 A semiótica social de Halliday	68
4.2.1 O Sistema de Avaliatividade.....	72
4.3 A compatibilidade teórica entre Halliday e Vygotsky	76
5 Perspectivas metodológica, epistemológica e ética	79
5.1 Paradigma da pesquisa.....	79
5.1.1 Abordagem qualitativa.....	81
5.2 Contexto	84
5.2.1 A instituição de ensino.....	84
5.2.2 Participantes da pesquisa	85
5.3 A construção dos dados	91
5.3.1 A descrição dos dados	92
5.3.2 O design metodológico.....	95
5.3.3 Seleção dos dados.....	98
5.4 Categorias e procedimentos para análise dos dados.....	101

6 Análise e discussão dos dados	103
6.1 Introdução - Primeira fase – Produção discursivo-reflexiva II	106
6.1.1 Relatos II	107
6.1.2 Metaconversa exploratória II.1	132
6.2 Desenvolvimento - Segunda fase – Produções Discursivo-Reflexivas III e IV	150
6.2.1 Relatos III	151
6.2.2 Metaconversa exploratória III.1	159
6.2.3 Relatos IV	164
6.2.4 Metaconversa exploratória IV.1	176
7 Síntese da análise	188
7.1 As intepetações e avaliações dos alunos e a construção de crenças no espaço discursivo-reflexivo deste trabalho	189
7.2 As crenças emergentes no espaço discursivo proposto por este trabalho a respeito de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas	194
8 Considerações finais	199
9 Referências bibliográficas	205
Anexos	214
Anexo 1 - Instrumento de aprendizagem LEARN 1000 WORDS PART I	214
Anexo 2 - Instrumento de aprendizagem LEARN 1000 WORDS PART II	216
Anexo 3 - Instrumento de aprendizagem ENGLISH AND GLOBALIZATION	219
Anexo 4 - Instrumento de aprendizagem FORM AND FUNCTION	223
Anexo 5 - Produções discursivo-reflexivas I	227
Anexo 6 - Produções discursivo-reflexivas II	231
Anexo 7 - Produções discursivo-reflexivas III	243
Anexo 8 - Produções discursivo-reflexivas IV	252
Anexo 9 – Ementa do Curso Técnico em Farmácia	263
Anexo 10 – Autorização do IFRJ	269
Anexo 11 – Termos de consentimentos dos alunos participantes	270

Lista de Figuras

Figura 1 - Relação entre professor, alunos e IA nas dimensões macro (contexto sociocultural) e micro (sala de aula)	49
Figura 2 - Estratificação da linguagem	70
Figura 3 - Eixo sistema-produções discursivo-reflexivas	105
Figura 4 - Sistema de crenças de Mariana	111
Figura 5 - Sistema de crenças de Fernando	113
Figura 6 - Sistema de crenças de Jullian	116
Figura 7 - Sistema de crenças de Vitória	118
Figura 8 - Sistema de crenças de de Rafaella	121
Figura 9- Sistema de crenças de Nathália	123
Figura 10 - Sistema de crenças de Letícia	126
Figura 11- Categorias do sistema de crenças de alunos sob o prisma sociocultural e sociossemiótico	127
Figura 12 - Categorias dos sistemas de crenças dos alunos e respectivos exemplos	130
Figura 13 - Categorias dos sistemas de crenças dos alunos e respectivos exemplos pós metaconversa exploratória II.1.....	147
Figura 14 – Síntese da análise: uma perspectiva sociocultural e sociossemiótica	197

Lista de Imagens

Imagem 1 – Motivação para descrição de participante de pesquisa.....	86
Imagem 2 – Metatarefas II.1 - Apresentação II, slide 3.....	133
Imagem 3 – Apresentação II, slide 4.....	146
Imagem 4 – Metatarefa III.1 - Apresentação III, slide 3.....	159
Imagem 5 – Apresentação III, slide 4	163
Imagem 6 – Apresentação IV, slide 1.....	164
Imagem 7 – Apresentação IV, slide 4	176

Lista de Quadros-resumo

Quadro-resumo 1 – Características da metaconversa exploratória	55
Quadro-resumo 2 - Sistema de Avaliatividade – Atitude.....	75
Quadro-resumo 3 - Etapas do design metodológico e dados selecionados para análise	100
Quadro-resumo 4 - Etapas do design metodológico, dados selecionados e categorias de análise	102
Quadro-resumo 5 - Realizações léxico-gramaticais do fragmento transcrito da metaconversa III.1.....	160

Convenções de transcrição*

...	pausa não medida
.	entonação descendente ao final de elocução
↑	entonação ascendente
↓	entonação descendente
?	entonação ascendente para se construir uma pergunta
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
-----	silabação
<u>sublinhado</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
°palavra°	fala em voz baixa
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada
hh	aspiração ou riso
eh, ah, oh, ih, hum,	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

*Convenções baseadas nos estudos da Análise da Conversação (Atkison e Heritage, 1984; incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

“(...) toda criação encerra sempre em si um coeficiente social. Nesse sentido, não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, em todos existe sempre alguma colaboração anônima.” (Vygotsky, 1984, p. 38 apud Kramer, 2002, p. 88)

1 Introdução

“Aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir.” (Demo, 2001, p. 47)

Inserida na área de Estudos da Linguagem, mais especificamente dentro do campo de investigação da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1999, 2006, 2013), esta pesquisa tem como objetivo buscar entendimentos acerca de como as crenças dos alunos se relacionam a suas interpretações e avaliações sobre aspectos relativos ao ensino-aprendizagem em uma sala de aula de inglês para fins específicos, ou IFE.

Inicialmente, julgo necessário mencionar que a mudança em favor do uso de *inglês para fins específicos*, ou do acrônimo IFE, está de acordo com a proposta de se ampliar o que já foi chamado de inglês instrumental com ênfase na habilidade de leitura (Ramos, 2008). Busca-se, atualmente, uma perspectiva que contemple os novos paradigmas de pesquisa e de educação e, logo, as novas demandas de cursos que abarquem as habilidades de produção e compreensão escritas e orais, bem como o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em contexto presencial e à distância. Além disso, é importante também citar a discussão de Johns (2015a) sobre IFE e a necessidade de se promover pensamento crítico nesse contexto de ensino-aprendizagem. Segundo a autora (ibid., p. 5-6), a pergunta chave para IFE passa a ser essa: *as aulas nas disciplinas/áreas específicas estão promovendo pensamento crítico?*

Nesse contexto de IFE, onde me encontro inserida, entendo que aprendizes, assim como professores, tanto de IFE ou inglês geral como segunda língua ou língua estrangeira, de todas as idades, em todos os contextos, sejam eles profissionais, informais como o familiar, ou pedagógico como a sala de aula, possuem crenças sobre aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de línguas. Em estreita conexão com o contexto sociocultural, crenças são construídas e emergem na interação social (Kalaja e Barcelos, 2003; Barcelos, 2007), logo podem se transformar em função de novas experiências. Isso não implica dizer que vejo a relação entre crenças dos aprendizes e suas interpretações e avaliações sobre ensino-aprendizagem de línguas como uma relação causal simples; ao contrário, assumo que crenças, numa perspectiva contextual (cf. Capítulo 3, seção 3.3), podem influenciar e ser influenciadas por ações de maneiras complexas.

É a partir do interesse nas crenças que os alunos trazem para a sala de aula de IFE e como elas se articulam a interpretações e avaliações sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas é que se desenvolve esta pesquisa. Inicialmente, exponho, então, as justificativas pessoal e teórica para este trabalho, inserido na área de estudos da linguagem e voltado à sala de aula de IFE e seus participantes (professora-pesquisadora e alunos).

1.1

Justificativa pessoal

Há muitos anos trabalho como professora de inglês. Minha trajetória, na maior parte do tempo, percorreu espaços onde eu me envolvi com o ensino-aprendizagem de inglês geral como língua estrangeira. Por aproximadamente 20 anos, trabalhei em cursos livres de inglês e escolas particulares, inclusive preparando material didático a ser utilizado não apenas por mim mas adotado oficialmente pelo centro binacional onde me dediquei por mais tempo. Assim, venho desenvolvendo um interesse especial na confecção de material didático para o ensino de inglês, com ênfase, inicialmente, no uso de filmes como instrumento multimodal de aprendizagem para a sala de aula de inglês como língua estrangeira, o que motivou a minha pesquisa de mestrado (Souza, 2007), durante a qual tive a oportunidade de analisar esses materiais didáticos que produzia sob uma perspectiva sociocultural, sociosemiótica e multimodal. Porém, naquele momento, o escopo do trabalho não permitiu que eu pudesse desenvolvê-lo considerando também as crenças dos alunos acerca de aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem, no qual considero os instrumentos de aprendizagem (isto é, o material didático) como recursos mediadores fundamentais.

No ano de 2012, assumi o cargo de professora efetiva de inglês para fins específicos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ¹), no campus Maracanã, o que se tornou para mim um grande desafio. Afinal, apesar de ter me preparado para o concurso com base nas leituras sugeridas, não havia tido nenhuma experiência formal anterior como professora de IFE.

¹ A autorização para referência explícita ao Instituto encontra-se no Anexo 10.

Partindo da minha experiência em cursos livres e escolas particulares, não considero lecionar inglês como disciplina de cursos médio técnico e graduação com especialidades em química, biotecnologia, farmácia, meio ambiente e alimentos², isto é, em áreas completamente diferentes da minha formação como professora, uma tarefa simples. Além de procurar informações sobre a atuação do profissional no mercado de trabalho e sobre suas exigências em relação ao uso da língua em suas áreas específicas, é necessário ouvir os alunos para que o curso atenda às suas necessidades. Isso significa considerar a própria percepção dos alunos, considerados no âmbito desta pesquisa como “geradores de entendimento” e não apenas “consumidores” (Allwright, 2003a, p.119).

Ademais, nesse contexto pedagógico onde atualmente me encontro não são adotados livros didáticos, o que implica que todo material didático é preparado pela equipe de professores (num total de seis). Encontra-se, à nossa disposição, um extenso banco de materiais (cf. Contexto de pesquisa, seção 5.2) que vem sendo construído ao longo de anos. No entanto, percebi uma tendência, na maior parte desse material, em focalizar o ensino de IFE ainda com ênfase instrumental na atividade de leitura, não integrando outras habilidades como compreensão e produção oral, por exemplo, ou mesmo valorizando o aspecto multimodal em sua construção. Ou seja, me pareceu um banco de materiais em consonância com um entendimento de IFE arraigado à noção da habilidade de leitura como primordial em detrimento de outras. Num primeiro momento, me questionei se essa seria a necessidade nesse contexto onde era recém-chegada, já que uma característica chave de um curso de IFE é que seus conteúdos e objetivos sejam orientados pelas necessidades dos aprendizes, focalizando na linguagem, habilidades e gêneros apropriados a atividades específicas que esses aprendizes precisam ao usarem a língua inglesa (Johns, 2013).

Contudo, ao iniciar minha trajetória na sala de aula de IFE nesse Instituto Federal e realizar uma avaliação de necessidades, comecei a notar que os alunos apontavam para uma situação diferente daquela que os materiais didáticos disponíveis, em sua

² Segundo descrição no site (<http://ifrrj.edu.br>), o IFRJ tem como missão promover uma formação profissional e cidadã, a partir de uma educação inclusiva, pública, gratuita e de excelente qualidade, capacitando jovens críticos para o mundo do trabalho. A educação deve também possibilitar ao indivíduo o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, bem como socializar o saber acumulado ao longo do tempo, e desenvolver capacidades cognitivas e operativas para atuação no trabalho e nas conquistas sociais e dos direitos de cidadania. Sendo assim, o novo modelo dos Institutos Federais prima pelo fortalecimento da participação democrática e da abrangente inclusão social.

maioria, pareciam dar conta. Conversando com outros professores da equipe de inglês e também com professores das áreas específicas (Alimentos, Biotecnologia, Farmácia, Meio-ambiente, Química), concluí que o trabalho com outras habilidades além da leitura seria bem-vindo, pois contemplaria a necessidade atual dos alunos. É verdade que, ao preparar os materiais que utilizo, conforme mostram os instrumentos de aprendizagem (dorante IA³) que integram o corpus desta pesquisa (Anexos 1, 2, 3, 4), tenho como base um texto para leitura. Essa opção não impede, entretanto, que outras habilidades como compreensão e produção oral sejam trabalhadas e questões de multimodalidade sejam exploradas. A minha proposta, como produtora desses IA alinhada à pedagogia do pós-método (cf. Capítulo 2, seção 2.2.1), é que essas habilidades sejam integradas, inclusive numa perspectiva multimodal, para construção do conhecimento da língua inglesa para fins específicos.

Ressalto, no entanto, que não estou advogando aqui pela necessidade de integração das habilidades de uso da linguagem (*reading, listening, speaking e writing*) em todos os contextos pedagógicos indistintamente. Ao contrário, em sintonia com a condição pós-método (cf. subseção 2.2.1), acredito que meus entendimentos e necessidades estão socioculturalmente relacionados ao meu contexto particular, e assim construídos na interação social entre os participantes situados.

Faz-se necessário definir mais detalhadamente o termo *instrumento de aprendizagem* (IA), da maneira como está sendo concebido nesta pesquisa, isto é, como **um conjunto de tarefas sequenciadas em andamento (*scaffolding*) elaboradas a partir de texto(s) autêntico(s) com objetivo de mediar o processo de construção de conhecimento.**

Compartilho o questionamento de Vian Jr. (comunicação pessoal, IV CDL, PUC-Rio, 2015) sobre a noção de autenticidade no que se refere a um texto removido de seu ambiente original e recontextualizado em material didático. Não obstante, o uso do termo ‘autêntico’, neste trabalho, é inspirado, no contexto de IFE, por Ramos (2008) e Johns (2015b), e usado no sentido de Skulstad (1999, p. 292): refere-se ao material que é feito para outra finalidade que não a sala de aula. O princípio de ‘autenticidade’ é lembrado por Johns (2015b) como um dos cinco pilares de IFE. A

³ A sigla IA é usada tanto para o singular (instrumento de aprendizagem) quanto o plural (instrumentos de aprendizagem). No entanto, é possível que a diferença seja percebida pelo co-texto no uso do determinante e/ou modificador.

autora (ibid.), em uma entrevista publicada no *International Journal of Language Studies* (cf. Capítulo 9, Bibliografia), retoma os cinco princípios fundamentais propostos por Swales (1990) para se pensar em IFE e acrescenta a noção de *contexto*. Segundo Johns (ibid., p. 115), os materiais devem ser os mais autênticos possíveis em relação ao contexto de uso. Logo, ao utilizar, por exemplo, um texto publicado online no periódico científico Nature (<http://www.nature.com/index.html>) como aquele usado no IA FORM AND FUNCTION (cf. Anexo 4), argumento que se trata de material autêntico, não somente por ser um texto publicado em tal periódico, mas também por se caracterizar como um gênero discursivo (editorial) e abordar uma temática (nomenclatura e função dos elementos do DNA) que se constitem autênticos para o contexto do curso técnico de farmácia, onde se desenvolve esta pesquisa e onde são implementados os IA (cf. Anexos 1, 2, 3, 4). Sendo assim, os textos utilizados na confecção desse material didático cumprem, de acordo com Johns (2015b, p. 115), seu propósito no contexto de ensino-aprendizagem de IFE do qual fazem parte os alunos participantes desta investigação.

Em relação a esse princípio de autenticidade, é relevante também lembrar Widdowson (1998 apud Skulstad, ibid.), que argumenta que aquilo que é autêntico para usuários da língua pode não ser autêntico para aprendizes, se estes desconhecem as convenções do uso autêntico da linguagem. Mais tarde, Widdowson (2003), ainda considerando esse princípio de autenticidade, sugere o conceito de ‘mediação pedagógica’⁴, que, no âmbito deste trabalho, é realizada através dos IA com suas respectivas tarefas, e pode representar um elemento chave para a motivação do aprendiz no tocante à construção de conhecimento e desenvolvimento linguístico.

Considerando que me encontro num cenário em que é fundamental que as vozes dos alunos sejam ouvidas para que suas necessidades mais específicas sejam contempladas, surge o interesse não só em preparar os meus próprios IA, mas também em criar um espaço dialógico de reflexão e discussão que permitisse um trabalho para o entendimento mais profundo desse ambiente do qual passei a fazer parte e que tem representado para mim um desafio depois de mais de 20 anos de sala de aula.

Em princípio, tinha como objetivo de pesquisa investigar as minhas intenções⁵ de professora-pesquisadora e produtora de material, e como essas intenções seriam

⁴ Todas as traduções propostas neste trabalho são de minha total responsabilidade.

⁵ É importante ressaltar que considero que, quando me refiro a minhas *intenções*, estou considerando também minhas *crenças*; não acredito que seja possível falar daquelas sem implicar essas. Nesse

percebidas pelos alunos ao interpretarem e avaliarem os IA. Contudo, na trajetória logogenética desta pesquisa, acabei percebendo que todas as minhas intenções estão presentes em cada escolha e significado construído no meu discurso de professora, pesquisadora e produtora de material. As minhas intenções e, portanto, minhas crenças estão presentes não somente na confecção dos IA utilizados (cf. Anexos 1, 2, 3, 4) como recursos mediadores na socioconstrução do conhecimento, mas sobretudo no desenvolvimento desta pesquisa e, conseqüentemente, em todas as opções implicadas nesse processo. Sendo assim, a atividade de pesquisa com a qual me engajo aqui abre a possibilidade de teorizar a minha própria prática e, portanto, refletir sobre as minhas crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem a partir do que é proposto com este trabalho como um todo.

1.2

Justificativa teórica

A sala de aula é onde acredito, assim como Kumaravadivelu (1999), que ideologias, materiais, métodos, professores, alunos se misturam num mesmo ambiente onde as oportunidades de aprendizagem podem ser facilitadas ou dificultadas. O que acontece na sala de aula é, em grande parte, responsável pelo processo de construção de conhecimento, visto aqui do ponto de vista sociocultural (cf. seção 3.1). Ou seja, da mesma forma que Mercer (2000, p. 8), entendo conhecimento não somente como informação que está relacionada à capacidade cognitiva individual mas como a soma do que é conhecido pelas pessoas, dos recursos compartilhados e disponíveis no contexto sócio-histórico. O autor (ibid.) afirma que essa noção de conhecimento no sentido social e compartilhado “existe primordialmente nas formas de linguagem escrita e oral”. Para ilustrar seu argumento, Mercer (ibid.) comenta que “quase tudo que qualquer biólogo conhece sobre teoria da evolução, por exemplo, não provem da observação da evidência material mas da comunicação, por meio da linguagem, com outros biólogos”. Com isso, observar, analisar e buscar entendimento da sala de aula onde a linguagem é um aspecto fundamental, uma ferramenta cultural primordial (cf.

sentido, sustento que minhas *intenções* são atravessadas por minhas *crenças* de professora, pesquisadora, produtora de material didático, que se entrelaçam neste trabalho de forma dinâmica às crenças dos alunos participantes. Não obstante, essas, e não aquelas, recebem o foco analítico desta investigação (cf. Capítulo 5, seção 5.3.3).

capítulo 3), revela-se crucial em uma pesquisa como esta, voltada para o contexto pedagógico, e mais especificamente o ensino de línguas (IFE neste caso).

Ecoando as palavras de Barcelos (2007, p. 131), este trabalho não vê a sala de aula somente “como o lugar para se aprender língua materna ou estrangeira”. Trata-se de um espaço discursivo-reflexivo: “um lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças (...)”. A autora (ibid.) defende que nas aulas de línguas deve haver discussão que encoraje a reflexão dos alunos sobre o que pensam, para que assim tenham “a oportunidade de tomar consciência do que acreditam a respeito de linguagem, aprendizagem e ensino de línguas.” Assim como Barcelos (ibid.), parto do princípio que as crenças que os aprendizes trazem podem relacionar-se reciprocamente a suas ações, que, no caso desta pesquisa, envolvem suas interpretações e avaliações sobre ensino-aprendizagem em uma sala de aula de IFE.

Cumprir discutir, então, o papel do professor nesse cenário. Para tanto, as ideias de Celani (2005, 2008) tornam-se fundamentais. Segundo a autora, o professor de língua estrangeira vem buscando redefinir o seu papel no contexto de ensino: de simples reprodutor de conhecimento elaborado por teóricos da disciplina a construtor de propostas pedagógicas que valorizem e respeitem o aluno e o contexto ao qual ele pertence. Esse reposicionamento o leva a alçar voos mais altos, assumindo o papel de construtor de conhecimento e pesquisador crítico de sua própria prática. Inspirada pelos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003b; Allwright e Hanks, 2009; Gieve e Miller, 2006), acredito que lançar o olhar de pesquisadora à realidade de sala de aula de IFE torna-se, para mim, uma oportunidade de explorar o contexto pedagógico no qual estou inserida de forma questionadora num contínuo trabalho para o entendimento, que permita a mim e aos alunos um engajamento em uma atitude de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa significa para mim, professora, pesquisadora e produtora de material didático, uma oportunidade de busca de pertencimento dentro desse contexto de IFE no qual me encontro. E, naturalmente, acredito que tal sentimento só se torna realizável uma vez que seja compartilhado com os alunos, praticantes de aprendizagem, com quem interajo em minha prática diária.

Segundo van Lier (1994), se quisermos, com a nossa prática, transformar a trajetória educacional e a realidade de nossos alunos, essa prática, por meio de uma teoria que surge nela e retorna a ela, deve examinar o que é necessário para essa

transformação se tornar real. Não deve haver separação entre o teórico e o praticante; ao contrário, na perspectiva de van Lier (ibid.), deve-se estabelecer uma inter-relação dinâmica entre teoria, prática e pesquisa.

Em consonância com van Lier (ibid.), Palmer (1998) argumenta que, ao separarmos teoria da prática, temos como resultado teorias que não se relacionam à prática e sua compreensão. Ao separarmos ensino de aprendizagem, temos como resultado professores que falam mas não escutam, e alunos que escutam mas não falam. É nesse sentido que procuro assumir o papel de (co)participante na construção de conhecimento e pesquisadora crítica de minha própria prática. Isto é, desconstruindo a dicotomia entre teóricos e praticantes, nesta pesquisa assumo o papel de teorizar o que pratico e praticar o que teorizo. Tomando por base a sala de aula de IFE como um contexto sócio-histórico do qual professor e alunos são parte integral, proponho-me, então, a investigar como as crenças dos alunos estão articuladas a suas interpretações e avaliações sobre aspectos do processo ensino-aprendizagem.

Woods (2003, p. 201) afirma que atenção especial deve ser dada ao estudo de crenças pelo fato de “afetarem a receptividade dos aprendizes a diferentes atividades de aprendizagem e às escolhas de estratégias, que no final afetam o rendimento na segunda língua.” Apesar de o autor referir-se à segunda língua, não vejo impedimento de relacionar o seu argumento ao contexto de IFE. Tal como Woods (ibid.), Kalaja e Barcelos (2013, p. 5) reconhecem também que as crenças dos aprendizes sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem “são cruciais no sentido de determinar como os aprendizes abordam a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, e como tal são ferramentas mediadoras complexas se entrelaçando às ações dos alunos de maneiras complexas”. As autoras (ibid.) afirmam haver uma carência de pesquisas que focalizem diversos aspectos dessa relação, inclusive aquele que se refere à relação entre crenças e aprendizagem, bem como à relação entre crenças e emoções (entendidas no âmbito deste trabalho como avaliações, cf. subseção 4.2.1). Ambas essas relações integram o objetivo desta investigação, conforme exposto a seguir.

1.3

Objetivos da pesquisa

Tomando por base que as crenças nascem no contexto sociointeracional e que, logo, são construídas discursivamente (cf. seção 3.3), busco articular teórico-metodologicamente essa abordagem contextual e discursiva de crenças a uma perspectiva de linguagem de natureza sociosemiótica (cf. seção 4.2).

Segundo Halliday (1994, p. xvi), “qualquer que seja o propósito final ou direção da análise [textual], a gramática deve ser a base”. Ou seja, partindo do pressuposto que as crenças emergem discursivamente, proponho uma análise das mesmas fundamentada no argumento do autor (ibid.) sobre a necessidade da gramática⁶ na análise linguística, uma vez que

“[U]ma análise discursiva que não é baseada na gramática não é análise, mas simplesmente um comentário corrido sobre o texto (...). Um texto é uma unidade semântica e não gramatical. Porém, os significados são realizados por meio de fraseados; e sem uma teoria de fraseados – isto é, uma gramática – não há como tornar explícita a interpretação dos significados de um texto.” (ibid., p. xvi-xvii)

Egins (2004, p. 20) também chama atenção para a relevância da descrição gramatical na análise textual. Segundo a autora (ibid.), ao considerarmos a língua como um sistema semiótico (cf. Capítulo 4, seção 4.2), o uso da linguagem é um processo de construção de significados por meio de escolhas. De acordo com uma abordagem semântico-funcional, existem, então, duas dimensões a serem consideradas no uso da linguagem: o sistema linguístico, que se refere às escolhas dos usuários, e as funções que realizam essas escolhas. Desse modo, é possível descrever como a linguagem é usada em diferentes contextos sociais para diferentes propósitos.

Todavia, ainda que, neste trabalho, a gramática ocupe lugar central na análise dos dados (cf. Capítulo 6), em consonância com a teoria sistêmico-funcional (ou sociosemiótica, cf. Capítulo 4), o meu objetivo não é analisar as crenças construídas discursivamente pelos alunos participantes em termos meramente formais mas sim relacionar suas escolhas léxico-gramaticais referentes a interpretações e avaliações às respectivas crenças emergentes no contexto de ensino-aprendizagem ao qual pertencemos. Ou seja, a gramática deve ser entendida, sob o prisma sociosemiótico,

⁶ De acordo com a teoria sistêmico-funcional (cf. Capítulo 4, seção 4.2), uso os termos gramática e léxico-gramática de modo intercambiável. Para maiores informações sobre essa questão, ver Halliday, Matthiessen & Matthiessen (2014, p. 7).

como um estrato (cf. seção 4.2, Figura 2) onde os significados interpressuais, que pertencem ao nível da semântica discursiva, se realizam.

Sendo assim, a partir dos IA como recursos didáticos mediadores no processo de socioconstrução de conhecimento na sala de aula de IFE, a presente pesquisa tem o objetivo de criar um espaço dialógico em que os alunos participantes e eu, professora, pesquisadora e produtora desse material didático, possamos refletir e discutir aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem com base em crenças e posicionamentos.

Para tanto, são consideradas as seguintes questões:

- 1- Como as escolhas léxico-gramaticais referentes às interpretações e avaliações dos alunos acerca de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem constroem suas crenças?**
- 2- Que crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas emergem sociointeracionalmente no espaço discursivo-reflexivo proposto por este trabalho?**

A partir da interação social mediada pelos IA, a discussão dessas questões, que devem ser entendidas de maneira interdependente, poderá gerar um maior entendimento acerca do contexto pedagógico a que eu e os alunos participantes deste estudo pertencemos. Acredito, da mesma forma que Barcelos (2009), ser importante termos informação sobre as crenças dos aprendizes, investigando-as como sendo socioculturalmente construídas, o que, segundo a autora “significa investigar sua função e relação com aprendizagem, ensino e ações dos participantes em um determinado contexto” (ibid., p. 194).

Esta tese está organizada em nove capítulos. O primeiro capítulo corresponde a esta introdução. O capítulo 2 apresenta a contextualização teórica, inserindo esta pesquisa dentro do campo de investigação da Linguística Aplicada. Os capítulos 3 e 4 constroem o embasamento teórico desta pesquisa, discutindo respectivamente as abordagens sociocultural e sociosemiótica. O capítulo 5 consiste na descrição da metodologia que orienta o presente estudo, para que no capítulo 6 proceda-se à análise dos dados, que incluem as produções discursivo-reflexivas dos alunos participantes. No capítulo 7, os dados são retomados em forma de síntese dialética à luz das abordagens que compreendem o embasamento teórico e das questões de pesquisa apresentadas nesta introdução. O capítulo 8 traz algumas considerações finais sobre esta pesquisa. Finalmente, o capítulo 9 inclui as referências bibliográficas utilizadas.

Somam-se a estes nove capítulos onze anexos, que se referem aos instrumentos de aprendizagem utilizados durante esta pesquisa, as produções discursivo-reflexivas dos alunos participantes na íntegra, a ementa do curso técnico de Farmácia, a autorização do IFRJ permitindo a menção explícita à Instituição, e os termos de consentimento dos alunos participantes (cf. Sumário).

2 Linguística aplicada: um campo de investigação interdisciplinar

*“Não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar.”
(Celani, 1992, p. 21)*

O presente capítulo pretende contextualizar esta pesquisa dentro do campo de investigação da Linguística Aplicada (LA), um campo interdisciplinar que contempla diversos eixos temáticos dentre os quais *ensino e aprendizagem de línguas, crenças e materiais didáticos* são de interesse especial para este estudo⁷.

Defendendo que o tipo de conhecimento teórico com o qual o linguista aplicado se envolve para tentar entender a questão de pesquisa que investiga atravessa diversas áreas de conhecimento, Moita Lopes (2006, p. 31) aponta quatro aspectos constitutivos de uma LA *InDisciplinar*. Trata-se, segundo o autor, de um campo de investigação (i) mestiço, interdisciplinar, que dialoga com o mundo contemporâneo; (ii) que explora a relação entre teoria e prática, “porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar”; (iii) que redescreve o sujeito social como “heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o”; (iv) em que limites éticos devem nos orientar como um pilar fundamental, uma vez que não é possível relativizar todos os significados.

No que diz respeito ao segundo item acima, Rajagopalan (2011), numa entrevista em que traz ponderações sobre LA, política linguística e ensino-aprendizagem, define o fazer LA na contemporaneidade como pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando, o que implica, nas palavras do autor, “usar a prática como próprio palco de reflexões teóricas”. Assim, “a teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática”. Para Rajagopalan (*ibid.*), LA significa voltar o pensamento para o mundo em que estamos vivendo. Com base nessa vivência é que nós temos que pensar, pois não há teoria que esteja pronta para aplicação a qualquer situação; toda realidade, toda circunstância, exige novas reflexões.

⁷ Além de todas as considerações feitas neste capítulo a respeito da LA interdisciplinar e da inserção deste trabalho nesse campo de investigação, é relevante aqui a menção ao site da ALAB (<http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129>), onde constam diferentes eixos temáticos referentes a pesquisas em LA. Em sintonia com todas as características de uma LA interdisciplinar, meu foco de pesquisa está mais especificamente relacionado aos itens 7, 9 e 24 do link acima, respectivamente: *crenças em ensino e aprendizagem de línguas, ensino e aprendizagem de línguas adicionais e materiais didáticos*.

Nota-se, então, que “há um consenso sobre o fato de a LA estar centrada na produção de conhecimentos relevantes para práticas sociais situadas” (Moita Lopes, 2006, p. 41). Tal produção, formulada de modo a atravessar várias áreas do conhecimento, distancia-se de uma lógica aplicacionista. O foco está “em como os conhecimentos produzidos podem trazer ganhos sociais para as pessoas e melhorar sua qualidade de vida” (ibid.). É nesse sentido que este trabalho se liga aos estudos em LA: ao direcionar meu interesse de pesquisa ao contexto de sala de aula de IFE, vejo os participantes envolvidos (eu e os alunos) como sujeitos sociais (Moita Lopes, 2013, p. 16-17), inseparáveis do conhecimento produzido por nós assim como dos valores e ideologias, e, portanto, das crenças que trazemos. Sendo assim, a situacionalidade e a particularidade do conhecimento são o que importa, e não a procura por grandes generalizações.

Em sintonia com Moita Lopes (2006, 2013), Fabrício (2006, p. 48), defende que “a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais.” A autora (ibid.) nota que tal compreensão da linguagem como prática social vem provocando um interesse em analisá-la a partir de uma perspectiva inter/transdisciplinar. Segundo Fabrício (ibid.), essa compreensão acarreta (i) estudar a sociedade e a cultura das quais a linguagem é parte constituinte e constitutiva; (ii) assumir que nossas práticas discursivas não são neutras; ao contrário, envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem; (iii) reconhecer uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentido.

Ao considerar a LA na contemporaneidade, outro autor que também se faz relevante para o desenvolvimento deste trabalho, voltado ao contexto de ensino-aprendizagem de inglês, é Kumaravadivelu (2005). O autor (ibid., p. 25) argumenta que “qualquer consideração séria de teoria e prática de Linguística Aplicada deve levar em conta os processos emergentes de globalização cultural assim como o caráter global, invés do colonial, da língua inglesa”. Na visão pós-colonial do autor (ibid., p. 30), com a qual me alinho, há necessidade de uma mudança na percepção do inglês como língua colonial do passado para língua global do futuro, que, na verdade, eu diria, já se faz presente.

Além disso, segundo Kumaravadivelu (ibid.), o desafio que a LA enfrenta ao transformar a educação de língua inglesa com base em uma noção colonialista para

outra globalizada depende do nosso desempenho e percepção a respeito dessa educação, o que traz, então, a necessidade de se rever a noção de método (ibid., p. 34). Como afirma o autor (ibid.), métodos de ensino de língua como audiolingualismo ou comunicativo foram concebidos e construídos pelo ocidente com interesses colonialistas e neocolonialistas. Tais métodos, com a finalidade de consumo global, são baseados em conceitos idealizados direcionados a contextos também idealizados, ignorando as particularidades locais. Seguindo essas ideias, acredito que as situações, necessidades e desejos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas são inúmeros e, por isso, nenhum método idealizado pode antecipar todas as variáveis e prover sugestões específicas e necessárias às diversas situações que professores praticantes lidam em suas vidas profissionais ao se confrontarem com seus desafios diários.

Para “descolonizar” o ensino de língua inglesa, Kumaravadivelu (ibid.) argumenta em favor de princípios e práticas metodológicas apropriadas para o contexto local, o que chama de Pedagogia do Pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2003, cf. subseção 2.2.1). Essa mudança, segundo o autor (ibid.), de método para pós-método⁸ traz a necessidade de uma seleção mais imaginativa de materiais de ensino. Isso significa que, para serem relevantes a um contexto pedagógico particular, os materiais didáticos (que no âmbito deste trabalho traduzem-se em um IA) devem ser sensíveis aos objetivos de aprendizagem, assim como às necessidades e desejos dos aprendizes (Kumaravadivelu, 2005, p. 32). Uma vez selecionados de maneira apropriada, com base nos parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade, que constituem a base tridimensional da Pedagogia Pós-método (cf. subseção 2.2.1), esses materiais podem assegurar relevância social na sala de aula, oferecendo “possibilidades ilimitadas para criação de contextos críticos onde os alunos podem conectar a palavra ao mundo” (ibid.).

Contudo, como coloca Kumaravadivelu (ibid., p. 33), há de se considerar que

[O] sucesso ou fracasso da instrução em sala de aula depende em grande parte da interação não declarada e não instável de múltiplos fatores tais como cognição do

⁸ Leffa (2012) faz uma observação relevante sobre o termo *pós-método* cunhado por Kumaravadivelu (1994, 2001). Segundo aquele autor (ibid., p. 398), para tentar descrever o que está acontecendo no ensino de línguas, o termo sofre influências da contemporaneidade, calcada na ideia de “pós-“ (pós-modernismo, pós-estruturalismo, e até pós-humanismo, para citar três exemplos). O uso do *pós* hifenizado (“pós-“) mostra que as ideias perpassam diferentes disciplinas, e que o ensino de línguas não está imune ao que acontece em outras áreas.

professor, percepção do aprendiz, necessidades da sociedade, contextos culturais, exigências políticas, imperativas econômicas, e restrições institucionais. Qualquer intenção de pesquisa sensível tem que lidar com um entendimento mais profundo sobre como esses fatores interagem e se entrelaçam com as particularidades locais.

Concebendo, portanto, a LA como um campo de investigação que problematiza as questões da língua(gem) sob diferentes perspectivas epistemológicas, pode-se dizer que esta pesquisa coaduna com esse fazer metodológico-científico, uma vez que se insere num campo de investigação sensível e disposto a compreender mais profundamente questões (cf. seção 1.3, objetivos de pesquisa) referentes ao contexto pedagógico, mais especificamente, à sala de aula de IFE. Inserida no campo aplicado de estudos da linguagem, sigo, então, uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na investigação voltada para a sala de aula IFE, vista como um ambiente social onde professores e alunos, praticantes de ensino-aprendizagem, dialogam e interagem colaborativamente na construção⁹ do conhecimento com base em suas crenças.

Assim, o meu interesse pela vida da sala de aula tem origem no reconhecimento desse espaço como uma prática discursiva e social potencialmente geradora de significados. Tal proposição está consistente com a ideia de que a sala de aula transcende o âmbito físico (que obviamente tem sua relevância também) e abarca a importância das relações humanas. Por isso, de acordo com uma visão de LA interdisciplinar, cujos eixos temáticos de pesquisa incluem uma diversidade de aspectos relacionados ao uso da linguagem como prática social (cf. nota de rodapé 7, página 27), passo a seguir a considerar mais detalhadamente como a sala de aula é concebida neste estudo, a importância do trabalho para aprofundar entendimentos sobre a qualidade de vida nesse contexto com base nos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003b; Allwright e Hanks, 2009; Gieve e Miller, 2006), bem como a relação que pretendo estabelecer entre mim e os alunos participantes desta pesquisa. Na sequência, também de acordo com essa perspectiva interdisciplinar, discuto a abordagem de ensino de IFE, pontuando suas origens, principais fundamentos e características, e estabelecendo uma relação com a Condição Pós-método (Kumaravadivelu, 2001, 2003).

⁹ Entendo, neste estudo, a construção como um processo social e colaborativo, também frequentemente designado como (co)construção (Nóbrega et al., no prelo).

2.1

A sala de aula como um espaço semiótico tridimensional

Além de considerar que a sala de aula é um espaço institucional, com uma dinâmica de poder ligada à natureza da relação pedagógica, assumo que se trata também de um espaço compartilhado socialmente e, como tal, não funciona sem a comunicação entre os participantes (Gieve e Miller, 2006, p. 28).

Allwright e Bailey (1991, p.18) sustentam que na sala de aula alunos e professores reúnem suas expectativas e objetivos com a finalidade de que o aprendizado aconteça. Entretanto, os autores (ibid.) atestam que esse resultado depende, em muito, da reação dos participantes envolvidos nesse contexto, pois os mesmos não entram de “mãos vazias” (*empty-handed*), o que está relacionado, no âmbito deste trabalho, ao reconhecimento de que existem crenças que orientam os alunos em suas avaliações e interpretações na sala de aula de IFE.

Segundo Allwright e Bailey (1991), os alunos trazem consigo suas aspirações, experiências de aprendizagem e suas próprias razões para estarem lá. Desse modo, somente uma constante interação entre alunos e professores pode fazer esse empreendimento social funcionar bem. Ao gerenciarmos a interação em sala de aula, nós não fazemos isso despretensiosamente, mas sim com o objetivo de promover as melhores oportunidades possíveis para o aprendizado da língua em questão. Porém, como os próprios autores afirmam, tudo vai depender da ação e reação entre os participantes desse contexto, que, no caso desta pesquisa, referem-se a mim e aos alunos participantes.

Reconheço que a aula é, acima de tudo, um processo de co-produção entre seus protagonistas, professores e alunos. Essa reflexão leva a crer que existe a relevância de uma investigação que considere as interpretações e avaliações dos alunos como participantes ativos desse contexto complexo, que pode incluir inúmeras oportunidades de aprendizado as quais Allwright (2003b) descreve como tendo características *cognitivas*, *afetivas* e *sociais*.

As oportunidades de aprendizado do tipo cognitivas podem se dividir em oportunidades de “*encontrar*” (Allwright, ibid.) algum material que seja significativo para o aprendizado, e oportunidades de “*processar*” (ibid.), que se referem à chance de produzir algo com o material de estudo. Apesar de o aspecto cognitivo ter sido, ao longo de muitos anos e sob uma perspectiva tradicionalista, reconhecido como o ponto

mais importante no processo de aprendizagem, entende-se aqui, em sintonia com Allwright (ibid.), que este não é um resultado que é obtido enfatizando-se as atividades cognitivas, mas sim um processo que envolve também afetividade e relações sociais.

Arnold e Brown (1999) argumentam que a interação em sala de aula e o cooperativismo nas tarefas propostas vão depender das relações afetivas entre os participantes. Essas relações podem estreitar laços, favorecendo assim atividades que impliquem cooperação, mas, por outro lado, podem contribuir para afastar pessoas, criando situações conflitantes em sala de aula. Além dos aspectos cognitivos e afetivos, Arnold e Brown (ibid.) enfatizam que, para a aprendizagem se tornar realmente significativa, deve ser abordada como um construto social em que o indivíduo é visto de acordo com todas as suas características particulares.

Logo, a construção do conhecimento deve ser considerada a partir das características cognitivas, sociais e afetivas dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem. Cumpre ressaltar que não se trata, contudo, de afeto como um fim em si mesmo (Gieve e Miller, 2006, p. 29). A valorização à característica afetiva não deve se relacionar à busca por práticas pedagógicas mais efetivas e, dessa forma, se constituir uma abordagem instrumental e tecnicista. Ao contrário, o afeto deve estar relacionado a uma perspectiva dialógica de acordo com a qual se mantêm abertos os canais de comunicação entre professor e alunos de forma dinâmica em ambas as direções, com respeito a idiosincrasias e emoções compartilhadas, a fim de se trabalhar a qualidade de vida em sala de aula (ibid., p. 37), considerada condição *sine qua non* e discutida a seguir sob a perspectiva da Prática Exploratória (Allwright, 2003b; Allwright e Hanks, 2009; Gieve e Miller, 2006).

2.1.1

Prática Exploratória

Inspirada pelos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003b; Allwright e Hanks, 2009; Gieve e Miller, 2006), esta pesquisa tem como característica fundamental a busca de entendimentos, que podem até gerar mudança, apesar de esse não ser um objetivo necessário. Caso isso aconteça, ela surge como parte do entendimento construído e não como objetivo primordial.

A Prática Exploratória (doravante PE) questiona a noção de mudança que prioriza a busca constante por técnicas mais eficientes de aprendizagem. Isto é, a

mudança não deve ser reduzida à busca de técnicas mais eficientes em detrimento de uma tentativa de entendimento das circunstâncias onde as novas técnicas possam, de fato, trazer benefícios (Allwright, 2003a). Sendo assim, em sintonia com a PE não pretendo fazer uma investigação pela mudança e para mudança, como pretenderia uma pesquisa-ação (Allwright, 2000), por exemplo. A PE nos abre a possibilidade de ir além do modelo metodológico de terceira pessoa (*third-party model*) e, assim, considerar os alunos como praticantes de aprendizagem (*practioners of learning*). Priorizar o trabalho para o entendimento deve permitir aos alunos alcançarem seus próprios entendimentos no processo ensino-aprendizagem.

A seguir, enumero os princípios da PE (Allwright e Hanks, 2009) com os quais se alinha essa pesquisa:

- 1- priorizar a ‘qualidade de vida’¹⁰ para alunos e professores é a questão mais central nas pesquisas em contexto pedagógico;
- 2- trabalhar para o entendimento do que é essa ‘qualidade de vida’ é mais importante e prioritário do que se encontrar meios para melhorá-la. Nesse sentido, a busca de entendimento não é algo novo. O que Allwright e Hanks (2009) apontam como novidade é a busca de entendimento como o principal foco da investigação. Contudo, a PE não se coloca contra a mudança, apenas contra aquele tipo de mudança fruto da pressão burocrática, ou a mudança impensada que não nasce de um profundo entendimento. Somente a partir de um esforço para entender a vida numa dada situação, poderemos decidir se uma mudança prática é necessária, desejável e/ou possível;
- 3- todos devem estar envolvidos na busca de entendimentos. Ambos professores e alunos são agentes participantes e geradores de entendimento nesta pesquisa, que vê a vida na sala de aula numa perspectiva social. Esse posicionamento social leva esta pesquisa a considerar os alunos como participantes e não meros objetos de estudo;

¹⁰ A partir das leituras de Allwright (2001, 2003) e Allwright e Hanks (2009), entendo ‘qualidade de vida’ como variável de acordo como o contexto sociocultural em que estamos inseridos. Sendo assim, essa noção pode construir diversos significados, mas sempre situados num dado contexto. Por exemplo, pode estar relacionada ao simples fato de termos carteiras confortáveis numa sala de aula, até mesmo termos computadores de última geração, ou ainda a um ambiente social amigável entre aluno-aluno e/ou aluno-professor. Ao meu ver, trata-se de uma noção que pode inclusive ter significados individuais construídos socialmente. Ou seja, o que entendo como ‘qualidade de vida’ na minha sala de aula pode não significar o mesmo para um outro colega no IFRJ.

- 4- o trabalho deve servir para unir as pessoas. Espera-se, no contexto desta pesquisa, que os participantes professores e alunos devam agir num espírito de coleguismo;
- 5- o trabalho deve ser conduzido num espírito de desenvolvimento mútuo. Nesse sentido, esse princípio e o anterior estão relacionados ao terceiro. Uma vez que tanto professores quanto alunos estão envolvidos na busca de entendimentos, o trabalho de pesquisa, conduzido de um modo colaborativo, naturalmente deve uni-los. Os entendimentos alcançados são de propriedade coletiva do grupo. Acredita-se que todos os alunos sejam capazes de se tornar praticantes de aprendizagem apesar de se reconhecer que existam individualidades e idiossincrasias;
- 6- o trabalho para o entendimento é um empreendimento contínuo. A vida sendo dinâmica torna os nossos entendimentos válidos por um espaço de tempo, o que por consequência torna necessário o trabalho contínuo na busca do entendimento. Toda sala de aula de língua representa uma situação social dinâmica; por isso, é também essencial que o processo de pesquisa seja sustentável;
- 7- a busca de entendimento deve ser parte integrante da prática pedagógica. Com isso, é possível maximizar a sustentabilidade. A pesquisa não precisa e não deve acontecer de forma parasítica se for integrada à prática pedagógica. Por isso, opto por construir os dados desta pesquisa durante as aulas, na minha prática pedagógica cotidiana, com base nos IA utilizados como recursos mediadores na socioconstrução de conhecimento.

Pode-se notar uma afinidade entre Allwright e Hanks (2009) e van Lier (1994) no que diz respeito à PE e a construção de uma teoria da prática, respectivamente. Em ambos os trabalhos percebemos a valorização da prática na sala de aula que é socialmente situada, e, portanto, a necessidade de se considerar uma dimensão maior do que apenas o ambiente físico que nos cerca. Segundo os autores, com um olhar crítico, devemos ir além do contexto meramente físico, o que nos permitirá um maior entendimento da vida que se relaciona a essa sala de aula.

Apesar de assumirem o trabalho como parte da vida e não como alternativas excludentes, existe, nas ideias desses autores (Allwright, 2003, p. 120; van Lier, 1994, p. 9), a crença que a pesquisa da sala de aula é pesquisa da educação no seu senso mais amplo e deve estar mais relacionada à 'vida' do que ao 'trabalho'. Dessa forma, esta

pesquisa assume um compromisso de um olhar para sala de aula que contribua para a qualidade de vida desse ambiente, onde tanto alunos quanto professores são agentes na construção do conhecimento (Gieve e Miller, 2006).

Inspirada por esse paradigma teórico-investigativo e a partir de uma visão tridimensional da sala de aula de IFE, conduzo, então, esta pesquisa com o interesse de construir significados a partir da vivência social no contexto pedagógico. Assim, acreditando que a sala de aula é composta por vários cenários particulares que expressam desejos, motivações, expectativas e, portanto, crenças, teorizo, a seguir, sobre a relação que pretendo estabelecer entre mim e os alunos participantes, não apenas no contexto de realização desta pesquisa mas no cotidiano de nossa sala de aula. Ou seja, buscando uma maneira sustentável de se realizar esta investigação, mantenho a coerência com o dia a dia do trabalho pedagógico que realizo na sala de aula de IFE no IFRJ.

2.1.2

A relação entre participantes: alunos e professora-pesquisadora

A busca de entendimentos levando em consideração as interpretações e avaliações dos alunos acerca de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem é parte fundamental da minha crença na dimensão social da sala de aula, e, portanto, do processo ensino-aprendizagem. Acredita-se, nesta pesquisa, que seja de extrema importância a questão da distância social entre professor e aluno.

Hasan (2011) julga necessário tornar o processo de aprendizagem interessante à maioria da turma. A autora traz à tona a dificuldade que lida o professor em despertar esse interesse, não no sentido do divertimento, mas fazendo com que a experiência de aprendizagem seja vivenciada de maneira homogênea, o que pessoalmente creio ser impossível, dadas as idiosincrasias e peculiaridades tanto individuais quanto sociais. O que cabe ao professor, contudo, é envolver o aluno nas tomadas de decisão e, logo, tentar minimizar a distância social entre ele e o aluno. Segundo Hasan (ibid.), em geral, conforme esse distanciamento diminui, o entendimento mútuo aumenta.

A autora reconhece o desafio e a dificuldade em se lidar com uma turma com interesses muitas vezes antagônicos; no entanto, não sugere um sistema de educação numa razão de um aluno por professor. O que é desejável, de acordo com Hasan (ibid.), é que se criem recursos que permitam que mais tempo seja dedicado à discussão

e reflexão e não simplesmente à entrega da informação (*'handing out information'*). Dessa forma, é possível que os alunos engajem-se ativamente no processo de ensino-aprendizagem, e o professor possa construir uma imagem mais acurada sobre suas habilidades, entendimentos, inclinações e necessidades específicas. Hasan (ibid., p. 43) coloca ainda que não é suficiente o professor apresentar a informação bem articulada em relação ao conteúdo em foco. Apesar de considerar isso necessário, a autora argumenta sobre a relevância de se buscar entendimentos a respeito de como o aluno está construindo sentido dessa informação, preceito com o qual está alinhada esta pesquisa, que busca investigar como as avaliações e interpretações acerca de aspectos do ensino-aprendizagem constroem discursivamente as crenças dos aprendizes.

Ao considerar diversos paradoxos no processo ensino-aprendizagem, outro autor que aponta para importância da voz do aluno é Palmer (1998). Segundo esse autor, se um espaço (contexto pedagógico) pretende apoiar a aprendizagem, deve também encorajar os alunos a encontrar suas vozes¹¹ mais autênticas. Palmer (ibid., p. 75), acredita, assim como este trabalho, que o aprendizado não acontece quando os alunos não são capazes de expressar suas ideias, emoções, confusões, ignorâncias e preconceitos. O autor (ibid.) reforça esse argumento ao colocar que, somente quando as pessoas conseguem se expressar dessa forma, a educação se torna possível. Num contexto de aprendizagem assim, existe a possibilidade de o aluno aprender não somente a 'matéria', mas a importância da expressão de opiniões individuais e do respeito pela sabedoria construída na coletividade, o que, por sua vez, influenciará suas ideias e pensamentos.

Para tanto, em sintonia com os pressupostos de Palmer (ibid.), acredito que o espaço de aprendizagem deve ser hospitaleiro, não apenas no sentido do tratamento ao aluno com civilidade mas especialmente na oportunidade de o aluno despertar para entendimentos por meio do diálogo. Afinal, "o bom anfitrião não é meramente educado com o convidado – o bom anfitrião assume que o convidado tem histórias para contar (Palmer, ibid., p. 89)."

¹¹ Embora reconheça a tradição bakhtiniana (Bakhtin, 2003; Brait, 2003) relacionada à noção de *vozes*, no âmbito deste trabalho, essa escolha lexical é feita com base na teoria sociocultural vygotskyana (cf. Capítulo 3), e, portanto, associada à influência do contexto social, histórico e cultural na aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria social de aprendizagem proposta por Wenger (1998) enfatiza também a relevância de uma participação ativa, isto é, agentiva, dos aprendizes nas práticas sociais das comunidades às quais pertencem. Nas palavras do autor (ibid., p. 10):

[S]e acreditamos que (...) o conhecimento envolve essencialmente participação ativa nas comunidades sociais, então o formato tradicional não parece tão produtivo. O que parece promissor são maneiras inventivas de se engajar os alunos em práticas significativas, de se permitir acesso a recursos que incentivem sua participação, de se ampliar horizontes para que eles [sic] possam se colocar em trajetórias de aprendizagem com as quais se identificam, e de se envolvê-los em ações, discussões, e reflexões que façam diferença para as comunidades que eles valorizem.

Contudo, devo esclarecer que, embora os alunos sejam participantes integrais desse trabalho, e que o diálogo seja valorizado como uma possibilidade de negociação e entendimento mútuo, eles não assumem a autoria de pesquisador e não tomam decisões relacionadas ao desenho da pesquisa. Por essa razão, não considero esta pesquisa participatória do ponto de vista metodológico (Lincoln e Guba, 2006).

Os alunos assumem, no entanto, posição central como praticantes de aprendizagem e não como alvos do processo de ensino (Gieve e Miller, 2006). Acredito que os alunos, como participantes chave, têm agência no sentido do que eles vão ou querem aprender. Assim, não deixando de reconhecer as complexidades e idiossincrasias próprias da natureza fundamentalmente social da sala de aula, mais especificamente, no caso deste estudo, da sala de aula de IFE, discutido a seguir, mantenho a expectativa de que possa contribuir para o desenvolvimento dos aprendizes, a fim de que sejam cada vez mais capazes de se beneficiar de experiências de aprendizado dentro e fora da sala de aula.

2.2

Inglês para fins específicos: origens, principais fundamentos e características

É considerando a LA como um campo interdisciplinar que contempla diversos eixos temáticos (cf. nota de rodapé 7, página 27), dentre os quais podem ser destacadas investigações sobre ensino-aprendizagem de línguas, que passo, nesta seção, a discutir as origens, fundamentos e características de IFE.

Segundo Hutchinson e Waters (1987), IFE tem sua origem e desenvolvimento em algumas demandas criadas pela globalização a partir do período pós-guerra, e essas devem-se a três fatores principais. O primeiro desses fatores refere-se ao contexto histórico. No período após segunda guerra mundial, há um forte crescimento nos

campos científico, técnico e econômico que leva pessoas do mundo inteiro à necessidade e ao interesse de compartilhar conhecimentos, tecnologia e produtos entre si, e para isso buscam uma língua comum. O poder econômico dos Estados Unidos eleva o inglês ao *status* de língua internacional, e a demanda para se aprender o idioma para fins específicos passa a crescer.

Como segundo fator, no campo dos estudos linguísticos, passa-se a considerar a língua não só um conjunto de regras gramaticais; a centralidade na comunicação muda consideravelmente o foco do ensino. Essa visão da linguística acaba reforçada por conceitos novos de outra área também em crescimento, a psicologia educacional, que nesse momento da história, destaca a importância de centrar o ensino nas necessidades e demandas do aprendiz, aumentando, assim, as chances de que ele esteja motivado a aprender. Essa nova visão da psicologia educacional, constitui-se, então, o terceiro fator.

IFE começou a ser usado no Brasil no final dos anos 70, principalmente nos cursos superiores, como ferramenta para que os alunos aprendessem e exercitassem suas estratégias de leitura e compreensão de textos acadêmicos. O objetivo principal era oferecer aos alunos acesso à literatura acadêmica em inglês de sua área de formação. O projeto brasileiro de IFE foi conduzido entre os anos de 1980 e 1990, tendo como objetivo, então, melhorar o uso do inglês de pesquisadores brasileiros, professores de ciências e técnicos, especialmente em relação à leitura de publicações especializadas e técnicas. A ênfase na leitura foi resultado da análise de necessidades feita no início do projeto (Celani, 2005).

Um dos fundamentos principais de IFE é que se deve partir de um levantamento de necessidades para que os temas e assuntos a serem incluídos no curso tenham total relevância e utilidade para o aprendiz. Perguntam-se, então, quais as situações que o aluno enfrenta em seu cotidiano profissional e dentro das quais deverá desempenhar, de forma convincente, o seu papel. Hutchinson e Waters (1987, p. 62) denominam tais situações de *situações-alvo*.

Para o levantamento de necessidades das *situações-alvo*, estão perguntas relacionadas ao ‘para quê’ o aprendiz precisa da língua. Aqui três aspectos devem ser, então, considerados: *necessidades* - as demandas da situação-alvo -, *lacunas* - diferença entre aquilo que os alunos sabem e o que devem saber pela demanda - e *desejos* - a percepção do aluno daquilo que deve/deseja aprender (Hutchinson e Waters, *ibid.*, p. 63). Os autores reforçam que, se a abordagem IFE é baseada no

princípio de envolver o aprendiz, seria um contrassenso ignorar os seus desejos. Ambas as análises, a que determina as situações-alvo e a que investiga as necessidades de aprendizagem, devem ser feitas antes do início do curso e continuamente, para que adequações e ajustes possam ser efetuados sempre que necessário.

Celani (2008, p. 418) resume as perspectivas de IFE como aprender com um propósito e dentro de uma estrutura que não só dá sentido claro para a aprendizagem, mas também a torna significativa desde o início, tanto para os alunos quanto para os professores. As necessidades dos alunos não são definidas pelos materiais didáticos, e a língua não é o objeto da aprendizagem, mas o resultado da interação mútua entre o aluno e o mundo. Tomando por base a particularidade da posição do inglês no mundo globalizado, Celani (2013)¹² propõe, então, uma Pedagogia Pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003) para o ensino de IFE, conforme considero a seguir.

2.2.1 IFE no século XXI e a Pedagogia Pós-método

Assim como Celani (2013), que se alinha às ideias de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003), Bhatia et. al. (2011, p. 143) argumenta também que a maioria dos modelos de educação para ensino-aprendizagem de línguas tornaram-se inadequados para atender aos atuais desafios e demandas das práticas interdisciplinares do mundo acadêmico e profissional. Segundo esse autor, tais desafios emergiram, dentre outros fatores, como resultado das complexidades da multimídia moderna, que está estreitamente ligada ao fenômeno da globalização. Nesse contexto, passa a haver o questionamento de modelos e práticas de ensino-aprendizagem, incluindo IFE. Logo, uma prática pedagógica que apresenta a língua(gem) num modelo de transmissão de

¹² Essa colocação é baseada na apresentação da Professora Maria Antonieta Alba Celani em **A Tesol International Academy for English for Specific Purposes**, que aconteceu na Universidade Metodista, São Paulo, Brasil nos dias 27 e 28 de setembro de 2013. A sessão da Professora Celani foi intitulada **A Postmethod Pedagogy for Teaching ESP** e resumida no site da convenção (<http://www.tesol.org/docs/default-source/education-programs/brazil-acad-brochure-2013.pdf?sfvrsn=4>) da seguinte forma: “Kumaravadivelu’s concept of postmethod is defined, and the roles of the learner, the teacher, and the educator as co-explorers are proposed in the context of a globalised world and of the particular position of English in this globalised world (e.g., Canagarajah). The effect of these concepts on teaching ESP is considered with special reference to teaching English for specific purposes in Brazil.”

conhecimento corre o risco de não atender as necessidades do aprendiz de inglês no mundo globalizado (Kumaravadivelu, 2005, 2006).

Frente a uma insatisfação acerca das limitações do conceito de *método* e do modelo educacional de transmissão de conhecimento, Kumaravadivelu (2001) conceitualiza os parâmetros de uma Pedagogia Pós-método através de um sistema tridimensional que consiste em particularidade (*particularity*), praticidade (*practicality*) e possibilidade (*possibility*). O autor (*ibid.*) argumenta que uma Pedagogia Pós-método deve (i) ser sensível ao contexto de ensino-aprendizagem e, portanto, basear-se no entendimento das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; (ii) permitir que o professor construa sua própria teoria da prática, ou seja, que o professor pratique o que teoriza e teorize a partir do que pratica; (iii) explorar a consciência sociopolítica que os participantes (professores e alunos) trazem consigo para o contexto pedagógico a fim de promover transformação social e identitária.

Dessa forma, Kumaravadivelu (*ibid.*) sugere que, segundo o princípio da particularidade, a Pedagogia Pós-método torna-se uma pedagogia situada, sensível ao contexto sociocultural no qual é praticada a partir do entendimento das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais. Conforme o princípio da praticidade, a Pedagogia Pós-método rejeita a dicotomia entre teóricos (produtores de conhecimento) e praticantes (consumidores de conhecimento), uma vez que encoraja professores a teorizarem a partir de suas práticas e praticarem o que teorizam. Quanto ao princípio da possibilidade, a Pedagogia Pós-método opõe-se à visão estreita de ensino-aprendizagem de língua que se restringe ao sistema linguístico, visando explorar a consciência sociopolítica que os participantes (professores e alunos) trazem para o contexto de sala de aula. Kumaravadivelu (*ibid.*, p. 545) alega, no entanto, que os limites entre o particular, o prático, e o possível não são claros e definidos; esses parâmetros encontram-se numa relação sinérgica que torna o todo maior que a soma das partes.

É nessa perspectiva hermenêutica de entendimentos situados e em concordância com a Pedagogia Pós-método (Kumaravadivelu, 2001) que coloco, assim como Celani (2013), a minha proposta de ensino de IFE. De fato, a própria natureza de uma Pedagogia Pós-método, encorajadora de uma prática de ensino-aprendizagem situada, implica que seus participantes (eu e meus alunos, neste caso) a realizem de uma forma sensível ao contexto sociocultural em que se encontram.

O propósito de Kumaravadivelu (ibid.) é de que o professor possa desenvolver um pragmatismo fundamentado em princípios (*principled pragmatism*), com base nos quais possa criar, elaborar e planejar de forma sistemática, coerente, relevante e, sobretudo, crítica. Para isso, Kumaravadivelu (1994, 2003) explora dez macro estratégias que podem orientar o professor em sua elaboração e planejamento de micro estratégias - técnicas implementadas em sala de aula de acordo com o contexto específico - e conduzi-lo a construir uma teoria da prática situada. O autor (1994, p. 32) observa que a matriz composta de dez macro estratégias deve ser entendida como uma orientação geral para que o professor construa suas próprias micro estratégias conforme as especificidades e necessidades de seu contexto.

Kumaravadivelu (ibid.) defende ainda que as macro estratégias são neutras do ponto de vista da teoria e do ponto de vista do método, o que não significa que são ‘ateóricas’ (*atheoretical*), ou ‘sem método’ (*methodless*). A neutralidade diz respeito ao fato de que a matriz não é restrita a uma teoria específica de linguagem ou de ensino-aprendizagem, e nem está condicionada a um conjunto específico de princípios teóricos ou procedimentos de sala de aula relacionados a um método em particular. Nesse sentido, torna-se totalmente plausível a associação de IFE com a Condição Pós-método.

Sendo assim, em resposta à Condição Pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2003), as macro estratégias alinham-se à Pedagogia Pós-método (Kumaravadivelu, 2001), e podem ser resumidas da seguinte forma: 1- maximizar as oportunidades de aprendizagem; 2- facilitar a interação negociada; 3- minimizar dissonâncias perceptuais; 4- ativar a capacidade heurística intuitiva; 5- incentivar a conscientização acerca da linguagem; 6- contextualizar o *input* linguístico; 7- integrar as habilidades referentes ao uso da linguagem; 8- promover autonomia do aprendiz; 9- sensibilizar a consciência cultural; e 10- garantir relevância social.

De acordo com essa matriz de macro estratégias, a atividade de sala de aula é vista como um evento social construído por professores e alunos. Sendo assim, “os professores devem ser tanto criadores de oportunidades quanto utilizadores de oportunidades de aprendizagem geradas pelos alunos” (Kumaravadivelu, 1994, p. 33), o que envolve uma disposição por parte do professor em modificar o seu planejamento continuamente com base no retorno (*feedback*) dos alunos sobre o que está sendo proposto. Entretanto, isso só pode ser feito, segundo Kumaravadivelu (ibid.), se o

professor considerar o conteúdo programático como passível de reconstrução em função do contexto situacional e, logo, das necessidades e desejos dos aprendizes.

Ademais, as macro estratégias enfatizam a necessidade de o aluno envolver-se ativamente em interações significativas com o professor e outros alunos por meio de esclarecimentos, confirmações, pedidos, reparações, trocas de turno, por exemplo. O tipo de pergunta trabalhado pelo professor desempenha papel crucial nessa interação e negociação, o que implica dizer que o professor deve promover perguntas que permitam respostas abertas ao invés daquelas que já preveem uma dada resposta.

Com isso, o impacto que as atividades de sala de aula têm no processo de aprendizagem depende tanto da intenção do professor quanto da interpretação do aluno. Segundo Kumaravadivelu (1994, p. 35), é fundamental que o professor seja sensível a fontes potenciais de dissonância entre sua intenção e as interpretações do aluno. No contexto deste trabalho, a minha intenção é refletida tanto nos IA que proponho com suas respectivas tarefas bem como está estreitamente relacionada a todas as opções teórico-metodológicas que constroem este trabalho de pesquisa. As interpretações e avaliações dos alunos, por sua vez, serão construídas e analisadas neste trabalho a partir de suas produções discursivo-reflexivas (cf. Capítulo 5, seção 5.3.1), onde emergem crenças sobre aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem de IFE.

A matriz proposta por Kumaravedivelu (ibid.) sugere ainda a importância relacionada ao ensino explícito da LE (inglês neste caso). A fim de se ativar a capacidade heurística intuitiva, Kumaravadivelu (1994, p. 36) afirma que se deve fornecer ao aprendiz

[d]ados textuais suficientes para que ele possa inferir certas regras gramaticais subjacentes. Um boa quantidade de informação gramatical deve ser dada não diretamente através de regras mas indiretamente através de exemplos. Os aprendizes devem ser encorajados a encontrarem o padrão que governa a regra a partir dos exemplos fornecidos.

Trata-se de promover a auto-descoberta. Ou seja, através de uma abordagem indutiva, os alunos devem poder observar a estrutura linguística várias vezes para que entendam os significados estrutural, lexical e sociocultural do uso da linguagem em uma variedade de situações discursivas. A ênfase numa abordagem indutiva tem o potencial de promover a consciência acerca da linguagem. No contexto de ensino de língua estrangeira, Kumaravadivelu (ibid., p. 37) afirma que o conceito de consciência da linguagem é uma tentativa deliberada em chamar atenção do aprendiz para as

propriedades formais da língua a fim de aumentar o grau de explicitação exigido para promover o aprendizado linguístico. A importância do contexto e da natureza integrada da linguagem, também presentes na matriz proposta pelo autor, ressalta a necessidade de se integrar as habilidades de uso da linguagem, nomeadamente, compreensão e produção oral e escrita (*listening, reading, speaking e writing*).

Além disso, Kumavaradivelu (ibid.) chama atenção à importância de se promover a autonomia do aprendiz, isto é, ajudar “o aluno a aprender a aprender” (ibid., p. 40). Esse princípio está relacionado à necessidade de tarefas didáticas que não apenas incluam o trabalho com diferentes habilidades de uso da linguagem, mas que também exijam, para serem realizadas, o uso de diversas estratégias (Oxford, 1990 apud Kumaravadivelu, 2003, p. 136) tanto diretas, como por exemplo, estratégias de memorização, cognitivas e de compensação, quanto indiretas, tais como: metacognitivas, afetivas e sociais.

Ainda de acordo como os princípios orientadores da Pedagogia Pós-método, torna-se essencial que o aprendiz construa entendimento sobre a cultura da língua estrangeira. No entanto, uma abordagem multicultural deve considerar tanto a cultura dessa língua quanto a cultura do aprendiz. Essa integração é fundamental para que se evitem ruídos na comunicação e, conseqüentemente, mal-entendidos e preconceitos, o que torna necessário que os professores sejam sensíveis ao contexto social, político, econômico e educacional no qual o ensino-aprendizagem de língua estrangeira acontece. Qualquer tentativa de entendimento do ensino-aprendizagem dessa língua necessariamente envolve um entendimento desses aspectos contextuais como importantes variáveis. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem está profundamente imbricado num contexto que o influencia de forma dinâmica.

Defendo aqui que os princípios propostos por Kumaravadivelu (1994) estão alinhados a maneira como concebo o ensino de IFE, que é informado pela relevância social. Trata-se de uma matriz que me permite teorizar a respeito da minha própria prática, que é atravessada pelas minhas crenças de pesquisadora, professora e produtora de material didático.

3

A socioconstrução do conhecimento

“Como os alunos de hoje responderão, no futuro, aos desafios do mundo e a sua diversidade depende não apenas do conhecimento e habilidades dos quais se apropriam na sala de aula mas também dos valores e disposições que desenvolvem no processo.” (Dewey, 1915 apud Wells, 2009, p. 304)

Esta pesquisa está voltada para o contexto pedagógico e propõe investigar como se articulam as interpretações e avaliações dos alunos participantes às suas crenças, construídas discursivamente, a respeito de diferentes aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Isso torna necessário que os **pressupostos teóricos relacionem uma visão de ensino-aprendizagem e de linguagem.**

O quadro teórico no qual esta pesquisa está fundamentada relaciona-se, portanto, às seguintes abordagens: **a socioconstrução do conhecimento e a linguagem como fenômeno sociossemiótico**, que serão discutidas neste capítulo e no seguinte, respectivamente. Conforme o embasamento teórico vai sendo construído, podemos perceber um fio condutor no que diz respeito ao que os temas abordam. Ou seja, quando se trata da língua como fenômeno sociossemiótico, nota-se a relação complementar (Wells, 1994) entre a teoria sociocultural de Vygotsky e a semiótica social de Halliday (1994). Tanto no campo da Psicologia Educacional quanto da Linguística, acredita-se que há uma inter-relação dinâmica entre língua e contexto social. Este aspecto inter-relacional é, em parte, responsável pela mudança do foco de ensino de língua estrangeira, como já discutido anteriormente em referência ao ensino de IFE (cf. seção 2.2). Logo, pode-se afirmar que **o aspecto social é o fio condutor desse enquadramento teórico**, isto é, o ponto de referência que orienta o desenvolvimento da pesquisa e a minha perspectiva de professora, produtora de material didático e pesquisadora.

3.1

A teoria sociocultural

O aprendizado não é, no âmbito deste trabalho, entendido como um processo puramente cognitivo ou psicológico; ao contrário, depende crucialmente da relação social entre professor e aluno (Stubbs, 1992, p.89-90) e entre alunos. Ou seja, a aprendizagem ocorre no processo de interação social que é fator determinante no comportamento discursivo. Diferentemente da concepção segundo a qual o professor

assume que o aprendizado é um processo individual resultado direto do ensino e que o conhecimento é descontextualizado, esta pesquisa considera a sala de aula como um meio ambiente social (cf. seção 2.1). Assim como Wenger (1998, p.3), defendo uma perspectiva que coloca aprendizagem no contexto das nossas experiências de participação vividas no mundo. Pode-se dizer que toda teoria social de aprendizagem proposta por esse autor está alinhada às ideias de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934).

A visão sociointeracionista da aprendizagem, ou a teoria sociocultural proposta por Vygotsky, segundo Pollard (2001), apresenta três temas centrais. O primeiro refere-se ao entendimento do aprendizado através do desenvolvimento em termos genéticos; o segundo chama atenção para a origem social do funcionamento mental, relacionando estreitamente a capacidade intelectual à atividade social. Finalmente, o terceiro tema central da teoria vygotskyana diz respeito à mediação e aos processos por meio dos quais o pensamento é influenciado por “instrumentos” e “signos” (“tools” e “signs”).

Tendo em vista que pretendo, a partir dos IA como recursos didáticos mediadores no processo de construção de conhecimento na sala de aula de IFE, proporcionar um espaço dialógico em que eu e os alunos possamos refletir e discutir aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, é de fundamental importância levar-se em consideração um pouco mais detalhadamente o segundo e o terceiro tema acima mencionados.

O segundo tema central na teoria vygotskyana diz respeito aos modos através dos quais o pensamento é moldado nas atividades e relações sociais antes de ser internalizado e se tornar disponível de forma mais independente (Freitas, 2000, p.89). Para Vygotsky, um indivíduo, em qualquer momento do seu processo de desenvolvimento, apresentará ciclos completos de desenvolvimento e alguns construtos já elaborados – *Desenvolvimento Real (DR)* – que lhe possibilitarão autonomia em completar tarefas e solucionar problemas. Por outro lado, esse mesmo indivíduo, em qualquer momento do seu desenvolvimento cultural, também apresentará ciclos que ainda estão sendo construídos e alguns construtos culturais ainda em elaboração ao nível interpessoal - *Desenvolvimento Proximal (DP)*. Como esses construtos ainda estarão em desenvolvimento, algumas tarefas só poderão ser completadas e os problemas solucionados em colaboração com o par mais competente. É na *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* – espaço de tempo entre

desenvolvimento real e proximal - que esses construtos, ainda dependentes da interação com os outros, serão internalizados pelo indivíduo, tornando-se construtos intrapessoais, resultando em novo DR e gerando autonomia em concluir tarefas e solucionar problemas.

Mercer (1994) traça uma relação entre o conceito de ZDP e o conceito neo-vygotskyano de “andaimes” (*scaffolding*) proposto por Bruner (1985 apud Mercer, 1994). Esse conceito não se refere a qualquer tipo de assistência ou ajuda ao aprendiz; o propósito é desenvolver a sua competência para que no futuro ele seja capaz de completar sozinho aquela tarefa para a qual, em determinado momento, precisou de ajuda. Em sintonia com Mercer (*ibid.*, p. 100), argumento sobre a possibilidade de as atividades educacionais (que no contexto deste trabalho podem ser relacionadas aos IA e suas respectivas tarefas) representarem “andaimes” no processo de aprendizagem. Essas atividades são planejadas e estruturadas de forma a guiar e orientar o aprendiz no processo de construção do conhecimento. Isso inclui, segundo Mercer (*ibid.*), considerações prévias pelo professor na confecção e definição das tarefas que incluem desde pressupostos como o tópico/assunto abordado, o trabalho individual ou em pares/grupos até a sua implementação, ou seja, a maneira como o professor as introduz e explica.

Mercer (*ibid.*) não considera sensato definir esse planejamento fora do conceito de “andaimes”, já que acredita, assim como esta pesquisa, que alguns dos aspectos mais fundamentais das decisões pedagógicas (como por exemplo, que objetivos curriculares são trabalhados a partir de uma tarefa e como esses objetivos são trabalhados de acordo com as necessidades do aluno) são tomadas de acordo com o conceito neo-vygotskyano proposto pelo psicólogo Jerome Bruner. Nesse sentido, a noção de tarefa é, no âmbito desta tese, considerada a partir da visão de processo.

Numa perspectiva sociocultural, em consonância com Donato (2000, p. 44), não considero tarefas como generalizáveis, já que podem variar de acordo com participantes e circunstâncias. Além disso, acredito que as tarefas não manipulem o aprendiz, que investe suas próprias crenças, objetivos, e sentido de agência nelas. As tarefas são, desse modo, transformadas por ele; ou seja, não são definidas externamente em função de objetivos e propósitos pré-estabelecidos, mas sim internamente a partir das motivações, objetivos e desejos dos participantes no contexto de ensino-aprendizagem. Por isso, Donato (2000) levanta a necessidade de os

professores focarem menos no resultado ou produto de uma tarefa e mais nas orientações dos alunos e seus objetivos durante sua implementação em sala de aula.

Uma tarefa aparentemente trivial pode representar um valioso recurso na construção do aprendizado. Em função disso, ainda de acordo com Donato (2000), sustento aqui o seguinte posicionamento: tanto as tarefas que constituem os IA quanto as questões motivadoras (ou *metatarefas*, cf. seção 3.2) que geram produções discursivo-reflexivas no espaço dialógico que esta pesquisa pretende criar devem ser melhor compreendidas como interações situadas socioculturalmente a partir dos objetivos dos participantes envolvidos e não meramente dos objetivos e procedimentos de cada (meta)tarefa em si. Esse alinhamento com Donato (2000) está coerente com os pressupostos da teoria sociocultural e a ênfase que esta coloca na importância de se conceber o aprendizado de linguagem como um processo de desenvolvimento mediado por recursos semióticos apropriados para sala de aula (Wertsch, 1991, 1998 apud Donato, 2000).

Logo, considero que tanto o conceito de “andaimes” quanto o conceito de ZDP, que embasam o conceito de tarefas pedagógicas no âmbito desta pesquisa (cf. definição proposta para *instrumentos de aprendizagem*, seção 1.1) e que serão retomados na análise dos dados, implicam duas características essenciais no que tange à aprendizagem e desenvolvimento: a aprendizagem com assistência é não apenas normal como também fundamental para o desenvolvimento mental humano, e os limites relacionados a habilidades cognitivas que podem surgir no processo de aprendizagem podem ser trabalhados com assistência e suporte adequados. Assim, a aprendizagem é vista essencialmente como um processo sociocultural, em que o que é construído pelos indivíduos acontece, em parte, em função de relações contextuais dinâmicas.

Relacionado por Mercer (1994) à noção de “andaime”, o conceito de ZDP não é, portanto, um atributo do aprendiz que se encontra independente do contexto, ou da situação de aprendizagem. A ZDP constrói-se na interação entre participantes no curso de um engajamento mútuo em uma atividade/tarefa em particular (Wells, 2004, p. 333). Isso implica que o desenvolvimento do aprendiz depende, em parte, do contexto situacional onde se encontra e que as *Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial* não são apenas um reflexo do potencial cognitivo do aprendiz, pois são influenciadas pelo contexto sociocultural onde o aprendizado está situado e pelas tarefas com as quais se engaja. Esse último aspecto relaciona-se estreitamente ao terceiro tema central na

teoria de Vygotsky (Pollard, 2001), isto é, aquele que diz respeito à mediação e aos processos pelos quais o pensamento é influenciado por “instrumentos” e “signos” (“*tools*” e “*signs*”).

No que se refere ao terceiro tema central na teoria de Vygotsky, Freitas (2000, p.89) ressalta que signos são o meio de contato com o mundo exterior e também com a própria consciência; logo, os processos mentais superiores só podem ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos. Para Vygotsky, como coloca Freitas (2000, p. 90), os instrumentos e signos são proporcionados essencialmente pela cultura, pelas pessoas do meio social, enfim, pelos outros. Esses signos, ao interiorizarem-se, transformando-se em meios de regulação interna ou auto-regulação, modificam dialeticamente a estrutura da conduta externa. Assim, a consciência e as funções superiores se originam no espaço exterior, na relação com os objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida social.

É a partir desse princípio vygotskyano que opto por nomear os materiais ou recursos didáticos como *instrumentos* de aprendizagem (termo já definido anteriormente na seção 1.1 e referido ao longo deste trabalho pela sigla IA) que medeiam a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de IFE. Para a teoria sociocultural, o aprendizado (inclusive de outra língua) é um processo semiótico que implica participação em atividades socialmente mediadas (Donato, 2000, p. 45). Nesse sentido, defendo que as tarefas que constituem os IA não são apenas *input* linguístico, mas sim práticas sociais que constroem e influenciam o aprendizado no contexto instrucional e interacional.

Baseada nessa noção de tarefa (Donato, 2000), proponho a figura a seguir (Figura 1), que ilustra a relação entre IA, professor e alunos: o mesmo IA usado por diferentes professores e/ou diferentes alunos pode gerar significados também diferentes, na medida em que estes são construídos socioculturalmente. Sendo assim, as tarefas que integram um IA podem ter interpretações variadas em função das crenças bem como dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos e professor de acordo com contexto sociocultural macro em que se encontram e que inclui, por sua vez, a sala de aula num nível mais micro. Ambos os níveis macro e micro encontram-se

integrados numa perspectiva contextual superveniente (Gouveia, 2014, p. 211), como mostra a figura¹³ a seguir.

Figura 1 – Relação entre professor, alunos e IA nas dimensões macro (contexto sociocultural) e micro (sala de aula)



Segundo Vygotsky ([1962]1994, p. 48), o pensamento e o comportamento do aprendiz devem ser motivados (*prompted*), não apenas internamente mas externamente, pelo meio social. Nesse sentido, as tarefas com as quais a sociedade confronta um indivíduo quando ele entra no mundo cívico, profissional e cultural dos adultos, segundo o psicólogo, representam um fator essencial no desenvolvimento do raciocínio conceitual. Se o meio social não apresenta tais tarefas ao aluno, ele não será estimulado intelectualmente a cumprir metas e, conseqüentemente, o seu raciocínio terá dificuldades para desenvolver funções mentais superiores.

As interações têm, portanto, papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e linguístico do indivíduo dentro de uma rede social instrucional. Como apontou Vygotsky (1989 apud Donato, 2000, p. 46), a interação social produz novos processos psicológicos mais elaborados. No contexto de sala de aula, a teoria sociocultural

¹³ É importante notar, ao introduzir a primeira figura desta tese, que reconheço a infabilidade da representação imagética no âmbito deste trabalho. Sendo assim, ao propor imagens relacionadas aos meus entendimentos, espero ajudar o leitor na construção de seus próprios significados. Ao mesmo tempo, no entanto, não deixo de admitir e advirto que a minha proposta de representações imagéticas pode não contemplar inteiramente a expectativa do leitor, uma vez que as potencialidades dos modos de representação visual e escrita apresentam peculiaridades inerentes.

assume que o aprendiz traz para interação toda sua história pessoal, repleta de valores, crenças, obrigações, deveres que reinterpretam e transformam as tarefas propostas nesse contexto situado socioculturalmente. Ou seja, o aprendizado e o desenvolvimento estão situados num contexto social, cultural, em um dado momento histórico, e, por isso, são construídos de diferentes maneiras em diferentes circunstâncias.

Essa visão de aprendizagem e desenvolvimento trazida por Donato (2000) com base na teoria sociocultural de Vygotsky encontra eco em van Lier (2000) e sua proposta de uma abordagem ecológica, que vê o aprendiz imerso em um ambiente cheio de significados potenciais. O aprendizado, para esse autor (ibid.), não significa transmissão de conhecimento, mas sim o desenvolvimento de maneiras de se lidar com o meio ambiente que nos cerca e seus significados. A linguagem emerge da atividade semiótica, e o contexto não existe apenas para fornecer *input* linguístico para um aprendiz passivo; o aprendiz engaja-se ativamente na negociação de significados com os outros que podem ser mais, menos ou igualmente competentes em termos linguísticos. Nesse contexto, os IA com suas respectivas tarefas podem ser vistos como recursos semióticos mediadores, uma vez que constroem oportunidades para negociação de significados.

Embora coloquem ênfase especial nos processos sociais e aspectos contextuais, tanto a teoria sociocultural de Vygotsky quanto a abordagem ecológica de van Lier (2000) não negam a centralidade de processos cognitivos; na verdade, conectam tais processos aos sociais. O desenvolvimento cognitivo é visto como um fenômeno inerentemente cultural e histórico. O aprendizado não é visto como uma aquisição de habilidades mentais superiores em resultado do amadurecimento; ao contrário, é entendido em termos de um processo de socialização mais amplo, através dos quais o indivíduo torna-se membro de comunidades de prática (Wenger, 1998) e assume um papel cada vez mais ativo nas atividades socioculturais dessas comunidades.

Mercer (1994) afirma que Vygotsky queria reposicionar a psicologia como uma ciência unificada que relaciona pensamento, linguagem, cultura e sociedade. Dessa forma, havia, nas proposições de Vygotsky, uma direção interdisciplinar que reuniria psicologia, sociolinguística e antropologia. Dois aspectos tornam-se evidentes nas pesquisas baseadas em tais proposições: o discurso constrói significados dependentes do contexto, e o conhecimento é construído dialeticamente em contextos socioculturais

específicos. Como explorado mais adiante, esse é um ponto de contato entre Vygotsky na psicologia e M. A. K. Halliday na linguística (cf. seção 4.3).

Segundo Mercer (ibid., p. 95), o trabalho de Vygotsky representa uma justificativa e uma rica fonte de informações para a investigação e análise do discurso pedagógico. A partir disso, é que, como aponta o autor (ibid.), surgem os estudos neo-vygotskyanos com foco no contexto de sala de aula. O desenvolvimento desta pesquisa, situada no contexto de ensino-aprendizagem, está, portanto, de acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza a relação entre fatores linguísticos, sociais e culturais. Acredito que, ao contribuírem com suas interpretações e avaliações sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, os alunos estão engajados num modo social de pensar e agir, por meio do qual informações e ideias são compartilhadas e, logo, perspectivas alternativas tornam-se disponíveis. Com isso, torna-se fundamental uma discussão mais aprofundada acerca da relevância do diálogo nesse processo social de construção de conhecimento.

3.2

O diálogo e a socioconstrução do conhecimento

O espaço discursivo-reflexivo que pretendo criar com esta pesquisa baseia-se numa noção de diálogo em sintonia com a Teoria Sociocultural (cf. seção 3.1) e encontra inspiração em Wells (2009, p. 272-273) e seus argumentos sobre a necessidade do diálogo em sala de aula. O autor (ibid.) cita Tharp (2002 apud Wells, 2009) para discutir o conceito de ‘Conversa Instrucional’, que postula a importância de se oferecer a oportunidade de inclusão total dos alunos em compartilhar suas experiências e opiniões sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem. Segundo Wells (ibid.), isso é feito por meio de encontros regulares extra-classe entre professor e pequenos grupos de alunos. No caso desta pesquisa, no entanto, mantendo-me fiel ao princípio da sustentabilidade segundo a Prática Exploratória (cf. subseção 2.1.1), opto por construir um espaço discursivo-reflexivo durante as próprias aulas que inclui tanto discussões em grupo quanto relatos individuais e que representa, por conseguinte, o reconhecimento da importância de se explorar diferentes padrões de interação nesse processo.

No que diz respeito à importância do diálogo na socioconstrução do conhecimento, é também relevante considerar as noções de *conversa (talk)* e *metaconversa (metalk)*, conforme Kumaravadivelu (2006). Segundo o autor (ibid., p.

4), *conversa* refere-se ao conteúdo da conversação na qual os alunos engajam-se entre si e/ou com o professor ao desempenhar uma tarefa pedagógica na sala de aula. A *conversa* pode ser iniciada pelo próprio aluno, motivada pelo professor ou exigida como parte da própria tarefa. *Metaconversa*, por outro lado, refere-se ao conteúdo da conversa que os aprendizes têm entre si e/ou com professores *sobre* a própria tarefa e, portanto, *após* o desempenho da tarefa. Defendo, então, que o espaço discursivo-reflexivo construído ao longo desta pesquisa gera *metaconversas*, já que a ênfase está na possibilidade de discussão e reflexão que acompanham a avaliação crítica do processo ensino-aprendizagem mediado pelo IA e suas respectivas tarefas. Kumaravadivelu (ibid.) observa que a *metaconversa* pode ser iniciada pelo próprio aprendiz ou motivada pelo professor por meio de entrevistas ou *metatarefa* (*metatask*), definida pelo autor como “a tarefa sobre a tarefa” com o propósito específico de gerar *metaconversa*.

Segundo o autor (ibid.), o termo *metaconversa* está alinhado à perspectiva vygotskyana de que o aprendizado acontece de forma dialógica, e que o desenvolvimento das funções mentais superiores depende das interações sociais. Nesse sentido, compartilho com Kumaravadivelu (ibid., p. 4) que a *metaconversa* “exige um raciocínio mental superior e portanto um nível superior de uso da linguagem por parte dos aprendizes.”

Além disso, o autor (ibid., p. 4) observa que pesquisas acerca das percepções dos alunos sobre aprendizagem e atividades de aprendizagem demonstraram que

[n]em o criador da tarefa nem o professor em sala de aula podem garantir que os aprendizes sigam um caminho determinado ou que usem uma estratégia particular para lidar com uma tarefa em particular. Nessas circunstâncias, são a conversa e a metaconversa do aprendiz que têm o potencial de abrir uma janela para processos internos de auto-regulação que nenhuma conjectura inteligente da parte do criador da tarefa ou professor em sala de aula possa fazer. Portanto, uma análise crítica e extensa da conversa e metaconversa que acontecem no contexto real de sala de aula é essencial para facilitar uma compreensão mais rica e profunda da relação imprevisível entre o aluno, a tarefa e a situação da tarefa.

Vejo claramente esse mesmo propósito no espaço discursivo-reflexivo que esta pesquisa pretende criar, buscando proporcionar um maior entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem tanto para mim, como professora, pesquisadora e produtora de materiais didáticos, quanto para os alunos participantes. Com isso, acredito que além de os IA estarem mediando a construção de conhecimento dos alunos, o espaço discursivo-reflexivo criado por esta pesquisa, por meio das

metatarefas e metaconversas, também proporciona a possibilidade de trabalho nas nossas ZDPs, emergentes nessa interação.

Com a intenção de complementar a discussão anterior (seção 3.1) sobre esse construto teórico, torna-se relevante a abordagem de Wells (2004, p. 33), que, ao resumir as características da concepção de ZDP, defende que

[a] aprendizagem na ZDP envolve todos os aspectos do aprendiz e leva ao desenvolvimento de identidades assim como de habilidades e conhecimento. Por essa razão, a qualidade afetiva da interação entre os participantes é crítica. A aprendizagem é mais bem sucedida quando mediada por interação que expresse respeito, confiança e interesse mútuos.

O autor (ibid.), num capítulo inteiramente dedicado ao conceito de ZDP e suas implicações para o ensino-aprendizagem¹⁴, conclui que a ZDP, como já abordado anteriormente (cf. seção 3.1), emerge na atividade. Ou seja, conforme os participantes conjuntamente resolvem problemas e constroem soluções, o potencial para futuro aprendizado é expandido e novas possibilidades, que não eram inicialmente previstas, surgem. Nas palavras de Wells (ibid., p. 330-331):

[m]ais do que um atributo “fixo” do aprendiz, a ZDP constitui o potencial para o aprendizado que é criado entre participantes conforme interagem em conjunto em uma atividade particular; além disso, embora haja, em princípio, um limite superior no que diz respeito ao que o participante é capaz de realizar em dado momento em uma interação e sua respectiva tarefa, esse limite superior é, em prática, desconhecido e indeterminado; ele depende tanto da maneira como a interação se desdobra quanto da estimativa do potencial real do participante. (aspas no original)

Pode-se notar que as posições de Wells (ibid.) e Kumaravadivelu (2006) são compatíveis no que tange à socioconstrução do conhecimento. O ato de os alunos produzirem textos sobre suas experiências de ensino-aprendizagem pode ajudá-los em suas ZDPs. Isso acontece, segundo Wells (ibid., p. 309), “conforme os alunos utilizam meios para formular e estender seus entendimentos sobre a atividade em que estão engajados.” No caso desta pesquisa, essa produção textual traduz-se em produções discursivo-reflexivas que incluem relatos individuais sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem mediados pelos IA utilizados e pelas subsequentes discussões (metaconversas) acerca das avaliações e interpretações emergentes nestes relatos (cf. subseção 5.3.1- Descrição dos dados).

¹⁴ O capítulo 10 de sua obra *Dialogic Inquiry* (2004), que é devidamente citada na bibliografia desta tese, é intitulado **The Zone of Proximal Development and Its implications for Learning and Teaching**. Wells (ibid., p. 330), após extensa discussão sobre o conceito, assume, apesar de considerá-lo como o mais importante legado de Vygotsky para educação (ibid., p. 313), que ainda permaneceram muitas dúvidas sobre como tal conceito deve ser entendido (ibid., p. 314-315).

Segundo Barnes (2008), Vygotsky (1962[1994] apud Barnes, 2008, p. 7) foi um dos primeiros psicólogos a reconhecer o papel da conversa (e, portanto, do diálogo) na organização dos entendimentos do mundo. Ancorado na teoria sociocultural, Barnes (ibid.) vê os aprendizes como seres essencialmente sociais que são induzidos às práticas culturais e modos de ver o mundo com base nos grupos aos quais pertencem. Sendo assim, os aprendizes constroem modelos de mundo de forma não arbitrária; as suas experiências são construídas a partir de atividades e conversas compartilhadas com membros da comunidade à qual pertencem. Nas palavras de Barnes e Todd (1977 apud Mercer e Littleton, 2007, p. 25):

[N]osso ponto é que colocar a responsabilidade nas mãos dos aprendizes muda a natureza da aprendizagem, pois exige que eles negociem seus próprios critérios de relevância e verdade. Se a escola tem objetivo de preparar jovens para vida adulta responsável, tal aprendizagem tem lugar importante no repertório de relações sociais que professores têm a sua disposição.

Mercer e Littleton (ibid., p. 48) argumentam, assim como o faço nesta pesquisa, que o valor da experiência educacional dos alunos pode ser afetado pelo modo como o diálogo com o professor permite ou não que apreciem as atividades que realizam, e como essas atividades compõem uma sequência significativa. Mercer e Littleton (ibid., p. 60), rejeitam uma concepção de conhecimento como algo estático, objetificado e associado à transmissão de conhecimento. Isso requer que os aprendizes tornem-se mais metacognitivamente conscientes de sua aprendizagem, o que se faz possível por meio de participação em *conversas exploratórias* em sala de aula, conceito que abordo a seguir.

Tomando por base a teoria sociocultural, Barnes (1976, 2008), num momento muito anterior à proposta da Prática Exploratória (cf. seção 2.1.1), já havia proposto o conceito de *conversa exploratória*. Para o autor (ibid), é essencial não apenas a participação consciente no aprendizado, mas também o engajamento em reflexões críticas, o que pode ser conseguido por meio da *conversa exploratória*. Mercer (1995), bem como Mercer e Littleton (2007, p. 54), ao pesquisarem como o aprendizado e desenvolvimento podem ser auxiliados pelo diálogo em sala de aula, reconhecem também que a *conversa exploratória* representa uma forma coordenada e conjunta de raciocinar a partir do uso da linguagem, em que os falantes compartilham conhecimentos, desafiam ideias, avaliam e consideram opções, para que uma decisão conjunta seja alcançada. Esse processo incorpora tanto um conflito construtivo quanto um compartilhamento de ideias, e constitui a busca de um consenso racional por meio

da conversa, em que todos os envolvidos devem se sentir à vontade para expressar suas opiniões e tolerarem as diferenças, ou seja, um consenso gerado não por imposição de ideias mas sim por um dissenso produtivo. Os autores (ibid.) apontam também para a importância de se trabalhar explicitamente ‘regras básicas’ (*ground rules*) de interação, que são previamente negociadas junto aos interlocutores, para que o consenso seja alcançado de forma justa e igual para todos os envolvidos.

Apesar de não propor explicitamente a negociação de regras básicas de interação no espaço discursivo-reflexivo que proponho nesta pesquisa, deixando, portanto, que elas emergjam ao longo da reflexão e diálogo, argumento um alinhamento tanto com o conceito cunhado por Barnes (2008) quanto aquele de *metaconversa* proposto por Kumaravadivelu (2006). Associando, então, esses dois conceitos, proponho que as conversas aqui transcritas e analisadas (cf. subseção 5.3.1 - Descrição dos dados) sejam consideradas **metaconversas exploratórias**. No Quadro-resumo 1 abaixo, apresento algumas características para explicar o que concebo como metaconversa exploratória. Vale ressaltar, no entanto, que não se trata de uma lista prescritiva e/ou finita. As características abaixo descritas são apenas uma forma sistemática de elaboração de um conceito proposto neste trabalho e que se encontra aberto a modificações.

Quadro-resumo 1 – características da metaconversa exploratória

- A conversa é motivada por meio de metatarefa. Isto é, o conteúdo da conversa refere-se a própria tarefa.
- Existe uma decisão conjunta a ser alcançada. Isto é, há um consenso racional a ser alcançado por meio da conversa.
- Para que essa decisão conjunta seja alcançada, há uma forma coordenada e conjunta de se raciocinar por meio da linguagem como ferramenta cultural.
- Os falantes compartilham conhecimentos e ideias ao mesmo tempo em que avaliam e consideram opções.
- Existe um conflito construtivo no compartilhamento de ideias. Isto é, ao buscarem um consenso racional, os alunos usam as divergências e o dissenso com o propósito de elaborar seus pontos de vista de forma mais clara e persuasiva.
- Existem enunciados fragmentados, mudanças aparentes de direção, (auto) correções, traços de hesitação e incompletude nas falas dos participantes porque eles estão buscando organizar as ideias emergentes.
- A conversa constrói-se levando em consideração o conhecimento pré-existente dos participantes. Isto é, quando constroem os significados e buscam consenso, os participantes o fazem com base naquilo que já se encontra disponível para eles a nível de conhecimento real.

O Quadro-resumo 1 acima apresenta, então, uma proposta de descrição do conceito *metaconversa exploratória* com base na teoria sociocultural (cf. seção 3.1), que enfatiza o uso da linguagem como uma ferramenta cultural, isto é, uma noção de linguagem como ferramenta para ensinar e aprender, e, portanto, para construir e compartilhar conhecimento de forma conjunta e colaborativa (Mercer e Littleton, 2007; Barnes 2008). Quanto ao último aspecto (7) desse Quadro-resumo 1, cumpre dizer que, em consonância com a teoria sociocultural (cf. seção 3.1), ele aponta para a relevância do conhecimento prévio do aprendiz ao trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal por meio da metatarefa. Dessa forma, há uma relação de continuidade entre presente, passado e futuro, e a possibilidade de se trabalhar novos conhecimentos a partir de anteriores (Mercer, 1995, p. 38). Ademais, o Quadro-resumo 1 propõem características da metaconversa exploratória enfatizando a relevância de se engajar em um espaço dialógico para reflexão crítica, no qual eu e os alunos participantes possamos construir entendimentos sobre a prática educacional a partir da linguagem como prática social, ferramenta cultural fundamental, o que enfatiza mais uma vez a complementaridade das noções de socioconstrução de conhecimento e linguagem como fenômeno sociossemiótico (cf. seção 4.3)

As metaconversas exploratórias permitem que as crenças emergentes na interação (cf. seção 3.3 a seguir) passem por um processo de amadurecimento, ajudando os alunos a tomarem consciência de suas próprias crenças e das dos outros. Logo, sustento que as metaconversas exploratórias abrem

[e]spaço e oportunidade tanto para alunos quanto para professores para desafio e questionamento das crenças, para que assim possam surgir *momentos catalisadores de reflexão*, ou seja, *gatilhos* promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer. (Barcelos, 2007, p. 127. Grifos no original)

As metaconversas exploratórias, ao motivarem a consideração de ideias alternativas sobre aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de línguas no contexto de IFE, podem fornecer oportunidade de reflexão sobre tais aspectos desafiando alunos e professora-pesquisadora por meio de uma prática discursiva dialógica.

Assim, baseando-me em uma noção de diálogo em sintonia com a teoria vygotskyana, procuro, com este trabalho, criar um espaço discursivo-reflexivo em que os alunos e eu, professora-pesquisadora, discutamos o processo de ensino-aprendizagem, nossas expectativas, nossas crenças, nossos posicionamentos, e reconheço a necessidade de se considerar as noções relacionadas a pensamento

reflexivo e crenças na discussão teórica na qual me engajo. A seguir, passo, então, a essa consideração articulada à visão de conhecimento como construção social.

3.3

Pensamento reflexivo e crenças

O conceito de pensamento conforme John Dewey (1910, [1915] 2004) é o que reconheço como mais compatível com o posicionamento teórico desta pesquisa e, portanto, com a teoria sociocultural proposta por Vygotsky (apud Mercer, 1994; Freitas, 2000; Pollard, 2001). Afinal, Dewey ([1915] 2004) afirma que o meio, o ambiente particular em que o indivíduo vive, influencia seus sentidos, convicções, disposições mentais e modos de agir.

Dewey (ibid.) dedica todo um capítulo à educação como tendo uma função social. Nesse capítulo, o autor (ibid., p. 15) chama atenção para a importância da linguagem e a construção do conhecimento. Apesar de não usar a palavra ‘construção’ para se referir a conhecimento, é possível notar um alinhamento de suas ideias com Vygotsky (cf. seção 3.1), uma vez que enfatiza o princípio segundo o qual as coisas ganham significado ao serem usadas numa experiência compartilhada ou ação conjunta (ibid., p. 17). Nesse sentido, as palavras só possuem valor e significado intelectual numa situação compartilhada.

Percebo em Dewey (ibid.) o mesmo entendimento vygotskyano sobre a realidade ser construída através da interação. A escolha de abordar o pensamento reflexivo e crenças a partir de Dewey (1910, [1915] 2004) faz-se coerente, portanto, com o fio condutor do embasamento teórico desta tese, isto é, o aspecto social. No capítulo em que o autor ([1915] 2004) trata da relação entre experiência e pensamento, ele contesta o dualismo *mente e corpo* assim como aquele que se refere à *experiência e teoria*. Ao mencionar o primeiro, podemos perceber a mesma preocupação de Vygotsky (apud Freitas, 2000) em relação à psicologia. Ao tentar solucionar a crise da psicologia entre objetivismo e subjetivismo e conceber consciência e comportamento como aspectos integrados de uma unidade, Vygotsky (apud Freitas, 2000, p. 84) afirma que “antes tínhamos a mente sem comportamento. Agora temos o comportamento sem a mente. Em ambos os casos, nós temos mente e comportamento compreendidos como dois fenômenos distintos e separados.” É nesse sentido que o autor elabora o princípio da gênese social da consciência. Ou seja, tanto Vygotsky (apud Freitas, 2000) quanto

Dewey ([1915]2004) entendem consciência e comportamento como aspectos integrados de uma unidade.

O segundo dualismo criticado por Dewey ([1915]2004) está também coerente com a importância de se estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática, como já discutido anteriormente (Capítulos 1 e 2). O autor (ibid., p. 156) chega a argumentar que uma pequena medida de experiência é melhor do que uma tonelada de teoria, uma vez que somente na experiência é que a teoria tem significado. No entanto, Dewey ([1915] 2004) ressalta a importância do pensamento, pois, segundo o autor (ibid.: 157), nenhuma experiência é significativa sem o pensamento. Nesse sentido, ele enfatiza a necessidade de uma experiência reflexiva: o pensamento deve envolver o esforço intencional para se descobrir conexões entre o que fazemos e as consequências que resultam desses atos. Reconhecer a relação de continuidade entre ações e consequências é condição para estabelecimento de metas.

O pensamento, na concepção de Dewey ([1915] 2004), deve estar conectado com o aprendizado sobre nós mesmos e o mundo no qual vivemos. Caso contrário, o indivíduo fica à mercê de seus hábitos rotineiros e do controle autoritário dos outros. Por isso, o autor (ibid., p. 165) argumenta que o caminho para instrução e aprendizagem consiste em se estabelecer condições que promovam o pensamento. Segundo Dewey (ibid., p. 166), “pensar é o método de aprendizagem inteligente, de aprendizagem que emprega e recompensa a mente.”.

Um outro ponto de contato que percebo entre Dewey ([1915] 2004) e Vygotsky (apud Wells, 2004) está relacionado à noção de desafio considerada por ambos os autores: este ao propor o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (cf. seção 3.1), e aquele ao afirmar que a arte da instrução está em tornar a dificuldade de novos problemas grande o suficiente para desafiar o pensamento sem deixar de trazer pontos familiares de onde sugestões úteis possam surgir. A aprendizagem constrói-se, desse modo, a partir da experiência concreta, na qual o aluno deve ser desafiado a buscar suas próprias soluções (e acrescento entendimentos!). Dewey (ibid.) argumenta em favor de uma educação que estimule o pensamento por meio de uma experiência conjunta, seja no ambiente familiar ou escolar. É nessa experiência compartilhada ou, em outras palavras, na interação social entre o aprendiz e o professor, pai, ou até mesmo outro aprendiz (ou seja, como na concepção vygotskyana, com um par mais competente), que o aprendizado acontece.

Uma vez identificado esse aspecto interacional da aprendizagem em Dewey (1910, [1915] 2004), sigo apresentando suas concepções de pensamento. O autor (1910) faz distinção entre vários pensamentos, mas atendo-me a somente dois, por considerá-los mais pertinentes ao presente estudo. São eles: pensamento reflexivo e crença.

Dewey (1910, p. 4-5) aponta que pensamento pode ser sinônimo de crença quando representa ideias provenientes de outros e que são aceitas sem questionamento. Assim, o pensamento desenvolve-se inconscientemente a partir de “fontes obscuras e canais não percebidos”, que estão ligados à tradição, instrução, imitação, que, por sua vez, dependem de alguma forma de autoridade. Dewey (ibid., p. 6) define, então, o pensamento reflexivo como um esforço consciente e voluntário para se estabelecer uma base firme de razões sobre as quais se encontram as crenças. Desse modo, o pensamento reflexivo, conforme definição do próprio autor, consiste em uma “consideração ativa, persistente e voluntária de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases sobre as quais se apoiam, e das conclusões a que tendem”.

Ancorada em Dewey (1910, [1915] 2004), sustento que a reflexão pode levar o pensamento a desconstruir a crença, buscando, por meio de um posicionamento crítico, relacioná-las com suas vozes constitutivas, isto é, ao contexto social, cultural, histórico ao qual nós, professora-pesquisadora e alunos participantes, pertencemos. Espero, dos aprendizes e de mim mesma, como professora pesquisadora, algumas atitudes importantes que, segundo Dewey (1910), devem ser cultivadas se temos como finalidade o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Tais atitudes referem-se à *disponibilidade* para considerar o novo, abrindo espaço para circulação de novas perspectivas; ao *envolvimento* diante das questões e desafios apresentados; e à *responsabilidade* na análise de novas perspectivas que podem gerar novos entendimentos e possíveis escolhas.

Entendo que o movimento no sentido de encorajar os alunos como praticantes reflexivos é também uma rejeição de formas educacionais concebidas de cima para baixo que veem os professores como meros implementadores de programas e de ideais formuladas por teóricos desconectados dos problemas do dia a dia em uma sala de aula onde o aluno é um sujeito passivo. Ao contrário, alinhada às proposições de Dewey (1910, [1915]2004), defendo, com este trabalho, a função do pensamento reflexivo como um caminho na busca de entendimentos sobre aspectos referentes ao processo

de ensino-aprendizagem, a partir dos IA como recursos mediadores na socioconstrução do conhecimento na sala de aula de IFE.

É possível observar que minha orientação para o pensamento reflexivo traz com ela a oportunidade de uma análise das crenças emergentes na reflexão. Compartilhando da visão de Barcelos (2004, 2006, 2007), Silva (2012) e Kalaja e Barcelos (2013) sobre a importância do conceito de crenças em ambientes educacionais, baseio-me no princípio que os sistemas de crenças de professores e de alunos estão presentes na sala de aula e têm influência no processo ensino-aprendizagem.

Como já abordado anteriormente na Introdução deste trabalho (cf. capítulo 1, seção 1.1), entendo que existe um sistema de crenças tanto referentes a mim, quanto aos aprendizes. O primeiro articula-se, por exemplo, na confecção e utilização dos IA e nas escolhas teórico-metodológicas desta pesquisa; o segundo emerge no espaço discursivo-reflexivo que este trabalho tem a intenção de criar. Logo, pode-se argumentar que a complexidade da interação que se constrói em sala de aula é resultado, dentre vários elementos, do encontro de crenças de professores e alunos.

Richards e Lockhart (2007) caracterizam os sistemas de crenças de professores da seguinte forma:

[O]s sistemas de crenças dos professores são encontrados nos objetivos, valores e crenças que possuem em relação ao conteúdo e ao processo de ensino, e no entendimento deles sobre os sistemas em que eles trabalham e seus papéis. Essas crenças e valores servem de pano de fundo a muitas das tomadas de decisões e ações dos professores, e assim constituem o que tem sido chamado de “cultura de ensino. (ibid., p. 30)

Os autores (ibid.) afirmam que os sistemas de crenças de professores são construídos gradualmente através do tempo, consistem em dimensões subjetivas e objetiva e podem se caracterizar da seguinte forma (ibid., p. 32-41):

- 1- crenças quanto à língua (visão que o professor tem da língua que ensina);
- 2- crenças quanto à aprendizagem (formas de aprender, formas de exposição à língua que possam facilitar o aprendizado, estratégias e estilos de aprendizagem, papéis de aluno e professor);
- 3- crenças quanto ao ensino (papel do professor, método e recursos de ensino, gerenciamento de sala de aula, qualidades de um bom professor);
- 4- crenças quanto ao programa e ao currículo (elementos necessários em um programa de ensino de língua, o papel do material didático, objetivos instrucionais, decisões sobre o que será ensinado, necessidades dos alunos);

5- crenças quanto ao ensino de línguas como profissão (a caracterização do ensino de línguas como profissão, treinamento e desenvolvimento profissional, apoio da instituição, avaliação profissional).

No que tange ao sistema de crenças dos alunos, Richards e Lockhart (ibid., p. 52) apontam também para sua relevância, pois, assim como outros autores (Dewey [1915]2004; Allwright e Hanks, 2009, para citar alguns exemplos mencionados anteriormente), acredita-se que, embora o objetivo do ensino seja o aprendizado, este não é necessariamente o espelho do ensino. Os alunos trazem suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões, que, por sua vez, influenciam como eles abordam a aprendizagem. Richards e Lockhart (ibid., p. 52) afirmam que as crenças dos aprendizes são influenciadas pelo contexto social, o que, por sua vez, pode influenciar as atitudes deles em relação à língua em si e em relação à aprendizagem de línguas em geral. Sendo assim, os sistemas de crenças dos aprendizes englobam uma variedade de questões que podem influenciar a motivação para aprender, as expectativas sobre aprendizagem, as percepções sobre o que é fácil ou difícil, assim como as estratégias favorecidas. Antes de listar as categorias desse sistema de crenças dos alunos, conforme esses autores, cumpre ressaltar que não assumo que as categorias descritas por Richards e Lockhart (ibid.), tanto no que se refere aos professores quanto aos aprendizes, constituem uma lista prescritiva e finita; considero as características apontadas pelos autores como uma inspiração no trabalho para entendimento acerca de crenças.

Richards e Lockhart (ibid., p. 52-56) caracterizam, então, o sistema de crenças dos alunos da seguinte forma:

- 1- crenças quanto à natureza da língua a ser aprendida (percepções sobre que aspectos da língua podem representar dificuldade);
- 2- crenças quanto aos falantes nativos (atitudes influenciadas por diferenças culturais);
- 3- crenças sobre as quatro habilidades da língua (suposições sobre a natureza das habilidade de produção oral e escrita e compreensão oral e escrita, respectivamente *speaking, writing, listening e reading*);
- 4- crenças sobre ensino (a experiência de ser aluno forma visões do que se constitui ensino eficiente);
- 5- crenças quanto à aprendizagem de línguas (como aprender e que tipos de atividades e estratégias são úteis na aprendizagem);

- 6- crenças sobre comportamento apropriado para uma sala de aula (formas apropriadas de interação em sala de aula);
- 7- crenças sobre si mesmos (*self*) (a percepção dos alunos de seus pontos fortes e fracos no processo de aprendizagem e o quanto isso influencia o modo como utilizam as oportunidades de aprendizagem e estabelecem prioridades);
- 8- crenças sobre os objetivos para o aprendizado de línguas.

Ao tratar do assunto, Richards e Lockhart (2007, p. 34) defendem, assim como o faço aqui, que professores e alunos podem trazer diferentes expectativas no que diz respeito não apenas ao processo de aprendizagem em geral, mas também ao que se refere a *o quê* será aprendido e a *como* será aprendido. Essas diferenças entre crenças de professores e alunos, conforme os autores (ibid., p. 35), reforçam a importância em esclarecer aos alunos as pressuposições subjacentes às práticas do professor em sala de aula. Compartilhando das ideias de Richards e Lockhart (2007), argumento que negligenciar as possíveis dissonâncias entre as expectativas dos professores e dos alunos, com base em suas crenças, pode gerar, por parte de ambos, mal-entendidos que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. Esse argumento justifica também a relevância do tema desta pesquisa, que se debruça sobre a análise das crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas que emergem nas produções discursivo-reflexivas dos alunos a partir dos IA confeccionados por mim, professora-pesquisadora, para sala de aula IFE. Nas palavras de Richards e Lockhart (2007, p. 58): “Da mesma forma que os sistemas de crenças de professores influenciam como eles procedem no ensino, os sistemas de crenças de alunos influenciam como eles concebem e interpretam aprendizagem dentro do contexto da sala de aula”.

Barcelos (2004, 2006) é outra autora, já mencionada anteriormente, que também define crenças de modo coerente com a teoria sociocultural:

[E]ntendo crenças, de maneira semelhante a DEWEY (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006, p. 18)

Em publicações posteriores, Barcelos (2007) e Kalaja e Barcelos (2013) reforçam a visão sociocultural, enfatizando que pesquisas recentes sobre crenças têm sido informadas pela teoria vygotskyana. Para tanto, Barcelos (2007, p. 114-115) focaliza aspectos trazidos em sua definição acima que aproximam a noção de crenças à teoria sociocultural. Ou seja, resumidamente, as crenças são *dinâmicas*, pois mudam

ao longo do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação; são *emergentes*, na medida em que são socialmente construídas e situadas contextualmente; são *experienciais*, porque os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana e da experiência; são *paradoxais*, uma vez que são sociais mas também individuais e únicas; e estão *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*.

Em contraste, portanto, com uma visão inicial de crenças, descrita por Barcelos (2007) como uma estrutura mental pronta e fixa¹⁵, a visão sociocultural, que caracteriza o momento atual de pesquisa,

[s]inaliza para modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. (ibid., p. 114)

A autora utiliza a palavra *ressignificação* para se referir a crenças, não no sentido da ruptura, mas de se atribuir um novo significado a elas de acordo com o contexto da interação social, ou seja, como fruto de uma relação dialógica. No âmbito desta pesquisa, considero que essa relação dialógica está presente no espaço discursivo-reflexivo que pretendo criar, especialmente por meio das metaconversas exploratórias (cf. seção 3.2)

Barcelos (2004) afirma que nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças, que são construídos no discurso. Sendo as crenças contextuais e, portanto, constituídas na e constitutivas da interação em sala de aula, para considerá-las é necessário levar em conta a sua relação com o discurso e ação. Além disso, Barcelos (ibid., p. 126) sugere que o interesse por crenças é proveniente de uma mudança de visão de línguas com enfoque no produto para um enfoque no processo, em que “o aprendiz ocupa um lugar especial”.

A autora (2007) cita ainda Woods (2003 apud Barcelos, 2007, p. 126) para tratar da necessidade de tornar as crenças explícitas para análise, exame e reflexão. Barcelos (ibid.) defende que é fundamental explicar para os alunos os objetivos de um determinado tipo de atividade e planejar eventos em que os alunos possam revisitar

¹⁵ Para uma diferenciação mais profunda acerca das abordagens normativa, metacognitiva e contextual para o estudo de crenças, ver Kalaja e Barcelos (2003, capítulo 1). Para fins deste estudo, concentro-me nessa última abordagem por considerá-la a mais apropriada a uma perspectiva êmica que pretende analisar as crenças emergentes na prática cotidiana de uma sala de aula de IFE a partir dos IA utilizados.

alguns elementos de seu sistema atual de crenças, criando-se assim oportunidades para novas experiências e possíveis ressignificações. Nesta pesquisa, busco isso por meio da metaconversa exploratória (cf. seção 3.2).

Para finalizar esta seção, reitero, então, que me baseio em uma investigação de crenças de modo articulado às interpretações e avaliações construídas discursivamente pelos alunos. Isso significa que, em sintonia com Barcelos (2007) e Kalaja e Barcelos (2003 e 2013), entendo que a relação entre avaliações, interpretações e crenças como complexa e, portanto, como constituídas e constitutivas do discurso de modo interativo e dinâmico. Sendo assim, esclareço que não busco entendimentos acerca de crenças sob as perspectivas normativa ou metacognitiva (cf. nota de rodapé 15, página 63), segundo as quais entende-se haver uma relação linear de causa e efeito entre crenças e ações (Barcelos, 2003) que funcionaria numa uma lógica determinista. Apesar de a perspectiva metacognitiva, diferentemente da normativa, considerar que as crenças estão conectadas à experiência, o contexto e sua influência também não são considerados; logo, crenças são definidas, segundo aquela abordagem (Ibid., p. 19), como conhecimento metacognitivo. Por outro lado, a abordagem contextual proposta por Barcelos (ibid.), com a qual me alinho neste trabalho, não visa generalizar crenças e estabelecer relações deterministas ou lineares, mas sim buscar entendimentos delas em contextos específicos e situados, com ênfase, portanto, numa perspectiva êmica.

4 A linguagem como fenômeno sociosemiótico

“Muito do nosso entendimento do que é o mundo depende de como nossa linguagem apresenta ‘o’ mundo para nós.” (Hasan, 2011, p. 43)

4.1 A importância da linguagem no contexto pedagógico

Ao responder a pergunta *‘por que a linguagem é importante na educação?’*, Stubbs (1992), alinhado a uma perspectiva sociocultural, afirma haver um consenso geral acerca da importância da linguagem no contexto educacional. No entanto, parece não haver o mesmo consenso a respeito de como a linguagem e educação estão relacionadas (ibid., p. 15).

Acreditando no papel central da linguagem na sala de aula e na escola, onde alunos e professores lidam todo o tempo com linguagem nas suas formas mais variadas (escrita, falada, visual), julgo inconcebível olhar para o processo ensino-aprendizagem sem considerar o fenômeno da linguagem, que assume papel de destaque nas relações complexas que estabelece com as demandas cotidianas da sala de aula, inserida num contexto sociocultural.

Vários períodos na história da educação atribuíram diferentes razões ao sucesso educacional. Segundo Stubbs (1992, p. 20), nas décadas de 20 a 40, considerava-se a questão do QI (Quociente de Inteligência) como determinante; já nos anos 50 e 60, acreditava-se que o meio-ambiente doméstico era o diferencial. Desde então, a linguagem assume papel central. No entanto, linguagem, classe social, meio-ambiente doméstico e inteligência são todos interdependentes. Um desses aspectos isoladamente não é determinante na vida de um aluno e no seu processo de construção de conhecimento.

No que se refere à centralidade do papel da linguagem na educação, assim como Mercer e Littleton (2007) já mencionados anteriormente (cf. seção 3.2), Wells (1999, 2009a, 2009b) também considera a importância do diálogo no processo ensino-aprendizagem. Há quase duas décadas, esse autor (1999, p. 135) defendeu que a educação deve permitir ao aluno acesso ao conhecimento necessário para atuação na era da informação (*information age*).

Wells (ibid., p. 136) aponta ainda mudanças ocorridas no século XX que levam à reconsideração das necessidades e expectativas no que concerne à educação.

Segundo o autor, enquanto há cem anos um mínimo de competência em leitura, escrita e aritmética era considerado adequado para aqueles que completavam os anos escolares, hoje, por outro lado, as demandas tornaram-se muito mais complexas em função do que ele denomina era da informação e globalização. As exigências revelam-se maiores para aqueles que ingressam no competitivo mercado de trabalho e que dependem do uso da linguagem. Nesse cenário, a escola assume papel fundamental na formação de seu corpo discente, especialmente no que diz respeito a conhecimentos acerca do uso da linguagem.

A ênfase, de acordo com Wells (ibid.), mudou no sentido da necessidade de os alunos construírem entendimentos acerca das novas informações. Nessa perspectiva, é crucial que o processo de ensino-aprendizagem seja reconhecido como socialmente situado e a linguagem considerada como precioso recurso cultural, ou seja, como sistema sociosemiótico que exerce papel crucial na construção e uso do conhecimento.

De acordo com a teoria sociocultural (cf. seção 3.1), a relação entre o desenvolvimento individual e sociocultural é dinâmica, mútua e interdependente e ocorre por meio da linguagem como prática social que medeia as atividades dentro e fora de sala de aula. O conhecimento não é fixo, autônomo; ao contrário, ele é (re)construído entre os participantes em atividades situadas de uso de linguagem (Wells, ibid., p. 140).

A ênfase aqui é, portanto, numa concepção de linguagem como prática social, artefato cultural (Wells, ibid.) que permite a construção do conhecimento situado e colaborativo. A partir disso, vê-se, neste trabalho, a necessidade de os alunos envolverem-se ativamente na construção do conhecimento de forma dialógica (cf. seção 3.2) com o professor e os IA, que fazem uso de várias modalidades semióticas.

Hasan (2011) é outra autora que chama atenção para relevância e centralidade do papel da linguagem. Segundo a autora, nós não apenas vivemos na era da informação, mas em um mundo globalizado, o que implica a necessidade de atenção especial à linguagem (ibid., p. 11). Viver esse momento, conforme Hasan (ibid.), significa reconhecer o papel crítico que a linguagem exerce na vida humana.

A informação, ou seja, a linguagem, ainda segundo a autora, constitui a base da maioria de nossas práticas sociais, o que inclui nossas ações e interações. A relação entre informação e (inter)ação é recíproca. Hasan (ibid.) afirma que o sucesso material dos indivíduos e comunidades depende da produção e troca da informação, que passa

a ser considerada como um bem social (*social good*). Isso implica uma atenção especial à linguagem, já que viver na era da informação é viver na era da linguagem (*the age of languaging*), na qual esta ocupa lugar de destaque.

Nessa perspectiva, a linguagem é um meio poderoso de relação com o mundo, o que traz a urgência do entendimento de seu poder de ação no contexto pedagógico. É por meio da linguagem, como prática social discursiva, que agimos no mundo de forma crítica. Isso significa dizer que aprender uma língua não se resume ao entendimento de sua estrutura interna, ou como os significados linguísticos são construídos pela léxico-gramática.

Torna-se relevante o entendimento de que a natureza do significado não está circunscrita à palavra isolada, mas sim ao contexto social e cultural onde essa palavra é utilizada frente a todas as outras escolhas potenciais. Tal entendimento pressupõe uma relação entre linguagem e sociedade, na qual se inserem variações de uso de linguagem de acordo com o contexto social (registro) e cultural (gênero) e de acordo com o usuário (como no caso do sotaque, dialeto, variação semântica). Ao apontar essas questões, Hasan (2011, p. 40) chama atenção ao fato de que muitas das variações de uso da linguagem não dizem respeito à palavra em si e seu sentido de dicionário; ao invés disso, referem-se a usos sociais que os usuários de uma língua fazem dessa palavra e todas as suas possíveis implicações. Isso é o que autora (ibid. p. 44) chama de *letramento de reflexão* (*reflection literacy*). Segundo esse conceito, abordado aqui de forma concisa, ensinar e aprender não se resume a um status mecânico; ao contrário, implica agência social de todos os envolvidos no processo.

Uma vez consciente dessa dinâmica do processo de aprendizagem, acredito, assim como Hasan (ibid.), que o professor estará mais consciente de suas escolhas e, por conseguinte, ele poderá assumir um papel crítico no tange ao uso da linguagem. Isso se relaciona, nesta pesquisa, à confecção e utilização dos IA, que fazem parte das escolhas que permeiam o processo ensino-aprendizagem, e envolvem recursiva e reciprocamente professor e alunos.

A autora reconhece que tal necessidade acerca do papel central da linguagem como prática social é mais facilmente concebida no momento atual pela Linguística Sistemico-Funcional, discutida a seguir (seção 4.2), uma vez que essa teoria estabelece a relação entre usos da linguagem e os contextos social e cultural onde ocorrem.

4.2

A semiótica social de Halliday

Esta pesquisa relaciona-se a um ambiente teórico denominado por Halliday (1978) de Semiótica Social, que enfatiza a importância do contexto social e cultural na aprendizagem, no desenvolvimento e no uso da linguagem. O enfoque analítico de Halliday (1994) está na investigação da língua em condições reais de ocorrência. A língua é estudada e descrita a partir de produções textuais autênticas, sejam elas orais ou escritas, que estão inseridas em um contexto sociocultural. Esses textos são observados elencando-se as possíveis escolhas linguísticas formais e contrastados dentro de um sistema de significados ligado à função ou à necessidade social a ser desempenhada.

A importância do aspecto social na formação linguística do ser humano, do ponto de vista sociosemiótico ou sistêmico-funcional, reside na noção de que o contexto de situação, juntamente com o contexto de cultura, limita e define as escolhas e as operações linguísticas. Cada escolha linguística adquire relevância quando comparada às outras opções potenciais que poderiam ter ocorrido.

Nesse ambiente teórico, a relação entre texto e contexto é imprescindível, porque um só pode ser interpretado com referência ao outro. O primeiro é definido por Halliday (1978) como a realização, em termos linguísticos, das escolhas léxico-gramaticais feitas por um indivíduo de acordo com a função, com o tipo de interação e com o ambiente social a partir de um sistema de potenciais significados (*meaning potential*). Um texto nunca ocorre isoladamente, pois se insere em um contexto situacional determinado pelo tipo de situação ou contexto social.

Eggs (2004, p.7) explicita a relação entre texto e contexto dizendo que o contexto está no texto, ou seja, o texto carrega, como parte integrante, aspectos do contexto no qual foi produzido e dentro do qual deve ser considerado apropriado. Assim, a relação entre linguagem e contexto implica também a possibilidade de deduzirmos um contexto a partir de um texto, e de prevermos quando e como o uso da linguagem pode variar em função do contexto. De acordo com uma abordagem sistêmico-funcional da linguagem, devemos focar não apenas na linguagem, mas no uso da linguagem em determinado contexto.

Os construtos teóricos hallidayanos, portanto, enfatizam o aspecto social que permeia as escolhas linguísticas de um indivíduo dentro do sistema simbólico léxico-

gramatical de uma língua. Em outras palavras, a língua como sistema oferece aos seus falantes uma gama de padrões potenciais de uso dentro de um contexto social, que molda e determina essas mesmas escolhas.

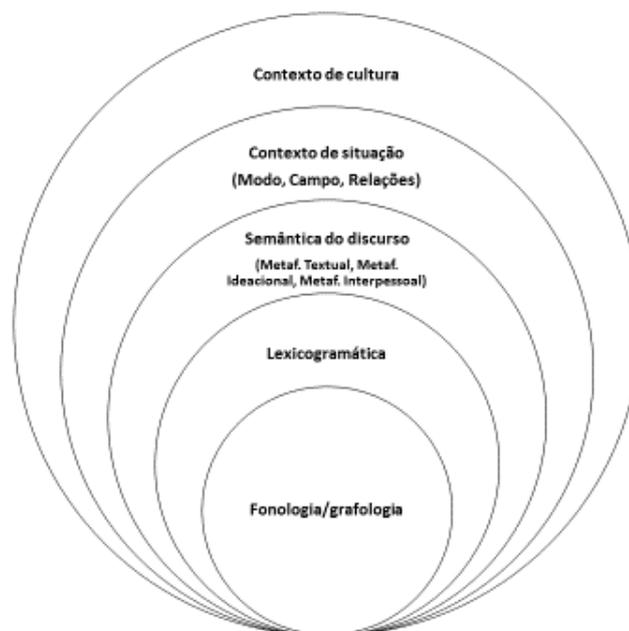
A proposta hallidayana tem, como parte de seu objetivo, retificar o desequilíbrio que encontrou na linguística, cujo interesse estava voltado a competência linguística idealizada, desconsiderando o uso da língua em situações reais. Sendo assim, a teoria linguística que Halliday (Halliday e Hasan, 1989; Halliday e Matthiessen, 2014; Butt et al., 2012) desenvolve é inerentemente social e funcional em sua orientação e tem como meta explicar o que as pessoas, como membros de uma comunidade linguística e cultural, querem dizer e como usam os seus recursos linguísticos para fazerem isso.

No cotidiano do dia a dia, nossas vidas são conduzidas de acordo com situações que fazem parte do nosso contexto de cultura e que são, de certa forma, familiares. Conseguimos fazer sentido do que o outro quer dizer, porque compartilhamos o mesmo conhecimento cultural. Segundo a linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1994; Eggins, 2004; Butt et al., 2012; Thompson, 2014), toda vez que falamos ou escrevemos, fazemos seleções a partir do sistema lexical e gramatical de uma língua para escolhermos os significados apropriados no que diz respeito a *campo*, *relação* e *modo*: três aspectos do contexto de situação, que, por sua vez, encontra-se inserido no contexto de cultura.

Um dos princípios básicos da teoria sistêmico-funcional está, portanto, relacionado à proposição que as escolhas léxico-gramaticais que fazem parte da construção de qualquer tipo de discurso são sempre motivadas pelo contexto de situação a partir das variáveis (ou parâmetros) *campo* (o que está acontecendo), *relação* (quem está participando) e *modo* (que papel a linguagem está desempenhando), que compõem o registro e relacionam-se com (ou realizam-se em) as três principais funções da linguagem: as *metafunções ideacional* (a experiência de mundo/realidade e os significados lógicos que conectam essas experiências), *interpessoal* (interação e modalidade) e *textual* (a organização dos significados experiencial, lógico e interpessoal num todo coerente e linear), respectivamente. Dessa forma, a partir de uma abordagem multifuncional (ou multidimensional) da linguagem, essa complexidade semântica que permite que esses significados ideacional, interpessoal e textual realizem-se simultaneamente no texto torna-se possível, porque a linguagem é um sistema semiótico organizado a partir de escolhas. A Figura 2 a seguir ilustra os níveis de estratificação da linguagem de acordo com a

perspectiva sistêmico-funcional, conforme proposto por Halliday (1994) e Halliday e Matthysen (2014).

Figura 2 – Estratificação da linguagem (adaptado de Halliday e Matthysen, 2014)



Essa interpretação semiótica da linguagem permite, então, que consideremos, em função do contexto situacional, a adequação ou não adequação dessas escolhas reais em oposição a todas as outras escolhas potenciais. Assim, quando operamos numa outra língua que não seja a nossa língua materna, muitas vezes conhecemos as palavras, mas não conhecemos os contextos apropriados. No entanto, só conseguimos nos fazer entender, ou mesmo entender o falante de outra língua, quando compartilhamos não apenas vocabulário e gramática, mas principalmente quando conhecemos quais palavras e quais escolhas gramaticais são apropriadas para uma determinada situação. Ou seja, quando entendemos em que contexto social estamos situados.

O nosso aprendizado da linguagem constrói-se, dessa forma, dentro de um contexto sociocultural. Organizamos nossa percepção da linguagem a partir de seus diversos usos em situações que vivenciamos e, assim, conseguimos construir conhecimento de uma dada situação de comunicação, isto é, o que está se falando, o propósito do que se fala, a relação entre participantes e o papel da linguagem na

interação. O aprendizado de uma língua é, então, um empreendimento social que se caracteriza pela relação dinâmica entre contexto e texto.

Ainda no que concerne ao ambiente teórico denominado por Halliday de Semiótica Social, é relevante, para o desenvolvimento desta pesquisa, a discussão acerca do Sistema de Avaliatividade (Martin, 2000; Martin e White, 2005). Antes, contudo, vale mencionar Vian Jr. (2013) e a relação de interface que descreve entre a linguística sistêmico-funcional (LSF) e a LA (capítulo 2). Segundo esse autor (ibid., p. 125), a perspectiva metafuncional da linguagem relacionada a contextos de cultura e situação conforme proposta pela LSF “permite descrições de gêneros/registros, de aspectos tipológicos e topológicos, léxico-gramaticais e semântico-discursivos e suas relações com comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991) locais e globais”. Vian Jr. (ibid., p. 125) aponta para um diálogo promissor entre LSF e LA, que permite “uma adoção de posicionamentos mais realistas para as **pesquisas em linguagem, o ensino de línguas**, a formação dos professores e outras áreas afins no campo dos estudos da linguagem.” (Grifo meu)

Vian Jr. (ibid., p. 127), citando Eggins (2004, p. 23), defende que o diferencial da LSF em relação a outras correntes funcionalistas é o fato de a teoria proposta por Halliday procurar desenvolver tanto uma teoria sobre língua como processo social quanto uma metodologia analítica para descrição de padrões linguísticos. Segundo o autor,

[E]sse aspecto caracteriza a LSF como uma teoria eminentemente interdisciplinar, em constante diálogo com outras áreas, não ficando restrita apenas à descrição linguística ou a aspectos gramaticais específicos da língua, mas voltando-se também para questões relacionadas ao meio sócio-histórico em que a linguagem circula. Uma característica diferencial da LSF, ainda, é sua disseminação entre profissionais de ensino preocupados com questões sociais e o papel fulcral da linguagem em seu cotidiano e como a compreensão dos aspectos linguísticos pode oferecer pistas para se compreender a realidade em que estão inseridos, (...).

Baseando-me na LSF e sua relação de interface com a LA (capítulo 2), conforme propõe Vian Jr. (ibid.), construo uma pesquisa em estudos da linguagem sobre o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, focalizo o contexto sócio-histórico educacional a que pertença como professora e pesquisadora, com a preocupação de buscar entendimentos sobre questões sociais relacionadas à construção do conhecimento mediado pelos IA que produzo. Nesse sentido, a linguagem assume, de fato, papel fundamental, não apenas como meio mais também como fim, já que se trata de aprendizado de IFE. É a partir do uso da linguagem, isto é, por meio do espaço

discursivo-reflexivo criado por esta pesquisa, que busco pistas que ofereçam uma melhor compreensão da realidade em que eu e os alunos participantes desta pesquisa estamos inseridos.

4.2.1

O Sistema de Avaliatividade

No contexto da Linguística Sistêmico-Funcional, a Avaliatividade (*Appraisal*) apresenta recursos para analisar, de forma sistemática, como a avaliação e o posicionamento funcionam em diferentes textos de qualquer registro e gênero (White, 2004).

Ravelli (2000, p. 48) argumenta que uma análise dos significados interpessoais¹⁶ deve explicar como um texto funciona no sentido de criar uma relação entre os interlocutores. Porém, a autora (ibid.) levanta um questionamento sobre o lado pessoal, isto é, sobre os sentimentos e atitudes que são incorporados em um texto. É essa lacuna que o Sistema¹⁷ de Avaliatividade (Martin e White, 2005) vem suprir, propondo uma matriz para análise do lado pessoal dos significados construídos no texto.

Segundo Martin e White (2005), o Sistema de Avaliatividade pode ser interpretado como um sistema interpessoal no nível da semântica discursiva, em que significados interpessoais são co-articulados à negociação e ao envolvimento. A negociação foca nos aspectos interativos do discurso, na estrutura do enunciado como troca; o envolvimento, nos recursos para negociar relações, em especial solidariedade e empatia. A noção de Avaliatividade, por sua vez, refere-se a recursos semânticos que se organizam em três subsistemas que operam interativamente: Atitude, Engajamento e Gradação¹⁸. A escolha do Sistema de Avaliatividade para análise dos dados desta

¹⁶ Do original: “The MOOD analysis helps capture the *inter* side of interpersonal meaning; that is, it explains how the text is functioning, in terms of creating a relationship between the interactants (producer/receiver) of the text. But what about the *personal* side? How are feelings and attitudes incorporated into a text?” (Itálicos do texto original mantidos).

¹⁷ Assim como Vian Jr. (2009), opto por usar o termo *Sistema* para me referir a Avaliatividade. Entendo, assim como o autor (ibid.), que Avaliatividade (*Appraisal*) é um sistema no nível da semântica discursiva que está inserido no ambiente teórico da LSF.

¹⁸ Do inglês, Attitude, Engagement e Graduation, respectivamente. Existem diferentes termos usados intercambiavelmente na literatura sobre Sistema de Avaliatividade para referência a Graduation, tais como Redundancy (Martin e White, 2005, p. 142) e Amplification (ibid., p. 145, 148). Além disso,

pesquisa deve-se à minha crença que é a partir de nossas atitudes nas interações com nossos interlocutores que comunidades são formadas. Assim, como sistema de significados interpessoais, o Sistema de Avaliatividade trata dos recursos disponíveis na língua para que sejam negociadas as relações sociais. Sobre esse argumento, Vian Jr (2010) sustenta que

[O] modo como construímos e realizamos linguisticamente nossas avaliações veicula a forma como expressamos nossos sentimentos em relação aos usuários nos contextos em que estamos inseridos, ou seja, os significados avaliativos expressados ao construirmos os sentimentos em nossos textos será um fator determinante na construção de valores e circulação do poder nas comunidades (ibid., p. 85).

Mais especificamente, no que concerne aos três subsistemas que constituem o Sistema de Avaliatividade, Atitude diz respeito a sentimentos pessoais do falante/escritor, isto é, a reações emocionais, julgamentos e apreciações de pessoas e objetos. Engajamento refere-se ao posicionamento do falante/escritor a respeito de opiniões de outrem e opiniões próprias. Gradação relaciona-se à função da linguagem utilizada para ampliar ou diminuir a Atitude e o Engajamento expressos pelo texto. A partir desses recursos, o Sistema de Avaliatividade visa descrever as escolhas lexicais que expressam emoções e opiniões, assim como a maneira como o falante/escritor se engaja com seus interlocutores e como modifica a força das emoções e opiniões expressas.

Esta pesquisa, ao considerar o discurso dos alunos, focaliza mais especificamente, para fins de análise, no subsistema da Atitude, que parece predominar as marcas avaliativas das produções discursivo-reflexivas analisadas. Sendo assim, atenho-me, a seguir, a discussão mais detalhada desse subsistema.

O subsistema da Atitude inclui três áreas de sentimento: emoção, ética e estética, respectivamente relacionadas a Afeto, Julgamento e Apreciação, que podem ser analisadas em função da polaridade, seja positiva ou negativa. Descrições de emoções pessoais referem-se a Afeto, que, de acordo com o sistema de Avaliatividade (Martin, 2000), inclui 3 subclasses: (In)Felicidade (estados de espírito relacionados à tristeza e alegria), (In)Segurança (bem estar relacionado ao meio-ambiente social), e (In)Satisfação (em relação aos objetivos pretendidos).

cumpra esclarecer que, ao longo desta tese, todas as vezes que estiver me referindo aos domínios e subdomínios do Sistema de Avaliatividade, usarei a primeira letra em maiúsculo como recurso ortográfico para distinguir a terminologia específica desse sistema.

White (2004, p. 186-187) e Martin (2003, p. 149-150) classificam exemplos de Afeto de acordo com 6 fatores/questões a seguir:

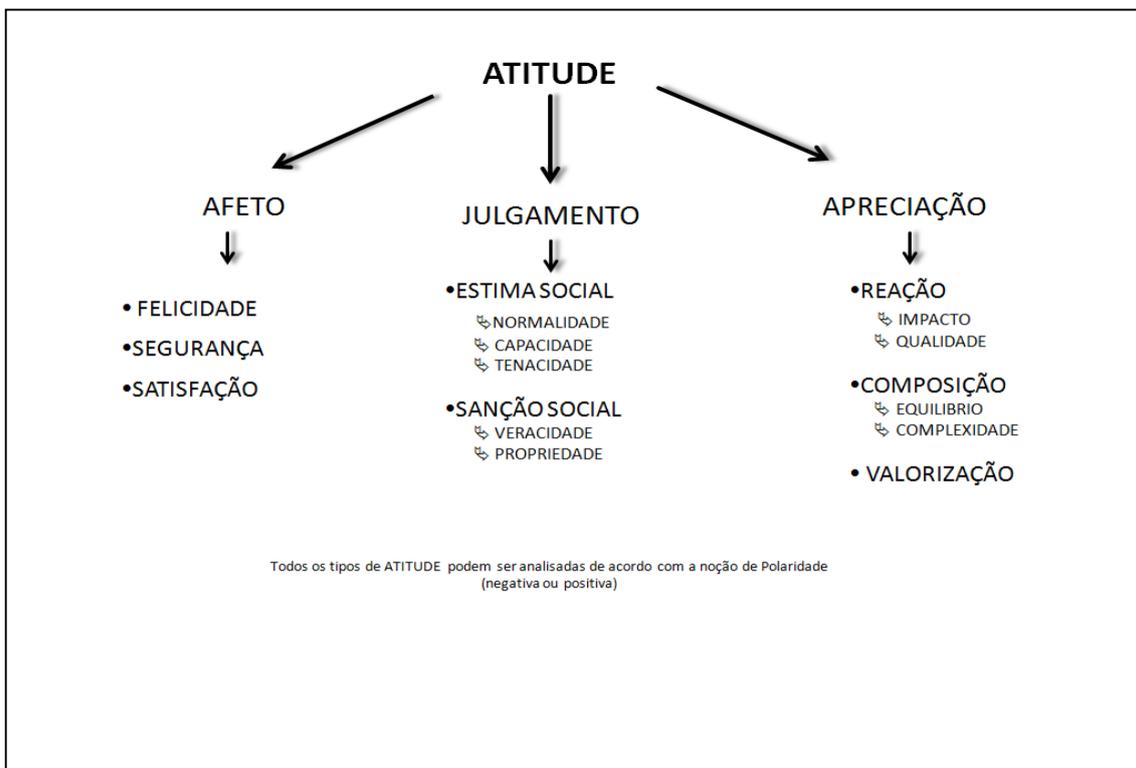
- i. se os sentimentos são construídos pela cultura popular como positivos ou negativos;
- ii. se os sentimentos envolvem uma onda comportamental (manifestação paralinguística ou extralinguística) ou processos/estados mentais (experiências internas relativas a um estado emotivo ou processo mental);
- iii. se os sentimentos são uma reação a um estímulo ou estado de espírito geral;
- iv. a escala de intensidade (baixa, média, alta) onde colocamos os sentimentos;
- v. se os sentimentos envolvem intenção em relação a um estímulo não realizado (*irrealis*) ou a um estímulo já realizado (*realis*);
- vi. as emoções podem ser agrupadas em in/felicidade (assuntos do coração), in/segurança (bem estar em relação ao meio-ambiente social) e in/satisfação (emoções ligadas ao *telos*, isto é, a busca de objetivos).

Avaliações de pessoas, objetos, situações a partir de uma visão de aceitabilidade social e princípios normativos, ou Julgamentos, dividem-se em dois tipos: Estima Social e Sanção Social. O primeiro tipo não possui implicações legais ou morais como o segundo e está ligado à Normalidade (até que ponto o comportamento de uma pessoa é considerado normal quando comparado àquele culturalmente esperado), Capacidade (o quão capaz alguém é) e Tenacidade (o quão determinado alguém é). O segundo tipo está relacionado à Veracidade (o quão sincero alguém é) e Propriedade (o quão ético alguém é). Os valores compartilhados das Sanções Sociais sustentam o dever cívico e a obediência religiosa (White, 2004).

O subsistema da Apreciação comunica valores estéticos dos produtos do trabalho e desempenho humano e de fenômenos naturais que se classificam como Reações, Composição e Valorização. Esses três tipos de Apreciação podem ser considerados como níveis numa escala de sofisticação em que Reações são instintivas; Composição, perceptivas; Valorização, cognitivas. Tal proporcionalidade está de acordo com a proposição de Martin (2003, p. 160) sobre a relação que se estabelece entre as variáveis de Apreciação e os processos mentais da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). Em outras palavras, Reação está para *afeição*, assim como Composição está para *percepção*, e Valorização está para *cognição*. Reação diz respeito ao Impacto que algo/alguém causa e a Qualidade estética. Composição refere-se ao Equilíbrio e Complexidade. Valorização descreve se algo vale a pena.

A seguir proponho o Quadro-resumo 2 para ilustrar o subsistema da Atitude e suas subcategorias.

Quadro-resumo 2 - Sistema de Avaliatividade - Atitude



Esta representação visual, de maneira alguma, descarta as possíveis dificuldades de análise (Balloco, Carvalho e Shepard, 2006, p. 653) com base no subsistema de Atitude e suas subcategorias, em especial no que concerne ao caráter fronteiro entre Apreciação e Julgamento (Martin e Rose, 2007, p. 39). Segundo esses autores, exemplos de Atitudes construídos discursivamente podem ser analisados como Julgamento de caráter ou Apreciação de coisas. Assim, os alunos participantes, ao apreciarem os IA, estão também, de certo modo, me julgando como professora e produtora desse material didático.

Além disso, Martin e White (2005, p. 60) chamam atenção não somente para a complementaridade entre Julgamento e Apreciação, mas para realizações híbridas e indiretas dos significados avaliativos. Os autores (ibid., p. 61) sugerem, então, que a “natureza da fonte e do alvo da avaliação podem ser usados para distinguir Afeto, Julgamento e Apreciação”.

Mais especificamente no que concerne a realizações indiretas, Martin e White (ibid.) lançam mão dos termos ‘inscrito’ e ‘evocado’ para tratar respectivamente dos significados realizados de forma explícita e implícita. Essa complexidade que permeia

a análise dos significados avaliativos decorre do fato de que se trata de uma abordagem semântica. Como nos dizem Martin e White (2005, p. 63), a prosódia avaliativa de um texto se constrói por meio da interação entre a atitude inscrita e a evocada, sendo que o primeiro tipo tende a dar as cartas, ou seja, a apontar com clareza como devem ser lidas e analisadas as atitudes implicitamente expressas.

Some-se isso a observação de Martin (2000, p. 147) que “[N]um sentido geral, Afeto, Julgamento, e Apreciação, todos codificam sentimento. Afeto talvez possa ser considerado como o sistema básico, que é, então, institucionalizado em dois domínios”, que seriam Julgamento e Apreciação. Como Julgamento, Afeto é recontextualizado como avaliação do comportamento das pessoas; como Apreciação, Afeto é recontextualizado como avaliação dos produtos desse comportamento. Isso implica dizer que, no que se refere à análise dos dados (Capítulo 6), ainda que não seja observado, em alguns casos, o uso explícito (inscrito) de Afeto nas produções discursivo-reflexivas dos alunos, esse domínio de significado avaliativo estará, ainda que implicitamente (de modo evocado), sempre presente.

Cumpramos lembrar ainda que o analista do discurso, conforme Martin e White (2005, p. 25), deve sempre considerar sua análise como uma leitura socialmente posicionada. Ou seja, numa escala de instanciação, segundo os autores (ibid., p. 25, fig. 1.14), o caminho se faz entre sistema e leitura, passando por registro, tipo de texto e texto. Nesse sentido, os textos têm diferentes significados potenciais que podem ser lidos de modos diferentes por leitores diferentes, dependendo da subjetividade social de cada um. Esse posicionamento subjaz a análise (Capítulo 6) que proponho neste trabalho, que se baseia também no pressuposto que recursos de Avaliatividade constroem relações discursivas no nível interpessoal.

Após ter discutido as teorias de aprendizagem (Capítulo 3) e de linguagem (presente capítulo) que embasam teoricamente esta tese, julgo relevante considerar a relação complementar entre Halliday e Vygotsky conforme Wells (1994).

4.3

A compatibilidade teórica entre Halliday e Vygotsky

Ao finalizar este segundo capítulo do embasamento teórico desta pesquisa, que articula uma teoria de aprendizagem (cf. Capítulo 3) e uma teoria de linguagem (presente capítulo), torna-se muito pertinente a relação que Wells (1994) traça entre

Halliday na linguística e Vygotsky na psicologia. Wells (ibid.) considera o trabalho de ambos altamente compatível e complementar.

Tanto para Halliday quanto para Vygotsky (apud Wells, 1994), a linguagem é uma invenção humana que é usada para fins sociais. A linguagem, nessa perspectiva, exerce uma função mediadora da atividade social. Como coloca Wells (1994), citando Halliday (*Language and Social Semiotics*, 1978), a língua é um dos sistemas semióticos que constituem a cultura, o que significa interpretá-la dentro de um contexto sociocultural. A língua, segundo Halliday (1994), não se constitui de sentenças, mas de produções textuais autênticas que se relacionam à troca de significados em contextos interpessoais que não são desprovidos de valor social. O contexto da fala/escrita é na verdade, de acordo com o linguista, um construto semiótico que tem uma forma, derivada da cultura, que possibilita os participantes entenderem uns aos outros.

Há, assim, uma dinâmica de inter-relação entre linguagem e o contexto social: o contexto desempenha um papel no que dizemos, e o que dizemos determina de certa forma o contexto. Halliday (apud Wells, 1994) defende a ideia de que todas as instanciações de uso da linguagem ocorrem em contextos sociais e concebe a relação entre linguagem e contexto social como recíproca. Halliday e Vygotsky veem a linguagem, portanto, como mediadora no processo de interação social.

No que diz respeito ao aprendizado (Wells, 1994, p.63), ambos os autores enfatizam a necessidade de criação de tarefas que sejam relevantes para o aprendiz tanto do ponto de vista do significado como do ponto de vista funcional. É verdade que, quando se referem ao aprendizado, estão se referindo ao contexto de língua materna. Porém, não me parece haver nenhum impedimento de correspondência, em sentido mais lato, com aprendizado de uma língua estrangeira, o que torna essa proposição relevante em relação aos IA que compõem os dados deste trabalho.

Wells (2009) argumenta, então, a favor de uma semelhança das perspectivas hallidayana e vygotskyana no que concerne ao desenvolvimento da linguagem. Embora relacionados a campos de conhecimento diferentes, isto é, Halliday na linguística e Vygotsky na psicologia, ambos os autores, segundo Wells (ibid., p. 238) reconhecem que o desenvolvimento ontogênico é fortemente influenciado pela sequência de eventos que constituem a trajetória de vida de cada indivíduo. A natureza desses eventos está relacionada particularmente aos contextos sociais e históricos onde se realizam, aos recursos culturais disponíveis, e ao que os participantes trazem consigo

como parte de seus desenvolvimentos históricos individuais. No âmbito desta pesquisa, relaciono os recursos culturais aos IA, que são utilizados no contexto social da sala de aula de IFE no IFRJ, onde eu e alunos do curso de Farmácia somos participantes.

5 Perspectivas metodológica, epistemológica e ética

“Não existe apenas uma visão de um evento; existem tantas versões quanto espectadores.” (*The Rashomon Effect*’ apud Wolcott, 1994, p. 21)

5.1 Paradigma da pesquisa

Esta pesquisa está inserida dentro do paradigma do construtivismo (Guba e Lincoln, 1994; Lincoln e Guba, 2006; Edge e Richards, 1998) em oposição aos paradigmas positivista e pós-positivista. É uma pesquisa também qualitativo-interpretativista (Erickson, 1986).

De acordo com o paradigma do construtivismo, epistemologicamente assume-se que o investigador e o objeto investigado estão interativamente ligados, de forma que o que é encontrado é construído conforme se procede à investigação (Guba e Lincoln, 1994, p.111). O pesquisador é participante da situação que pesquisa, e, portanto, seus valores e crenças estão envolvidos nas escolhas do que pesquisar e de como pesquisar (Edge e Richards, 1998, p.336). As respostas encontradas são, em todos os casos, construções humanas cujo objetivo é um entendimento particular e não uma explicação que permite prever e controlar o fenômeno analisado. Por essa razão, nenhuma construção pode deixar de estar exposta à controvérsia, já que existem diferentes versões da verdade e da realidade. Assim, aquele que, seguindo esse paradigma, advoga um determinado posicionamento deve basear-se na persuasão e utilidade e não na verificação ou falsificação como provas de uma hipótese que existe *a priori* (Guba e Lincoln, 1994, p.107-108). Além disso, deve estar também aberto a novas interpretações.

Ainda, segundo esse paradigma, do ponto de vista ontológico, a realidade é apreendida em forma de construções múltiplas e situadas socialmente. A metodologia caracteriza-se como hermenêutica e dialética. A natureza variável e social das construções sociais sugere que as construções individuais só podem ser investigadas e entendidas através da interação entre os participantes da pesquisa (Guba e Lincoln, 1994, p.111).

A pesquisa que proponho é naturalista, isto é, está voltada aos fenômenos que ocorrem naturalmente, sem intervenção de um experimento ou tratamento artificial; está relacionada à investigação de uma experiência contextualizada, e não a um

experimento controlado. Como esta pesquisa procura estudar a questão do processo em sala de aula e não o produto, ela não pretende controlar as variáveis, não se interessa em demonstrar ou comprovar a validade de aprendizagem através dos IA utilizados e tampouco tem a pretensão de generalizar. O objetivo é um maior entendimento das crenças dos alunos sobre aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem a partir dos IA como recursos mediadores. Isso significa que a pesquisadora não é uma observadora neutra e distanciada do fenômeno que investiga, ou ainda, uma observadora cujos valores não estão envolvidos, pois há o controle das variáveis de uma situação experimental com objetivo de testar hipóteses.

Partindo do preceito de que a sala de aula de IFE e a própria pesquisa são de natureza essencialmente sociais, buscam-se entendimentos e não generalizações. Essa busca não pretende, de maneira alguma, ser reducionista; ao contrário, deve refletir a complexidade com a qual convivemos na sala de aula vista numa perspectiva social. Allwright e Hanks (2009, p. 148) apontam inclusive que essa complexidade é tal que é por vezes difícil, ou até mesmo impossível, expressá-la em palavras. Porém, apesar de não pretender generalizar e de assumir a dificuldade em expressar a complexidade do contexto pedagógico, esta pesquisa está também de acordo com Allwright e Hanks (ibid.) no sentido de que a comunicabilidade (*communicability*) é de extrema importância no campo da pesquisa. Comunicar meus entendimentos é parte da responsabilidade social que assumo como pesquisadora.

A escolha dessa metodologia está consistente também com Moita Lopes (1994), que, ao analisar as tradições interpretativista e positivista, indica a inadequação desta nas pesquisas da área de Linguística Aplicada (Capítulo 2) devido à especificidade dos múltiplos significados que constituem as nossas realidades e que só são passíveis de interpretação. Moita Lopes (1994) está alinhado às ideias de Allwright e Bailey (1991, p.37), que acreditam que a sala de aula (cf. seção 2.1) e todas as variáveis a que se relaciona são tão complexas que é impossível que uma investigação de natureza experimental possa ser tão útil nesse contexto quanto num outro campo de investigação científica.

A posição de Moita Lopes (1994) é que, do ponto de vista dos que apoiam a posição interpretativista como sendo a maneira mais adequada de produzir conhecimento nas Ciências Sociais, não se justifica a utilização dos mesmos meios e procedimentos das Ciências Naturais. Segundo o autor, o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem,

que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. O autor (ibid.) explica que também é diferente a concepção da forma de produzir conhecimento que subjaz às duas tradições: interpretativista e positivista. Enquanto nessa só é possível estudar o que é observável diretamente, naquela o acesso ao fato é feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem.

Na linha desse pensamento, Moita Lopes (ibid.) continua argumentando que as concepções positivista e interpretativista implicam necessariamente procedimentos metodológicos diferentes. Se, na visão positivista, as variáveis do mundo social são passíveis de padronização e podem, portanto, ser tratadas estatisticamente para gerar generalizações, na visão interpretativista, para se falar de generalizações, é necessário que se entenda generalização como construída intersubjetivamente, isto é, uma generalização que privilegia a especificidade, o contingente e o particular. A padronização da realidade que busca a tradição positivista absolutamente não interessa à tradição interpretativista por não captar a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituí-lo.

A seguir, de forma articulada ao paradigma do construtivismo e à tradição interpretativista, discuto, então, um pouco mais detalhadamente, as opções metodológicas desta pesquisa.

5.1.1 Abordagem qualitativa

Wolcott (1994) aponta que um estudo qualitativo possui três importantes dimensões: **descrição**, **análise** e **interpretação**, e, dessa forma, visa apresentar *um* ponto de vista e não *o* ponto de vista. Nesta pesquisa, proponho-me a descrever os dados construídos e analisá-los de forma sistemática com objetivo de identificar fatores chave que possam ajudar a responder as questões de pesquisa (cf. 1.3 objetivos da pesquisa). Ou seja, busca-se o entendimento das questões de pesquisa com base na interpretação dos dados qualitativos.

Segundo o autor, a **descrição** trata da questão *o que está acontecendo aqui* com base em dados que podem consistir de observações feitas pelo pesquisador e/ou relatadas ao mesmo. A **análise** trata da identificação dos elementos chave e descrição sistemática destes, ou seja, refere-se a *como as coisas funcionam*. A **interpretação**

trata das questões processuais de significados situados em contextos, isto é, quais são os possíveis significados atribuídos ao que está acontecendo e como as coisas funcionam num dado contexto.

É importante a ressalva que descrição, análise e interpretação não representam um processo linear mas sim dialético; essas dimensões não são excludentes nem estanques. Existem linhas tênues entre descrição e análise ou mesmo onde a análise torna-se interpretação (Wolcott, 1994, p. 11). O autor argumenta ainda que não existe descrição ‘pura’ (ibid., p. 12 – “*pure description*”). No processo de construção de dados da nossa experiência, o pesquisador seleciona coisas em detrimento de outras. Por isso, compartilho a posição de não crer no pesquisador neutro: “não existe algo como percepção ou descrição imaculada” (ibid., p. 15). O próprio processo de construção e/ou transformação de dados já está, de alguma forma, comprometido com uma visão analítica e interpretativa relacionada a alguma teoria. Da mesma forma, o pesquisador qualitativo, no processo de observar, faz várias escolhas ao considerar um aspecto em detrimento de outros, ao tomar nota de um acontecimento no lugar de outro e, conseqüentemente, em reportar alguns entendimentos e não outros.

A objetividade na confecção da pesquisa é também tratada por Allwright (2003b), que assume uma impossibilidade dessa característica em se tratando de uma pesquisa na área de ciências sociais. Allwright (ibid., p. 1) afirma que toda pesquisa desenvolvida nessa área é *sobre pessoas (about people)* e *por pessoas (by people)*. O autor argumenta que mesmo aquelas pesquisas que não tratam exatamente de pessoas nos informam muito das pessoas que as conduzem. Desse argumento provém a crença de que uma pesquisa nos diz mais sobre o pesquisador do que sobre o tópico estudado.

Segundo Schofield (1993, apud Miller, 2001), o objetivo da pesquisa qualitativa não é produzir resultados padronizados que outro pesquisador na mesma situação ou considerando as mesmas questões produziria. Em vez disso, o objetivo é construir de forma clara e coerente uma descrição a partir de uma dada perspectiva da situação de pesquisa.

As noções de confiabilidade e validade como originalmente conceituadas e operacionalizadas no paradigma positivista tornam-se inadequadas ou irrelevantes à maneira como esta pesquisa foi conduzida. No entanto, existe aqui o comprometimento ético, tanto em termos de descrição quanto interpretação dos acontecimentos. Confiabilidade não é uma questão de replicabilidade, mas sim de documentação adequada, cuidadosa e criteriosa da situação investigada e dos

participantes (professora-pesquisadora, e alunos, neste caso), de modo que, no delinear metodológico da pesquisa, estejam claras as decisões tomadas e conclusões alcançadas. Com isso, espero que tais decisões e conclusões sejam justificáveis no contexto desta pesquisa, o que não representa, contudo, algum tipo de impedimento de se pensar em um novo trabalho inspirado por essas mesmas decisões e conclusões.

Edge e Richards (1998, p. 350) fazem uma observação relevante ao considerar o panorama de pesquisas em ensino/aprendizagem de inglês. Segundo esses autores, a força ilocucionária da pesquisa mudou: não existe mais ‘eu explico e sugiro uma generalização’; as pesquisas nessa área passaram a interpretar e oferecer entendimentos. Coerente com esse preceito, esta pesquisa não se propõe a buscar a verdade na aplicação de teorias mas sim construir entendimentos inerentes a atividades humanas cotidianas (nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula de IFE). Como pesquisadora participante e reflexiva, estou engajada num estudo de cunho etnográfico com o objetivo de construir significados em um contexto social.

Assumo, contudo, responsabilidade e compromisso em construir, com esta pesquisa, entendimentos que sejam sustentados por um conjunto de dados autênticos. Proponho, então, uma *autenticação* (*authentication*), nos termos de Edge e Richards (1998, p. 351), no que diz respeito a uma apresentação honesta dos dados, e uma *transparência* (*transparency*) na construção, organização, interpretação, descrição e análise dos mesmos.

De acordo com os autores (Ibid., p. 342), o pesquisador que se dispõe a uma abordagem qualitativa deve responder a três questões que dizem respeito a *posição* (*‘position’*), *voz* (*‘voice’*) e *representação* (*‘representation’*). A primeira está relacionada a várias escolas e tradições de pesquisa e ao posicionamento que é assumido pelo pesquisador no seu trabalho; a segunda, até que ponto a pesquisa permite que as pessoas envolvidas tenham voz ativa para expressar seus pensamentos de forma significativa; a terceira assume que a pesquisa é um texto produzido por um autor com uma certa audiência em mente. Não se trata, portanto, de uma janela objetiva da realidade.

5.2

Contexto de pesquisa

As informações acerca do contexto desta pesquisa incluem a instituição de ensino e os alunos participantes, conforme exposto nas sub-seções a seguir.

5.2.1

A instituição de ensino

Os dados desta pesquisa foram construídos no **IFRJ** (Instituto Federal do Rio de Janeiro), campus Maracanã, pela própria professora, pertencente ao quadro permanente dessa Instituição, e autora desta tese. Segundo o site da Instituição (<http://ifrrj.edu.br/>), já anteriormente mencionado na introdução (cf. seção 1.1), sua **missão** é promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural. A **visão** que o IFRJ traz é de uma instituição de referência em educação profissional, científica e tecnológica, integrando as ações de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na disseminação da cultura inovadora e em consonância com as demandas da sociedade. O corpo discente é formado por alunos dos cursos médio técnico, graduação, pós-graduação e formação continuada.

No contexto de trabalho de IFE no IFRJ, campus Maracanã, como já mencionado na introdução deste trabalho (cf. seção 1.1), a confecção do material didático ocupa um tempo considerável dos professores de inglês (uma equipe composta por seis professores). Não adotamos livro didático, o que considerariamos uma contradição, já que nenhum livro didático comercializado é específico o suficiente para dar conta de nosso contexto. Por isso, construímos o nosso próprio banco de dados que inclui os materiais, isto é, os IA que preparamos, compartilhamos e utilizamos em nossa sala de aula.

Esse processo laborioso de confecção segue um padrão comum ao contexto de IFE, isto é, um compromisso como o que os alunos precisarão em práticas sociais de suas áreas específicas. Para dar conta dessas necessidades, mantemos um constante diálogo com professores dessas áreas específicas, que nos informam sobre conteúdos pertinentes a serem abordados na sala de aula de IFE. Com base nesse relação dialógica, produzem-se as ementas (Anexo 9) que nos orientam na confecção dos IA

a partir de assuntos da área, gêneros textuais e conteúdos léxico-gramaticais pertinentes.

Nesse processo de confecção, consideram-se também as lacunas (*lacks*), que se referem à diferença entre aquilo que os alunos sabem e o que devem saber pela demanda (*needs*), e os desejos (*wants*), isto é, a percepção do aluno sobre aquilo que deseja aprender (Hutchinson e Waters, 1987, cf. seção 2.2). Com isso, há uma preocupação constante em se trabalhar um material que esteja atual e que inclua tópicos de interesse e relevância aos alunos de IFE no IFRJ.

Os materiais são organizados em pasta por curso (Farmácia, Biotecnologia, Química, Meio-ambiente, Alimentos) e nível de inglês, que varia do I ao III (por exemplo, Farmácia Inglês I, Inglês II, Inglês III; Biotecnologia Inglês I, II, II e assim por diante). Há também pastas para *First class activities* (atividades para primeira aula) e *Fundamentos científicos*, ambas comuns a todos os cursos técnicos e organizadas de acordo com o nível I, II ou III.

5.2.2

Participantes da pesquisa¹⁹

Esta pesquisa trabalhou com alunos do curso médio técnico na área de farmácia cursando IFE II, no quinto período letivo²⁰. Concebendo os alunos participantes como sujeitos sociais e praticantes de aprendizagem, tomei a iniciativa de pedi-los, em nossa última aula do semestre 2014.1 ocorrida em 8 de outubro desse ano, para que se descrevessem como participantes desta pesquisa. Sendo assim, apresento as descrições²¹ que os alunos construíram sobre si mesmos a partir da motivação apresentada em slides conforme Imagem 1 a seguir.

¹⁹ Os termos de consentimento de todos os participantes encontram-se no Anexo 11.

²⁰ Inicialmente, os dados foram construídos em duas turmas participantes, Farmácia (FM) 151 e Biotecnologia (BM) 141, ambas cursando Inglês II. No entanto, alinhada a uma visão de crenças como contextuais e discursivas (cf. seção 3.3), opto por considerar nesta investigação apenas os dados referentes à turma de Farmácia. Além disso, por uma questão de cumprimento de créditos, ao cursarem Inglês II, a turma de Farmácia tem aulas duas vezes na semana, enquanto a turma de Biotecnologia, apenas uma vez, o que levou o processo de construção de dados a ser finalizado primeiramente naquela turma.

²¹ As descrições aqui apresentadas são reproduções fiéis dos originais no que diz respeito às escolhas léxico-gramaticais. Não houve modificação de forma ou conteúdo, a não ser em relação a aspectos de formatação a fim de incluí-los no corpo desta tese.

Imagem 1 – Motivação para descrição de participante de pesquisa

Descreva você participante de pesquisa.

- Nome
- Idade
- Bairro onde mora
- Experiência com inglês
- Quanto tempo na escola
- Por que Farmácia/Biotecnologia
- Outros (surprise me;!!)
- Sua participação na pesquisa e no semestre

Jullian Torres

Meu nome é Jullian Torres, tenho 17 anos (fiz aniversário no último domingo!) e moro em Realengo. Apesar de não gostar de onde moro, conheço muita gente legal na minha rua.

Sempre gostei muito de inglês e me lembro que desde bem pequeno escutava músicas em inglês com minha irmã mais velha. Desde então, comecei a me interessar cada vez por entender o que as músicas queriam dizer e busco por isso até hoje. Comecei a estudar inglês no CA (atual 1º ano) com apenas 4 anos e continuo estudando até hoje. Faço curso de inglês há 3 anos e meio e estou no último período. Minha mãe estudou para ser professora e conversava muito comigo em inglês, quando eu era mais novo.

Atualmente, estudo farmácia no IFRJ e já estudo lá por praticamente três anos. Devido às longas greves que passei, ainda estou no 5º período. Amo o que faço, principalmente devido ao fato de que tenho que estudar as duas matérias que mais gosto: química e biologia.

Também gosto muito de atividades físicas e amo participar e pesquisar sobre minha religião (catolicismo). Muitas pessoas me conhecem pela minha religião e tentam me “zoar” por causa disso, porém acho que isso é bom, pois fortalece a minha fé.

Com relação a minha participação na pesquisa e no semestre, tenho que relatar que amei a experiência. Isso porque criei um senso crítico muito maior com relação

a alguns tópicos discutidos no semestre e passei a ter um contato maior com inglês. Faria tudo de novo!!!

Fernanda Lopes

Meu nome é Fernanda Lopes, tenho 18 anos e moro em Vila Valqueire.

Faço curso de inglês no CCAA há 4 anos, mas fiquei um tempo parada assim que passei pro IFRJ, em 2011 (primeiro semestre).

Na verdade vim na intenção de escolher Biotecnologia, mas não tinha muita noção do que se tratava, e como não tinha mais vagas, optei por farmácia e hoje não me arrependo disso, gostei muito do curso e pretendo fazer Farmácia na faculdade também, e descobri que o último curso que faria no técnico é Biotecnologia.

Além do curso e do IFRJ, nas horas vagas eu faço aula de dança (Zouk e forró), acalma a alma depois de tanta correria durante o período 😊

Adorei participar da pesquisa, achei muito interessante e com certeza vou ler depois de pronta, pra mim, fez também muito sentido durante o semestre, onde aprendi bastante coisas sobre inglês para fins específicos que são coisas não abordadas em cursos e afins.

Matheus Luiz

Meu nome é Matheus Luiz Nunes de Moura, tenho 19 anos e sou residente do bairro Cachambi, próximo ao Méier. Considero minha experiência com inglês vasta, pois faço curso há muitos anos e, no semestre passado, me formei no CNA.

Estudo no IFRJ há três anos e escolhi Farmácia como curso técnico pois, dentre as opções possíveis, era o que mais me agradava. Me considero um aluno tranquilo que participa das aulas com entusiasmo e opiniões relevantes. Meu papel na pesquisa foi contribuir da melhor maneira possível, dando dados e opiniões necessárias e, apesar de algumas faltas, sinto que fui importante para pesquisa.

Fernando Skinner

Meu nome é Fernando Skinner, 18 anos, carioca e morador de Brás de Pina, entrei em um curso de inglês novo, durante 7 anos porém chegou um momento que não havia mais meu interesse e achei melhor parar já que não estava sendo proveitoso.

Entre no IFRJ em 2011 e desde lá já reprovei duas vezes e até hoje tento entender o motivo de estar aqui e ainda mais o motivo de ter escolhido farmácia.

Talvez por esse se encaixava um pouco mais, gosto da área química mas me relaciono mais com a área de comunicação e artes.

Nunca estou parado, no momento trabalho em 3 diferentes coisas, modelo, barman e monitor de teatro, além de práticas jiu-jitsu, kickboxing e malhar diariamente.

Além do foco no corpo auxiliar minha carreira de modelo tenho aproveitado muito a aula de inglês por aprimorar minha pronúncia sendo útil em minhas jornadas.

Vitória Moura

Meu nome é Vitória, tenho 17 anos e moro em Bonsucesso – RJ.

A experiência com inglês no colégio me estimulou a fazer um curso de inglês a fim de aprender a língua e no futuro, poder ir conhecer diferentes locais e culturas.

Estudo há dois anos no colégio apenas aspirações acerca do trabalho e faculdade. Porém esse semestre fez minha mente se abrir mais para o mundo e perceber que a vida não se resume apenas ao que nos é apresentado.

Como curso, eu escolhi farmácia porque, na verdade parecia ser o mais próximo da faculdade que eu quero fazer: medicina. Um dos objetivos da minha vida é ajudar o máximo de pessoas que eu puder em um máximo de tempo que eu tiver.

Coisas que ninguém sabe sobre mim que vou te contar, mas não conta pra ninguém!

. Eu amo dançar- dançar enche a vida de alegria.

. Para controlar meus pensamentos confusos, eu escrevo.

. Amo cheiro de hospital limpo – tipo aquelas salas estéreis.

. A atividade que mais pratico é ouvir música

. Sempre sonhei em ter um amor de livro sabe, mas sem a parte do príncipe perfeito. Quero alguém com todas as suas imperfeições, que possa me fazer evoluir. E principalmente, que não me magoar quando for embora.

Minha participação foi bem diversa. Desde desenhar a escrever eu fiz, exceto, escrever música. Eu adorei participar do projeto/pesquisa e espero que dê tudo certo.

Nathalia Celestino

Meu nome é Nathália Celestino Varela, moro na Penha – RJ e tenho 17 anos.

Entre aqui no IFRJ em 2012 e decidi fazer farmácia porque foi o curso que mais me chamou atenção. Sempre gostei da área de saúde e nunca tinha tido contato com

química. Então, achei que farmácia estaria no meio termo, nem muita química e nem muita biologia. O que, na verdade, está atingindo minhas expectativas.

No mesmo ano em que vim pra cá, decidi entrar no curso de inglês. Fui para o Cultura Inglesa, na Vila da Penha. No início eu gostava bastante de ir as aulas, mas depois fui desanimando até que concluir o básico e resolvi parar (2013). Um dia eu quero voltar para terminar, mesmo que falem que a tendência é a vontade de diminuir (e o tempo também), eu sei o quanto o inglês é importante tanto para o mercado de trabalho (na área de farmácia principalmente) quanto para viagens.

Participar da pesquisa foi muito interessante, pois proporcionou momentos de reflexão em relação ao que se é trabalhado em sala de aula e que muitas vezes passa despercebido. E, além disso, mostrou o quanto algumas coisas podem ajudar tanto no aprendizado, como assistir filmes e ouvir músicas em inglês.

Adonis Masagoshi

Meu nome é Adonis Masagoshi I. Cristovão, tenho 19 anos, moro em Jacarepaguá e tenho experiência intermediária com o inglês, estou a quase 4 anos no colégio e escolhi farmácia sem ter um motivo concreto escolhi mais pelo ensino médio de qualidade.

Sou único porque sou um negão com descendência japonesa e gostei muito da experiência da pesquisa que perguntava a nossa opinião coisa que muitas pessoas não ligam, além disso acho que foi muito válido para o aprendizado da turma.

Letícia Leal

Meu nome é Letícia Leal Dias Santos, tenho 17 anos e moro em Realengo, Rio de Janeiro.

Eu gosto muito de aprender inglês, apesar de não ter muita experiência. Comecei a fazer curso de inglês há 2 anos e tenho muita vontade de progredir.

Estudo no IFRJ há quase três anos e anseio pela minha formatura. Resolvi cursar Farmácia, pois tenho um familiar que trabalha na área e me apresentou o curso. Além disso, me identifico muito com a Química.

Considero minha participação no semestre boa. Além disso, aprendi muito mais sobre Inglês aqui do que em um semestre no meu curso de inglês. Pude por o meu domínio da língua em prova e adquirir uma gama maior de palavras ao meu léxico, bem como adquirir confiança ao falar.

P.S:

I'm going to miss you, teacher! Kisses!

Rafaella Moura

Nome: Rafaella Moura

Idade: 17 anos

Bairro: Flamengo, Maricá

Experiência com inglês: fiz dois anos, mas foi só o básico, parei porque achei a maneira como os cursos de inglês ensinam ruim. Mas voltaria a estudar inglês porque é importante ainda mais academicamente.

Por que farmácia: Pois foi o curso que mais me conquistou. Pois é a mistura da química (orgânica) e biologia. Além de minha prima fazer farmácia e ter me influenciado.

Sua participação na pesquisa: A pesquisa foi interessante pois me mostrou a importância da língua (como ela consegue mostrar uma cultura). Tive dificuldade também pois como meu inglês é bem básico, fui meio que prejudicada, em relação aos outros da turma que já sabiam falar (ainda prefiro turmas separadas).

Mas tirando isso a proposta da pesquisa é boa e valeu a pena ter participado tanto por expor o meu ponto de vista, como por conhecer a professora Mônica.

Mariana Ramires²²

Meu nome é Mariana Ramires, tenho 19 anos. Minha experiência com o inglês se dá, hoje, mais pelas interações do dia a dia, através de séries e pela internet. Parte do que eu aprendi, veio das aulas de inglês das escolas em que estudei e do curto período de tempo em que fiz curso. Já fiz um semestre de curso de inglês, mas, infelizmente, não pude dar sequência por questões financeiras. Por eu ser missionária, tenho convivência com muitas pessoas de fora e, diversas vezes, necessito "me virar" para me comunicar com eles por conta de não ter um inglês fluente. Mas, até então, tem dado certo e, nessa "virada" toda, tenho aprendido muito. Gostaria de poder estudar mais a língua quando surgir uma oportunidade. Durante 5 semestres, estudei no IFRJ, no curso técnico em farmácia e, hoje, estou na

²² Mariana, ao ser aprovada para o segundo semestre de 2014 no curso de Farmácia na UFRJ, trancou matrícula no IFRJ. Por isso, a aluna recebeu a motivação para sua descrição de participante por email.

UFRJ fazendo faculdade de Farmácia. Minha escolha por este curso se deu por causa de uma grande perda que tive aos 11 anos. Infelizmente, meu pai veio a falecer por conta de automedicação, algo que poderia ter sido evitado, se ele tivesse sido instruído dos riscos por um profissional farmacêutico. Por este motivo, me surgiu a vontade de entender mais sobre o assunto para poder auxiliar as pessoas, evitando ao máximo que a história do meu pai se repita. Como tenho muita facilidade com biologia e química, acabei me encantando pela área e sigo com orgulho. Quanto a minha participação na pesquisa, achei muito interessante, pois raramente somos convidados a refletir e opinar sobre os nossos modos de aprendizagem. Infelizmente, não pude concluir o semestre no IFRJ por conta do início da Faculdade, mas fiquei feliz em, mesmo saindo do técnico, ter a oportunidade de continuar contribuindo para a pesquisa.

É importante observar que, em se tratando de um Instituto Federal de ensino, lida-se com uma enorme diversidade sociocultural entre os alunos que integram essa comunidade, o que leva a uma variedade de habilidades e interesses dentro de uma mesma sala de aula. Esta diversidade, contudo, pode ser considerada como um desafio. É imprescindível que o professor planeje suas aulas sem priorizar um determinado resultado para evitar um possível sentimento de frustração. Nesse sentido, os IA, com suas tarefas e metatarefas (questões motivadoras para produção discursivo-reflexiva), devem permitir um grau de negociação que valorize os múltiplos olhares trazidos pelos alunos para a sala de aula, vista nesta pesquisa como contexto situado sócio-historicamente, onde tanto professora-pesquisadora quanto alunos são participantes ativos na construção do conhecimento e dos entendimentos para esta pesquisa.

5.3

A construção dos dados

No que tange ao processo de construção de dados, vale mencionar aqui a dificuldade em nomear tal processo. Wolcott (1994, p. 4) chega a se referir a tal dificuldade como uma armadilha semântica (*'semantic trap'*). O autor aponta para a profusão de termos - *juntar, coletar, gerar, criar, transformar* - dependendo do paradigma com o qual a pesquisa se alinha. Tudo, como coloca o autor, tem o potencial para ser dados, mas nada transforma-se em dados sem a intervenção do

pesquisador que toma nota e seleciona. Tradicionalmente, em uma perspectiva mais positivista de pesquisa, usa-se a expressão ‘coletar dados’. Porém, tendo em vista que se trata aqui de uma pesquisa que segue uma abordagem qualitativo-interpretativa inserida num paradigma construtivista, opto pelo termo *construção de dados*.

A partir da fundamentação teórico-metodológica aqui apresentada e de acordo com os objetivos propostos (cf. seção 1.3), esta tese pretende constituir-se em uma maneira sustentável de se fazer pesquisa, buscando-se entendimentos sobre o processo ensino-aprendizagem por meio da minha própria sala de aula onde tanto eu quanto os alunos participantes somos agentes no processo de pesquisa. Não visio à implementação de mudanças, mas aos entendimentos situados que surgem a partir da utilização dos IA (e suas respectivas (meta)tarefas) no cotidiano de nossa sala de aula.

Com o propósito de melhor esclarecer a natureza dos dados construídos nesta pesquisa assim como o design metodológico por meio do qual esses dados foram construídos, passo adiante a descrevê-los mais detalhadamente. Além disso, explico os dados selecionados para análise e os respectivos critérios de seleção.

5.3.1

A descrição dos dados

Os dados construídos são os seguintes:

1. 15 horas de aulas gravadas em áudio ao longo do primeiro semestre letivo de 2014;
2. quatro IA confeccionados pela professora-pesquisadora e utilizados na turma participante (Anexos 1, 2, 3, 4);
3. cinco relatos individuais de cada aluno presente nas aulas gravadas e suas respectivas interpretações sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem com base nesses IA e em subseqüentes metarefas (Anexos 5, 6, 7, 8);
4. cinco apresentações em slides (Anexos 5, 6, 7, 8) no formato *power point template*. Os slides que compõem essas apresentações têm diferentes funções: (i) introduzem a questão motivadora para os relatos individuais, (ii) compartilham meus entendimentos acerca das interpretações construídas pelos alunos sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem, representando uma compilação e organização das ideias, propostas por mim

com base nos relatos individuais, (iii) apresentam uma nova questão motivadora que deve ser negociada pelo grupo de alunos participantes em uma metaconversa exploratória (cf. seção 3.2);

5. transcrições das metaconversas exploratórias (Anexos 6, 7, 8);
6. diário de pesquisa da professora-pesquisadora alimentado após cada encontro ao longo do período de construção de dados no primeiro semestre letivo de 2014.²³

Nota-se que o termo **produções discursivo-reflexivas** é usado, ao longo desta pesquisa para se referir aos **relatos individuais**, às **metaconversas exploratórias**, aos **slides** das apresentações *em power point template*, construídos por mim e pelos alunos, assim como às entradas no **diário de pesquisa**, apesar de não integrarem a análise dos dados (cf. nota de rodapé 23 abaixo).

Para que os alunos produzissem seus relatos escritos individuais, introduzi perguntas/questões motivadoras (ou metatarefas) e distribuí uma folha em branco. No primeiro momento em que isso aconteceu, fiz questão de frisar que essa folha em branco poderia ser preenchida discursivamente da maneira que julgassem mais relevante, não haveria resposta certa ou errada, uma contribuição melhor ou pior; os alunos deveriam exercer sua autoria como praticantes de aprendizagem (Allwright e Hanks, 2009). É também importante notar que a escolha léxico-gramatical do verbo “*discorram*” (cf. subseção 5.3.2 a seguir) como parte das questões motivadoras teve a intenção de influenciar o menos possível o relato que seria construído pelos alunos. Nada, além dessa motivação, foi dado para que eles produzissem seus relatos; a minha intenção, como professora-pesquisadora, foi deixá-los o mais à vontade possível para ver que interpretações e avaliações surgiriam. Há, como objetivo metodológico deste trabalho, por meio especialmente das metatarefas, permitir que os aprendizes revisitem alguns aspectos referentes ao ensino-aprendizagem que integram seus sistemas de crenças. Afinal, acredita-se, tal como Woods (2003, p. 226), que as crenças são (re)construídas interacionalmente por meio de um processo interpretativo e avaliativo (cf. seção 3.3).

Conforme o design metodológico proposto (cf. subseção 5.3.2 a seguir), percebe-se que os dados são construídos de maneira dialógica com o objetivo de

²³ Esses registros em diários representaram uma maneira de me manter, ao longo da pesquisa, num comprometimento etnográfico e reflexivo. Eles não constituem parte dos dados a serem analisados, e, assim, não houve, nesta tese, a sua inclusão nos anexos.

permitir que os participantes, por meio tanto da escrita quanto da oralidade, negociem significados de uma maneira mais espontânea e menos interrogativa, como o questionário e a entrevista estruturada. Nesse cenário, a professora-pesquisadora e alunos participantes podem ser concebidos como interlocutores engajados em um diálogo em que ambos são motivados a compartilhar pontos de vista.

Ademais, fazem-se necessárias algumas observações sobre o uso de português (L1) no processo de construção de dados. Embora os IA sejam naturalmente em inglês, optei pelo uso da língua portuguesa para as produções discursivo-reflexivas, isto é, os relatos dos alunos, slides, metaconversas exploratórias, assim como os registros em diário. Faço essa opção metodológica usufruindo da total autonomia que tenho em meu contexto pedagógico. Além disso, ancorada em Allwright e Bailey (1991), tal opção relaciona-se à minha crença de que o uso de inglês poderia gerar uma ansiedade na construção de relatos e nas metaconversas exploratórias. Segundo os autores (ibid., p.173), ao discutirem fatores que criam ansiedade em sala de aula,

(...) o ensino de língua destitui os alunos de seus meios de comunicação normais e então da habilidade de se comportarem por completo como pessoas normais. Ele tira algo de sua humanidade. Certamente os alunos reportam que uma de suas maiores preocupações é que quando são forçados a usar a língua que estão aprendendo eles constantemente sentem que estão representando a si mesmos de forma ruim, mostrando apenas uma parte de sua personalidade real, apenas uma parte de sua inteligência.

Por isso, tentei minimizar possíveis ansiedades que porventura pudessem surgir em função de os alunos serem obrigados ao uso de inglês nesse processo de construção de dados. Cabe também lembrar que, no contexto de IFE, respeitando o parâmetro de particularidade (Kumaravadivelu, 2001, 2003, 2005, 2006, cf. subseção 2.2.1), o uso de L1 não é banido ou considerado um empecilho para a aprendizagem de L2, como em muitos outros contextos de ensino de inglês.

Os alunos participantes perguntaram se teriam que usar inglês, e, ao explicar que deveriam usar português, se mostraram, no meu entendimento, mais confortáveis. Tentando ser o mais flexível possível, cheguei a perguntar se prefeririam escrever em inglês, mas nenhum aluno sequer mostrou-se mais interessado nessa opção. Inclusive, a pergunta sobre a necessidade de uso de inglês veio de alunos que se mostraram mais inseguros com o uso de inglês sugerindo uma certa apreensão caso essa fosse a opção adotada para as produções discursivo-reflexivas.

Entendi, portanto, que construir os relatos e metaconversas exploratórias (cf. seção 3.2) em inglês poderia diminuir as chances de participação dos alunos quanto à clareza de suas ideias e poderia, de certa forma, me colocar em um lugar de

superioridade em relação a eles. Como eu estava em busca de uma relação de parceria, considerei o uso do português o mais apropriado para criar uma atmosfera de busca de entendimentos.

O design metodológico para essa construção de dados, que se realizou em diferentes momentos, é explicitado a seguir.

5.3.2

O design metodológico

O paradigma construtivista (cf. seção 5.1) não comporta um planejamento de pesquisa definido sem espaço para alterações durante o processo investigativo. Se a realidade é construída na interação, não deve haver previsão ou controle. No entanto, faz-se necessário uma “idealização” de pesquisa que, segundo Sena (2006, p. 71), permita “estabelecer linhas mestras e objetivos a serem perseguidos durante a investigação.”

Em sintonia com essa noção de “idealização”, descrevo a seguir as três etapas que compõem o design metodológico deste trabalho e criam um espaço discursivo-reflexivo por meio do qual os dados desta pesquisa são construídos. Vale ressaltar, todavia, que esse design metodológico é, na verdade, uma adaptação do que faz parte das minhas intenções e decisões rotineiras na sala de aula de IFE no IFRJ. Isso implica dizer que no nosso contexto pedagógico cotidiano considero a qualidade de vida como condição *sine qua non* (cf. subseção 2.1.1) e acredito, portanto, que a criação de um espaço dialógico que promova discussão e reflexão seja fundamental para que alunos e professores compartilhem suas experiências e entendimentos sobre a vida em sala de aula. O que decidi fazer, então, para fins metodológicos desta pesquisa, foi uma sistematização desse espaço discursivo-reflexivo que busco criar habitualmente.

Primeira etapa - Introdução

Propósito - contextualizar o processo de construção de dados a partir dos IA intitulados *LEARN 1000 WORDS PART I* e *PART II* (Anexos 1 e 2 respectivamente) e motivar, por meio de metatarefas (questões/perguntas motivadoras), a produção discursivo-reflexiva dos alunos, para que, assim, suas crenças a respeito de aspectos referentes ao processo ensino-aprendizagem possam emergir discursivamente nos relatos e metaconversas exploratórias. Essa etapa inclui os seguintes passos:

1. utilização do IA *LEARN 1000 WORDS PART I* e construção dos relatos I (Anexo 5) a partir da questão motivadora I, *What do you think learning a language is and/or involves?*;
2. construção e apresentação de slides I (Anexo 5) sobre meus entendimentos referentes aos relatos I (Anexo 5);
3. utilização do IA *LEARN 1000 WORDS PART II* e construção dos relatos II a partir da questão motivadora II, *What do you find helpful in order to learn a foreign language? Give reasons for your answer.*;
4. construção da apresentação de slides II (Anexo 6) sobre meus entendimentos referentes aos relatos II e introdução de novas questões motivadoras II.1, *É possível e desejável se ter uma aula 'divertida, prazerosa' no sentido em que vocês enfatizaram? Isso importa para a aprendizagem? Ou a sala de aula deve ser mais 'maçante' e lá fora se buscar o entretenimento, prazer? Por que vocabulário, gramática e pronúncia são tão importantes?*;
5. metaconversa exploratória II.1 (Anexo 6) a partir da apresentação de slides II construída no momento anterior e das novas questões motivadoras II.1 levando à construção de um novo slide dentro dessa apresentação II (Anexo 6).

Segunda etapa - Desenvolvimento

Propósito – Focalizar mais especificamente as avaliações e interpretações dos alunos acerca dos IA a partir das respectivas questões/perguntas motivadoras (metatarefas) que geram a produção discursivo-reflexiva por meio dos relatos e metaconversas exploratórias. Entendo que tais avaliações e interpretações estejam permeadas das crenças que emergem nesse espaço discursivo-reflexivo e que, segundo uma visão sociocultural (cf. seção 3.3), podem ser ressignificadas no decorrer do processo dialógico de construção de dados. A segunda etapa apresenta, então, os seguintes passos:

6. utilização do IA *ENGLISH AND GLOBALIZATION* (Anexo 3) e construção dos relatos III a partir da questão motivadora III, *Discorra sobre o instrumento de aprendizagem*;
7. construção e apresentação de slides III (Anexo 7) sobre meus entendimentos referentes aos relatos III e introdução de nova questão/pergunta motivadora III.1, *Definam o que é 'instrumento de aprendizagem' considerando suas características*;

8. metaconversa exploratória III.1 (Anexo 7) a partir dos slides construídos no momento anterior e da nova questão/pergunta motivadora III.1 levando à construção de um novo slide na apresentação III (Anexo 7);
9. utilização do IA FORM AND FUNCTION (Anexo 4) e produção dos relatos IV (Anexo 8) a partir da questão motivadora (metatarefa) IV, *Discorra sobre o instrumento de aprendizagem do ponto de vista do desafio que (não) gerou. “In order to learn, a person must be active, and the activity must be partly familiar and partly new, so that attention can be focused on useful change and knowledge can be increased” (van Lier, 1996, p. 171 apud Gibbons, 2003, p. 267).*;
10. construção da apresentação de slides IV (Anexo 8) sobre meus entendimentos referentes aos relatos IV e introdução de nova questão/pergunta motivadora (metatarefa) IV.1, *O que pode ajudar você a superar desafios na aprendizagem de inglês para fins específicos?*
11. metaconversa exploratória IV.1 (Anexo 8) a partir dos slides construídos no momento anterior e da nova questão/pergunta motivadora IV.1 levando à construção de um novo slide na apresentação IV (Anexo 8).

Terceira etapa - Conclusão

Propósito – Criar um novo espaço discursivo-reflexivo para que os alunos avaliem sua participação na pesquisa ao longo do semestre, construindo o relato V com informações que são usadas para descrevê-los como participantes (cf. subseção 5.2.2). Essa etapa constitui-se de um único passo descrito a seguir:

12. Produção dos relatos V a partir da questão motivadora V, *Descreva você participante de pesquisa* (cf. Imagem 1).

Além disso, após todos os encontros, é construído, por mim, um relato, em forma de diário de pesquisa sobre o desenvolvimento de cada aula (cf. nota de rodapé 23, página 93).

Retomando, então, algumas informações acima, pode-se dizer que os momentos 1-5, que constituem a **Introdução**, têm o propósito de contextualizar o processo de construção de dados a partir dos IA intitulados LEARN 1000 WORDS PART I e PART II. As crenças dos alunos a respeito do processo ensino-aprendizagem que orientam todo o processo de construção desta pesquisa começam a emergir nesse momento introdutório. Os momentos seguintes que integram o **Desenvolvimento** desenrolam-se de forma bastante semelhante. Ou seja, (i) utilizamos os IA em sala de

aula, (ii) introduzo uma pergunta/questão (metatarefa) que motiva a produção discursivo-reflexiva (nesse caso, referente aos relatos individuais dos alunos) sobre aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem mediado por esses IA, (iii) construo slides com objetivo de compartilhar os meus entendimentos sobre os relatos dos alunos e introduzir novas perguntas/questões motivadoras (metatarefas), (iv) cria-se mais um espaço discursivo-reflexivo por meio da metaconversa exploratória e, finalmente, (v) construímos um novo slide com os entendimentos discutidos e compartilhados. Esse processo, então, pode ser resumido da seguinte forma, em que ^ significa sequenciamento:

IA ^ Questão motivadora (metarefa) ^ Relatos Individuais ^ Slides em power point presentation (meus entendimentos + nova metarefa) ^ metaconversa exploratória ^ Novo slide.

A terceira etapa, a **Conclusão**, teve o propósito de dar um fechamento às atividades do semestre, possibilitando mais um espaço discursivo-reflexivo a fim de que os alunos produzissem textos que os descrevessem como participantes neste trabalho (cf. subseção 5.2.2). Ao longo do processo de construção de dados, pode-se argumentar, em consonância com Mercer (2004, p. 154), que “em termos socioculturais o computador é usado como uma ferramenta cultural e o seu uso enfatiza a qualidade multimodal do diálogo educacional.”

Em se tratando de um corpus extenso, construído ao longo de um semestre letivo, os dados para análise foram selecionados, a partir de um olhar qualitativo (cf. subseção 5.1.1), conforme as razões apontadas a seguir.

5.3.3 Seleção dos dados

Em função de um vasto corpus para análise, alguns dados pareceram, numa perspectiva analítica qualitativa (cf. subseção 5.1.1), mais significativos para informar a análise em questão com base nos objetivos de pesquisa (cf. seção 1.3).

Apesar de os IA serem fundamentais na construção dos dados desta pesquisa, eles não integram a análise. Funcionam, porém, como recursos mediadores na socioconstrução do conhecimento e são também APPEs²⁴, isto é, atividades

²⁴ Com base em Allwright e Hanks (2009), APPEs podem ser definidas como procedimentos de ensino e atividades que o professor normalmente utiliza em sua sala de aula e que podem ser modificadas a fim de focalizar as questões de interesse dos praticantes. Não se trata de uma atividade nova, da qual o

pedagógicas com potencial exploratório (cf. subseção 2.1.1). Os IA servem de ‘andaimes’ (cf. seção 3.1), mediando a socioconstrução do conhecimento na sala de aula de IFE, e possibilitam o surgimento de questões motivadoras (metatarefas) para as produções discursivo-reflexiva dos alunos, isto é, os relatos individuais e as metaconversas exploratórias, que constituem o foco desta análise.

Da mesma forma que os IA são considerados ‘andaimes’ no processo de construção de dados e recursos mediadores no processo de socioconstrução do conhecimento, os slides, que constituem as apresentações em *power point template*, e as metaconversas exploratórias também funcionam como mediadores e como suporte nesse processo de construção dialógica. Como já esclarecido anteriormente (cf. subseção 5.3.2), os slides que compõem essas apresentações têm diferentes funções: (i) introduzem a questão motivadora (metatarefa) para os relatos individuais, (ii) compartilham meus entendimentos acerca das interpretações construídas pelos alunos sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem, representando uma compilação e organização das ideias, propostas por mim, com base nos relatos individuais desses participantes, (iii) apresentam uma nova questão motivadora (metatarefa) que possibilita criar um novo espaço discursivo-reflexivo, para que o grupo de alunos participantes engajem-se em uma metaconversa exploratória (cf. seção 3.2).

Além de também funcionarem como ‘andaimes’, exercendo papel fundamental do ponto de vista da socioconstrução do conhecimento, as metaconversas exploratórias conferem um caráter dialógico ao processo de construção de dados e são referências relevantes para que se esclareçam possíveis dúvidas acerca dos relatos produzidos pelos alunos. Sendo assim, apenas fragmentos dessas metaconversas são selecionados para a análise da produção discursivo-reflexiva dos alunos participantes, que tem como ponto de partida os relatos individuais. Os fragmentos selecionados, dessa forma, complementam a análise de tais relatos.

Em função desse processo de seleção, portanto, nem todos os dados gerados são considerados na análise aqui proposta. Como já mencionado, opto por focalizar, numa perspectiva analítica qualitativa, aqueles que mais notadamente contribuem para o objetivo desta pesquisa (cf. seção 1.3). Desse modo, com a finalidade de reduzir o

professor nunca lançou mão, algo que ele nunca faz e que, naquele momento, ele utiliza para resolver a questão que o incomoda ou para criar o efeito desejado como se costuma agir dentro da Pesquisa-Ação. Assim, os IA aqui utilizados e também considerados APPEs têm o potencial de serem utilizados no cotidiano de minhas aulas em diferentes turmas.

escopo evitando possíveis redundâncias e mantendo o foco desta investigação, decidi também não incluir os dados gerados nos passos 1 e 2 (etapa Introdução) do design metodológico (cf. subseção 5.3.2). Essa etapa incluiu IA com partes I e II sobre o mesmo tópico, são eles: LEARN 1000 WORDS PART I e II. Opto por considerar, da etapa introdutória, então, somente a produção discursivo-reflexiva referente à parte II. Sendo assim, o Quadro-resumo 3, a seguir, traz os dados relevantes para a análise aqui proposta de acordo com as etapas do design metodológico em que foram construídos.

Os dados construídos na terceira etapa (Conclusão) do design metodológico, isto é, relatos individuais V são utilizados na subseção 5.2.2 e não para fins de análise. Como explicitado anteriormente, o objetivo desses relatos foi permitir que os alunos decidissem o modo como seriam descritos nesta pesquisa; por isso, esses dados não constam no Quadro-resumo 3 abaixo.

Quadro-resumo 3 – Etapas do design metodológico e dados selecionados para análise

Etapas do design metodológico	Dados selecionados para análise
Primeira etapa: Introdução	Produções discursivo-reflexivas II: relatos II, e fragmentos transcritos da metaconversa exploratória II.1
Segunda etapa: Desenvolvimento	Produções discursivo-reflexivas III: relatos III e fragmentos transcritos da metaconversa exploratória III.1
	Produções discursivo-reflexivas IV: relatos IV e fragmentos transcritos da metaconversa exploratória IV.1

Como mostra o Quadro-resumo 3 acima, nota-se que o termo **produções discursivo-reflexivas II** inclui relatos II e fragmentos transcritos da metaconversa exploratória II.1, bem como **produções discursivo-reflexivas III** inclui relatos III e fragmentos transcritos da metaconversa exploratória III.1, e **produções discursivo-reflexivas IV**, relatos IV e fragmentos transcritos da metaconversa exploratória IV.1. Sendo assim, é importante lembrar que o termo **produções discursivo-reflexivas** faz referência, ao longo da análise, tanto aos relatos individuais dos alunos participantes quanto a fragmentos de metaconversas exploratórias. Havendo, contudo, necessidade de referência apenas aos relatos ou metaconversas exploratória separadamente, isso será feito.

Tendo esclarecido como os dados desta pesquisa foram selecionados e que dados serão analisados, explico a seguir os procedimentos e categorias para análise.

5.4

Categorias e procedimentos para análise dos dados

Os dados foram construídos, de acordo com design metodológico descrito (cf. subseção 5.3.2), em três etapas ou momentos. Em consonância com o embasamento teórico-metodológico desta pesquisa e de acordo como os objetivos delineados (cf. seção 1.3), proponho analisar as produções discursivo-reflexivas dos alunos participantes (relatos individuais e fragmentos transcritos de metaconversa exploratória) com base no conceito de sistemas de crenças de alunos (cf. seção 3.3), e do Sistema de Avaliatividade (cf. subseção 4.2.1).

Para tanto, a análise realiza-se em fases que se relacionam de forma dinâmica e interdependente e que correspondem às etapas do design metodológico (cf. 5.3.2). Ou seja:

- Primeira fase – análise da produção discursivo-reflexiva II (relatos II e fragmentos da metaconversa exploratória II.1) dos alunos, construída na etapa Introdução do design metodológico, em função da utilização do IA intitulado LEARN 1000 WORDS PART II e respectiva questão motivadora (metatarefa). Nessa primeira fase, identificam-se os significados avaliativos construídos no discurso e sua articulação aos sistemas de crenças dos alunos participantes acerca de ensino-aprendizagem de línguas.
- Segunda fase – análise das produções discursivo-reflexivas III dos alunos construídas na etapa Desenvolvimento (relatos III e fragmentos transcritos da metaconversa III.1, e relatos IV e fragmentos transcritos da metaconversa IV.1). Nessa segunda fase, mantendo o mesmo viés entre Sistema de Avaliatividade e crenças emergentes na primeira fase de análise, busco, mais especificamente, entendimentos sobre as interpretações e avaliações construídas pelos aprendizes acerca de aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem que surgem a partir da utilização dos IA. Noto, mais uma vez que, concebidos também como APPE, (cf. subseção 5.3.3 e nota de rodapé 24, página 98), os IA não integram a análise dos dados desta pesquisa; funcionam, contudo, como andaimes que possibilitam o processo de construção de dados com base em questões motivadoras

(metatarefas) que surgem a partir de sua utilização na prática pedagógica cotidiana na qual se desenvolve esta investigação.

Tendo apresentado os procedimentos analíticos, introduzo o Quadro-resumo 4 a seguir que relaciona as etapas do design metodológico, os dados selecionados e as categorias de análise correspondentes.

Quadro-resumo 4 - Etapas do design metodológico, dados selecionados e categorias de análise

Etapas do design metodológico	Dados selecionados para análise	Categorias para análise
Primeira etapa: Introdução	Produções discursivo-reflexivas II	Identificação das marcas avaliativas (Sistema de Avaliativade) no discurso e sua articulação ao sistema de crenças dos alunos participantes acerca de aspectos referentes ao ensino-aprendizagem.
Segunda etapa: Desenvolvimento	Produções discursivo-reflexivas III	
	Produções discursivo-reflexivas IV	

Na sequência, com base num paradigma construtivista de pesquisa (cf. 5.1) e seguindo uma abordagem qualitativa (cf. 5.1.1), prossigo com a análise de dados no próximo capítulo.

6 Análise e discussão dos dados

“Fotografias de uma área de pesquisa implicam focos, com lentes que se ajustam a alguns tópicos de investigação, ao passo que deixam de lado outros.” (Moita Lopes, 2013, p. 20-21)

Ao iniciar este capítulo, vale lembrar que esta investigação tem como objetivo (cf. seção 1.3) criar um espaço dialógico em que os alunos participantes e eu, professora, pesquisadora e produtora desse material didático, possamos refletir e discutir aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem com base em crenças e posicionamentos.

Cumpramos também ressaltar que os dados selecionados para análise (cf. subseção 5.3.3) constroem-se colaborativamente de forma responsiva a metatarefas propostas (questões motivadoras para produção discursivo-reflexiva). Isso pretende estar em consonância com a Teoria Sociocultural e a LSF (Capítulos 3 e 4, respectivamente), que se articulam para fundamentar teoricamente este trabalho. No que diz respeito à teoria vygotskyana, torna-se relevante a menção ao princípio da gênese social da consciência individual (Freitas, 2000, p. 84), segundo o qual a consciência e funções superiores originam-se no espaço exterior, na relação com os objetos e pessoas, nas condições objetivas da vida social. Ou seja, “o pensamento e a consciência não são uma emanção de características estruturais e funcionais internas, mas, são, ao contrário, fortemente influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social” (ibid., p. 88-89). Nesse sentido, é possível propor que as produções discursivo-reflexivas dos alunos são a reconstrução dialógica da atividade externa: a partir dos IA e das metatarefas, e com base em seus sistemas de crenças, os alunos constroem seus discursos, onde, por sua vez, dialeticamente, emergem as crenças por meio de recursos avaliativos (cf. subseção 4.2.1).

No que tange à LSF, essa atitude responsiva e dialógica da produção discursivo-reflexiva dos alunos participantes pode ser vislumbrada a partir da ênfase no contexto, considerado tanto no nível situacional quanto cultural, e sua relação com a linguagem. O caráter contextual da teoria hallidayana evidencia que as escolhas que fazemos são dialógicas e ideológicas (Vian Jr., 2009, p. 126). Fazemos determinadas escolhas em detrimento de outras baseadas em nossas relações sociais e nos papéis sociais que desempenhamos em um determinado contexto.

Nesse sentido, é relevante mencionar também a noção de instanciação. De acordo com a perspectiva sociossemiótica (Capítulo 4), toda a hierarquia que preside ao processo de instanciação do sistema (Martin e White, 2005, p. 24-25) se desenvolve numa escala que inclui o sistema (potencial global para a significação), o registro (sub-potencial semântico), tipo de texto (coletânea de instancicações), o texto (individualização do sistema, instanciação oral ou escrita) e, por último, participando no processo dialético e dialógico, o ato da apropriação dos significados produzidos, que se pode designar por leitura.

Fazendo um paralelo à escala de instanciação conforme Martin e White (ibid., p. 25), proponho uma análise de dados levando em consideração que a leitura (interpretação) dos textos em análise, bem como sua produção, dá-se em função do contexto sociocultural. Nas palavras dos autores, “como analistas do discurso precisamos continuamente nos lembrar que nossas análises são sempre leituras socialmente posicionadas”. Do mesmo modo que a leitura, descrita por Martin e White (ibid.) como os significados construídos de acordo com a subjetividade do ouvinte/leitor, entendo aqui que a produção textual (neste caso, as produções discursivo-reflexivas dos alunos participantes) também é socioculturalmente situada e, portanto, responsiva às variáveis contextuais. Sendo assim, ao longo desta investigação, ainda que entendidos como praticantes de aprendizagem num contexto de pesquisa construtivista (cf. seção 5.1), os alunos participantes interagem com as (meta)tarefas que são propostas por mim, que, como professora, pesquisadora e produtora do material didático utilizado por nós, exerço também o papel de balizar a construção desta pesquisa a fim de encontrar respostas às questões propostas (cf. seção 1.3).

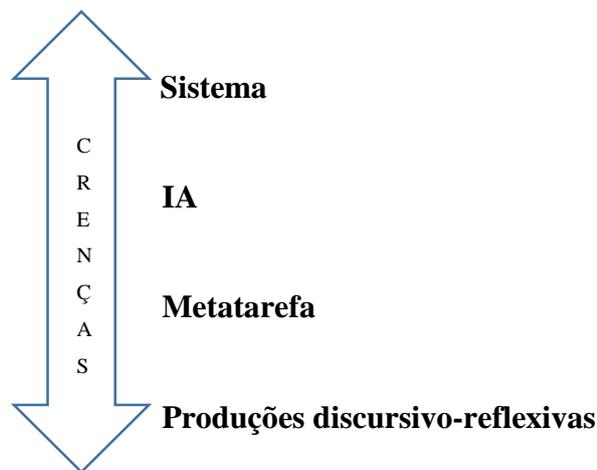
Ademais, vale observar que os recursos do Sistema de Avaliatividade (cf. subseção 4.2.1) acentuam a natureza contextual da interação, construindo significados, apresentando pontos de vista positivos/negativos e negociando o posicionamento intersubjetivo, no qual emergem crenças acerca do processo ensino-aprendizagem. Segundo Vian Jr. (2009, p. 105),

[P]ara que compreendamos como os significados são realizados do ponto de vista linguístico, é necessário que partamos do pressuposto de que toda interação verbal é dialógica, porque em toda e qualquer produção verbal cotidiana, seja oral ou escrita, revela-se a assunção de um leitor ou ouvinte: interagimos *em função do, para e com o outro*. (Grifos no original)

O autor (ibid., p. 25-26) propõe que o processamento da avaliação a partir do Sistema de Avaliatividade desenvolve-se, resumidamente, da seguinte forma: inserido num contexto sócio-histórico, cultural, institucional e a partir de suas relações sociais, o interactante constrói a avaliação sobre algo ou alguém do mundo que o cerca. Para isso, recorre a um sistema de significados avaliativos em potencial que está a sua disposição e que lhe permite realizar determinadas escolhas em detrimentos de outras. Dessa forma, a avaliatividade relaciona-se ao sistema. As escolhas avaliativas, feitas pelos usuários (que neste caso referem-se a mim e alunos participantes) e instaciadas no texto, são permeadas por outros discursos, por suas crenças, seus julgamentos, suas experiências de mundo, afeto e outros elementos contextuais e individuais. Sendo assim, entendo que os alunos participantes, ao construírem seus discursos, estão sendo resposivos a mim, professora, pesquisadora e produtora dos IA e respectivas (meta)tarefas, o que pode naturalmente influenciar suas avaliações e interpretações.

Com base nessa problematização e inspirada pela escala de instanciação proposta por Martin e White (2005, p. 25), apresento, então, a Figura 3.

Figura 3 – Eixo sistema-produções discursivo-reflexivas



Numa perspectiva sistêmico-funcional, o sistema é o potencial de significados fornecidos pela língua. No caso deste trabalho, como proposto na figura acima, o sistema pode ser entendido como o potencial de materiais e recursos (diferentes *sites* na internet, revistas, periódicos, jornais, para citar alguns exemplos) que estão à disposição para confecção do IA, que, por sua vez, conforme definição proposta e discutida anteriormente (Capítulo 3), refere-se a um conjunto de tarefas organizadas a partir de um texto selecionado de um sistema potencial de escolhas. A metatarefa diz respeito à questão motivadora para as produções discursivo-reflexivas que surge a

partir dos IA utilizados. As produções discursivo-reflexivas são os relatos individuais, slides em *power point presentation*, metaconversas exploratórias, que mantêm relação dialética com o sistema. Nessa dinâmica de interdependência, todo esse processo dialético é atravessado por crenças dos participantes (professora-pesquisadora e alunos) que emergem no espaço discursivo-reflexivo e dialógico construído nesta pesquisa.

O princípio dialógico acentua a natureza contextual da interação, bem como o aspecto sociocultural dos contextos em que as interações são realizadas. Na nossa relação com o outro está o centro de toda interação verbal: é no exterior, no meio social que está o centro organizador. Sendo assim, o diálogo, numa perspectiva vygotskyana (seção 3.2) torna-se um ponto de partida não somente para a construção dos dados mas também para que se encaminhe à análise. Afinal, assim como Dufva (2003, p. 135), assumo que crenças se relacionam às interações com as quais os indivíduos se envolvem e, logo, às práticas discursivas às quais se expõem.

Após essa breve referência a alguns princípios teóricos (discutidos mais amplamente nos capítulos 3 e 4) que norteiam este trabalho e que, portanto, conduzem o meu olhar analítico, o presente capítulo, com suas respectivas (sub)seções, visa à análise e discussão dos dados, procurando, além de relacionar ideias abordadas no embasamento teórico, responder as questões de pesquisa (cf. seção 1.3). Para tanto, nas (sub)seções que se seguem, introduzo a análise dos dados conforme indicado anteriormente (cf. seção 5.4).

6.1

Introdução - Primeira fase – Produção discursivo-reflexiva II

Conforme Quadro-resumo 3, os dados selecionados para esta fase inicial são os relatos II, isto é, produções discursivo-reflexivas escritas motivadas pelo IA intitulado LEARN 1000 WORDS PART II (Anexo 2), e fragmentos transcritos da metaconversa exploratória II.1 (Anexo 6) analisados de forma complementar a esses relatos. O Quadro-resumo 3 mostra também que esses dados foram construídos na etapa Introdução do design metodológico (cf. subseção 5.3.2) e que neles busca-se identificar as crenças dos alunos participantes sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas por meio dos recursos avaliativos, isto é, centro-me no modo como a atitude avaliativa dos alunos participantes está presente em suas produções discursivo-reflexivas, nas quais crenças acerca de aspectos referentes ao processo

ensino-aprendizagem emergem. Para ilustrar imagetivamente essa relação dinâmica e recíproca entre significados avaliativos e crenças emergentes no discurso, ao desenvolver a análise dos relatos II, na subseção 6.1.1 a seguir, introduzo, as Figuras 4-10, como representações dos sistemas de crenças dos alunos participantes. Tais sistemas, conforme proponho adiante, são tecidos pelo conjunto de relações, ações e retroações entre as avaliações e interpretações desses alunos acerca de aspectos referentes ao processo ensino-aprendizagem de línguas e suas crenças relacionadas. Além disso, a representação imagética desses sistemas evidência a teia organizacional de movimentos recíprocos entre significados avaliativos e crenças emergentes que se caracterizam por um constante dinamismo. Isso significa dizer que os sistemas de crenças aqui propostos devem ser entendidos como vivos, abertos, e portanto, adaptativos.

6.1.1 Relatos II

Os relatos II²⁵ foram construídos a partir da questão motivadora (metatarefa) *What do you think is helpful in order to learn a foreign language? Give reasons for your answer.*, introduzida no IA intitulado LEARN 1000 WORDS PART II²⁶ (Anexo 2) ao final da utilização do mesmo. Seguem, abaixo, os relatos produzidos pelos sete alunos presentes no dia 08 de maio de 2014 e suas respectivas análises. Conforme mencionado acima, após a análise dos relatos II de cada aluno participante, apresento uma figura com o objetivo de representar visualmente seu respectivo sistema de crenças e observar como ele se relaciona de modo interdependente às avaliações e interpretações dos alunos acerca de aspectos do processo ensino-aprendizagem. O primeiro relato é de autoria de Mariana Ramires.

²⁵ Cabe observar que todos os relatos aqui analisados, da mesma forma que a descrição dos participantes de pesquisa (cf. seção 5.2.2), são reproduções fiéis dos originais no que diz respeito às escolhas léxico-gramaticais. Não houve modificação de forma ou conteúdo, a não ser em relação a aspectos de formatação a fim de incluí-los no corpo deste trabalho.

²⁶ Como já mencionado anteriormente (cf. nota de rodapé 24, página 98), esse IA intitulado LEARN 1000 WORDS PART II é também considerado uma APPE. Sendo assim, a questão motivadora (metatarefa) é parte integrante das tarefas propostas no próprio corpo do IA.

Mariana Ramires	1	<i>É evidente que para aprender uma nova língua, é necessário</i>
	2	<i>estudo e dedicação por parte da própria pessoa. Mas o uso</i>
	3	<i>de técnicas de memorização e associação são muito</i>
	4	<i>eficientes. Uma das técnicas que mais me ajudou no</i>
	5	<i>aprendizado do alemão foi a técnica de cartões de palavras.</i>
	6	<i>A cada nova palavra conhecida, fazíamos um pequeno cartão</i>
	7	<i>com a palavra, utilizando cores para associar o seu</i>
	8	<i>significado e no verso do cartão colocávamos algumas</i>
	9	<i>informações, como a sua estrutura no plural, ou seu modelo</i>
	10	<i>de conjugação caso fosse um verbo.</i>
	11	<i>É claro que não era possível aprender de tudo através dos</i>
	12	<i>cartões, pois só apresentavam palavras soltas e não dava</i>
	13	<i>noções de gramática, mas ajudava no vocabulário. Ainda</i>
	14	<i>mais que alemão não é uma língua que se tem muito contato.</i>

A aluna utiliza a modalidade em alto grau (Halliday, 1994; Martin e Rose, 2003; White, 2004; Martin e White, 2005) como recurso para construir Julgamento – Estima Social - Tenacidade em relação a postura do aprendiz no processo ensino-aprendizagem: *É evidente; é necessário* (linha 1). No discurso de Mariana, portanto, por meio dessa marca avaliativa realizada pela modalidade, emerge a crença de que deve haver uma motivação intrínseca do aprendiz, que deve mostrar comprometimento por meio de *estudo e dedicação* (linha 2); assim, o comportamento apropriado do aprendiz implica empenho e esforço.

No relato de Mariana, tais marcas avaliativas de Julgamento – Estima Social – Tenacidade constroem, então, crenças relacionadas à necessidade de esforço pessoal, no sentido de estudo e dedicação, para que o aprendizado aconteça: *É evidente que para aprender uma nova língua, é necessário estudo e dedicação por parte da própria pessoa* (linhas 1 e 2).

Além disso, por meio de Apreciação – Valorização e Afeto - Satisfação, emergem crenças sobre o que se constitui um ensino eficiente. A aluna aprecia os benefícios do uso de técnicas de memorização e associação (*o uso de técnicas de memorização e associação são muito eficientes*, linhas 3-4), para em seguida mencionar o que mais a ajudou pessoalmente. Para isso, Mariana usa, como exemplo, a sua própria experiência no aprendizado do alemão: *Uma das técnicas que mais me ajudou no aprendizado do alemão foi a técnica de cartões de palavras* (linhas 4-5). Ao justificar a utilidade de tais técnicas, Mariana enfatiza a importância em relacionar significado lexical à estrutura gramatical: *A cada nova palavra conhecida, fazíamos um pequeno cartão com a palavra, utilizando cores para associar o seu significado e*

no verso do cartão colocávamos algumas informações, como a sua estrutura no plural, ou seu modelo de conjugação caso fosse um verbo (linhas 6-10).

Assim, construindo discursivamente a crença sobre o que se caracteriza como ensino eficiente e recorrendo a recursos do domínio da Apreciação para valorizar técnicas de memorização e associação nas linhas 3 e 4, Mariana parece estar dando relevo ao aspecto cognitivo do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, a aluna, lexicogramaticalmente, opta também por construir tal crença sobre ensino eficiente recorrendo ao domínio do Afeto, no sentido de Satisfação pessoal. Isso sugere que Mariana pode estar buscando, por meio de Apreciação e Afeto respectivamente, um equilíbrio entre objetividade e subjetividade em suas avaliações sobre um ensino eficiente. Ou seja, o discurso da participante parece concordar com uma noção de sala de aula como um espaço tridimensional (cf. seção 2.1), onde as oportunidades de aprendizado devem ser descritas, segundo Allwright (2003b), como tendo características *cognitivas*, *afetivas* e *sociais*. Dessa forma, ao mesmo tempo que atribui valor (Apreciação - Valorização) a técnicas de memorização e associação, Mariana, envolve afetividade ao aspecto cognitivo, ambos constituídos e constituintes das relações sociais.

Ao finalizar seu relato, Mariana assume que, apesar de a técnica de cartões ajudá-la, isso não é suficiente para que o aprendizado aconteça de forma mais plena: *É claro que não era possível aprender de tudo através dos cartões, pois só apresentavam palavras soltas e não dava noções de gramática, mas ajudava no vocabulário. Ainda mais que alemão não é uma língua que se tem muito contato* (linhas 11-15). Nesse trecho, em que são observados mais exemplos de modalidade (*É claro, não era possível*, ambos na linha 11) indicando mais uma vez Julgamento – Estima Social – Capacidade, a aluna constrói discursivamente uma crença que relaciona aprendizado de linguagem a um contexto: *É claro que não era possível aprender de tudo através dos cartões, pois só apresentavam palavras soltas* (linhas 11-12). Ao fazer essa colocação, a aluna sinaliza a importância do contexto no uso do léxico. Ainda nesse trecho, ao avaliar o status da língua alemã no nosso contexto sociocultural brasileiro, por meio de Apreciação – Valorização, há também a crença relacionada à necessidade de prática para o aprendizado de uma língua, enfatizada pelo uso do adjunto modal *Ainda mais* (linhas 13 e 14) em posição temática: *Ainda mais que alemão não é uma língua que se tem muito contato*. Entretanto, apesar de Mariana apontar, nessa última parte de seu relato, que é necessário que haja contextualização e

prática a partir do contato com a língua, observa-se uma crença a respeito de aprendizagem de línguas que prioriza o aspecto estrutural (vocabulário e gramática) em detrimento do contexto sociocultural.

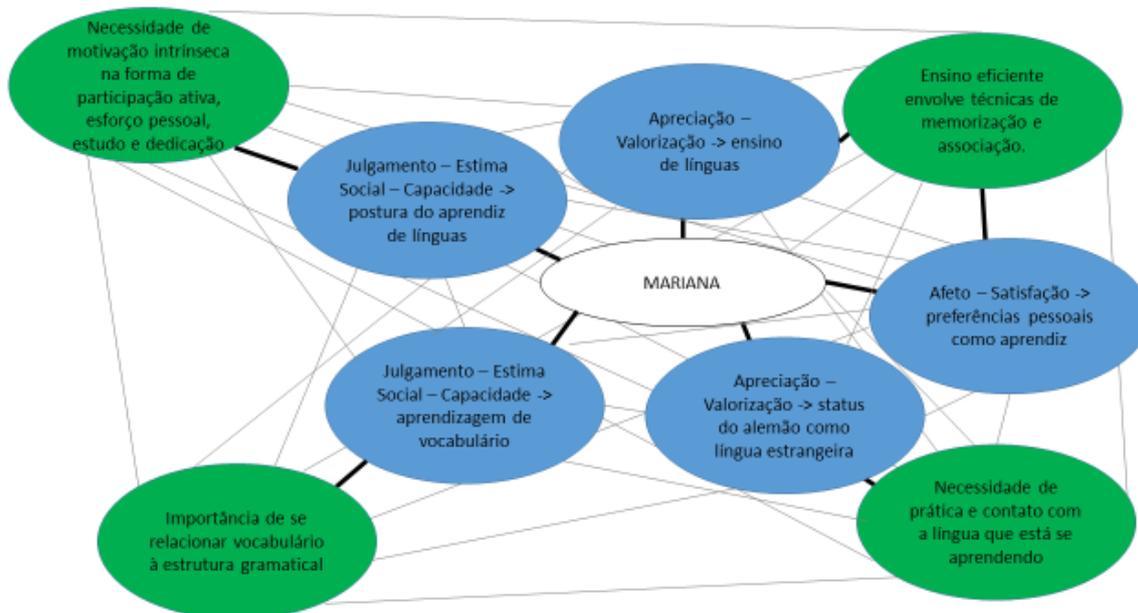
Assim, é possível notar, no relato de Mariana, por meio de marcas avaliativas predominantemente de Julgamento – Estima social sobre a Tenacidade e Capacidade do aprendiz (*É evidente que para aprender uma nova língua, é necessário estudo e dedicação por parte da própria pessoa*, linhas 1-2, e *É claro que não era possível aprender de tudo através dos cartões*, linhas 11-12) e Apreciação – Valorização de técnicas que para ela são *eficientes* (linha 4) no processo de aprendizagem, que suas crenças acerca de ensino-aprendizagem de línguas parecem estar ligadas a uma visão mais tecnicista,²⁷ com foco na eficiência e no conhecimento de vocabulário e gramática sob uma ótica mais estruturalista não inteiramente relacionada ao contexto situacional. Ademais, provavelmente em função de a pergunta motivadora (metatarefa – *What do you find helpful in order to learn a foreign language? Give reasons for your answer.*) não remeter especificamente ao inglês, Mariana traz exemplos de sua experiência pessoal com o alemão. Logo, considerando que estamos inseridos num contexto de inglês para fins específicos, conclui-se que a aluna, ao avaliar o status do alemão no contexto sociocultural brasileiro, por meio de Apreciação – Valorização, constrói suas crenças, nesse momento, num sentido sócio-histórico (cf. capítulo 3), com base em sua experiência em outro contexto institucional e pedagógico.

Conforme explicitado anteriormente (seção 6.1), após relacionar analiticamente a construção das crenças referentes a aspectos do ensino-aprendizagem de cada aluno participante, introduzo, então, uma figura correspondente ao seu sistema de crenças. Utilizo a cor azul nos balões que trazem os recursos do Sistema de Avaliatividade e respectivos aspectos avaliados; o verde colore os balões das crenças construídas por meio desses recursos avaliativos, que se conectam de forma dinâmica e recíproca por

²⁷ O termo *tecnicista* está sendo usado no sentido de que o comportamento humano é modelado através do emprego de técnicas e recursos metodológicos específicos. Segundo essa concepção, a prática pedagógica encontra-se voltada para a aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais, em que papel do professor é administrar as condições de transmissão de conteúdos, cabendo ao aluno executar o sistema instrucional previsto. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem decorre do comportamento operante, por meio da utilização de princípios e estratégias próprias da psicologia behaviorista, que, no que se refere ao ensino-aprendizagem de línguas, encontra-se relacionada ao método audio-lingual. Não comportando, no escopo deste trabalho, um maior detalhamento sobre métodos e abordagens de ensino, para maiores informações, sugiro Moraes Bezerra (2003), Larsen-Freeman e Anderson (2011).

meio de uma linha sólida preta. Cada figura apresenta também, como pano de fundo, uma teia que entrelaça e permeia todo sistema de crenças. Vale observar que procuro manter o mesmo tamanho dos balões em cada figura, ainda que esse varie de participante a participante em função da quantidade de informação relacionada. Não há, na verdade, nenhuma intenção de representação hierárquica nas figuras a seguir.

Figura 4 – Sistema de crenças de Mariana



Assim como Mariana, Fernando enfatiza discursivamente a importância de gramática e vocabulário apesar de trazer também um aspecto contextual relacionado ao lúdico.

Fernando Herick	1	<i>Quando era menor e tinha começado a estudar inglês uma das</i>
	2	<i>coisas que mais auxiliava na gramática e vocabulário eram os</i>
	3	<i>vídeo-games. Algo que me agrada e muitas vezes tinha que</i>
	4	<i>aprender para conseguir jogar.</i>
	5	<i>Após crescer algo que mais me incentiva e auxilia na</i>
	6	<i>aprendizagem é assistir series americanas que ajudam a melhorar</i>
	7	<i>a percepção e entendimento de certas palavras.</i>
	8	<i>Já para pronúncia tento conversar com pessoas do meu trabalho</i>
	9	<i>ou que tenha grande fluência na língua.</i>

Fernando inicia seu relato relembrando sua trajetória de aprendizagem: *Quando era menor e tinha começado a estudar inglês uma das coisas que mais auxiliava na gramática e vocabulário eram os vídeo-games* (linhas 1-2). Nesse momento, o aluno

utiliza recursos avaliativos de Afeto – Satisfação ao relembrar sua trajetória (*Quando era menor*, linha 1) de aprendizagem de língua inglesa e relatar o que o ajudava a alcançar seu objetivo de aprendiz. Além disso, Fernando faz uma Apreciação – Valorização de jogos de vídeo (*uma das coisas que mais auxiliava na gramática e vocabulário eram os vídeo-games*, linhas 1-2). Dessa forma, em seu discurso vão emergindo crenças relacionadas a essa aprendizagem como um processo, passível de modificações e transformações. Isso é reforçado quando ele continua dizendo o seguinte: *Após crescer algo que mais me incentiva e auxilia na aprendizagem é assistir series americanas que ajudam a melhorar a percepção e entendimento de certas palavras* (linhas 5-7). Na verdade, a mudança de *video games* para séries americanas revela a importância atribuída ao lúdico e entretenimento em suas diferentes idades e etapas da aprendizagem. Em ambas as faixas etárias, contudo, Fernando continua privilegiando o vocabulário: *series americanas que ajudam a melhorar a percepção e entendimento de certas palavras* (linhas 6-7). Para tanto, o aluno seleciona marcas avaliativas de Apreciação – Valorização em relação a recursos como jogos eletrônicos, séries americanas, lançando mão repetidamente de processos que conotam ajuda, para se referir a tais recursos: *auxiliava* (linha 2), *incentiva e auxilia* (linha 4) e *ajudam a melhorar* (linha 5). Há também um exemplo de Afeto – Felicidade e Satisfação no que concerne à crença de que o uso de recursos multimodais e lúdicos, como jogos, série de TV, seja relevante à aprendizagem de línguas: *Algo que me agrada e muitas vezes tinha que aprender para conseguir jogar* (linhas 3-4).

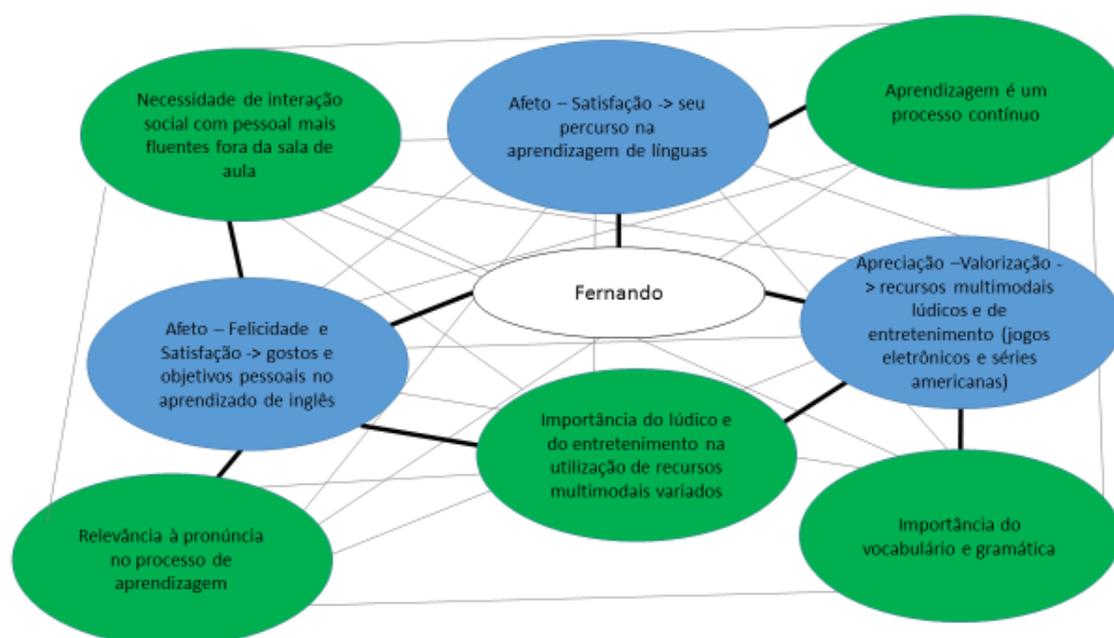
Além disso, o aluno enfatiza discursivamente a relevância em melhorar a produção oral por meio de interação: *Já para pronúncia tento conversar com pessoas do meu trabalho ou que tenha grande fluência na língua* (linhas 8-9). Nesse trecho, que mostra novamente o uso de marcas avaliativas de Afeto - Satisfação (*tento conversar com pessoas*), Fernando constrói discursivamente a crença na necessidade da interação social para seu aprendizado, embora privilegie mais uma vez o aspecto linguístico referente à pronúncia.

Ao longo do relato de Fernando, observa-se, então, a crença na relevância da experiência interpessoal durante o processo de aprendizagem da língua inglesa. Para isso, o aluno faz uso de Afeto – Felicidade e Satisfação, ao relatar sobre seu percurso de aprendiz, suas preferências e seus objetivos, e Apreciação – Composição e Valorização, ao se referir a recursos multimodais e de entretenimento como jogos eletrônicos e séries americanas. De forma semelhante a Mariana, para construir seu

relato e suas crenças acerca de ensino-aprendizagem, Fernando relaciona recursos avaliativos dos domínios de Apreciação e Afeto. Isso parece, mais uma vez, sugerir que, a partir de uma gama potencial de opções, tais significados atitudinais estão sendo escolhidos para construção de crenças que relacionam recursos de aprendizagem (recursos multimodais, jogos, séries americanas, no caso de Fernando) à Felicidade e Satisfação pessoal.

A seguir, introduzo, então, a Figura 5 para representar o sistema de crenças de Fernando.

Figura 5 – Sistema de crenças de Fernando



Em seu relato, Jullian também refere-se à crença de que o aprendizado caracteriza-se como processo.

Jullian Torres	1	<i>Aprender uma língua, como disse anteriormente, é um processo bem</i>
	2	<i>complexo e, quanto mais maneiras de facilitá-lo melhor. Para isso,</i>
	3	<i>podemos usar várias técnicas.</i>
	4	<i>Para mim, assistir a vídeos e séries em outra língua, no meu caso</i>
	5	<i>inglês, é uma ótima maneira de se aprimorar o aprendizado da</i>
	6	<i>língua, principalmente em questões de aprender a pronunciar certas</i>
	7	<i>palavras.</i>
	8	<i>Outra técnica que utilizo é escutar músicas em inglês repetidamente</i>
	9	<i>até aprender a letra. Posteriormente, busco a letra na internet e</i>
	10	<i>verifico se aprendi corretamente.</i>
	11	<i>Essas maneiras são muito eficientes e interessantes, na minha</i>
	12	<i>opinião, pois aprendo bastante sem ter noção disso. Além disso, me</i>
	13	<i>divirto bastante com essas atividades.</i>

Selecionando recursos avaliativos do domínio da Apreciação - Composição - Complexidade, Jullian traz, em primeiro plano, a crença da complexidade envolvida na aprendizagem de línguas, que se define como um processo: *Aprender uma língua, como disse anteriormente, é um processo bem complexo* (linhas 1-2). E, para lidar com isso, o aluno acredita que devam ser usadas uma diversidade de técnicas: *quanto mais maneiras de facilitá-lo melhor. Para isso, podemos usar várias técnicas* (linhas 2-3). A escolha lexical do verbo *facilitar* (linha 2) no discurso de Jullian sugere que aprendizagem é entendida e avaliada como um processo, em que estão envolvidos aspectos cognitivos e também sociointeracionais de uso da linguagem, afinal o aluno valoriza vídeos e séries: *Para mim, assistir a vídeos e séries em outra língua, no meu caso inglês, é uma ótima maneira de se aprimorar o aprendizado da língua* (linhas 4-5). Esse excerto é também um exemplo de Apreciação - Reação - Impacto (*Para mim*) e Valorização (*ótima maneira de se aprimorar o aprendizado da língua*) de recursos multimodais como vídeos e séries, construindo crenças no que diz respeito à relevância do uso desses recursos no processo ensino-aprendizagem. No entanto, continua sendo ressaltada, assim como nos relatos de Mariana e Fernando, a importância da pronúncia e do vocabulário, por meio de Gradação – Foco. Isso é realizado no discurso de Jullian pela escolha léxico-gramatical do adjunto modal no início da linha 6: *principalmente em questões de aprender a pronunciar certas palavras*.

De maneira semelhante a Fernando, Jullian, portanto, valoriza, por meio de Apreciação – Valorização, o uso de diferentes recursos. Além de vídeos e séries, esse aluno aprecia músicas positivamente, mais uma vez atribuindo valor ao aspecto do entretenimento no processo de aprendizagem: *Outra técnica que utilizo é escutar músicas em inglês repetidamente até aprender a letra. Posteriormente, busco a letra na internet e verifico se aprendi corretamente* (linhas 7-9) e *essas maneiras são muito eficientes e interessantes* (linha 10). É interessante notar, nesse trecho entre as linhas 7 e 9, que ao apreciar e valorizar recursos multimodais como música e vídeo, emerge também a crença de que a repetição é valiosa para aprendizagem por meio de Gradação – Foco no uso dos adjuntos modais: *repetidamente e até* (linha 7). E essa crença é construída em conjunto com a necessidade de Jullian, que é observada também no relato de Mariana, de verificação e correção como parte do processo. Em ambos os relatos, essa crença, que parece remeter a concepções behavioristas (cf. nota de rodapé 27, página 110), é construída discursivamente por meio de Afeto – Satisfação, que

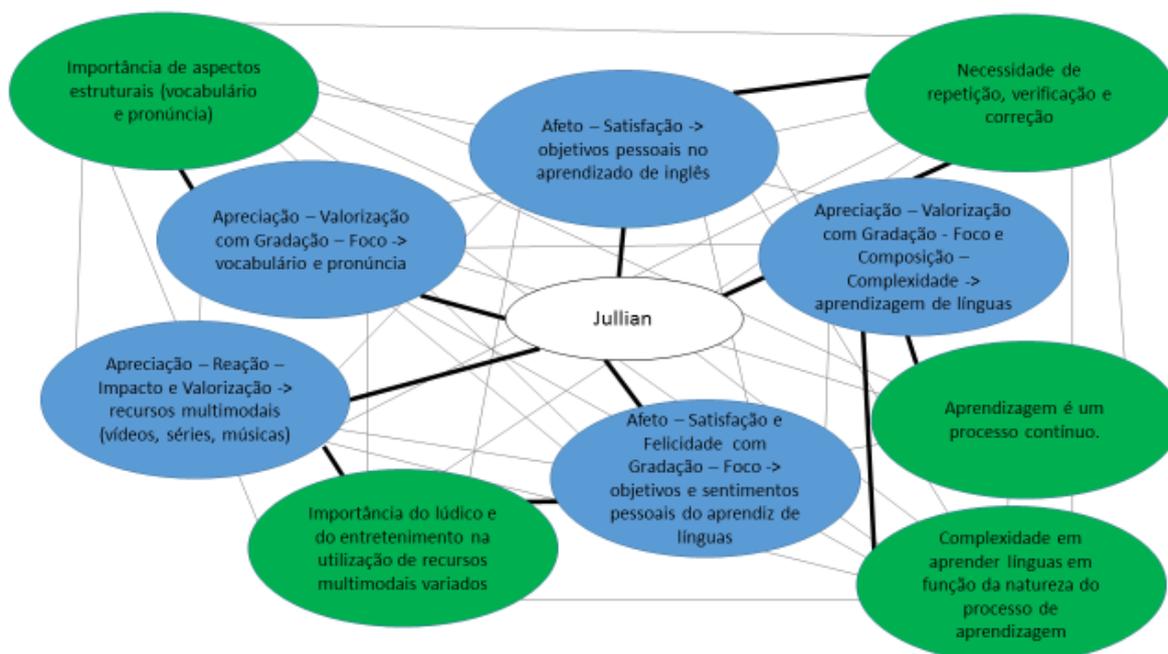
nesse caso de Jullian se realiza nas escolhas lexicais dos processos, respectivamente material e mental, em primeira pessoa do singular nas linhas 9-10: *busco e verifico*.

Para finalizar o seu relato, Jullian, também por meio de Afeto – Satisfação e Felicidade, reforça mais uma vez a crença de que o lúdico e o entretenimento, isto é, vídeos, séries, músicas, auxiliam: *aprendo bastante sem ter noção disso. Além disso, me divirto bastante com essas atividades*. Aparentemente, existem crenças contraditórias (Barcelos, 2006, cf. seção 3.3) no relato de Jullian, pois ao mesmo tempo que ele demonstra em seu discurso a necessidade de repetição e correção, como mencionado no parágrafo anterior, por meio de Afeto – Satisfação que remete a uma crença behaviorista de aprendizagem (cf. nota de rodapé 27, página 110), há também a menção da possibilidade de se aprender de uma maneira mais naturalista, estando envolvido na experiência sem se dar conta disso. Essa crença, que parece estar em contradição com a anterior, emerge por meio dos mesmos recursos avaliativos de Afeto – Satisfação e Felicidade: *aprendo bastante sem ter noção disso, me divirto bastante* (linhas 12-13). Em ambos os exemplos, que em princípio podem sugerir um paradoxo, nota-se também que o aluno opta por construir sua crença de modo enfático por meio de Gradação – Força – Aumentar: *bastante*.

Tal como Mariana e Fernando, Jullian também constrói discursivamente suas crenças por meio dos recursos atitudinais de Apreciação e Afeto. Os três alunos participantes relacionam recursos e técnicas de aprendizagem, de um ponto de vista mais objetivo, a sentimentos de Satisfação e Felicidade pessoal. Ou seja, ainda que seja reconhecido o valor de técnicas e recursos no processo ensino-aprendizagem, eles não parecem fazer sentido de forma isolada; é necessário que haja realização pessoal por meio de Satisfação e Felicidade.

A seguir, na Figura 6, encontra-se representado o sistema de crenças de Jullian.

Figura 6 – Sistema de crenças de Jullian



Vitória inicia seu discurso trazendo, de forma semelhante a Jullian, a crença de que uma variedade de recursos multimodais seja relevante para o aprendizado.

Vitória Moura	1	<i>No aprendizado da nova língua, é importante ser usado meios que chamem atenção. O uso de vídeos e filmes, imagens, música, revistas, artigos (interessantes), livros e a própria conversação contribuem tanto para o desenvolvimento do estudo da nova língua quanto uma aula normal. O uso de tais recursos (multimídia) deixam o aprendizado mais acessível, divertido e prazeroso, não maçante cansativo como uma aula normal costuma ser. Atividades que façam a junção entre elas é a melhor pois facilita o estudo.</i>
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	

A crença que uma variedade de recursos multimodais seja relevante para o aprendizado (*No aprendizado da nova língua, é importante ser usado meios que chamem atenção*, linhas 1-2) é construída por meio do uso da modalidade (*é importante*) que se relaciona a Apreciação - Reação - Impacto e Valorização desses meios que, segundo Vitória, devem chamar atenção e que devem incluir o uso de ferramentas semióticas variadas: *O uso de vídeos e filmes, imagens, música, revistas, artigos (interessantes), livros e a própria conversação contribuem tanto para o desenvolvimento do estudo da nova língua quanto uma aula normal* (linhas 2-5). Nesse mesmo trecho, percebe-se uma crença de que a aprendizagem (referida pela escolha lexical *desenvolvimento do estudo*) de uma nova língua pode acontecer dentro e fora de uma sala de aula, isto é, *uma aula normal* (linhas 5 e 7). É, de certa forma,

como se a sala de aula pudesse estar dissociada do contexto sociocultural mais macro onde a língua é utilizada. Isso é ainda reforçado pelo sintagma nominal *a própria conversação* (linha 3). A ênfase à *conversação* na sequência que traz vários exemplos de recursos semióticos importantes, segundo Vitória, para o aprendizado de uma nova língua é sugerida pelo uso do epíteto *própria*. A aluna traz, nesse excerto, a crença de que a conversação e o uso da língua articulado a diversos modos de comunicação são características da vida cotidiana onde a língua é regularmente usada, e não necessariamente de *uma aula normal* (escolha lexical da aluna), o que sugere, então, uma dicotomia entre interações sociais cotidianas e sala de aula e, logo, uma descontinuidade entre aprendizagem nesses dois contextos. Isso é realizado na léxico-gramática por meio de *Apreciação negativa da sala de aula nos sub-domínios de Valorização e Composição – Equilíbrio*.

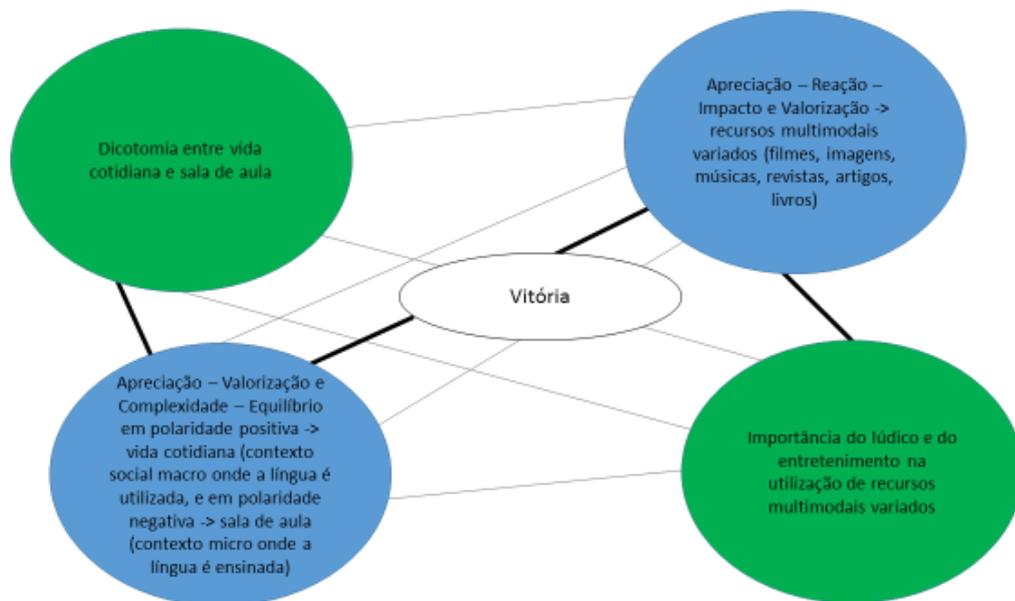
Essa separação é reforçada no restante do relato de Vitória, que acredita, assim como a maioria de seus colegas, que recursos multissemióticos variados auxiliam no aprendizado: *O uso de tais recursos (multimídia) deixam o aprendizado mais acessível, divertido e prazeroso, não maçante e cansativo como uma aula normal costuma ser* (linhas 5-7). Mais uma vez, da mesma forma que Jullian e Fernando, Vitória privilegia o lúdico e o entretenimento, com base na *Apreciação – Composição – Equilíbrio e Complexidade: deixam o aprendizado mais acessível, divertido e prazeroso* (linha 6). No entanto, a aluna faz isso trazendo a crença de que essas características não são constantes em uma aula de línguas, que, segundo ela, é comumente “maçante e cansativa” (linha 8). Desse modo, ao utilizar tais atributos, Vitória aprecia negativamente (*Apreciação – Composição – Equilíbrio*) o contexto pedagógico da sala de aula, ao mesmo tempo que aprecia positivamente (*Apreciação – Composição – Equilíbrio e Complexidade*) o uso de recursos multimodais variados que, segundo a aluna, deveriam ser mais comumente integrados na sala de aula.

Na última parte de seu relato, a aluna verbaliza essa necessidade de associação entre o lúdico, prazeroso, e o pedagógico: *Atividades que façam a junção entre elas é a melhor pois facilita o estudo* (linhas 10-11). Sendo assim, em todo o relato de Vitória, percebe-se a crença de que a sala de aula encontra-se separada de um contexto sociocultural mais macro onde a língua é utilizada. Essa crença é construída por meio de recursos avaliativos que remetem à polaridade positiva e negativa, no sentido da *Apreciação – Composição – Equilíbrio*, que se referem respectivamente ao contexto sociocultural mais macro onde a língua é utilizada e ao pedagógico da sala de aula

onde a língua está sendo ensinada, sugerindo, assim, uma relação dicotômica entre os dois ambientes.

De maneira um pouco diferente dos participantes Mariana, Fernando e Jullian, Vitória concentra-se discursivamente no domínio da Apreciação atribuindo valor positivo a recursos multimodais variados e negativo à sala de aula e, logo, reconhecendo a necessidade de um equilíbrio no uso desses recursos no contexto pedagógico. Ao focalizar os recursos multimodais de aprendizagem e os contextos onde a língua a ser aprendida é utilizada, Vitória torna sua construção discursiva mais objetiva, o que parece evidente em seu sistema de crenças a seguir.

Figura 7 – Sistema de crenças de Vitória



Rafaella, ao longo do processo de construção de dados, mostra-se sempre bastante insegura com relação ao seu conhecimento e aprendizagem de inglês, o que já pode ser notado em seu relato nessa etapa introdutória.

Rafaella Silva	1	<i>Hoje como foi o 3º dia de aula foi mais tranquilo, pois o material foi</i>
	2	<i>continuação da aula passada; portanto mais fácil de entender e ter</i>
	3	<i>uma participação mais ativa.</i>
	4	<i>Em relação as dicas de blogs, filmes, músicas foi super importante.</i>
	5	<i>Pois eu peguei um filme que já tinha visto várias vezes, logo, sabia</i>
	6	<i>cena ao ver, ouvir e ler as cenas em inglês consegui aprender novos</i>
	7	<i>vocabulários facilitando ouvir o que a professora falava. Porém</i>
	8	<i>ainda não me sinto segura em falar; espero que no decorrer das aulas</i>
	9	<i>eu aprenda a ter mais segurança.</i>
	10	<i>Em relação ao material eu gostei do tema, pois mostrou a</i>
	11	<i>importância de conhecer novas linguagens, novas culturas.</i>

Várias escolhas léxico-gramaticais da aluna, em seu relato, remetem a ideias de dificuldade e facilidade no processo de aprendizagem de inglês: *mais tranquilo* (linha 1), *mais fácil* (linha 2), *consegui aprender* (linha 6), *facilitando* (linha 7). A aluna chega a colocar que se sente insegura usando marcas avaliativas de Afeto que remetem à Insegurança na oralidade e Satisfação no alcance de seus objetivos para as aulas seguintes: *ainda não me sinto segura em falar, espero que no decorrer das aulas eu aprenda a ter mais segurança* (linhas 8-9).

O relato de Rafaella mostra que crenças sobre ela mesma como aprendiz, construídas por meio de Afeto relacionam-se de forma dinâmica e interdependente a crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre a língua que está sendo aprendida. A aluna, ao avaliar o material didático, nas linhas 1-3, por meio de Apreciação – Equilíbrio e Complexidade, constrói discursivamente a crença de que a participação ativa e a continuidade entre as aulas, com base nos IA utilizados, são relevantes para facilitar o entendimento: *o material foi continuação da aula passada; portanto mais fácil de entender e ter uma participação mais ativa.*

Assim, é possível dizer que Rafaella, embora sinalize dificuldades em relação à aprendizagem, acredita que se trate de um processo contínuo. Essa crença na continuidade do processo de aprendizagem aparece também na escolha do sintagma *no decorrer das aulas* (linhas 8-9). No que tange à importância atribuída à participação ativa, de forma semelhante a Mariana, no relato de Rafaella emerge a crença de que o comportamento do aprendiz é fundamental para que a aprendizagem aconteça. Entretanto, no relato de Mariana, como analisado anteriormente, essa crença é construída por meio de Julgamento – Estima social sobre a Tenacidade e Capacidade do aprendiz; no relato de Rafaella, por meio de Apreciação – Equilíbrio e Complexidade sobre o material didático. Isso é um exemplo da fronteira tênue entre Julgamento de pessoas e Apreciação de coisas, conforme abordado na subseção 4.2.1.

Além disso, arrisco dizer que Mariana e Rafaela parecem trazer diferentes perspectivas sobre ensino-aprendizagem: enquanto a primeira entende que a participação ativa ocorre principalmente em função da Tenacidade e Capacidade do aprendiz; para a segunda o Equilíbrio e a Complexidade do material didático utilizado em sala de aula são os agentes principais nesse processo.

É patente também no discurso de Rafaella a crença de que a participação ativa está também em conexão com a crença que o aspecto afetivo tem implicações no aprendizado; por isso, a aluna aponta para a necessidade de segurança e conforto, por meio de Afeto, relacionando os domínios de Segurança e Satisfação: *espero que no decorrer das aulas eu aprenda a ter mais segurança* (linhas 8-9). A aluna, ao mostrar a necessidade de se sentir segura, por meio de marcas avaliativas de Afeto, constrói discursivamente também a crença de que desenvolver a habilidade de produção oral é mais difícil e a expõe mais do que as habilidades de compreensão oral e escrita, pois é para aquela habilidade que ela aponta maior necessidade de melhorar uma vez que se sinta confortável afetivamente: *ainda não me sinto segura em falar; espero que no decorrer das aulas eu aprenda a ter mais segurança* (linhas 8-9).

Alinhada a Jullian, Fernando e Vitória, Rafaela atribui valor positivo (Apreciação – Valorização) ao uso de recursos multimodais variados para a aprendizagem: *Em relação as dicas de blogs, filmes, músicas foi super importante. Pois eu peguei um filme que já tinha visto várias vezes, logo, sabia cena ao ver, ouvir e ler as cenas em inglês consegui aprender novos vocabulários facilitando ouvir o que a professora falava* (linhas 4-7). Nesse trecho, emerge também a crença, já trazida por Jullian em seu relato, de que a repetição ajuda na aprendizagem, isto é, uma visão de cunho tecnicista e behaviorista de aprendizagem (cf. nota de rodapé 27, página 110) realizada pelo uso do adjunto modal temporal *várias vezes* (linha 5), que funciona como recurso avaliativo de Gradação - Força. Além disso, Rafaella, assim como a maioria de seus colegas de turma, acredita no vocabulário como facilitador do aprendizado, o que mostra a preocupação com aspectos estruturais da linguagem. Isso fica evidente quando a aluna, para descrever seu processo de aprendizagem, usa recursos avaliativos de Afeto – Satisfação (*consegui aprender novos vocabulários*, linhas 6-7) associados a recursos de Apreciação – Valorização de filmes (linha 5) como um instrumento facilitador da aprendizagem.

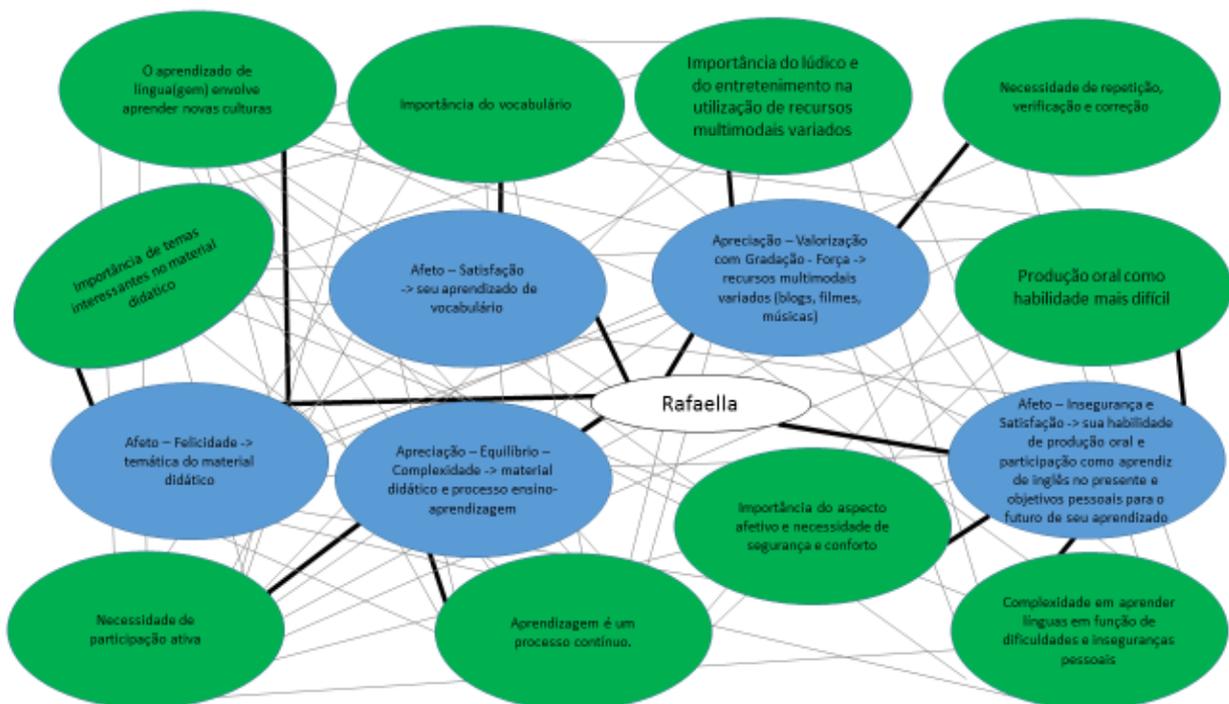
Essa convergência, que é notada nos discursos dos alunos participantes no tocante a concepções de aprendizagem de cunho behaviorista e tecnicista bem como à

Valorização de recursos multimodais variados, pode estar relacionada a uma atitude responsiva ao próprio IA utilizado (Anexo 2) e sua respectiva metatarefa (*What do you think is helpful in order to learn a foreign language? Give reasons for your answer.*), ou até mesmo a anúncios e propagandas que circulam sobre cursos de idioma e aprendizagem de línguas, por exemplo. De qualquer forma, como discutido nos capítulos 3 e 4, que fundamentam teoricamente esta pesquisa, e enfatizado na introdução deste capítulo, parto do pressuposto que toda interação verbal é dialógica, socioculturalmente construída e responsiva às variáveis contextuais.

Ao final de seu relato, por meio de Afeto – Felicidade e Apreciação – Equilíbrio a aluna avalia o material didático (*Em relação ao material eu gostei do tema, pois mostrou a importância de conhecer novas linguagens, novas culturas*, linhas 10-11), e constrói a crença de que a aprendizagem de língua envolve conhecer novas culturas e que o uso de materiais didáticos com temas interessantes faz-se relevante. Na verdade, observa-se que, ao longo de sua produção discursivo-reflexiva, Rafaella aponta para a importância do Afeto – Segurança, que permeia suas avaliações e constrói seu sistema de crenças.

A Figura 8, a seguir, representa o sistema de crenças de Rafaella. Nota-se que se trata de um sistema bastante intrincado e complexo, em que se combinam significados atitudinais de Afeto e Apreciação.

Figura 8 – Sistema de crenças de Rafaella



Assim como seus colegas, Nathalia, ao responder a metatarefa, inicia seu relato reforçando a relevância de diferentes recursos para o aprendizado.

Nathália Celestino	1	<i>Diferentes recursos podem ajudar no aprendizado de uma língua.</i>
	2	<i>Aqueles como filmes, programas de TV e música são muito bons,</i>
	3	<i>pois além de aprimorar o conhecimento é, também, uma forma de</i>
	4	<i>entretenimento, uma diversão.</i>
	5	<i>Além das formas citadas acima, é importante a prática, seja</i>
	6	<i>fazendo exercícios ou falando (o que não deixa de ser um</i>
	7	<i>exercício). Até porque quase tudo na vida se aprende com a</i>
	8	<i>prática, e quanto mais se pratica melhor é o desempenho.</i>

A partir de marcas avaliativas de Apreciação – Reação - Qualidade e Valor para se referir a recursos como *filmes, programas de TV e música* (linhas 1-4) no processo de aprendizagem, Nathália ressalta também a importância de se relacionar a aprendizagem, que no relato está verbalizada pela escolha lexical *aprimorar o conhecimento* (linha 3), ao lúdico. Dessa forma, é construída a crença de que recursos multimodais variados podem auxiliar na aprendizagem de línguas. Nas palavras da aluna, referindo-se a tais recursos por meio de Apreciação – Reação - Qualidade e Valorização: *são muito bons, além de aprimorar o conhecimento é, também, uma forma de entretenimento, uma diversão* (linhas 2-4).

Além disso, no relato de Nathália emerge a crença de que a prática é fundamental para que o aprendizado aconteça: *Além das formas citadas acima, é importante a prática, seja fazendo exercícios ou falando (o que não deixa de ser um exercício)* (linhas 5-7). Essa crença é construída pela aluna com o uso da modalidade (*é importante*) para realizar um Julgamento - Estima Social - Tenacidade que se refere ao comportamento do aprendiz, que deve ter determinação para se envolver em momentos de prática da língua. Essa crença está em sintonia com a noção de comunidade de prática conforme elaborada por Lave e Wenger (1991) e discutida anteriormente (cf. seção 3.1). A teoria social de aprendizagem proposta por Wenger (1998), em consonância com a teoria sociocultural (cf. seção 3.1), enfatiza, assim como a aluna o faz em seu relato, a relevância de uma participação ativa dos aprendizes nas práticas sociais das comunidades às quais pertencem. Esse alinhamento entre a crença da aluna e aspectos relacionados à teoria social de aprendizagem é reforçado na parte final de seu relato: *Até porque quase tudo na vida se aprende com a prática, e quanto mais se pratica melhor é o desempenho* (linha 7-8). Mais uma vez, essa crença realiza-se por um Julgamento - Estima Social – Tenacidade, que se refere não apenas

ao comportamento do aprendiz de línguas, mas de pessoas de uma maneira geral: *quase tudo na vida* (linha 7). Nesse exemplo, nota-se também uma Gradação – Foco que ameniza a sua generalização por meio da escolha lexical *quase*.

A seguir, ao se observar o sistema de crenças de Nathália, nota-se que há poucas conexões representadas imagetivamente. Uma possível causa para isso pode estar relacionada ao fato de a aluna não construir suas crenças explicitamente por meio de Afeto²⁸. A fim de responder a metatarefa (*What do you find helpful in order to learn a foreign language? Give reasons for your answer.*), relacionada ao IA LEARN 1000 WORDS PART II (Anexo 2), Nathália, de modo bastante suscinto em seu discurso, recorre, então, a significados avaliativos no domínio da Apreciação e Julgamento, conforme a Figura 9 a seguir.

Figura 9 – Sistema de crenças de Nathália



Tal como seus colegas de turma, Leticia dá relevo a recursos multimodais de entretenimento.

²⁸ Vale lembrar que, conforme discutido anteriormente (cf. seção 4.2.1), embora, de acordo com o Sistema de Avaliatividade, exista a distinção, para fins de análise, das três categorias Afeto, Julgamento, Apreciação, compartilho o entendimento de Martin (2000, p. 147) sobre Afeto ser considerado como o sistema básico, que é, então, institucionalizado nos domínios de Julgamento e Apreciação. Isso implica dizer que, ainda que não seja observado o uso explícito (inscrito) de Afeto em algumas produções discursivo-reflexivas dos alunos, esse domínio de significado avaliativo estará, mesmo que implicitamente (de modo evocado), sempre presente.

Letícia Leal	1	<i>Existem algumas técnicas que eu utilizo para me ajudar a aprender inglês.</i>
	2	<i>Assisto, ou pelo menos tento, meus seriados favoritos em inglês com</i>
	3	<i>legendas em português, ou, às vezes, o contrário. Ainda sinto um pouco de</i>
	4	<i>dificuldade, pois os personagens falam rápido demais e ainda não tenho</i>
	5	<i>fluência e facilidade com inglês.</i>
	6	<i>Algumas palavras difíceis de se pronunciar, escrevo-as, grosseiramente,</i>
	7	<i>com a pronúncia do português.</i>
	8	<i>Escuto músicas em inglês e, num primeiro momento, tento entender a</i>
	9	<i>tradução. Se for muito difícil e até mesmo para conferir se estou certa,</i>
	10	<i>consulto a tradução em sites como Vagalume.</i>
	11	<i>Tenho vontade de ler livros em inglês, mas ainda me sinto insegura.</i>
	12	<i>Também jogo cruzadinhas, jogo dos sete erros em inglês num livro de</i>
	13	<i>passatempos que comprei.</i>

Segundo Leticia recursos multimodais de entretenimento, como séries de televisão, podem ser úteis para aprendizagem: *Assisto, ou pelo menos tento, meus seriados favoritos em inglês com legendas em português, ou, às vezes, o contrário* (linhas 2-3). Nesse trecho, percebe-se a também a crença referente à importância de se integrar, para aprendizagem, habilidades de uso da linguagem que, nesse caso, incluem compreensão oral (ouvir e assistir, já que se trata de programas de televisão) e escrita (ler legendas). Essa crença constrói-se por meio de Afeto – Satisfação em relação a sua tentativa/esforço de melhorar (*Assisto ou pelo menos tento*, linha 2), para aprender inglês (*Existem algumas técnicas que eu utilizo para me ajudar a aprender inglês*, linha 1)

De forma semelhante à Rafaella, Letícia apresenta uma dificuldade e insegurança, em particular no que tange à compreensão oral, o que é observado discursivamente por meio de Afeto - Insegurança: *Ainda sinto um pouco de dificuldade, pois os personagens falam rápido demais e ainda não tenho fluência e facilidade com inglês* (linhas 3-5). Nesse excerto, emerge a crença de que a facilidade com inglês está relacionada a ter fluência na habilidade de compreensão oral. Ademais, o relato de Letícia, por meio de Julgamento – Estima Social – Capacidade sobre falantes nativos (nesse caso retratados como personagens de seriados de televisão) constrói a crença de que eles, ao falarem rápido, representam uma dificuldade para o aprendiz.

A ideia de dificuldade, e logo a crença de que aprender inglês é uma tarefa árdua e que requer esforço, permeia o relato de Letícia e está estreitamente relacionada a avaliações de Afeto – Insegurança sobre ela mesma como aprendiz. Várias escolhas lexicais no seu discurso remetem a isso. Além do exemplo acima, outros são encontrados em seu relato: (i) em relação à pronúncia - *palavras difíceis de se pronunciar*; (ii) em relação à compreensão oral - *[E]scuto músicas em inglês (...). Se*

for muito difícil (...) consulto a tradução; (iii) em relação à compreensão escrita - [T]enho vontade de livros em inglês, mas ainda me sinto insegura.

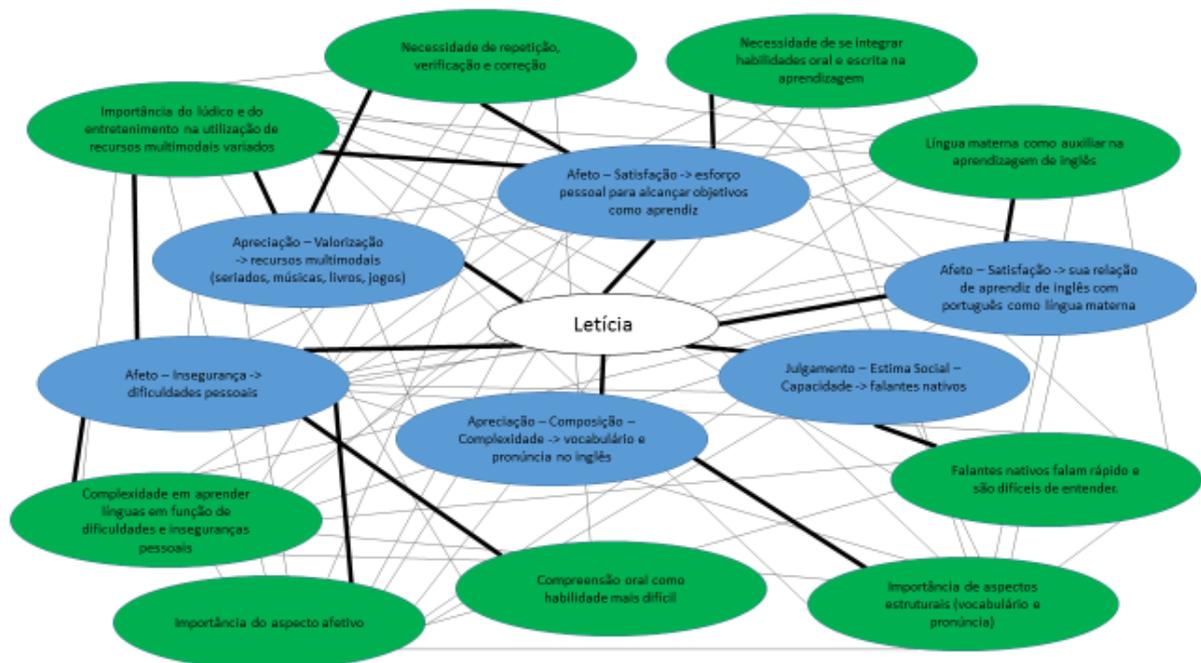
Letícia constrói também a crença de que a pronúncia e vocabulário devem receber atenção. Isso fica claro no exemplo (i) acima, em que a aluna aprecia (Apreciação – Composição - Complexidade) tais aspectos: *Algumas palavras difíceis de se pronunciar* (linha 6). Esse mesmo trecho, que se estende na linha 7, isto é, *Algumas palavras difíceis de se pronunciar, escrevo-as, grosseiramente, com a pronúncia do português*, sugere também que a aluna acredita que integrar diferentes habilidades e recorrer à língua materna (português) podem ajudar no aprendizado. A referência à crença na utilização da língua materna como auxiliar no aprendizado aparece ainda associada à ideia de tradução e é construída por meio de Afeto - Satisfação: *Escuto músicas em inglês e, num primeiro momento, tento entender a tradução. Se for muito difícil e até mesmo para conferir se estou certa, consulto a tradução em sites como Vagalume* (linhas 8-10). Esse trecho sugere também uma importância atribuída à noção de acerto no que tange à aprendizagem, isto é, a crença na importância de correção, já discutida em relação ao relato de Jullian. Discursivamente, essa crença constrói-se por meio de Afeto – Satisfação, no sentido dos objetivos que ambos Letícia e Jullian pretendem alcançar na condição de aprendizes de inglês, e de Apreciação – Valorização, no que tange aos recursos disponíveis (*músicas, sites*, nesse caso de Letícia, por exemplo) para aprendizagem.

Além disso, ao valorizar o entretenimento e o lúdico, Letícia menciona ainda livros e jogos como interessantes para aprender inglês e recorre a marcas avaliativas de Afeto – Satisfação e Insegurança ao mesmo tempo que aprecia (Apreciação – Valorização) esses recursos como úteis no processo de aprendizagem: *Tenho vontade de ler livros em inglês, mas me sinto insegura. Também jogo cruzadinhas, jogo dos sete erros em inglês num livro de passatempos que comprei* (linhas 11-13). Ao longo do discurso de Letícia, percebe-se, portanto, que suas crenças acerca de ensino-aprendizagem vêm permeadas de Afeto, em especial (In)Segurança em relação ao meio ambiente social e (In)Satisfação em relação aos objetivos alcançados no aprendizado de inglês.

Assim, essas marcas avaliativas de Afeto articulam-se à Apreciação de recursos como jogos, livros, músicas, seriados para discursivamente construírem as crenças de Letícia como aprendiz de inglês, como mostra a Figura 10 a seguir. Vale observar que, de modo similar à Figura 8 (Sistema de crenças de Rafaella), o sistema de crenças de

Letícia é bastante intrincado e repleto de conexões, o que pode estar relacionado, novamente, aos múltiplos exemplos de Afeto que permeiam sua produção discursivo-reflexiva. Tanto para Letícia quanto para Rafaella, os sentimentos de Satisfação pessoal e Segurança parecem ser fundamentais para que a aprendizagem aconteça. Em ambos os relatos há uma forte presença da subjetividade dessas participantes, o que se torna notável na tamanha complexidade de relações que sugerem as teias representadas pelos sistemas de crenças das duas participantes. A seguir introduzo o de Letícia.

Figura 10 – Sistema de crenças de Letícia



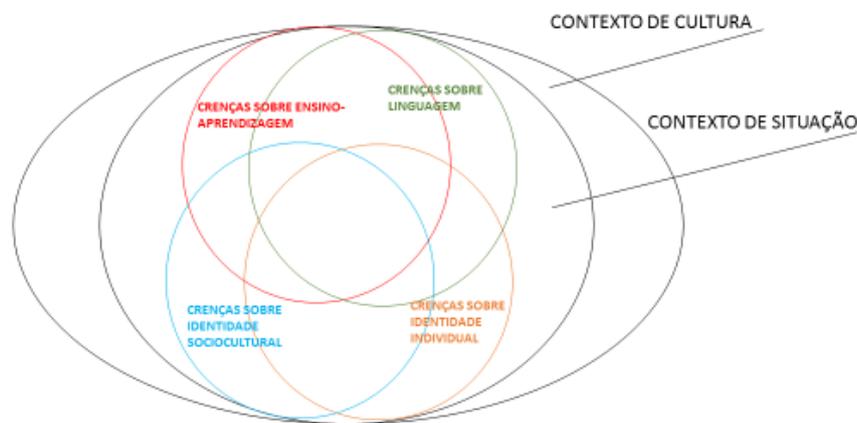
Em suma, ao analisar as crenças construídas discursivamente pelos alunos em seus relatos por meio do Sistema de Avaliatividade (cf. subseção 4.2.1) e representá-las imagetivamente, nota-se uma ênfase maior no aspecto lúdico e entretenimento relacionado à utilização de recursos multimodais variados. Dos sete relatos analisados, seis apontam tal aspecto como fundamental para aprendizagem de inglês. De maneira geral, os relatos, ao atribuírem valor positivo, por meio de Apreciação, a recursos multimodais variados como jogos, músicas, filmes, seriados de televisão, por exemplo, constroem uma atitude autônoma²⁹ dos aprendizes em estudar por conta própria a fim de aprimorar o aprendizado, buscando recursos que estejam à disposição e que

²⁹ Para maiores informações sobre a questão da autonomia, que foge ao escopo deste trabalho, ver Paiva (2005).

proporcionem condições de exposição e prática da língua. Entendo essa atitude autônoma também relacionada à crença na necessidade de esforço, dedicação e prática mencionada acima.

Além disso, após a análise dos relatos II com foco nos recursos avaliativos e construção de crenças relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, sugiro o agrupamento delas em quatro categorias, conforme a Figura 11 a seguir, incluindo os conceitos de contexto de cultura e situação, à luz da LSF (cf. seção 4.2).

Figura 11 – Categorias do sistema de crenças de alunos sob o prisma sociocultural e sociosemiótico



Nessa figura, proponho quatro categorias, representadas pelos círculos **vermelho**, **verde**, **azul** e **laranja**, para se agrupar as crenças emergentes nos relatos, que se tangenciam de forma superveniente (Gouveia, 2014, p. 211), se interseccionam de forma dinâmica e se controem discursivamente em práticas sociais em função dos respectivos contextos de situação e de cultura. As categorias propostas são as seguintes: **crenças sobre ensino-aprendizagem**, **sobre linguagem**, **sobre identidade individual**, e **sobre identidade sociocultural**. Proponho, contudo, que essas categorias sejam entendidas numa perspectiva sistêmica que enfatiza que o todo está nas partes assim como as partes estão no todo. Nesse sentido, há uma relação complementar, dialógica e recursiva (circular) entre as categorias sugeridas e os respectivos contextos de situação e de cultura. A imagem circular destaca, numa

perspectiva sistêmica, a natureza multidimensional e complementar dessas categorias, o que sugere também que se trata de um processo inacabado, em constante transformação. Entretanto, para fins de análise, descrevo, a seguir, cada uma dessas categorias, com as quais os sistemas de crenças dos alunos participantes se relacionam. Ou seja, ao construírem crenças que podem ser agrupadas nas quatro categorias propostas, os alunos participantes parecem estar organizando seus entendimentos acerca do processo ensino-aprendizagem a partir de quatro eixos de significação inter-relacionados, conforme descrição a seguir.

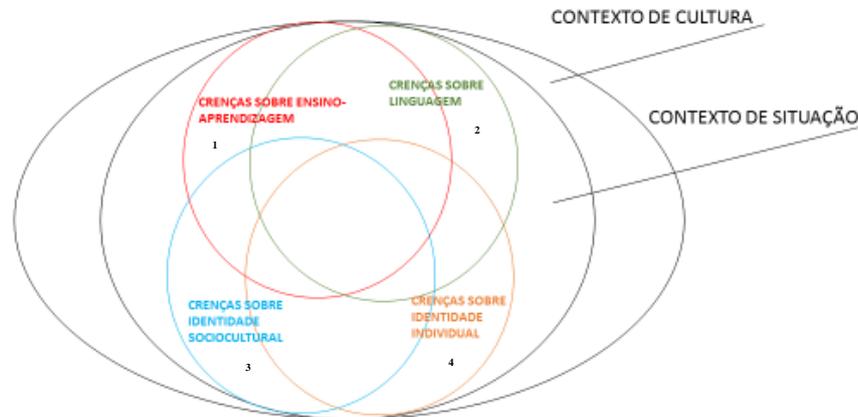
Crenças sobre ensino-aprendizagem dizem respeito a questões sobre o que é ensinar e aprender: como se deve ensinar e aprender, que tipos de atividades, estratégias, recursos são úteis na aprendizagem, e, logo, sobre o comportamento apropriado e motivador da aprendizagem dentro e fora da sala de aula que conduza aos objetivos de aprendizado; **crenças sobre linguagem** referem-se à concepção de linguagem dos alunos, o papel da léxico-gramática, da pronúncia, do contexto social e sua relação com a linguagem, a importância das habilidades de produção e compreensão oral e escrita e como elas estão integradas entre si e ao contexto social; **crenças sobre identidade individual** correspondem a crenças sobre si mesmos (*self*) conforme Richards e Lockhart (2007, p. 56), porém redefino essa noção enfatizando o contexto sociocultural de acordo com a LSF (cf. seção 4.2) e relacionando-a ao conceito de **crenças sobre identidade sociocultural**, que se refere a comunidades de prática social e discursiva em que estão inseridos os aprendizes e outros falantes, nativos e não nativos, da língua que está sendo aprendida e da língua materna. Esse conceito inclui a categoria descrita por Richards e Lockhart (2007, p. 53) como crenças sobre falantes nativos que, segundo os autores (*ibid.*), se referem a atitudes influenciadas por diferenças culturais. Essa relação de semelhança entre o que os dados aqui analisados sugerem e as categorias propostas por Richards e Lockhart (2007), já discutidas anteriormente (cf. seção 3.3), parece indicar que existem vozes constitutivas provenientes de um macro contexto social, cultural e histórico onde se insere o processo ensino-aprendizagem, que, por sua vez, mantêm relação dinâmica com as crenças emergentes no espaço discursivo-reflexivo (contexto de situação mais imediato) que esta pesquisa busca criar em uma sala de IFE.

Para tornar mais claro quais crenças emergentes no discurso relacionam-se respectivamente à qual categoria, da forma como descrevo acima, apresento a Figura 12 adiante. Antes, porém, cumpre uma breve observação sobre a noção de identidade.

Devido ao escopo deste trabalho de pesquisa, que não tem o foco no estudo de identidade, e à enorme complexidade relacionada a esse conceito, não o abordo mais profundamente. No entanto, já que sugiro duas categorias de crenças relacionadas a tal conceito (crenças sobre identidade individual e sociocultural), cabe uma breve menção sob a perspectiva sociosemiótica (cf. seção 4.2), com base em Bednarek e Martin (2010).

Tais autores (ibid.), ao discutirem como recursos semióticos são negociados, consideram o processo de construção de identidade segundo a noção de *instanciação* e propõem dois conceitos chamados *individuação* (*individuation*) e *afiliação* (*affiliation*). O primeiro refere-se a um parâmetro teórico da LSF para conceituar identidade individual em função de padrões ideológicos que implicam diferentes acessos aos recursos linguísticos de uma cultura (ibid., p. 36) e que constituem o potencial de significado personalizado de cada indivíduo (ibid., p. 43); o segundo está relacionado a ideia de identidade comunal (*communal identity*), negociada discursivamente por meio de ligações (*bonds*) que compartilhamos e que constituem um conjunto de valores do nosso contexto sociocultural. Ambos os conceitos *individuação* e *afiliação* incorporam a noção do indivíduo sociosemiótico, e devem ser considerados em conjunto para uma melhor compreensão da construção de identidades no texto (ibid., p. 43). Para fins deste trabalho, inspirada pela LSF, e em consonância com os pressupostos teóricos (cf. capítulo 4, seção 4.2), opto, então, por considerar as noções de identidade à luz da perspectiva sociosemiótica de Martin e Bednareck (2010).

Figura 12 – Categorias do sistema de crenças de alunos sob o prisma sociocultural e sociosemiótico e respectivos exemplos



1 – Exemplos de crenças sobre ensino-aprendizagem: necessidade de motivação intrínseca, na forma de participação ativa, esforço pessoal, estudo, dedicação e prática; ensino eficiente envolve técnicas de memorização e associação; importância do lúdico e do entretenimento na utilização de recursos multimodais variados; necessidade de interação social com pessoas mais fluentes fora da sala de aula; complexidade em aprender línguas em função da natureza do processo de aprendizagem; aprendizagem é um processo contínuo; necessidade de repetição, verificação e correção; dicotomia entre vida cotidiana e sala de aula; importância do aspecto afetivo; aprender linguagem envolve aprender novas culturas; importância de temas interessantes no material didático; língua materna como auxiliar na aprendizagem de inglês.

2 – Exemplos de crenças sobre linguagem: ênfase nos aspectos estruturais da língua (vocabulário, pronúncia) vocabulário; importância de se relacionar vocabulário à estrutura gramatical; necessidade de se integrar habilidades oral e escrita na aprendizagem; produção oral como habilidade mais difícil; compreensão oral como habilidade mais difícil.

3 - Exemplos de crenças sobre identidade individual: complexidade em aprender línguas em função de dificuldades e inseguranças pessoais.

4 – Exemplos de crenças sobre identidade sociocultural: falantes nativos falam rápido e são difíceis de entender.

Assim como a representação proposta na Figura 11 (página 126), opto por apresentar a Figura 12 com planos que se conectam indicando recursividade e circularidade, ou seja, uma inter-relação dinâmica. Com isso, tenho a finalidade de enfatizar o caráter movediço e dialético que permeia as crenças. Ou seja, embora acredite que a Figura 12 possa auxiliar na análise aqui proposta, e logo no trabalho para entendimento, não considero as categorias sugeridas como estanques; ao contrário, argumento que há uma relação dialética entre tais categorias que formam um sistema dinamicamente inter-relacionado. Assim, as crenças sobre identidades individuais estão em constante relação com o contexto sociocultural de

aprendizagem de IFE onde a linguagem é um meio e um fim. Ao mesmo tempo que essas crenças são construídas, elas constroem identidades compartilhadas socioculturalmente, que, por sua vez, constituem e são constituídas de crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre linguagem. Entendo, em sintonia com Barcelos (2007, p. 117), que as crenças (cf. seção 3.3) apresentam uma natureza bastante complexa, formando sistemas e teias.

Sendo assim, a primeira crença, por exemplo, listada sob a categoria **crenças sobre ensino-aprendizagem**, que se refere à necessidade de motivação intrínseca, na forma de participação ativa, esforço pessoal, estudo, dedicação e prática, implica uma construção de identidade individual de um aprendiz que deve estar motivado a se esforçar e ter iniciativa tomando as rédeas de seu processo de aprendizagem. Logo, apesar de tal crença encontrar-se mais diretamente relacionada a categoria **crenças sobre ensino-aprendizagem**, ela está estreitamente relacionada a **crenças sobre identidade individual**.

Outro exemplo refere-se à crença de que aprender línguas envolve aprender novas culturas, conectada mais diretamente também à categoria **crenças sobre ensino-aprendizagem**. Nesse caso, pode-se argumentar que isso implica que o aprendiz, envolvendo conhecimento de novas culturas, pode construir novas identidades individuais e socioculturais sobre, por exemplo, quem sou ‘eu’, falante de português que aprende IFE, quem são os ‘outros’, falantes nativos e não nativos, e, portanto, que identidade individual pretende-se construir no contexto sociocultural onde o aprendiz está inserido e onde o inglês é utilizado. Esse aspecto torna-se especialmente relevante em se tratando do ensino de inglês numa era pós-colonial, em que essa língua assume o caráter de língua franca, como já discutido anteriormente (cf. Capítulo 2).

Antes, contudo, de analisar, na subseção seguinte (6.1.2), fragmentos da metaconversa exploratória II.1, cumpre observar que a Figura 12 indica também um contraste quantitativo entre crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre linguagem, por um lado, e crenças sobre identidade individual e identidade sociocultural, por outro. O pequeno número de exemplos nessas categorias pode sugerir um olhar menos direcionado a aspectos do ‘eu’ interior, no nível intrapessoal, do que aqueles relacionados ao meio ambiente social, no nível interpessoal. Uma possível explicação para isso pode ser encontrada na teoria vygotskyana (cf. seção 3.1), segundo a qual a consciência e as funções superiores se originam no espaço exterior, na relação com os

objetos e as pessoas, nas condições objetivas da vida social (Freitas, 2000, p. 91), ou seja, primeiro no nível interpessoal (social) e depois no nível intrapessoal (individual).

Partindo, então, dos pressupostos de que crenças são uma forma de pensamento e que todos temos crenças construídas na interação, o que, por conseguinte, leva a pensarmos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas (cf. seção 3.3), prossigo na análise do fragmento da metaconversa exploratória II.1, a fim de melhor entender as crenças emergentes nos relatos dos alunos participantes.

6.1.2

Metaconversa exploratória II.1

A metaconversa exploratória II.1 é motivada pela metatarefa II.1, introduzida no slide 3, da apresentação II (Anexo 6) e reproduzida na Imagem 2 exposta adiante. É importante mencionar, entretanto, que essa metaconversa foi realizada na aula subsequente à construção dos relatos com uma distância de quase dois meses devido a uma greve que se estendeu por esse período. Ao retomarmos as aulas, a minha intenção, naquele momento, foi dar a oportunidade para os alunos revistarem seus relatos e retomarem a discussão iniciada na aula anterior (dia 8 de maio de 2014), quando os relatos II analisados acima foram construídos. Em função da interrupção devido à greve, achei, então, prudente retomar como estavam sendo construídos os dados desta pesquisa, da qual eles concordaram em participar. Segue o trecho retirado do registro em diário no dia 10 de julho de 2014, primeiro dia de aula após o retorno da greve, e o prelúdio da metaconversa exploratória II.1, lembrando os alunos sobre os procedimentos de construção de dados:

Fragmento 1 - registro em diário da aula dia 10/07/2014

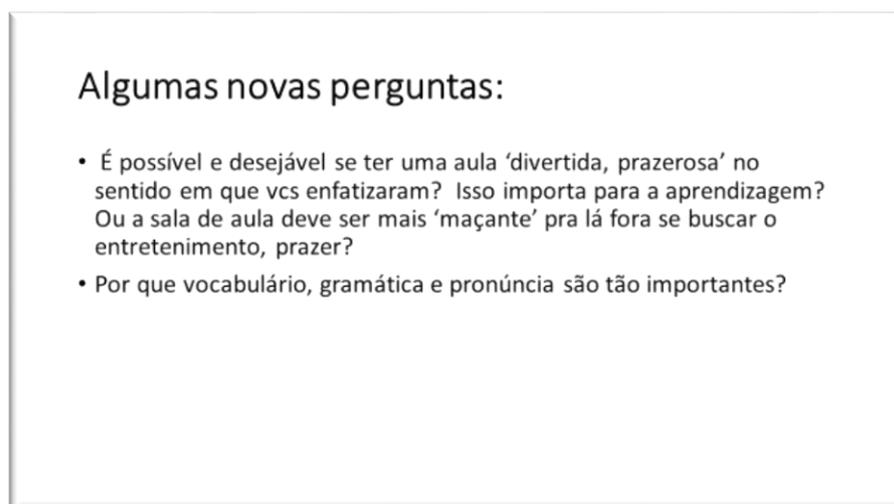
Retomo o contexto pós-greve, lembrando o que houve antes. Revisitamos os relatos II sobre a campanha Learn 1000 words Part II. Começar sem retomar e contextualizar seria estranho! Distribuí os relatos e mostrei a pergunta motivadora na apresentação de slides pra eles lembrarem. (...). Ao relerem os relatos, alguns alunos (Jullian, Mariana) se surpreenderam com que haviam escrito.

Fragmento 2 – prelúdio da metaconversa exploratória II.1

1	Monica	eu faço o seguinte, eu eu digito o que vocês escreveram, tá, e aí eu
2		vou marcando as coisas que são eh: similares, que que apontam
3		pra alguma coisa, algum significado maior, né assim no sentido
4		dessa dessa coisa toda do ensino aprendizagem, eh: eu fui fazendo
5		isso. em ↑função disso, né ↓que eu tô mostrando aqui pra vocês.
6	Mariana	sempre acho que a pessoa não vai entender o que eu tô falando.
7	Monica	então aí o que eu tô fazendo eh: o seguinte, eu vou digito tudo isso
8		que vocês escrevem, e conforme a gente fez no primeiro relato eu
9		eh trouxe pra vocês, vocês lembram? um resumo do que eu tinha
10		entendido. ↑mas obviamente você tá certa Mariana. não
11		necessariamente o que eu entendo é o que você quis dizer, a gente
12		faz um exercício achando que né entendeu, mas a ideia também
13		desses slides é isso. a gente trocar e ver até que ponto os <u>meus</u>
14		entendimentos fazem sentido, né porque eh são os meus
15		entendimentos dos entendimentos de vocês, tá então assim, frente
16		a isso que vocês escreveram foi isso aqui que eu, entendi, ↓tá.
17		então queria mostrar pra ↑vocês e que vocês até me dissessem se
18		faz sentido, se é isso. lembrando assim que na verdade eu fiz uma
19		compilação. ^o de tudo ^o do todo tá ↑assim do geral, e são essas ideias
20		que me pareceram mais evidentes quando vocês responderam
21		aquela pergunta... ok? faz sentido?
22	turma	uhum

Após esse momento inicial da aula em que é possível recontextualizar a pesquisa e o processo de construção de dados, iniciamos a metaconversa exploratória II.1 com base no slide a seguir.

Imagem 2 – Metatarefas II.1 - Apresentação II, slide 3 (Anexo 6)



A partir do slide acima com suas novas perguntas motivadoras (metatarefa II.1), inicia-se, na aula do dia 10 de julho de 2014, a metaconversa exploratória II.1 (Anexo

6), cujos fragmentos encontram-se transcritos a seguir. Em se tratando de uma longa transcrição que se encontra na íntegra no Anexo 6, e considerando a função das metaconversas exploratórias nesta pesquisa (cf. subseção 5.3.3), opto por selecionar os trechos que parecem ser mais ilustrativos no que tange a crenças dos alunos participantes.

Fragmento 3 – Metaconversa exploratória II.1 – Aula divertida

33	Jullian	no meu caso eu acho muito complicado quando é uma coisa maçante, porque a gente é uma coisa que a gente aprende e depois a gente não eu pelo menos acho que não levo muito pro resto da vida.
34		
35		
36		
37	Mariana	()
38	Jullian	quando é ↑uma brincadeira a gente consegue recorda recordar. Porque é bom recordar memórias boas ↓assim e a gente recorda ah o professor fulano falava isso, outro dia eu tava eu tava estudando com meus amigos ⁰ a gente ⁰ tava estudando um negócio e a gente lembrou de brincadeiras que o professor fazia tipo associar uma palavra a outra, eu acho que isso facilita muito porque fica mais gravado na nossa mente. agora questão de estudo sempre quando é muito maçante >geralmente< em toda matéria sempre tem uma coisa que é mais maçante, uma coisa mais teórica, então é tanta coisa que não dá pra gente lembrar, mas brincadeiras que >eu sei lá< um jeito de falar diferente eu acho que fica mais fácil pra gente poder gravar na nossa mente.
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		

No que concerne a recursos avaliativos, esse fragmento inicia-se com um exemplo de Afeto – Satisfação em relação ao sentimento de Jullian sobre *uma coisa maçante* nas linhas 33 e 34, que é reforçado na linha 38 quando diz que consegue recordar melhor quando há brincadeiras. Além dos exemplos de Afeto – Satisfação, usados por Jullian, para se referir ao que pode ser feito para facilitar seus objetivos como aprendiz, esse fragmento está prosodicamente recheado de exemplos de Apreciação – Valorização e Composição – Equilíbrio e Complexidade em relação ao gênero aula, matéria e estudo (linhas 45-47). Ou seja, de maneira semelhante ao que observo na análise dos relatos II (cf. subseção 6.1.1), os alunos continuam a privilegiar os domínios de Apreciação e Afeto para construírem suas crenças discursivamente. Como dito anteriormente (cf. subseção 6.1.1), a escolha desses signficiados avaliativos sugere que os alunos participantes parecem estar buscando um equilíbrio entre as dimensões afetiva e cognitiva, ambas atravessadas pelo contexto social. Assim, o uso dos recursos atitudinais de Apreciação sugere uma avaliação mais objetiva ao passo

que a referência ao Afeto implica a necessidade de Satisfação e Segurança para que o processo ensino-aprendizagem seja proveitoso.

Ademais, pode-se argumentar que há também, no Fragmento 3, Julgamento (implícito) – Estima Social sobre a Capacidade do professor em sala de aula. Nas linhas 40-44, por exemplo, Jullian atribui valor (Apreciação - Valorização) ao caráter lúdico (*brincadeiras*, linha 42), ao mesmo tempo que faz um Julgamento sobre a Capacidade do professor: *outro dia eu tava eu tava estudando com meus amigos a gente tava estudando um negócio e a gente lembrou de brincadeiras que o professor fazia tipo associar uma palavra a outra, eu acho que isso facilita muito porque fica mais gravado na nossa mente*. Ao longo do fragmento, Jullian faz repetidamente uso da primeira pessoa do singular (*eu*) e do plural (*a gente*), nas linhas 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, revelando emoções pessoais, por meio de Afeto – Satisfação em relação ao aprendizado construído, e construindo a crença de que a aprendizagem, para ser duradoura, ou como ele diz *pro resto da vida* (linhas 35-36), não deve ser *maçante* (linha 45). Isto é, essa crença emerge no discurso de Jullian, por meio de Afeto – Satisfação ao avaliar suas pretensões como aprendiz, e por meio de Apreciação – Valorização e Composição – Equilíbrio e Complexidade ao avaliar as estratégias do professor, o gênero aula, a matéria e o estudo. Assim, como em seu relato II, Jullian mostra entender a aprendizagem como um processo que se estende pela vida (cf. Figura 6- Sistemas de crenças de Jullian). A resposta de Jullian reitera também o que havia em seu relato II sobre a importância do lúdico e entretenimento, ao avaliar positivamente (Apreciação – Valorização) a estratégia de um determinado professor (linhas 42-44) que usava *brincadeiras* (linha 42). Além disso, no fragmento acima, ao utilizar as marcas de Afeto e Apreciação, como já mencionado, o aluno constrói discursivamente também a crença behaviorista e positivista (cf. nota de rodapé 27, página 110) sobre ensino-aprendizagem, que aparece em dois trechos: *porque fica mais gravado na nossa mente* (linha 44) e *fica mais fácil pra gente poder gravar na nossa mente* (linha 49). Isso está coerente com as crenças trazidas em seu relato II (cf. subseção 6.1.1) sobre a necessidade de correção, repetição e verificação.

Mariana e Letícia corroboram com a fala de Jullian em relação à importância do lúdico e entretenimento citando exemplos referentes a filmes e música, conforme o fragmento abaixo.

Fragmento 4 – Metaconversa exploratória II.1 - Música e filmes

53	Mariana	eu lembro da aula que teve música, eu lembro daquela aula que eu
54		achei divertida ()
55	Monica	então vocês responderiam que sim. fala Letícia.
56	Letícia	aulas com filmes

Nota-se, com base nesse fragmento 4, que os alunos estão reforçando a crença, que já havia ficado evidente em seus relatos II, sobre a necessidade de o lúdico e o entretenimento estarem presentes na aprendizagem. Isso é construído pelo uso de marcas avaliativas de Afeto – Satisfação sobrepostas à Apreciação, dessa vez relacionadas à Reação – Impacto. Em outras palavras, nas linhas 53 e 54, Mariana descreve seu posicionamento pessoal (*eu lembro, eu achei*) ao mesmo tempo que aprecia positivamente a aula que incorpora recursos como música por meio do atributo *divertida* (linha 54).

Partindo para a discussão da segunda metatarefa II.1 (cf. Imagem 2), sobre a relevância do vocabulário, pronúncia e gramática, percebe-se uma forte relação entre crenças sobre identidade individual e sociocultural e crenças que, aparentemente nos relatos II, surgiram como sendo sobre concepções de linguagem. Antes de focalizar os fragmentos da metaconversa exploratória II (Anexo 6) que ilustram discursivamente essa relação, cumpre retomar algumas observações já feitas anteriormente que podem ajudar a esclarecer essa questão.

Primeiramente, vale retomar as noções de pensamento reflexivo e crenças conforme discutido anteriormente (cf. seção 3.3). Em consonância com Dewey (1910), a reflexão, neste caso por meio da metaconversa exploratória II, parece permitir aos aprendizes relacionar as crenças que emergiram em seus relatos individuais a suas vozes constitutivas, o que está também de acordo com a visão sociocultural de Barcelos (2007) a respeito de crenças. Ou seja, à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos modificados por elas, nossas crenças são ressignificadas, o que implica dizer que as crenças são contextuais e, portanto, construídas na interação social. Assim, novos significados podem ser atribuídos a elas por meio do diálogo.

Essa observação nos leva ao segundo aspecto que deve ser lembrado. Como também já mencionado anteriormente, reconhece-se, nesta análise, um carácter movediço entre as categorias do sistema de crenças de aprendizes proposto neste trabalho (cf. Figura 11), que devem ser consideradas como interdependentes. Isso

implica dizer que há uma relação dialética entre tais categorias, formando um sistema entrelaçado e dinâmico.

Tais características do sistema de crenças de aprendizes tornam-se fundamentais para um melhor entendimento da relação entre crenças sobre linguagem – que emergem nos relatos II, enfatizando a importância de vocabulário, gramática e pronúncia no aprendizado de inglês no contexto de IFE - e crenças sobre identidade individual e sociocultural. Em constante relação com o contexto sociocultural de aprendizagem de IFE, onde a linguagem é um meio e um fim, as crenças sobre identidade individual constroem e, ao mesmo tempo, são construídas por identidades compartilhadas socioculturalmente, que, por sua vez, constituem e são constituídas de crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre linguagem.

Sendo assim, por meio do espaço discursivo-reflexivo criado com a metaconversa exploratória II.1, é possível analisar os fragmentos abaixo (fragmentos 5-10), em que os alunos e eu buscamos compreender a razão da relevância atribuída a aspectos estruturais da língua.

Fragmento 5 – Metaconversa exploratória II.1 - Medo de ser repellido

104	Monica	então a outra pergunta que também saiu nos relatos é que eh: eu vi
105		uma importância muito grande, ao mesmo tempo que vocês
106		apontaram pra importância de ser uma aula divertida, de ser uma
107		aula prazerosa eh: que o vocabulário, a gramática e a pronúncia
108		são muito importantes. assim que ajuda muito esse conhecimento
109		do vocabulário, esse conhecimento da gramática, esse
110		conhecimento da pronúncia certa das palavras. isso pareceu pra
111		mim uma coisa que vocês dão muita importância... e aí porque
112		vocês acham que isso é importante, o que que <u>torna</u> isso
113		importante?
114	Jullian	no meu caso eu acho que é importante mas é porque eu tenho medo
115		de ser repellido.
116	turma	[()]
117	Jullian	de passar vergonha. ainda mais a gente que é brasileiro.
118	Mariana	brasileiro é difícil.
119	Jullian	medo de () outros países e tudo mais. então por exemplo eu
120		tenho medo de tá falando com uma pessoa dos Estados Unidos e a
121		pessoa fala perfeitamente. lógico que é a língua dela () mas como
122		é a língua nativa dele eu tá falando com ele ele pegar e rir da gente
123		>alguma coisa [assim]<

Nesse fragmento, Jullian coloca claramente seu *medo de ser repellido* (linhas 114-115) por falantes nativos, *medo de passar vergonha* (linha 117), ou seja, medo da imagem que ele está construindo socioculturalmente sobre sua identidade individual

de falante de língua inglesa. E esse medo, segundo o aluno, fica ainda maior em função de ser brasileiro, ideia com a qual Mariana corrobora na linha 118: *brasileiro é difícil*. Ambos os alunos estão construindo significados por meio de Afeto – Insegurança, sobre seus sentimentos de brasileiros, falantes de português que aprendem inglês, e Julgamento – Estima Social – Normalidade, sobre o que é ser brasileiro e se relacionar com falantes nativos. Ao mesmo tempo que demonstram seus sentimentos pessoais (Afeto) sobre *medo* (Insegurança) de estar falando errado, *de ser repellido* (linhas 114-115), Jullian e Mariana estão fazendo um Julgamento – Estima Social – Normalidade do brasileiro e do estrangeiro, nesse caso o americano (*uma pessoa dos Estados Unidos*, linha 120), como o falante perfeito. Essa é também uma crença que já foi discutida na análise dos relatos II, no discurso de Letícia (cf. Figura 10 – Sistemas de crenças de Letícia). Naquele momento, essa crença sobre identidade sociocultural emerge com ênfase na dificuldade que falantes nativos podem gerar por falarem rápido; todavia, no discurso de Jullian, como mostra o Fragmento 5 acima, tal crença é construída pelo Julgamento – Estima Social - Capacidade sobre o falante nativo (nesse caso o americano) como perfeito no uso de sua competência sociolinguística: *uma pessoa dos Estados Unidos e a pessoa fala perfeitamente* (linhas 120-121). Em ambos os casos, contudo, Letícia e Jullian fazem uso de marcas avaliativas de Afeto para descreverem a Insegurança que podem sentir como aprendizes ao interagirem com falantes nativos.

Logo em seguida a fala de Jullian, buscando uma conexão com a crença desse aluno por meio do uso de referência anafórica (*essa repressão*, linha 124), como mostra o fragmento 6 abaixo, Mariana tenta esclarecer seu Julgamento – Estima Social – Normalidade na linha 118 (*brasileiro é difícil*) do Fragmento 5 e começa a relatar uma experiência vivida com falantes não nativos de inglês.

Fragmento 6 – Metaconversa exploratória II.1 - Isso é típico de brasileiro

124	Mariana	[tipo] na realidade essa repressão acontece entre a gente. eu tenho
125		amigos de <u>vá:rios</u> lugares. uma amiga minha da Alemanha, ela
126		falando <u>ca:ra</u> que tipo ela não vê problema nenhum. Ela fala com
127		todo mundo em inglês. quando a gente errava alguma coisa ou eu
128		falava estranho, ela achava normal, você não é falante da língua,
129		mas a gente tem muito <u>entre</u> a gente.
130	Jullian	uma vez=
131	Nathalia	=isso é verdade. quando eu fui à Copacabana no jogo dos Estados
132		Unidos tinha muito americano lá e eles estimularam a gente a falar,
133		eles não ficavam ligando pro jeito que a gente falava, não
134		reclamavam também não=
135	Mariana	=até porque ninguém aqui [()]

136	turma	[()]
137	Monica	[perfeito]
138	Mariana	isso é típico de brasileiro.

Mariana usa o exemplo de sua amiga alemã para mostrar que o receio de Jullian é mais comum entre brasileiros. Nathalia, numa sequência co-narrativa, nas linhas 131-134, reforça o argumento de Mariana ao contar sobre sua experiência com falantes nativos do inglês durante a Copa do Mundo de 2014. O Fragmento 6 acima continua trazendo o Julgamento – Estima Social – Normalidade sobre o comportamento de brasileiros, que são referidos, tanto no discurso de Mariana quanto de Nathalia, pelo uso de *a gente* (124, 127, 129, 133), e de estrangeiros que, nesse caso, são representados pela amiga alemã de Mariana (linhas 125, 126) e pelos americanos (linha 133) que estavam no Brasil por conta da Copa do Mundo de 2014.

Essa questão referente ao medo de errar e sua relação com o ‘outro’ mantém-se como temática da metaconversa exploratória por um bom tempo, como mostra Fragmento 7 adiante. Na verdade, é possível notar, na sequência dos Fragmentos 6 e 7, e mais adiante também no 8, que as crenças são co-construídas por uma série de fatos relacionados a eventos (Copa do mundo, Jornada Mundial da Juventude) que traziam a necessidade de uso da língua inglesa e que permeiam a sequência co-narrativa dos alunos participantes. A noção de contingência (Gibbons, 2003), em consonância com a teoria sociocultural (cf. Capítulo 3), parece ser um aspecto central nessas interações. Segundo Gibbons (ibid., p. 267), essa noção requer que os interlocutores estejam orientados no sentido da colaboração. Nos Fragmentos 6, 7 e 8, o discurso se volta a experiências vividas pelos alunos participantes e como essas vivências estão sendo compartilhadas e relacionadas intersubjetivamente ao processo ensino-aprendizagem. Considero, então, as sequências co-narrativas presentes nesses fragmentos como exemplos de como os significados são construídos em nível interpessoal, moldados pela atividade social e pela natureza colaborativa da interação. Por conseguinte, argumento que a aprendizagem de línguas é, de fato, um empreendimento social, em que a narrativa é uma forma de compreender a experiência (Clandinin e Connelly, 2000 apud Barcelos, 2012), que, segundo Dewey (1938) está intimamente relacionada ao ensino-aprendizagem. Para esse autor (ibid, p. 111) ensino-aprendizagem são processos contínuos de reconstrução de experiências. Sendo assim, a experiência não é um estado mental; ela depende da interação e adaptação dos indivíduos a seus ambientes com base nos princípios da continuidade e interação. O

primeiro refere-se à conexão entre experiências passadas e futuras; o segundo, à relação entre o indivíduo e o ambiente social. Ao interagir com os outros e o ambiente, o indivíduo não só molda, como também é moldado por essa interação (Barcelos, 2012).

A seguir apresento, então, o Fragmento 7, cuja análise ilustra a discussão acima.

Fragmento 7 – Metaconversa exploratória II.1 - Medo do outro

172 173 174 175 176 177 178	Jullian	nessa história da Copa teve uma intérprete que escreveu um texto e aí ela falando que não entende porque os brasileiros reclamam tanto sendo que assim ela falou que os brasileiros adoram um britânico mas lá tem eu acho que é batata frita que eles botam no jornal que é a maior porcária, ↓o jornal que passa que passa na mão de todo mundo e a gente acha lindo, e se for pra lá vai querer comer batata.
179 180 181 182 183 184	Monica	tem essa coisa do consumismo do estrangeiro, do importado, da gente achar que tudo deles é melhor, eu acho que é por aí mesmo, e eu acho que isso passa pela questão da linguagem também >né< isso de achar também que a gente nunca tá fazendo o suficiente, tá fazendo menos do que deveria, quero dizer essa ideia do receio do menos. faz sentido isso?
185	Leticia	faz
186 187	Monica	que mais que eu posso colocar? (<i>digitando</i>) medo de tá sendo ↑insuficiente, ...
188	Leticia	inadequado
189	Monica	↑inadequado quer dizer o medo de errar, é isso?
190	Jullian	mas aqui entre a gente é muito mais fácil falar, né?
191 192	Monica	então medo de errar ↑quando você tá na presença desses nativos ↓né
193	Leticia	não só entre eles, quando você tá numa sala de aula [()]
194 195 196	Jullian	[()]que saiba na verdade quando você tá na frente de uma pessoa que sabe muito mais do que a gente ()
197 198	Leticia	eh às vezes a gente fica com vergonha de falar >alguma coisa<, ah tá ↑errado.

Ao terem que elaborar mais profundamente sobre o medo de errar, inicialmente apontado por Jullian (cf. Fragmento 5, linhas 114-115), permanecem as avaliações por meio de Julgamento – Estima Social – Normalidade em relação a brasileiros (linhas 173, 174) e estrangeiros (*britânico*, linha 175), e, logo, vão emergindo questões relacionadas à identidade sociocultural. Ao falar sobre costumes britânicos e comportamento de brasileiros, Jullian contribui com mais um relato, nas linhas 172-178, que é mais uma vez permeado por Afeto, nesse caso Felicidade em alta intensidade (*ela falou que os brasileiros adoram um britânico*, linhas 174-175), e

Julgamento – Estima Social – Normalidade, que se estende por todo trecho entre as linhas 175-178. Jullian usa discursivamente esses recursos avaliativos para ilustrar a tendência do consumismo do brasileiro pelo modo de vida eurocêntrico, e construir, portanto, essa crença sobre identidade sociocultural. Mais adiante (linha 193), Letícia traz para a metaconversa o medo de errar na sala de aula, o que sugere, como defende esta pesquisa, que esse espaço é um meio-ambiente social onde o aspecto afetivo é crucial (cf. seção 2.1). Ao elaborar um pouco mais sua fala, Letícia, nas linhas 197 e 198, usando a primeira pessoa do plural (*a gente*) para se referir ao aluno brasileiro, reforça seu sentimento de Insegurança (Afeto) relacionado ao medo de errar, que já havia emergido em seu relato II (cf. Figura 10 – Sistema de crenças de Letícia).

Referindo-se a suas experiências em eventos interculturais, Mariana retoma a questão sobre falantes nativos e não nativos, como mostra o Fragmento 8 a seguir, no qual é possível se perceber, assim como nos Fragmentos 6 e 7, que o conhecimento está se construindo no nível interpessoal pelo o encadeamento de experiências particulares.

Fragmento 8 – Metaconversa exploratória II.1 - O importante é se comunicar

197	Mariana	eu sinto um bloqueio maior quando tem alguém tipo que não é
198		nativo do que quando é nativo porque eu passei:, teve a Jornada
199		Mundial da Juventude e antes teve um encontro dos jovens
200		dehonianos e eu sou dehoniana e aí [()]
201	Monica	[o quê?]
202	Mariana	dehoniano
203	Monica	dehoniano. mas o que significa?
204	Mariana	é uma congregação. é católica=
205	Monica	=aham=
206	Mariana	=e existem os franciscanos, os agostinianos=
207	Monica	=↑ah sim, os beneditinos=
208	Mariana	=só que quase ninguém conhece os dehonianos.
209	turma	[()]
210	Monica	eu nunca tinha ouvido falar.
211	Mariana	é porque na realidade é uma congregação dos padres do Sagrado
212		Coração de Jesus, só que quem fundou a congregação foi o Padre
213		Dehon [()]
214	Monica	[ah sei. entendi.]
215	Mariana	aí: então eu fiquei uma boa parte do tempo no quarto com meninas
216		da Alemanha e da Polônia e: conversando com elas elas forçavam
217		que eu tentasse conversar e mesmo falando errado não sei que ↑ah
218		a gente fala errado pra caramba também, não sei que ↑não precisa
219		ter medo, e: uma delas até a menina da Polônia ela falava várias
220		línguas, ela falando assim tipo eu falo um monte de coisa errada
221		mas assim eu consigo me comunicar, o importante é se comunicar
222		e tal. aí: ela falou que lá eles não têm esse receio () quando

223		chegava uma menina que fazia tradução dos eventos, ↑caraca eu
224		não conseguia falar, eu tinha muito medo.
225	Monica	uhum
226	Mariana	a gente tem aquela coisa do: outro de julgar de:
227	Monica	aham. tá. uma pessoa que sabe bem [a língua]
228	Mariana	[é]
229	Monica	do julgamento do outro.
230	Mariana	uhum
231	Jullian	aconteceu parecido comigo. eu conheci um alemão só que eu falei
232		inglês com ele aí: eu fui conversar com ele, isso já tem o que? um
233		ano né?
234	Mariana	é tem um ano=
235	Monica	=do exatamente do encontro. foi em julho né?
236	Jullian	aí: eu peguei eu fui conversar com ele, ele tava com um monte de
237		gente, aí fomos conversar, aí no final eu nunca esperava que ele
238		falasse isso, ele falou assim que nunca tinha conhecido uma pessoa
239		que falava tão bem inglês aqui. [↑perai esse cara não conheceu
240		muita gente]

Mariana relembra sua experiência na Jornada Mundial da Juventude (linhas 197-200), realizada no Rio de Janeiro em julho de 2013, quando teve oportunidade de conhecer pessoas de outros países como Alemanha e Polônia e de usar o inglês como língua franca (linhas 215-222) de uma maneira mais tranquila, o que a permitiu focar na comunicação, ou seja, na interação social. A aluna contrasta, então, por meio de Afeto – Insegurança (*eu sinto um bloqueio*, linha 197, e *eu tinha muito medo*, linha 224), o desconforto que sentiu ao lidar com o falante nativo quando se refere a tradutora nas linhas 223-224. Tal desconforto conduz a conversa, mais uma vez, ao medo do julgamento do ‘outro’ que sabe bem a língua (linha 226-230). Ainda no contexto da JMJ, Jullian relata também (linhas 236-240) a experiência positiva que teve com um alemão ao se comunicar em inglês. No entanto, possivelmente por uma crença sobre sua identidade individual, o aluno parece não estar convencido do elogio que recebeu, pois como se observa, nas linhas 238-240, o alemão (linha 231) fez um elogio a Jullian como falante de inglês (*ele falou assim que nunca tinha conhecido uma pessoa que falava tão bem inglês por aqui*, linha 238-239) e ele não acreditou: *perai esse cara não conheceu muita gente* (linhas 239-240). Por meio de Julgamento – Estima Social – Capacidade sobre o alemão, e Afeto – Insegurança sobre sua condição de aprendiz de inglês, Jullian não demonstra acreditar que se considere um bom falante de inglês.

Após diversos momentos em que a questão do medo de errar surge na metaconversa exploratória II.1, começo a entender que esse desconforto está relacionado ao medo do julgamento do ‘outro’. Então, depois de Mariana relatar mais um episódio de sua experiência pessoal, no Fragmento 9 abaixo (linhas 249-254), faço uma intervenção (linhas 259-262 e 264-267), compartilho o meu entendimento sobre essa questão e tento retomar a metatarefa, isto é, a questão motivadora II.1, que nos conduziu à reflexão sobre a importância do vocabulário e gramática.

Fragmento 9 – Metaconversa exploratória II.1 - Medo do julgamento do outro

249	Mariana	eu agora tô cantando em muitos casamentos. Aí no casamento do
250		meu irmão era um amigo meu tocando comigo tipo tranquilo, o
251		pessoal sabia que eu não canto muito alto e eu não sei muito inglês
252		e agora eu vou cantar com o coral. eh ↓num casamento de um
253		amigo meu é a mesma música mas pra mim tá sendo três vezes
254		pior porque tem duas pessoas de inglês no no: =
255	Jullian	=no coral=
256	Mariana	=no coral. falei ↑ah que droga. toda vez que vou cantar é aquela
257		coisa e o maestro falando pô mas você canta muito melhor que isso
258		aí. fica aquela impressão que tá falando alguma coisa errada.
259	Monica	aham. então é isso, aquilo que você falou do julgamento. a questão
260		do julgamento do outro não necessariamente até o nativo, mas o
261		outro que sabe que conhece né, ↓entendi. a gente começou a falar
262		sobre isso por conta do vocabulário e da gramática, lembram?
263	turma	[uhum]
264	Monica	[na verdade] foi uma coisa que apareceu no relato de vocês foi essa
265		importância de aí eu acho que o medo do outro é isso. você saber
266		estruturar, você não fazer erros de pronun, cometer erros de
267		pronúncia=
268	Leticia	=e até quando uma pessoa falar uma palavra que você não
269		conheça, você não sabe o que ela tá falando.

Começo a entender que o medo que inicialmente emerge na fala de Jullian no Fragmento 5 como medo de ser repellido pode estar relacionado ao medo do julgamento do ‘outro’ (linhas 259-261), seja nativo, não nativo, brasileiro, estrangeiro. Assim, parece-me também que o foco no vocabulário, gramática e pronúncia existe porque os alunos têm consciência que estão inseridos num contexto sociocultural em que o inglês faz-se necessário para interação que pressupõe esse ‘outro’, o interlocutor. Nas linhas 268-269, Leticia reforça esse meu entendimento sobre a necessidade da estrutura para fins de comunicação, isto é, um propósito sócio comunicativo: *quando uma pessoa falar uma palavra que você não conheça, você não sabe o que ela tá falando*. Nesse excerto, parece haver mais uma referência ao medo de não conseguir interagir com outro por falta de vocabulário e gramática suficientes. Desse modo, vai

se reconstruindo a crença de que aspectos estruturais são necessários. Contudo, nesse momento de metaconversa exploratória II.1, essa crença é ressignificada à luz da importância da presença do ‘outro’, o interlocutor, o que implica uma relação entre crenças sobre linguagem (importância de aspectos estruturais como vocabulário, pronúncia, gramática) e sobre identidade sociocultural (nós, brasileiros, e o outro falante nativo do inglês ou mesmo de outras línguas, como o alemão, o polonês, que também são mencionados nos Fragmentos 8 e 9 nas falas de Jullian e Mariana).

Ainda sobre o Fragmento 9, é relevante mencionar que, de forma similar ao que ocorre nos fragmentos anteriores, as crenças sobre identidade sociocultural estão amalgamadas àquelas sobre identidade individual e emergem por meio de Afeto - Insatisfação e Insegurança, como no discurso de Mariana: *eu não canto muito alto e eu não sei muito inglês* (linhas 251-252), *pra mim tá sendo três vezes pior* (linhas 253-254).

Ao caminhar para um fechamento da metaconversa, conforme Fragmento 10 a seguir, compartilho meus entendimentos acerca da nossa reflexão, parafraseando o que foi dito pelos alunos, e pergunto se estão de acordo com o que está sendo digitado no slide 4 da apresentação II (cf. Imagem 3 adiante) como resultado da metaconversa exploratória II.1.

Fragmento 10 – Metaconversa exploratória II.1 - Vocabulário e gramática para comunicação

291	Monica	ok vamos lá então é conhecimento,
292	Leticia	>de vocabulário e gramática< pra comunicação...
293	Monica	(<i>digitando</i>) é isso? mais alguma coisa?
294 295	Jullian	acho que é por causa do medo de errar. eu acho que é isso o principal motivo eu quero me comunicar corretamente.
296 297 298 299 300 301	Monica	mas a comunicação é a questão aí? então vocês concordam se eu disser que na verdade essa gramática esse vocabulário essa pronúncia... (<i>digitando</i>) não são assim elas por elas. como vocabulário gramática pronúncia como parte de uma que tão ali como parte de um contexto sociocultural que tá motivando essa comunicação. Faz sentido isso?
302	Turma	uhum
303 304 305 306 307 308 309 310	Monica	>uma comunicação como parte de um contexto sociocultural< (<i>digitando</i>) eu fiquei pensando junto com vocês conforme cês tão falando e eu tô aqui pensando junto eh: porque essa comunicação é como vocês falaram acontece porque houve o Encontro Mundial da Juventude, acontece porque vocês foram a Fanfest porque tá acontecendo a Copa do Mundo, agora quer dizer essa motivação ela vem de um contexto muito maior do qual vocês querem fazer parte.

311	Jullian	uhum
312 313	Monica	então como parte desse contexto sociocultural no qual a gente tá inserido. é isso?
314	Turma	uhum
315	Monica	quer dizer ou seja é a copa do mundo,
316	Jullian	⁰ às vezes eu penso também ⁰
317	Monica	é o encontro como é? tinha uma,
318	Jullian	JMJ
319	Monica	(<i>digitando</i>) assim né?
320	Jullian	é
321 322 323 324 325 326 327	Monica	desses eventos a gente quer tá fazendo parte deles né então cês percebem isso ↓ não é o vocabulário ↑ porque faria sentido a gente saber pronuncia as palavras lindamente mas a gente não saber usar pra estabelecer como você falou essa comunicação, faz sentido? Não né. talvez menos até do que pronunciar errado menos até do que cometer um erro mas pelo menos tá tentando estabelecer uma comunicação não é? fala Jullian acho que você=
328 329 330 331	Jullian	=não acho que eu penso também no mercado de trabalho. Numa entrevista de trabalho a pessoa vai tá te julgando e essa pessoa pode ser um brasileiro então provavelmente ela também comete erros como eu.

Nesse fragmento, nas linhas 294-295, Jullian reitera o medo de errar (*acho que é por causa do medo de errar. eu acho que é isso o principal motivo eu quero me comunicar corretamente*) como fator crucial que leva à necessidade de conhecimento de vocabulário, gramática e pronúncia e introduz uma nova questão: o mercado de trabalho (linhas 328-331). Contudo, ainda que esse seja um elemento novo na discussão e reflexão em que nos engajamos, vejo a contribuição de Jullian como coerente com o entendimento que estávamos construindo sobre o porquê da importância do aspecto estrutural da linguagem. Ou seja, como menciono nas linhas 296-301, 303-310 e retomo nas linhas 321-327, noto que a importância atribuída ao aspecto estrutural existe em função de os alunos desejarem se inserir num contexto sociocultural em que o inglês é utilizado. Isso inclui tanto eventos interculturais como Copa do Mundo, Jornada Mundial da Juventude bem como mercado de trabalho, onde o medo de errar, por conta do julgamento que o ‘outro’ pode construir de nós com base na maneira que estruturamos a linguagem, é uma constante.

A partir da metaconversa exploratória II.1 e dos entendimentos compartilhados, constrói-se o slide 4 da apresentação II, conforme Imagem 3 a seguir.

Imagem 3 – Apresentação II, slide 4 (Anexo 6)

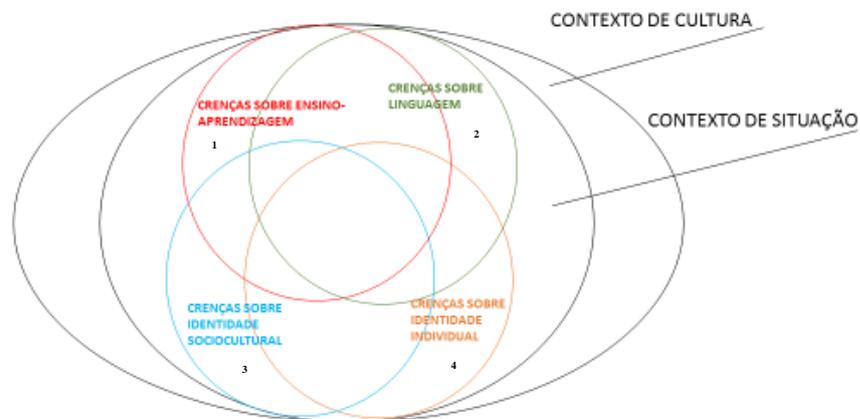
- É possível e desejável, no entanto, mais desejável do que possível. Importância do entretenimento (filmes), mas com um propósito de aprendizagem. Caso contrário, vira playground. Ideal = busca de equilíbrio.
- Medo, receio da imagem para o falante nativo, mas medo é nosso, entre brasileiros. Receio de estar sendo insuficiente, medo de errar quando vc está com uma pessoa que sabe bem a língua, medo do julgamento do outro.
- Conhecimento de vocabulário e gramática e pronúncia para comunicação como parte de um contexto sociocultural no qual estamos inseridos (Copa do mundo, JMJ) ou mesmo mercado de trabalho (concorrência a uma vaga).

Em 10/07/2014

Em função do espaço discursivo-reflexivo criado pela metaconversa exploratória II.1, faz-se necessário, então, a inclusão de algumas crenças na Figura 12, introduzida anteriormente. Com isso, proponho a Figura 13, a seguir, em que as crenças sobre identidade sociocultural **em vermelho** são aquelas acrescentadas a partir da metaconversa exploratória II.1. Ao responderem a metatarefa II.1 (cf. Imagem 2), os aprendizes³⁰, por meio do diálogo, têm a oportunidade de ressignificar crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre linguagem que haviam emergido discursivamente em seus relatos individuais (relatos II). Nesse processo, novos significados são, então, atribuídos a tais crenças, resultando no surgimento de novas crenças inter-relacionadas por meio de um viés avaliativo que se constrói ao longo do discurso com ênfase, no caso da metaconversa exploratória II.1, nos subsistemas de Afeto e Julgamento.

³⁰ Apesar de o foco estar na análise das crenças dos aprendizes acerca de aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, acredito que esta pesquisa seja para mim uma oportunidade de repensar as minhas próprias crenças de professora e pesquisadora.

Figura 13 – Categorias do sistema de crenças dos alunos sob o prisma sociocultural e sociosemiótico e respectivos exemplos pós-metaconversa exploratória II.1



1 – Exemplos de crenças sobre ensino-aprendizagem: necessidade de motivação intrínseca, na forma de participação ativa, esforço pessoal, estudo, dedicação e prática; ensino eficiente envolve técnicas de memorização e associação; importância do lúdico e do entretenimento na utilização de recursos multimodais variados; necessidade de interação social com pessoas mais fluentes fora da sala de aula; complexidade em aprender línguas em função da natureza do processo de aprendizagem; aprendizagem é um processo contínuo; necessidade de repetição, verificação e correção; dicotomia entre vida cotidiana e sala de aula; importância do aspecto afetivo; aprender linguagem envolve aprender novas culturas; importância de temas interessantes no material didático; língua materna como auxiliar na aprendizagem de inglês.

2 – Exemplos de crenças sobre linguagem: ênfase nos aspectos estruturais da língua (vocabulário, pronúncia) vocabulário; importância de se relacionar vocabulário à estrutura gramatical; necessidade de se integrar habilidades oral e escrita na aprendizagem; produção oral como habilidade mais difícil; compreensão oral como habilidade mais difícil.

3 - Exemplos de crenças sobre identidade individual: complexidade em aprender línguas em função de dificuldades e inseguranças pessoais.

4 – Exemplos de crenças sobre identidade sociocultural: Falantes nativos falam rápido e são difíceis de entender; *brasileiros são mais críticos em seus julgamentos sobre si próprios e sobre os outros quando se trata de comunicação em inglês; eventos interculturais podem ser uma oportunidade para prática do inglês; o conhecimento de inglês (vocabulário, gramática, pronúncia) é necessário para o mercado de trabalho e para participação no contexto sociocultural.*

No espaço discursivo-reflexivo que este trabalho visa criar, os aprendizes e eu, professora-pesquisadora, trabalhamos lado a lado, compartilhando sentimentos, julgamentos e valores, adotando posicionamentos e construindo nossos discursos de forma dialógica por meio de alinhamentos e solidariedade (Martin e White, 2005, p. 1-2). Sendo assim, pode-se argumentar que, após a análise se debruçar sobre dois gêneros discursivos diferentes, ou seja, os relatos escritos II e a metaconversa exploratória II.1 (cf. seção 3.2, Quadro-resumo 1), as crenças que emergem no espaço discursivo-reflexivo de nossa sala de aula de IFE continuam sendo construídas discursivamente por meio de recursos avaliativos do domínio da Atitude, como já discutido e representado anteriormente pelas Figuras 4-10 após a análise dos relatos escritos II.

Após essa etapa introdutória da análise (cf. subseção 5.3.2), que inclui os relatos escritos II e a metaconversa II.1, argumento também que os sistemas de crenças dos alunos e suas respectivas categorias são construídos de forma não linear, exigindo um olhar plural e de certa incompletude. Com isso, sustento uma proposta de representação de crenças dos alunos participantes e suas respectivas categorias (cf. Figuras 4-10) não desconsiderando a complexidade nem a dinâmica da reciprocidade e interdependência e buscando compreender as incertezas, as ambiguidades, as contradições, as tensões, os conflitos, e a imprevisibilidade presentes no processo ensino-aprendizagem no qual eu e os alunos participantes estamos envolvidos e que, na verdade, são inerentes à vida e à condição humana.

De acordo com as categorias e procedimentos para análise dos dados (seção 5.4), a segunda fase desta análise se debruça sobre as produções discursivo-reflexivas dos alunos construídas na etapa Desenvolvimento (relatos III e fragmentos transcritos da metaconversa III.1 e relatos IV e fragmentos transcritos da metaconversa IV.1), buscando identificar, novamente, os recursos avaliativos e como eles se inter-relacionam às crenças emergentes. Nessa segunda fase, farei referências às crenças destacadas na primeira fase no discurso dos alunos. Cumpre, no entanto, enfatizar que não se trata de uma verificação de tais crenças nas produções discursivo-reflexivas que integram a segunda fase de análise; não se trata de uma relação de causa e efeito num sentido linear, mas sim recursivo. A recursividade apresenta uma causalidade circular em que a causa retroage sobre o efeito e, assim, os efeitos se transformam em causas que geram efeitos diferentes numa teia de inter-relações.

O objetivo dessa segunda fase da análise é construir uma conexão interativa e dialógica entre o sistema de crenças emergentes na primeira fase e os recursos avaliativos utilizados pelos alunos para interpretar mais especificamente os IA. Vale reiterar que os procedimentos de análise (cf. seção 5.4) adotados ao longo deste trabalho baseiam-se na minha crença, como pesquisadora, de que os aprendizes dispõem de uma gama de escolhas potenciais para construção dos significados, o que pressupõe que a linguagem é vista como um sistema de escolhas influenciadas a partir do contexto social e cultural onde sentidos são negociados (cf. seção 4.2). Assim, defendo que os recursos avaliativos a que recorrem os alunos para interpretar os IA são escolhas linguísticas de um indivíduo dentro do sistema simbólico léxico-gramatical de uma língua. Essa visão sociosemiótica da linguagem permite, então, considerar, ao longo desta análise, as escolhas reais dos alunos em oposição a todas as outras escolhas potenciais (cf. seção 4.2).

Além disso, cumpre ressaltar também que, na etapa de análise que denomino Introdução (cf. subseção 5.3.2), as interpretações e avaliações dos alunos participantes geram produções discursivo-reflexivas (relatos II e metaconversa exploratória II.1) nas quais são construídas crenças sobre diferentes aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem. Enquanto isso, na etapa de análise a seguir, denominada Desenvolvimento, o objetivo analítico torna-se mais específico ao focalizar crenças relacionadas ao IA como recurso mediador no processo de socioconstrução do conhecimento. Ou seja, dentre toda complexidade relativa a diferentes aspectos que constituem o processo ensino-aprendizagem, passo a me concentrar mais especificamente na avaliação do material didático (cf. seção 5.4), que no caso desta pesquisa traduz-se como um IA.

Cabe esclarecer ainda que a minha intenção de pesquisa foi iniciar o processo de construção e análise de dados a partir de considerações mais gerais sobre o que significa aprender línguas com base no IA LEARN 1000 WORDS PART II (Anexo 2), para, então, prosseguir buscando significados mais específicos relacionados aos IA, já que os considero como um elemento mediador fundamental no processo ensino-aprendizagem. É verdade, contudo, que, busquei cumprir essa intenção inicial de acordo com o paradigma do construtivismo (cf. seção 5.1), isto é, essa trajetória de construção de dados, no sentido de aspectos mais gerais para particulares referentes aos IA ENGLISH AND GLOBALIZATION (Anexo 3) e FORM AND FUNCTION (Anexo 4), foi feita de acordo com os significados que foram emergindo nas produções

discursivo-reflexivas no decorrer deste trabalho. Logo, como será explorado na próxima seção 6.2, ao refletirem e discutirem a metatarefa II (*What do you find helpful in order to learn a foreign language? Give reasons for your answer.*), introduzida no IA LEARN 1000 WORDS PART II (Anexo 2), os alunos participantes, em sua maioria, apontam para a relevância no uso de recursos multimodais variados para a aprendizagem de línguas. Considerando que os IA são recursos multimodais que funcionam como mediadores no processo socioconstrução do conhecimento, tornou-se coerente prosseguir a construção de dados nessa direção. Da mesma forma, como também se verá adiante, ao produzirem os relatos escritos III, cuja metatarefa debruçava-se sobre o IA ENGLISH AND GLOBALIZATION, e participarem da metaconversa exploratória III.1, em que os participantes buscam uma definição para ‘*instrumento de aprendizagem*’ (cf. subseção 6.2.2, Imagem 4), os alunos privilegiam os aspectos apreciativos de Composição – Equilíbrio e Complexidade. Isso sugere que, ao avaliarem e interpretarem os IA que são utilizados na sala de aula de IFE, os alunos participantes constroem crenças sobre ensino-aprendizagem que se referem especialmente ao que constitui um IA equilibrado, coeso e satisfatório, que deve estar em um nível de complexidade adequado. Com isso, há, nas produções discursivo-reflexivas, nas quais se engajam os alunos participantes, uma indicação de que é relevante um trabalho com os IA que leve ao desafio. A partir dessa descoberta, ao longo da análise que se segue na próxima seção, é que, então, as produções discursivo-reflexivas IV debruçam-se sobre questões como nível de complexidade dos IA, o desafio proporcionado e a possibilidade de trabalho em ZPDs (cf. seção 3.1).

6.2

Desenvolvimento - segunda fase – produções discursivo-reflexivas III e IV

Os dados, nesta segunda fase de análise, incluem os relatos individuais III e IV escritos com base nos IA intitulados ENGLISH AND GLOBALIZATION (anexo 3) e FORM AND FUNCTION (anexo 4) e suas respectivas questões/perguntas motivadoras (metatarefas). Além disso, são considerados também fragmentos das metaconversas exploratórias III.1 e IV.1 (cf. Quadro-resumo 3 – Dados selecionados para análise, subseção 5.3.3).

6.2.1 Relatos III

Após utilização do IA intitulado ENGLISH AND GLOBALIZATION (anexo 3) nas aulas dos dias 10 e 16 de julho de 2014 e subsequente introdução da questão motivadora (metatarefa) III, *Discorram sobre o instrumento de aprendizagem* (cf. anexo 7, apresentação III, metatarefa III), os relatos III foram construídos na aula do dia 16 de julho de 2014. Estiveram ausentes nessa aula, os alunos participantes Adonis, Fernanda e Fernando. Com o propósito de entender como os alunos presentes interpretam os IA e, por conseguinte, aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, reproduzo abaixo cada relato individual, buscando primeiramente identificar na coluna à direita os recursos avaliativos presentes no discurso.

Ao discorrer sobre o IA, Leticia constrói sua avaliação e interpretação com base no domínio da *Apreciação*.

Leticia Leal	1	<i>O instrumento de aprendizagem em</i>	Apreciação Reação - Qualidade -> <i>útil</i> Composição – Equilíbrio -> <i>reunião de tarefas (...); formas mais lúdicas e pedagógicas de aprendizado</i> Valorização -> <i>aprender coisas novas</i> Afeto -> Satisfação -> <i>consegui por a prova</i>
	2	<i>questão foi muito útil para mim.</i>	
	3	<i>Através da reunião de tarefas de</i>	
	4	<i>vocabulário, interpretação de texto e</i>	
	5	<i>vídeo consegui por a prova o meu</i>	
	6	<i>inglês, além de aprender muitas</i>	
	7	<i>coisas novas.</i>	
	8	<i>Considero que este instrumento é</i>	
	9	<i>uma das formas mais lúdicas e</i>	
	10	<i>pedagógicas de aprendizado.</i>	

Juntamente com crenças sobre a importância do vocabulário, que aparece relacionado à habilidade de leitura (*interpretação de texto*) e uso de recursos multimodais (*vídeo*), Leticia, em sua avaliação, constrói, por meio de Afeto – Satisfação, também a crença de cunho positivista (cf. nota de rodapé 27, página 110) de que o aprendizado deve ser testado, verificado: *consegui por a prova o meu inglês* (linhas 5-6). Além disso, a crença referente à necessidade de se integrar o aspecto lúdico ao pedagógico aparece na *Apreciação*, mais especificamente voltada a *Composição – Equilíbrio* do IA: *este instrumento é uma das formas mais lúdicas e pedagógicas de aprendizado.*

A contribuição de Matheus é breve³¹, possivelmente porque ele só esteve presente, depois do retorno da greve, na aula do dia 16 de julho. Embora não tenha participado dos relatos I e II, considero relevante incluir sua participação por entender que todas as contribuições dos participantes podem contribuir e, logo, são bem-vindas no nosso trabalho para o entendimento.

Matheus Luiz	1	<i>Este instrumento de aprendizagem foi proveitoso pois mostrou que, mesmo sem saber inglês fluentemente, é possível entender textos, e até conversas, analisando o contexto.</i>	Apreciação Reação – Qualidade -> <i>proveitoso</i> Composição – Complexidade -> <i>é possível entender</i>
	2		
	3		
	4		
	5		

Em seu relato, Matheus também avalia o IA com base na Apreciação, mostrando que valoriza o exercício de compreensão oral e escrita com base no contexto de uso da linguagem: *é possível entender textos, e até conversas, analisando o contexto* (linhas 3-5). Assim, por meio de marcas avaliativas de Apreciação – Valorização do contexto (ainda que seja o contexto linguístico), Matheus constrói a crença acerca de sua relevância para a compreensão oral e escrita.

Mariana avalia o IA também por meio da Apreciação.

Mariana Ramires	1	<i>O instrumento de trabalho utilizado em aula se mostra bastante interessante por trazer o contato com o inglês de forma lógica e sequencial.</i> <i>O uso de textos na íntegra se mostra como incentivo a leitura de conteúdos em inglês, pois mostra que somos capazes de compreender aquilo que é passado mesmo não possuindo um inglês avançado.</i>	Apreciação Reação – Qualidade -> <i>interessante</i> Composição – Equilíbrio -> <i>forma lógica e sequencial</i> Valorização -> <i>incentivo a leitura</i> Composição – Complexidade -> <i>mostra que somos capazes de compreender</i>
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		

Por meio das escolhas lexicais de Mariana, emerge a crença de que o aprendizado é transmissão de conteúdo: *somos capazes de compreender aquilo que é passado mesmo não possuindo um inglês avançado* (linhas 7-9). Possivelmente, com base nessa crença entendida como positivista, Mariana valoriza a *forma lógica e sequencial* (linhas 3-4) de um IA. Vale lembrar que é Mariana que relata, na primeira fase desta

³¹ Torna-se importante a ressalva de que, coerente com um trabalho de natureza naturalista (seção 5.1), não limito a construção nem tão pouco a análise de dados em função dos alunos presentes ou ausentes em sala de aula.

análise (cf. subseção 6.1.1), a utilidade no uso de técnicas de associação e memorização (cf. Figura 4 - Sistema de crenças de Mariana). Com isso, pode-se dizer que a crença da aluna em uma visão mais tecnicista de aprendizagem a leva a um olhar relacionado em sua avaliação do IA.

Nota-se que, embora Mariana e Leticia avaliem o IA positivamente por meio de Apreciação construindo crenças de aprendizagem de cunho mais positivistas e mecanicistas, não são essas as orientações e intenções que busquei nem no momento da confecção do material nem de sua utilização. Numa tentativa de entender essa aparente contradição, recorro mais uma vez à Teoria Sociocultural (cf. seção 3.1), que pressupõe que os alunos constroem suas avaliações à luz de experiências e conhecimentos prévios trazidos para a sala de aula. Não estou descartando o caráter dinâmico e contextual das crenças, como já discutido em diferentes momentos ao longo desta tese; no entanto, há de se perceber uma possível dissonância entre as minhas intenções na confecção e utilização dos IA e as interpretações dos alunos (Kumaravadivelu, 1994, 2001), o que torna o espaço discursivo-reflexivo que este trabalho pretende criar ainda mais produtivo. Afinal, existe um conflito construtivo no compartilhamento de ideias, e com isso tenho a expectativa de que eu e os alunos participantes usemos as divergências que surgem nesse espaço interativo e dialógico com o propósito de elaborar nossos pontos de vista de forma mais clara e reflexiva, o que pode levar ao processo de ressignificação de nossas crenças.

Respondendo a metatarefa III *discorra sobre o instrumento de aprendizagem ENGLISH AND GLOBALIZATION*, Nathalia constrói o relato a seguir.

Nathalia Celestino	<ol style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 5 6 7 <p><i>Esse instrumento de trabalho mostrou o quanto é importante se ter atenção ao ler um texto em inglês, pois, mesmo que não se tenha o domínio completo da língua, há palavras semelhantes com o português que ajudam a entender o contexto e a entender as palavras que não se conhece.</i></p>	<p>Apreciação - Valorização -> <i>Esse instrumento de trabalho mostrou o quanto é importante se ter atenção ao ler um texto em inglês</i></p>
---------------------------	---	---

A aluna, ao apreciar positivamente o IA por meio da Valorização, está também fazendo um Julgamento - Estima Social - Tenacidade (cf. subseção 4.2.1, Quadro-resumo 2) do aprendiz de inglês quando confrontado com a tarefa de leitura. Isso está coerente com o aspecto fronteiroço entre valor (Apreciação) e caráter (Julgamento) conforme discutido por Martin e Rose (2003, p. 39). Opto, contudo, em considerar o exemplo acima como Apreciação em função de o referente ser o IA (*esse instrumento*

de trabalho) e não o aprendiz explicitamente. Com essa avaliação, Nathalia constrói a crença de que o aspecto cognitivo referente à atenção do aprendiz de inglês quando envolvido com a tarefa de leitura é relevante. Ou seja, a aluna, da mesma forma que nos relatos II (cf. subseção 6.1.1), continua construindo um posicionamento mais objetivo com ênfase no domínio da Apreciação, focalizando no produto, nesse caso o IA, e deixando o comportamento do aprendiz em segundo plano.

Além disso, por meio de Julgamento – Estima Social sobre a Capacidade do aprendiz, Nathalia constrói também a crença de cunho racionalista³² de que é desejável se ter o *domínio completo da língua* (linha 4), e para tanto é necessário o conhecimento de vocabulário: *há palavras semelhantes com o português que ajudam a entender o contexto e a entender as palavras que não se conhece* (linhas 4-7). A aluna, entretanto, constrói, nesse trecho, a crença na relevância do vocabulário para a atividade de compreensão escrita, relacionando-a à importância do contexto de uso da linguagem, ainda que esse esteja se referindo ao co-texto (linhas 6-7).

As marcas apreciativas de Raphaella, em destaque na coluna à direita, estão bastante relacionadas à ideia de formação de opinião por meio de diferentes temáticas abordadas no IA.

Rafaella Silva	1	<i>Ao decorrer das aulas foram utilizados</i>	Apreciação Composição – Equilíbrio -> <i>alguns textos, todos abordando o mesmo tema</i> Composição – Complexidade -> <i>ajudou bastante, criou uma opinião, possibilitou ao aluno a questionar</i> Valorização -> <i>dar valor na aprendizagem de uma nova cultura</i>
	2	<i>alguns textos, todos abordando o mesmo</i>	
	3	<i>tema, porém com opiniões diferentes. Isso</i>	
	4	<i>ajudou bastante em forma uma opinião:</i>	
	5	<i>Por exemplo, no ultimo material didático</i>	
	6	<i>foi abordado sobre o inglês ser a língua</i>	
	7	<i>dominante do mundo. E criou uma opinião</i>	
	8	<i>ajudando a formar uma nossa (alunos).</i>	
	9	<i>Posteriormente, foi visto um vídeo com</i>	
	10	<i>ideais bem contrárias do texto. E isso,</i>	
	11	<i>possibilitou o aluno a questionar e formar</i>	
	12	<i>sua própria opinião (afinal, já tinha</i>	
	13	<i>diferentes pontos de vista).</i>	
	14	<i>Isso ajudou o aluno a dar valor na</i>	
	15	<i>aprendizagem de uma nova cultura.</i>	

A avaliação de Raphaella, por meio de diferentes subdomínios de Apreciação, reconstrói algumas das crenças que haviam emergido em seu primeiro relato (cf.

³² Uso o atributo *racionalista* aqui no sentido cartesiano, isto é, uma tendência de observar e compreender o mundo exclusivamente pela razão. Assim, todo conhecimento se baseia nos dados fornecidos pela razão, e não pelos sentidos ou pela experiência. Trata-se, portanto, de um paradigma reducionista e simplificador, na medida em que se fragmenta e reduz o todo (Freire e Leffa, 2013, p. 62).

subseção 6.1.1) sobre aprendizagem de línguas envolver aprendizado de novas culturas e sobre a importância de temas interessantes no material didático (cf. Figura 8 – Sistema de crenças de Rafaella).

Ao avaliar e interpretar o IA, Jullian baseia-se, predominantemente, também no domínio da Apreciação. No entanto, ao apreciar os valores estéticos do IA, o aluno faz um Julgamento - Estima Social sobre a Capacidade do aprendiz de inglês quando se defronta com a tarefa de leitura, como discutido a seguir.

Jullian Torres	1	<i>O material em questão mudou totalmente a</i>	Apreciação
	2	<i>minha ideia sobre o inglês e a dificuldade</i>	Reação – Impacto ->
	3	<i>em aprendê-lo. No começo, eu não</i>	<i>mudou totalmente a</i>
	4	<i>acreditava que o material fosse</i>	<i>minha ideia</i>
	5	<i>significativo, porém, ao destrincha-lo,</i>	Composição –
	6	<i>observei que ele tinha bastante conteúdo a</i>	Equilíbrio ->
	7	<i>ser abordado. Assim, eu achei o</i>	<i>bastante conteúdo</i>
	8	<i>instrumento muito adequado, pois ele</i>	Reação – Qualidade
	9	<i>ensinou bastante, em pouco tempo, e de</i>	-> <i>muito adequado</i>
	10	<i>maneira <u>suave</u>.</i>	Valorização ->
	11	<i>Retomando mais ainda a ideia descrita na</i>	<i>ensinou muito</i>
	12	<i>primeira frase desse texto, coloco aqui</i>	Composição -
	13	<i>minha explicação para a mudança de</i>	Equilíbrio -> <i>em</i>
	14	<i>noção de inglês que tive: antes, eu achava</i>	<i>pouco tempo</i>
	15	<i>que ler um texto acadêmico era sempre</i>	Composição –
	16	<i>muito difícil, mas com as técnicas</i>	Complexidade -> <i>de</i>
	17	<i>abordadas, como entender o contexto para</i>	<i>maneira suave</i>
	18	<i>entender uma palavra, percebi que não é</i>	Julgamento –
	19	<i>bem assim. É possível ler um texto</i>	Estima Social –
	20	<i>acadêmico sem saber tanto vocabulário</i>	Capacidade
	21	<i>quanto eu imaginava.</i>	-> <i>É possível ler um</i>
		<i>texto acadêmico sem</i>	
		<i>saber tanto</i>	
		<i>vocabulário</i>	

O que parece chamar atenção na avaliação de Jullian é que ele percebe uma mudança de atitude, e, portanto, uma mudança em suas crenças sobre a dificuldade em se aprender inglês: *coloco aqui minha explicação para a mudança de noção de inglês que tive: antes, eu achava que ler um texto acadêmico era sempre muito difícil, mas com as técnicas abordadas, como entender o contexto para entender uma palavra, percebi que não é bem assim* (linhas 12-18). Especial atenção, nesse trecho, deve ser dada às escolhas lexicais: *mudança*, *antes*, e a conjunção *mas*, que estabelecem o contraste entre os dois momentos relacionados a diferentes crenças de Jullian. Lembre-se que, no primeiro espaço discursivo-reflexivo criado por esta pesquisa, a crença apontada pelo aluno no relato II (cf. subseção 6.1.1, Figura 6 – Sistema de crenças de Jullian) foi descrita nas Figuras 12 e 13 como complexidade em aprender línguas em função da natureza do processo de aprendizagem.

Jullian demonstra estar refletindo e transformando suas crenças e atitudes sobre aprendizagem de IFE no espaço discursivo-reflexivo desta pesquisa. Isso está em sintonia com o embasamento teórico deste trabalho (cf. seção 3.3), segundo o qual as crenças devem ser entendidas como dinâmicas, em constante mudança em função da experiência situada. Em outras palavras, diferentemente de uma visão normativa ou metacognitiva (cf. seção 3.3), as crenças dos aprendizes mantêm relação de interdependência com o contexto sócio-histórico em que o processo ensino-aprendizagem se constrói.

No discurso de Jullian, por meio de Julgamento – Estima social – Capacidade sobre o comportamento do aprendiz de inglês quando se defronta com tarefa de leitura, emerge novamente a crença, também trazida na primeira fase desta análise (seção 6.1, Figuras 6, 11 e 12), sobre a importância do conhecimento de vocabulário: *É possível ler um texto acadêmico sem saber tanto vocabulário quanto eu imaginava* (linhas 19-21). No entanto, vejo também aqui uma resignificação de sua crença anterior. Afinal, o vocabulário, como mostra o trecho transcrito acima, não parece mais exercer papel primordial no entendimento da língua inglesa. A partir do contexto da interação social, ou seja, da relação dialógica (cf. seção 3.2), Jullian mostrou-se capaz de atribuir um novo significado a crença sobre a importância do vocabulário.

Vitória, assim como todos os outros participantes, interpreta e avalia o IA por meio de recursos semânticos de Apreciação.

Vitória Moura	1	<i>Este instrumento de aprendizagem foi</i>	Apreciação - Composição – Equilíbrio -> assunto trabalhado a partir da leitura, escrita, vocabulário, e também com opiniões; completo Valorização -> importante
	2	<i>completo, especialmente para o inglês que</i>	
	3	<i>trabalhamos (instrumental). Ele abordou</i>	
	4	<i>sobre a importância e o rápido</i>	
	5	<i>desenvolvimento que o inglês durante todo</i>	
	6	<i>esse tempo teve e têm.</i>	
	7	<i>Esse assunto foi trabalhado a partir da</i>	
	8	<i>leitura, escrita, vocabulário e também com</i>	
	9	<i>opiniões, o que achei importante.</i>	
	10	<i>Por esse motivo, achei esse instrumento de</i>	
	11	<i>aprendizagem completo.</i>	

Ao atribuir valor positivo ao IA, por meio de Apreciação, como mostra o quadro acima, a aluna enfatiza a noção de completude, que inicia e finaliza o seu relato: *Este instrumento de aprendizagem foi completo* (linhas 1-2) e *achei esse instrumento de aprendizagem completo* (linhas 10-11). Para Vitória, isso relaciona-se ao fato de o material didático incluir tarefas variadas e integradas a um assunto de interesse para o contexto de IFE, respectivamente: *leitura, escrita, vocabulário e também com opiniões, o que achei importante* (linhas 8-9) e *[E]ste instrumento de aprendizagem*

foi completo, especialmente para o inglês que trabalhamos (instrumental). Ele abordou sobre a importância e o rápido desenvolvimento que o inglês (linhas 1-5). Há, portanto, por meio de marcas avaliativas de Apreciação, a construção discursiva de crenças que valorizam as seguintes características positivas de um IA: a integração de habilidades de uso da linguagem (*leitura e escrita*), a formação de opinião e o trabalho com vocabulário (linhas 7-9).

A análise dos relatos III, construídos com base na questão motivadora (metatarefa) III.1 *Discorra sobre o IA English and Globalization*, mostra predominantemente o uso do Sistema de Avaliatividade por meio de Apreciação. Ao discorrerem em seus relatos, os alunos apreciam positivamente o IA e suas tarefas nas subcategorias Reação, Composição e Valorização (cf. Quadro-resumo 2, subseção 4.2.1). É possível observar uma interpretação muito semelhante no sentido avaliativo da Apreciação pelos alunos participantes, sugerindo que há uma tendência geral em se manter uma objetividade nas avaliações e interpretações sobre o material didático utilizado, com foco voltado a Apreciação e seus subdomínios.

Algumas observações adicionais devem ser feitas quanto aos relatos III analisados acima. A primeira diz respeito à característica prosódica do Sistema de Avaliatividade (Martin e Rose, 2003). Apesar de a análise aqui proposta tentar identificar itens léxico-gramaticais que constroem a Avaliatividade no discurso, a Apreciação espalha-se nos relatos dos alunos com o objetivo (ainda que implícito) de colaborar na construção das crenças. As escolhas do usuário da língua, neste caso dos alunos participantes, no que tange à Avaliatividade, percorrem o texto e tem um efeito acumulativo. Nas palavras de Martin e Rose (ibid., p. 31): “os significados interpessoais não são com frequência realizados apenas localmente; eles tendem a se esparramar e colorir uma passagem do discurso, formando uma ‘prosódia’ de atitude” (grifos no original). Isso, de fato, acontece nos exemplos retirados dos relatos III acima. O padrão de escolhas dos recursos avaliativos forma uma prosódia de atitudes que permeiam o texto e, assim, constroem-se o posicionamento (*stance*) e a voz (*voice*) do avaliador, neste caso o aluno participante, cujo discurso privilegia o aspecto Composição do IA utilizado. Isso nos conduz a outro aspecto importante nesta análise que considero a seguir.

Uma possível explicação para os alunos participantes enfatizarem a avaliação por meio de Apreciação, mais especificamente no sentido da Composição, é que, ao discorrerem sobre o IA, eles privilegiam o nível de dificuldade das tarefas

(Complexidade) e como elas estão organizadas (Equilíbrio). Pode-se perceber também nesses relatos, com menos frequência, uma Reação à Qualidade do IA e suas tarefas, isto é, se ele é satisfatório ou não, e uma atribuição de valor (Valorização), que mostra se o avaliador (aluno participante) acha que o IA valeu a pena ou não. A maior frequência de categorias avaliativas apreciativas de Composição em detrimento de Reação pode estar relacionada à intenção dos alunos em construir um tom mais objetivo em suas avaliações e interpretações. De uma maneira geral, as avaliações por meio de Apreciação são positivas, o que pode estar relacionado à empatia entre alunos participante e professora-pesquisadora e ao fato de esta ser aquela a quem são endereçadas as produções discursivo-reflexivas. Por isso, não se deve esquecer também do que foi discutido no início deste capítulo (cf. páginas 102-104), quando defendo que os significados são construídos de acordo com a subjetividade do ouvinte/leitor. Sendo assim, é relevante enfatizar, mais uma vez, que as produções discursivo-reflexivas dos alunos participantes são socioculturalmente situadas e, portanto, responsivas às variáveis contextuais.

A ênfase, em alguns trechos analisados acima, nos recursos avaliativos de Composição - Equilíbrio e Complexidade sugere também uma preocupação dos alunos em relação à sequenciação das tarefas e o desafio que elas proporcionam. Isto pode ser percebido claramente, por exemplo, no relato de Mariana (linhas 2-4), que avalia a aula por meio de Apreciação – Valorização e Composição - Equilíbrio: *a aula se mostra bastante interessante por trazer o contato com o inglês de forma lógica e sequencial*. Entendo que tal preocupação pode estar relacionada à importância e necessidade reconhecidas pelos alunos, ainda que de maneira implícita e provavelmente inconsciente, de o IA (e respectivas tarefas) trabalhar como recurso semiótico mediador na socioconstrução do conhecimento de acordo com as noções de *scaffolding* e ZDP (cf. seção 3.1). Inclusive, para aprofundar nossos entendimentos sobre essa questão, opto por focalizar essa característica específica relacionada ao desafio que o IA propõe na análise dos relatos IV e metaconversa exploratória IV.1 adiante (cf. subseção 6.2.3)

Nesta pesquisa, defendo que as crenças dos aprendizes influenciam e são influenciadas por suas atitudes (avaliações) e pelo contexto sociocultural ao qual pertencem (cf. Figura 11, subseção 6.1.1). Sendo assim, o sistema de crenças dos alunos possui relação dinâmica e interdependente com as interpretações e avaliações que constroem sobre o processo ensino-aprendizagem, no qual os IA são um recurso

mediador fundamental. Ao apreciarem positivamente o IA em questão, e enfatizarem o aspecto Composição, destacam-se crenças sobre ensino-aprendizagem. Os alunos participantes valorizam recursos didáticos que se apresentem de modo equilibrado e em nível de complexidade adequado para a aprendizagem. Tal aspecto está em sintonia com a crença que já havia emergido na análise dos relatos II (subseção 6.1.1) sobre a relevância atribuída a diferentes recursos multimodais para a aprendizagem tanto dentro como fora da sala de aula. Assim, ao construírem crenças sobre ensino-aprendizagem, por meio de Apreciação – Composição, emergem também, no discurso dos alunos participantes, crenças sobre linguagem, que nesse caso parecem estar relacionadas ao aspecto multimodal inerente ao seu uso.

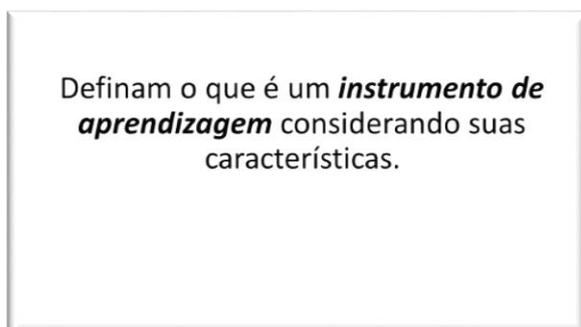
Isso pode ser observado também em fragmentos da metaconversa exploratória III.1, em que os alunos buscam, em conjunto, uma definição para o termo ‘instrumento de aprendizagem’, conforme subseção a seguir.

6.2.2

Metaconversa exploratória III.1

A metatarefa III.1, que é reproduzida na Imagem 4 adiante e que motiva a respectiva metaconversa exploratória, foi introduzida no início da aula do dia 17 de julho de 2014, aula imediatamente seguinte à produção dos relatos III, em que estiveram presentes todos os alunos participantes com exceção de Adonis.

Imagem 4 – Metatarefa III.1 - Apresentação III, slide 3 (Anexo 7)



Por meio de um trabalho colaborativo e compartilhamento de ideias (cf. seção 3.2), os alunos negociam a definição de *instrumento de aprendizagem*, como indica a metatarefa acima, e buscam um consenso. Logo, conforme transcrição do fragmento

abaixo retirado do final da metaconversa exploratória III.1 (Anexo 7), os alunos sugerem o seguinte:

Fragmento 11 - metaconversa exploratória III.1 – O que é um IA?

247	Jullian	um conjunto de atividades , tira conjunto bota conjunto. de atividades
248		[de atividades que auxiliam]
249	Mariana	[não mas que auxiliam]
251	Jullian	atividades () > em diversas áreas da língua ponto compreensão oral
252		e escrita esse material apresenta um equilíbrio entre o lúdico e o
253		monótono através de atividades organizadas de forma sequencial e
254		lógica que possuem <,
255	Vitória	não é melhor um fim específico não?
256	Mariana	Um fim espe ótimo vai põe um fim específico
257		...
258	Fernanda	com objetivo o que?
259	Mariana	[com um fim específico]
260	Jullian	[com um fim específico]
261	Fernanda	que?
262	Mariana	apaga objetivo. fim específico ... acabou pronto ninguém fala mais
263		nada=
264	Monica	=estão satisfeitos?
265	Vitória	ficou ótimo

Esse fragmento, que leva à construção do slide 4 da apresentação III (Anexo 7), reforça que crenças sobre ensino-aprendizagem são destacadas na produção discursivo-reflexiva dos alunos ao definirem o que é um IA. Ao negociarem, por meio da metaconversa exploratória III.1, os alunos interpretam e avaliam o que é um IA e propõem uma definição repleta de marcas de Apreciação, mais especificamente Composição – Equilíbrio e Complexidade, como discutido em relação aos relatos III.

Apresento tais marcas de avaliação no fragmento acima **em vermelho** e apresento o Quadro-resumo 5 abaixo como uma tentativa de identificar as realizações léxico-gramaticais de Apreciação, que, assim como nos relatos III, apontam para a relevância das dimensões de Composição – Equilíbrio e Complexidade.

Quadro-resumo 5 – Realizações léxico-gramaticais do fragmento transcrito da metaconversa III.1

Apreciação	Realizações léxico-gramaticais
Composição - Equilíbrio	<i>Conjunto de atividades; em diversas áreas; equilíbrio entre lúdico e monótono; atividades organizadas de forma sequencial e lógica</i>
Composição - Complexidade	<i>Que auxiliam na aprendizagem; que possuem um fim específico</i>

Tanto os relatos individuais III quanto a metaconversa exploratória III.1, cujo fragmento final é analisado acima, mostram, portanto, que prevalecem os aspectos apreciativos de Composição – Equilíbrio e Complexidade. Isso sugere que, ao avaliarem e interpretarem os IA que são utilizados na sala de aula de IFE, os alunos participantes constroem crenças sobre ensino-aprendizagem que se referem especialmente ao que constitui um IA equilibrado, coeso e satisfatório. Assim, com base em suas crenças sobre ensino-aprendizagem, e reproduzindo as escolhas lexicais de suas produções discursivo-reflexivas, um IA deve integrar *um conjunto de atividades com um fim específico que auxiliam na aprendizagem de forma sequencial e lógica, apresentando um equilíbrio entre o lúdico e monótono.*

Como discutido na fase 1 (Introdução) desta análise (cf. subseção 6.1.1) e sugerido visualmente na Figura 11 (cf. seção 6.1), as fronteiras movediças entre as diferentes categorias que compõem o sistema de crenças dos alunos tornam bastante difícil a consideração de uma em detrimento de outras. Por isso, ao argumentar que crenças sobre ensino-aprendizagem emergem nas produções discursivo-reflexiva dos alunos nos relatos III e na metaconversa exploratória III.1, não se descarta a relação dessas crenças com as demais. Ao construírem crenças sobre ensino-aprendizagem, os alunos não estão fazendo isso no vácuo; ao contrário, estão naturalmente trazendo também como pano de fundo suas identidades individuais e socioculturais assim como crenças sobre linguagem.

No fragmento a seguir, também retirado da metaconversa exploratória III.1, é possível notar alguns exemplos de crenças sobre linguagem no discurso dos alunos, que buscam uma definição para o termo *instrumento de aprendizagem*.

Fragmento 12 - metaconversa exploratória III.1 – Diversas áreas da língua

98	Jullian	então seria um aprendizado
99	Leticia	dos setores () [das áreas]
100	Jullian	[das áreas]
101	Leticia	audiovisuais
102	Mariana	audiovisuais
103	turma	hh
104	Jullian	do aprendizado de diversas das áreas da língua inglesa... como
105	Mariana	mas vocês tão falando em si da língua inglesa=
106	Jullian	=não sei bota da língua porque podia ()
107	Leticia	()
108	Jullian	da língua como vocabulário que mais ⁰ gente ⁰ ?
109	Mariana	eu achei você tá falando mais da questão de de de compreensão
110		conversação não exatamente vocabulário não sei que
111	Jullian	ah mas eu acho que tem que botar tudo
112	Mariana	então coloca ()

113	Jullian	não sei mas ()
114	Matheus	compreensão
115	Leticia	vocabulário e compreensão
116	Jullian	oral e escrita=
117	Leticia	=oral e escrita
118	Mariana	ah mas aí ()
119	Jullian	isso
120	Leticia	mas e ↑compreensão escrita
121	Fernanda	compreensão escrita
122	Jullian	escrita
123	Leticia	é vocabulário?
124	Fernanda	é vocabulário
125	Leticia	é
126	Jullian	então tira vocabulário
127	turma	hh
128	turma	...
129	Mariana	tá começando a ficar esquisito=
130	Leticia	=tá estranho
131	Jullian	conjunto de de atividades que auxiliam no aprendizado em
132		diversas áreas da língua como compreensão oral e escrita,
133	Leticia	tem mais?
134	Jullian	que mais que tem na língua né? ah a gente fala também né?
135	Mariana	(...) exatamente no final da frase
136	Fernando	oral e escrita
137	Jullian	Compreensão oral é você entender o que a pessoa fala pra você
138		agora você falar é diferente que a gente acaba que tem aqueles,
139		aquelas discussões ()
140	Mariana	vocabulário?
141	turma	[()]
142	Jullian	speaking
143	turma	[()]
144	Leticia	Speaking listening
144	Jullian	(...) compreensão [escrita]
145	Mariana	[além da própria fala]=
146	Leticia	=watching
147	Jullian	pode ser

Nesse fragmento, os alunos, esforçando-se para um consenso sobre uma definição de IA, mostram acreditar que a língua envolve *diversas áreas* (linhas 99-104). Para isso, prosodicamente usam várias marcas de Apreciação – Composição - Equilíbrio sobre o que é língua(gem). Nas linhas 131-147, os alunos tentam elaborar o conceito de *diversas áreas da língua*, que segundo eles incluem *compreensão oral e escrita, speaking, watching, vocabulário, além da própria fala*. Assim, ao longo do Fragmento 12 da metaconversa exploratória III.1, os alunos participantes revelam crenças acerca do que é língua(gem) e tentam elaborar esse conceito

colaborativamente (cf. seção 3.2, Quadro-resumo 1), por meio de enunciados fragmentados e incompletude nas falas (linha 104), mudanças aparentes de direção (linha 126, 129-130), (auto)correções (linhas 106, 126), traços de hesitação (linha 109), hh (linhas 103, 127) e principalmente repetições lexicais (linhas 99-100, 101-102, 114-115, 116-117, 120-122, 123-126, 141-143), para, então, se chegar a definição do que é um IA.

Ao responderem a essa metatarefa, os alunos mostram que acreditam na importância de se integrar habilidades de compreensão e produção (linhas 101-102, 114-117, 131-132, 137-138, 144-145), ou seja, entendem a importância de um IA trabalhar a linguagem em uso. Com base na análise acima, é possível dizer que os alunos acreditam que seus pontos fortes e fracos podem ser auxiliados por um IA equilibrado, coeso e com nível de complexidade adequado, assim como diferenças culturais podem ser trabalhadas se o IA inclui um assunto/tema relevante.

Ao final da metaconversa exploratória III.1, os alunos, então, produzem o slide que passa a integrar a apresentação III (Anexo 7) e representa a Imagem 5 a seguir.

Imagem 5 – Apresentação III, slide 4 (Anexo 7)

Conjunto de atividades que auxiliam no aprendizado, em diversas áreas da língua, como: compreensão oral e escrita, além da própria fala. Esse material apresenta um equilíbrio entre o lúdico e o monótono, através de atividades organizadas de forma sequencial e lógica que possuem um fim específico.

17 de julho, 2014 por Fernanda, Fernando, Mariana, Jullian, Letícia, Rafaella, Vitória, Matheus e Nathalia.

Como já mencionado ao longo desta subseção, e mais uma vez presente na definição apresentada na Imagem 5 acima, a preocupação dos alunos participantes em *‘atividades organizadas de forma sequencial e lógica que possuem um fim específico’* pode estar relacionada à importância e necessidade reconhecidas por eles, ainda que de maneira implícita e provavelmente inconsciente, de o IA (e respectivas tarefas)

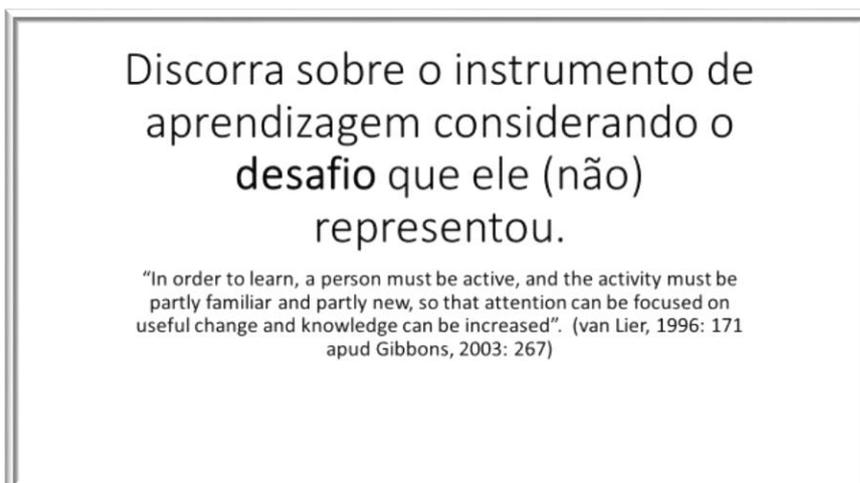
trabalhar como recurso semiótico mediador na socioconstrução do conhecimento de acordo com as noções de *scaffolding* e ZDP (cf. seção 3.1). Para aprofundar nossos entendimentos sobre essa questão, opto, então, por focalizar essa característica específica relacionada ao IA, conforme a análise e discussão na subseção 6.3.2 a seguir.

6.2.3 Relatos IV

Após utilização do IA intitulado FORM AND FUNCTION (Anexo 4) nas aulas dos dias 23, 24 e 30 de julho de 2014 e introdução da questão motivadora (metatarefa) IV, *Discorram sobre o instrumento de aprendizagem considerando o desafio que (não) gerou*, nessa última data, os alunos participantes presentes construíram seus relatos IV. Estiveram ausentes Mariana, Matheus e Vitória.

Como mostra a Imagem 6 a seguir, que representa o primeiro slide da Apresentação IV do Anexo 8, a questão motivadora (metatarefa) IV, para os respectivos relatos individuais escritos, foi acompanhada de uma citação. O excerto do texto de Gibbons (2003) foi escolhido para integrar a metatarefa IV, pois me pareceu bastante inspirador tanto para mim, como pesquisadora e produtora de material didático, como para os alunos participantes, para fins de reflexão sobre o desafio gerado pelos IA em nossa sala de aula de IFE.

Imagem 6, Apresentação IV, slide 1 (Anexo 8)



A fim de entender como os alunos presentes interpretam e avaliam os IA, mais especificamente do ponto de vista do desafio que aquele intitulado FORM AND

FUNCTION (cf. Anexo 4) gerou ou não, reproduzo abaixo cada relato individual IV, buscando primeiramente, assim como o fiz em relação aos relatos III anteriormente (cf. subseção 6.2.1), identificar na coluna à direita os recursos avaliativos presentes no discurso. Mais uma vez, concordando com Carvalho (2011, p. 115), enfatizo, no entanto, que “a identificação e posterior classificação dos significados atitudinais não é uma tarefa simples.” Assim, a avaliação deve ser interpretada e compreendida de acordo com o contexto de ocorrência. Em se tratando de significados interpessoais, é fundamental não se perder de vista que suas realizações são prosódicas, e o efeito é cumulativo. Afinal, segundo Halliday (1978 apud Martin & White, 2005, p. 19), “[A] essência do potencial de significado dessa parte do sistema semântico [interpessoal] é que a maioria das opções são associadas ao ato de significado como um todo.”

O primeiro relato, a seguir, é de Fernanda, que parece entender que a questão do desafio está relacionada ao novo, ao não usual, que, segunda a aluna, se refere ao uso do inglês num contexto científico mais específico.

Fernanda Lopes	1	<i>O instrumento de aprendizagem gerou um desafio, pois é uma coisa nova e que não estamos acostumados a lidar no dia-a-dia, como a língua em geral. Esse instrumento foi sobre uma área específica da ciência, na qual vimos muitos termos associados a essa área, e não os que estamos acostumadas a aprender quando praticamos a língua com instrumentos de aprendizagem em geral, com formas e funções utilizadas por todos. Logo, a dificuldade foi bem acentuada nesse sentido, de termos que nos enquadrar nesse momento e descobrir formas novas da língua, em que nem todas as palavras é uma coisa nova que já havíamos visto significam o mesmo em áreas específicas como a ciência.</i>	Apreciação – Composição – Complexidade -> o instrumento de aprendizagem gerou desafio, é uma coisa nova, foi sobre uma área específica da ciência, a dificuldade (do IA) foi bem acentuada Julgamento – Estima Social – Normalidade -> não estamos acostumados a lidar no dia-a-dia, não os que estamos acostumados a aprender Julgamento – Estima Social – Tenacidade -> termos que nos enquadrar nesse momento e descobrir formas novas da língua
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		

Para discorrer sobre o IA FORM AND FUNCTION (Anexo 4), Fernanda entende que houve desafio (linhas 1-2) e constrói seu discurso recorrendo aos domínios de Apreciação, quando o alvo da avaliação é o próprio IA, e de Julgamento, quando o alvo passa a ser o comportamento do aprendiz. Considero, entretanto, que os exemplos de Julgamento destacados no quadro acima poderiam ser codificados também como Afeto. A complementaridade entre esses dois domínios do Sistema de Avaliatividade é discutido por Martin e White (2005, p. 60), que lançam mão da expressão “realizações híbridas” (ibid., p. 61) para se referirem a tais exemplos. Nesse

caso, devemos, segundo os autores (ibid.), considerar o alvo da avaliação para distinguir as categorias durante a análise. Sendo assim, uma vez que Fernanda opta pelo uso da primeira pessoa do plural (*estamos acostumados*, linha 3 e linhas 7; *termos que nos enquadrar nesse momento e descobrir*, linha 12), entendo que o foco da avaliação não está na expressão do sentimento, mas no Julgamento – Estima Social, primeiro no sentido da Normalidade (linha 3, linhas 7) e depois da Tenacidade (linha 12) para avaliar o comportamento do aprendiz ao lidar com o desafio. Todavia, a escolha da primeira pessoa, ainda que no plural, implica a inclusão da aluna como agente nesse processo de aprendizagem, o que pode sinalizar também Afeto, no sentido da Segurança (linhas 3 e 7) para lidar com o desafio, e da Satisfação (linhas 12-13), para traçar metas e superá-lo. Ou seja, a questão do desafio parece estar relacionada, ao mesmo tempo, a crenças referentes a (i) recursos de aprendizagem (nesse caso o IA) que apresentem nível de complexidade adequado, (ii) comportamentos apropriados do aprendiz de línguas e (iii) seus sentimentos pessoais sobre o que é necessário para superação. Tais crenças são realizadas discursiva e respectivamente por meio de Apreciação, Julgamento e Afeto.

Logo, exemplos de Apreciação intercalados com realizações híbridas de Afeto e Julgamento, no discurso de Fernanda, constroem a crença sobre ensino-aprendizagem de que o desafio está relacionado a algo novo, com o qual não estamos acostumados (linha 1-3). Mais especificamente, esse algo novo que gera o desafio no caso desse IA em questão (Anexo 4), segundo a aluna, parece corresponder a uma crença sobre linguagem de acordo com a qual há um contraste entre *língua em geral* (linha 4) no seu uso cotidiano (*dia-a-dia*, linha 3), por um lado, e *uma área específica da ciência* (linha 5), por outro. Dessa forma, no discurso de Fernanda emerge também a crença de que o conhecimento de inglês geral no seu uso mais cotidiano não significa necessariamente conhecimento de inglês para fins específicos, que parece representar o desafio a ser superado pela aluna nesse momento.

O contraste entre o novo e o habitual está também presente no relato de Fernando.

Fernando Henrick	1	<i>Não basta apenas estar presente na aula,</i>	Julgamento – Estima Social – Tenacidade -> <i>Não basta apenas estar presente na aula, necessário “viver” a aula, participar desse momento, acertando ou errando, buscar novas metas, tentando mudar o habitual e se desafiar cada vez mais.</i> Julgamento – Estima Social – Capacidade -> <i>não será possível captar o conhecimento, Ao abrir a mente para novos assuntos você acaba se tornando mais receptivo a maior aprendizado e aumentando sua bagagem.</i>
	2	<i>pois assim não será possível captar o</i>	
	3	<i>conhecimento, necessário “viver” a aula,</i>	
	4	<i>participar desse momento, acertando ou</i>	
	5	<i>errando, buscar novas metas, tentando</i>	
	6	<i>mudar o habitual e se desafiar cada vez</i>	
	7	<i>mais.</i>	
	8	<i>Ao abrir a mente para novos assuntos você</i>	
	9	<i>acaba se tornando mais receptivo a maior</i>	
	10	<i>aprendizado e aumentando sua bagagem.</i>	

O relato de Fernando é inteiramente permeado por Julgamento de Estima Social sobre a Tenacidade e Capacidade do aprendiz. Todo seu discurso é construído com base nesse domínio avaliativo. Para Fernando, é por meio de uma atitude pró-ativa, não apenas estando presente às aulas, mas *vivendo* esse momento (linhas 1-3), participando dele plenamente (linha 4), sem medo de se arriscar (*acertando ou errando*, linha 5) que o aprendizado acontece. Torna-se relevante notar que o aluno parece acreditar que os aspectos cognitivos devem ser desenvolvidos no contexto social de aprendizagem. Essa interpretação acerca da crença do participante está relacionada a suas escolhas avaliativas de Julgamento, Estima Social sobre o comportamento do aprendiz que deve ser tenaz, participando ativamente das aulas, se arriscando (*‘viver’ a aula, participar desse momento*, linhas 3-4). Assim, a Tenacidade necessária conduz à Capacidade de aprender, que é, segundo Fernando, descrita como possibilidade de *captar o conhecimento* (linhas 2-3). Ao realizar essas escolhas lexicais localizadas entre as linhas 1-7, o participante constrói, então, a crença sobre ensino-aprendizagem que relaciona os aspectos cognitivos (*captar conhecimento*, linhas 2-3) à experiência social no contexto de aprendizagem (*‘viver’ a aula*, linha 3).

É também entre as linhas 5-7 que o aluno traz os elementos ‘novo’ e ‘habitual’ como parte da reflexão sobre o desafio no processo de aprendizagem: *buscar novas metas, tentando mudar o habitual e se desafiar cada vez mais* (grifo meus). Com isso, no primeiro parágrafo de seu relato, Fernando constrói a crença sobre ensino-

aprendizagem que diz respeito à necessidade de participação ativa do aprendiz. Já no segundo parágrafo, o Julgamento de Estima Social recai sobre a Capacidade do aprendiz. É como se a Tenacidade do aprendiz o conduzisse a Capacidade de *abrir sua mente* (linha 8), o que pode torná-lo *mais receptivo a maior aprendizagem e aumentando sua bagagem* (linhas 9-10). Ao realizar esse Julgamento sobre a Capacidade do aprendiz, Fernando constrói a crença sobre aprendizagem em um sentido behaviorista, conforme já discutido anteriormente (cf. nota de rodapé 27, página 110), e que também introduz a ideia do aprendizado de um ponto de vista mais cognitivo, como discutido no parágrafo anterior. Entendo esse significado behaviorista associado principalmente a escolhas lexicais tais como: *abrir a mente* (linha 8) e *receptivo* (linha 9). De uma maneira geral, Fernando coloca-se favorável ao desafio e parece acreditar que a superação está relacionada ao envolvimento e esforço do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Ainda no que concerne ao relato de Fernando, a mesma observação feita anteriormente em relação às avaliações de Julgamento de Fernanda no sentido da complementaridade entre esse domínio e Afeto torna-se válida também. Ao julgar o comportamento adequado do aprendiz frente ao desafio, Fernando traz exemplos de avaliação que poderiam ser entendidos como uma expressão de seus sentimentos de Segurança e Satisfação associados à experiência de aprendizagem.

Opto, contudo, por considerar, na produção discursivo-reflexiva de Fernando, tais avaliações como realizações de Julgamento pelo fato de o aluno tecer escolhas lexicais que constroem um distanciamento pessoal em seu discurso. Essa é uma característica que permeia todo seu texto, que não traz, em momento algum, o uso da primeira pessoa do singular. Ao longo de sua produção textual, para criar um tom mais impessoal, sem o foco em si próprio, o participante usa várias formas verbais no infinitivo (*estar, captar, viver, participar, buscar, mudar*), inclusive na voz passiva sintética (*se desafiar*, linha 6), e no gerúndio (*acertando, errando, aumentando, tornando*), acompanhado também do sujeito impessoal *você* (linha 8), referindo-se ao aprendiz de uma maneira geral. Ao realizar tais escolhas, que a meu ver devem ser classificadas como recursos para construção do Julgamento de Estima Social sobre o comportamento do aprendiz, Fernando está refletindo sobre a questão do desafio, retirando o foco do seu 'eu' interior, e logo de questões afetivas, para tratar o desafio como um aspecto do processo ensino-aprendizagem, numa perspectiva mais cognitiva e social.

Nathália, assim como Fernando, acredita que o desafio é um aspecto importante nesse processo.

Nathália Celestino	1	<i>A dificuldade (desafio) encontrada</i>	Apreciação – Composição - Complexidade -> dificuldade do IA Apreciação – Valorização -> o desafio do IA é importante, importância do contexto Julgamento – Estima Social – Capacidade -> podemos encontrar o significado das palavras que não conhecemos
	2	<i>nesse instrumento de aprendizagem se</i>	
	3	<i>deve, principalmente, ao vocabulário</i>	
	4	<i>mais específico presente no texto, por</i>	
	5	<i>ser um artigo científico. Porém, esse</i>	
	6	<i>desafio é importante para o estímulo</i>	
	7	<i>da busca e compreensão das palavras,</i>	
	8	<i>aumentando/ampliando nosso</i>	
	9	<i>conhecimento.</i>	
	10	<i>Além disso, pode-se perceber, mais</i>	
	11	<i>uma vez, o quão importante é o</i>	
	12	<i>contexto, pois a partir dele podemos</i>	
	13	<i>encontrar o significado das palavras</i>	
	14	<i>que não conhecemos.</i>	

Em sua produção discursivo-reflexiva, Nathália parece entender o desafio como sinônimo de dificuldade: *A dificuldade (desafio)* (linha 1). Além disso, a aluna associa essa dificuldade *ao vocabulário mais específico presente no texto* (linhas 3-4). De modo semelhante à Fernanda, Nathália parece traçar uma relação entre o desafio e o aprendizado de inglês para fins específicos, em especial no que tange ao vocabulário específico, o que é reforçado nas linhas 7-9, quando diz acreditar que *o desafio é importante para o estímulo da busca e compreensão das palavras* (grifo meu), e que isso permitirá *aumentar/ampliar nosso conhecimento* (linhas 8-9). Assim como já foi discutido em relação aos relatos II (cf. subseção 6.1.1) e III (cf. subseção 6.2.1), noto um valor especial atribuído ao aprendizado de vocabulário que constrói uma crença sobre linguagem que dá relevo ao conhecimento lexical. No caso de Nathália, essa crença é construída em seu relato por meio de Apreciação, Composição – Complexidade e Valorização do IA do ponto de vista do desafio que gerou a partir do trabalho com vocabulário específico.

A Valorização do contexto introduzido pelo IA, na linha 11 (*o quão importante é o contexto*), leva ao Julgamento de Estima Social sobre a Capacidade do aprendiz em lidar com o desconhecido, que, mais uma vez, encontra-se, no discurso de Nathália, associado ao significado das palavras: *a partir dele [o contexto], podemos encontrar o significado das palavras que não conhecemos* (linhas 12-14). Assim, Nathália constrói a ideia de superação relacionada ao contexto trabalhado no IA, e a ideia de desafio, ao aprendizado de vocabulário específico, que deve ser auxiliado por meio de uso desse contexto. Para reforçar sua crença sobre linguagem com ênfase na

importância do contexto, a aluna usa o Engajamento nas linhas 10 e 11 (*mais uma vez*), por meio de Expansão Dialógica, isto é, ela não se encontra solitária em sua crença acerca da relevância do contexto no processo ensino-aprendizagem.

Ao longo de seu relato, Nathália, bem como Fernando e Fernanda, não constrói seu discurso com base na expressão de sentimentos, isto é, lançado mão de recursos atitudinais de Afeto explicitamente. Ao refletir sobre o desafio gerado pelo IA, os três participantes optam por focalizar os domínios de Julgamento e Apreciação, o que torna seus discursos mais objetivos, isto é, o desafio não está sendo interpretado como algo pessoal, mas como um aspecto inerente, e necessário, ao processo ensino-aprendizagem, abordado nesses relatos numa perspectiva mais cognitiva do que afetiva.

Jullian também parece equacionar a ideia de desafio à dificuldade presente no IA.

Jullian Torres	1 <i>O instrumento de aprendizagem</i> 2 <i>realmente apresentou uma dificuldade.</i> 3 <i>Todavia, ao chegar ao fim do material,</i> 4 <i>observou-se um certo alívio e uma certa</i> 5 <i>felicidade em agregar conhecimento.</i> 6 <i>A dificuldade, para mim, foi entender</i> 7 <i>certas palavras, oriundas de um</i> 8 <i>vocabulário específico (científico).</i> 9 <i>Contudo, levando em consideração que</i> 10 <i>consegui entender o contexto, acredito</i> 11 <i>que tenha tido um avanço.</i> 12 <i>Esse vocabulário complexo demandou</i> 13 <i>de muita atenção e, talvez, tenha sido</i> 14 <i>tão difícil por me tirar de minha zona de</i> 15 <i>conforto. Isso é bom, pois me ajudou a</i> 16 <i>aprimorar meus conhecimentos.</i> 17 <i>Entretanto, não dá pra dizer que foi</i> 18 <i>fácil.</i> 19 <i>Dessa forma, concluí que não dá para</i> 20 <i>aprender uma língua de forma estática,</i> 21 <i>ou seja, sempre com o mesmo</i> 22 <i>vocabulário. É preciso inovar e ousar.</i>	Apreciação – Composição – Complexidade -> <i>O instrumento de aprendizagem realmente apresentou uma dificuldade</i> Afeto – Felicidade e Satisfação -> <i>ao chegar o fim do material, observou-se um certo alívio e uma certa felicidade em agregar conhecimento</i> Afeto – Insegurança -> <i>a dificuldade, para mim, foi entender certas palavras, oriundas de um vocabulário específico (científico)</i> Afeto – Satisfação -> <i>consegui entender o contexto, um avanço</i> Apreciação – Composição – Complexidade -> <i>vocabulário complexo [que] demandou atenção</i> Afeto – Insegurança -> <i>[vocabulário] tão difícil por me tirar de minha zona de conforto</i> Apreciação – Valorização -> <i>Isso [vocabulário complexo do IA] é bom</i> Afeto – Satisfação -> <i>me ajudou a aprimorar meus conhecimentos</i> Julgamento – Estima Social – Capacidade -> <i>não dá para aprender uma língua de forma estática, ou seja, sempre com o mesmo vocabulário</i> Julgamento – Estima Social – Tenacidade -> <i>é preciso inovar e ousar</i>
-----------------------	---	--

Jullian é o primeiro participante, até este momento de análise dos relatos IV, que utiliza recursos atitudinais no domínio de Afeto, na medida em que se coloca mais explicitamente e enfatiza seus sentimentos pessoais de Satisfação, Felicidade e Insegurança, como podemos observar na coluna à direita acima.

O aluno inicia seu relato com uma Apreciação, Composição, Complexidade acerca do IA e a dificuldade apresentada por ele (linhas 1-2). Jullian faz uso também de Gradação (*realmente*, linha 2) para dar Força, aumentando o carácter apreciativo referente à dificuldade encontrada. Apesar de, na linha 4, o participante optar pelo uso de passiva sintética (*observou-se*), considero o enunciado nas linhas 3-5 como exemplo de Afeto relacionado a seu sentimento de Felicidade e Satisfação em atingir seu objetivo ao *fim do material* (linha 3). A minha opção de análise pauta-se no uso do léxico *alívio* e *felicidade* (linhas 4 e 5, respectivamente), que se encontra intercalado com outros usos de Afeto mais explícitos logo a seguir nas linhas 6-11, em que Jullian coloca-se mais abertamente por meio do uso dos pronomes oblíquos (*mim*, linha 6, *me*, linhas 14 e 15), e possessivo (*meus*, linha 16), e de verbos na primeira pessoa do singular (*consegui*, *acredito*, linha 10 e *concluí*, linha 19). Assim, Jullian, diferentemente de seus colegas, Fernanda, Fernando e Nathália, traz, de modo inscrito (explícito) o aspecto afetivo ao refletir sobre o desafio presente no IA. No entanto, Jullian não deixa de associar essa dimensão afetiva à cognição de forma mais impessoal; ao final de seu relato, esse participante constrói Julgamentos de Estima Social referente à Capacidade e Tenacidade do aprendiz de línguas ao lidar com o desafio. Com isso, é, mais uma vez, construída a crença sobre ensino-aprendizagem de que é necessário esforço e comprometimento para que o aprendizado aconteça.

Nas linhas 14-16, Jullian introduz um elemento interessante no seu relato ao se referir a sua *zona de conforto* (linhas 14-15). O participante parece reconhecer que é necessário que haja um trabalho para que, no processo de ensino-aprendizagem, o aluno trabalhe a sua Zona de Desenvolvimento Proximal (cf. seção 3.1), que nesse caso acontece por meio do desafio proporcionado pelo IA. Jullian faz uma avaliação positiva desse aspecto ao trazer Afeto, Satisfação em relação aos objetivos alcançados (*me ajudou a aprimorar meus conhecimentos*, linhas 15-16), em conjunto à Apreciação, Valorização do IA e seu vocabulário complexo (*Isso é bom*, linha 15).

Ademais, é possível observar que Jullian, assim como Nathália, dá ênfase ao vocabulário em vários trechos de seu relato: *entender certas palavras* (linha 6-7), *vocabulário específico* (linha 8), *vocabulário complexo* (linha 12). Isso implica que,

em ambos os relatos dos participantes, é construída a crença sobre linguagem que atribui importância ao conhecimento lexical. Outra semelhança entre Jullian e Nathália é que ambos reconhecem o *contexo* (linha 10) como um aspecto relevante para trabalhar o aprendizado de vocabulário, e, portanto, auxiliar na trajetória da superação.

Letícia também entende o conhecimento de vocabulário como fundamental no processo de construção de conhecimento, conforme análise a seguir.

Letícia Leal	1	<i>O instrumento de aprendizagem em questão representou um grande desafio. Isso porque as atividades estimularam a compreensão de novos temas mais específicos e de palavras que ainda não tinha o conhecimento. Entretanto, esse desafio foi extremamente construtivo, pois aprendi a compreender textos a partir de palavras-chave. Também saí da minha zona de conforto, passo essencial para construção do conhecimento.</i>	Apreciação – Composição – Complexidade -> <i>O instrumento de aprendizagem representou um grande desafio, atividades estimularam compreensão de novos temas</i> Apreciação – Valorização -> <i>desafio extremamente construtivo</i> Afeto – Satisfação -> <i>aprendi a compreender textos a partir de palavras-chave,</i> Afeto – Segurança e Satisfação -> <i>saí da minha zona de conforto, passo essencial para construção de conhecimento</i>
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		

Intercalando avaliações do domínio da Apreciação, sobre o IA e suas respectivas tarefas, e do Afeto, sobre seus sentimentos e objetivos como aprendiz, conforme o quadro acima, Letícia reconhece também a necessidade do desafio para que haja aprendizado. Assim como os seus colegas, Letícia parece entender que o desafio está relacionado a temas específicos e vocabulário novo (linhas 1-6). De fato, a aluna, ao apreciar positivamente o IA e suas *atividades* (linha 3), valoriza a compreensão de textos a partir de *palavras-chave* (linha 9-10), isto é, conhecimento lexical.

Os exemplos de Afeto parecem relacionar Segurança à Satisfação: foi necessário para Letícia sair de sua *zona de conforto* (linha 11) para atingir seu objetivo no processo de aprendizagem, ao qual a participante se refere como *construção de conhecimento* (linhas 12 e 13). É interessante notar que a aluna realiza, em seu relato, escolhas lexicais como ‘*zona de conforto*’ e ‘*construção de conhecimento*’, o que indica crenças sobre ensino-aprendizagem em alinhamento à teoria sociocultural (cf. seção 3.1), que me orienta na confecção e utilização dos IA. Além disso, nas produções discursivo-reflexivas de Letícia, mais uma vez (cf. Figura 10, Sistema de crenças de

Letícia), o Afeto, no sentido da Segurança e Satisfação, continua a ser um aspecto fundamental para que o aprendizado aconteça.

De um modo um pouco diferente, Adonis opta por construir seu relato num tom um tanto o quanto mais impessoal, sem realizações de Afeto.

Adonis Masayoshi	1 2 3 4 5 6 7 8 9	<i>Pro aprendizado ter sucesso é necessário ter atenção e proatividade nas atividades de aprendizado, procurando sempre aprender algo novo e sempre tentando superar sua zona de conforto, mas ao mesmo tempo sempre prezando pela fixação e não só pela quantidade.</i>	Julgamento – Estima Social – Tenacidade
-----------------------------	---	--	--

O relato de Adonis é relativamente breve e permeado por Julgamento de Estima Social que enfatiza a necessidade de Tenacidade por parte do aprendiz. Essa produção discursivo-reflexiva é um exemplo da característica prosódica da Avaliatividade (cf. 4.2.1) que se esparrama no discurso de Adonis, que acredita que o comportamento tenaz do aprendiz deve envolver *atenção* e *proatividade* (linhas 2 e 3). O Julgamento do aluno acerca do comportamento do aprendiz constrói a crença sobre ensino-aprendizagem, já discutida anteriormente, que dá relevo ao esforço, dedicação e prática ao longo desse processo. Na linha 8, entendo que a referência à *fixação* pode estar se referindo à importância dessa prática, ainda que tal escolha léxico-gramatical possa também remeter a noções de cunho behaviorista (cf. nota de rodapé 27, página 110).

Assim como Jullian e Letícia, Adonis utiliza o termo ‘*zona de conforto*’ (linhas 6 e 7) para refletir sobre superação, noção que atravessa toda sua produção discursivo-reflexiva. Na verdade, Adonis não se refere explicitamente, em momento algum, à questão do desafio, embora possamos supor que ele relacione o desafio ao *novo* (linha 5). O aluno tematiza, em seu discurso, o *sucesso* (linha 1) e traz, como pano de fundo, o que considera necessário para superação, isto é, a Tenacidade do aprendiz. Ao construir suas avaliações por meio de Julgamento, Adonis remete ao comportamento do aprendiz de um modo mais geral, sem particularizar e trazer seus sentimentos mais pessoais.

Rafaella, em seu relato, concorda também que o aprendiz deve mostrar envolvimento e proatividade.

Rafaella Silva	1 <i>O instrumento de aprendizagem</i> 2 <i>(texto form and function) foi um</i> 3 <i>texto que apresentou dificuldade</i> 4 <i>pois apresentava vocabulários</i> 5 <i>diferentes, mais específicos. Ao</i> 6 <i>entende-los facilitou na</i> 7 <i>interpretação do texto. Porém</i> 8 <i>mostrou que muitas palavras que</i> 9 <i>não entendemos não são tão</i> 10 <i>essenciais para a compreensão.</i> 11 <i>Enquanto outras são chaves para</i> 12 <i>um melhor entendimento. Com isso</i> 13 <i>mostrou a importância da</i> 14 <i>compreensão geral e não focar em</i> 15 <i>entender todas as palavras ('Ficar</i> 16 <i>maluco por não sabe-las').</i> 17 <i>Concordando, assim, com a ideia de</i> 18 <i>que para uma boa aprendizagem a</i> 19 <i>pessoa tem que ser ativa (participar</i> 20 <i>da aula) além da atividade ser</i> 21 <i>parcialmente familiar (texto de</i> 22 <i>nossa área) e nova (vocabulários</i> 23 <i>nunca vistos).</i>	Apreciação- Composição – Complexidade -> <i>instrumento de</i> <i>aprendizagem apresentou</i> <i>dificuldade, vocabulário diferentes,</i> <i>mais específicos</i> Apreciação – Valorização -> <i>muitas palavras não são tão</i> <i>essenciais, outras são chaves,</i> <i>importância da compreensão geral</i> Julgamento – Estima Social – Tenacidade -> <i>para uma boa</i> <i>aprendizagem a pessoa tem que ser</i> <i>ativa</i> Julgamento – Estima Social – Normalidade -> <i>Ficar maluco</i> Apreciação – Composição – Equilíbrio -> <i>atividade familiar e</i> <i>nova</i>
-----------------------	--	---

Ao construir seu relato com base em avaliações de Apreciação, sobre o IA e aspectos relacionados (tais como vocabulário, atividades propostas), e de Julgamento, sobre o comportamento do aprendiz, Rafaella opta por não construir avaliações de Afeto de modo inscrito, tornando a sua produção textual menos focada em seus sentimentos de aprendiz e, logo, mais impessoal, com ênfase no IA (e suas respectivas tarefas) e no comportamento do aprendiz em geral.

Mais uma vez, concordando com seus colegas, Rafaella dá valor ao conhecimento de vocabulário. Ao longo de seu relato, há várias referências que constroem essa crença sobre linguagem: *vocabulários diferentes* (linhas 4-5), *muitas palavras* (linha 8), *outras [palavras] chaves* (linha 11), *todas as palavras* (linha 15), *vocabulários nunca vistos* (linhas 22-23). Ainda que a aluna reconheça a importância da compreensão no sentido mais geral (linhas 13 e 14), sem superestimar a necessidade de entendimento de *todas as palavras* (linha 15), o fato de haver, em seu relato, essa série de referências parece indicar que Rafaella atribui importância especial ao conhecimento lexical. Inclusive, o Julgamento de Estima Social sobre o que considera Normalidade do comportamento do aprendiz, nas linhas 15-16, está também relacionado a esse conhecimento: *ficar maluco por não sabe-las [as palavras]*.

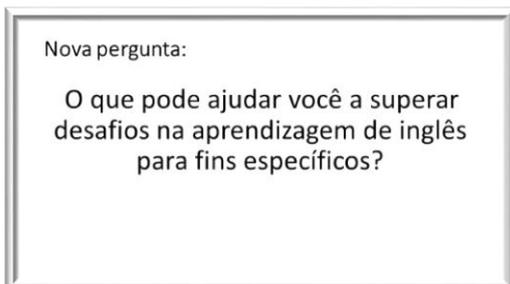
O relato de Rafaella está também em sintonia com seus colegas no sentido de acreditar que o aprendiz deve ter uma participação ativa na construção do aprendizado:

para uma aprendizagem ser boa a pessoa tem que ser ativa, linhas 18 e 19. Além disso, a aluna crê na importância do Equilíbrio entre o conhecido (*familiar*, linha 21) e o novo, que parece representar o desafio, que, em seu discurso, parece estar associado ao conhecimento de vocabulário (*vocabulários nunca vistos*, linhas 22-23).

Tendo analisado os sete relatos dos participantes presentes na aula do dia 30 de julho de 2014, é possível observar que essas produções discursivo-reflexivas, que foram motivadas pela metatarefa IV (cf. Imagem 6), se constroem com base nas noções de **desafio** e **superação**. É interessante notar que, apesar de a metatarefa IV não trazer explicitamente a questão da superação, focando diretamente no desafio que o IA (não) gerou, os alunos constroem seus discursos se remetendo constantemente àquela noção, que, muitas vezes, se relaciona a Julgamento de Estima Social a respeito da Tenacidade do aprendiz, e que constrói, por sua vez, a crença sobre ensino-aprendizagem que enfatiza a importância de esforço e dedicação. O desafio, que parece ser reconhecido como parte da função do IA utilizado (cf. Anexo 4) e apreciado positivamente, emerge associado a crença sobre linguagem que valoriza conhecimento de vocabulário.

Apenas os participantes Jullian e Letícia constroem, em seus relatos, avaliações por meio de Afeto inscrito, isto é, de modo explícito. Além disso, não abrem mão de Julgamento e Apreciação para se referirem ao comportamento do aprendiz em geral e ao IA, respectivamente. Como mostra a Apresentação IV (cf. Anexo 8), num momento de construção de dados (cf. seção 5.3), em que eu retornava aos alunos participantes os meus entendimentos sobre seus relatos, eu já havia notado uma ênfase voltada aos conceitos de desafio associado ao novo e específico (no sentido de inglês para fins específicos), e de superação, que deve ser, segundo os participantes, conquistada na medida em que o aprendiz se comporta de maneira tenaz, buscando uma participação ativa no processo ensino-aprendizagem e utilizando o conhecimento que já lhe é familiar e habitual.

Por essa razão, optei, então, por introduzir a metatarefa IV.1, novamente reproduzida na Imagem 7 a seguir, na aula subsequente à construção dos relatos IV, focalizando a relação entre desafio e superação.

Imagem 7, Apresentação IV, slide 4 (Anexo 8)

Assim, no dia 31 de julho de 2014, a fim de refletirem um pouco mais acerca da noção de superação, que pareceu relevante em seus relatos escritos IV, os alunos se engajam na metaconversa exploratória IV.1, cujos fragmentos são analisados na próxima subseção.

6.2.4 Metaconversa exploratória IV.1

Introduzo essa metaconversa com foco na noção de superação que pareceu relevante nos relatos IV. Sendo assim, coloco, no início da aula do dia 31 de julho de 2014, a proposta da nova metatarefa (cf. Imagem 7 acima), como mostra o Fragmento 13 a seguir, relacionada a essa questão da superação que emergiu de modo predominante nos relatos escritos individuais IV.

Fragmento 13 – Metaconversa exploratória IV.1 - A importância da superação

29	Monica	<i>a cabeça e se entre olham))</i> não? e aí uma coisa que eu achei
30		muito interessante eu não perguntei sobre superação e vocês
31		falaram sobre superação >quer dizer< ↑o que fazer para superar
32		esse desafio. inclusive houve relatos que SÓ falaram da
33		superação, não falaram do desafio que eu acho ótimo porque
34		assim no final é assim aquela coisa do copo meio cheio meio
35		vazio sabe tipo então a pessoa só tá vendo o copo meio cheio não
36		tá vendo o copo meio vazio ↑ótimo tudo bem [né]

Esse fragmento refere-se ao início da metaconversa exploratória IV.1, em que eu justifico para a turma a minha nova proposta de respectiva metatarefa IV.1. Ao longo desse momento introdutório na metaconversa IV.1, eu busco trazer os meus entendimentos sobre os relatos escritos individuais IV e introduzo os slides 2, 3 e 4 da Apresentação IV (cf. Anexo 8). Assim, relacionada à noção de superação, emergiu, também nos relatos escritos, a importância do contexto e das palavras-chave para melhor compreensão do texto que integra o IA FORM AND FUNCTION (Anexo 4)

e, portanto, para lidar com o desafio que surge a partir da leitura de um texto voltado à aprendizagem de inglês para fins específicos, conforme Fragmento 14 abaixo.

Fragmento 14 – Metaconversa exploratória IV.1 – A importância do contexto e de palavras-chave

77	Monica	ela ela ela acontece né ⁰ >quer dizer< ⁰ você supera o desafio da
78		compreensão quando você considera o contexto isso também foi
79		uma coisa que apareceu ↓em vários relatos a importância do
80		contexto. pra compreensão geral. a importância das palavras-
81		chave pra compreensão geral. né isso também apareceu. e
82		alguma coisa que eu

Logo após esse momento em que ainda estou colocando meus entendimentos sobre os relatos escritos IV, e justificando a minha escolha para uma nova questão motivadora (metatarefa IV.1), Adonis, no Fragmento 15, a seguir, parece reconhecer a relevância dessa nova metatarefa para reflexão.

Fragmento 15 – Metaconversa exploratória IV.1 – A importância da reflexão

104	Adonis	quando você vê isso também tipo teve coisa que eu pensei e não
105		consegui passar pro papel entendeu?
106	Monica	aham
107	Adonis	á: é legal vê isso realmente.

Ao trazer a contribuição acima, Adonis compartilha seu entendimento sobre a função da metaconversa exploratória (cf. seção 3.2, Quadro-resumo 1) na construção de dados desta pesquisa. Ou seja, conforme discutido anteriormente, proponho características da metaconversa exploratória enfatizando a relevância de se engajar em um espaço dialógico para reflexão crítica, no qual eu e os alunos participantes possamos construir entendimentos sobre a prática educacional a partir da linguagem como prática social ou ferramenta cultural fundamental.

Por meio dessa metaconversa exploratória IV.1, Adonis parece estar reconhecendo que há um processo de amadurecimento que o ajuda a refletir e tomar consciência de suas crenças. Assim, ao ser motivado a considerar ideias alternativas sobre aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de línguas no contexto de IFE que foram considerados previamente nos relatos, as metaconversas exploratórias podem fornecer oportunidade de reflexão sobre tais aspectos desafiando alunos e professora-pesquisadora por meio de uma prática discursiva dialógica.

Após o momento inicial da metaconversa IV.1, em que é justificada e introduzida a nova metatarefa relacionada, os alunos participantes refletem e discutem mais especificamente a questão da superação no que diz respeito à aprendizagem de

inglês para fins específicos. No discurso de Fernando, como mostra o Fragmento 16, na linha 180, a seguir, logo emerge a crença sobre ensino-aprendizagem que dá ênfase a necessidade de esforço e dedicação.

Fragmento 16 – Metaconversa exploratória IV.1 – Não desistir de tentar

176	Monica	↑que que vocês fazem pra superar desafios não relacionado
177		àquele instrumento específico mas de uma maneira geral. ↑que
178		que vocês acham que vocês podem fazer pra lidar com o desafio
179		nesse contexto aqui de aprendizagem de vocês.
180	Fernando	ah acho que é se esforçar e não desistir de tentar.
181	Monica	[ok]
182	Fernando	[a gente mesmo] errando continuar tentando.
183	Turma	()
184	Monica	então seria assim uma persistência?
185	Leticia	isso persistência.
186	Jullian	mas acho que a primeira coisa é a gente se inserir mais nesse
187		meio. porque eu acho que a gente nã:o pelo menos eu né não tô
188		totalmente inserido nesse meio de ficar lendo toda hora um artigo
189		em inglês porque assim a primeira coisa que eu procuro quando
190		eu tenho que fazer um trabalho é um artigo em português, se tiver
191		em inglês paciência né a gente lê.
192	Fernando	eu não eu prefiro em inglês.
193	Jullian	acho que a gente tem que se inserir nesse meio.
194	Monica	inserir mais no meio quer dizer eh buscar práticas relacionadas,
195		seria isso?
196	Adonis	se inserir mais no meio também no meio específico dependendo
197		do que você vai querer por exemplo sei lá no meio da biologia
198		você tem que ter conhecimento né a mais sobre biologia.
199	Monica	sim.
200	Adonis	não só o normal por exemplo a gente estuda farmácia. é
201		necessário também não só estar no meio mas estudar também o
202		específico que você quer nesse inglês instrumental.
203	Monica	isso quer dizer isso ajudaria você a lidar com o: inglês também,
204		o conhecimento da farmácia.
205	Adonis	sim.
206	Monica	entendi. então eh como é que vocês colocariam isso ⁰ então ⁰
207		persistência, buscar prática é isso?
208	Leticia	específica.
209	Monica	específica? e aí seria através de leitura=
210	Adonis	=é leitura.
211	Leticia	vídeos.
212	Monica	vídeos também?
213	Turma	humhum

No início desse fragmento, entre as linhas 176-179, retomo a metatarefa proposta, que foca na questão da superação (*lidar com o desafio*, linha 178) no contexto de IFE (*nesse contexto aqui de aprendizagem de vocês*, linhas 178-179). Em

seguida, então, Fernando, nas linhas 180 e 182, constrói um Julgamento de Estima social sobre a Tenacidade do aprendiz que, por conseguinte, constrói a crença sobre ensino-aprendizagem que se relaciona à necessidade de esforço e dedicação por parte do aluno. Buscando, num sentido neo-vygotskyano (Mercer, 1994), me *apropriar* do que foi colocado por Fernando, na linha 184, ofereço uma versão recontextualizada, isto é, uma forma de paráfrase ou reconstrução do que foi proposto pelo aluno a fim de que seja rerepresentado para o grupo: *então seria assim uma persistência?*. Isso está de acordo também com as características do gênero metaconversa exploratória (cf. seção 3.2, Quadro-resumo 1), pois o engajamento nesse gênero discursivo implica uma decisão conjunta a ser alcançada, um consenso racional. E para que essa decisão conjunta seja alcançada, há uma forma coordenada e conjunta de se raciocinar por meio da linguagem como ferramenta cultural. Assim, nós, professora-pesquisadora e alunos participantes, compartilhamos conhecimentos e ideias ao mesmo tempo em que avaliamos e consideramos opções. Ao longo da metaconversa exploratória, existe um conflito construtivo no compartilhamento de ideias; logo, ao buscarmos um consenso racional, usamos as divergências e o dissenso produtivo com o propósito de elaborar pontos de vista de forma mais clara e persuasiva.

Letícia, na linha 185, parece, então, legitimar a minha apropriação na linha 184 e concordar que Fernando se refere a noção de *persistência*, que, em outras palavras, remete à Tenacidade do aprendiz. Jullian, ao tomar o turno, entre as linhas 186-191, no entanto, parece trazer uma divergência que é sinalizada pelo uso da conjunção adversativa (*mas*, linha 186) em posição temática. Entendo que tal divergência, contudo, é também construída em sintonia com as características da metaconversa exploratória, conforme expostas no Quadro-resumo 1 e retomadas na discussão acima. Ou seja, Jullian, de forma coordenada e conjunta com os demais participantes, busca elaborar pontos de vista de forma mais clara e persuasiva a fim de se chegar a um consenso, nesse caso sobre o que pode ser feito para lidar com o desafio no contexto de IFE.

Em seu turno, entre as linhas 186-191, Jullian prioriza (*acho que a primeira coisa*, linha 186) o Julgamento de Estima Social, mais uma vez, sobre a Tenacidade do aprendiz: *a gente se inserir mais nesse meio* (linha 186). Assim como discutido anteriormente (cf. subseção 6.2.3) em relação aos relatos IV, há no discurso de Jullian uma realização híbrida de Julgamento sobre o comportamento de aprendiz, que deve ser comprometido naquilo que faz e, portanto, *deve se inserir mais nesse meio* (linha

186), e de Afeto, que se refere ao sentimento de Satisfação pessoal do aluno. Isso torna-se mais claro quando, na linha 187, Jullian troca a referência à terceira pessoa do plural (*a gente*) pelo uso da primeira pessoa do singular (*eu*), que aparece também modalizada duas vezes consecutivas: *eu acho que a gente nã:o pelo menos eu né*. O aluno continua, na linha 189, mantendo a escolha da primeira pessoa do singular (*eu procuro, eu tenho*) e volta para a primeira pessoa do plural na linha 191 (*a gente*), construindo, então, realizações híbridas de Afeto e Julgamento. Por meio dessas escolhas lexicais avaliativas, no discurso de Jullian, emerge a crença sobre ensino-aprendizagem que dá relevo a necessidade de inserção do aprendiz na comunidade de prática acadêmico-científica (nas palavras do aluno, *nesse meio*, linha 186), onde se torna importante a leitura de artigos em inglês (linha 188).

Jullian e Fernando, entretanto, parecem não estar em total acordo no que diz respeito a suas expressões pessoais de Afeto para construção de tal crença sobre ensino-aprendizagem. Ao passo que Jullian indica Infelicidade em seus sentimentos (*se eu tiver [artigo] em inglês paciência né a gente lê*, linhas 190-191), Fernando, talvez para se manter coerente com a necessidade de esforço e dedicação a que se refere na linha 180 e que é apropriada por mim na noção de *persistência* (linha 184), demonstra preferência por artigos em inglês: *eu não eu prefiro em inglês* (linha 192).

Para argumentar sua crença, Jullian continua, na linha 193, enfatizando a importância de o aprendiz estar inserido em sua comunidade de prática (cf. seção 3.1) acadêmico-científica. O aluno, nesse caso, opta pelo uso simultâneo da modalidade epistêmica (*eu acho*) e deontica (*tem que*) para construir Julgamento de Estima Social sobre a Tenacidade no comportamento do aprendiz que *tem que se inserir nesse meio*.

Logo em seguida, faço uma intervenção buscando entender melhor o que os participantes querem dizer com *se inserir mais no meio* (linhas 194-195). Adonis, então, em dois turnos que se seguem das linhas 196-198 e 200-202, esclarece *que se inserir mais no meio* (linha 196) implica também uma atitude proativa de busca de conhecimento específico, e traz como exemplos a biologia (linhas 197-198) e a própria farmácia (linha 200). Assim como Jullian, Adonis utiliza a modalidade deontica (*você tem que ter conhecimento né a mais sobre biologia*, linhas 197-198, e *é necessário também não estar só no meio mas estudar o específico*, linhas 200-201) para construir Julgamento de Estima Social sobre o comportamento do aprendiz, que aparece no uso do pronome pessoal *você* (linhas 197 e 202) e da expressão *a gente* (linha 200). Mais uma vez, tento me apropriar da contribuição de Adonis (*isso quer dizer isso ajudaria*

*you a lidar com o: inglês também, o conhecimento da farmácia, linhas 200-203), retomo o que já foi discutido nessa metaconversa nas falas anteriores e procuro envolver todos os demais participantes em nossa reflexão conjunta: *entendi. então eh como é que vocês colocariam isso⁰então⁰ persistência, buscar prática é isso?* (linhas 206-207).*

Ainda nesse fragmento, quando pergunto se o específico está relacionado à leitura (*específica? e aí seria através da leitura, linha 209*), é interessante notar que Letícia pontua, na linha 211, que o uso de vídeos também pode ajudar na construção do conhecimento específico. A contribuição da aluna, com a qual a turma parece concordar (linha 213), reconstrói a crença sobre ensino-aprendizagem que atribui valor à diferentes recursos multimodais, que devem estar presentes nesse processo. Nota-se, então, que essa Valorização se mantém presente nas produções discursivo-reflexivas dos alunos em diferentes momentos.

Na metaconversa exploratória IV.1, como mostra o Fragmento 17 abaixo, há também exemplos que sugerem que relatos sobre experiência pessoal (Martin & Rose, 2008) contribuem no compartilhamento de ideias e na socioconstrução do conhecimento (cf. Capítulo 3).

Fragmento 17 – Metaconversa exploratória IV.1 – Estudando biosegurança

216	Jullian	eu acho assim que uma coisa interessante eh em vez da gente
217		buscar textos aleatórios por exemplo eu tava estudando
218		biosegurança e aí acabou que a professora ela colocou algumas
219		coisas em inglês eh matéria eh safety data,
220	Monica	data sheet?
221	Jullian	é uma coisa assim entendeu aí você acaba quando você tá
222		estudando vc nem liga mas ↑você tá estudando inglês também
223		sabe, e aí como é que escreve isso?

Jullian, nos dois turnos que se desenvolvem nas linhas 216-219 e 221-223, remete à sua experiência pessoal prévia, relatando um episódio da aula de biosegurança e, assim, relaciona o que foi discutido anteriormente nessa metaconversa exploratória, mais especificamente no Fragmento 16, à sua experiência de vida. No discurso de Jullian, emerge também a crença de que é importante se sentir naturalmente imerso na experiência de aprendizagem. Isso já havia surgido antes na análise dos relatos II (cf. seção 6.1.1 e Figura 6 – Sistemas de crenças de Jullian).

A importância do contexto e de se estar familiarizado com uma determinada área do conhecimento no processo de aprendizagem se estende como temática da metaconversa, como mostra o Fragmento 18, a seguir.

Fragmento 18 – Metaconversa Exploratória IV.1 – O contexto específico

239	Jullian	é porque tipo aquele texto lá se a gente não entendesse nada de
240		dna de base nitrogenada a gente entenderia menos ainda.
241	Monica	ótimo ótimo então já entendi, é trazer o conhecimento da área
242		pra pro ensino pra aprendizagem do inglês né pra você usar
243		aquele conhecimento específico pra um uma uma compreensão
244		melhor do texto daquele material que você tá interagindo, é isso?
245	Adonis	se não você não vai entender o contexto do texto né.
246	Monica	sim tá então tá, então seria valorizar o contexto específico?
247	Turma	isso.
248	Jullian	porque a gente já falou muito né a que a questão do tipo que a
249		gente queria traduzir uma palavra a gente usava o contexto pra
250		poder traduzir, pra entender o contexto a gente tenha que saber
251		um pouco da área.

Nas linhas 239-240, Jullian refere-se ao IA FORM AND FUNCTION para argumentar que, se não possuísse conhecimento específico, nesse caso relacionado à biologia, o entendimento do texto ficaria prejudicado: *se a gente não entendesse nada de dna de base nitrogenada a gente entenderia menos ainda*. O argumento desse participante é reforçado por Adonis, que, mais uma vez na linha 245, aponta para a relevância do conhecimento específico de uma determinada área para se entender o próprio contexto do texto: *se não você não vai entender o contexto do texto né*. As falas de Jullian e Adonis são intercaladas pela minha fala (linhas 241-244), quando começo a entender com mais clareza que, ao se referirem a noção de contexto, os alunos estão se remetendo ao conhecimento de uma área específica bem como ao contexto de produção e interpretação do texto: *ótimo ótimo então já entendi, é trazer o conhecimento da área pra pro ensino pra aprendizagem do inglês né pra você usar aquele conhecimento específico pra um uma uma compreensão melhor do texto daquele material que você tá interagindo, é isso?*. Sendo assim, os alunos parecem reconhecer uma relação interdependente entre as noções de contexto e conhecimento específico, que se complementam de forma dinâmica na construção de significados.

Para construir tal crença sobre ensino-aprendizagem, a modalidade deôntica é mais uma vez utilizada, no discurso de Jullian, na construção de significados avaliativos do domínio de Julgamento de Estima Social sobre a Capacidade do aprendiz: *pra entender o contexto a gente tenha que saber um pouco da área* (linhas 250-251).

A Valorização de diferentes recursos semióticos no processo ensino-aprendizagem emerge também, ao longo da metaconversa nas contribuições de Fernando, conforme Fragmento 19 abaixo.

Fragmento 19 – Metaconversa exploratória IV.1 – O dicionário como recurso

290	Fernando	acho que o outro tópico é ter o dicionário do lado. hh
291	Turma	hh
292	Monica	ok tá vamos colocar isso então quer dizer usar recursos né como
293		o dicionário o dicionário seria um recurso também.
294	Leticia	mas aí na prova não vai poder. hh
295	Turma	hh
296	Monica	hum?
297	Leticia	aí na prova não vai poder.
298	Monica	é mas na verdade a gente tá falando de uma situação geral né a
299		prova é <u>um</u> momento dessa situação né, e a ideia é quando você
300		chega a fazer uma avaliação você já [construiu]
301	Leticia	[tem uma noção]

Na linha 290, Fernando toma o turno para dizer que acredita que, além da importância do contexto discutida nos fragmentos anteriores, o dicionário também deve ser considerado como recurso que pode ajudar no melhor entendimento de um texto: *acho que o outro tópico é ter o dicionário do lado. hh*. Vale observar que a contribuição de Fernando vem acompanhada de risos (*hh*) dele e da turma (linha 291), o que pode sugerir que o uso de dicionários não é tão bem vindo nessa produção discursivo-reflexiva, em que as avaliações estão sendo contruídas no sentido do Julgamento de Estima Social sobre Tenacidade e Capacidade do aprendiz, que deve se esforçar e buscar práticas relacionadas à sua comunidade de prática específica. O dicionário, nesse sentido, pode representar um recurso que simplificaria esse esforço e dedicação do aprendiz. Todavia, ao tomar o turno nas linhas 292-293, eu demonstro não me alinhar a essa crença, e sugiro que acrescentemos o uso do dicionário como recurso para aprendizagem: *ok tá vamos colocar isso então quer dizer usar recursos né como o dicionário o dicionário seria um recurso também*.

Ainda no Fragmento 19, no discurso de Leticia emerge a crença sobre ensino-aprendizagem referente à avaliação. A contribuição de Letícia parece funcionar em dois sentidos complementares: (i) reforçar a crença do dicionário como um recurso que simplifica a necessidade de esforço do aprendiz e (ii) e construir a crença de que a avaliação pode ser um momento complicado nesse processo, que demanda esforço e, por conseguinte, não poderia ser simplificado por meio do uso de dicionário. Nas palavras da aluna: *mas aí na prova não vai poder. hh* (linha 294). Assim como acontece no trecho referente a fala de Fernando (linhas 290-291), a fala de Letícia também é atravessada por risos dela e da turma (linha 295), o que parece corroborar novamente para avaliação do dicionário como um recurso ‘simplificador’.

De modo semelhante ao que eu já havia feito nas linhas 292-293, tento desconstruir ambas as crenças. Além de não compartilhar dos risos que permeiam a interação nesse momento, por meio de Apreciação da avaliação (nesse caso *a prova*) enfatizo o seguinte: *é mas na verdade a gente tá falando de uma situação geral né a prova é um momento dessa situação né, e a ideia é quando você chega a fazer uma avaliação você já [construiu]* (linhas 298-299). Há, também nesse trecho, o Julgamento de Estima Social sobre a Capacidade do aprendiz no sentido da autonomia, isto é, de se construir conhecimentos necessários para que no momento da avaliação o aprendiz tenha capacidade de lidar com as dificuldades que possam surgir. O meu turno acaba sendo interrompido e sobreposto pela fala de Leticia (linha 301), que completa o meu enunciado: *[tem uma noção]*.

Caminhando para um fechamento dessa metaconversa, conforme Fragmento 20 abaixo, realizo mais um momento de apropriação das ideias compartilhadas pelos participantes. Por meio dessa estratégia discursiva que exerce uma função pedagógica e implica reciprocidade entre ensino e aprendizagem (Mercer, 1994, p. 105), eu faço uma referência anafórica (*essas estratégias*, linha 310) a contribuições feitas ao longo dessa produção discursivo-reflexiva IV.1 e chamo atenção para o slide 5, que está sendo construído na Apresentação IV (Anexo 8), a fim de organizar e tornar explícito o compartilhamento de ideias, de modo que elas se tornem entendimentos compartilhados do grupo.

Fragmento 20 – Metaconversa exploratória IV.1 – Frequentar as aulas

310	Monica	então essas seriam as estratégia que poderiam ajudar que vao
311		ajudar vocês a lidar com o desafio, mais alguma coisa que vocês
312		querem acrescentar?
313	Leticia	e frequentar as aulas hh
314	Turma	hh
315	Monica	ah, ok, that's important, and I get to see you hh
316	Leticia	hh
317	Monica	então frequência né às aulas. e o que que esse frequentar as aulas
318		implica? porque você pode vir e ficar aqui.
319	Adonis	tudo aquilo que a gente tava falando antes né.
320	Monica	isso aí Adonis. e o que que era?
321	Adonis	Proatividade.

Nas linhas 310-312, busco, então, retomar a metatarefa IV.1 (cf. Imagem 7), com o objetivo de encontrar um consenso no que já foi discutido até aquele momento: *então essas seriam as estratégia que poderiam ajudar que vao ajudar vocês a lidar com o desafio, mais alguma coisa que vocês querem acrescentar?*.

A partir dessa minha pergunta, na linha 313, Leticia menciona a frequência às aulas. O riso (*hh*), nas linhas 313-315, permeia, dessa vez, tanto o discurso dos alunos quanto o meu. Suponho que a razão para o riso, nesse caso, possa estar relacionada ao fato de estarmos engajados numa discussão sobre como superar desafios no aprendizado, e só num momento de conclusão é mencionado o aspecto *frequência na sala de aula*, que talvez pudesse ser considerado um dos mais básicos nesse processo ensino-aprendizagem, que deve ser descrito como social, já que todos nós participantes parecemos acreditar na importância de estarmos inseridos socioculturalmente num contexto. De acordo com a teoria sociocultural (cf. Capítulo 3), tanto alunos participantes como eu, professora-pesquisadora, parecemos acreditar no processo ensino-aprendizagem como uma atividade contextualizada socioculturalmente, onde a presença na sala de aula (cf. seção 2.1) deve contribuir em função da interação social que é proporcionada nesse ambiente.

Após ratificar a contribuição de Letícia (*então frequência né às aulas*, linha 317) e com o objetivo de explorar um pouco mais a reflexão sobre o que significa frequentar as aulas, pergunto o que isso implica: *e o que que esse frequentar as aulas implica? porque você pode vir e ficar aqui* (linhas 317-318). Adonis, então, traz a necessidade de *proatividade* (linha 321), que, mais uma vez, reforça a crença na necessidade de envolvimento, dedicação, compromisso, que também emerge nas falas de Jullian e Fernando, como mostra o Fragmento 21 abaixo.

Fragmento 21 – Metaconversa exploratória IV.1 - O que implica estar presente em sala de aula?

327	Jullian	atenção. acho que <u>vontade</u> de aprender.
328	Fernando	determinação. foco. força e fé.
329	Turma	hh
330	Monica	isso é uma luta hh tá vindo aqui a um ring de box hh
331	Turma	hh
332	Monica	é assim que vcs se sentem?
333	Turma	hh
334	Fernanda	força e fé não vai dar não hh
335	Fernando	força até dá mas fé acho que ()
336	Jullian	é confiar em você.
337	Leticia	↑imagina você entrar numa batalha sem fé.
338	Monica	é auto-confiança né e a fé não no sentido oh: não desmerecendo isso, assim eu tenho a maior fé em Deus mas nesse sentido da fé da auto-confiança e de fato isso é importante mesmo, se a gente não acreditar que vai conseguir isso pra qualquer coisa [se a gente]
339		
340		
341		
342		
343	Leticia	[é]

344	Monica	não acreditar que vai conseguir esse é o primeiro passo pra não
345		conseguir.
346	Turma	()
347	Monica	vocês vão querer que escreva fé ou auto-confiança?
348	Nathalia	pra mim auto-confiança.
349	Adonis	fé em você mesmo.

Ao colocarem aspectos relacionados à Tenacidade do aprendiz, Jullian e Fernando, nas linhas 327 e 328 respectivamente, enumeram: *atenção, vontade de aprender e determinação, foco, força e fé*. Após toda a turma rir amigavelmente (linha 329), eu me alinho a eles construindo a metáfora da sala de aula como uma um ring de box e, portanto, do processo de ensino-aprendizagem como uma luta: *isso é uma luta hh tá vindo aqui a um ring de box hh* (linha 330).

A contribuição de Fernando parece causar uma certa polêmica que pode estar relacionada aos risos (linhas 329-333) e à fala de Fernanda, também atravessada pelo riso: *força e fé não vai dar não hh* (linha 334). Fernando, por sua vez, não parecendo querer antagonizar a turma, concorda parcialmente com Fernanda: *força até dá mas fé acho que ()* (linha 335). Jullian, então, buscando fazer sentido da relação desses conceitos ao contexto de ensino-aprendizagem, se afasta do Julgamento de Estima Social no âmbito da Tenacidade e se aproxima do domínio do Afeto, Segurança pessoal: *é confiar em você* (linha 336). Mas Letícia parece legitimar a metáfora, e, logo, a crença de que a sala de aula pode representar uma batalha: *↑imagina você entrar numa batalha sem fé* (linha 337).

Mais uma vez numa estratégia de apropriação, eu busco retomar e reconstruir o que foi discutido a partir das falas de Jullian e Fernando no início do Fragmento 21 (linhas 327-328). Assim, a fim de oferecer uma versão recontextualizada e compatível com o discurso educacional, sem que haja qualquer mal-entendido nos possíveis significados de *fé*, relaciono esse conceito à auto-confiança: *é auto-confiança né e a fé não no sentido oh: não desmerecendo isso, assim eu tenho a maior fé em Deus mas nesse sentido da fé da auto-confiança e de fato isso é importante mesmo, se a gente não acreditar que vai conseguir isso pra qualquer coisa [se a gente]* (linhas 338-342). Ainda assim, os alunos demonstram uma certa dúvida entre as escolhas lexicais *fé e auto-confiança*, como pode ser observado nas linhas 348 e 349, nas falas respectivamente de Nathália e Adonis. Contudo, os participantes parecem concordar na crença de que existe uma necessidade de Afeto, Segurança pessoal.

Ao finalizar a análise das produções discursivo-reflexivas IV, que inclui os relatos escritos IV (cf. seção 6.2.3) e fragmentos da metaconversa exploratória IV.1 (na presente seção), nota-se que realizações de Julgamento, Estima Social sobre a Capacidade e, especialmente, sobre a Tenacidade do aprendiz se constroem conjuntamente às de Afeto, predominantemente Segurança e Satisfação, para construção de crenças que estão voltadas à necessidade de esforço, dedicação, e comprometimento para superar desafios que possam surgir no processo ensino-aprendizagem de IFE. De modo geral, essas produções discursivo-reflexivas IV sugerem que esse processo, em sintonia com a teoria vygotskiana (cf. Capítulo 3), deve ser entendido como uma atividade socioculturalmente situada, em que a participação na comunidade de prática específica (no caso desses participantes a área de farmácia e afins como biologia, por exemplo) e o conhecimento do contexto em que os textos circulam tornam-se fundamentais para construção de sentidos.

Parecendo concordar com os pressupostos de uma teoria sociocultural de aprendizagem (cf. Capítulo 3), os participantes acreditam também que o desafio é essencial para que o aprendizado aconteça, isto é, usando um termo proposto pelos participantes Jullian e Letícia em seus relatos IV, para que saiam de suas *zonas de conforto*, o que podem ser entendido, num prisma sociocultural, como um movimento que estaria possibilitando a construção de novos conhecimentos, a partir do trabalho em suas ZDPs que, assim, se transformam em ZDRs (cf. seção 3.1). Logo, a partir dessa ótica, o **desafio** parece estar relacionado à construção de conhecimentos científicos; a **superação**, à Tenacidade, Capacidade, Satisfação e Segurança do aprendiz.

Após apresentar uma proposta de análise e discussão dos dados de acordo com o design metodológico (cf. subseções 5.3.2, 5.3.3), e orientada pelos pressupostos socioculturais e sociosemióticos de aprendizagem e linguagem, sugiro, no próximo capítulo, uma síntese desta análise a partir das perspectivas teóricas que embasam este trabalho e retomo, então, as questões de pesquisa colocadas anteriormente (cf. seção 1.3).

7 SÍNTESE³³ DIALÉTICA DA ANÁLISE

“O botão desaparece no desabrochar da flor, e pode-se afirmar que é refutado pela flor. Igualmente, a flor se explica por meio do fruto como um falso existir da planta, e o fruto surge em lugar da flor como verdade da planta. Essas formas não apenas se distinguem, mas se repelem como incompatíveis entre si. Mas a sua natureza fluída as torna, ao mesmo tempo, momentos da unidade orgânica na qual não somente não entram em conflito, mas uma existe tão necessariamente quanto a outra.” (Hegel, [1830]1995)

Inserida no campo de investigação da Linguística Aplicada (cf. Capítulo 2) e voltada para contexto pedagógico, mais especificamente uma sala de aula de IFE (cf. seção 2.2), esta pesquisa fundamenta-se em duas abordagens teóricas: **o conhecimento como construção social** (cf. Capítulo 3), e **a linguagem como fenômeno sociosemiótico** (cf. Capítulo 4). No presente capítulo, proponho, então, uma síntese da análise, desenvolvida no capítulo anterior, procurando, sob o prisma sociocultural e sociosemiótico, retomar as questões de pesquisa (cf. seção 1.3), ou seja:

- 1- Como as escolhas léxico-gramaticais referentes às interpretações e avaliações dos alunos acerca de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem constroem suas crenças?**
- 2- Que crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas emergem sociointeracionalmente no espaço discursivo-reflexivo proposto por este trabalho?**

³³ Na busca por uma palavra que correspondesse ao aspecto crítico-reflexivo a que se propõe este trabalho, devo esclarecer que a escolha de ‘síntese’ para o título deste capítulo não remete à noção de resumo textual. O significado que atribuo a essa opção lexical, no contexto desta pesquisa, está ancorado na filosofia (De Souza, 2003) e refere-se à tentativa de abordar as principais ideias consideradas ao longo deste trabalho e traçar pontos de conexão. No campo da filosofia dialética (ibid.), a ‘síntese’ ressalta a importância do diálogo e diz respeito à virtude de se respeitar a complexidade inerente à tentativa de se convergir diferentes pontos de vista. O termo é também utilizado, no âmbito da LSF, por Matthiessen (2012, p. 437). Sendo assim, uso a palavra ‘síntese’ em um sentido dialético, ou seja, como uma forma de debate, em que os dados e a sua análise são, mais uma vez, postos em discussão.

7.1

As interpretações e avaliações dos alunos e a construção de crenças no espaço discursivo-reflexivo deste trabalho

Ao longo desta pesquisa, considero que as crenças dos aprendizes influenciam e são influenciadas por suas atitudes (avaliações) e pelo contexto sociocultural ao qual pertencem (cf. Figura 11, subseção 6.1.1, página 126). Logo, argumento que o sistema de crenças dos alunos (cf. Figuras 4-10, subseção 6.1.1) possui relação dinâmica e interdependente com as interpretações e avaliações que constroem sobre aspectos do processo ensino-aprendizagem, no qual os IA são um recurso mediador fundamental.

Ao reconhecer a natureza emergente e contextual das crenças, tornou-se necessário, portanto, uma abordagem discursiva das mesmas. Isso implica dizer que, não mais entendidas como uma propriedade cognitiva individual do aluno (Kalaja e Barcelos, 2003), as crenças que emergem discursivamente nos relatos escritos e mataconversas exploratórias foram entendidas de acordo com o contexto situacional e sociocultural de ocorrência dessas produções discursivo-reflexivas. Essa abordagem analítica discursiva (cf. seção 3.3) aqui adotada e, conseqüentemente, a análise da linguagem com enfoque social foi fundamentada pelas teorias sociocultural e sistêmico-funcional (cf. Capítulos 3 e 4, respectivamente). Ou seja, considerando a Avaliatividade (cf. subseção 4.2.1), um sistema de significados interpessoais cujos recursos são usados para negociar relações sociais, para análise das produções discursivo-reflexivas dos alunos participantes, esta pesquisa pretendeu fazer a ponte entre a análise da léxico-gramática e da atividade social, pressuposto teórico fundamental de uma perspectiva sociossemiótica de linguagem.

Sendo assim, a análise desenvolveu-se com base na perspectiva sociossemiótica de linguagem buscando, no discurso (isto é, produções discursivo-reflexivas) dos aprendizes, os recursos avaliativos (cf. 4.2.1 – O sistema de avaliatividade) e relacionando-os às crenças emergentes. Em sintonia com a teoria sistêmico-funcional, a análise dos dados sugere que os aprendizes, a partir de uma rede de possibilidades, tecem (de modo consciente ou não) determinadas escolhas léxico-gramaticais com o propósito de avaliar aspectos referentes ao processo ensino-aprendizagem, seja de forma mais geral (cf. subseção 6.1.1 e 6.1.2 – Introdução), ou focalizando mais especificamente nos IA (cf. subseção 6.2.1, 6.2.2, 6.2.3, 6.2.4 - Desenvolvimento). É nesse percurso sistemático de escolhas que os alunos vão, então, construindo discursivamente suas crenças.

Na etapa Introdução (cf. subseção 5.3.2), foram analisados os relatos II e fragmentos da metaconversa exploratória II.1, produzidos a partir de suas respectivas metatarefas (cf. Anexo 6, Apresentação II). Nessa etapa, a partir dessas produções discursivo-reflexivas II, chamei atenção para a relação dinâmica e recíproca entre recursos avaliativos (cf. Sistema de Avaliatividade, subseção 4.2.1) e a construção de crenças sobre aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Ao analisar os relatos II de cada aluno participante, propus, então, figuras (cf. Figuras 4-10) para representar visualmente o sistema de crenças de cada um desses alunos e ilustrar a relação dinâmica e interdependente entre suas avaliações e interpretações e crenças acerca de aspectos do processo ensino-aprendizagem.

A segunda fase de análise, denominada Desenvolvimento (cf. seção 6.2), teve como objetivo construir uma conexão interativa e dialógica entre os recursos avaliativos e os sistemas de crenças emergentes na primeira fase (cf. seção 6.1) e o modo como os alunos participantes interpretaram e avaliaram os IA, construindo discursivamente suas crenças sobre material didático. Cabe ressaltar que não se trata, como já apontado anteriormente (cf. subseção 6.1.2), de buscar uma relação de causa e efeito num sentido linear, mas sim recursivo. Essa recursividade característica da relação dinâmica entre crenças e Avaliatividade apresenta uma causalidade circular em que a causa retroage sobre o efeito e, assim, os efeitos se transformam em causas que geram efeitos diferentes numa teia de inter-relações.

A análise dos relatos III (cf. seção 6.2), que integra a fase Desenvolvimento e que foca mais especificamente nas crenças relacionados ao material didático (referido no âmbito desta pesquisa como IA), indica que, ao apreciarem positivamente o IA ENGLISH AND GLOBALIZATION (Anexo 3), os alunos participantes dão especial relevo ao aspecto Composição. Isso indica uma Valorização de recursos didáticos que se apresentem de modo equilibrado e em nível de complexidade adequado para conduzir a aprendizagem, o que, por sua vez, parece estar em sintonia com a crença emergente nos relatos II, na fase Introdução (cf. subseção 6.1.1), sobre a relevância atribuída a diferentes recursos multimodais para a aprendizagem tanto dentro como fora da sala de aula. A relação entre tal crença e a ênfase no domínio da Composição (Equilíbrio e Complexidade) como marca avaliativa no discurso é também percebida na análise da metaconversa exploratória III.1 (cf. subseção 6.2.2).

Tanto os relatos individuais III quanto a metaconversa exploratória III.1 mostram que os alunos participantes privilegiam aspectos apreciativos de Composição

– Equilíbrio e Complexidade. Uma possível explicação para os alunos participantes enfatizarem a avaliação por meio de Apreciação, mais especificamente no sentido da Composição, é que, ao discorrem sobre o IA em seus relatos III, eles dão maior importância ao nível de dificuldade das tarefas (Complexidade) e como elas estão organizadas (Equilíbrio).

Sendo assim, ao avaliarem e interpretarem o IA utilizado em nossa sala de aula de IFE, os aprendizes constroem discursivamente crenças sobre ensino-aprendizagem que se referem, em especial, ao que constitui um IA equilibrado, coeso e satisfatório. Ou seja, as escolhas léxico-gramaticais apreciativas dos alunos participantes constroem as suas crenças sobre ensino-aprendizagem, segundo as quais um IA deve ser definido como *um conjunto de atividades com um fim específico que auxiliam na aprendizagem de forma sequencial e lógica, apresentando um equilíbrio entre o lúdico e o monótono* (cf. Imagem 5, página 164).

Entretanto, ao argumentar que as crenças sobre ensino-aprendizagem relacionadas ao IA são construídas por meio, predominantemente, dos recursos avaliativos de Apreciação observados nas produções discursivo-reflexivas III, entendo também que os alunos estão demonstrando (ainda que de modo implícito) suas emoções referentes à dimensão Afeto. Porém, acredito que a predominância da dimensão Apreciação, nos subdomínios Composição – Equilíbrio e Complexidade, possa sugerir uma intenção dos alunos (consciente ou não) de objetivar as suas interpretações e avaliações sobre o material didático utilizado em nossa sala de aula de IFE.

Concordo com Martin (2000, p. 147), contudo, quando afirma que, de uma maneira geral, tanto Afeto quanto Julgamento e Apreciação expressam sentimentos. Assim, Afeto pode ser considerado como o sistema básico, que é, então, institucionalizado como Julgamento quando recontextualizado numa matriz de avaliação de comportamento, e como Apreciação quando recontextualizado numa matriz de avaliação de produtos de comportamento. Segundo Martin (ibid.), ao apreciarmos, isto é, atribuímos valor estético às coisas, estamos institucionalizando as nossas emoções (Afeto) em proposições sobre as coisas, que, no caso desta pesquisa, se referem a aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem, no qual os IA são recursos mediadores fundamentais.

Além disso, ao longo da análise das produções discursivo-reflexivas III (cf. subseções 6.2.1 e 6.2.2), não deixo de considerar a relação das crenças emergentes

sobre ensino-aprendizagem com as demais, conforme as categorias propostas neste trabalho (cf. Figura 11, página 126). Afinal, conforme discussão apresentada na fase introdutória de análise (cf. subseção 6.1.1) e sugerido visualmente na Figura 11 (subseção 6.1.1, página 126), as fronteiras movediças entre diferentes categorias que compõem o sistema de crenças dos alunos tornam bastante difícil a consideração de uma em detrimento de outras. Com isso, ao trazerem, em suas produções discursivo-reflexivas, crenças sobre ensino-aprendizagem, os aprendizes estão construindo também crenças sobre identidades individuais e socioculturais bem como crenças sobre linguagem. Isso implica dizer que as crenças emergentes nos discursos dos aprendizes e suas respectivas categorias propostas neste trabalho são construídas de forma não linear, exigindo um olhar plural e de certa incompletude.

A análise dos relatos III (cf. subseção 6.2.1), produzidos a partir da metatarefa III, *Discorram sobre o instrumento de aprendizagem English and Globalization* (cf. subseção 6.2.1), sugeriu ainda uma preocupação dos alunos a respeito da sequenciação das tarefas e do desafio que elas proporcionam. Interpretei que tal preocupação pode estar relacionada ao reconhecimento, ainda que de maneira não consciente, da importância de o IA (e suas respectivas tarefas) trabalhar como recurso semiótico mediador na socioconstrução do conhecimento de acordo com as noções de *scaffolding* (andaime) e ZDP, conforme proposto pela teoria sociocultural (cf. seção 3.1). Por essa razão, e orientada pelo paradigma do construtivismo (cf. Capítulo 5), prossegui na análise dos dados (cf. subseções 6.2.3 e 6.2.4) buscando aprofundar entendimentos acerca da relação entre esses construtos e os IA.

Nesse percurso, realizações de Julgamento, Estima Social sobre a Capacidade e, especialmente, sobre a Tenacidade do aprendiz se constroem conjuntamente as de Afeto, predominantemente Segurança e Satisfação, para construção de crenças que estão voltadas a necessidade de esforço, dedicação, comprometimento para superar desafios que surgem no processo ensino-aprendizagem de IFE. As produções discursivo-reflexivas IV sugerem que esse processo, em sintonia com a teoria vygotskiana (cf. Capítulo 3), deve ser entendido como uma atividade socioculturalmente situada, em que a participação na comunidade de prática específica e o conhecimento do contexto em que os textos circulam tornam-se fundamentais para construção de sentidos.

Em consonância, ainda que em princípio de forma não consciente, com os pressupostos de uma teoria sociocultural de aprendizagem (cf. Capítulo 3), os

participantes acreditam que o desafio é essencial para que o aprendizado aconteça, isto é, usando um termo proposto pelos participantes Jullian e Letícia em seus relatos IV, para que saiam de suas *zonas de conforto*, que podem ser entendidas, num prisma sociocultural, como ZDPs (cf. seção 3.1). A partir dessa ótica, o desafio parece, então, estar relacionado à construção de conhecimentos científicos, enquanto a superação, à Tenacidade, Capacidade, Satisfação e Segurança do aprendiz.

Com base numa perspectiva interativa e dialógica, a análise dos dados (cf. Capítulo 6), indica, portanto, uma relação dialética entre crenças e Avaliatividade. As crenças emergem no espaço dialógico que este trabalho pretende criar; logo, a análise busca considerar os recursos semióticos e as escolhas léxico-gramaticais nas produções discursivo-reflexivas dos alunos participantes que constroem crenças acerca de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem. Ao passo que as interpretações e avaliações constroem discursivamente as crenças que emergem nessas produções discursivo-reflexivas, essas crenças motivam dialeticamente as interpretações e avaliações dos alunos participantes acerca de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem, fazendo que todo processo avaliativo de construção de crenças seja ressignificado, tanto no nível interpessoal (social) quanto intrapessoal (individual).

Na medida em que pode haver transformações no que concerne às crenças e avaliações, seja de uma maneira mais longitudinal ou, como no caso desta pesquisa, de um modo mais pontual, é possível argumentar que crenças e avaliações não constituem uma entidade mental estática do aprendiz (Kalaja e Barcelos, 2003). Nesse sentido, essa relação pode ser caracterizada como dinâmica e emergente. A visão contextual e discursiva, que envolve a relação recíproca entre avaliações e interpretações, por um lado, e crenças, por outro, implica que transformações em ambos os lados estão ligadas às nossas experiências de vida (cf. Fragmento 8, páginas 140-141), à nossa interação com o contexto social que nos cerca. Em outras palavras, isso significa que crenças e avaliações são situadas e socioculturalmente construídas; no caso desta pesquisa, emergentes nas produções discursivo-reflexivas que se desenrolam no espaço dialógico de nossa sala de aula de IFE.

Dessa forma, a análise parece sugerir, então, que, tanto de acordo com uma abordagem sistêmico-funcional quanto sociocultural (cf. Capítulos 3 e 4, respectivamente), as crenças não residem na mente individual do aprendiz, mas

constroem-se dialeticamente nas práticas discursivas do contexto instrucional e interacional.

7.2

As crenças emergentes no espaço discursivo-reflexivo proposto por este trabalho a respeito de aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas

Para se analisar as crenças emergentes no espaço discursivo-reflexivo que buscou criar este trabalho, foi necessário considerá-las no contexto social de atividade (uma sala de aula de IFE do quinto-período do curso de Farmácia no IFRJ, campus Rio de Janeiro) em que são construídas discursivamente, ou seja, a partir das produções discursivo-reflexivas que incluem relatos escritos individuais, slides em *power point presentation* e fragmentos de metaconversa exploratória. Isso implicou, por conseguinte, que as crenças não foram analisadas como uma propriedade cognitiva individual dos participantes (Kalaja e Barcelos, 2003).

Numa perspectiva sociocultural, as crenças são tanto individuais como sociais, uma ação conjunta dos planos mental e social. Assim sendo, propus uma análise a partir da interação social, do contexto de atividade, por meio da ação mediada pelo diálogo (Alanen, 2003, p. 67), que, no caso deste trabalho, como já apontado anteriormente (cf. seção 3.2), é um princípio fundamental para a construção e análise dos dados, tanto no nível intrapessoal, como nos relatos individuais, quanto no interpessoal, como nas metaconversas exploratórias, por exemplo.

Com base na análise aqui proposta, e em sintonia com os pressupostos de uma abordagem sociocultural, foi possível notar que as experiências passadas, relacionadas a situações em geral e ao aprendizado de línguas em particular, desempenham um papel relevante nas crenças emergentes. Para citar alguns exemplos, isso é observado nos relatos II (cf. subseção 6.1.1) de Mariana, de Fernando e de Rafaella, bem como na metaconversa exploratória II.1, nos Fragmentos 3 (fala de Jullian, linhas 37-48), 8 (especialmente nas falas de Mariana, linhas 215-224, e Jullian, linhas 231-233 e 236-240) e 9 (fala de Mariana, linhas 249-254), em que o processo ensino-aprendizagem é discutido pelos alunos participantes em função de suas experiências de vida.

A análise dos dados mostra a natureza contextual e emergente das crenças. De modo semelhante, a construção dos dados pauta-se no princípio dialógico, segundo o qual as produções discursivo-reflexivas não são entendidas como a expressão de ideias

generalizáveis e descontextualizadas sobre ensino-aprendizagem, ou como indicações de estruturais mentais estáveis dos aprendizes; ao contrário, as produções discursivo-reflexivas analisadas são entendidas, de um ponto de vista vygotskyano, em relação dinâmica com o contexto de social de atividade. Por isso, conforme explicitado anteriormente (cf seções 3.2 e 5.3), opto por uma construção de dados dialógica, que implicou que os alunos participantes, por meio de diferentes produções discursivo-reflexivas, retornassem a seus discursos considerando novas perspectivas socialmente compartilhadas por meio do uso da linguagem, ferramenta cultural, e, portanto, fenômeno sociossemiótico primordial.

Na primeira fase de análise dos dados (cf. seção 6.1), busquei identificar as crenças dos alunos participantes sobre aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas por meio de recursos avaliativos. Após representar visualmente os sistemas de crenças emergentes dos alunos participantes com base nos relatos II (cf. Figuras 4-10), propus uma classificação delas em quatro categorias (cf. Figura 11), nomeadamente: **crenças sobre aprendizagem, sobre linguagem, sobre identidade individual, e sobre identidade sociocultural**. Assim, ao construírem crenças que podem ser agrupadas nessas quatro categorias propostas, os alunos participantes parecem estar organizando seus entendimentos acerca do processo ensino-aprendizagem a partir de quatro eixos de significação inter-relacionados, que dizem respeito respectivamente ao (i) processo ensino-aprendizagem em si - o que é ensinar e aprender, como se deve ensinar e aprender, que tipos de atividades, estratégias, recursos são úteis na aprendizagem, comportamento apropriado e motivador da aprendizagem dentro e fora da sala de aula; (ii) a língua a ser aprendida – o que é linguagem, o papel da léxico-gramática, da pronúncia, do contexto social e sua relação com a linguagem, a importância das habilidades de produção e compreensão oral e escrita e como elas estão integradas entre si e ao contexto social; (iii) suas identidades individuais – quem sou eu, aprendiz de língua inglesa e falante do Português brasileiro; (iv) identidades socioculturais – quem é o outro, falante nativo e não nativo da língua que está sendo aprendida e da língua materna.

Após descrever cada uma dessas categorias, enfatizando, um relacionamento dinâmico e interdependente, não apenas entre as crenças emergentes no discurso, mas também com o contexto de situação e de cultura em que se constroem, introduzi a Figura 12 (cf. página 129) com o objetivo de apresentar, mais claramente, como as crenças emergentes nos relatos II podem ser agrupadas de acordo com as quatro

categorias propostas. Como já observado, introduzo essa figura ressaltando o aspecto movediço e a natureza dialética que permeiam as crenças, que formam um sistema entrelaçado e dinâmico.

A descrição dessas crenças, assim como o agrupamento delas de acordo com essas categorias, conforme a Figura 12, mostrou que os alunos participantes dão, em especial, relevo ao aspecto lúdico e ao entretenimento relacionados à utilização de recursos multimodais variados (jogos, músicas, filmes, séries de televisão) no processo ensino-aprendizagem, pois dos sete relatos analisados seis atribuem valor positivo por meio de Apreciação a tais recursos, quando usados tanto dentro quanto fora da sala de aula numa atitude mais autônoma do aprendiz.

Após a análise dos relatos II, prossigo com a análise da metaconversa exploratória II.1, em que os alunos têm a oportunidade de revistarem as crenças emergentes em seus relatos individuais. Acreditando na natureza contextual das crenças, isto é, que se constroem socialmente na interação e na experiência situada, observei que algumas são, de fato, ressignificadas no espaço discursivo-reflexivo criado pela metaconversa exploratória II.1. Com isso, apresento, então, a Figura 13 (cf. página 146), que inclui também crenças emergentes a partir dessa metaconversa exploratória, ou seja, novas crenças inter-relacionadas que se constroem, ao longo da metaconversa exploratória II.1, por meio, predominantemente, dos sub-sistemas de Afeto e Julgamento.

Com base na análise construída ao longo desta investigação, e a partir de um olhar qualitativo (cf. subseção 5.1.1), é possível dizer que, ao passo que crenças sobre ensino-aprendizagem e linguagem são construídas discursivamente a partir de recursos de Atitude referentes aos seus três respectivos domínios, isto é, Afeto, Julgamento e Apreciação, não há exemplos significativos de utilização de recursos avaliativos do domínio da Apreciação para construção de crenças sobre identidade seja individual ou sociocultural. Embora o foco desta análise não esteja voltado para a investigação de construção de identidade, torna-se relevante observar que essa construção, seja relativa a aspectos individuais ou socioculturais, parece estar mais relacionada a expressões de sentimento e avaliações de comportamento. Esse argumento, mais uma vez, sugere que o domínio da Apreciação parece ser a escolha avaliativa mais objetiva entre as opções ou recursos atitudinais disponíveis, de modo que os alunos participantes recorrem ao seu uso quando o foco do discurso não remete explícita ou diretamente a

questões de ordem mais pessoal ou inter-relacional mas sim à linguagem e/ou ao processo ensino-aprendizagem.

Numa perspectiva sociocultural de aprendizagem e sociosemiótica de linguagem, esta tese assume que crenças e conhecimento podem ser considerados dois lados da mesma moeda (Alanen, 2003; Woods, 2003), uma vez que ambos são construídos dialogicamente na interação social, onde a linguagem é uma ferramenta cultural primordial e, portanto, onde se tornam cruciais os *instrumentos* (cf. seção 3.1), com os quais nos engajamos nesse processo interacional. Mais uma vez, alinho-me a Kalaja e Barcelos (2003), que argumentam que “a busca tradicional pelas crenças ‘verdadeiras’ desse ou daquele grupo de alunos e professores não é mais a questão, uma vez que [suas] dependências contextuais são reconhecidas” (ibid., p. 234, grifos no original).

Por fim, com o propósito de ilustrar a síntese da análise dos dados, enfatizando a dimensão social e discursiva das crenças, proponho, então, a Figura 14 a seguir, que, inspirada pelo modelo teórico da LSF (cf. seção 4.2, Figura 2), apresenta níveis de realização que se encontram numa relação dinâmica de reciprocidade.

Figura 14 – Síntese da análise: uma perspectiva sociocultural e sociosemiótica



Com base na análise dos dados, essa figura propõe-se, então, a ser um modelo teórico que tem a finalidade de ajudar a entender o modo de agir do aluno, considerando suas decisões e dilemas na complexidade dinâmica do processo ensino-aprendizagem. Assim, numa relação de reciprocidade, suas ações, decisões e dilemas

são influenciadas e influenciam suas avaliações e interpretações, que, por sua vez, são construídas e constroem crenças, que emergem discursivamente a partir do contexto de situação e cultura.

8 Considerações finais

“O discurso, e seu concerto de incessante produção de efeitos de sentido, não é jamais um objeto pacífico e passível de submissão ao monologismo de uma teoria acabada.” (Brait, 2003, p.16)

Aprendemos a linguagem, que emerge da atividade social e cultural, não por memorização arbitrária das formas linguísticas, sons, ou imagens, mas pelo engajamento em atividades sociais, que são mediadas por signos materiais como recursos visuais, gestos, expressões faciais, formas linguísticas, sons. No caso desta pesquisa, proponho uma investigação com base nos IA como elementos mediadores nas atividades sociais com as quais os aprendizes se engajam durante o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com a noção de que a aprendizagem ocorre no processo de interação social, as (meta)tarefas que acompanham os IA buscam permitir a interação entre alunos e professor, que assume o papel de mediador na compreensão e realização das mesmas. Nesse processo, há o objetivo de se promover reflexão e prática a respeito de determinados conteúdos relevantes à aprendizagem de IFE bem como acerca de crenças emergentes no espaço discursivo-reflexivo que pretende criar este trabalho.

Por meio dos IA, usados como recursos didáticos mediadores, procuro valorizar o processo de interação social, de acordo com o qual a sala de aula é vista como um meio ambiente social, um local propiciador de interação, e a aprendizagem, inserida no contexto das nossas experiências de participação vividas no mundo. Ou seja, considerando que a educação é um processo essencialmente cultural e social, argumento que, para a realização das (meta)tarefas relacionadas aos IA, a interação em sala de aula implica uma ação conjunta e ativa de todos (professora-pesquisadora e alunos participantes) para a construção do conhecimento. Assim, espero que a nossa prática local de sala de aula esteja aberta para o mundo e seja relevante não somente pelo conteúdo que é ensinado, mas pela possibilidade de se vivenciar experiências de aprendizado de linguagem que incentivem engajamento mútuo entre alunos e professores.

Entendo que a análise dos dados construídos e selecionados para este trabalho vem me permitindo conhecer melhor o contexto de IFE no qual estou inserida. De forma similar, espero que o espaço discursivo-reflexivo que busquei criar com esta pesquisa, por meio dos IA e suas respectivas (meta)tarefas, tenha contribuído para um

maior entendimento dos alunos participantes a respeito do que se passa não somente dentro da sala de aula como também do contexto sociocultural onde a língua inglesa é utilizada. Espero que nós, participantes desta pesquisa e leitores interessados, tenhamos, então, com este trabalho uma oportunidade de conhecer algumas crenças emergentes no processo ensino-aprendizagem de IFE, o que pode ajudar na construção de novos conhecimentos e contribuir para o relacionamento entre professor e aluno, como praticantes e agentes sociais nesse processo. Alinhada a Kumaravadivelu (2006), reconheço a crescente necessidade de auxiliar os aprendizes de línguas a refletir acerca de suas crenças e do entendimento do processo de aprendizagem e, portanto, a importância de se “valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender” (ibid., p. 161).

Para tanto, optei, em consonância com uma abordagem sociocultural (cf. capítulo 3, seção 3.3), por uma análise contextual e discursiva das crenças emergentes (Kalaja e Barcelos, 2003), de acordo com a qual são consideradas parte integrante da cultura de aprendizagem (ibid.). Em outras palavras, seguindo um método de investigação dialógico, não distanciador ou objetificador, a construção e análise dos dados aqui proposta enfatiza como as crenças são construídas na prática cotidiana de uma sala de aula de IFE, e como elas podem mudar dentro desse contexto de aprendizagem a partir do diálogo e, logo, da sociointeração.

Nesse sentido, ressaltando a importância do contexto sociocultural e, portanto, do discurso socioculturalmente construído e compartilhado, esta investigação articulou perspectivas teóricas cujas ideias centram-se na linguagem como recurso sociosemiótico fundamental. A partir do Sistema de Avaliatividade (subseção 4.2.1), que tem como base teórica a linguística sistêmico-funcional (seção 4.2), procedi à análise das crenças que emergem sociointeracionalmente. Essa escolha teórico-metodológica apoia-se, como discutido na introdução deste trabalho (Capítulo 1), no argumento de Halliday (1994, p. xvi) a respeito da relevância do papel da gramática como base para qualquer propósito ou direção de análise textual. Sendo assim, a léxico-gramática, em uma perspectiva sistêmico funcional ou sociosemiótica (seção 4.2), ocupa lugar de destaque na análise de dados deste trabalho, já que, por meio do Sistema de Avaliatividade (subseção 4.2.1), busquei analisar as crenças construídas discursivamente pelos alunos participantes relacionando suas escolhas léxico-

gramaticas referentes a interpretações e avaliações às respectivas crenças emergentes no contexto de IFE o qual integramos.

Conforme os dados vão sendo construídos e analisados, nesse espaço dialógico sociointeracionalmente construído, os IA funcionam como recursos mediadores, enquanto suas respectivas tarefas e metatarefas vão redefinindo o contexto existente e criando uma nova arena para interações subsequentes.

Cabe acentuar também a perspectiva êmica nos entendimentos promovidos por esta investigação, que reconhece as crenças como emergentes e contextuais, isto é, como parte das experiências dos alunos e inter-relacionadas ao seu meio ambiente, aqui entendido no sentido de Dewey (cf. seção 3.3), não como o espaço físico apenas, mas como o espaço de interação entre seres humanos, onde as crenças são entendidas como responsivas e inter-relacionadas ao contexto tanto situacional quanto sociocultural. Dessa maneira, o contexto e o aprendiz passam a experimentar uma influência recíproca, o que pode explicar o surgimento de crenças contraditórias (como, por exemplo, no relato II de Jullian, cf. subseção 6.1.1). Afinal, concebem-se aqui os aprendizes como seres sociais interagindo no meio ambiente pedagógico.

Sendo assim, espero que esta pesquisa possa trazer contribuições para a pesquisa qualitativa na área da Linguística Aplicada e, logo, contribuir para a ampliação dos estudos na área de ensino de IFE. Segundo Belcher (2013, p. 541), nesta área de ensino de inglês, o contexto de ensino médio ou pré-universitário (*pre-tertiary*) é aquele menos investigado. A autora argumenta (ibid.) que existe uma urgência de se estender os interesses de pesquisa a esse contexto pedagógico. Inclusive, assim como este trabalho, ao apontar tal necessidade, Belcher (ibid.) defende que uma “fusão entre as perspectivas da LSF e IFE pode ser particularmente eficaz para o contexto acadêmico de aprendizes mais jovens”, pois reconhece que importantes contribuições para os níveis primário e secundário são originárias de pesquisas que envolvem o estudo de linguagem realizadas por linguistas sistêmico-funcionais (cf. Capítulo 4).

Acreditando que os alunos têm muito a me dizer e que suas várias interpretações sobre o processo ensino-aprendizagem devem ser consideradas, entendo que a sala de aula de línguas tem o potencial tanto para construir oportunidades de aprendizagem de língua quanto para criar consciência crítica sobre o processo ensino-aprendizagem. Assim, acredito que as experiências aqui relatadas têm funcionado como oportunidades de aprendizagem e, portanto, como fonte de significados para mim como pesquisadora e para os alunos participantes. Espero também que outros leitores

envolvidos em contextos afins possam, com base em suas experiências, extrair os seus próprios significados.

Ademais, assim como Gieve e Miller (2006, p. 39), considero que um dos papéis mais produtivos do pesquisador seja o de criar oportunidades para os participantes refletirem sobre suas experiências de participação. Segundo esses autores, buscando entendimentos mais amplos acerca dessas experiências, tanto pesquisador quanto participantes estarão aprofundando entendimentos acerca da qualidade de vida do contexto sociocultural onde estão situados.

Reconheço, contudo, que as escolas são esferas controversas que estão relacionadas a um conjunto mais amplo de processos culturais e políticos muitas vezes antagônicos, e que não somente refletem mas também incorporam e reproduzem tais processos. Em outras palavras, escolas não são locais neutros, o que, logo, torna impossível para o professor, como um dos protagonistas nesse contexto, assumir uma postura neutra.

Proponho aqui uma pesquisa que entende a linguagem como prática social e que tem, portanto, o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem o conhecimento da língua inglesa de maneira crítica a partir de suas próprias experiências e contextos socioculturais. Não pretendo, no papel de pesquisadora-educadora, reduzir a aprendizagem de língua inglesa à transmissão de currículo; compreendo o papel da escola como parte de um empreendimento sociocultural.

Esta tese não tem, portanto, a pretensão de esgotar nenhuma das questões propostas oferecendo respostas que não permitam futuro refinamento e/ou reposicionamento. Ao responder as perguntas/questões desta pesquisa, não esgoto a temática a elas relacionada; ao contrário, espero abrir possibilidades para outras futuras investigações relacionadas.

Isso implica dizer que, especialmente devido à riqueza dos dados construídos ao longo desta investigação, existem **fronteiras** que poderiam ser exploradas e/ou caminhos distintos que poderiam ser percorridos na trajetória logogenética desta pesquisa. Fiel aos princípios sociosemióticos, fiz opções teórico-metodológicas a partir de uma gama potencial de escolhas, e, desse modo, construí significados particulares e situados, que poderiam ser reinterpretados à luz de outras perspectivas. Ou seja, em se tratando de uma área de estudos tão complexa que se debruça sobre a língua como prática social, este trabalho poderia ter evocado, para discussão e análise, outros construtos teóricos como, por exemplo, o dialogismo de Bakhtin (2003), a

socioconstrução de identidades a partir de Bucholtz e Hall (2003, 2005) ou Moita Lopes (2003), bem como ter seguido uma abordagem de crenças num viés mais normativo ou metacognitivo (cf. seção 3.3 e nota de rodapé 15, página 63). Além disso, poder-se-ia ainda pensar em uma análise voltada para as narrativas (Nóbrega, 2009; Bastos, 2005; Linde, 1997) construídas pelos alunos participantes, e até mesmo numa proposta de análise do discurso crítica (ADC) a partir de Fairclough (2003) e Resende e Ramalho (2004). No entanto, ciente do potencial de todas essas alternativas, opto por tratar a noção de diálogo à luz da teoria sociocultural (Capítulo 3, seção 3.2), focar a investigação das crenças a partir de uma perspectiva discursiva e contextual (seção 3.3), não explorando mais profundamente a interface com questões de poder e ideologia como propõe a ADC (Fairclough, 2003; Resende e Ramalho, 2004) nem tampouco questões referentes à narrativa e à socioconstrução de identidade, embora tenha sugerido categorias para o entendimento de crenças que se relacionam à identidade individual e sociocultural, como ilustra a Figura 11 (página 126).

Opções, portanto, significam também recortes, ou seja, num prisma sociosemiótico (seção 4.2), orientada pelos princípios paradigmáticos, tei escolhas que implicaram a utilização de alguns construtos em detrimento de outros. Da mesma forma que, de acordo com a teoria sistêmico-funcional (seção 4.2), um texto é produto de uma seleção contínua a partir de uma vasta rede sistêmica de escolhas (Halliday & Matthiessen, 2014, p. 23), este trabalho é fruto de uma série de opções teórico-metodológicas que constroem significados particulares em minha tese. E, assim, cada escolha realizada no desenrolar desta pesquisa deve ser também entendida em relação paradigmática com todas as outras que continuam representando escolhas em potencial.

Entretanto, enfatizo que não pressuponho, de modo algum, a primazia de minhas escolhas de pesquisa indistintamente em qualquer contexto, bem como não descarto também a possibilidade de que os mesmos dados construídos ao longo desta investigação sejam analisados à luz de outras opções teórico-metodológicas, como menciono acima. Espero, ao contrário, que o presente trabalho possa representar um **meio** de organização de pensamentos para busca de entendimentos, e, de maneira alguma, um **fim** em si mesmo. Isto é, que esta pesquisa provoque uma resposta corroborativa (Edge e Richards, 1998, p. 352) no contexto pedagógico e, assim, represente um convite para outros envolvidos no contexto ensino/aprendizagem, que,

a partir de suas próprias práticas e experiências, possam trazer contribuições relacionadas.

Alinhada a Gieve e Miller (2006), acredito que, na busca de entendimentos a respeito de questões da sala de aula onde estou inserida em parceria com os alunos, praticantes de aprendizagem, possa estar (re)criando a qualidade de vida de nossa sala de aula. Vale lembrar, contudo, que o que constitui qualidade de vida em uma determinada sala de aula é um conhecimento experiencial, subjetivo, situado localmente, de natureza relativa, e, por conseguinte, não transferível de um contexto para outro e nem mesmo de uma sala para outra. E o mesmo se faz verdade para esta pesquisa.

Por fim, cabe um breve comentário sobre uma escolha lexical metafórica presente no título deste trabalho: o *prisma* decompõe a imagem, desfoca e fragmenta ao mesmo tempo que multiplica as formas, mistura as cores a partir do reflexo decomposto do real. No jogo complexo do processo ensino-aprendizagem, a metáfora do prisma é a porta de entrada para a compreensão dessa realidade na sua intersecção entre professora, alunos, instrumentos de aprendizagem e crenças. Ou seja, na caleidoscópica decomposição da imagem no prisma existe mais do que a simples aparência. É a partir do difuso que penso sobre a sala de aula de IFE e, portanto, a minha prática de professora e pesquisadora.

Assim, sob o prisma sociocultural e sociosemiótico, busco um objetivo específico de pesquisa (cf. seção 1.3) que deve ser fragmentado sob a luz das particularidades do contexto sociocultural em que estamos inseridos, convergindo na busca por entendimentos e, conseqüentemente, pela qualidade de vida em nossa sala de aula.

9

Referências bibliográficas

ALANEN, R. 2003. "A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning". In: Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (Eds.), **Beliefs about SLA: New research approaches**, 55–86. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

_____. 2000. "The notion of progress". In: **Researching on language teaching and learning**. Unpublished manuscript, Lancaster University, 1-10.

_____. 2001. "Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for education: voices from the field". In: **Proceedings of the First International Conference on Language Teacher Education**, Minneapolis, May, 1999. Minneapolis, Carla Working Paper No. 19, 115-133.

_____. 2003a. "Exploratory Practice: re-thinking practitioner research in language teaching". In: **Language Teaching Research**, Vol. 7, No. 2, 113-141.

_____. 2003b. **From 'teaching points' to learning opportunities, and beyond**. Palestra apresentada na curso de "Issues in Language Learning and Teaching". PUC-Rio.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. 1991. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press.

ALLWRIGHT, D. & HANKS, J. 2009. **The developing learner**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

ARNOLD, J. & BROWN, D. H. 1999. "A map of terrain". In: ARNOLD, J. (Ed.), **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press,

BAKHTIN, M. 2003. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª. Edição.

BALOCCO, A.E., CARVALHO, G. & SHEPHERD, T.M.G. 2006. "Students' attitudes towards affirmative action in Brazilian universities". In: **33rd ISFC Proceedings**, 647-670. São Paulo.

BARCELOS, A. M. F. 2004. "Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas". In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 123-156.

_____. 2006. "Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas". In: _____; VIEIRA ABRAHÃO. M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**, 15-41. Campinas: Pontes.

_____. 2007. "Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas". In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 109-138.

_____. 2009. “Crenças e ensino de línguas – uma entrevista com Ana Maria Ferreira Barcelos.” In: **Revista de Letras Norte@mentos Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 2, n. 4, 191-194, jul./dez. 2009.

_____. 2012. “Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês”. In: **Revista Linguagem & Ensino**, 9(2), 145-175

BARNES, D. 1976. **From communication to Curriculum**. New York: Penguin.

_____. 2008. “Exploratory talk for learning”. In: Mercer, N. & Hodgkinson, S. (Ed.). **Exploring talk in school: Inspired by the work of Douglas Barnes**, 1-15. Sage.

BARNES, D. & TODD, F. 1977. **Communication and learning in small groups**. Routledge & Kegan Paul.

BASTOS, L.C. 2005. “Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa”. In: **Caleidoscópio 3(2)**, p.74-87.

BEDNAREK, M. & MARTIN, J. R. (Ed.). 2010. **New discourse on language: Functional perspectives on multimodality, identity, and affiliation**. Bloomsbury Publishing.

BELCHER, D. 2013. “The future of ESP research: Resources for access and choice”. In: Paltridge, B. and Starfield, S. (eds.). **The Handbook of English for Specific Purposes**, 535-551. Boston: Wiley-Blackwell.

BHATIA, V. et al. 2011. “ESP in the 21st century: ESP theory and application today”. **Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention (JACET 50)**.

BRAIT, B. 2003. “As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso”. In: Barros, D.L.P.; Fiorin, J.L. (orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**, 11-27. São Paulo: EDUSP.

BRUNER, J. 1985. “Vygotsky: A historical and conceptual perspective”. In: **Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives**, v. 21, p. 34.

BUCHOLTZ, M. & HALL, K. 2003. “Language and Identity”. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford, Basil Blackwell.

_____. 2005. “Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach”. **Discourse Studies**, v.7, n. 4-5, p. 585-614.

BUTT, D. et al. 2012. **Using Functional Grammar: An Explorer’s Guide**. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

CARVALHO, G. D. (2011). “A prosódia atitudinal: Apreciação e Julgamento em críticas de cinema”. In: VIAN JR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F.S.D.P. (Orgs.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com**

base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores.[Links], 2011, 113-129.

CELANI, M.A.A. 1992. “Afimil o que é Linguística Aplicada?” In: Paschoal, M.S.Z. & Celani, M.A.A (Eds.) **Linguística aplicada: Da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**, p. 15-23. São Paulo: EDUC.

_____. 2008. When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. In: **English for Specific Purposes 27**. p. 412–423.

_____ *et al.* 2005. **ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 2000. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

DE SOUZA, G. L. 2003. “Dialética e Educação-Dialética e Violência-Dialética e Felicidade”. In: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 1. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5396/4495>. Acesso 28 de maio de 2015.

DEMO, P. 2001. **Saber pensar**. São Paulo: Editora Cortez.

DEWEY, J. 1910. **How we think**. Boston: D. C. Heath.

_____. [1915]2004. **Democracy and education**. Aakar books.s

_____. 1938. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia Editora Nacional (1971).

DONATO, R. 2000. “Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: J.P. Lantolf (ed.), **Sociocultural Theory and Second Language**, 27-50. Oxford: Oxford University Press.

DUFVA, H. 2003. “Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view”. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), **Beliefs about SLA: New research approaches**, 131–51. Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

EDGE, J. & RICHARDS, K. 1998. “May I see your warrant, please?: Justifying outcomes in qualitative research”. In: **Applied linguistics**, v. 19, n. 3, 334-356.

EGGINS, S. 2004. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum.

ERICKSON, F. 1996. Qualitative methods in research teaching. In: Merlin C. Wittrock (eds.) **Handbook or Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association**. p. 119-161. Third edition. Macmillan Publishing Company

_____. 2001. In: COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A M. (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 9-17.

FABRÍCIO, B. F. 2006. “Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso”. In: Moita Lopes, L.P. (org.), **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola.

FAIRCLOUGH, N. 2003. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. Psychology Press.

FREIRE, M.M.; LEFFA, V.J. 2013. “A auto-heteroecoformação tecnológica”. In: Luiz P. Moita Lopes. (Org.), **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 59-78.

FREITAS, M. T. A. 2000. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática.

GIBBONS, P. 2003. “Mediating language learning: Teacher interactions with ESL students in a content-based classroom”. **Tesol Quarterly**, v. 37, n. 2, 247-273.

GIEVE, S. & MILLER, I.K. 2006. “What do we mean by quality of life?” In: Gieve, S. and Miller, I.K. (eds.), **Understanding the language classroom**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan.

GOUVEIA, C. A. M. 2014. “Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita.” In: Silva, W.R.; Santos, J.S. dos; Melo, M.A. de (Orgs.), **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**, 203-231. Campinas: Pontes.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. 1994. “Competing Paradigms in Qualitative Research”. In: **Handbook of Qualitative Research**, ed. N.K. Denzin and Lincoln, 105-117. Thousand Oaks: SAGE publications.

HALLIDAY, M. A. K. 1978. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Arnold.

_____. 1994. **An Introduction to Functional Grammar** (2nd ed.). London: Arnold.

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

HALLIDAY, M.A.K. & MATTHIESSEN, C. 2014. **An introduction to functional grammar**. Routledge.

HASAN, R. 2011. “On the process of teaching: a perspective from functional grammar”. In: The Collected Works of Ruqayia Hasan, Vol. 3, **Language and Education**, Learning and Teaching in Society, ed. Jonathan J. Webster, 7-47. Equinox, London Oakville.

HEGEL, G. W. F. [1830]1995. **Enciclopédia das ciências filosóficas I-A Ciência da Lógica**. Edições Loyola.

HUTCHINSON, T. and WATERS, A. 1987. **English for specific purposes: a learning centered approach**. Cambridge: Cambridge University Press.

JOHNS, A. 2013. "The History of English for Specific Purposes". In: Paltridge, B and Sue Starfield (eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*, 5-30. Boston: Wiley-Blackwell.

JOHNS, A. 2015a. "Balancing "just in case" with "just in time" learning in the teaching of eap writing, reflecting, and critical thinking". *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, v. 3, n. 1, 1-8.

JOHNS, A. 2015b. "English for specific purposes: The state of the art". *International Journal of Language Studies*, v. 9, n. 2, 113-120.

KALAJA, P. and BARCELOS, A.M.F. 2013. "Beliefs in Second Language Acquisition: Learner". *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.

KRAMER, S. 2002. *Por entre as pedras*. São Paulo: Editora Ática.

KUMARAVADIVELU, B. 1994. *The Post-method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. TESOL Quaterly, Vol. 28, No. 1, 27-48.

_____. 1999. *Critical Classroom Discourse Analysis*. TESOL Quaterly, Vol. 33, No. 3, 453-484.

_____. 2001. *Toward a postmethod pedagogy*. *TESOL Quarterly*, v.35, n.4, p.537-60.

_____. 2003. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

_____. 2005. *Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective*. In: Freire, M. M.; Vieira-Abrahão, M. H. & Barcelos, A.M. (orgs.) *Linguística aplicada & contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores.

_____. 2006. *A linguística aplicada na era da globalização*. In: Moita Lopes, L.P. (org.), *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola.

LARSEN-FREEMAN, D. & ANDERSON, M. 2011. *Techniques and principles in language teaching (thrid edition): practical, step-by-step guidance for ESL teachers and thought-provoking questions to stimulate further exploration*. Oxford University Press.

LAVE, J. & WENGER, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

LEFFA, V. 2012. "Ensino de línguas: passado, presente e futuro". In: *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 20, n. 2, jul/dez, 389-411.

LINCOLN, Y. & GUBA, E. G. 2006. “Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes”. In: Dezin, Norman. K.; Lincoln Yvonna. S. (orgs.), **O planejamento da pesquisa qualitativa**, 169-192. Porto Alegre: ARTMED.

LINDE, C. 1997. “Evaluation as linguistic structure and social practice”. In B.L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (Eds.), **The Construction of Professional Discourse**. London: Longman.

MARTIN, J. R. 2000. “Beyond exchange: Appraisal systems in English”. In: Hunston, S., & Thompson, G. (Eds.), **Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse**, 143-175. Oxford University Press.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. 2003. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum.

MARTIN, J. & ROSE, D. 2008. **Genre Relations: Mapping Culture**. London: Equinox.

MARTIN, J. R. & WHITE, P. R. 2005. **The language of evaluation**. Palgrave Macmillan.

MATTHIESSEN, C. M. 2012. “Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: social accountability and critical approaches”. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 28(SPE), 435-471.

MERCER, N. 1994. Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. In B. Stierer & J. Maybin (Eds.), **Language, Literacy, and Learning in Educational Practice**, pp. 92-110. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. 1995. **The Guided Construction of Knowledge: Talk Amongst Teachers and Learners**. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. 2000. *Words and Minds: how we use language to think together*. London: Routledge.

MERCER, N. & LITTLETON, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London, UK: Routledge.

MILLER, I. K. 2001. **Researching Teacher Consultancy via Exploratory Practice: A Reflexive and Socio-Interactional Approach**. Tese de Doutorado. Universidade de Lancaster, Reino Unido.

MOITA LOPES, L. P. 1994. **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A Linguagem como condição e solução**. *D.E.L.T.A.* Vol. 10, No. 2, p. 329-338.

_____. 2003. “Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais”. In: **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 13-38, 2003.

_____. 2006. “Um linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado”. In: Moita Lopes, L.P. (org.), **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola.

_____. 2006. “Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa”. In: Moita Lopes, L.P. (org.), **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola.

_____. 2013. “Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares”. In: Moita Lopes, L.P. (org.), **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**, 15-37. São Paulo: Parábola.

MORAES BEZERRA, I. C. R. M. 2003. “Aquisição de segunda língua de uma perspectiva lingüística a uma perspectiva social”. **Revista SOLETRAS**, No. 5-6, 31-52.

NÓBREGA, A. N. A. 2009. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica**. 244f. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OXFORD, R. L. 1990. **Language learning strategies**. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.

PAIVA, V. M. O. 2005. “Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem”. In: Freire, M.M., Vieira-Abrahão, M.H. & BARCELOS, A.M.F. (Org.) **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes/ALAB, 135-153.

PALMER, P. J. 1998. **The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

POLLARD, A. 2001. “Towards a new perspective on children's learning”. In J. Collins, K. Insley, J. Soler (Eds.). **Developing Pedagogy: researching practice**, 4-10. London: Paul Chapman Publishing Ltd. & The Open University.

RAJAGOPALAN, K. 2006. “Repensar o papel da linguística aplicada”. In: Moita Lopes, L.P. (org.), **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola.

_____. 2011. Disponível em http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos acesso março de 2014.

RAMOS, R. D. C. G. 2008. “ESP in Brazil: history, new trends and challenges”. **English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries**, v. 1, 68-83. Canterbury: IATEFL.

RAVELLI, L. 2000. “Getting started with functional analysis of text”. In: Unsworth, L. (ed.), **Researching Language in Schools and Communities**, 27-65. Cassel: London and Washington.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. 2004. "Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas". In: **Linguagem em (Dis)curso**, 5(1):185-207.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. 2007. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge, England: Cambridge University Press.

SENA, C. G. 2006. **Ensinando, aprendendo e pesquisando: professora e alunos trabalhando pelo entendimento da interação em sala de aula**. 183 f. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

SCHOFIELD, J. W. 1993. **Increasing the generalizability of qualitative research**. Open University Press.

SILVA, K. A. 2012. "Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro." **Revista Linguagem & Ensino**, Vol. 10, No. 1, 235-271.

SKULSTAD, A.S. 1999. "Genre awareness in ESP teaching: issues and implications". In: **International Journal of Applied linguistics**, Vol. 9, No. 2, 258-298.

SOUZA, M. C. M. 2007. **Filmes como instrumento multimodal de aprendizagem na sala de aula de inglês como língua estrangeira**. 130f. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.

STUBBS, M. 1992. "Why is Language Important in Education? The Need for Classroom Studies. Studies of Classroom Language". In: **Language, Schools and Classrooms: Contemporary Sociology of the School**, 15-23, 88-117. Suffolk, UK: Routledge.

THARP, T. 1992. **Push comes to shove**. Bantam Dell Publishing Group.

THOMPSON, G. 2014. **Introducing Functional Grammar**. London: Arnold.

VAN LIER, L. 1994. **Some Features of a Theory of Practice**. *TESOL Journal* 4, 1:6-10.

_____. 1996. **Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity**. London: Longman.

_____. 2000. "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective". In: J.P. Lantolf (ed.), **Sociocultural Theory and Second Language**, 245-259. Oxford: Oxford University Press.

VIAN JR, O. 2009. "O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação". In: **Delta**, v. 25, n. 1, 99-129.

_____. 2010. "Gêneros do discurso, narrativas e avaliação nas mudanças sociais: a análise de discurso positiva". In: **Cadernos de Linguagem e sociedade**, v. 11, n. 2, 78-96.

_____. 2013. “Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional”. In: Moita Lopes, L.P. (org.), **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**, 123-141. São Paulo: Parábola.

VYGOTSKY, L. S. 1984. **A formação da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

_____. 1989. “Concrete human psychology”. In: **Soviet psychology**, v. 27, n. 2, p. 53-77.

_____. 1994. “Extracts from Thought and Language and Mind in Society”. In: B. Stierer; J. Maybin (eds.), **Language, Literacy and Learning in Educational Practice**, 45-48. Clevedon: Multilingual Matters.

WELLS, G. 1994. “The Complimentary Contributions of Halliday and Vygotsky to a Language-Based Theory of Learning”. In: **Linguistics and Education**, vol. 6, No. 1.

_____. 1999. “Language and Education: Reconceptualizing Education”. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, 19, 135-155.

_____. 2004. **Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education**. Cambridge University Press.

_____. 2009a. **The meaning makers: Learning to talk and talking to learn**. Vol. 15. Multilingual Matters.

_____. 2009b. Schooling: the contested bridge between individual and society. **Pedagogies: An International Journal**, v. 5, n. 1, 37-48.

WENGER, E. 1998. **Communities of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

WERTSCH, J.V. 1991. “A sociocultural approach to socially shared cognition”. In: Resnick, L. B.; Levine, J. M.; Teasley, S. D. (Eds.), **Perspectives on socially shared cognition**, (pp. 85-100). Washington, DC, US: American Psychological Association, xiii, 429 pp.

_____. 1998. **Mind as action**. Oxford University Press.

WHITE, P. 2004. “Valoração – A linguagem da avaliação e perspectiva”. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp., 178-205.

WIDDOWSON, H. G. 1998. “Communication and community: The pragmatics of ESP”. In: **English for specific purposes**, v. 17, n. 1, p. 3-14.

_____. 2003. **Defining issues in English language teaching**. Oxford: OUP.

WOLCOTT, H. F. 1994. **Transforming Qualitative Data**. Sage Publications.

WOODS, D. 2003. “The social construction of beliefs in the language classroom”. In: Kalaja, P & Barcelos, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**, 201-229. Dordrecht: Kluwer.

ANEXOS

Anexo 1 – Instrumento de aprendizagem LEARN 1000 WORDS PART I



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFRJ – Campus Rio de Janeiro

I- PRE-READING

- 1- **Pair work. Discussion:** *In 2013, a campaign encouraging British people to learn 1000 words in a foreign language was launched in that country. Why do you think they launched the campaign? What do you think its objective is?*

II- READING

- 1- **Read the text below and explain the following topics. Note: underlining the corresponding information in the text might help you with the task. As you do it, you will also check whether the suggestions that came up during discussion (cf. #1 above) are true according to the text.**
- a- The objectives of the campaign
 - b- English teenagers' performance at languages according to European Language surveys
 - c- Why the number 1000
 - d- The advantages/benefits of learning a foreign language according to the people involved in the campaign

Learn 1000 words in a foreign language

Last week marked the launch of the 1000 words campaign, an initiative that challenges Brits to build basic proficiency in a foreign language.

By Anne Merritt

7:00AM BST 02 Oct 2013

The campaign, which was launched on September 25 by [Speak to the Future](#), a coalition of organisations including the British Council and British Academy, aims to change attitudes towards language learning and increase multilingualism in Britain.

Foreign language skills are becoming increasingly important in all levels of the workforce, not simply among an executive elite. The 1000 words challenge seeks to enhance the UK's economic prospects and help prepare Brits for the globalised workforce.

Moreover, it aims to dispel Britain's reputation as a nation of "lazy linguists" says Vicky Gough of the British council. The UK often ranks at the bottom of European language surveys: a study, conducted this year as part of the European Survey on Language Competences, found that English teenagers were the 'worst in Europe' at languages and ranked bottom in reading, writing and listening.

Speak to the Future looks to debase the myth that only brainy or naturally gifted linguists can learn a new language successfully.

“The hard thing about learning a language is getting started,” says Professor Nigel Vincent, Vice President for Research and Higher Education at the British Academy, “1000 words can easily lead to 5000 or more.”

After learning 1000 words, not only will you gain a workable vocabulary, you will also have a sense of the language’s structure. You will be able to recognise patterns in spelling and grammar, and understand the mechanics of a sentence. Hopefully, it will also pique your interest in foreign cultures.

When it comes to language learning, it can be difficult to set concrete goals. This is especially true for adults, who often study on their own and don’t follow a pre-designed curriculum in which testing can measure their progress. Meanwhile, terms like fluency and proficiency can seem ambiguous. 1000 words is a concrete and attainable goal.

“No matter your age, your social background, or your ability, language learning can transform your future,” says Bernadette Holmes, Speak to the Future’s Campaign Director. “We are not expecting instant fluency. Yet if everyone were capable of at least 1000 words in a new language, social attitudes and economic prospects would be significantly enhanced.”

The campaign promotes the idea that language competence is a beneficial skill, even if speakers aren’t fluent. The 1000 word target would boost the learner beyond the beginner level, to the point where you cannot only count numbers and get directions, but express basic opinions and hold simple conversations.

In other words, it enables you to engage in a multilingual world.

From: <http://www.telegraph.co.uk/education/10343935/Learn-1000-words-in-a-foreign-language.html>

III- FOLLOW-UP

- 1- **Let’s do the listening exercise on the BBC page:**
http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute/2014/02/140206_6min_1000_words.shtml
- 2- **On a personal level. Discuss the questions in pairs:**
 - ▶ Do you agree or disagree with the following statements from the text?
“Foreign language skills are becoming increasingly important in all levels of the workforce (...)” – line 8
“The hard thing about learning a language is getting started (...)” line 17
“No matter your age, your social background, or your ability, language learning can transform your future (...)” lines 27-28
 - ▶ What do you think of the campaign?
 - ▶ What do you think learning a language is and/or involves?
- 3- **For extra info about the campaign see** <http://www.bbc.co.uk/news/education-24231822>

Anexo 2 – Instrumento de aprendizagem LEARN 1000 WORDS PART II



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFRJ – Campus Rio de Janeiro

I- PRE-READING

- 1- **Pair work. Discussion.** How much do you remember about the British campaign LEARN 1,000 WORDS?

II- READING

- 1- Read the first part of the text below (up to line 9) and compare it with the text from *The Telegraph* we discussed last class. How do they complement and/or contrast each other?
- 2- In the second part of the text (from line 10 on), they list three different techniques to help learn vocabulary faster. Match the following ideas with the corresponding technique. Note: There is some extra information.
- Use body language. _____
 - Read authentic texts in the foreign language. _____
 - Use images and pictures. _____
 - Use spatial cues and physical location. _____
 - Have an e-pal. _____
 - Focus on 100 most important words. _____

The 1,000 Words Challenge – How to learn foreign words

by [DORIN GHERMAN](#) on OCTOBER 10, 2013



Are you up for the challenge?

This is part of a campaign launched in the United Kingdom that has only one purpose: to get rid of the image that British people are “lazy linguists”. The campaign is also a response to the continuous decline of students taking up foreign languages to study.

So, why 1,000 words? This is the minimum requirement to be able to develop basic fluency in a language. Bernadette Holmes from Speak to the Future says: ‘We are not

expecting instant fluency. Yet if everyone were capable of at least 1,000 words in a new language, social attitudes and economic prospects would be significantly enhanced.'

Learning a thousand words, foreign ones at that, might seem difficult. However, with proper technique, this can be achieved easily. Here are three techniques that you should use in order to learn those words faster.

1. Making use of Mnemonics to link words

Dr. Michael Gruneberg formalised a technique called "LinkWord" which helps people learn new words by associating them with images. Dr. Gruneberg said that the technique will help people gain basic fluency, the 1,000 words, in just ten hours.

The way it works is quite simple. When you say a word in the language you are studying, try to picture an image of that word.

For example:

An 'enclosure' in Spanish is 'cercado' – try to imagine a circle, like an enclosure where horses are trained.

The words 'street', or 'lane' in German is 'Straße' – the pronunciation of the word sounds similar to 'street' in English, so simply imagine a street as you say the word in your mind.

2. The Town Language Mnemonic

This method combines the Method of Loci with the one above. To go any further you must understand the Method of Loci.

Also known as Memory Palace, this method uses spatial cues or physical locations to remember foreign words. It relies on memorised spatial relationships to establish, order and recollect memorial content.

The Town Language Mnemonic uses the fact that every day items you use in your language can be found in any town or village. For example, you can attribute nouns to different locations within the city, like bread to a bakery and vegetables to a market.

Adjectives should be associated with parks or gardens. Those are the most likely places where you will find things that can be beautiful, large, small, cold or smelly. So it's much easier to associate an adjective with items in a park.

Verbs belong in a sports centre. It's the place where you will find the most running, playing, jumping, sweating and so on. When it comes to an action, a sports centre is the best place for your imagination to run to!

3. Learn the core words

The final technique is to learn the core structure of a language. Tony Buzan mentions in his book, 'Use your Memory', that each language has a core of a hundred words. If you learn those words, you will be able to converse in that language at a basic level.

Either of these techniques will help you complete the 1,000 foreign words campaign and help the United Kingdom escape monolingualism.

From: <http://www.global-lingo.com/the-1000-words-challenge-how-to-learn-foreign-words>

III- FOLLOW-UP

1- Watch the video about the campaign and decide whether the statements are true (T) or false (F).

- a- The British government has decided that learning a foreign language will be compulsory as of 2014. ()
- b- The German teacher uses Rom-Coms to help students learn. ()
- c- Not every student who is interviewed finds it helpful. ()
- d- One of the objectives of the 'Learn 1000 words' campaign is to make learning a foreign language in the UK less elitist. ()
- e- One of the interviewees says she believes the roles of students and teachers haven't changed much over the years. ()
- f- British people who don't speak a foreign language are at disadvantage in the European market. ()

2- On a personal level.

Discuss the question in pairs: What do you find helpful in order to learn a foreign language? Give reasons for your answer.

Anexo 3 – Instrumento de aprendizagem ENGLISH AND GLOBALIZATION



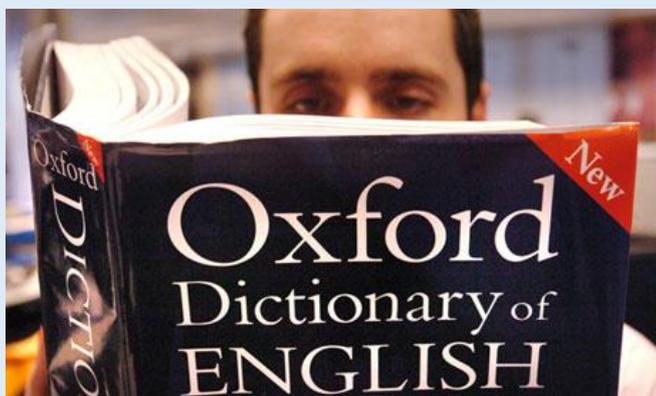
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFRJ – Campus Rio de Janeiro

- I- **PRE-READING – PAIR WORK:** Before reading the text, in pairs discuss how you would answer the question in the title and the subtitle. Then share some of your ideas with the class.

Is English still the dominant language of higher education?

Guardian Professional, Wednesday 13 February 2013 18.42 GMT



English has been the dominant language of international HE for decades, but are things starting to change?

II- READING

- 1- Read the text below, find out what it says about the question and compare to the ideas shared and discussed with the group.

The global dominance of the English language in higher education is not a new subject. There has been extensive research into its effects on recruitment (both of staff and students), teaching and learning methods, and its impact on academic writing and publishing the world over.

"Let's not fret about the dominance of English in global academe,"blogged Ben Wildavsky in the Chronicle of Higher Education,

addressing commonly expressed fears over an unhealthy homogeneity, or even cultural imperialism, in the sector's widespread reliance on English.

Globally, English has been key to academic collaboration, through research activity, events and communications, both inside and between institutions themselves. But as Mary Jane Curry, co-author of 'Academic writing in a global context', points out, the growing dominance of English in academia has put scholars from non-English speaking countries at a disadvantage in publishing and sharing research across borders.

Her point is echoed by Jorge Balan, a senior research scholar at Columbia University, who spoke on the subject at Toronto's Worldviews Conference last year. Balan believes the dominance of English in higher education is placing huge pressures on non-English academics, while those who succeed in the mainstream may "perish locally".

English's position as the lingua franca of higher education is met with more positive response than negative, finds researcher Michael John Paton, who also suggests that if (or when) the English language becomes "inconvenient", another will take its place. With the rapid expansion of higher education in regions such as China, the Middle East and Latin America, it's not hard to see which languages are waiting in the wings.

What are the implications for international strategy? Many UK and US institutions view international students as key to growth, both home and abroad, but last year's London Met furore revealed the crucial role of English language testing in their recruitment. Meanwhile, in non-English speaking regions, does language redefine the whole project of internationalisation, as some Latin American university leaders suggest?

From: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/2013/feb/13/english-language-international-higher-education>

2- Which of the following ideas is NOT mentioned in the text?

- a- The importance of the English language in academia. ()
- b- The possibility of English as the lingua franca of HE being replaced. ()
- c- The risks of not being able to master English as a tool for communication in a globalized world. ()
- d- The investments the Latin American and Chinese governments are making on HE. ()
- e- The question of losing cultural identity in a globalized world. ()

3- Underline the passages in the text where the other ideas are mentioned.

4- In paragraph 4, line 18, what idea is expressed by while?

- a- Addition
- b- Contrast
- c- Time
- d- Condition
- e- Exemplification

5- What does the last sentence in paragraph 4 imply?

III- LEXICOGRAMMAR STUDY

1- Translate the following words and expressions from the text.

- a- *subject* (line 1) - _____
- b- *fret* (line 5) - _____
- c- *widespread reliance* (line 7-8) - _____
- d- *key* (line 9, 24) - _____
- e- *scholars* (line 12) - _____
- f- *waiting in the wings* (line 22) - _____
- g- *abroad* (line 24) - _____

2- *TRANSPARENT WORDS* (words that are very similar both in form and meaning to words in Portuguese) are commonly found in scientific readings. The text above is no exception. Transparent words are very helpful to understand the text more easily. Scan the text and find at least 5 transparent words.

IV- FOLLOW-UP

- 1- Watch the video from ABC (<https://www.youtube.com/watch?v=XyrQ6Gn6ZY0>). Does it contradict or reinforce the text? Give examples to justify your answer.
- 2- Read the following statements and check the box that best corresponds to your opinion. Then work in pairs to share your ideas. Do not forget to give reasons for your answer.

1- *"I believe the main role of English in the globalized world is being a tool for communication."*

2- *"In the globalized world, the influx of foreign culture has increased rapidly. Furthermore, the development of technology in various fields such as cell-phones, the internet, and transportation brought significant changes to mankind."*

3- *"English skills have become one of the most important factors in deciding the success of one's life."*

	STRONGLY AGREE	SOMEWHAT AGREE	SOMEWHAT DISAGREE	STRONGLY DISAGREE
STATEMENT # 1				
STATEMENT # 2				
STATEMENT # 3				

Anexo 4 – Instrumento de aprendizagem FORM AND FUNCTION



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

IFRJ – Campus Rio de Janeiro

- I- **PRE-READING** – Pair work. Consider the subtitle and discuss what you think the *'real issues'* in your scientific area are.

Form and function

Although debate over scientific definitions is important, it risks obscuring the real issues.

Science is at the mercy of its language. It can be difficult for researchers to communicate what most excites them about the beauty, intricacy and complexity of the natural world. And when words fail, debates and arguments often arise.

One **enduring** debate has been resurrected by ENCODE, the Encyclopedia of DNA Elements — an ongoing multimillion-dollar project to catalogue the functional elements of the human genome. A **headline-grabbing** claim, first made in this publication last September, was that **roughly** 80% of human DNA had been **ascribed** some “biochemical function” thanks to the efforts of more than 440 scientists.

That percentage is remarkably high, in part because of a broad definition of ‘function’. The ENCODE team used the term to include binding by a regulatory protein, or transcription into RNA — activities identified as widespread. But almost immediately, other scientists began to take this definition to task, calling it essentially meaningless.

Some background is useful. Genomes vary dramatically in size — sometimes irrespective of the complexity of the organism. Take, for example, the genome of the marbled lungfish (*Protopterus aethiopicus*), which **clocks in** at an excessive 133 billion base pairs. That of the pufferfish (*Takifugu rubripes*), by contrast, **sports** only 365 million.

For the ENCODE **paper** to suggest that humans have little genomic redundancy, it implies that the 3.2-billion-base-pair human genome hits a sweet spot in efficiency. Critics suggested, sometimes sharply, that this was both anthropocentric and ignorant of how evolution shapes the genome. Much of human DNA is non-functional, they insisted. It is a relic of history, garbled by mutation and essentially junk.

The most recent formal critique, published this week, suggests that similar analyses on organisms with very large and very small genomes would probably find the same density of functional elements. This investigation has yet to be done.

The debate over ENCODE's definition of function retreads some old battles, dating back perhaps to geneticist Susumu Ohno's **coinage** of the term junk DNA in the 1970s. The phrase has had a **polarizing** effect on the life-sciences community ever since, despite several revisions of its meaning. Indeed, many news reports and press releases describing ENCODE's work claimed that by showing that most of the genome was 'functional', the project had killed the concept of junk DNA. This claim annoyed both those who thought it a premature obituary and those who considered it old news.

There is a valuable and genuine debate here. To define what, if anything, the billions of non-protein-coding base pairs in the human genome do, and how they affect cellular and system-level processes, remains an important, open and debatable question. Ironically, it is a question that the language of the current debate may detract from. As Ewan Birney, co-director of the ENCODE project, noted on his blog: "**Hindsight** is a cruel and wonderful thing, and probably we could have achieved the same thing without generating this unneeded, confusing discussion on what we meant and how we said it".

The ferocity of the criticism has no doubt been fuelled by dissatisfaction over ENCODE's top-down, big-science approach and the large share of research funds that it has attracted. Many biologists have called the 80% figure more a publicity stunt than a statement of scientific fact. Nevertheless, ENCODE leaders say, the data resources that they have provided have been immensely popular. So far, papers that use the data have **outnumbered** those that take aim at the definition of function.

The debate sounds like a matter of definitional differences. But to dismiss it as semantics minimizes the importance of words and definitions, and of how they are used to engage in research and to communicate findings. ENCODE continues to collect data and to characterize what the 3.2 billion base pairs might be doing in our genome and whether that activity is important. If a better word than 'function' is needed to describe those activities, so be it. Suggestions on a postcard please.

From: http://www.nature.com/news/form-and-function-1.12580?WT.ec_id=NATURE-20130314

II- READING

1- The text is organized in 10 paragraphs. Where do you find the following information? Number the parentheses according to the corresponding paragraph.

- () Examples of organisms that show genome variations.
- () Different opinions concerning the relevance of the debate around the ENCODE proposition.
- () DNA activities ENCODE scientists use as examples of DNA biochemical function.
- () The need to consider the use of language in the scientific community and what ENCODE has still been doing about the human genome.
- () The definition of ENCODE and the work of its team.
- () A possible evolutionary reason from scientists to explain and criticize the ENCODE proposition about the function of human DNA.
- () The deterministic view of language over science.
- () The scientific method adopted by ENCODE and how it possibly affected the repercussion of their data.
- () The latest critique towards ENCODE proposition suggesting that, as far as genome size is concerned, different organisms may show the same DNA biochemical functions.
- () The first debates around the expression 'junk DNA' and its relation to the current debate triggered by ENCODE proposition.

2- Where was the text published? Who wrote it? What is the purpose of the text?

NOTE: *An editorial is an article that presents the newspaper's opinion on an issue. It reflects the majority vote of the editorial board, the governing body of the newspaper made up of editors and business managers. It is usually unsigned. Editorials are meant to influence public opinion, promote critical thinking, and sometimes cause people to take action on an issue. In essence, an editorial is an opinionated news story.*

Editorials have...

1. Introduction, body and conclusion like other news stories;
2. An objective explanation of the issue, especially complex issues;
3. A timely news angle;
4. Opinions from the opposing viewpoint that refute directly the same issues the writer addresses;
5. The opinions of the writer delivered in a professional manner. Good editorials engage issues, not personalities and refrain from name-calling or other petty tactics of persuasion;
6. Alternative solutions to the problem or issue being criticized. Anyone can gripe about a problem, but a good editorial should take a pro-active approach to making the situation better by using constructive criticism and giving solutions;
7. A solid and concise conclusion that powerfully summarizes the writer's opinion. Give it some punch.

From: <http://www.geneseo.edu/~bennett/EdWrite.htm>

Can you find the moves above in the editorial?

- 3- According to the text, what do you think they mean by **form** and **function**? Give reasons for your answer using information from the text itself.

III- LEXICOGRAMMAR STUDY

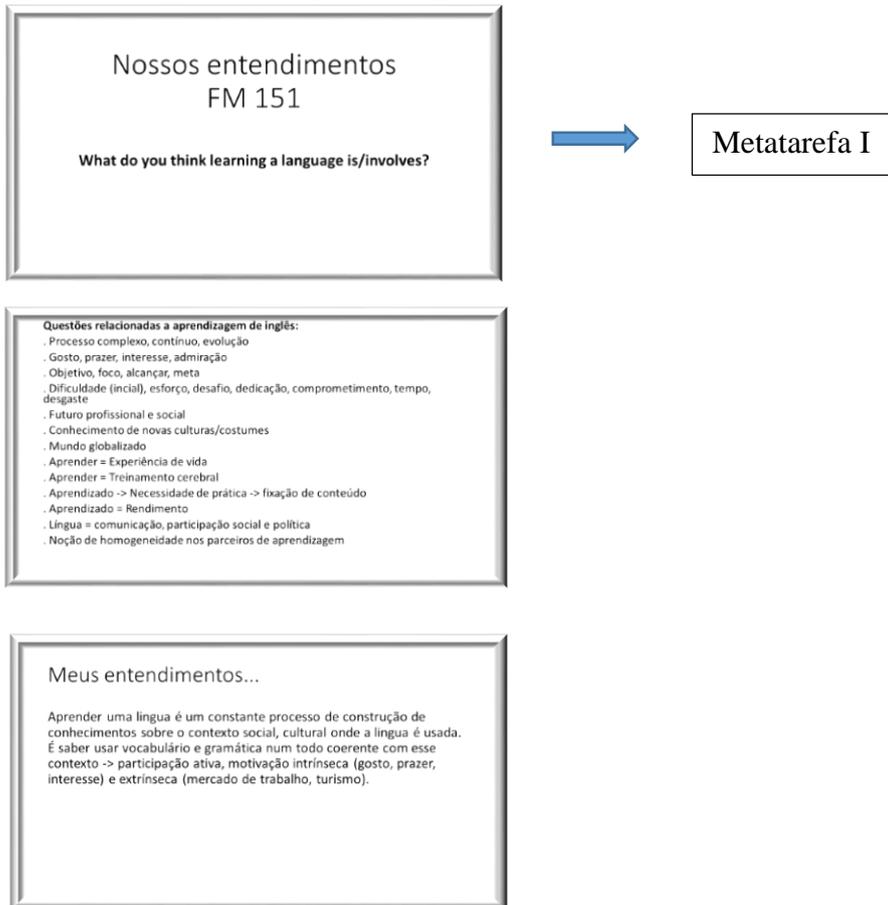
- 1- In Portuguese, explain the meaning of the underlined words and expressions in the text. Also, say whether they are *verbs, nouns, adjectives, adverbs* based on the function they have in the clause. You may want to use an online dictionary for help, but always consider the context!
- 2- Read paragraph 5 again and find the expression that works as a sports metaphor related to achieving the best results.

IV- FOLLOW-UP

- 1- Discussion. Pair work and whole group.
- a- Do you agree that “*Science is at the mercy of its language. It can be difficult for researchers to communicate what most excites them about the beauty, intricacy and complexity of the natural world.*”? **Why (not)?**
- b- How would you define the role of language in the scientific community?

Anexo 5 – Produções discursivo-reflexivas I

Apresentação I



Relatos I

Fernando Henrich

Acho que aprender e melhorar conhecimento em uma nova língua, principalmente o inglês, por ser algo importante para o meu futuro, não apenas profissional, também social.

Trabalho a dois anos na carreira de modelo e muitas vezes delas foi necessário e básico conhecimento de uma língua que não fosse o português. Não apenas nessa área, o conhecimento de outros idiomas é um requisito mínimo.

Jullian Torres

O aprendizado de uma língua é um processo complexo, que envolve desde o objetivo do aprendiz, até o gosto em aprendê-la.

É importante se entender que a língua que é estudada, independe da origem, é praticamente infinita e que nunca será possível se saber tudo.

Talvez, o difícil seja começar, mas uma vez que se tem foco e que seus objetivos estão traçados, nada será difícil, e sim uma questão de esforço.

Aprender uma nova língua é algo instigante e muito delicioso. Quando se observa toda evolução ocorrida no processo, a autoestima é elevada ao máximo.

Além de tudo isso, é importante que saibamos que uma língua estrangeira abre portas e enriquece o histórico profissional de qualquer pessoa.

Vitória Moura

(Desenhou o planeta terra, o globo)

Aprender uma língua diferente envolve muito mais que a abertura do mercado de trabalho. Envolve um mundo inteiro de conhecimento. Uma nova língua faz expandir seus horizontes, costumes, culturas. Envolve o SER humano como um só nativo não apenas de um país, mas de um mundo. Um mundo que não para.

Letícia Leal

Aprender uma nova língua é, não somente algo essencial nos dias de hoje, mas também uma forma de aprender novas culturas. Entretanto, esta não é uma tarefa fácil. Envolve muito esforço e dedicação.

Com a globalização, é muito difícil vivermos numa bolha, sabendo falar apenas a sua língua nativa. As empresas exigem conhecimento de outras línguas, de maneira que suas chances de obter um emprego diminuem, e muito, se você não tiver.

Para mim, aprender inglês é um desafio. Para vencê-lo, precisarei me esforçar cada vez mais.

Matheus Luiz

Aprender uma nova língua envolve muitos fatores que só podem acrescentar na sua experiência de vida.

Além de sentir o prazer do conhecimento de algo que antes era estranho, você também aprende muito mais sobre a cultura do local onde a língua escolhida é falada.

Ao aprender uma nova língua, seu cérebro acaba sendo “treinado” e se tornando mais aberto à vários tipos de conhecimento.

Mariana Ramires

Para o aprendizado de uma nova língua, é necessário que haja, por parte do aluno, comprometimento e dedicação para com isso. Tendo assim, uma organização em questão de horários para o estudo e de seu material.

Creio eu, que para alcançar o conhecimento de uma língua é preciso ter meta, tendo em vista o objetivo desse estudo, para se focar naquilo que mais é convincente. E, por fim, a prática daquilo que foi aprendido é muito importante para a fixação do conteúdo.

Nathália Celestino

O aprendizado de uma língua envolve tempo e dedicação. Para isso, é necessário ter o interesse sobre a língua. E esse aprendizado pode ir além de aprender só outro idioma, mas, também, a aprendizagem de outras culturas.

O rendimento das pessoas em qualquer disciplina é sempre melhor quando se gosta daquilo que se faz e se empenha cada vez mais para aprender.

Além de tudo, aprender uma linguagem diferente nos dias de hoje é muito importante devido a grande circulação de pessoas pelo mundo. Então, a comunicação /o contato é maior entre pessoas de diferentes partes do mundo e poder interagir com todas as culturas é muito bom para o conhecimento.

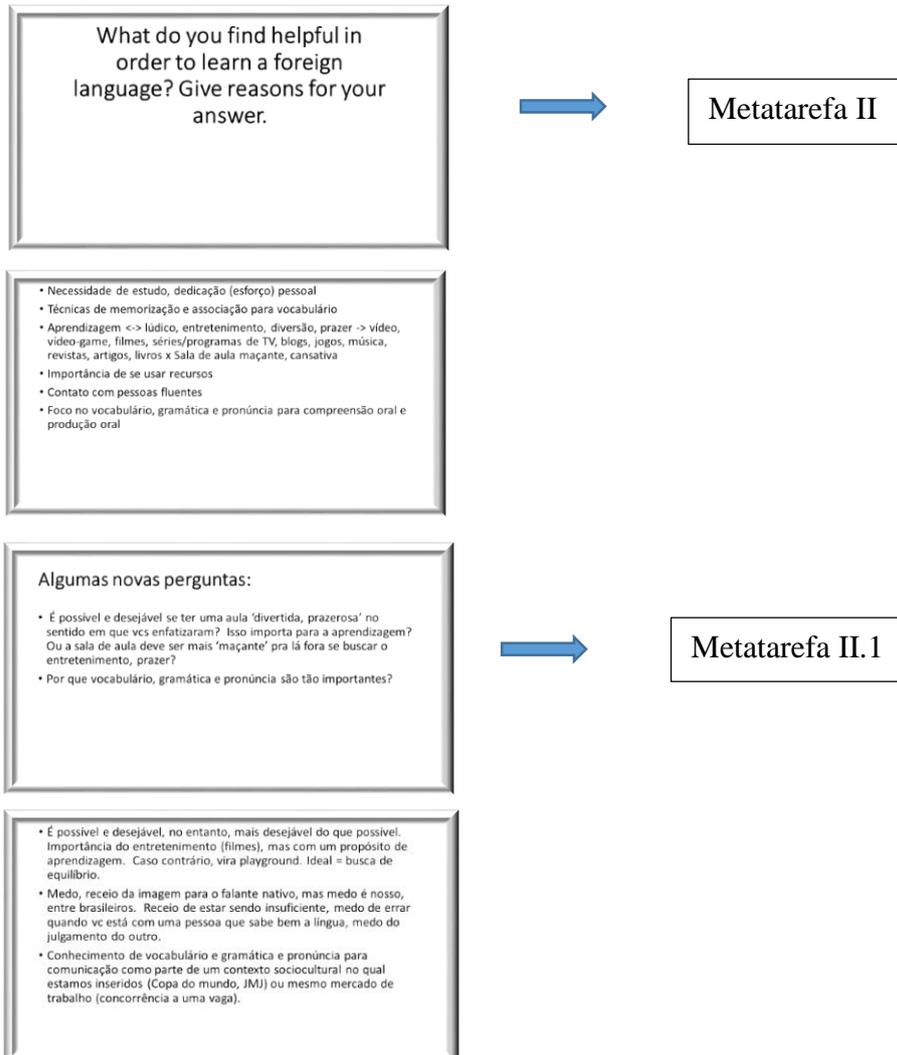
Rafaella Moura

Aprender a língua de seu país é essencial, pois permite comunicar-se, e participar de atividades sociais e políticas. Porém, aprender uma nova língua permite “conecta-se” com uma nova cultura. Para que um indivíduo possa aprender o primeiro passo é sentir admiração pela língua e pela cultura, o segundo passo é estudar, o terceiro passo, sendo esse na minha opinião o mais importante, é aprender com pessoas do mesmo nível. Pois permite aprender juntos, quando você estuda com pessoas de outros níveis, se você for de um nível mais baixo (básico) se torna desgastante.

No período passado a turma era dividida e era muito melhor, com a turma vários níveis desmotivada, pelo menos pra mim.

Anexo 6 – Produções discursivo-reflexivas II

Apresentação II



Relatos II

Mariana Ramires

É evidente que para aprender uma nova língua, é necessário estudo e dedicação por parte da própria pessoa. Mas o uso de técnicas de memorização e associação são muito eficientes.

Um das técnicas que mais me ajudou no aprendizado do alemão foi a técnica de cartões de palavras. A cada nova palavra conhecida, fazíamos um pequeno cartão com a palavra, utilizando cores para associar o seu significado e no verso do cartão colocávamos algumas informações, como a sua estrutura no plural, ou seu modelo de conjugação caso fosse um verbo.

É claro que não era possível aprender de tudo através dos cartões, pois só apresentavam palavras soltas e não dava noções de gramática, mas ajudava no vocabulário. Ainda mais que alemão não é uma língua que se tem muito contato.

Fernando Henrick

Quando era menor e tinha começado a estudar inglês uma das coisas que mais auxiliava na gramática e vocabulário eram os vídeo-games. Algo que me agrada e muitas vezes tinha que aprender para conseguir jogar.

Após crescer algo que mais me incentiva e auxilia na aprendizagem é assistir series americanas que ajudam a melhorar a percepção e entendimento de certas palavras.

Já para pronúncia tento conversar com pessoas do meu trabalho ou que tenha grande fluência na língua.

Jullian Torres

Aprender uma língua, como disse anteriormente, é um processo bem complexo e, quanto mais maneiras de facilitá-lo melhor. Para isso, podemos usar várias técnicas.

Para mim, assistir a vídeos e séries em outra língua, no meu caso inglês, é uma ótima maneira de se aprimorar o aprendizado da língua, principalmente em questões de aprender a pronunciar certas palavras.

Outra técnica que utilizo é escutar músicas em inglês repetidamente até aprender a letra. Posteriormente, busco a letra na internet e verifico se aprendi corretamente.

Essas maneiras são muito eficientes e interessantes, na minha opinião, pois aprendo bastante sem ter noção disso. Além disso, me divirto bastante com essas atividades.

Vitória Moura

No aprendizado da nova língua, é importante ser usado meios que chamem atenção. O uso de vídeos e filmes, imagens, música, revistas, artigos (interessantes), livros e a própria conversação contribuem tanto para o desenvolvimento do estudo da nova língua quanto uma aula normal. O uso de tais recursos (multimídia) deixam o aprendizado mais acessível, divertido e prazeroso, não maçante e cansativo como uma aula norma costuma ser.

Atividades que façam a junção entre elas é a melhor pois facilita o estudo.

Rafaella Silva

Hoje como foi o 3º dia de aula foi mais tranquilo, pois o material foi continuação da aula passada; portanto mais fácil de entender e ter uma participação mais ativa.

Em relação as dicas de blogs, filmes, músicas foi super importante. Pois eu peguei um filme que já tinha visto várias vezes, logo, sabia cada cena ao ver, ouvir e ler as cenas em inglês consegui aprender novos vocabulários facilitando ouvir o que a professora falava. Porém ainda não me sinto segura em falar; espero que no decorrer das aulas eu aprenda a ter mais segurança.

Em relação ao material eu gostei do tema, pois mostrou a importância de conhecer novas linguagens, novas culturas.

Nathália Celestino

Diferentes recursos podem ajudar no aprendizado de uma língua. Aqueles como filmes, programas de TV e música são muito bons, pois além de aprimorar o conhecimento é, também, uma forma de entretenimento, uma diversão.

Além das formas citadas acima, é importante a prática, seja fazendo exercícios ou falando (o que não deixa de ser um exercício). Até porque quase tudo na vida se aprende com a prática, e quanto mais se pratica melhor é o desempenho.

Letícia Leal

Existem algumas técnicas que eu utilizo para me ajudar a aprender inglês. Assisto, ou pelo menos tento, meus seriados favoritos em inglês com legendas em português, ou, às vezes, o contrário. Ainda sinto um pouco de dificuldade, pois os personagens falam rápido demais e ainda não tenho fluência e facilidade com inglês.

Algumas palavras difíceis de se pronunciar, escrevo-as, grosseiramente, com a pronúncia do português.

Escuto músicas em inglês e, num primeiro momento, tento entender a tradução. Se for muito difícil e até mesmo para conferir se estou certa, consulto a tradução em sites como Vagalume.

Tenho vontade de ler livros em inglês, mas ainda me sinto insegura.

Também jogo cruzadinhas, jogo dos sete erros em inglês num livro de passatempos que comprei.

Metaconversa exploratória II.1

1 2 3 4 5 6	Monica	eu faço o seguinte, eu eu digito o que vocês escreveram, tá, e aí eu vou marcando as coisas que são eh: similares, que que apontam pra alguma coisa, algum significado maior, né assim no sentido dessa dessa coisa toda do ensino aprendizagem, eh: eu fui fazendo isso. em ↑função disso, né ↓que eu tô mostrando aqui pra vocês, eu ()
7	Mariana	()
8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	Monica	então aí o que eu tô fazendo eh: o seguinte, eu vou digito tudo isso que vocês escrevem, e conforme a gente fez no primeiro relato eu eh trouxe pra vocês, vocês lembram? um resumo do que eu tinha entendido. ↑mas obviamente você tá certa Mariana. não necessariamente o que eu entendo é o que você quis dizer, a gente faz um exercício achando que né entendeu, mas a ideia também desses slides é isso. a gente trocar e ver até que ponto os <u>meus</u> entendimentos fazem sentido, né porque eh são os meus entendimentos dos entendimentos de vocês, tá então assim, frente a isso que vocês escreveram foi isso aqui que eu , entendi, ↓tá. então queria mostrar pra ↑vocês e que vocês até me dissessem se faz sentido, se é isso. lembrando assim que na verdade eu fiz uma compilação. ⁰ de tudo ⁰ do todo tá ↑assim do geral, e são essas ideias que me pareceram mais evidentes quando vocês responderam aquela pergunta ... ok? faz sentido?
23	turma	uhum
24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34	Monica	e aí eu tenho <u>novas</u> perguntas pra vocês em função daquilo ↓que vocês escreveram tá. a primeira é é possível e desejável se ter >uma aula< porque essa questão do divertido do prazeroso surgir né assim com frequência, surgiu em VÁRIOS relatos, eh: e tá até como aspas porque na verdade surgiu até dessa forma com essas palavras divertida, prazerosa, então ↑vocês acham que isso é importante pra aprendizagem, vocês acham que isso deve fazer parte ou não, que a aula deve ser maçante e o elemento prazer tá fora? como é que vocês veem essa relação do do entretenimento do prazer relacionado ↑a sala de aula e ↓ao que acontece aqui na sala de aula?
35 36 37 38	Jullian	no meu caso eu acho muito complicado quando é uma coisa maçante, porque a gente é uma coisa que a gente aprende e depois a gente não eu pelo menos acho que não levo muito pro resto da vida.
39	Mariana	()
40 41 42 43 44 45 46 47 48 49	Jullian	quando é ↑uma brincadeira a gente consegue recorda recordar. Porque é bom recordar memórias boas ↓assim e a gente recorda ah o professor fulano falava isso, outro dia eu tava eu tava estudando com meus amigos ⁰ a gente ⁰ tava estudando um negócio e a gente lembrou de brincadeiras que o professor fazia tipo associar uma palavra a outra, eu acho que isso facilita muito porque fica mais gravado na nossa mente. agora questão de estudo sempre quando é muito maçante >geralmente< em toda matéria sempre tem uma coisa que é mais maçante, uma coisa mais teórica, então é tanta coisa que não dá pra gente lembrar, mas brincadeiras que >eu sei

50 51		lá< um jeito de falar diferente eu acho que fica mais fácil pra gente poder gravar na nossa mente.
52 53 54	Monica	uhum, tá. então pra você é uma coisa importante resumindo, assim é uma coisa que pra você faz sentido acontecer na sala de aula até pra ajudar o aprendizado?
55	turma	[()]
56 57	Mariana	eu lembro da aula que teve música, eu lembro daquela aula que eu achei divertida ()
58	Monica	então vocês responderiam que sim. fala Letícia.
59	Letícia	aulas com filmes
60 61 62 63 64	Monica	uhum, porque ↑vocês lembram a pergunta era o que que <u>ajuda</u> você no aprendizado >né< então isso foi uma coisa que surgir muito então essa pergunta tá exatamente aí no que ajuda e aí isso surgiu em função disso, então vocês pelo que vocês tão me falando, vocês responderiam que sim é possível e desejável.
65	turma	[sim]
66	turma	[uhum]
67	Monica	ok. tá ↓então [a gente vai fazer]
68	Mariana	[mais desejável do que possível]
69	Monica	ok mariana. ok tá
70	turma	[hh]
71 72 73	Monica	A gente vai escrever isso, a gente vai construir um outro slide... então eh... seria <possível e desejável no entanto mais desejável do que possível>
74	turma	[hh]
75	Monica	é isso?
76	Jullian	é
77	Monica	vocês concordam?
78	Letícia	isso
79	Monica	faz sentido pra todos?
80	turma	[sim]
81 82 83 84 85 86 87 88 89	Monica	aí eu queria colocar as ideias e a gente vai construir juntos aqui. então vocês acham que eh mas de qualquer maneira faz parte essa. eu tô escrevendo e não tá aparecendo pra vocês. ↓peraí... só um minuto gente... então >é possível e desejável no entanto mais desejável do que possível< ↑eu queria agora, como é que a gente pode organizar o que vocês falaram no sentido da importânc <u>ia</u> do: da importânc <u>ia</u> do entretenimento, vocês falaram de filmes por exemplo ⁰ né ⁰ considerando aula de inglês eu acho que o filme seria um exemplo.
90	Jullian	uhum
91	Monica	mas com propósito, seria isso?
92	Jullian	[isso]
93	Letícia	[isso]
94	Mariana	[()]
95 96	Monica	ok. importânc <u>ia</u> quer dizer mas com o propósito de aprendizagem porque no caso caso contrário vira um=
97	Vitória	= um playground.
98	Monica	vira um playground. gostei dessa. vira um playground. certo?

99	turma	uhum
100 101	Monica	o ideal então seria um equilíbrio dessas duas coisas ... (<i>digitando</i>) isso? você ia falar mais alguma coisa Mariana.
102	Mariana	não.
103 104	Monica	é isso aqui? Vocês acham que isso aqui tá de acordo com o que vocês falaram?
105	turma	uhum
106 107 108 109 110 111 112 113 114 115	Monica	então a outra pergunta que também saiu nos relatos é que eh: eu vi uma importância muito grande, ao mesmo tempo que vocês apontaram pra importância de ser uma aula divertida, de ser uma aula prazerosa eh: que o vocabulário, a gramática e a pronúncia são muito importantes. assim que ajuda muito esse conhecimento do vocabulário, esse conhecimento da gramática, esse conhecimento da pronúncia certa das palavras. isso pareceu pra mim uma coisa que vocês dão muita importância... e aí porque vocês acham que isso é importante, o que que <u>torna</u> isso importante?
116 117	Jullian	no meu caso eu acho que é importante mas é porque eu tenho medo de ser repellido.
118	turma	[()]
119	Jullian	de passar vergonha. ainda mais a gente que é brasileiro.
120	Mariana	brasileiro é difícil.
121 122 123 124 125	Jullian	medo de () outros países e tudo mais. então por exemplo eu tenho medo de tá falando com uma pessoa dos Estados Unidos e a pessoa fala perfeitamente. lógico que é a língua dela () mas como é a língua nativa dele eu tá falando com ele ele pegar e rir da gente >alguma coisa [assim]<
126 127 128 129 130 131	Mariana	[tipo] na realidade essa repressão acontece entre a gente. eu tenho amigos de vá:rios lugares. uma amiga minha da Alemanha, ela falando ca:ra que tipo ela não vê problema nenhum. Ela fala com todo mundo em inglês. quando a gente errava alguma coisa ou eu falava estranho, ela achava normal, você não é falante da língua, mas a gente tem muito <u>entre</u> a gente.
132	Jullian	uma vez=
133 134 135 136	Nathalia	=isso é verdade. quando eu fui à Copacabana no jogo dos Estados Unidos tinha muito americano lá e eles estimularam a gente a falar, eles não ficavam ligando pro jeito que a gente falava, não reclamavam também não=
137	Mariana	=até porque ninguém aqui [()]
138	turma	[()]
139	Monica	[perfeito]
140	Mariana	isso é típico de brasileiro.
141 142 143 144 145 146 147 148	Monica	vocês já ouviram falar de uma estória chamada complexo de vira- lata? já ouviram falar nisso? complexo de vira-lata o negócio é o seguinte, é a estória do brasileiro sempre achar que tem que fazer o melhor, essa estória do complexo de vira-lata até surgiu agora nesse nesse contexto de Copa do Mundo surgiu com a abertura da Copa que todo mundo começou a questionar que a abertura foi fraca, foi ruim, foi pobre, foi isso aquilo aquilo outro, mas as pessoas não resgataram começaram a comparar abertura de Copa

149		com abertura de jogos olímpicos que é uma proposta
150		completamente diferente. Lembro até que teve um amigo que
151		colocou no facebook, é sempre o complexo de vira-lata, é sempre
152		o brasileiro achar que tem que fazer o melhor porque na verdade
153		se acho o vira-lata e isso é interessante essa metáfora do vira lata,
154		porque eu acho que é isso aí que vocês tão falando. assim é a
155		minha visão. isso aqui é um diálogo é pra vocês se colocarem e
156		concordarem ↑ou não, mas isso aí tem tudo a ver. o brasileiro tem
157		essa cobrança de ter que falar certo, ter que acertar na hora que
158		pronuncia e o estrangeiro não tá nem <u>aí</u> , ↓entendeu eles vão assim
159		eles vão e a gente ainda acha engraçadinho. ↑viu o americano
160		cheio de sotaque.
161	turma	(hh)
162	turma	[()]
163	Jullian	a gente ainda imita o sotaque deles
164	Monica	mas na hora da gente fazer é isso, a gente cobra à beça né de fazer
165		o melhor, eu acho que por um lado é bacana isso de procurar se
166		superar, de procurar melhorar, de procurar né assim ter essa
167		sensação de progresso, ↑mas não a ponto da gente porque a gente
169		tá com medo mas porque a gente <u>quer</u> melhorar.
170	Vitória	porque a gente acaba criando barreira.
171	Monica	you falou uma coisa interessante ⁰ assim ⁰ é o medo do outro, não
172		é o medo da gente. não é isso? ↑vejam se vocês concordam, é o
173		medo da nossa imagem pro falante nativo, essa imagem que a
174		gente tá construindo por outro, não a <u>nossa</u> imagem pelo que a
175		<u>gente</u> acredita que seja bom, que seja ruim, que seja <u>suficiente</u> ou
176		não. é isso? acho que é uma coisa pra gente pensar.
177	Jullian	nessa estória da Copa teve uma intérprete que escreveu um texto
178		e aí ela falando que não entende porque os brasileiros reclamam
179		tanto sendo que assim ela falou que os brasileiros adoram um
180		britânico mas lá tem eu acho que é batata frita que eles botam no
181		jornal que é a maior porcaria, ↓o jornal que passa que passa na mão
182		de todo mundo e a gente acha lindo, e se for pra lá vai querer comer
183		batata.
184	Monica	tem essa coisa do consumismo do estrangeiro, do importado, da
185		gente achar que tudo deles é melhor, eu acho que é por aí mesmo,
186		e eu acho que isso passa pela questão da linguagem também >né<
187		isso de achar também que a gente nunca tá fazendo o suficiente, tá
188		fazendo menos do que deveria, quero dizer essa ideia do receio do
189		menos. faz sentido isso?
190	Leticia	faz
191	Monica	que mais que eu posso colocar? ((<i>digitando</i>)) medo de tá sendo
192		↑insuficiente, ...
193	Leticia	inadequado
194	Monica	↑inadequado quer dizer o medo de errar, é isso?
195	Jullian	mas aqui entre a gente é muito mais fácil falar, né?
196	Monica	então medo de errar ↑quando você tá na presença desses nativos
197		↓né
198	Leticia	não só entre eles, quando você tá numa sala de aula [()]

198 199 200	Jullian	[()] que saiba na verdade quando você tá na frente de uma pessoa que sabe muito mais do que a gente ()
201 202	Leticia	eh às vezes a gente fica com vergonha de falar >alguma coisa<, ah tá ↑errado.
203 204 205 206	Mariana	Eu sinto um bloqueio maior quando tem alguém tipo que não é nativo do que quando é nativo porque eu passei:, teve a Jornada Mundial da Juventude e antes teve um encontro dos jovens dehonianos e eu sou dehoniana e aí [()]
207	Monica	[o quê?]
208	Mariana	dehoniano
209	Monica	dehoniano. mas o que significa?
210	Mariana	é uma congregação. é católica=
211	Monica	=aham=
212	Mariana	=e existem os franciscanos, os agostinianos=
213	Monica	=↑ah sim, os beneditinos=
214	Mariana	=só que quase ninguém conhece os dehonianos.
215	turma	()
216	Monica	eu nunca tinha ouvido falar.
217 218 219	Mariana	É porque na realidade é uma congregação dos padres do Sagrado Coração de Jesus, só que quem fundou a congregação foi o Padre Dehon [()]
220	Monica	[ah sei. entendi.]
221 222 223 224 225 226 227 228 229 230	Mariana	aí: então eu fiquei uma boa parte do tempo no quarto com meninas da Alemanha e da Polônia e: conversando com elas elas forçavam que eu tentasse conversar e mesmo falando errado não sei que ↑ah a gente fala errado pra caramba também, não sei que ↑não precisa ter medo, e: uma delas até a menina da Polônia ela falava várias línguas, ela falando assim tipo eu falo um monte de coisa errada mas assim eu consigo me comunicar, o importante é se comunicar e tal. aí: ela falou que lá eles não têm esse receio () quando chegava uma menina que fazia tradução dos eventos, ↑caraca eu não conseguia falar, eu tinha muito medo.
240	Monica	uhum
241	Mariana	a gente tem aquela coisa do: outro de julgar de:
242	Monica	aham. tá. uma pessoa que sabe bem [a língua]
243	Mariana	[é]
244	Monica	do julgamento do outro.
245	Mariana	uhum
246 247 248	Jullian	aconteceu parecido comigo. eu conheci um alemão só que eu falei inglês com ele aí: eu fui conversar com ele, isso já tem o que? um ano né?
249	Mariana	é tem um ano=
250	Monica	=do exatamente do encontro. foi em julho né?
251 252 253 254 255	Jullian	aí: eu peguei eu fui conversar com ele, ele tava com um monte de gente, aí fomos conversar, aí no final eu nunca esperava que ele falasse isso, ele falou assim que nunca tinha conhecido uma pessoa que falava tão bem inglês aqui. [↑perai esse cara não conheceu muita gente]

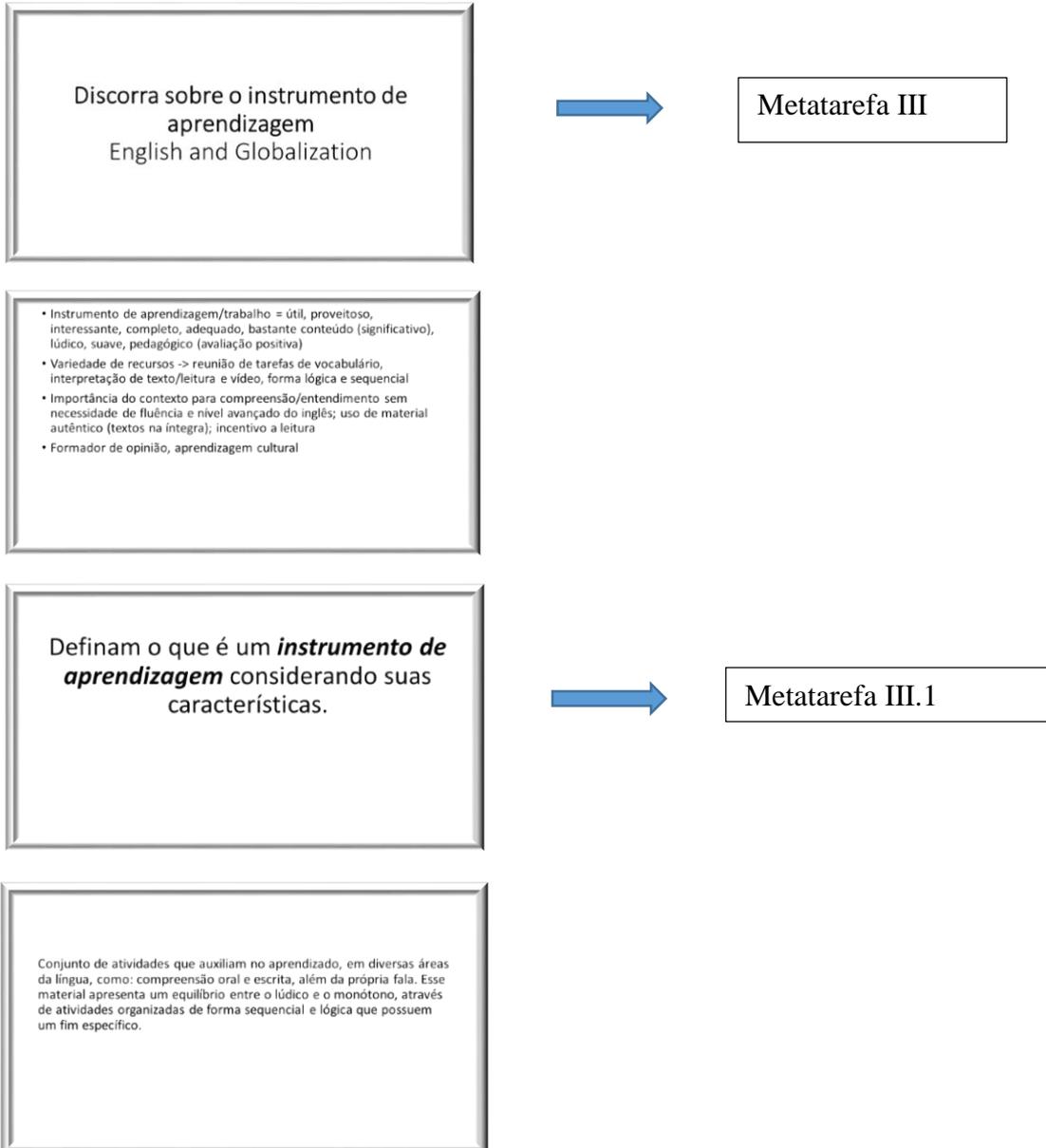
256	turma	[hh]
257	Monica	Aí é o que eu falo, a gente sempre achando a gente se botando pra
258		baixo né, a pessoa se botando [()]
259	Jullian	[()]
260	Monica	Invés dele ↑pô legal, aí ele já pensa não o cara não tá sendo sincero
261	turma	[hh]
262	Monica	é a maneira da gente se bota baixo, né verdade?
263	Jullian	⁰ é verdade ⁰
264	Mariana	eu agora tô cantando em muitos casamentos. Aí no casamento do
265		meu irmão era um amigo meu tocando comigo tipo tranquilo, o
266		pessoal sabia que eu não canto muito alto e eu não sei muito inglês
267		e agora eu vou cantar com o coral. eh ↓num casamento de um
270		amigo meu é a mesma música mas pra mim tá sendo três vezes
271		pior porque tem duas pessoas de inglês no no: =
272	Jullian	=no coral=
273	Mariana	=no coral. falei ↑ah que droga. toda vez que vou cantar é aquela
274		coisa e o maestro falando pô mas você canto muito melhor que
275		isso aí. fica aquela impressão que tá falando alguma coisa errada.
276	Monica	aham. então é isso, aquilo que você falou do julgamento. a questão
277		do julgamento do outro não necessariamente até o nativo, mas o
278		outro que sabe que conhece né, ↓entendi. a gente começou a falar
279		sobre isso por conta do vocabulário e da gramática, lembram?
280	turma	[uhum]
281	Monica	[na verdade] foi uma coisa que apareceu no relato de vocês foi
282		essa importância de aí eu acho que o medo do outro é isso. você
283		saber estruturar, você não fazer erros de pronun, cometer erros de
284		pronúncia=
285	Leticia	=e até quando uma pessoa falar uma palavra que você não
286		conheça, você não sabe o que ela tá falando.
287	Monica	Isso passa pela=
288	Vitoria	=eu concordo que às vezes a pessoa finge que tá entendendo com
289		medo. com essa coisa de dizer que não entendeu nada.
290	Monica	mas isso não é um perigo?
291	Vitória	é.
292	Monica	porque se a coisa vai acontecendo, a pessoa vai imaginando que
293		você entendeu e ↑vai ali e vai e daqui a pouco o negócio tá numa
294		proporção tamanha que você tá completamente perdido.
295	Turma	[hh]
296	Monica	[então] o melhor é você falar assim I'm sorry, I didn't understand
297		or what do you mean, não é? assim a gente dá uma parada logo
298		que isso acontece sem medo, mas eu sei que é muito mais fácil
299		falar do que fazer. Na hora cê tá ali na situação mas ↑olha só eh:
300		então pelo que vocês tão me dizendo, na verdade essa questão da
301		gramática e do vocabulário não é a gramática pela gramática, não
302		é o vocabulário pelo vocabulário, isso ↓a pronúncia pela
303		pronúncia. é isso em função, tem uma razão maior né, e essa razão
304		como é que vocês definiriam essa razão? é saber gramática, saber
305		vocabulário, saber pronúncia pra quê?...
306	Turma	[hh]
307	Turma	[()]

308	Monica	ok vamos lá então é conhecimento,
309	Leticia	>de vocabulário e gramática< pra comunicação...
310	Monica	(<i>digitando</i>) é isso? mais alguma coisa?
331	Jullian	acho que é por causa do medo de errar. eu acho que é isso o principal motivo eu quero me comunicar corretamente.
313	Monica	mas a comunicação é a questão aí? então vocês concordam se eu disser que na verdade essa gramática esse vocabulário essa pronúncia... (<i>digitando</i>) não são assim elas por elas. como vocabulário gramática pronúncia como parte de uma que tão ali como parte de um contexto sociocultural que tá motivando essa comunicação. Faz sentido isso?
319	Turma	uhum
320	Monica	>uma comunicação como parte de um contexto sociocultural< (<i>digitando</i>) eu fiquei pensando junto com vocês conforme cês tão falando e eu tô aqui pensando junto eh: porque essa comunicação é como vocês falaram acontece porque houve o Encontro Mundial da Juventude, acontece porque vocês foram a Fanfest porque tá acontecendo a Copa do Mundo, agora quer dizer essa motivação ela vem de um contexto muito maior do qual vocês querem fazer parte.
328	Jullian	uhum
329	Monica	então como parte desse contexto sociocultural no qual a gente tá inserido. é isso?
330		
331	Turma	uhum
332	Monica	quer dizer ou seja é a copa do mundo,
333	Jullian	⁰ às vezes eu penso também ⁰
334	Monica	é o encontro como é? tinha uma,
335	Jullian	JMJ
336	Monica	(<i>digitando</i>) assim né?
337	Jullian	é
338	Monica	desses eventos a gente quer tá fazendo parte deles né então cês percebem isso ↓não é o vocabulário ↑porque faria sentido a gente saber pronuncia as palavras lindamente mas a gente não saber usar pra estabelecer como você falou essa comunicação, faz sentido? Não né. talvez menos até do que pronunciar errado menos até do que cometer um erro mas pelo menos tá tentando estabelecer uma comunicação não é? fala Jullian acho que você=
345	Jullian	=não acho que eu penso também no mercado de trabalho. Numa entrevista de trabalho a pessoa vai tá te julgando e essa pessoa pode ser um brasileiro então provavelmente ela também comete erros como eu.
346		
347		
348		
349	Monica	uhum
350	Mariana	mas aí é que tá. o brasileiro é o que mais julga.
351	Turma	(hh)
352	Monica	é?
353	Jullian	e aí é pior ainda porque o brasileiro já conhece os nossos erros, então a gente já sabe o que ele vai pensar.
354		

355	Monica	entendi. na verdade esse contexto pode ser um evento desse ou
356		mesmo o mercado de trabalho, e aí já tem também uma questão de
357		concorrência de competitividade né questões de mercado de
358		trabalho concorrência de uma vaga certo? concordam?
359	Turma	uhum
360	Monica	faz sentido?
361	Turma	uhum
362	Monica	mesmo? vocês acrescentariam mais alguma coisa?... ok então
363		salvemos.

Anexo 7 – Produções discursivo-reflexivas III

Apresentação III



Relatos III

Letícia Leal

O instrumento de aprendizagem em questão foi muito útil para mim. Através da reunião de tarefas de vocabulário, interpretação de texto e vídeo consegui por a prova o meu inglês, além de aprender muitas coisas novas.

Considero que este instrumento é uma das formas mais lúdicas e pedagógicas de aprendizado.

Matheus Luiz

Este instrumento de aprendizagem foi proveitoso pois mostrou que, mesmo sem saber inglês fluentemente, é possível entender textos, e até conversas, analisando o contexto.

Mariana Ramires

O instrumento de trabalho utilizado em aula se mostra bastante interessante por trazer o contato com o inglês de forma lógica e sequencial.

O uso de textos na íntegra se mostra como incentivo a leitura de conteúdos em inglês, pois mostra que somos capazes de compreender aquilo que é passado mesmo não possuindo um inglês avançado.

Náthalia Celestino

Esse instrumento de trabalho mostrou o quanto é importante se ter atenção ao ler um texto em inglês, pois, mesmo que não se tenha o domínio completo da língua, há palavras semelhantes com o português que ajudam a entender o contexto e a entender as palavras que não se conhece.

Rafaella Silva

Ao decorrer das aulas foram utilizados alguns textos, todos abordando o mesmo tema, porém com opiniões diferentes. Isso ajudou bastante em forma uma opinião: Por exemplo, no ultimo material didático foi abordado sobre o inglês ser a língua dominante do mundo. E criou uma opinião ajudando a formar uma nossa (alunos). Posteriormente, foi visto um vídeo com ideais bem contrárias do texto. E isso,

possibilitou o aluno a questionar e formar sua própria opinião (afinal, já tinha diferentes pontos de vista).

Isso ajudou o aluno a dar valor na aprendizagem de uma nova cultura.

Jullian Torres

O material em questão mudou totalmente a minha ideia sobre o inglês e a dificuldade em aprendê-lo. No começo, eu não acreditava que o material fosse significativo, porém, ao destrincha-lo, observei que ele tinha bastante conteúdo a ser abordado. Assim, eu achei o instrumento muito adequado, pois ele ensinou bastante, em pouco tempo, e de maneira suave.

Retomando mais ainda a ideia descrita na primeira frase desse texto, coloco aqui minha explicação para a mudança de noção de inglês que tive: antes, eu achava que ler um texto acadêmico era sempre muito difícil, mas com as técnicas abordadas, como entender o contexto para entender uma palavra, percebi que não é bem assim. É possível ler um texto acadêmico sem saber tanto vocabulário quanto eu imaginava.

Vitória Moura

Este instrumento de aprendizagem foi completo, especialmente para o inglês que trabalhamos (instrumental). Ele abordou sobre a importância e o rápido desenvolvimento que o inglês durante todo esse tempo teve e têm.

Esse assunto foi trabalhado a partir da leitura, escrita, vocabulário e também com opiniões, o que achei importante.

Por esse motivo, achei esse instrumento de aprendizagem completo.

Metaconversa exploratória III.1

1	Jullian	é pra definir assim que que é que que caracteriza um instrumento
2		[de aprendizagem]
3	Mariana	[de aprendizagem]
4	Jullian	⁰ então gente ⁰
5	Fernando	agora vamos ter que falar
6	Turma	hh
7	Mariana	caramba difícil
8	Monica	difícil eu sei que é definir definir é difícil né às vezes assim a
9		gente realmente eh eh propor uma definição definir em geral não
10		é não é fácil eu acho não sei se vocês concordam mas vamos lá
11		↓eu sei que vocês vão conseguir
12	Mariana	um material
13	Jullian	material
14	Letícia	um material que estimula bota a palavra aí
15	Jullian	bota aí material
16	Turma	[()]
17	Monica	vou só ver não vou falar nada
18	Letícia	material que estimula aprendizagem () pedagógicas
19	Jullian	não tá muito fora ()
20	Mariana	Ah sei lá material que au au auxilia no no aprendizado não
21	Jullian	()
22	Mariana	uma segunda via de aprendizado além do do sei lá não sei difícil
23	Fernando	ah tá bom isso gostei disso segunda via
24	Jullian	[material que auxilia no aprendizado]
25	Letícia	⁰ [material que dá subsídios teóricos] ⁰
26	Jullian	da língua inglesa sei lá em vários campos
27	Fernando	mas não tá perguntando é o que que é. é o que caracteriza. pra
28		mim são coisas diferentes. o que é é o material que ajuda que
29		auxilia no aprendizado mas o que caracteriza esse material?
30	Letícia	()
31	Fernando	deixei a questão em aberto.
32	Turma	hh ()
33	Vitória	Fernando <u>adora</u> colocar uma intriga
34	Turma	[()]
35	Jullian	[volta o slide Fernanda]
36	Monica	[ainda bem que ele tá aqui hoje]
37	Turma	[()]
38	Monica	volta o slide ↓que aí vai
39	Jullian	tá lá sugira uma definição ()
40	Fernando	são duas perguntas
41	Mariana	é
42	Fernando	aí já faltou um ponto ali professora
43	Turma	[()]
44	Monica	[deixa eu explicar assim até tô fazendo um] fazer só uma
45		explicação pra vocês se situarem melhor, eh eu queria que vocês
46		pensassem numa definição eu entendo e concordo com você que
47		eh dizer o que é não necessariamente vc tem que colocar as

48		características mas ↑ <u>podem</u> tá relacionadas >as duas coisas< uma
49		definição pode incluir o que é e o que eh pra ser mais completo
50		na definição mais eh mais ↑detalhada eu diria que inclui o é e o
51		que caracteriza eu incluiria as duas coisas. ⁰ tá ⁰ ?
52	Fernando	eu acho que é um material que não está direcio eh diretamente
53		relacionado à ↑ <u>aula</u> em si vamos dizer assim não está eh as
54		palavras em si é um texto ↑por fora,
55	Turma	<i>hh</i>
56	Fernando	eu não sei direito
57	Mariana	Eu acho que ele quis dizer que não é gramática entendeu?
58	Turma	[()]
59	Fernando	Não é gramática é um material com (...) por fora por exemplo o
60		texto de agora não tá relacionado <u>diretamente</u> ao aprendizado de
61		eh ao nosso aprendizado de inglês é um texto de jornal=
62	Letícia	=mas não é o texto de jornal que é o instrumento instrumento é
63		tudo que ela fez
64	Mariana	é tudo que ela fez é
65	Fernando	não então [()]
66	Mariana	[o material que]
67	Jullian	[o material que engloba várias coisas] vídeo tem texto
68		entendeu?
69	Turma	[()]
70	Fernando	então material,
71	Letícia	que dá
72	Fernando	que estimula?
73	Mariana	o que o Jullian tava falando um conjunto de ↑atividades que:
74		auxiliam no ↓>aprendizado<
75	Letícia	bota aí
76	Mariana	sejam essas atividades eh lúdicas audiovisual eh enfim [()]
77	Jullian	[também
78		não fica uma coisa muito monótona]
79	Mariana	é
80	Jullian	então aprendizado do que que foi?
81	Letícia	⁰ de diversas áreas ⁰
82	Mariana	(...) por que em diversas áreas? (...) da língua inglesa não
83	Jullian	porque a gente [assim eh]
84	Letícia	[(...) isso que eu tô querendo dizer]
85	Mariana	ah, tá
86	Fernanda	diversas áreas
87	Mariana	diversas áreas não
88	Nathalia	fica estranho em diversas áreas
89	Letícia	diversas ...
90	Turma	<i>hh</i> [()]
91	Mariana	Leticia pensa pensa pensa baixo
92	Letícia	diversas categorias
93	Jullian	no aprendizado da língua inglesa
94	Fernando	no quê?
95	Jullian	no aprendizado da língua inglesa mas (...) diversas áreas da
96		língua inglesa não sei se é áreas

97	Letícia	diversos campos
98	Mariana	Ah então tá bom
99	Turma	hh
100	Monica	assim vocês querem parar aí mas vocês (...) você falou um monte
101		de coisa interessante surgiu um monte de coisa agora nesse
102		momento aí que vocês tavam trocando que acho que vocês
103		podiam acrescentar
104	Jullian	então seria um aprendizado
105	Leticia	dos setores () [das áreas]
106	Jullian	[das áreas]
107	Leticia	audiovisuais
108	Mariana	audiovisuais
109	Turma	hh
110	Jullian	do aprendizado de diversas das áreas da língua inglesa... como
111	Mariana	mas vocês tão falando em si da língua inglesa=
112	Jullian	=não sei bota da língua porque podia ()
113	Leticia	()
114	Jullian	da língua como vocabulário que mais ^o gente ^o ?
115	Mariana	eu achei você tá falando mais da questão de de de compreensão
116		conversaço não exatamente vocabulário não sei que
117	Jullian	ah mas eu acho que tem que botar tudo
118	Mariana	então coloca ()
119	Jullian	não sei mas ()
120	Matheus	compreensão
121	Letícia	vocabulário e compreensão
122	Jullian	oral e escrita=
123	Leticia	=oral e escrita
124	Mariana	ah mas aí ()
125	Jullian	isso
126	Leticia	mas e ↑compreensão escrita
127	Fernanda	compreensão escrita
128	Jullian	escrita
129	Leticia	é vocabulário?
130	Fernanda	é vocabulário
131	Leticia	é
132	Jullian	então tira vocabulário
133	Turma	hh ...
134	Mariana	tá começando a ficar esquisito=
135	Leticia	=tá estranho
136	Jullian	conjunto de de atividades que auxiliam no aprendizado em
137		diversas áreas da língua como compreensão oral e escrita,
138	Leticia	tem mais?
139	Jullian	que mais que tem na língua né? ah a gente fala também né?
140	Mariana	(...) exatamente no final da frase
141	Fernando	oral e escrita
142	Jullian	Compreensão oral é você entender o que a pessoa fala pra você
143		agora você falar é diferente que a gente acaba que tem aqueles,
144		aquelas discussões ()
145	Mariana	vocabulário?

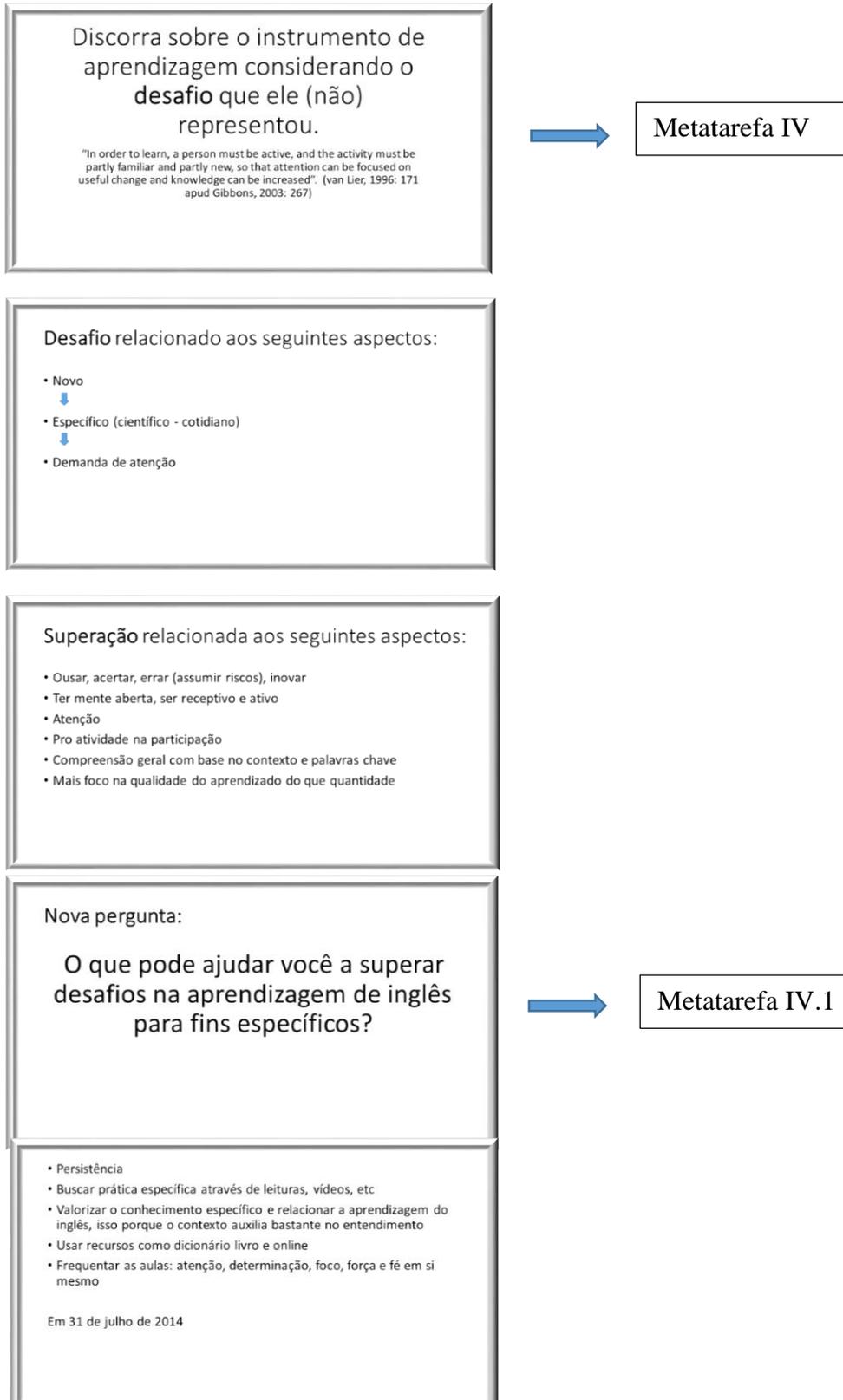
146	Turma	[()]
147	Jullian	speaking
148	Turma	[()]
149	Leticia	Speaking listening
150	Jullian	(...) compreensão [escrita]
151	Mariana	[além da própria fala]=
152	Leticia	=watching
153	Jullian	pode ser
154	Fernando	()
155	Mariana	<além da própria fala>
156	Leticia	ai gente ()
157	Turma	hh
158	Fernando	⁰ () ⁰
159	Jullian	() acho que é isso
160	Fernanda	além da própria fala?
161	Mariana	é:
162	Rafaella	compreensão oral ⁰ () ⁰
163	Jullian	não compreensão oral é o que você entende o que a pessoa te fala
164		mas você falar é outra coisa. Eu acho ⁰ assim ⁰
165	Rafaella	é quando você entende você fala ()
166	Mariana	[não]
168	Jullian	[não]
169	Fernando	[você não fala nada]
170	Turma	[()]
171	Mariana	[você nunca fala inglês aqui mas você] entende o que ela fala
172	Rafaella	mas eu tenho vergonha de falar ()
173	Mariana	ué mas você entendeu e não falou nada essa é a questão
174	Rafaella	ah mas eu só tenho vergonha
175	Mariana	então Rafinha você compreendeu você não chegou a falar ()
176	turma	[()]
177	Jullian	acho que ↓ não é da forma como
178	Rafaella	()
179	Monica	vocês tão satisfeitos com essa definição?
180	turma	[()]
181	Mariana	acho que tem que incluir a questão [do do]
182	Jullian	[da não monotonia]
183	Mariana	da utilização de de:
184	Turma	[()]
185	Leticia	↑ das atividades lúdicas que auxiliam
186	Jullian	ah mas não é só lúdica
187	Mariana	não não é só lúdico tem gramaticazinha chata também ⁰ a gente
188		tem que colocar isso ⁰ =
189	Jullian	=tem que botar que tem um eh através, e essas atividades elas
190		apresentam um equilíbrio entre atividades lúdicas e atividades
191		mais eh como se diz chatas
192	Turma	[()]
193	Mariana	nem tanto
194	Jullian	nem tão lúdicas
195	Mariana	não sei

196	Jullian	então bota isso eu acho
197	Turma	()
198	Leticia	tá mais fácil pra ela escrever
199	Jullian	eh também ()
200	Fernanda	e aí?
201	Jullian	eh:
202	Leticia	()
203	Jullian	esse material, apresenta um equilíbrio... ⁰ um equilíbrio ⁰ ...
204	Mariana	()
205	Jullian	⁰ o quê? ⁰
206	Mariana	não continua
207	Jullian	um equilíbrio...
208	Fernanda	entre o lúdico e o quê? o monótono? ⁰ sei lá ⁰
209	Leticia	⁰ () ⁰
210	Jullian	eh pode ser. isso aí
211	Mariana	⁰ () ⁰
212	Jullian	O que é que você ia falar, Mariana? ()
213	Turma	⁰ () ⁰
214	Monica	deixa assim?
215	Leticia	()
216	Mariana	aí tem também aquela coisa tipo não é um monte de tarefas
217		jogadas são um são tarefas de atividades [que
218	Jullian	[()]
219	Mariana	[eh possuem possuem] †têm o intuito
220	Jullian	[entre o lúdico e monótono] eh
221	Leticia	que...
222	Jullian	apresentando as [atividades]
223	Leticia	⁰ [são organizadas de maneira lógica] ⁰
224	Mariana	esse material () entre o lúdico e o monótono através de
225		atividades eh organizadas com um não perai >[através de
226		atividades]<
227	Jullian	[organizadas
228		de uma forma sequencial e lógica]=
229	Mariana	=sequencial e lógica, que possuem=
230	Leticia	=que possuem ()
231	Mariana	não porque a parte ela tem uma certa intenção em te fazer
232		aprender [alguma coisa]
233	Leticia	[é]
234	Mariana	agora como escrever isso [aí?]
235	Leticia	[que você seria com intuito]
236	Mariana	não tem como:
237	Fernanda	intuito?
238	Mariana	intuito, o que tem [um objetivo por trás]
239	Jullian	[que tem um objetivo]
240	Mariana	é
241	Jullian	organizada de forma sequencial e lógica que possui um objetivo=
242	Rafaella	=mas se já é lógica tem um objetivo
243	Jullian	não
244	Mariana	não não

245	Jullian	lógica que possuem um objetivo ...
246	Mariana	() aprendizado
247	Turma	hh
248	Leticia	é
249	Mariana	pronto. vírgula
250	Monica	continua ali? ()
251	Mariana	()
252	Monica	Não tem ponto eh ⁰ Fernanda ⁰
253	Mariana	para complementar o aprendizado <u>para complementar</u>
254	Jullian	não eu acho o seguinte (...) que auxilia no aprendizado
255	Mariana	[é]
256	Leticia	[é]
257	Jullian	um conjunto de atividades, tira conjunto bota conjunto. de
258		atividades [de atividades que auxiliam]
259	Mariana	[não mas que auxiliam]
260	Jullian	atividades () >em diversas áreas da língua ponto compreensão
261		oral e escrita esse material apresenta um equilíbrio entre o lúdico
262		e o monótono através de atividades organizadas de forma
263		sequencial e lógica que possuem<,
264	Vitória	não é melhor um fim específico não?
265	Mariana	Um fim espe ótimo vai põe um fim específico ...
266	Fernanda	com objetivo o que?
267	Mariana	[com um fim específico]
268	Jullian	[com um fim específico]
269	Fernanda	que?
270	Mariana	apaga objetivo. fim específico ... acabou pronto ninguém fala
271		mais nada=
272	Monica	=estão satisfeitos?
273	Vitória	ficou ótimo

Anexo 8 – Produções discursivo-reflexivas IV

Apresentação IV



Relatos IV

Fernanda Lopes

O instrumento de aprendizagem gerou um desafio, pois é uma coisa nova e que não estamos acostumados a lidar no dia-a-dia, como a língua em geral. Esse instrumento foi sobre uma área específica da ciência, na qual vimos muitos termos associados a essa área, e não os que estamos acostumadas a aprender quando praticamos a língua com instrumentos de aprendizagem em geral, com formas e funções utilizadas por todos. Logo, a dificuldade foi bem acentuada nesse sentido, de termos que nos enquadrar nesse momento e descobrir formas novas da língua, em que nem todas as palavras que já havíamos visto significam o mesmo em áreas específicas como a ciência.

Fernando Henrick

Não basta apenas estar presente na aula, pois assim não será possível captar o conhecimento, necessário “viver” a aula, participar desse momento, acertando ou errando, buscar novas metas, tentando mudar o habitual e se desafiar cada vez mais.

Ao abrir a mente para novos assuntos você acaba se tornando mais receptivo a maior aprendizado e aumentando sua bagagem.

Nathalia Celestino

A dificuldade (desafio) encontrada nesse instrumento de aprendizagem se deve, principalmente, ao vocabulário mais específico presente no texto, por ser um artigo científico. Porém, esse desafio é importante para o estímulo da busca e compreensão das palavras, aumentando/ampliando nosso conhecimento.

Além disso, pode-se perceber, mais uma vez, o quão importante é o contexto, pois a partir dele podemos encontrar o significado das palavras que não conhecemos.

Jullian Torres

O instrumento de aprendizagem realmente apresentou uma dificuldade. Todavia, ao chegar ao fim do material, observou-se um certo alívio e uma certa felicidade em agregar conhecimento.

A dificuldade, para mim, foi entender certas palavras, oriundas de um vocabulário específico (científico). Contudo, levando em consideração que consegui entender o contexto, acredito que tenha tido um avanço.

Esse vocabulário complexo demandou de muita atenção e, talvez, tenha sido tão difícil por me tirar de minha zona de conforto. Isso é bom, pois me ajudou a aprimorar meus conhecimentos. Entretanto, não dá pra dizer que foi fácil.

Dessa forma, concluí que não dá para aprender uma língua de forma estática, ou seja, sempre com o mesmo vocabulário. É preciso inovar e ousar.

Letícia Leal

O instrumento de aprendizagem em questão representou um grande desafio. Isso porque as atividades estimularam a compreensão de novos temas mais específicos e de palavras que ainda não tinha o conhecimento. Entretanto, esse desafio foi extremamente construtivo, pois aprendi a compreender textos a partir de palavras-chave. Também saí da minha zona de conforto, passo essencial para construção do conhecimento.

Adonis Masayoshi

Pro aprendizado ter sucesso é necessário ter atenção e proatividade nas atividades de aprendizado, procurando sempre aprender algo novo e sempre tentando superar sua zona de conforto, mas ao mesmo tempo sempre prezando pela fixação e não só pela quantidade.

Rafaella Silva

O instrumento de aprendizagem (texto form and function) foi um texto que apresentou dificuldade pois apresentava vocabulários diferentes, mais específicos. Ao entende-los facilitou na interpretação do texto. Porém mostrou que muitas palavras que não entendemos não são tão essenciais para a compreensão. Enquanto outras são chaves para um melhor entendimento. Com isso mostrou a importância da compreensão geral e não focar em entender todas as palavras ('Ficar maluco por não sabe-las'). Concordando, assim, com a ideia de que para uma boa aprendizagem a pessoa tem que ser ativa (participar da aula) além da atividade ser parcialmente familiar (texto de nossa área) e nova (vocabulários nunca vistos).

Metaconversa exploratória IV.1

1	Monica	eu li todos os relatos de vocês ⁰ como sempre ⁰ tá segui aquele mesmo
2		processo tá. li os relatos e: eh fiz uma compilação dessas ideis né
3		tentando entender o que vcs tavam colocando ali. e que que eu que
4		que eu percebi, eu achei muito muito interessante o: que eu encontrei
5		↓ali nos relatos de vocês. porque na verdade eu tinha perguntado
6		sobre os desafios né ↑que o instrumento gerou não gerou. na verdade
7		todos concordaram que ↑foi um desafio. ninguém achou que não foi.
8		todos acharam que foi um desafio eh: e aí eu percebi o seguinte, o
9		desafio e aí praticamente vocês concordaram foi muito parecido né
10		esse nesse sentido que o desafio tá relacionado ao novo eh: e ↑o novo
11		no sentido não novo qualquer mas o novo do sentido do específico
12		do específico no sentido de científico tá em contraste com o
13		cotidiano. então ⁰ na verdade ⁰ hello ((<i>Fernanda entre na sala</i>)) ↑na
14		verdade assim a coisa do do: vocabulário novo da novidade ela tá
15		relacionada com específico do <u>inglês</u> pra fins específicos do do
16		científico né nesse caso era relacionado a um tema da biologia em
17		interface com a farmácia né e ↑esse específico que tá relacionado ao
18		científico em contraste com o cotidiana ele <u>demanda</u> mais atenção. e
19		isso é que tornou ↑o instrumento um desafio né essas três
20		características aqui ((<i>apontando para os slide 1 da Apresentação IV</i>))
21		mas que tão por isso é que eu botei a setinha que tão relacionadas. é
22		o novo mais que novo? é o novo qualquer novo? é o novo que tá
23		falando sobre cotidiano? não é o ↑novo no sentido do específico
24		científico. e por conta disso houve uma <u>demanda</u> uma exigência de
25		atenção que vcs tiveram que ter com com o material maior do que se
26		fosse um material sobre o cotidiano né de inglês mais gera:l né isso
27		foi o que eu percebi >nos relatos de vocês<. como eu falei isso
28		pareceu permear todos os relatos de vocês...comentários? ((<i>alunos</i>
29		<i>balançam a cabeça e se entre olham</i>)) não? e aí uma coisa que eu
30		achei muito interessante eu não perguntei sobre superação e vocês
31		falaram sobre superação >quer dizer< ↑o que fazer para superar esse
32		desafio. inclusive houve relatos que SÓ falaram da superação, não
33		falaram do desafio que eu ótimo porque assim no final é assim aquela
34		coisa do copo meio cheio meio vazio sabe tipo então a pessoa só tá
35		vendo o copo meio cheio não tá vendo o copo meio vazio ↑ótimo tudo
36		bem [né]
37	Turma	[hh]
38	Monica	então assim e ↑também foram coisas muito parecidas né mesmo os
39		que olha só têm duas duas classes >vamos dizer< dois grupos de
40		relatos, aqueles que falaram dos desafios mas ↑também falaram da:
41		↓todo mundo falou da superação também tá aqueles que falaram do
42		desafio e superação. e aqueles é que eu fiz assim eu não trouxe os
43		porque assim vocês escrevem aí eu vou digito tudo ⁰ que vocês
44		escrevem ⁰ e aí eu imprimo e vou fazendo marcações e tudo pra eu
45		poder organizar meus entendimentos e trazer tudo isso pra você pra
46		vocês. e aí eu marquei o desafio com amarelinho com aquele
47		marcador amarelo e o a superação com o rosinha. e aí eu vi que <u>todos</u>
48		os relatos tinham as eh eh: a superação. vocês ↑todos vocês falaram
49		do que que vocês fizeram pra: lidar com o desafio superar aquela

50	dificuldade né. e outro só falaram disso não falaram do que foi o
51	desafio >entendeu< achei interessante isso quer dizer a superação
52	tava lá de qualquer maneira. e aí ↑como é que vocês colocaram essa
53	superção essa maneira de lidar com esse desafio ali que vocês
54	tiveram com esse instrumento específico. eh ousar. ousadia foi uma
55	coisa que apareceu, aceitar errar assumir riscos inovar >quer dizer<
56	↑isso tudo aqui eu até coloquei em parênteses assumir riscos porque
57	eu acho que isso tudo tem a ver com essa ideias dessa ousadia do do
58	não ter medo. do destemido. do: foi assim que eu interpretei tá isso
59	o não ter medo destemido não apareceu exatamente com essa palavra
60	mas a ideia que eu tô trazendo pra vocês eu faço uma compilação
61	muitas vezes eu uso as próprias palavras que vocês usaram mas eu
62	também tento entender o que vocês tão <u>querendo</u> dizer. por isso que
63	essa troca agora aqui até pra vocês dizerem não, vocês se colocarem
64	e até dizerem não não tô porque aquela palavra ou essa ideia, e aí
65	entendi que essa coisa da ousadia do aceitar do errar do inovar tem a
66	ver com isso tem a ver com assumir riscos. né você não ter medo de
67	se expor de eh de dizer que não entendeu de: eh: de de ↑encarar que
68	é difícil entãõ assim ↑isso eu entendi e tudo tá relacionado também.
69	e aí aparecer ter a mente aberta ser receptivo e ativo ⁰ também
70	aparecer ⁰ quer dizer eu acho também ↑essa coisa coisa de ter a mente
71	esses dois tão muito relacionados assim com esse daqui ((<i>apontando</i>
72	<i>para o slide 3 da Apresentação IV</i>)) proatividade na participação.
73	essa necessidade de envolvimento com aquilo que você você tá
74	fazendo pra poder lidar com aquilo né e o que requer atenção que já
75	tinha aparecido lá no slide anterior que eu mostrei pra vocês. eh: e aí
76	a compreensão geral ela ela ela acontece né ⁰ >quer dizer< ⁰ você
77	supera o desafio da compreensão quando você considera o contexto
78	isso também foi uma coisa que apareceu ↓em vários relatos a
79	importância do contexto. pra compreensão geral. a importância das
80	palavras-chave pra compreensão geral. né isso também apareceu. e
81	alguma coisa que eu acho que tá relacionado com o que a gente
82	acabou discutindo antes de vocês fazerem o relato, que é mais foco
83	na qualidade >quero dizer< não é uma questão de <u>quantidade</u> . né de
84	de: quantas palavras novas mas de qualidade daquilo que você tá
85	fazendo né >quer dizer< isso você ter um <u>foco</u> né como a gente
86	comentou ↑lembra que eu falei da estratégia que eu uso, eu sempre
87	leio livro em inglês. eu procuro não ler em português. e até hoje
88	depois de trinta anos trinta e poucos anos estudando inglês porque a
89	gente continua estudando mesmo depois que começa a dar aula eu até
90	hoje eu eu eu tô lendo um livro eu vejo palavras que eu não conheço.
91	né agora ↑que que eu vou fazer, vou ficar doida toda vez que eu vejo
92	uma palavra que não conheço eu vou parar pra ver o que que é. não
93	a gente estabelece um limite. eh eu eu faço isso é uma estratégia
94	assim que eu uso né. ah então apareceram várias palavras que eu não
95	conheço eu vou escolher duas pra eu eh eh aumentar eh meu
96	repertório. né então ↓essa coisa da da qualidade né e não ficar
97	tentando loucamente aprender tudo eh entender tudo então assim foi
98	uma coisa que apareceu como uma estratégia pra <u>superar</u> esse desafio
99	...

100		né assim eu achei eh: que foi relacionado com o que a gente falou aqui. perguntas? comentários?... faz sentido?
101		
102	Vitória	isso foi ontem?
103	Monica	isso foi ontem. foi Vitória foi.
104	Adonis	quando você vê isso também tipo teve coisa que eu pensei e não
105		consegui passar pro papel entendeu?
106	Monica	aham
107	Adonis	ai: é legal vê isso realmente.
108	Monica	ah que bom Adonis porque isso também é parte da minha intenção. Eu
109		acho interessante você tá falando isso porque eh eh e também tem um
110		pouco a ver tem isso eh tem um pouco a ver com uma atividade uma
111		dinâmica que a gente fez que às vezes você: eh: por alguma razão
112		pensou ou considerou e tal mas você acabou não dizendo, ali não
113		colocando ali no relato né e aí na hora que você ↑vê né assim esse
114		slide e tal você: mas ↑isso também você acrescenta aquilo né. essa
115		troca e: achei que bom que você vê assim porque eh a ideia é essa
116		relamente a gente trocar mais um momento de troca de ideias em
117		função do que a gente pensou na aula passada tá e aí eu eu trouxe
118		uma <u>nova</u> pergunta pra vocês e a gente vai também fazer isso aqui
119		juntos, ↑o que pode ajudar vocês a superar os desafios da
120		aprendizagem de inglês pra fins específicos. vocês pensaram quando
121		vocês eh falaram sobre o desafio e acabou surgindo o tema da
122		superação ↑vocês falaram sobre aquele instrumento específico que a
123		gente tava usando form and function certo, e agora aquilo foi o
124		primeiro instrumento de aprendizagem que a gente usou no nosso
125		curso voltado ao inglês pra fins específicos né no sentido do assunto
126		específico. poque até então a gente tava trabalhando assuntos mais
127		gerais que era inglês no mundo globalizado que tinha a ver com
128		aprendizagem de inglês, ↑certo, foi aquele momento introdutório. o
129		form and function foi o primeiro instrumento de aprendizagem que a
130		gente usou relacionado a uma uma área mais científica mais
131		específica, a gente saiu numa temática mais geral e entrou na temática
132		mais específica... todo mundo entendeu isso?
133	Turma	humhum
134	Monica	sim?
135	Turma	humhum
136	Monica	então vocês escreveram isso tudo com relação àquele instrumento e
137		aí eu queria que vocês pensassem a a ideia agora é vocês pensarem
138		no inglês com fins específicos como um todo tá. eh no momento que
139		vocês encontrarem <u>desafios</u> nesse contexto de inglês pra fins
140		específicos ↑o que que vocês podem fazer pra superar esses desafios.
141		então agora eu tô saindo daquele instrumento específico e fui tô
142		trazendo pro contexto mais geral de aprendizagem de inglês <u>pra fins</u>
143		<u>específicos</u> que é o que a gente trabalha aqui. entenderam? Então que
144		que a gente vai fazer, a gente vou propor >é o seguinte< com base
145		nessa pergunta aqui ((<i>apontando para o slide 4 da apresentação IV</i>))
146		o que pode ajudar vocês a superar desafios na aprendizagem de inglês
147		pra fins específicos como um todo. daqui pra frente a gente vai ver
148		<u>todos</u> os instrumentos que a gente vai trabalhar inclusive o de hoje
149		vão ser relacionados à farmácia à ciência à biologia à química, então

150		a gente vai tá nesse contexto de inglês pra fins específicos tá. e aí
151		nesse contexto agora de trabalhar tópicos específicos temas
152		específicos da farmácia, biologia, da química eh que se pode
153		fazer pra superar eh possíveis desafios que vão surgir. tá e aí eu queria
154		que alguém viesse aqui do mesmo jeito que a gente fez naquele dia
155		que a Fernanda veio.
156	Turma	()
157	Monica	quem vem?... e aí vocês vão escrever aqui vão negociar isso e vão
158		escrever aqui as estratégia que vocês podem usar pra lidar com o
159		desafio dentro do contexto de inglês pra fins específicos. quem vai
160		lá?
161	Turma	()
162	Monica	all right. you are the secretary.
163	Jullian	quando voce vai nu:m, ai me esqueci o nome que tem um juiz
164		audiencia aí fica o cara lá escrevendo lá ()
165	Monica	é o escrivão não é? não sei eu acho que é.
166	Adonis	é escrivão.
167	Jullian	é a pessoa que escreve. ((Fernanda se desloca para frente do
168		computador))
169	Fernanda	()
170	Monica	that's a good thing, that means they trust you, confiam em você.
171	Jullian	olha aí gente.
172	Vitória	começa.
173	Turma	hh
174	Jullian	professora mas é pra falar assim de técnicas que a gente tem que usar?
175		
176	Monica	↑que que voces fazem pra supercar desafios não relacionado àquele
177		instrumento específico mas de uma maneira geral. ↑que que vocês
178		acham que vocês podem fazer pra lidar com o desafio nesse contexto
179		aqui de aprendizagem de vocês.
180	Fernando	ah acho que é se esforçar e não desistir de tentar.
181	Monica	[ok]
182	Fernando	[a gente mesmo] errando continuar tentando.
183	Turma	()
184	Monica	então seria assim uma persistência?
185	Leticia	isso persistência.
186	Jullian	mas acho que a primeira coisa é a gente se inserir mais nesse meio.
187		porque eu acho que a gente não pelo menos eu né não tô totalmente
188		inserido nesse meio de ficar lendo toda hora um artigo em inglês
189		porque assim a primeira coisa que eu procuro quando eu tenho que
190		fazer um trabalho é um artigo em português, se tiver em inglês
191		paciência né a gente lê.
192	Fernando	eu não eu prefiro em inglês.
193	Jullian	acho que a gente tem que se inserir nesse meio.
194	Monica	inserir mais no meio quer dizer eh buscar práticas relacionadas, seria
195		isso?
196	Adonis	se inserir mais no meio também no meio específico dependendo do
197		que você vai querer por exemplo sei lá no meio da biologia você tem
198		que ter conhecimento né a mais sobre biologia.

199	Monica	sim.
200	Adonis	não só o normal por exemplo a gente estuda farmácia. é necessário
201		também não só estar no meio mas estudar também o específico que
202		you quer nesse inglês instrumental.
203	Monica	isso quer dizer isso ajudaria você a lidar com o: inglês também, o
204		conhecimento da farmácia.
205	Adonis	sim.
206	Monica	entendi. então eh como é que vocês colocariam isso ⁰ então ⁰
207		persistencia, buscar prática é isso?
208	Leticia	específica.
209	Monica	específica? e aí seria através de leitura=
210	Adonis	=é leitura.
211	Leticia	vídeos.
212	Monica	vídeos também?
213	Turma	humhum
214	Monica	como é que a gente pode colocar isso que o Adonis falou? vocês
215		acham que isso já tá li ou,
216	Jullian	eu acho assim que uma coisa interessante eh em vez da gente buscar
217		textos aleatórios por exemplo eu tava estudando biossegurança e aí
218		acabou que a professora ela colocou algumas coisas em inglês eh
219		materia eh safety data,
220	Monica	data sheet?
221	Jullian	é uma coisa assim entendeu aí você acaba quando você tá estudando
222		vc nem liga mas ↑você tá estudando inglês também sabe, e aí como é
223		que escreve isso?
224	Turma	hh
225	Monica	Mas vocês acham que o que vocês falaram sobre vocês vocês falaram
226		uma coisa de tá inseridos naquela=
227	Adonis	=no contexto que você tá estudando
228	Monica	naquele contexto específico.
229	Adonis	sim
230	Fernanda	hh
231	Monica	eu acho tem a ver com no sentido no sentido de ver você tá inserido
232		de você tá tá atento tá foado naquele conhecimento específico e
233		relacionando aquele conhecimento específico=
234	Leticia	=ao inglês.
235	Monica	ao inglês.
236	Adonis	é esta:r,
237	Monica	é isso?
238	Adonis	é isso.
239	Jullian	é porque tipo aquele texto lá se a gente não entendesse nada de dna
240		de base nitrogenada a gente entenderia menos ainda.
241	Monica	ótimo ótimo então já entendi, é trazer o conhecimento da área pra
242		pro ensino pra aprendizagem do inglês né pra você usar aquele
243		conhecimento específico pra um uma uma compreensão melhor do
244		texto daquele material que você tá interagindo, é isso?
245	Adonis	se não você não vai entender o contexto do texto né.
246	Monica	sim tá então tá, então seria valorizar o contexto específico?
247	Turma	isso.

248	Jullian	porque a gente já falou muito né a que a questão do tipo que a gente
249		queria traduzir uma palavra a gente usava o contexto pra poder
250		traduzir, pra entender o contexto a gente tenha que saber um pouco
251		da área.
252	Monica	tá então, é valorizar, dá importância eh:
253	Adonis	conhecer.
254	Monica	conhecer o: então coloca vamos colocar conhecer né eh o contexto
255		específico no caso de vocês a farmácia.
256	Leticia	e relacionando com inglês.
257	Monica	ajudem a Fernanda então.
258	Leticia	valorizar o conhecimento específico relacionado ao inglês...
259		((<i>Fernanda digita</i>))
260	Monica	e relacionar à aprendizagem de inglês, seria isso?
261	Jullian	eh acho que sei lá a fim de entender o contexto.
262	Fernanda	humhum
263	Monica	seria o conhecimento da área ajudando a a a:
264	Leticia	a entender o contexto.
265	Monica	é exatamente a você lidar com material em inglês. porque isso tem
266		tudo a ver com o que você falou Jullian, assim você o fato de você ter
267		background knowledge aquilo que você tá trazendo, o conhecimento
268		que você tá trazendo, conhecimento prévio, ajuda né a vc lidar com
269		o desafio. e é isso que a gente tá tentando eh responder ali
270		independente do instrumento de aprendizagem. a gente tava falando
271		na aula passada quando vocês fizeram os relatos vocês fizeram
272		daquele específico mas de uma maneira geral né isso sempre vai ajudar
273		então, não é isso?
274	Jullian	() porque entendimento do contexto auxilia no aprendizado ↓ ⁰ não
275		sei ⁰ .
276	Adonis	porque sem contexto não dá pra: não dá pra entender porque tem
277		várias palavras por exemplo esporte [()]
278	Fernando	[()]
279	Leticia	ler texto né é outra coisa.
280	Turma	hh
281	Monica	então seria a importância do contexto, é reconhecer o contexto quer
282		dizer valorizar o ↑ não não não.
283	Fernanda	não foi sem querer.
284	Leticia	pensei que ela fosse apagar. ((<i>referindo-se à digitação</i>))
285	Monica	ai seria um outro bullet ou ainda nesse? Vocês querem continuar ou=
286	Jullian	=pode botar tipo assim isso porque o contexto auxilia bastante=
287	Adonis	=no aprendizado.
288	Fernando	contribui né.
289	Jullian	é no entendimento
290	Fernando	acho que o outro tópico é ter o dicionário do lado. hh
291	Turma	hh
292	Monica	ok tá vamos colocar isso então quer dizer usar recursos né como o
293		dicionário o dicionário seria um recurso também.
294	Leticia	mas ai na prova não vai poder. hh
295	Turma	hh
296	Monica	hum?

297	Leticia	aí na prova não vai poder.
298	Monica	é mas na verdade a gente tá falando de uma situação geral né a prova
299		é <u>um</u> momento dessa situação né, e a ideia é quando você chega a
300		fazer uma avaliação você já [construiu]
301	Leticia	[tem uma noção]
302	Monica	exatamente eh o suficiente pra ter essa autonomia e realizar lá a
303		avaliação né, então é isso usar recursos? o que que vocês acham?
304		dicionário, alguma outra coisa?
305	Adonis	é dicionário.
306	Fernando	é dicionário tipo o livro e online tb. não sei físico.
307	Leticia	dicionário e sites.
308	Monica	dicionário livro e dicionário online?
309	Jullian	concordo. tem mais alguma coisa?
310	Monica	então essas seriam as estratégia que poderiam ajudar que vao ajudar
311		vocês a lidar com o desafio, mais alguma coisa que vocês querem
312		acrescentar?
313	Leticia	e frequentar as aulas hh
314	Turma	hh
315	Monica	ah, ok, that's important, and I get to see you hh
316	Leticia	hh
317	Monica	então frequencia né às aulas. e o que que esse frequentar as aulas
318		implica? porque você pode vir e ficar aqui.
319	Adonis	tudo aquilo que a gente tava flando antes né.
320	Monica	isso aí Adonis. e o que que era?
321	Adonis	Proatividade.
322	Monica	então de repente botar dois pontos e botar algumas coisas
323		relacionadas?
324	Leticia	[atenção]
325	Monica	[porque o fato] de vc tá aqui não necessariamente você <u>está</u> aqui de
326		fato, não é verdade?
327	Jullian	atenção. acho que <u>vontade</u> de aprender.
328	Fernando	determinação. foco. força e fé.
329	Turma	hh
330	Monica	isso é uma luta hh tá vindo aqui a um ring de box hh
331	Turma	hh
332	Monica	é assim que vcs se sentem?
333	Turma	hh
334	Fernanda	força e fé não vai dar não hh
335	Fernando	força até dá mas fé acho que ()
336	Jullian	é confiar em você.
337	Leticia	↑imagina você entrar numa batalha sem fé.
338	Monica	é auto-confiança né e a fé não no sentido oh: não desmerecendo isso,
339		assim eu tenho a maior fé em Deus mas nesse sentido da fé da auto-
340		confiança e de fato isso é importante mesmo, se a gente não acreditar
341		que vai conseguir isso pra qualquer coisa [se a gente]
342	Leticia	[é]
343	Monica	não acreditar que vai conseguir esse é o primeiro passo pra não
344		conseguir.
345	Turma	()

346	Monica	vocês vão querer que escreva fé ou auto-confiança?
347	Nathalia	pra mim auto-confiança.
348	Adonis	fé em você mesmo.
349	Monica	ok. mais alguma coisa em relação a essa presença na aula?
350	Leticia	hh tô zoando ele porque ele fica mexendo no celular hh
351	Jullian	não mexer no celular hh
352	Monica	pode até mexer né, hoje em dia mas é pra que que tá mexendo, assim
353		↑ é o proposito do celular né. alguma coisa mais que vocês querem
354		colocar? estão satisfeitos assim? estão ? thank you very much.

Anexo 9 – Ementa do Curso Técnico em Farmácia



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
Campus Rio de Janeiro
Pró-Reitoria de Ensino Médio e Técnico

DISCIPLINA: Inglês para Fins Específicos I, II e III

CURSO: Técnico em Farmácia

MODALIDADE: Integrado ao Ensino Médio

REGIME: Semestral

PERÍODOS E CARGA HORÁRIA: 4º período, 2 horas/aula semanais; 5º período, 4 horas/aula semanais; 6º período, 2 horas/aula semanais.

ANO LETIVO: 2013

PROGRAMA DE ENSINO

1. OBJETIVO GERAL

- Levar o educando a ampliar sua visão de mundo e permitir-lhe o acesso à informação e a inserção no mercado de trabalho, a partir do desenvolvimento da sua capacidade de ler, compreender e avaliar criticamente textos autênticos escritos em língua inglesa sobre assuntos da área de Farmácia.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levar o educando a perceber os procedimentos mentais, cognitivos e linguísticos pertinentes à atividade de leitura de textos em língua inglesa.
- Levar o educando a observar e avaliar o contexto sociocultural em que um texto escrito é produzido e a identificar os recursos multissemióticos característicos dos gêneros textuais pertinentes.
- Levar o educando a observar a organização textual, identificar os seus elementos constituintes e a selecionar as informações relevantes aos seus propósitos.
- Levar o educando a utilizar-se de estratégias facilitadoras da leitura e a adotar níveis diferentes de compreensão de um texto de acordo com suas necessidades.
- Levar o educando a apropriar-se do léxico característico à área de Farmácia.
- Levar o educando a desenvolver um método próprio de leitura.

3. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

As atividades referentes à abordagem de leitura e ao estudo linguístico são realizadas no decorrer do período, de forma integrada às unidades, a partir dos textos temáticos específicos do curso.

4º Período

Introdução à abordagem de leitura em inglês para fins específicos

- a) Conscientização referente ao processo de leitura em língua inglesa
 - b) Utilização de estratégias de leitura para a compreensão de textos em língua inglesa
 - Reconhecimento de palavras cognatas e palavras-chave
 - Acionamento do conhecimento prévio sobre um determinado assunto
 - Inferência contextual (identificação do significado de palavras desconhecidas a partir do contexto)
 - Reconhecimento de elementos não-verbais e tipográficos
 - c) Utilização de diferentes níveis de compreensão
 - *Skimming* (leitura rápida visando à compreensão geral)
 - *Scanning* (leitura rápida visando à compreensão de informações específicas)
 - Leitura de pontos principais
 - Leitura detalhada
 - d) Análise de cada gênero textual
 - Contexto
 - Organização textual
 - Elementos linguísticos e discursivos
- ❖ Unidade I – Fundamentos científicos
- Conceitos básicos de Química e de Biologia
 - Conceitos básicos de Farmácia e suas áreas
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto enciclopédico, texto didático
- ❖ Unidade II – História da Ciência e da Farmácia
- Primeiros passos da Ciência
 - Descobertas e invenções
 - Os cientistas
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: biografia, documentário, texto enciclopédico, texto de popularização da ciência

- ❖ Unidade III – Anatomia
 - Órgãos, seus sistemas e suas funções
 - Patologias comuns que afetam o organismo humano
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto didático, texto teórico, texto de popularização da ciência, notícia/ reportagem
- ❖ Unidade IV – Segurança em laboratório
 - Equipamento de laboratório e vidrarias
 - Normas de segurança para atividades em laboratório
 - Substâncias usadas em laboratório: composição, usos, perigos e precauções
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: manual de procedimento, rótulo de reagente, catálogo, texto de popularização da ciência
- ❖ Aspectos linguístico-discursivos a serem estudados a partir dos temas e gêneros propostos: *Simple Present*, *Simple Past*, Imperativo, voz passiva, sintagmas nominais, referência pronominal (pronomes pessoais, adjetivos e pronomes possessivos), afixos.

5º Período

Aprimoramento do processo de leitura em língua inglesa

- a) Utilização de diferentes níveis de compreensão
- b) Análise de cada gênero textual
 - Contexto
 - Organização textual
 - Elementos linguísticos e discursivos
- ❖ Unidade I –Biossegurança
 - Uso de EPI
 - Cuidados na produção de medicamentos
 - Segurança de material
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: ficha de segurança de material (MSDS), manual de procedimento, catálogo, texto de popularização da ciência
- ❖ Unidade II – Patologias que afetam o organismo humano
 - Doenças, sintomas, formas de prevenção e de tratamento
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto de popularização da ciência, notícia/ reportagem, artigo científico
- ❖ Unidade III – Noções de Bioquímica

- Proteínas, lipídios e glicídios
- Biossíntese
- Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto didático, texto teórico, texto de popularização da ciência
- ❖ Unidade IV – Botânica
 - A constituição das plantas
 - Uso de plantas medicinais, fitoterápicos
 - Possíveis gêneros textuais a ser abordados: texto didático, texto teórico, texto de popularização da ciência
- ❖ Unidade V – Práticas farmacêuticas
 - Farmacognosia: identificação, avaliação e isolamento dos princípios ativos, inativos e derivados de animais e vegetais
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: ficha de material (MSDS), manual de procedimento, texto teórico, texto de popularização da ciência, notícia/ reportagem
- ❖ Unidade VI – Farmacopéia
 - Nomenclatura das drogas e medicamentos, fórmulas farmacêuticas, requisitos de qualidade
 - Farmacopéia americana e européia
 - Homeopatia
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto teórico, manual de procedimento, ficha de material (MSDS)
- ❖ Unidade VII – Produção de medicamentos
 - Farmácia de manipulação
 - Formas farmacêuticas líquidas (solução oral, gotas, xarope) e semi-sólidas (gel, creme, loção, pomada)
 - Boas Práticas de Manipulação
 - Cálculos farmacêuticos
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: manual de procedimento, rótulo, catálogo, texto teórico

- ❖ Aspectos linguístico-discursivos a serem estudados a partir dos temas e gêneros propostos: *Simple Present* e *Simple Past*, *Present Perfect*, *Present Perfect Continuous*, *Past Perfect*, verbos modais, voz passiva, sintagmas nominais, referência pronominal (pronomes pessoais, relativos e reflexivos pronomes e adjetivos possessivos), casos especiais da formação do plural, graus comparativo e superlativo dos adjetivos e advérbios, afixos, marcadores do discurso.

6º Período

Aperfeiçoamento do processo de leitura em língua inglesa

- a) Utilização de diferentes níveis de compreensão
- b) Análise de cada gênero textual
 - Contexto
 - Organização textual
 - Elementos linguísticos e discursivos
- ❖ Unidade I – Produção e comercialização de cosméticos
 - Produção de xampus, perfumes, produtos de higiene pessoal e outros
 - O mercado de cosméticos, estratégias de propaganda e *marketing*
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto teórico, texto de popularização da ciência, catálogo, manual de instrução, anúncios
- ❖ Unidade III – Questões éticas e legais
 - Formação do técnico em Farmácia
 - Ética na profissão
 - Doação, aborto e HIV
 - Pesquisa clínica
 - Legislação
 - Órgãos reguladores
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto teórico, texto de popularização da ciência, notícia/ reportagem, texto legal, regulamento, artigo de opinião, episódios de seriados (ex: House, M.D.)
- ❖ Unidade III – Processos seletivos de emprego
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: entrevista, manual, questionário, *curriculum vitae*, formulário, carta de aplicação
- ❖ Unidade IV – Tecnologia Farmacêutica
 - Uso de novas tecnologias
 - Nanotecnologia, lipossoma, dendrímeros
 - A indústria farmacêutica
 - Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto teórico, texto de popularização da ciência, artigo científico, notícia/ reportagem
- ❖ Unidade V – Farmácia hospitalar
 - Introdução (Conceitos básicos de) controle de estoque, e distribuição de medicamentos
 - Creditação de hospitais

- Liberação de medicamentos controlados
- Possíveis gêneros textuais a serem abordados: texto teórico, texto de popularização da ciência, catálogo, manual de procedimento, ficha de material (MSDS)
- ❖ Aspectos linguístico-discursivos a serem estudados a partir dos temas e gêneros propostos: revisão e aprimoramento do estudo dos tempos verbais, verbos modais, voz passiva, sintagmas nominais, referência pronominal (pronomes relativos), graus comparativo e superlativo dos adjetivos e advérbios, afixos, marcadores do discurso.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Atividades de leitura de textos, em língua inglesa, relacionados à área de Farmácia: discussão prévia do tópico e do seu contexto sociocultural, análise da estrutura organizacional do texto, compreensão das informações relevantes do texto, seleção e estudo de aspectos gramaticais e lexicais, comparação das situações descritas com as vivenciadas pelo educando e posicionamento crítico em relação ao texto.
- Atividades baseadas na apresentação de filmes também podem ser incorporadas às aulas.
- As atividades podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos.
- O professor monitora o trabalho dos alunos ou grupos, orientando-os nas tarefas propostas.
- Os temas são apresentados em ordem estabelecida por cada professor.

5. MATERIAL DIDÁTICO

- Folhas avulsas com textos de fontes diversas e exercícios elaborados pela equipe de professores.
- Marcador ou quadro branco.
- Revistas.
- Dicionários.
- Televisão e vídeo, computador, projetor multimídia, DVD, quadro interativo.

6. CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

- Provas escritas, seminários e trabalhos, sendo, no mínimo, duas avaliações por bimestre, que podem ser realizadas individualmente, em dupla ou em grupo.

Anexo 10 – Autorização do IFRJ

Rio de Janeiro, 30 de abril de 2014

De: Mônica da Costa Monteiro de Souza (Professora de Inglês, Campus Rio de Janeiro)

Para: Professora Florinda Cersosimo – Diretora de Ensino, Campus Rio de Janeiro

Assunto: AUTORIZAÇÃO

Prezada Professora Florinda,

Eu, Mônica da Costa Monteiro de Souza, doutoranda do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, venho por meio desta solicitar a autorização para citar o nome do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) em minha tese de doutorado. Isso se faz necessário a partir do momento em que é nesta Instituição que os dados de pesquisa estão sendo gerados através da utilização do material didático por mim produzido para aulas de inglês instrumental.

O foco da minha tese é desenvolver entendimentos sobre as minhas intenções enquanto professora pesquisadora e as interpretações dos alunos sobre o processo ensino-aprendizagem com base no material didático (instrumentos de aprendizagem) por nós utilizado. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa-interpretativista inserida dentro do paradigma do construtivismo.

Considero minha prática pedagógica no IFRJ uma constatare oportunidade de assumir uma atitude reflexiva sobre o processo ensino-aprendizagem, o que me motiva a assumir o papel de construtora de conhecimento e pesquisadora crítica de minha própria prática. Assim, será muito enriquecedor para os leitores da minha tese estarem cientes de que é possível desenvolver esse trabalho pedagógico crítico no IFRJ.

Coloco-me à disposição para mais esclarecimentos, assim como terei satisfação em compartilhar a minha pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção,

Mônica C.M. Souza

Mônica da Costa Monteiro de Souza

da pesquisa, devem ser notificados que farão parte da mesma e que, no caso de autenticação dos mesmos, têm-se que obter a autorização por escrito dos responsáveis legais. Seu mais, autorizo o uso do nome e das atividades desenvolvidas pela solicitante, no IFRJ - Campus Rio de Janeiro.

Cersosimo

Florinda Cersosimo
Diretora de Ensino
IFRJ - Campus Rio de Janeiro
SIAPPE 1152474

Rio, 12/05/2014.

Tendo ciência da solicitação, esta Direção nada tem a se opor, mas cabe ressaltar

que todos os discentes que forem foco

Anexo 11 – Termos de consentimentos dos alunos participantes

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

- 1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".
- 2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.
 - 2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.
- 3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora:

Nome da Autorizadora: Fernando Henrique Farias Ramos Skinner

Nome do/a aluno/a: Fernando Henrique FARIAS Ramos Skinner

Endereço: Rua Uruguai, 20

Identidade: 22.362.557-5

CPF: 130.620.547-60

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora: Mariana Romicez Silva

Nome da Autorizadora: Mariana Romicez Silva

Nome do/a aluno/a: Mariana Romicez Silva

Endereço: Rua Hamotinga, 118

Identidade: 13221768-8

CPF: 142 886 227-78

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora: 

Nome da Autorizadora: MATHEUS LUIZ NUNES DE MOURA

Nome do/a aluno/a: MATHEUS LUIZ NUNES DE MOURA

Endereço: RUA COCUMBI, 298 apto 102 - cocumbi, 85

Identidade: 28222 890-F

CPF: 321 574 927 56

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora:

Nome da Autorizadora:

Nome do/a aluno/a:

Endereço:

Identidade:

CPF:

Ma Lucía Beal P. dos Santos
Ma Lucía Beal Dias dos Santos
Letícia Beal Dias Santos
Rua Capitão Teixeira nº 140 tel 3
10854199-6
00304967-74
Realengo - RJ

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora: Fátima Celestino Vazela

Nome da Autorizadora: Fátima Celestino Vazela

Nome do/a aluno/a: Nathalia Celestino Vazela

Endereço: Rua José Maria nº 62/305 - Penha

Identidade: 29.010.228-4

CPF: 110.992.137-38

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "OBRA".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora: Adriano Alves de Moura

Nome da Autorizadora: Adriano Alves de Moura

Nome do/a aluno/a: Letício Moura de Almeida

Endereço: R. Capuará 55 aptº 301, Maré Rio de Janeiro

Identidade: 13243760-07

CPF: 045 868 484 43

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora: Edenis Masayoshi S. Cristovão

Nome da Autorizadora: Edenis Masayoshi Shibahara Cristovão

Nome do/a aluno/a: Edenis Masayoshi Shibahara Cristovão

Endereço: Rua Epitácio Martins, Pedreira, 480, Bloco 202

Identidade: 769870-4

CPF: 257.709.267-42

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora: Fernanda Lopes S. Soares

Nome da Autorizadora: Fernanda Lopes

Nome do/a aluno/a: Fernanda Lopes

Endereço: Pua Sabino Barros, 326

Identidade: _____

CPF: 157769267-50

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora: _____

Nome da Autorizadora: JUCIARA VIEIRA TORRES SILVA

Nome do/a aluno/a: JULLIAN TORRES BRAZ DA SILVA

Endereço: RUA MACIÓ, 96 - REALENGO RJ

Identidade: 05663319-2

CPF: 416.288.354-53

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE TEXTO

1- Pelo presente instrumento, a **AUTORIZADORA** abaixo qualificada autoriza **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, de forma inteiramente gratuita, a título universal, em caráter total, definitivo, irrevogável e irretroatável, a utilização de seu texto para fixação deste na tese de doutorado por ela produzida, e nos materiais e publicações sobre os mesmos dados, doravante denominados simplesmente "**OBRA**".

2- Reconhece expressamente a **AUTORIZADORA** que **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA**, na qualidade de detentora dos direitos patrimoniais de autor sobre a **OBRA** e tendo em vista a autorização efetuada neste Termo, poderá a seu exclusivo critério, utilizar a **OBRA** livremente, bem como seus extratos, trechos ou partes, podendo, exemplificativamente adaptá-la para fins de publicações novas.

2.1 – Nenhuma das utilizações previstas no caput desta Cláusula, ou ainda qualquer outra que pretenda **MÔNICA DA COSTA MONTEIRO DE SOUZA** dar à **OBRA** têm limitações de tempo ou de número de vezes, podendo ocorrer no Brasil e/ou exterior, sem que seja devida à **AUTORIZADORA** qualquer remuneração.

3- O presente instrumento é firmado em caráter irrevogável e irretroatável obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores a qualquer título, ficando eleito o foro da Comarca da Rio de Janeiro para dirimir quaisquer dúvidas oriundas deste Termo.

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2014

Assinatura da Autorizadora: Sergio José de Aguiar Moura

Nome da Autorizadora: Sergio José de Aguiar Moura

Nome do/a aluno/a: Rafaela Silva Moura

Endereço: Av. Roberto Silveira 2108 Hamonero

Identidade: 28.741-646-5

CPF: 158.950.957-98