

Silvia Regiane de Oliveira Oliveira

**ENGAJAMENTO DISCURSIVO: UMA PROPOSTA DE
TRABALHO COLABORATIVO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Ângela Brambilla Themudo Cavenaghi Lessa.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2007

Comissão Julgadora

“Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.”

(Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia, 2004: 58)

Agradecimentos

À Secretaria Estadual da Educação pela concessão da bolsa, sem a qual não seria possível a realização deste estudo.

À minha orientadora Ângela Brambilla T. Cavenaghi Lessa, pela confiança, apoio, ajuda, sugestões e por ter aguardado pacientemente o meu amadurecimento.

Às Professoras da banca examinadora Maria Antonieta Alba Celani e Alzira da Silva Shimoura, pelas palavras acertadas para a conclusão deste trabalho.

Ao meu marido, pelo apoio, incentivo, companheirismo, pela ajuda com as tarefas da casa nas minhas ausências, e principalmente por acreditar que seria possível ser Mestre depositando em mim tão grande confiança.

À meu filho, pelas palavras de incentivo, pela compreensão das minhas ausências, pela ajuda com o computador e por dizer a cada etapa concluída com satisfação: “Olha a mestranda”.

À professora participante desta pesquisa, pela disposição em fazer parte dela, disponibilizando suas aulas para observação e seu tempo para as sessões reflexivas.

Aos meus pais, pelo incentivo que sempre me deram para os estudos, e por terem feito e sempre fazerem o melhor de si para a filha.

Aos colegas do Lael, pela ajuda, apoio, amizade, contribuições, indicações de leitura e por compartilharem momentos difíceis, mas prazerosos comigo.

Aos professores do LAEL, pela sabedoria, por tão importantes contribuições para a minha formação como educadora.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	
1. Conceito de Engajamento discursivo	5
1.1.2 Engajamento interacional	7
1.1.3 Engajamento como construção partilhada de significado	9
1.2 Concepção de linguagem em Bakhtin	13
1.3. A teoria sociocultural de Vygotsky	16
Capítulo 2 – Metodologia de Pesquisa	
2.1 A pesquisa colaborativa de intervenção	21
2.2 Caracterização do contexto de pesquisa	23
2.3 Participantes da pesquisa	24
2.3.1 O programa de reflexão contínua do professor de inglês	26
2.4 Gravação e coleta de dados	27
2.5 Instrumentos de coleta	28
2.6 Descrição da primeira aula gravada em 29/09/05	29
2.6.1 Descrição da segunda aula gravada em 24/11/05	31
2.7 Procedimento de análise de dados	32
2.7.1 Tratamento dado aos dados	34
2.7.2 Questões teóricas para análise de dados	35
2.8 Garantia de credibilidade	39
Capítulo 3 – Apresentação e Análise dos Dados	
3.1 Organização da análise	40
3.2 Análise da primeira aula	41
3.3 Análise da segunda aula	54
3.4 Análise das sessões reflexivas	64
Considerações Finais	73
Referências Bibliográficas	78
Anexos	83

Quadros		Páginas
Quadro 1:	Resumo da estrutura dos módulos de formação profissional do professor de inglês	27
Quadro 2:	Resumo da coleta de dados	28
Quadro 3:	Resumo do procedimento de análise dos dados	33
Quadro 4:	Tipos de turnos	36
Quadro 5:	Participantes presentes na primeira aula	40
Quadro 6:	Sistema de turnos da primeira aula 29/09/05	43
Quadro 7:	Sistema de turnos da segunda aula 24/11/05	54
Quadro 8:	Principais conteúdos temáticos das sessões reflexivas ...	65
Quadro 9:	O agir discursivo da professora como possibilidade de mudança das respostas dos alunos	65
Quadro 10:	Engajamento discursivo como possibilidade de formação crítica e espaço de negociação	68
Quadro 11:	Concepção de aprendizagem	70
 Gráficos		
Gráfico 1:	Quantidade de perguntas da professora no total de turnos da aula	48
Gráfico 2:	Quantidade de respostas dos alunos no total de turnos da aula	49
Gráfico 3:	Quantidade de perguntas no turno da professora – aula 2	63
Gráfico 4:	Quantidade de respostas no turno dos alunos – aula 2 ...	64

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo (1) investigar como as práticas discursivas de uma professora, participante deste estudo, propiciam o engajamento discursivo do aluno e, (2) por intermédio de sessões reflexivas realizadas entre a pesquisadora-coordenadora e a professora, avaliar e refletir sobre estas ações discursivas, propondo um espaço para a reconstrução das mesmas. O presente estudo foi realizado em uma perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, com base em Vygotsky (1930 – 1934) e apóia-se na compreensão dialógica da linguagem expressa por Bakhtin (1929). Para o entendimento sobre engajamento discursivo, uso como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (1998) e textos sobre esta temática publicados de Moita Lopes (2003 – 2004). Este estudo foi conduzido em uma escola pública estadual situada no centro da cidade de Diadema e envolveu, além desta pesquisadora que ocupa a função de coordenadora pedagógica da escola, uma professora de língua inglesa que atuava na mesma escola. Foram gravadas duas aulas da professora e realizadas duas sessões reflexivas entre as participantes deste estudo. Os resultados aqui apresentados sugerem a possibilidade de que um trabalho reflexivo do professor e do coordenador desenvolvido dentro da escola, com o objetivo de buscar uma compreensão sobre como as ações discursivas que promovem o engajamento discursivo do aluno podem auxiliar o professor a perceber a influência de suas ações na forma de participação do aluno na aula.

ABSTRACT

This research aims at investigating how the discursive practices of a teacher, who is a participant of this study, provide student's engagement in discourse. It also aims at evaluating and reflecting upon these discursive actions, through reflective sessions performed between the teacher-participant and the coordinator-researcher, suggesting room for the reconstruction of these discursive actions. The present study was performed following the social historic perspective discussed by Vygotsky (1930-34) and it is also supported by the language dialogic comprehension expressed by Bakhtin (1929). In order to understand the concept of discursive engagement, the "*Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Estrangeira*" were used as a reference, as well as texts about this subject published by Moita Lopes (2003-2004). This study was carried out in a public school located in the center of the city of Diadema and involved, apart from the researcher who holds the post of teaching coordinator of the school, an English teacher who used to teach at the same school. Two of this teacher's classes were recorded and two reflective sessions were performed with the participant of this study. Results suggest the possibility of developing some reflective work between the English teacher and the coordinator, carried out within the school, with the objective of developing a complete understanding of the discursive practices that promote student's participation. This kind of work may help the teacher to become aware of the influences of his/her actions on the quality of student's participation during the class.

INTRODUÇÃO

Durante o período da minha experiência profissional como coordenadora da escola pública, sempre estive envolvida em cursos de formação profissional continuada, com o intuito de construir conhecimentos necessários para a compreensão dos problemas ocorridos na escola. O último de que participei tratava das questões do papel do coordenador, enfatizando os aspectos reflexivos do professor. Este curso foi oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em um projeto de extensão ministrado nas unidades da Coordenadoria Geral de Especialização Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE).

Sinto que na minha prática como coordenadora, muitas vezes, tem sido difícil propor um trabalho de formação em que seja possível propiciar transformações na prática do professor em sala de aula. As ações do cotidiano da escola acabam sendo desenvolvidas para um atendimento imediato às dificuldades emergentes. Na escola, por exemplo, ainda não é uma rotina discutir as práticas efetivas realizadas em sala de aula. Em muitos momentos, professores e coordenador discutem alguns problemas de ordem geral, de uma maneira diagnóstica e propositiva dos fatos que se apresentam, como um desafio para grande parte dos participantes do grupo.

O curso sobre o papel do coordenador acima citado, possibilitou-me pensar de uma outra forma sobre as atitudes reflexivas que eu considerava desenvolver na escola. E, baseando-me em Habermas (1973), Schon (1987), Smyth (1992) e Kemmis (1996), percebi que a reflexão crítica relaciona aspectos **teóricos** e **práticos**, permitindo a reconstrução das nossas experiências em um contexto que considera aspectos sociais, culturais e históricos. Por este motivo, acredito que a realização de um trabalho desenvolvido dentro do espaço escolar, com esta proposta, significa a abertura das ações realizadas em sala de aula pelo professor.

Assim sendo, decidi elaborar um projeto de pesquisa para o mestrado que refletisse essas situações, ou seja, que pudesse permitir uma reflexão crítica das ações pedagógicas do professor e a proposição da reconstrução das mesmas.

Na tentativa de escolher o foco da minha pesquisa, fiz uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental, doravante PCN - LE e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (linguagem, código e suas tecnologias) e pude constatar que muitas das propostas expressas nestes documentos estavam ainda muito distantes da realidade que eu observava na prática dos professores. Um dos aspectos que me chamou atenção foi a interação entre professor e aluno como forma de construção de conhecimento e como possibilidade de construção de sujeitos discursivos. Identifiquei que alguns pesquisadores têm desenvolvido trabalhos nesta perspectiva e é possível destacar Fernandes (1992), Costa (2002), Luciola (2003), Silva (2003) entre outros. Essas pesquisadoras enfatizam a linguagem como mediadora da interação com o professor na construção do conhecimento. A interação professor-aluno tem sido foco de estudo na educação há muito tempo, desde os estudos sobre ensino-aprendizagem na teoria behaviorista até as teorias mais recentes. As questões de interação ganharam uma perspectiva diferenciada com a Análise do Discurso neste último século.

Cada uma das pesquisadoras, acima citadas, desenvolveu seus trabalhos enfocando diversos aspectos da interação em sala de aula e esta pesquisa, por exemplo, buscou nos PCN - LE os princípios nele apresentados sobre interação, para identificar os pressupostos teóricos que contribuiria para análise da interação professor-aluno. Neste sentido, esta pesquisa objetiva analisar as práticas discursivas de uma professora de língua inglesa, com a finalidade de observar o engajamento discursivo do aluno.

Ainda neste estudo, pretendo realizar um trabalho de formação entre as participantes, tendo como esteio as questões de interação e engajamento discursivo. Vale ressaltar aqui, que a formação de professores tem sido foco de estudo de pesquisadores como: Romero (1998), Melão (2001), Pepe (2003), Shimoura (2005) entre outros.

A leitura destas pesquisas e dos PCN, juntamente com as orientações recebidas, me impulsionaram para a questão do engajamento discursivo discutido por Moita Lopes. Os textos que tratam desta questão, nos quais me apoio para

compreensão desta proposta, são: PCN - LE do Ensino Fundamental (1998), Moita Lopes (2003), Moita Lopes (2004). As razões de tal escolha justificam-se por serem textos inaugurais da proposta de engajamento discursivo.

O aspecto diferencial deste estudo está centrado no fato de se propor a compreender o engajamento discursivo e observá-lo nas ações discursivas da professora, participante focal deste estudo, que já teve contato com o estudo dos PCN e das teorias sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem em um Programa de formação contínua do professor de inglês: um contexto para reconstrução da sua prática¹. A partir do que foi observado, as participantes (pesquisadora-coordenadora e professora) procuram desenvolver uma reflexão das ações prescritas e realizadas em um processo que envolve o aprendizado para ambas as envolvidas.

Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa ILCAE – Inclusão Lingüística em Cenários de Atividades Educacionais. Esse grupo analisa a linguagem como ferramenta de inclusão que possibilita o agir discursivo necessário para o pleno exercício da cidadania. Com esta pesquisa, pretendo contribuir, no sentido de possibilitar uma reflexão sobre a linguagem praticada na sala de aula e sobre os discursos que circulam por inúmeros textos na sociedade e que são discutidos também na aula de inglês. Creio que a reflexão sobre a linguagem pode ser um instrumento de inclusão do indivíduo na sociedade.

Considero que este estudo vincula-se à Lingüística Aplicada por tratar das questões de linguagem como uma ferramenta capaz de transformar a sociedade em que vivemos. Segundo Moita Lopes (2003) *“a educação lingüística possibilita interrogar as contingências sociais e, portanto discursivas que constroem a exclusão.”*

Para atingir o objetivo proposto, tomo como norte duas perguntas de pesquisa:

¹ Esse Programa será melhor especificado adiante e encontra-se detalhado no livro: *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação docente*. Org. Maria A. A. Celani. 2003. Campinas.SP. Mercado das Letras.

1. Como as ações discursivas da professora propiciam o engajamento discursivo do aluno?
2. Como as sessões reflexivas contribuíram para a formação da professora em relação ao engajamento discursivo do aluno?

O trabalho será apresentado em três capítulos, com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. No primeiro capítulo, apresento o conceito de engajamento discursivo e as questões teóricas da linguagem e da aprendizagem que sustentam este conceito.

No segundo capítulo, discuto a metodologia escolhida para análise dos dados, discriminando o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes, bem como os instrumentos de coleta e os procedimentos da análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento a discussão dos dados, visando a responder as perguntas de pesquisa. Finalizo esta, apresentando as considerações finais e questões que permitirão a continuação deste estudo. Em seguida, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento a base teórica do conceito de engajamento discursivo, apoiando-me principalmente nos PCN - LE do Ensino Fundamental (1998) e Moita Lopes (2003 e 2003). Para uma melhor compreensão deste conceito faço uma divisão entre: 1- engajamento interacional, trazendo alguns autores que discutem interação: Brait (1993/2003), Marcuschi (2003), Galembeck (2003); 2- engajamento como construção partilhada de significados apoiada nos PCN - LE (1998), Moita Lopes (2003 e 2004), Brait (2001), Daniels (2003), Fávero (2003).

A abordagem sócio-interacionista de linguagem e de aprendizagem são os pilares que sustentam a noção de engajamento discursivo, por este motivo, após a discussão sobre engajamento discursivo, apresento o conceito de linguagem encontrada em Bakhtin e de ensino - aprendizagem em Vygotsky.

1- Conceito de Engajamento Discursivo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (1998: 15) apresentam que *a aprendizagem de língua estrangeira deve centralizar-se no engajamento discursivo do aprendiz*. Para Moita Lopes (2004) os objetivos desta proposta correspondem às necessidades de: a) se entender e desmistificar o mundo multisemiótico em que vivemos; b) compreender como funcionam os discursos que circulam na sociedade; c) operar com a multiplicidade de textos veiculados por diversos canais de comunicação e que requerem um multiletramento; d) e ainda, construir sujeitos com identidades, para agir no mundo por meio da linguagem. Segundo o autor (2004: 44) os objetivos colocados justificam-se pela necessidade de se enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania, a fim de que se possa entender o mundo em que vivemos e os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais em que a sociedade está inserida, com vistas a

transformação. Esta perspectiva aponta uma dimensão inclusiva, no sentido de criar possibilidades de um ensino eficaz que garanta igualdade de oportunidades.

Para atender a proposta de engajamento discursivo, o ensino de língua estrangeira tornou-se responsável por apresentar uma situação de ensino-aprendizagem em que seja possível *desenvolver a capacidade do aluno de se engajar, e engajar outros no discurso* (PCN - LE 1998: 15), resultando em um agir e interagir com o mundo social. Sobre a figura do professor recai a responsabilidade de escolher uma ferramenta pedagógica, capaz de envolver o aluno na construção de significados, desenvolvendo sua consciência crítica de como a linguagem é utilizada no mundo social.

Desta forma, as questões teóricas presentes nos PCN e que sustentam a noção de engajamento discursivo estão pautadas em uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. A visão de linguagem presente nos textos de Moita Lopes sobre engajamento discursivo está fundamentada numa concepção crítica de Análise do Discurso. Essas duas concepções teóricas consideraram o indivíduo como um ser sócio-histórico-cultural, e por este motivo, os discursos carregam os contextos culturais dos interlocutores. Isto se aplica à capacidade de se envolver no discurso e envolver o outro, pois de acordo com os PCN - LE (1998: 27), *todo significado é dialógico, construído pelos participantes do discurso*. Assim sendo, todo encontro interacional é marcado pelo mundo social que os envolve. Em outras palavras, a aprendizagem de uma língua estrangeira não se caracteriza apenas pelo domínio do signo lingüístico, mas significa conhecer o contexto em que os enunciados são produzidos.

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado (PCN - LE 1998). Isto quer dizer que, toda interação possui marcas lingüísticas perceptíveis dos indivíduos e de suas múltiplas identidades, da instituição, da cultura, do tempo e da história no meio da qual foi produzida e estabelecida. Da mesma forma, para que haja engajamento discursivo é necessário que o professor atue no sentido de fazer o aluno reconhecer estas marcas, a fim de que ele possa compreender o discurso e o

papel que ele desempenha na sociedade e se posicionar para agir no mundo por meio da palavra.

É importante mencionar que, em relação ao ensino de língua estrangeira, os PCN - LE (1998) enfatizam a habilidade de leitura, por ela contribuir para o letramento do aluno em língua materna e por atender as demandas de uso do inglês no Brasil, ou seja, foi utilizado um critério de relevância social que colocou em evidência que o maior uso do inglês como língua estrangeira ocorre via leitura. Esta escolha não descarta a possibilidade do professor trabalhar com as outras habilidades comunicativas, tornando a aprendizagem uma atividade lúdica e prazerosa.

Para um melhor entendimento das questões que envolvem o engajamento discursivo, passo agora a uma discussão sobre interação e construção partilhada de significado. Essa discussão é necessária, porque tem o intuito de melhor explorar aspectos teóricos pertinentes a cada uma das partes apresentadas.

1.1.2 Engajamento interacional

O engajamento discursivo está fundamentado em uma questão primordial que é o engajamento interacional. A interação do ponto de vista da análise da conversação, *é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem* (Brait 1993/2003: 220). A interação face a face é reconhecida como a mais representativa dos mecanismos de interação, e a sala de aula tem a figura do emissor e do receptor representada por professores e alunos. O ato conversacional desenvolvido ali expõe os participantes a uma situação de diálogo em que se pode construir sentidos e significados, geralmente com vistas à aprendizagem.

Galembeck (2003) discute que a interação verbal estabelecida pressupõe a troca de falantes, ou seja, os participantes se revezam cooperativamente nas tomadas de turnos, com a finalidade de construírem conjuntamente o tópico discursivo. O discurso resultante da interação envolve a co-produção dos participantes.

Também os PCN - LE, ao elaborar uma proposta que se apresenta como uma fonte de referência aos professores de línguas em todo Brasil, apóia-se nas questões de interação, para sugerir que o discurso praticado na sala de aula seja construído com a participação ativa dos indivíduos presentes no evento conversacional. A proposta deste documento sugere que o *professor deva partilhar seu poder e dar voz ao aluno, de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e também da aprendizagem* (PCN - LE 1998: 15).

Para tanto, é necessário que o professor promova espaços para as colocações do aluno, motive sua participação e modifique as relações interacionais padronizadas em sala de aula, tornando as relações menos assimétricas. Isso não significa dizer que o diálogo professor-aluno seja simétrico, mas pressupõe a alternância no papel dos falantes, trocas e negociações para a construção colaborativa do evento conversacional. A assimetria é entendida como um diálogo em que um dos participantes inicia, orienta, dirige, conclui e exerce pressão sobre os outros participantes, segundo Marcuschi (2003).

O modelo interacional em que o professor detém o maior tempo de fala, determinando sobre o que se fala, como e quando, reduz a possibilidade de engajamento discursivo do aluno. O foco da aula observado por esta perspectiva, não deveria ser o professor o tempo todo, mas seria necessário que o aluno tivesse espaço para suas colocações e poder para construir e sugerir os tópicos discursivos também.

Galembeck (2003: 83) sustenta que *a troca de falantes constitui-se em um aspecto intrínseco da conversação simétrica, na qual ambos os interlocutores desenvolvem o tópico conversacional*. No entanto, garantir o engajamento interacional dos participantes do evento conversacional parece ser complicado, porque o papel institucionalizado do professor como o detentor do maior tempo de fala, parece ser uma prática socialmente construída e aceita pelos participantes do processo de ensino - aprendizagem. Para haver uma mudança neste sentido, segundo os PCN - LE, implicaria no professor sair de cena e deixar tempo para ser preenchido com a fala do aluno.

O professor, por ser o responsável pelo planejamento e realização da aula, geralmente será também o responsável por buscar estratégias para estabelecer a interação e buscar a participação efetiva do aluno. Tradicionalmente, isso tem sido feito por meio de perguntas e respostas, ou até mesmo por situações em que o professor coloca os alunos em pequenos grupos para discutirem entre si, dividindo desta forma o seu tempo de fala.

De qualquer maneira, o engajamento discursivo parte da necessidade de tornar o aluno um ser participativo, com poder de voz, capaz de interagir e contribuir para o desenvolvimento do tema e conseqüentemente para a sua aprendizagem. O aluno deixa de ser um ser passivo e passa a ter um papel decisivo na relação interacional.

1.1.3 Engajamento como construção partilhada de significado

O engajamento discursivo não ocorre somente se o aluno tiver voz em sala de aula. Moita Lopes (2003: 45) enfatiza que o aspecto principal desta questão é o *envolvimento do aluno no discurso, portanto, nos significados construídos na língua estrangeira, de modo que seja possível pensar em tais significados em relação ao mundo no qual se vive*. Para isto, o professor deve prezar por ações pedagógicas nas quais seja possível desenvolver a compreensão dos valores culturais, históricos e sociais presentes nos enunciados da língua alvo, desmistificando o mundo semiótico do texto. Isso pode ser feito por meio de questionamentos do tipo: Quem elaborou este texto?; Do que ele trata?; Para quem foi elaborado?; Quando?; De que forma?; Onde foi publicado?; Para quê?, etc.

Desta forma, esses procedimentos visam estabelecer uma conversa sobre o texto, permitindo aos alunos que falem e situando-os na vida e na história, ao identificarem escolhas sistêmicas e discursivas na construção do discurso, atribuindo significados a ele. Ainda, segundo o autor, os discursos que circulam na sociedade são caracterizados por práticas e valores que são expressos pela linguagem. Assim sendo, a série de questionamentos sugeridos acima e outros

ainda possíveis de serem feitos, dependendo do texto e da temática que trazem, têm a função de fazer o aluno perceber o conhecimento de mundo dos escritores, os ideais e valores que carregam, confrontando com a visão de mundo dele. Esta prática possibilita ao aluno situar o contexto de produção dos textos e relacioná-los ao contexto de interpretação, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à linguagem. Este processo de situar os enunciados, textos ou discursos no tempo e na história faz parte do mecanismo de construção dos significados. O exercício de estabelecer uma comunicação dialógica com o texto é o esteio da compreensão de engajamento discursivo. Moita Lopes esclarece ainda, o processo de criar significados:

“Os significados são aqueles que surgem nas conversas e nas discussões sobre o texto, o que significa compreender que os textos não têm significados, mas que esses são construídos por leitores em ação na prática social (a natureza sócio-interacional da linguagem). Os significados são, então, indeterminados e são disputados, debatidos e negociados em sala de aula do mesmo modo como na vida social.”

(Moita Lopes 2004, pág. 9)

Com base no exposto, entendo que o processo de criar significados possui uma relação com a **compreensão**² e produção de sentido das diferentes maneiras de funcionamento de um discurso. Os PCN - LE (1998: 27) ao postularem que *todo significado é dialógico e construído pelos participantes do discurso*, parecem estar evidenciando uma proposta de análise dos discursos, em que seja levado em consideração que é possível o desenvolvimento de uma **competência avaliativa e interpretativa dos sujeitos em processos interativos** (Brait 2001: 97).

Os interlocutores nesse processo de compreensão consideram que a língua é *superpovoada com a intenção dos outros* e atribuem sentidos aos enunciados e os valores são questionados e negociados (Brait 2001, Daniels 2003). Assim,

verifica-se que os significados não são dados a priori, não são fenômenos estáveis, mas são mutáveis e renováveis, e serão construídos socialmente na interação.

Da mesma forma, Fávero (2003) aponta que o sentido é construído durante a interação e tem como suporte fatores contextuais como: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstância em que ocorre a conversação, pressuposições, etc.

Ainda, ao buscar uma elucidação sobre a construção de **sentido e significado** dentro de uma teoria lingüística, identifiquei que Brait (2001: 91), ao estudar estes dois aspectos percebeu que existem diversas possibilidades de enfoque na obra de Bakhtin. Eles são difíceis de serem conceituados unicamente sob uma perspectiva lingüística, pelo fato de que a concepção de linguagem exposta por ele, articula diferentes pressupostos filosóficos.

Também os PCN - LE (1998) apontam que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional é construído pelo uso de três tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento sobre organização textual. Esses conhecimentos, segundo o documento do MEC, preparam o aluno para o engajamento discursivo. Não seria possível desenvolver uma postura crítica em relação ao discurso em língua estrangeira, sem um conhecimento mínimo necessário da língua, da sua estrutura e da forma como ela se organiza textualmente. Os conhecimentos apresentados abordam os seguintes conteúdos:

- Conhecimento sistêmico: diz respeito aos níveis de organização lingüística, ou seja, os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos, fonéticos e fonológicos que permitem as pessoas produzirem enunciados;
- Conhecimento textual: corresponde a organização de textos orais e escritos e aos diferentes usos que os falantes fazem dessa organização para interagir com outros;

² O negrito está sendo usado apenas para enfatizar alguns trechos que considero importante.

- Conhecimento de mundo: refere-se ao conhecimento convencional prévio que as pessoas têm sobre as coisas do mundo e que ficam armazenados na memória e são acionados em alguma situação específica.

Trabalhar com esses conhecimentos em sala de aula instrumentaliza o aluno para estabelecer interações entre aquilo que ele já sabe e o conhecimento novo. Em língua estrangeira, por exemplo, os aprendizes podem se apoiar nesses três tipos de conhecimento para compreender como se estruturam os fenômenos lingüísticos na língua alvo. No entanto, a ausência de interação do aluno com os conhecimentos explicitados pode gerar dificuldades para o engajamento discursivo. A dificuldade, por exemplo, de se estabelecer o envolvimento do aluno com o conhecimento sistêmico pode ser diminuída se o assunto for de seu interesse. Assim, engajar os alunos nas discussões sobre as temáticas introduzidas pelos textos é uma responsabilidade do professor, que poderia selecionar atividades, cujos temas falem diretamente à vida afetiva, cognitiva, sexual, profissional dos alunos. (Moita Lopes 2004: 53). A discussão estabelecida por meio de assuntos presentes no cotidiano, e que possuem uma relação de proximidade com o aluno, possibilitará um processo de reflexão sobre a vida e a sociedade em que estão inseridos. Esta tem sido uma proposta muito viável: trazer o mundo, e as práticas sociais para discussão; e os PCN a sugerem por meio dos temas transversais, porque abarcam questões de interesse social.

Ao trabalhar com esta proposta, o professor estará atuando de modo a ampliar a capacidade discursiva do aluno, por envolvê-lo em discussões sobre aspectos que lhe dizem respeito direta ou indiretamente. Vimos que a escolha da temática pode suprir deficiências em outros aspectos da língua, e ainda, garantir a participação do aluno na construção de sentido.

Enfim, o processo de construção de significados em termos de linguagem diz respeito à ação de desvendar como as pessoas agem por meio do discurso. O papel do professor nesta proposta torna-se fundamental, por ser ele aquele que pode mediar essa discussão com o aluno, estabelecendo uma relação de inclusão

do aprendiz no discurso praticado em sala de aula e no envolvimento dele com o discurso que circula na sociedade.

Passo agora a elucidar as concepções de linguagem e de aprendizagem que sustentam esse trabalho.

1.2 Concepção de linguagem em Bakhtin

O trabalho de Bakhtin, filósofo da linguagem, aponta *um interesse pelo contexto histórico social, enquanto determinante das práticas discursivas e da própria formação do sujeito* (Melão 2001: 25). É possível identificar no trabalho de Bakhtin, o tratamento dado à linguagem como ferramenta semiótica para se construir a relação do homem com o meio. O autor privilegia em seus textos uma concepção de linguagem como reflexo social, diferentemente do que a lingüística vinha fazendo até a apresentação de seus estudos. Antes de Bakhtin, a lingüística tinha como limite a frase, o período. Com a sua pesquisa, a enunciação passou a ser o foco dos estudos da linguagem e, conseqüentemente, o discurso e o gênero (Bakhtin 1995). Os esforços do autor foram concentrados no enunciado, enquanto unidade real de comunicação discursiva e significação.

As contribuições dos estudos de Bakhtin e outros provocam uma alteração na concepção de linguagem enquanto prática social, ou seja, a linguagem é vista como um modo de agir no mundo, porque ela estabelece relações com as estruturas sociais. *“A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta”* (Brait 2001: 97). Esta preocupação com a natureza social dos fatos lingüísticos coloca na linguagem valores sociais, ideológicos, contextuais dos falantes que vão interagir em uma situação de comunicação verbal. Assim, um ato comunicativo está associado às condições de comunicação que por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais. Este é o caráter real da linguagem e o viés pelo qual estudamos *o discurso, não apenas como uma fala individual, mas enquanto instância significativa, entrelaçamento de discursos, que veiculados socialmente, realizam-se nas e pelas interações entre sujeitos* (Brait 2001: 99).

Neste trabalho, o termo discurso será o mais empregado, portanto, baseando-me em Baltar (2004), entendo que o discurso tem uma natureza verbal e textual e deve ser *caracterizado contextualmente, como ato de linguagem ou de discurso executado em algumas condições de comunicação*” (Baltar 2004: 59). O discurso tem uma ligação maior com o contexto de produção e de recepção e está submetido a uma relação de interação.

Da concepção de linguagem exposta, é possível perceber que subjacente a esta discussão está o conceito de **dialogismo e polifonia**, ou seja, a linguagem vista em uma perspectiva dialógica entre o eu e as várias instâncias sociais manifestas nos discursos. Brait (2001: 98) define dialogismo da seguinte maneira:

“ ... o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (...) O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.” (Brait 2001: 98)

O conceito de dialogia está fundamentado no diálogo, isto é, em uma ação discursiva que não é individual, porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores, que são seres sociais e mantém relações com outros discursos. Para Bakhtin, todo discurso é constituído por diversas vozes, por outros discursos, dos quais nos apropriamos. Quando essas vozes dialogam, elas fundem-se e acionam outras vozes com as quais constroem um processo polifônico. Bakhtin postula que *cada enunciado é um elo na cadeia complexa e organizada de outros enunciados* (apud Machado, 2001: 156). Com isso, podemos entender que ao falarmos nos apropriamos das palavras anteriormente utilizadas por outros e que no momento da interação negociamos os significados com aqueles com quem estamos interagindo e esses possuem outras vozes com as quais estabelecemos relações. Este processo de apropriação pressupõe que o falante *“povo a palavra*

com sua própria intenção, seu próprio sotaque, adaptando-se à sua intenção semântica e expressiva” (Bakhtin, *apud* Daniels 2003: 21). Em uma situação em sala de aula, por exemplo, é possível construir um processo de engajamento discursivo, ao permitir que o aprendiz torne-se sujeito do seu próprio discurso.

Segundo Bakhtin, a intenção da linguagem é estabelecer uma interação entre interlocutores, ou seja, a comunicação é a natureza constitutiva da linguagem. O autor indica que, como falantes, somos sempre impulsionados em direção a outro. A lingüística, desde Saussure, esquematiza dois parceiros em comunicação discursiva (falante e ouvinte). Os dois constroem um processo ativo de recepção e compreensão do discurso do outro. Bakhtin considera que *toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva* (Bakhtin 2003: 271). Com respeito ao conceito de **responsividade**, o autor o apresenta da seguinte maneira:

“... o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão, desde o seu início...” (Bakhtin 2003: 271).

Diante do exposto, percebo que existe um entrelaçamento dos conceitos apresentados. A concepção de linguagem bakhtiniana pressupõe que o discurso tem um propósito comunicativo, que no ato comunicativo dialogam valores históricos e culturais e, para estabelecer uma atitude dialógica, os participantes constroem significados e, após estes serem compreendidos, tomam atitudes responsivas.

Este conceito torna-se importante para a compreensão de engajamento discursivo na sala de aula, porque ali está se estabelecendo um diálogo entre professor e aluno. Em uma situação de comunicação real, por exemplo, em que os sujeitos se alternam no papel de falantes, a atitude responsiva do outro é chamada de réplica. Bakhtin (2003) apresenta cada réplica como, por mais breve

que seja, possuidora de um acabamento específico, e o outro falante pode assumir, então, uma atitude responsiva. A implicação disso para o conceito de engajamento discursivo, já exposto, revela que o engajamento discursivo não é somente determinado pela alternância dos sujeitos no discurso, mas, sobretudo pela atitude responsiva dos interactantes em uma ação de construção dos significados.

Considerando os pressupostos teóricos que embasam o conceito de engajamento discursivo, identifico as relações existentes entre os conceitos de dialogia, polifonia, responsividade como fundamentais para este trabalho, pois eles explicitam como se pensa a linguagem no uso que os falantes fazem dela na vida social. Muitos outros teóricos subsequêntes a Bakhtin têm nele a fonte para construir suas reflexões sobre linguagem. Falar sobre engajamento discursivo engloba um conjunto de conhecimentos: lingüísticos, sociolingüísticos e de aprendizagem de língua. O professor que partilha dessas teorias terá possibilidade de construir um trabalho que possa contemplar o eixo central dos PCN - LE que é o engajamento discursivo.

A seguir, apresento as questões de ensino aprendizagem com base nos estudos teóricos realizados por Vygotsky, com o objetivo de elucidar o engajamento discursivo.

1.3 A teoria sociocultural de Vygotsky

As questões discutidas por Vygotsky não podem ser dissociadas daquelas discutidas por Bakhtin, uma vez que ambos compreendem o sujeito como um ser social e suas ações são resultado da apropriação da cultura em que está inserido. Para ambos, a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana e as forças sociais, culturais e históricas desempenham um papel primordial na aquisição de conhecimentos pela interação do indivíduo nas diversas comunidades nas quais está inserido (Daniels 2003). E a concepção de historicidade do autor está relacionada à percepção dos fatos no momento do processo de mudança e o efeito dessas mudanças sobre o indivíduo. Davis (2005: 45) exemplifica este pensamento com o seguinte exemplo: um bebê que vive em

um meio humanizado, torna-se humano, no decorrer das múltiplas e variadas interações que mantém com o seu grupo social, reconstruindo em si mesmo aquilo que foi conquista de gerações anteriores.

Vygotsky dedicou seus estudos a entender como ocorre a relação entre o indivíduo e o mundo em um processo de construção do conhecimento. Sua teoria, cuja ênfase está na linguagem, demonstra que as relações existentes entre aprendizado e desenvolvimento acontecem por meio da linguagem e a interação social que ela medeia.

Assim, a linguagem, compreendida como um sistema simbólico, utilizado por todos os grupos humanos, possibilita a troca e a comunicação entre as pessoas, tornando-se um elemento mediador de pensamentos e ações. Nas palavras do autor, *a função da linguagem é comunicação. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão* Vygotsky (2001: 11). A linguagem é vista como uma ferramenta psicológica compartilhada por membros de uma comunidade lingüística com a finalidade de atribuir sentido à experiência, por este motivo ela é o centro de seu estudo: porque a sua aquisição representa um salto qualitativo na evolução da espécie, por fornecer conceitos e formas de organização do mundo real. Além disso, sua aquisição permite um crescimento intelectual, pelo fato de haver uma transformação das funções psicológicas elementares, de ordem biológica, em funções psicológicas superiores, doravante FPS.

A memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos, etc são exemplos de FPS adquiridas por meio da mediação com elementos semióticos. Esse processo pode ser entendido como fatores externos que se transformam em fatores internos, por meio da mediação com outros. Vygotsky (1994: 75) compreende que:

- *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;*
- *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Vygotsky 1934/1994: 75)*

Em outras palavras, os signos são instrumentos de uma atividade psicológica e, além de propiciarem a comunicação, transformam os estímulos externos em um processo de internalização, desencadeando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, Vygotsky (1934/1994: 85) ainda salienta que é importante para o pesquisador não se concentrar somente no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das formas superiores, por isso deve-se alterar o caráter automático, mecanizado das formas superiores de comportamento. Devendo-se sempre alterar os procedimentos e retornar à origem dos experimentos.

A implicação desse conceito para o trabalho do professor recai sobre a necessidade de modificações nos procedimentos que se tornam mecanizados pela prática, colocando o foco no processo, ou seja, em como o aluno aprende. Segundo o autor, *a formação de conceitos é mais do que um simples hábito mental é um ato real e complexo que não pode ser ensinado por meio de treinamento*, Vygotsky (1934/2001: 71).

Os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem na abordagem Vygotskiana não se confundem. Para ele, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita, movimenta e impulsiona o desenvolvimento. O aprendizado é, portanto, um aspecto necessário, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas culturalmente organizadas.

A partir dessa relação entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky elaborou um construto teórico conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP. O autor compreendia que as crianças iniciam o seu aprendizado antes mesmo de freqüentarem a escola. Os conhecimentos espontâneos adquiridos fora da escola são os conceitos cotidianos. Já os conceitos científicos são aqueles adquiridos no processo de escolarização dos indivíduos. Os conceitos científicos são sistematizados e possuem uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado (Rego 2005: 60).

Dessa forma, para explicitar o conceito de ZDP, Vygotsky determina dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é o chamado **nível de desenvolvimento real**, porque corresponde a funções mentais que já foram desenvolvidas e completadas pelo indivíduo. Como resultado das conquistas deste nível, é possível identificar atitudes autônomas realizadas sem a intervenção de outros. Já o outro nível é o chamado **nível de desenvolvimento proximal ou potencial**. Nele o indivíduo torna-se capaz de realizar tarefas por meio da colaboração com os outros elementos mais desenvolvidos de seu grupo social.

“A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.” (Vygotsky 1994: 113)

Diante desta concepção das relações entre aprendizado e desenvolvimento, Vygotsky aponta para a construção de ações que permitam ao professor criar espaços para a negociação e mediação com pares mais desenvolvidos, de forma a ocorrer a internalização de novos conceitos. Também, o exercício intelectual de assimilar formas mais elevadas e desenvolvidas expõe o aprendiz a um processo deliberado e consciente de aprendizagem, já que ela funciona como um elemento que possibilita o desenvolvimento das FPS.

Considero, portanto, que a mediação estabelecida por meio da linguagem e a interação com outros indivíduos são fundamentais para a compreensão do engajamento discursivo. Os próprios PCN - LE (1998), que inauguram a proposta de engajamento discursivo, expõem de maneira clara que os *processos cognitivos têm uma natureza social, sendo gerados por meio da interação entre aluno e o par mais competente* (PCN - LE 1998: 15). Diante do exposto, torna-se necessário que o professor compreenda o aprendiz como um ser que se relaciona com o mundo em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, ou seja, a escola precisa (re)

construir seus sentidos e significados sobre ensino-aprendizagem em uma perspectiva em que o aluno tenha espaço para ser um indivíduo atuante.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa adotada para realização deste estudo, o contexto em que a pesquisa foi realizada, informações sobre os participantes, bem como o procedimento de coleta e análise de dados.

2.1 A Pesquisa Colaborativa de Intervenção

A pesquisa colaborativa se caracteriza por um envolvimento no processo conjunto de investigação da ação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação, com vistas à transformação (Liberali 2003). Neste tipo de pesquisa não se pretende apenas descrever, interpretar fatos e explicar o que as pessoas fazem, mas busca-se realizar um trabalho em que seja possível alterar a realidade. O objetivo da pesquisa colaborativa é a intervenção do pesquisador junto ao contexto de pesquisa. Neste trabalho, por exemplo, busco ampliar a visão dos participantes, por meio da reflexão crítica pelas intervenções no trabalho da professora, realizadas em sessões reflexivas.

Liberali (1999: 59) ainda discute a pesquisa etnográfica tradicional como não possibilitadora de mudanças dos sujeitos envolvidos, porque os participantes não decidem, não interagem, não recebem interferência no seu trabalho e muitas vezes não têm acesso aos resultados das pesquisas. Logo, ela não promove mudanças no contexto escolar. Já a pesquisa colaborativa deve ser compreendida como *um instrumento de mudanças emancipatórias, porque permite o empoderamento dos participantes por meio da negociação* (Liberali 1999: 59). Todos os participantes são beneficiados com a análise dos resultados, porque são partilhados e discutidos entre os envolvidos.

A pesquisa colaborativa de intervenção tem como marca o diálogo ativo entre pesquisador e pesquisado, com a finalidade de entendimento mútuo e de discussão dos significados envolvidos nas diferentes formas de pensar e agir dos participantes (Magalhães 1996). Por intervenção, entendo a participação do pesquisador na prática do professor-colaborador e vice-versa. Isto significa, que

existe um diálogo entre os participantes, mediado pela teoria e pela prática, com o intuito de organizar as ações pedagógicas. A participação dos envolvidos na pesquisa não ocorre de forma igual, mas em papéis diferentes, porém todos possuem as mesmas oportunidades *para colocar os problemas a serem discutidos, refletir, negociar e tornar as suas visões e propósitos claros* (Magalhães 1992: 72). Assim, considero que os participantes estão envolvidos em **quase** todas as etapas.

O tema deste estudo e as perguntas de pesquisa foram definidos colaborativamente no grupo de pesquisa em seminário de orientação durante o mestrado. As outras etapas foram discutidas e negociadas entre a pesquisadora e a professora participante focal e colaboradora deste trabalho.

Diante do exposto, creio que este estudo está no contexto das pesquisas colaborativas, uma vez que o projeto elaborado foi discutido inteiramente com a professora que aceitou trabalhar comigo. Compreendo que o professor que abre o espaço da sua aula *não pode ser visto apenas como um objeto de estudo, mas como parte integrante das decisões sobre sua condução* (Magalhães 1992: 73). Foi abrindo espaço para as colocações da professora, deixando que ela participasse e decidisse em conjunto, que esta pesquisa obteve total parceria da professora-colaboradora. Ela teve autonomia para escolher a turma para realização da aula a ser analisada, teve abertura para solicitar ajuda, decidir os espaços e os recursos necessários, bem como discutir as representações sobre engajamento discursivo antes das gravações das aulas e durante as sessões reflexivas, que foram dois dos quatro instrumentos de coleta de dados. Ela participou das decisões de cunho prático sobre como e quando seriam as sessões reflexivas, tornando o trabalho flexível à sua disponibilidade, enfim, uma pesquisa colaborativa em que ambas estão interessadas em dividir as responsabilidades e o resultado das análises.

Esta metodologia parece adequada para o meu contexto, porque propicia a negociação de significados sobre as práticas da sala de aula e sua relação com os objetivos que proponho investigar. Além disso, ela propicia o envolvimento das duas participantes (pesquisadora-coordenadora e professora) em um processo de

mudança, busca de soluções e de compreensão sobre engajamento discursivo. Esta escolha confirma uma das ações que, para mim, deve estar presente no trabalho do coordenador pedagógico: realizar a mediação das competências do docente, ou seja, *essa mediação objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas* (Orsolon 2003: 22). O processo de mudança decorrente ou não deste trabalho, supõe o diálogo, troca de experiências e respeito à diversidade de ponto de vista, pois creio que só com o diálogo e o espaço democrático com respeito às diferenças e a competência de cada um, será possível promover o engajamento dos profissionais com a transformação. Enfim o diálogo estabelecido entre os participantes da pesquisa pode ser compreendido como uma prática capaz de esclarecer e negociar as intenções e as ações dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação.

Magalhães³, em um curso intitulado: Formação de Professores: Colaboração e Reflexão Crítica oferecido aos alunos de Pós-graduação do programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC/SP em 2005, discutiu a necessidade de pesquisas conduzidas no contexto escolar que possibilitem o envolvimento dos participantes na construção de contextos em que, mediados pela linguagem, pesquisadores, professores e coordenadores colaborem na construção de ambientes que promovam transformações.

2.2 Caracterização do contexto de pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola pública, vinculada a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e localizada no município de Diadema. A escola atende, em dois períodos, alunos de primeira a quarta séries e no período noturno alunos adultos do programa de Educação de Jovens Adultos (EJA). O total de alunos da escola é de 1270, divididos entre os três turnos (manhã, tarde e noite).

³ Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada na PUC/SP

A escola está situada no centro de Diadema e conta com serviços públicos de boa qualidade na região, além disso, há comércio próximo à escola, e uma faculdade particular, única no município. O nível sócio-econômico dos alunos, segundo o Plano de Gestão da escola (2003 - 2006), classifica-se como baixo, com alunos oriundos da periferia e de regiões carentes dentro e fora do município.

Esta escola costuma ter uma grande procura por vagas para alunos de todos os períodos, principalmente porque a escola possui um certo prestígio na comunidade, por apresentar um prédio limpo, uma organização do cotidiano escolar e por ter uma boa localização, facilitando o acesso dos alunos.

A sala de aula em que os dados foram coletados possui 44 alunos matriculados e em torno de 40 freqüentes. As aulas foram gravadas em uma turma de primeiro termo, correspondente ao primeiro ano do ensino médio. No momento da gravação existiam 34 alunos freqüentes, mas foram recolhidas apenas 24 assinaturas de autorização de pesquisa.

2.3 Participantes da pesquisa

- **Coordenadora - Pesquisadora:** sou aluna regular do mestrado no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo. Ocupo a função de Professora de Coordenação Pedagógica (PCP) do período noturno na escola acima descrita há cinco anos. Matriculei-me no curso de extensão “O Papel do Coordenador com ênfase no processo reflexivo do professor”, nas unidades da COGEAE, vinculadas à PUC-SP e decidi aprofundar meus estudos sobre reflexão crítica no programa de Pós Graduação. A necessidade de realizar um trabalho, que realmente pudesse atingir a prática do professor em sala de aula, me fez buscar este programa. Após a conclusão do módulo no COGEAE achei que seria necessário aplicar alguns conceitos da reflexão crítica, baseados em

Smyth (1992), em um projeto mais específico. No início de 2005, iniciei esta pesquisa de mestrado.

- **Joana**⁴ é professora de Inglês na escola pública estadual há 20 anos. Formou-se em 1974 e sempre procurou cursos que pudessem contribuir para sua formação profissional e para o seu bom desempenho com os alunos. Matriculou-se no programa *A formação contínua do professor de inglês: Um contexto para a reconstrução da prática*, em 2001 e cursou todos os módulos oferecidos, tanto no aprimoramento lingüístico ministrado pela Associação Cultura Inglesa de São Paulo (ACISP), bem como nos módulos de aprimoramento profissional ministrados pela PUC-SP. O que me chamou a atenção na postura da Joana como professora foi a acessibilidade que ela permitiu ao seu trabalho. Poucos professores permitem abertura da sua prática e demonstram aquilo que realmente fazem em sala de aula. Por este motivo, foi possível conseguir a sua parceria para realização desta pesquisa e, principalmente, por ela já estar envolvida em um processo de reflexão sobre sua prática no curso citado. Este programa de formação de professores será explicitado a seguir, a fim de possibilitar um melhor entendimento do que ele representa para a transformação das ações da professora.
- **Alunos**, eles são matriculados nesta modalidade de curso, Educação de Jovens Adultos (EJA), porque não concluíram o ensino básico na idade regular. Eles apresentam dificuldades, pois muitos estão retornando à escola após uma situação de abandono dos estudos por diversos motivos particulares. A média da faixa etária dos alunos é de 33 anos, variando entre alunos de 20 a 55 anos de idade. Os professores caracterizam os alunos desta sala como

⁴ Nome fictício atribuído com a finalidade de preservar a identidade da professora

participativos e interessados. A maioria deles não estudou inglês fora do contexto escolar, conforme observado pela professora de inglês da turma. Os alunos não são os participantes focais desta pesquisa, porém, utilizo suas falas para investigar o tipo de participação que o aluno desenvolveu nas duas aulas gravadas.

2.3.1 O Programa de reflexão contínua do professor de inglês

Esta pesquisa obteve parceria total da professora participante, pois ela está envolvida em um processo reflexivo no programa *A formação contínua do professor de inglês: Um contexto para a reconstrução da prática*, oferecido pela Associação Cultura Inglesa de São Paulo (ACISP) em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O programa oferece aos professores da escola pública estadual e municipal de São Paulo um longo e contínuo curso de aprimoramento lingüístico e profissional dividido em módulos. A ACISP é responsável pelos módulos de aprimoramento lingüístico do professor de inglês, podendo ser estendido por até seis semestres, dependendo do nível de proficiência em que o professor se encontre. Os módulos referentes à formação pedagógica do professor de inglês estão ao encargo do programa de estudos Pós Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael) da PUC-SP e sob a coordenação da Prof. Dra. Maria Antonieta Alba Celani. Este é um programa reconhecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e funciona desde 1997⁵.

Os módulos que compõem o aprimoramento profissional do professor estão divididos em três e devem ser cursados em três semestres, seguindo a seguinte estrutura:

⁵ Este programa está detalhado no livro: *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*

Quadro 1: Resumo da estrutura dos módulos de formação profissional do professor de inglês

MÓDULO I 1º. semestre (76 horas)	MÓDULO II 2º. semestre (76 horas)	MÓDULO III 3º. semestre (76 horas)
Refletindo sobre as necessidades e objetivos do ensino de inglês na escola pública	Resgatando o aprender e compartilhando o ensinar	Oficina de preparação de material didático I
Refletindo sobre a reconstrução da teoria a partir da prática	Repensando a fonologia do inglês: da conscientização à ação	Oficina de preparação de material didático II
Refletindo sobre a linguagem como prática social	Refletindo sobre textos e gramática	O papel do multiplicador
Auto-avaliação no processo reflexivo I	Fundamentos para análise e elaboração de material didático	Oficina de preparação de material didático III
	Auto-avaliação no processo reflexivo II	

(Baseado em César 2005:12 e posteriormente atualizado)

A professora participante da pesquisa estava cursando o módulo três do aprimoramento profissional. Este módulo tem por objetivo refletir sobre o papel do multiplicador e criar oportunidades de elaborar, implementar, apresentar e avaliar as unidades de ensino produzidas pelos professores-alunos. Ela estava elaborando a sua unidade e preparava-se para ministrá-la, quando eu iniciei a gravação dos dados da minha pesquisa. Ela acreditou que as minhas observações poderiam contribuir para a reconstrução da unidade produzida. Desta forma, a pesquisadora e a participante estabeleceram um trabalho colaborativo que pudesse resultar em um aprendizado para ambas.

2.4 Gravação e coleta de dados

Os instrumentos de coleta utilizados foram a gravação em áudio e vídeo de duas aulas de 100 minutos cada, e gravação de duas sessões reflexivas.

Regularmente, as aulas são de 50 minutos, mas a professora achou melhor gravarmos aulas duplas para que houvesse mais tempo para a aplicação da unidade que ela estava elaborando no Programa de formação de professores, por este motivo cada aula gravada totaliza 100 minutos. A primeira gravação ocorreu em 29/09/05. Após a aula houve uma sessão reflexiva ocorrida em 04/11/05. Desta sessão ficou combinada a reconstrução da aula que foi gravada apenas em áudio em 24/11/05. Para finalizar esta etapa, houve a segunda sessão reflexiva em 13/12/05 .

Todos estes dados foram transcritos por mim e selecionados de acordo com o que considere relevante para o objetivo proposto para esta pesquisa. O propósito da sessão reflexiva foi utilizá-la como instrumento de formação de ambas as envolvidas (pesquisadora e colaboradora).

Quadro 2: Resumo da coleta de dados

Fonte de coleta	Data
Gravação de aula (áudio e vídeo)	29/09/05
Gravação de sessão reflexiva (áudio)	04/11/05
Gravação de aula (áudio)	24/11/05
Gravação de sessão reflexiva (áudio)	13/12/05

2.5 Instrumentos de coleta

A seguir, especifico cada um dos instrumentos aplicados e a relação deles com os objetivos do trabalho.

- **Gravação de aula em áudio e vídeo:** A gravação de aula em áudio foi importante para que eu pudesse perceber as ações discursivas da professora e posteriormente discutir com ela, como a aula pode ser um espaço para se construir o engajamento discursivo. As aulas transcritas serviram de foco para a elaboração das sessões reflexivas.

- **Gravação de sessão reflexiva em áudio:** As sessões reflexivas aconteceram na biblioteca da escola em horário regular das aulas. A pesquisadora tinha um roteiro de alguns aspectos a serem discutidos com a professora, tendo como referência a transcrição da aula, o plano de aula da professora e algumas representações sobre engajamento discursivo, apreendidas da leitura de textos que tratam desta questão. Esse encontro entre as participantes representa um espaço de formação e discussão dos envolvidos, por ser possível negociar os significados da prática pedagógica realizada em sala de aula. Ele é um momento em que as participantes discutem as aulas áudio gravadas. Estas sessões reflexivas não são uma prática rotineira nas ações da coordenadora – pesquisadora na escola, elas serviram como instrumento de coleta de dados e como experiência de um trabalho de formação docente por parte da coordenadora-pesquisadora. Esse espaço só se constitui como reflexivo, quando os participantes se dispõem a partilhar o seu trabalho e aprender uns com os outros. Nesta pesquisa os objetivos das sessões reflexivas foram: a) negociar com a professora o seu agir discursivo, por meio da observação e discussão das ações em sala de aula; b) realizar um trabalho de formação em relação ao engajamento discursivo do aluno, discutindo as intenções das ações e o entendimento delas; c) confrontar concepções de linguagem e de aprendizagem que sustentam o conceito de engajamento discursivo.

A seguir, apresento uma breve descrição das duas aulas gravadas, apenas para situar o leitor sobre a condução e a seqüência das atividades desenvolvidas na aula da professora.

2.6 Descrição da primeira aula gravada em 29/09/05:

Esta aula foi realizada na sala de vídeo da escola e os alunos estavam cientes de que haveria uma gravação em vídeo da aula e dos propósitos da gravação para um contexto de pesquisa.

No início da aula, os alunos se colocaram em pequenos grupos de acordo com a disposição das cadeiras. A aula não havia sido preparada para atividades de grupos, porque a maioria das atividades realizadas focava atitudes individuais dos alunos. Apenas em um momento, os alunos precisaram compartilhar o uso de alguns dicionários que foram distribuídos e a disposição das cadeiras em grupos facilitou o uso.

Os recursos utilizados foram: um comercial da *Pepsi* em vídeo, uma música utilizada no comercial (*We will rock you*), cópias para todos os alunos de um comercial da Coca-cola e da capa da revista *Seventeen*, onde estava veiculado o comercial.

A primeira aula gravada teve como foco a apresentação do gênero textual “advertisement”. Conforme o esboço do plano de aula elaborado pela professora (em anexo pág. 83), a habilidade enfocada nesta aula era a compreensão escrita do comercial da revista. O comercial em vídeo da *Pepsi* foi utilizado apenas para despertar o interesse do aluno e para contextualizar o produto refrigerante, tema dos dois comerciais. Segundo a professora, em sessão reflexiva, o comercial em vídeo serviu de *warm up* para estimular a discussão e ativar o conhecimento de mundo do aluno.

Primeiramente, os alunos assistiram ao comercial em inglês da Pepsi e a professora fez perguntas relacionadas ao cenário, aos atores, ao papel que eles representavam. Em seguida, o refrão da música tema do comercial (*We will rock you*) foi discutido, com a intenção de auxiliar o aluno na compreensão do mesmo. Após este momento, a professora distribuiu as cópias do comercial da Coca-cola e realizou junto com eles uma leitura do texto que estava em inglês. Em algumas partes do texto, a professora utilizou o conhecimento lingüístico prévio do aluno, em outras, ela sugeriu que a leitura fosse realizada com o auxílio de dicionário.

É importante lembrar que esta aula é uma experiência da professora com a aplicação da unidade didática que ela estava elaborando. Ela foi realizada antes das sessões reflexivas.

Embora a coordenadora - pesquisadora tenha falas na aula, estas falas são em decorrência de uma parceria estabelecida com a professora, quando a pesquisadora explicou sobre o caráter colaborativo desta pesquisa. A professora

por direcionamento verbal ou gestual solicitou ajuda e a pesquisadora procurou contribuir, sem alterar o plano de aula que havia sido feito. Portanto a ajuda da coordenadora diz respeito ao manuseio do material tecnológico, escrever frases no quadro negro, auxiliar na elaboração de perguntas que não estão sendo respondidas pelos alunos e atender as solicitações da professora, quando ela passa o turno para a coordenadora.

2.6.1 Descrição da segunda aula gravada em 24/11/05:

A segunda aula foi realizada na sala de aula em que os alunos costumam ter aulas regularmente. Eles estavam dispostos individualmente, em uma seqüência de fileiras. A aula havia sido preparada pela professora com foco em atividades individuais. Há apenas uma atividade prevista com discussão entre os pares.

Os recursos utilizados foram um retroprojeter e, um telão branco com a finalidade de projetar o texto convite de casamento em inglês. Houve também o uso do quadro negro.

Esta aula foi construída com o foco na compreensão escrita de um convite de casamento (em anexo pág. 86). A escolha deste gênero justifica-se pela crença de que muitos dos alunos adultos já teriam manuseado alguns convites de casamento com o texto em português por diversas vezes. Desta forma, o conhecimento textual trazido pelo aluno possibilitaria o engajamento dele nas discussões que seriam propostas.

A seqüência da aula aconteceu da seguinte maneira: primeiro a professora fez perguntas para resgatar a participação dos alunos no evento festa, depois apresentou o texto e as perguntas relacionaram-se ao entendimento do texto em inglês. A seguir foi proposta uma discussão em pequenos grupos. Esta discussão teve como roteiro duas perguntas abertas apresentadas pela professora. Após o registro das discussões em grupo, a professora retornou ao texto para finalizar a leitura.

A participação da coordenadora – pesquisadora nesta aula teve como objetivo auxiliar a professora com o uso do retroprojeto, estar atenta à gravação em áudio da aula e atender as solicitações verbais e gestuais da professora para garantir o engajamento e interesse do aluno na aula.

2.7 Procedimento de análise de dados

Esta seção pretende apresentar como procedi à análise dos dados coletados de modo a responder aos questionamentos que nortearam o presente estudo.

A Análise do Discurso foi a ferramenta de investigação das práticas pedagógicas da professora durante a aula, bem como seu entendimento sobre engajamento discursivo e serviu para as discussões nas sessões reflexivas. Segundo Rajagopalan (2003: 11), *o conteúdo em si não convence ninguém, é preciso pensar as formas de se comunicar*. Partindo do pensamento do autor, seria necessário observarmos e repensarmos a linguagem e como o autor mesmo afirma: *precisamos acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto para a melhoria dos serviços do dia-a-dia*. A linguagem é compreendida neste trabalho, como um meio pelo qual se construiu a compreensão entre os participantes; e a reflexão sobre ela nos possibilita entender a dimensão das ações dos envolvidos no processo comunicativo.

A análise dos dados procurou responder aos seguintes questionamentos:

1. Como as práticas discursivas da professora propiciam o engajamento discursivo do aluno?
2. Como as sessões reflexivas contribuíram para a formação da professora em relação ao engajamento discursivo do aluno?

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, faço uma análise da primeira e segunda aula gravadas em 29/09/05 e 24/11/05, considerando os componentes de base da interação, o sistema de turnos da fala (Marcuschi 1998), com a finalidade de verificar de que maneira a professora possibilitou a participação discursiva do aluno em aula.

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, faço uma análise das sessões reflexivas realizadas em 04/11/05 e 13/12/05, considerando o conteúdo temático (Bronckart 1999) e a escolha lexical, a fim de discutir com a professora o entendimento da proposta de engajamento discursivo.

Quadro 3: Resumo do procedimento de análise dos dados

Perguntas de pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Categorias de análise de dados	Categorias de Interpretação
Como as práticas discursivas da professora propiciam o engajamento discursivo do aluno?	Gravação de duas aulas 29/09/05 24/11/05	- Sistema de turnos (Marcuschi, 1986/2003, Paulo Galembeck 1986/2003) - Tipo de perguntas (Marcuschi 1986/2003)	Conceito de engajamento discursivo; Linguagem; ZDP
Como as sessões reflexivas contribuíram para a formação da professora em relação ao engajamento discursivo do aluno?	Gravação de duas sessões reflexivas 04/11/05 13/12/05.	- Conteúdo temático (Bronckart 1999); - Escolha lexical.	Conceito de engajamento discursivo; Linguagem; Aprendizagem.

O motivo deste recorte para análise está vinculado ao objetivo que proponho investigar sobre as ações discursivas que se estabeleceram em sala de aula. Estas ações serão analisadas com o objetivo de atender o engajamento discursivo, visto primeiramente pelo engajamento entre professor e aluno nas interações. Os **turnos** permitem verificar a participação dos interactantes no

evento conversacional aula. E posteriormente, como a participação dos envolvidos possibilitou o engajamento na construção de significados trazidos nos textos.

O trabalho reflexivo realizado em outros momentos após a realização das aulas tem o objetivo de verificar por meio dos **conteúdos temáticos** desenvolvidos e da **escolha lexical** dos participantes da pesquisa, como a discussão possibilitou a compreensão da professora sobre engajamento discursivo.

A primeira aula da professora foi ministrada por ela, de acordo com a elaboração da unidade didática que ela estava construindo colaborativamente com outros participantes do programa de formação de professores, anteriormente citado. A segunda aula foi elaborada pela professora com sugestões da coordenadora – pesquisadora, após o resultado dos apontamentos feitos na primeira sessão reflexiva de 04/11/05.

2.7.1 Tratamento conferido aos dados

Esta seção destina-se a descrever os procedimentos utilizados na análise dos dados coletados, bem como apresentar as questões teóricas que serviram esta análise.

Ao transcrever as aulas gravadas, procurei dar sentido aos procedimentos da professora, confrontando com o meu estudo sobre engajamento discursivo. Percebo que um aspecto que poderia servir para um melhor entendimento do processo interacional, seria analisar esta aula pelo sistema de turnos (Marcuschi 2003), a fim de verificar se as interações ocorridas em sala de aula atendiam a proposta de engajamento interacional, conforme explicitada no capítulo teórico. Feito isso, percebi, observando as interações estabelecidas, que eu precisaria focar nos tipos de perguntas utilizadas pela professora, a fim de compreender o tipo de participação que estava sendo solicitada do aluno no momento da aula. Para isso, baseio-me em Marcuschi (2003) e Lucioli (2003).

O passo seguinte é avaliar a dimensão do trabalho formativo realizado entre pesquisadora e professora com o intuito de ampliar o entendimento das ações pedagógicas praticadas na aula e como as participantes avaliavam os espaços para o engajamento discursivo do aluno. Para isso, analiso o trabalho das sessões reflexivas, por meio de um levantamento de conteúdos temáticos (Bronckart 1999) discutidos pelas participantes e explicitados pela escolha lexical.

Com a finalidade de elucidar as categorias de análise, apresento a seguir um breve resumo dos principais conceitos que norteiam a análise de dados e que são as ferramentas utilizadas para responder as perguntas de pesquisa.

2.7.2 Questões teóricas para análise de dados

O sistema de turnos

Segundo Marcuschi (1999: 15), a compreensão dos participantes da interação face a face, *resulta de um projeto conjunto de interlocutores em atividades colaborativas e coordenadas de co-produção de sentido e não de uma simples interpretação semântica dos enunciados proferidos*. Isto significa, que a atividade dialógica pressupõe que os interlocutores realizam atividades coordenadas (lingüísticas e paralingüísticas) na busca de compreensão das ações do outro. E que o diálogo se estabelece com ações colaborativas dos envolvidos.

A interação face a face, como atividade dialógica, tem como característica universal a alternância dos participantes na tomada de turnos. Esse sistema é o responsável por tornar a atividade conversacional uma atividade organizada, em que os participantes do diálogo revezam-se nos papéis de falante e ouvinte (Galembeck 2003).

Marcuschi (2003: 18) define turno como *aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio*. De acordo com este conceito, o turno pode se caracterizar por qualquer intervenção dos interlocutores no diálogo, podendo esta intervenção ter qualquer extensão.

Nos dados transcritos para análise deste trabalho, considero turno, todas as intervenções dos alunos e, até mesmo, o breve silêncio entre um turno da

professora e outro, indicando que houve uma passagem sinalizada de um turno ao aluno e o mesmo não o assumiu.

Os autores sugerem que a troca dos falantes no diálogo deve ser negociada entre os participantes da interação. No caso da interação na aula que tomo para análise, por exemplo, a professora permite que eles negociem esta tomada de turnos sem interferir.

Galembek (2003) apresenta que para se compreender a organização interacional é necessário verificar como ocorre a participação conjunta na construção do diálogo. O autor juntamente com outros pesquisadores estabelece duas modalidades de turnos, são elas:

Quadro 4: Tipos de turnos

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. <i>Turno nuclear: possui um valor referencial (nele o falante desenvolve o tópico conversacional ou assunto tratado no fragmento conversacional).</i>2. <i>Turno inserido: indica que o interlocutor “acompanha” ou “segue” as palavras do seu interlocutor. Não tem valor referencial nítido.</i> |
|--|

(Baseado em Galembek 2003: 74)

Nas interações estabelecidas na aula analisada, a professora não dirigiu o turno a nenhum aluno especificamente, qualquer um poderia participar do evento, respondendo ao questionamento proposto. Esse tipo de participação deixa o aluno mais à vontade para responder às perguntas feitas e participar da aula.

Os turnos da coordenadora foram desconsiderados para análise, porque não respondem as perguntas de pesquisa, uma vez que o foco está nas ações discursivas da professora que planejou e ministrou a aula para os alunos.

Neste trabalho, a análise quantitativa e qualitativa dos turnos possibilita verificar o espaço que foi dado para a participação verbal do aluno e como essas negociações foram gerenciadas. A contagem de palavras permite verificar o tempo que foi cedido para a construção do discurso do aluno, além de possibilitar que se compare a participação dos envolvidos durante a elaboração do diálogo.

Tipos de perguntas

Diante dos dados, constato que o sistema pergunta-resposta (P-R) é a técnica mais utilizada pela professora para encorajar a participação do aluno na aula. Assim, decidi buscar informações sobre o que representa o ato de perguntar dentro das ações pedagógicas do professor, bem como observar esta atitude do ponto de vista da análise das interações verbais, para melhor responder a pergunta de pesquisa.

Em uma perspectiva de ensino-aprendizagem, a pesquisadora Luciola (2003: 9), em seu trabalho sobre perguntas como construção de conhecimento, entende que o ato de perguntar corresponde a um instrumento criador de um espaço *para o indivíduo participar de seu processo de conhecimento e não simplesmente responder a uma determinada pergunta com base no que lhe disseram*. Elas devem funcionar como um estimulador de respostas cognitivas e ativas, com a possibilidade de criação de *estratégias de pensamento ou como o início de uma negociação capaz de criar novos significados* (Werscht e Smolka, *apud* Luciola 2003: 10).

As perguntas, vistas sob esta perspectiva, de criação de um conflito, impulsionam e ativam o outro verbal e mentalmente, podendo ser um caminho para a construção de significados na aula.

Pelo aspecto da análise das interações verbais, uma das seqüências conversacionais mais comuns, segundo Marcuschi (2003) é a representada pelo par pergunta-resposta (P-R). O ato de perguntar significa dar início a um processo de busca pelo turno e pela participação do outro. A pergunta, nesse caso, é sempre um estimulador verbal do outro com a finalidade de engajá-lo no ato conversacional que está sendo instituído.

O autor ainda aponta que há dois grandes tipos de perguntas: as do tipo *sim e não* e as perguntas sobre algo. Também as perguntas podem ser do tipo fechadas ou abertas. As perguntas abertas ou informativas possuem marcadores lexicais do tipo: **Quem?; Qual?; Como?; Onde?; Quando?; etc.** Estas perguntas

geralmente restringem as possibilidades de respostas, mas não impedem os participantes de construí-las com variações.

Assim, a pergunta, do ponto de vista da conversação, se apresenta como um elemento que institui a interação entre os interactantes e, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, ela pode se constituir como um importante elemento estimulador do processo de desenvolvimento do aprendiz, segundo Luciola (2003).

Conteúdo temático

Para responder a segunda pergunta de pesquisa, analiso os conteúdos temáticos dos enunciados da coordenadora-pesquisadora, pois ela ocupa o papel de formadora nas sessões reflexivas. A partir dos temas levantados nestes enunciados, foi possível verificar as intervenções feitas no trabalho da professora que poderiam auxiliá-la na compreensão do que, efetivamente, foi realizado na aula e confrontar com algumas questões pertinentes à proposta de engajamento discursivo.

O conteúdo temático, conforme definido por Bronckart (1999), funciona como o conjunto das informações que um texto contém. Essas informações constituem representações construídas pelas participantes em função do conhecimento que cada uma tem da sua experiência e do seu desenvolvimento. Essas informações encontram-se reservadas na memória e serão expressas em uma ação de linguagem. Assim, ao se levantar alguns temas para se discutir entre as participantes nas sessões reflexivas, evidencia-se também as representações e o entendimento de cada uma sobre engajamento discursivo.

O objetivo do trabalho com o conteúdo temático é organizar a conversação entre coordenadora e professora em torno do assunto de interesse para o presente estudo. Interessam-me, para análise das sessões reflexivas, os conteúdos temáticos que respondem ao questionamento proposto. Neste caso, verifico as escolhas lexicais que tratam das questões pertinentes ao engajamento discursivo no aspecto interacional e na construção de sentido, tendo como esteio as aulas gravadas.

2.8 Garantia de credibilidade

Esta pesquisa foi apresentada e discutida no grupo de seminário de orientação que contava com a participação da professora orientadora e o grupo de alunos que estavam sob a orientação da Professora Dr. Ângela B.T.C. Lessa no programa de Pós Graduação do Programa de Lingüística Aplicada da PUC/SP. Ela foi também apresentada nos seguintes eventos: I Fórum de Inclusão Lingüística, patrocinado pela PUC/SP (2005), Programa de Ação Cidadã em comemoração aos 60 anos da PUC/SP (2006), Jornada de Ensino de Língua Inglesa, patrocinado pela APLIESP (2006); III Fórum de Inclusão Lingüística, patrocinado pela PUC/SP (2006); I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, patrocinado pela ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística).

Durante a apresentação desta pesquisa nestes eventos, recebi contribuições que me ajudaram a desenvolver um novo olhar e me fizeram rever este trabalho. Quando eu concordava com os comentários feitos, eu buscava uma mudança; quando não, procurei argumentar, apontando os limites desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise e interpretação dos dados de acordo com os critérios expostos no capítulo anterior. A seguir, apresento cada pergunta de pesquisa e como elas são respondidas com os excertos escolhidos. Divido, portanto, a análise da seguinte maneira:

- para responder a primeira pergunta de pesquisa, utilizo as duas aulas gravadas;
 1. Como as práticas discursivas da professora propiciam o engajamento discursivo (ED)⁶ do aluno?
- para responder a segunda pergunta de pesquisa, utilizo as duas sessões reflexivas.
 2. Como as sessões reflexivas contribuíram para a formação da professora em relação ao engajamento discursivo (ED)?

3.1 Organização da análise

Quadro 5: Participantes presentes na primeira aula

Participantes	Abreviação	Cor correspondente
Pesquisadora	Pes	Azul
Professora	Pro	Preto
24 alunos do EJA - EM	Alu	Vermelho

Para esta análise, foram consideradas as ações discursivas da professora. Os turnos dos alunos serviram para avaliar os efeitos das ações discursivas da professora. Eles foram apresentados em cores diferentes, primeiramente para

⁶ Esta sigla aparece a partir deste capítulo, porque passa a ser mais freqüente o uso do termo engajamento discursivo.

distinguir os participantes do diálogo e, secundariamente, para evidenciar a produção discursiva de cada participante.

Os excertos escolhidos para análise foram extraídos de momentos diferentes do desenvolvimento das atividades durante a aula, a fim de verificar se ocorrem modificações discursivas da professora em cada atividade proposta. Esses excertos estão divididos da seguinte maneira:

- Ações discursivas que propiciam ED vistas pelo aspecto da interação;
- Ações discursivas que propiciam ED como construção partilhada de significados.

É importante ressaltar que não identifiquei, durante as aulas, o engajamento discursivo, na perspectiva de construção e negociação de sentidos, para se construir significados. Apenas identifiquei pelo uso dos conhecimentos - textual, sistêmico e de mundo - que houve uma tímida tentativa de construção de significados.

Apresento agora a pergunta de pesquisa e passo a respondê-la por meio de uma perspectiva lingüística, usando como categoria o sistema de turnos e os tipos de perguntas da professora.

3.2 Análise da primeira aula

1. Como as práticas discursivas da professora propiciam o engajamento discursivo do aluno?

No início desta aula em 29/09/05, os alunos dirigiram-se à sala de vídeo, pois estavam informados de que teriam uma aula gravada para uma pesquisa de Pós Graduação. Os alunos, ao entrarem na sala de vídeo, posicionaram-se em grupos, seguindo a disposição das cadeiras e mesas que estavam previamente arrumadas em grupos de quatro pessoas, porque havia ocorrido uma outra

atividade com outro professor naquele espaço. A professora posicionou-se à frente de todos os grupos e iniciou o trabalho da seguinte maneira:

- Ações discursivas que propiciam ED vistas pelo aspecto da interação:

Excerto 1: Iniciando a aula (recorte a pág. 88)

Pro(1) ... né pra vocês... é:: perceberem que além dos textos... da música... da gramática... nós temos outros meios ...

de trabalhar a língua inglesa também... Certo?

*Que **nós vamos ver a partir de agora...** tá?*

Vamos Silvia...

((comercial em vídeo, sendo apresentado))

Pro(2) Bom pessoal... é através desse videozinho que vocês viram aí

O que que lembra... pra vocês... esse vídeo?

Excerto 2 : Mudança de atividade (recorte b pág. 90)

*Pro(122) Então... **nós vamos trabalhar** gente*

*Na realidade **esse filmezinho** que vocês viram da Pepsi **foi uma introdução ao nosso trabalho que nós vamos fazer agora aqui em sala de aula...**tá?*

*Referente a uma **propaganda** também*

É a concorrente da Pepsi

Qual é a concorrente da Pepsi?

Nestes dois excertos, a professora dirige-se aos alunos, colocando-se como a organizadora da aula, explicando o que vai acontecer, conforme aparece nos excertos Pro(1) (*nós vamos ver a partir de agora*), Pro(122) (*nós vamos trabalhar*), (*nosso trabalho que nós vamos fazer agora aqui em sala de aula*). Isso demonstra que ela tem um planejamento temático definido para aula e ela determina o momento Pro(1) (*agora*) e a sequência das atividades Pro(122) (*esse filmezinho ... foi uma introdução*). Esta atitude de comando pode ser identificada na forma declarativa das sentenças, que denotam pelos verbos no modo indicativo, um apontamento do que será realizado. As atitudes de comando, direcionamento e orientação são reveladoras de uma relação assimétrica, porque a professora está no comando das ações que serão desenvolvidas em sala de aula e os outros participantes concordam com as regras.

Apesar de a professora estar usando o pronome “nós”, indicando um envolvimento dela e de todos os demais participantes presentes na aula, ela não modifica a sua atitude de organizadora e propõe ações para serem desenvolvidas pelos alunos. Esse caráter assimétrico nas relações entre professor e aluno, de certa forma já é esperado, visto que, o gênero aula é socialmente compreendido desta maneira.

A proposta expressa nos PCN em relação à assimetria é a de que o professor busque estratégias interacionais para tornar a aula menos assimétrica. A assimetria é um fenômeno que pode também ser identificada na análise dos turnos, observando a maneira como a professora gerencia a participação do aluno na aula.

Quadro 6: Sistema de turnos da primeira aula (29/09/05)

Participantes	No. de turnos	No. de palavras
Professora	213	3391
Alunos	228	688
Pesquisadora	43	545
TOTAL	484	4624

Com base em um levantamento quantitativo no sistema de turnos da fala, é possível verificar que na primeira aula gravada, a professora procurou manter a distribuição de turnos equilibrada entre ela (213 turnos) e os alunos (228 turnos), o que aponta para uma tentativa de construir uma aula dialogada com a participação verbal do aluno. Esta atitude revela uma intenção de engajar os alunos por meio da interação entre os participantes. A quantidade equilibrada dos turnos entre professora e alunos indica que, de certa forma, a professora compreende que para haver engajamento discursivo, o aluno precisa ter voz em sala de aula.

No entanto, apesar da distribuição dos turnos parecerem balanceadas, o número de palavras nos turnos tornou-se um elemento importante para comparar a participação discursiva dos interactantes. Conforme a tabela, os números demonstram uma desigualdade na produção discursiva. A professora dominou a interação em mais de 50% do número de palavras total do evento. Do total de

4624 palavras, a professora participou com 3391. O restante, 1233 palavras, foi dividido entre os alunos, que ficaram apenas com 688 tendo 228 turnos e a coordenadora-pesquisadora, cuja participação está explicada no capítulo anterior (pág.30). Este dado aponta que, nesta aula, a professora teve maior controle da organização textual oral da aula. Isso pode ser verificado também nos excertos seguintes.

Excerto 3: Leitura do comercial áudio visual da *Pepsi* (recorte a pág. 88)

Pro(4) O que que ele está anunciando esse vídeo?

Alu(5) Refrigerante

Pro(6) Refrigerante... qual refrigerante?

Alu(7) Pepsi

Pro(8) A Pepsi. Então é o que esse vídeo?

Alu(9) É um comercial da Pepsi

Pro(10) É um comercial, uma propaganda da Pepsi Cola... certo?

Então vocês reconheceram esse cenário aí?

Alu(11) Com certeza.

Pro(12) O que ele representava... na época esse cenário?

Alu(13) Romanos

Alu(14) Gladiadores

Pro(15) Os gladiadores... certo?

Eles representavam os gladiadores

A arena... e a arena? É arena?

Alu(16) Coliseu

Pro(17) Coliseu... isso mesmo... e as moças ali... as artistas... o que que elas representavam ali na música?

É possível identificar no excerto acima que os alunos acompanham a professora, porque respondem ao que está sendo solicitado. Entretanto, a quantidade de palavras no turno dos alunos indica que com apenas uma palavra nos turnos 5, 7, 13 e 14 (*refrigerante*), (*Pepsi*), (*romanos*), (*gladiadores*) a participação já está configurada. Os papéis dos interactantes tornam-se desiguais, confirmando os dados da tabela e a relação assimétrica já indicada.

Como o excerto 3 corresponde ao *warm up* da aula, é interessante observar, se a mesma prática discursiva ocorre em outros momentos, quando a professora realiza a leitura do texto do comercial escrito que é o foco principal da aula.

Excerto 4: Leitura do comercial da Coca-cola, publicado na revista *Seventeen* (recorte b pág. 90)

Pro(129) Deu? ((distribuindo as cópias))

Bom... diante da propaganda da Coca... que que vocês têm aí?

Eu gostaria que vocês observassem

Cada um observando...

Na SUA xerox da Coca-cola

Virando aí ... a Coca

O que nos interessa aqui é a Coca... certo?

Qual o produto que foi... que está sendo anunciado aí?

Alu(130) A Coca

Pro(131) A Coca-cola... certo?

Esse desenho que vocês têm aí da coca... tem três aí... o que aí gente?

Três o que?

Alu(132) Três modelos

Pro(133) Três garotas aqui... né?

Três jovens?... adultas?... velhas?

O que são aqui?

Alu(134) jovens

Neste excerto, observo que **não** houve mudança no agir discursivo da professora em relação ao excerto 3 apresentado anteriormente e correspondente ao *warm up*. Naquele excerto, a professora buscava contextualizar o comercial do vídeo, trazendo elementos do conhecimento de mundo dos alunos. O foco da sua relação com o aluno continua o mesmo neste outro momento, mesmo realizando uma atividade diferente, ou seja, pergunta e resposta (P-R). Os pronomes interrogativos negritados do tipo: **O que?** e **Qual?** (*Qual o produto que foi... que está sendo anunciado aí?*), (*Três o que?*), (*O que são aqui?*) não abrem possibilidades de respostas argumentativas por parte dos alunos e reduzem sua participação em explicitar apenas o que está sendo solicitado nos turnos 130, 132, 134 (*a coca*), (*três modelos*), (*jovens*). Com esta reduzida produção discursiva se configuram os turnos dos alunos. Do total dos 228 turnos dos alunos na aula, 169 foram turnos com apenas uma ou duas palavras.

No turno 129, a professora pergunta sobre o produto que estava sendo anunciado no comercial extraído da revista. Ela já havia afirmado que o interesse dela naquela folha era apenas a Coca-cola. Então, a resposta do aluno a respeito do produto que estava sendo anunciado, já estava previamente respondida.

No turno 132, a professora afirma que havia três garotas no comercial e a seguir pergunta se são jovens, adultas ou velhas. Essas três possibilidades de resposta também reduzem as chances de uma ação discursiva mais elaborada por parte do aluno, pois ele terá que escolher apenas uma das três alternativas apresentadas (jovens, adultas ou velhas).

Neste excerto 4, a professora parece centralizar o desenvolvimento do tópico discursivo, o que significa dizer que ela realiza o chamado turno nuclear para Galembeck (2003). Os turnos dos alunos também têm caráter referencial por estarem contribuindo com informações para o tópico da conversação. No entanto, essas informações são direcionadas pela professora. Ela inicia com uma pergunta direcionada, o aluno responde com a informação requerida e ela reinicia com um novo questionamento da mesma natureza.

As ações verbais da professora nos excertos 3 e 4 apontam o tipo de atividade que ela procura engajar os alunos: identificar e confirmar os ícones estampados no comercial do refrigerante. Isto é evidenciado nestas perguntas: Pro(129) (*Qual o produto que foi... que está sendo anunciado aí?*) e Pro(133) (*Três jovens?... adultas?... velhas? O que são aqui?*). Estes exemplos mostram que a ação verbal desenvolvida pela professora em relação aos alunos é a de realizar um levantamento dos elementos visuais do comercial com a ajuda deles, sem propor um questionamento sobre o significado dessas imagens e o motivo dessa escolha para o comercial. As perguntas não apontam para uma profundidade de leitura e permanecem apenas nessa identificação.

Ainda com relação ao tipo de interação proposta pela professora, podemos verificar em uma atividade de leitura do texto, qual o tipo de estratégia está sendo utilizada para engajar os alunos.

Excerto 5: Lendo o texto escrito (recorte c pág. 93)

Pro(233) ...Anotem aí... certo?

Depois no Segundo parágrafo... vocês têm lá...

Clothes... grades... music... college... or... cars

Coloquem aí no caderno de vocês

Então... voltando aqui pessoal

Voltando a essa parte aqui que a Sílvia colocou na lousa aqui ó...

"The three girls present in the ad are happy... because they're not thinking about...?"

Quais as palavrinhas aí ó::

Que que é three girls?

Alu(234) Três garotas

Pro(235) Então o que?

Alu(236) Três garotas apresentam...

Pro(237) Na onde?

Alu(238) Na propaganda

Pro(239) Que que é ad?

Alu(240) Anúncio

Pro(241) No anúncio

Elas estão o que?

Elas estão mostrando no anúncio que elas estão...

Alu(242) Felizes

Pro(243) Por que?

They are not

Elas não estão o que?

Alu(244) Pensando

Apesar da atividade neste excerto estar um pouco mais focada no texto escrito, observo que as ações verbais da professora não se alteram: ela elegeu o modelo (P-R) para envolver o aluno na aula. As escolhas do tipo de pergunta são as mesmas em relação aos excertos anteriores: **O que? Qual?**. Neste excerto foram apresentadas oito perguntas dirigidas aos alunos e seis delas são com os pronomes interrogativos acima referidos. Como consequência, o aluno apenas responde ao que está sendo exigido novamente com uma palavra nos turnos 240, 242, 244 (*anúncio*), (*felizes*), (*pensando*).

Considero que o modelo (P-R) estabelece uma interação com o aluno, faz com que os interlocutores se revezem nas tomadas de turnos; entretanto, devido ao tipo de pergunta utilizado nestes exemplos, verifico que não ocorre uma construção colaborativa do tópico discursivo. O aluno tem reagido às ações verbais da professora. Este tipo de pergunta também não indica que há uma tentativa de mudança no modelo de interação assimétrico institucionalizado nas relações entre professor e aluno. Desta forma, considero que este tipo de interação não estabelece o engajamento interacional que a proposta de ED procura estabelecer.

A tentativa de reformular as perguntas com a finalidade de fazer os participantes argumentarem, questionarem, validarem ou discordarem do discurso apresentado, seria uma opção para a reformulação desta aula.

Uma mudança nas perguntas também poderia significar uma modificação na estratégia de ensino-aprendizagem proposta pela professora, pois de acordo com o conceito de ZDP, seria necessário o professor partir de conceitos já adquiridos, propondo novos conceitos em situações desafiadoras com a finalidade de que o aluno aprenda pela interação.

Considerando o total dos 213 turnos da professora, 150 deles foram perguntas do tipo: O quê? ou Qual?. Isto representa 70% das ações discursivas. Dos 228 turnos dos alunos, 221 foram respostas de conteúdo informativo como consequência da pergunta direta, isto representa 97% das ações discursivas. O gráfico a seguir mostra tal fato.

Gráfico 1: Quantidade de perguntas da professora no total de turnos da aula

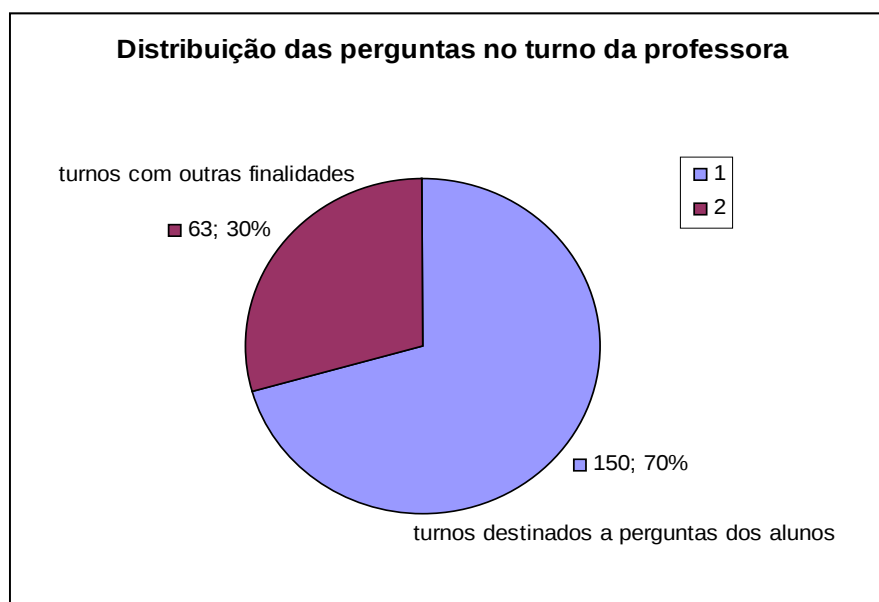
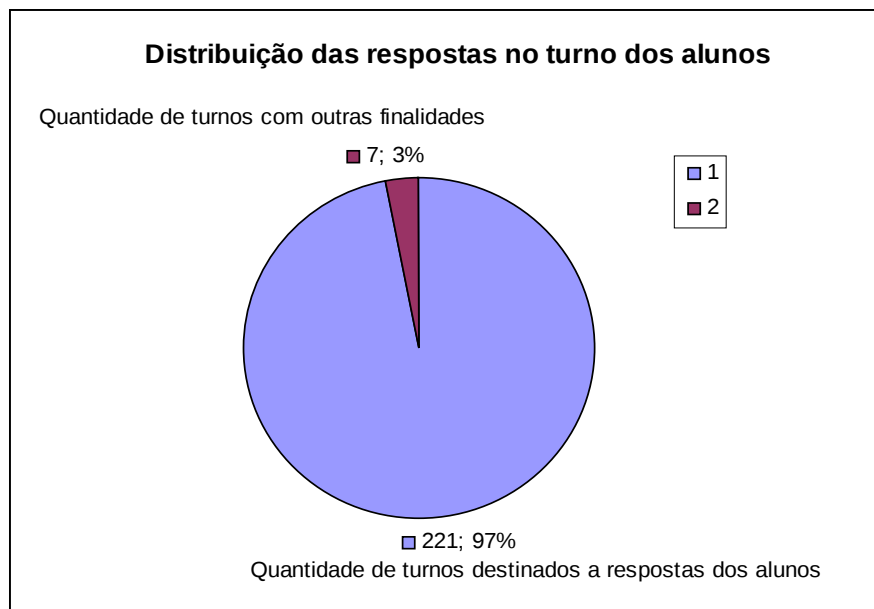


Gráfico 2: Quantidade de respostas dos alunos no total de turnos da aula



Conforme apresentado no início deste capítulo (pág. 41), as ações discursivas da professora poderiam propiciar o engajamento discursivo do aluno por dois aspectos: um na perspectiva de se estabelecer uma interação e o outro como uma maneira de se promover uma discussão em que fosse possível construir significados. Assim, passo agora a apresentar outros excertos da aula que poderiam ser atitudes da professora com uma intenção de construir significados.

- Ações discursivas que propiciam ED como construção partilhada de significados

Excerto 6: Tentativa de construir significado (recorte b pág. 90)

Pro(137) É nem sei se é uma danceteria aqui
É parece ser... eu nem tinha reparado nisso... E:::
No caso aqui gente... da Coca-cola
Vocês acham que... essa propaganda... ela está sendo dirigida mais
Aos jovens ou aos adultos?
Alu(138) jovens
Pro(139) A população... jovem
Vocês acham que a Coca-cola é mais consumida pelos jovens do que pelos adultos?
Alu(140) não
Alu(141) acho que também não
Alu(142) lá na casa do meu cunhado lá... é tudo velho... mas é só Coca
Pro(143) Mas quando passa uma propaganda da Coca quem mais assiste?
Alu(144) todos né professora
Alu(145) eu acho que é todos
Pro(146) mas chama mais atenção de quem?
Alu(147) jovens

Neste excerto há uma tentativa de explorar o público-alvo para quem o comercial foi dirigido, revelando que a professora tem conhecimento sobre a necessidade de fazer os alunos perceberem que os textos em geral são sempre dirigidos a um público-alvo. Entretanto, o turno 139 e os outros que o seguem (*Vocês acham que a Coca-cola é mais consumida pelos jovens do que pelos adultos?*) revela que a professora não dispõe de dados para dizer se o público jovem ou adulto consome mais o refrigerante. Ela mesma não mostra em que dados se baseou para construir este tipo de pergunta. O comercial, simplesmente por estar em uma revista destinada a um público jovem, poderia ter se adaptado ao veículo em que foi publicado. Quando os alunos constroem respostas inesperadas, ou seja, fugindo do modelo esperado, da palavra correta que preenche as expectativas da professora, ela então procura reformular sua pergunta. Isso identificamos nos questionamentos 143, 146 da professora (*Mas quando passa uma propaganda da Coca quem mais assiste?*), (*mas chama mais atenção de quem?*).

Este fragmento é o único da aula em que a professora inicia uma tentativa de tratar de questões que envolvem uma concepção sociointeracional de linguagem. De acordo com o que foi citado no capítulo teórico, para se desmistificar o mundo multisemiótico do texto, os questionamentos deveriam desvendar as condições de produção do comercial, as marcas lingüísticas que o identificam ao público-alvo jovem, a construção das imagens e da marca do

produto historicamente construída, etc. Conforme apresentado no capítulo teórico, o conceito de dialogia compreende que existe uma relação dialógica da língua com a sociedade, a cultura, etc. A professora poderia ter abordado estas questões com o intuito de construírem significados. Assim, como as perguntas não foram formuladas nesse sentido, a tentativa de explorar os significados do texto, analisando o público-alvo não foi atingida.

Entretanto, creio que propor esta discussão com os alunos não é objetivo da professora, porque não está no seu plano de aula, conforme anexo pág. 83. Na seqüência da aula, a professora continua realizando a leitura escrita do texto. Os elementos textuais e discursivos não são explorados, negociados, construídos colaborativamente, eles apenas são reconhecidos, porque o ponto principal da aula - e do plano da professora - é a leitura e compreensão do texto escrito em língua inglesa, explicitado no plano de aula elaborado por ela.

No texto publicitário, o papel do discurso é central, porque juntamente com os elementos visuais vão se constituir os elementos persuasivos para convencer o consumidor sobre a necessidade do uso daquele produto. Mas essa discussão não foi proposta. Vejamos um outro excerto em que a professora ainda trabalha com a leitura do texto.

Excerto 7: Trabalho com o texto em inglês (recorte b pág. 90)

Pro(158) No caso aí gente

Elas estão preocupadas/

Olha o que diz o nosso texto

Leiam o texto aí

Alu(159) ((alunos lendo e rindo))

Pes(160) O gente... então vamos lá pro texto

Pro(161) Fala.

Pes(162) "We are not thinking about guys today.

Not even clothes-grades-music-college-or-cars.

It just us.

I love days like this.

Always makking

Good times better.

Always."

Pro(163) Always.

Sem vocês conhecerem muito a respeito do vocabulário que tem aqui na nossa... é propaganda... aqui...

O que mais chama atenção na nossa propaganda aqui?

Qual é a palavra que mais chamou atenção de vocês?

Alu(164) Coca

Pro(165) Da Coca?

Qual é o slogan que... fora a Coca

Fora a palavra Coca-cola

Quando ele diz aqui

"Always making good times better... always."

((silêncio))

Pro(166) Olhem aí na propaganda gente

Não fiquem olhando pra mim...

Olha na propaganda e vê aí

((silêncio))

Pro(167) Ah.

Qual é o slogan da Coca-cola

Segundo nossa propaganda aí?

Alu(168) Always

Alu(169) A última né professora?

Pro(170) Tem alguma palavra aí que vocês conhecem da propaganda?

Alu(171) tem

Pro(172) Qual?

Alu(173) Always

Pro(174) Always... certo?

Que quer dizer always? Certo?

Que quer dizer always? ... Always

Alu(175) Que quer dizer Karen?

Alu(176) Não sei.

Neste fragmento, um dos poucos em que a professora trabalha a organização textual do comercial ao citar a palavra slogan. Apesar de apenas citar a palavra slogan, os alunos mostraram que possuem um conhecimento prévio sobre organização textual de comerciais, porque souberam identificar, conforme turno 169 (*A última né professora?*), que o slogan estava no final do texto. Seria interessante se a professora tivesse explorado com eles, como chegaram a essa conclusão, mesmo sem saberem explicar o que dizia o slogan. Ou até mesmo, discutirem se a posição do slogan no final é uma característica comum ao texto publicitário. Assim, ela estaria explorando a questão da organização textual com os alunos.

Conforme exposto pelos PCN - LE, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo prepara o aluno para o engajamento discursivo, mas neste caso, não houve um aproveitamento desses conhecimentos que o aluno traz como consumidor, que tem e teve acesso a diversos textos publicitários direta ou

indiretamente, via televisão, rádio, revistas, *outdoors*, etc. A professora pela seqüência que dá às suas atividades parece estar apenas preocupada com o cumprimento do seu plano e com fazer questionamentos que apenas contribuem para a conclusão da sua atividade de leitura e entendimento das palavras em inglês.

No turno 166 em negrito (*Olhem aí na propaganda gente...Não fiquem olhando pra mim...Olha na propaganda e vê aí*), por exemplo, o questionamento da professora para saber qual era a palavra que aparecia com freqüência no slogan da Coca-cola, a fez criar um momento de tensão e embaraço com os alunos, ao enunciar “...*não fiquem olhando pra mim, olha aí na propaganda e vê*”. A questão não está clara, ela busca uma palavra, mas enuncia querer o slogan que ela mesma está repetindo. Porém os alunos conseguiram entender a mensagem e responder corretamente, apesar do clima de ansiedade causado, *Alu(168)*(*Always*).

Nesta primeira aula, conforme apresentado nos excertos e nos gráficos, o agir discursivo da professora parece não possibilitar o engajamento discursivo do aluno. Primeiramente, a aula atendeu parcialmente ao engajamento interacional, porque a professora cedeu o turno ao aluno, eles acompanharam as falas do interlocutor, no entanto, ela centralizou e direcionou a discussão, não permitindo a construção colaborativa do evento conversacional, conforme exposto por Marcuschi (1999). Segundo, porque a aula parece também não atender à proposta de engajamento como construção partilhada de significados, por não possibilitar ao aluno o envolvimento com a construção da linguagem apresentada no discurso publicitário, impossibilitando que ele construa sentido, interpretações, avaliações e significados sobre o que está sendo proposto com a leitura do gênero *advertisement*.

A proposta de engajamento discursivo considera que o ensino de língua inglesa possibilite a construção de uma consciência crítica do aluno, por intermédio de um conhecimento mínimo necessário da língua, da sua estrutura e da forma como ela se organiza textualmente (PCN – LE). Seria muito difícil desenvolver uma postura crítica em relação ao discurso em língua estrangeira, sem esses conhecimentos.

Este fato pode ser observado no turno 174 quando a professora pergunta o que quer dizer *always* (*Always... certo?Que quer dizer always? Certo?Que quer dizer always? ... Always*) e a aluna afirma que não sabe, conforme o turno 176 (*Não sei*). O fato dos alunos terem um conhecimento reduzido do léxico da língua alvo, faz com que, muitas vezes, as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula tenham como foco apenas ampliar esse conhecimento do aluno. Conseqüentemente, o professor acaba deixando para um outro plano explorar os valores éticos, sociais intrínsecos aos textos e que poderiam possibilitar o engajamento discursivo do aluno.

3.3 Análise da segunda aula

Apresento a seguir, a discussão dos dados da segunda aula da professora, realizada em 24/11/05, após sessão reflexiva.

Quadro 7: Sistema de turnos da segunda aula (24/11/05)

Participantes	No. de turnos	No. de palavras
Professora	168	1851
Alunos	222	1513
Pesquisadora	71	1609
TOTAL	461	4973

Nesta tabela, é possível visualizar que o número de turnos dos alunos (222) foi superior ao da professora (168), 54 turnos a mais. Este dado aponta uma preocupação em manter os alunos participativos. Comparativamente ao quadro de sistema de turno da aula anterior, os números deste quadro indicam que a professora saiu um pouco mais de cena para dar espaço aos outros participantes. A pesquisadora esteve um pouco mais atuante nesta aula com 28 turnos a mais em relação à aula anterior, porque a professora solicitou mais sua participação. Isto revela que a professora está mais insegura, necessitando da ajuda e aprovação da coordenadora-pesquisadora durante a aula.

As intervenções verbais da coordenadora - pesquisadora, nesta aula, foram apenas para contribuir com a professora em relação ao equipamento de

retroprojektor utilizado para apresentar o texto, garantir a gravação em áudio da participação dos alunos e auxiliar a professora nas solicitações verbais e gestuais expressas por ela, para acrescentar algum conhecimento que esteja sendo construído naquele momento. Por este motivo, a coordenadora dirigiu-se algumas vezes aos alunos, complementando o encadeamento das discussões, por solicitação verbal ou gestual da professora. Em função disso, a produção discursiva e o número de turnos foram maiores em relação à aula anterior.

O número de palavras de cada participante mostra-se equilibrado Pro (1851), Alu (1513) e Pes (1609) sendo a professora a maior detentora da produção discursiva em sala de aula, mesmo que esta produção seja pequena comparativamente aos demais participantes. Este papel centralizador do professor parece ser institucionalizado e qualquer mudança nesse sentido, requer uma reflexão contínua sobre a prática e um esforço para livrar-se do antigo modelo e construir um outro por tentativas de acerto. Esta prática está relacionada a um modelo tradicional de ensino que teve grande influência na ação dos professores.

Vejamos se as discussões entre professora e coordenadora trouxeram efeitos sobre o agir discursivo da professora e conseqüentemente do aluno.

Excerto 8: Início da segunda aula (recorte d pág. 95)

Pro (1) Bom gente... eu queria fazer uma pergunta pra vocês...

E gostaria que vocês ficassem bem a vontade né...

Pra responder... certo ?

Pra argumentar

Pra conversar a respeito

Não só para... responder aquilo que eu pergunto... certo ?

Então... vocês costumam ir a festas ? Pessoal ?

Alu(2) ((vários)) sim

Alu(3) sem dúvidas

Pro(4) Costumam ir a festas ?

Alu(5) ((vários)) sim... constantemente

Pro(6) Só em casamento ?

Alu(7) ((incompreensível))

Pro(8) Outro tipo de festa ?

Alu(9) Balada

Pro(10) balada

Alu(11) Rock

*Pro(12) E **porque** que vocês gostam de ir a festas ?*

*Alu(13) **Pra comer e beber de graça.***

((risos))

Pro(14) **Por que ?**

Alu(15) ()

Pro(16) gente ó

Alu(17) ()

Neste início de aula, a professora tem uma atitude semelhante à aula anterior, em que ela enuncia a organização das ações a serem desenvolvidas, ou seja, ela detém o planejamento da aula e determina a forma de participação do aluno. No turno 1, a professora indica o tipo de participação que ela gostaria que os alunos tivessem Pro (1) (*E gostaria que vocês ficassem bem a vontade né...Pra responder... certo? Pra **argumentar** Pra **conversar** a respeito Não só para... responder aquilo que eu pergunto*). Os verbos negritados indicam que a professora propõe aos alunos algumas ações que foram indicadas nas sessões reflexivas. Essa atitude de permitir que os alunos se exponham, argumentando e trocando informações por meio de conversas entre os amigos, revela uma flexibilidade nas relações e coloca a aula em uma dimensão em que as respostas permitem ser colocadas de forma argumentativa e negociadas por meio de uma conversa.

A primeira pergunta da professora Pro (1) (*“...vocês costumam ir a festas? Pessoal*) aponta para uma tentativa de se estabelecer uma relação entre a atividade a ser desenvolvida (leitura de um convite de casamento) e a experiência pessoal do aluno. Isso demonstra que a professora está levando em consideração a proposta Vygostkiana por buscar estabelecer uma referência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico.

Em seguida, os questionamentos exigem do aluno uma argumentação Pro(12) (*E **porque** que vocês gostam de ir a festas ?*). As respostas não são desenvolvidas, neste primeiro momento, da maneira como foram solicitadas. Não houve discussão, argumentação ou trocas. Os alunos responderam da mesma maneira, ou seja, atendendo à solicitação proposta. A produção discursiva, neste momento resumiu-se a uma sentença ou a turnos que foram respondidos com poucas palavras e não puderam ser registrados (Alu (13) *Pra comer e beber de graça.*).

A professora inicia a aula solicitando um outro tipo de participação do aluno, com discussões entre os pares, mas os turnos seguintes mostram que não há uma mudança no seu agir discursivo, porque as perguntas são em sequência, não havendo tempo e nem espaço para a conversa sobre o assunto. Dos oito turnos da professora neste excerto, seis deles são perguntas e não há um registro do tempo cedido para discussão entre os pares. O ideal seria que a professora os ajudasse a discutir em pequenos grupos.

Excerto 9: Trabalhando com a leitura do texto - convite de casamento

(recorte d pág. 95)

Pro(51) Gente... olhando esse texto

Que tipo de texto vocês acham que é ?

Prestem bastante atenção

Tentem ler o que vocês entenderam dele aí...

*Observando... e me digam **que tipo** de texto é esse ?*

Alu(52) É um convite

Alu(53) convite... recepção

Pro(54) É um convite ?

***Porque** que vocês acham que é um convite ?*

Alu(55) tem nome... tem local... tem hora

*Pro(56) **Onde** tá dizendo o nome ?*

Alu(57) lá em cima

Alu(58) Joe e Monica Fabela

Pro(59) convite de ?

Alu(60) casamento

*Pro(61) **Onde** tá mostrando que é casamento?*

***Qual** a palavra que vocês acham que tá mostrando que é casamento?*

Alu(62) É o nome né ?

*Pro(63) **Poderia ser um convite de bodas de prata... bodas de ouro... não é ?***

Tem alguma coisa aí que mostra além disso que é um convite de casamento?

A estratégia utilizada para buscar a participação do aluno foi a mesma (P-R), no entanto, as escolhas lexicais da professora nas perguntas parecem um pouco mais diversificadas (Onde?, qual?, por quê?). A própria professora problematiza um pouco, fazendo os alunos refletirem antes de responder, como é o caso do turno 63, em que ela incentiva o aluno a buscar marcas textuais efetivas do gênero convite de casamento (Pro (63) *Poderia ser um convite de bodas de prata... bodas de ouro... não é ? Tem alguma coisa aí que mostra além disso que é um convite de casamento?*).

Nos turnos 51 a 54, a professora questiona qual tipo de texto os alunos acham que é. Eles respondem e ela prossegue perguntando o motivo que os fizeram identificar o texto como um convite. Este excerto mostra que os alunos respondem ao questionamento, mas precisam apresentar as evidências lingüísticas. A atitude de apresentar as evidências lingüísticas é uma estratégia para se buscar um embasamento para as respostas, bem como, desenvolver uma forma de argumentação, pois existe uma opinião, mas essa opinião está baseada em algo, que precisa ser apresentado (*Onde tá mostrando que é casamento? Qual a palavra que vocês acham que tá mostrando que é casamento?*).

Nesta mesma aula, ou em outros momentos da leitura desse texto, o modelo utilizado pela professora para tornar os alunos participativos foi o seguinte:

- uma pergunta objetiva era seguida por outra que exigia uma identificação de uma escolha lexical no texto
- em alguns turnos, a professora exigia uma argumentação, expressa pela pergunta (*por que?*)

Este excerto confirma essa prática.

Excerto 10: Leitura do convite de casamento (recorte d pág. 95)

Pro(76) o horário...

Qual o horário lá da festa ?

Alu(77) Das seis e meia às sete meia

Pro(78) Das seis e meia às sete e meia

De manhã ou a noite isso ?

Alu(79) a noite

a noite

Pro(80) Por que que é a noite ?

Alu(81) p.m.

Pro(82) Ah! P.m...

Só isso?

Vejamos este outro exemplo:

Excerto 11: Leitura do convite (recorte e pág. 99)

Pro(246) Ah! Então não é o mesmo dia... certo?

Por que que não é o mesmo dia?

Por que que vocês acham que não é o mesmo dia?

Alu(247) ()

Pro(248) Fala alto... não tô ouvindo

Pode dar sua opinião...

Alu(249) Porque um... é dia 10 de fevereiro... e o outro é dia três

É perceptível que os questionamentos tiveram uma alteração e que esta alteração exige do aluno uma maior atenção para a atividade que estava sendo proposta, porque tiveram que responder com base em uma evidência lingüística. Essa prática justifica um maior engajamento do aluno na atividade, pois exige atenção ao texto. Na leitura do texto apresentado na aula anterior, era exigido que os alunos respondessem com base em um conhecimento prévio sobre o que eles achavam que era o significado de alguma palavra.

No turno 248 deste último excerto, a professora autorizou o aluno a dar a sua opinião Pro (248) (*Pode dar sua opinião...*), mas essa opinião solicitada foi limitada ao tópico discursivo que estava sendo desenvolvido sobre o dia do casamento. Os questionamentos até o momento direcionaram o aluno para a leitura e para a atividade. Isso significa que a participação do aluno está sempre relacionada ao que está sendo exigido e há poucos espaços de autonomia para construção de tópicos discursivos sugeridos pelos alunos. Isso significa ainda, que há um controle centralizador dos temas da aula em poder da professora. Este fato aponta ainda para uma necessidade de haver uma maior flexibilidade nas relações para se garantir o engajamento discursivo.

Creio que nas aulas esta flexibilidade nas relações esteve limitada, devido a atitude de cumprir um plano de aula pré-estabelecido, em que professor e aluno possuíam papéis previamente definidos, ou seja: a professora pergunta e o aluno responde .

Apesar deste apontamento, é possível perceber uma mudança expressiva no agir discursivo da professora nesta aula. Ela não só alterou os tipos de perguntas apresentadas, como também diversificou a estratégia de participação do aluno na aula. Vejamos este outro excerto.

Excerto 12: Solicitação de discussão em grupo (recorte f pág. 101)

Pro(314)

(linha 3)

Nós vamos fazer duas perguntinhas pra vocês

*Pra vocês **refletirem** um pouco de tudo*

Um pouco aí a respeito
Depois fazer um comentário... né Silvia
Fazer um comentário com a gente aqui
Então primeiro aí
O que a leitura do texto convite tem a ver com vocês?
O que a leitura do texto... essa leitura que nós fizemos do texto convite
O que a leitura do texto convite tem a ver com vocês?
E a outra pergunta
Esse texto que nós vimos, de atividade
Ela facilitou... ela facilita ou dificulta o aprendizado de vocês da nossa matéria de língua inglesa?
Eu gostaria que vocês discutissem um pouquinho... refletissem a respeito dessas duas perguntas
aí em grupo

Neste excerto 12, verificamos uma atitude diferente do modelo apresentado em praticamente todo decorrer das duas aulas. A professora faz duas perguntas, ou seja, ainda propõe o modelo (P-R), porém, ela dá espaço para que os alunos conversem a respeito, discutam e, em seguida, expressem o resultado dessa discussão (Pro (314) (*Eu gostaria que vocês discutissem um pouquinho... refletissem a respeito*); (*Fazer um comentário com a gente aqui*).

Essa mudança de estratégia da professora, experimentar uma outra forma de participação do aluno, parece indicar que há uma preocupação em mudar os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme aponta a teoria sócio-histórica de Vygotsky. Isso significa que a professora diversificou um pouco seus procedimentos e pôde propiciar uma outra estratégia de engajamento do aluno na aula.

Em decorrência desta mudança nas ações da professora, os alunos tiveram a oportunidade de responder as duas perguntas, utilizando um grande número de palavras, ou seja, colocando-se discursivamente, expressando opiniões e comentando a importância da língua inglesa para a profissão deles. Contudo, tanto a pesquisadora-coordenadora, que gerenciava a distribuição dos turnos por estar com o gravador, como a professora, que acompanhava a participação dos alunos para dar prosseguimento à aula, não comentaram as respostas dos alunos.

Professora e pesquisadora passaram de um grupo a outro para registrar as respostas e as discussões que haviam sido feitas em pequenos grupos, mas não tiveram uma atitude responsiva para a participação do aluno. Este aspecto indica que não há uma prática pedagógica da professora e da coordenadora-

pesquisadora, de construir um outro modelo de interação em que os alunos desempenhem um papel decisivo na sala de aula.

Segundo o que foi exposto no capítulo teórico, a responsividade corresponde a uma ação que contribui para a construção colaborativa de um diálogo, conforme visto em Bakhtin (2003) e Marcuschi (1999). Vejamos.

Excerto 13: Registro das discussões dos alunos (recorte g pág. 104)

*Alu(351) No meu currículo tava pedindo né
Que eu tivesse curso de inglês... né
Então quer dizer no nosso dia a dia a gente somos obrigado a saber inglês
Mesmo que a gente não queira...né
Faz parte do currículo do dia-a-dia pras firmas aí pra fora
Alu(352) Faz parte da nossa vida social
Pes(353) **Quem mais aqui ó** ((passando para outro grupo))
Vocês
Quem vai Falar?*

Outro exemplo do mesmo fato.

Excerto 14: Registro das discussões dos alunos em grupo (recorte g pág. 104)

*Alu(354) É nós tinha falado
É mais o primeiro... né... tipo o seguinte
Mostrando que nós precisamos ficar globalizado não somente num país ou num lugar porque nós
precisamos
Nós temos a necessidade de aprender um outro idioma
Porque nós necessitamos de ler e buscar novos horizontes em questão
Não ficar somente parado num país... numa cidade
Falando somente um idioma e ficar isolado né
Quer dizer o texto ensina que nós precisamos aprender novos idiomas
É nós... é globalizar muito mais
Pro(355) **Fala quem quer falar aqui** ((passando para outro grupo))*

Nos dois excertos acima, os alunos colocaram-se de uma maneira mais pessoal, considerando a forma como eles compreendiam e sentiam a necessidade do inglês na vida deles. As interlocutoras, que registravam e davam continuidade à aula, não aproveitaram essas contribuições para propiciar um engajamento discursivo Pes (353) (*Quem mais aqui ó*); Pro (355) (*Fala quem quer falar aqui*). Este poderia ser um momento propício para se questionar valores, pontos de vista, explorar o contexto sócio-cultural em que estamos inseridos e questionar o papel da língua inglesa na prática social. A produção discursiva do aluno, como

resultado de uma discussão realizada em pequenos grupos, revela uma visão de mundo com a qual o ensino da língua inglesa está diretamente relacionado. Porém o papel do professor parece estar muito restrito ao seu planejamento, de maneira que a atividade, o exercício, o texto são os únicos motivos da aula existir. A percepção desta ausência de responsividade às colocações dos alunos só ficou evidenciada para pesquisadora-coordenadora com a transcrição das aulas. Este assunto foi discutido entre as participantes na primeira sessão reflexiva.

Isso posto, verifico que esta abertura na programação da professora, de ceder espaço para discussão, foi uma atitude diferencial em relação à aula anterior. Dispor de um tempo para os alunos (*refletirem*) sobre a atividade e sobre o ensino da língua estrangeira possibilitou um momento para se construir o engajamento discursivo como construção de significados das ações que estão sendo praticadas em aula. Isto significa que o aluno está refletindo sobre o que ele está fazendo naquele momento e relacionando aquela atitude com a sua visão de aprender inglês e o valor da língua inglesa no seu cotidiano, na sua profissão. No entanto, essas oportunidades não foram aproveitadas.

Acredito que a falta de responsividade às colocações do aluno na aula possui uma relação com a maneira como a linguagem é compreendida. Se a língua for tomada apenas como um instrumento de trabalho que precisa ser transmitido de uma pessoa a outra, a aula conseqüentemente não será uma construção partilhada. O discurso resultante desse encontro interacional não será resultado de um diálogo, mas de uma interação em que os papéis dos interactantes estão marcados, sem a possibilidade de ocorrer uma mudança. Assim, o processo de ensino-aprendizagem também passa a ser apenas transmitido e não negociado, discutido e construído, segundo a teoria Vygotskiana.

As ações da professora, nesta aula, estiveram voltadas para o engajamento dos alunos na leitura, ou seja, fazer uma leitura de texto participativa, construir significados para as palavras de acordo com o conhecimento prévio dos alunos em relação à língua inglesa ou em relação ao gênero apresentado. Considero que esse tipo de leitura foi possível, em decorrência da mudança nas escolhas lexicais

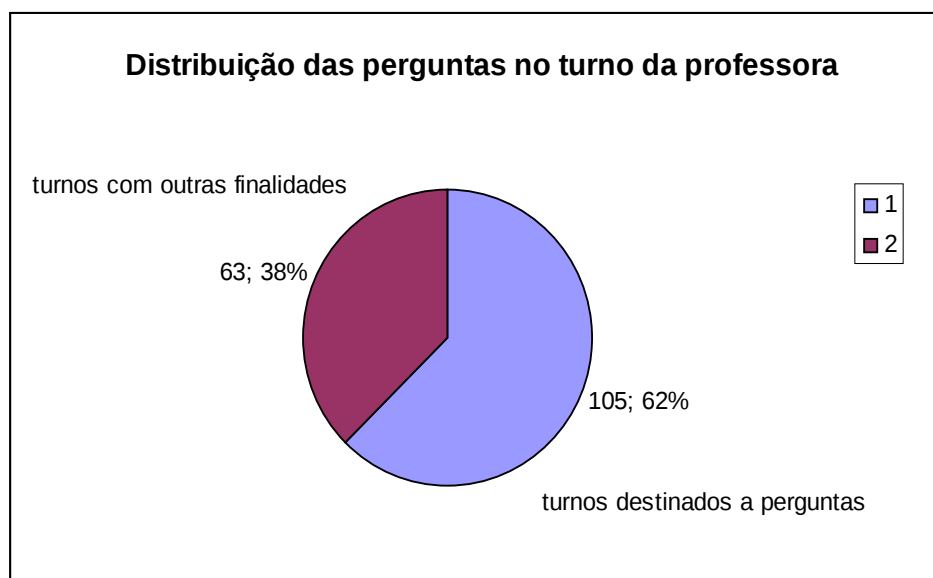
das perguntas e devido a professora solicitar dos alunos informações concentradas nos aspectos lingüísticos do texto.

As estratégias de participação do aluno apresentaram uma tentativa de inovação em relação à aula anterior, revelando que a professora compreendeu que necessitava de algumas mudanças no seu agir discursivo e, conseqüentemente, nas ações pedagógicas. As ações predominantes de participação do aluno foram:

- pergunta e resposta;
- discussão em grupo.

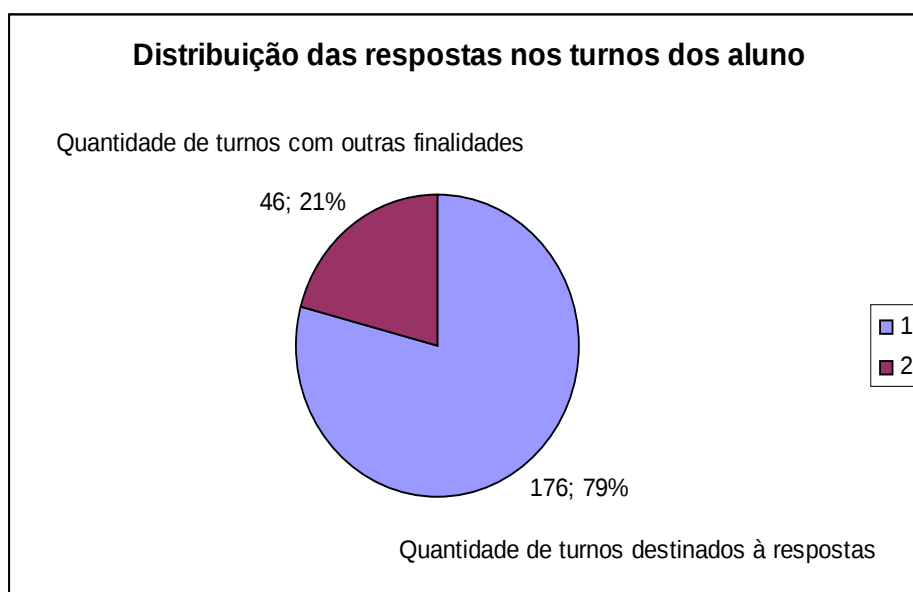
Os gráficos a seguir revelam as ações discursivas predominantes na segunda aula.

Gráfico 3: Quantidade de perguntas no turno da professora – aula 2



Por meio do gráfico, é possível identificar uma sensível diferença na porcentagem. Na aula anterior 70% do turno da professora foram perguntas, nesta aula 62%. Se mais da metade do tempo da aula foram para questionamentos, logo, o aluno também teve a sua maior participação voltada para responder os questionamentos propostos, porém com um pouco mais de flexibilidade em relação à aula anterior, como mostram os gráficos.

Gráfico 4: Quantidade de respostas no turno dos alunos – aula 2



3.4. Análise das sessões reflexivas

Passo agora a responder a segunda pergunta de pesquisa, usando como categoria de análise o conteúdo temático revelado nas sessões reflexivas, a partir das escolhas lexicais das participantes.

2. Como as sessões reflexivas contribuíram para a formação da professora em relação ao engajamento discursivo?

As ações desenvolvidas entre coordenadora - pesquisadora e professora, durante as sessões reflexivas, foram pautadas em um questionamento que analisavam: 1) o plano de aula da professora, contrapondo com as ações efetivamente ocorridas em sala de aula; 2) as ações discursivas da professora; 3)

a proposta de engajamento discursivo; 4) questões de ensino-aprendizagem; 5) construção de uma unidade didática para explorar as atividades em um número maior de aulas. Entretanto, tomo apenas para análise as ações discursivas da coordenadora-pesquisadora, com a finalidade de observar o trabalho de formação realizado entre as participantes. Esta escolha tem a intenção de verificar como a formadora interveio no trabalho da professora, que conteúdos temáticos foram levantados com a professora, contribuem com a reflexão dela sobre os significados das suas ações pedagógicas em sala de aula.

Utilizo os seguintes instrumentos de coleta de dados para esta análise: as duas sessões reflexivas realizadas em forma de entrevista nos dias 04/11/05 e 13/12/05, cujos temas selecionados foram os seguintes:

Quadro 8: Principais conteúdos temáticos das sessões reflexivas (SR)⁷

1º. Conteúdo temático	Agir discursivo da professora como possibilidade de mudança das respostas dos alunos
2º. Conteúdo temático	Engajamento discursivo como possibilidade de formação crítica e espaço de negociação
3º. Conteúdo temático	Concepção de aprendizagem

Quadro 9: O agir discursivo da professora como possibilidade de mudança das respostas dos alunos

No. do excerto	Temas	Fragmentos dos turnos da coordenadora
1 (1ª. SR)	Tipos de perguntas feitas pela professora	<i>Pes(25) Se a gente... observar as perguntas... né... que nem... Nós temos muitas perguntas de... O que ? Qual ? Então ficou faltando...Por que ?Para que?...De uma forma mais argumentativa... né?</i>
2 (1ª. SR)		<i>Pes(77) Eu acho que também a gente pode pensar na elaboração das nossas perguntas né... Joana? Que se a gente propor uma atividade em que ele possa argumentar...</i>
3 (1ª. SR)		<i>Pes(189) Eu gostaria de deixar registrado também Joana... que observando as questões... e assim a quantidade de palavras dentro do turno do professor e do turno do aluno... pelos perguntas terem sido “o que?” “qual?” né... Eu percebo aqui a resposta do aluno numa frase nominal É a coca... É a Pepsi... É o imperador... Ah desculpa...Se é... imperador... Coca... Pepsi... E não uma frase desenvolvida... argumentada... é porque... é por tal coisa.... então isso.../ essa.../</i>

⁷ Esta sigla representa Sessão Reflexiva, pois de agora em diante passa a ser um termo comum.

		<i>o questionamento não deixou o aluno desenvolver</i>
4 (1ª. SR)	As respostas dos alunos	<i>Pes(37) Houve a interação entre você e os seus alunos... né Então assim o papel que o aluno assumiu era o papel de responder... né.. é o papel/</i>
5 (2ª. SR)		<i>Pes(100) Tá... qual foi o objetivo das interações... das perguntas e respostas produzidas pelos alunos?</i>
6 (1ª. SR)	Responsividade	<i>Pes(27) No momento em que o aluno... ele tem um pequeno momento em que acontece um “porque” que foi aquele aluno que tava explorando os gladiadores e expressou a opinião dele a respeito Aquilo não foi retomado... não possi/... Não foi assim dado continuidade... né?</i>

Conforme os excertos 1, 2, 3 acima, o tema desenvolvido nestes turnos apontam uma tentativa da pesquisadora-coordenadora de fazer a professora repensar sobre as perguntas apresentadas aos alunos. Os questionamentos da pesquisadora objetivam fazer com que a professora ao responder sobre o papel das perguntas dentro da aula, repense sua ação discursiva e coloque um significado para ela dentro da sua ação pedagógica. Isso pode ser evidenciado com o excerto 1 (*Nós temos muitas perguntas de... O que ? Qual ?*), em que a coordenadora evidencia para a professora, por meio da escolha lexical do advérbio **muitas**, que um número considerável de questões com os pronomes interrogativos desta natureza impossibilitam o aluno de responder de uma forma argumentativa. Ela sugere outros pronomes que marquem uma abertura na resposta do aluno, do tipo: *Por quê?*; *Para quê?*

O excerto 2 (*a gente pode pensar na elaboração das nossas perguntas né... Joana?*) indica que é preciso reconstruir o procedimento pelo qual se buscou a participação do aluno nas interações estabelecidas. O uso da palavra **elaboração** aponta que a coordenadora entende que no planejamento das aulas, poderia ser dedicado um tempo para a construção das perguntas, visto que esta é uma prática comum para se interagir com os alunos. Conforme o conceito de ZDP apresentado por Vygotsky, as interações permitem que o aluno passe de uma zona de desenvolvimento real para uma zona de desenvolvimento potencial. Esta interação, em que o aluno é colocado apenas como enunciador de fatos que são facilmente identificados, não propicia desafios para que ele construa, com a ajuda

de um par mais competente, uma solução para uma situação de aprendizagem apresentada a ele.

Da mesma forma, na afirmação do excerto 3 (*o questionamento não deixou o aluno desenvolver*) configura que o tipo de questionamento apresentado **não** possibilitou o desenvolvimento discursivo do aluno. Essas afirmações da coordenadora têm a intenção de pontuar que ao se responder questões objetivas, **não** se possibilita ao aluno o desenvolvimento da sua argumentação e uma reflexão não automatizada das suas atitudes.

Também de acordo com o conceito de engajamento discursivo apresentado, o aluno não pode ser passivo. Ele precisa ser ativo para constituir-se como sujeito discursivo. O aluno que só responde o que lhe é perguntado diretamente não se constitui um ser ativo, porque ele está sempre sofrendo a ação do outro. Repensar estes papéis pode representar um ganho nas relações entre professor e aluno, para o engajamento discursivo.

No excerto 4 (*o papel que o aluno assumiu era o papel de responder*), a pesquisadora-coordenadora afirma que as interações desenvolvidas permitiram ao aluno apenas responder, como consequência das perguntas objetivas. Ainda com o olhar sobre as interações, a pesquisadora procura fazer a professora buscar um entendimento das intenções de sua interação com o aluno, ou seja, fazer com que ela identifique os papéis que estão sendo atribuídos aos participantes da interação. A palavra **papel** utilizada pela coordenadora aponta que naquela interação existiam identidades bem definidas e estabelecidas:, ela era a professora que questionava e os alunos apenas respondiam. A aula não propiciou momentos de mudança nesta relação.

No excerto 5 (*qual foi o objetivo das interações... das perguntas e respostas*). Esse questionamento parece revelar uma forma de fazer a professora expor suas representações sobre o que a interação estabelecida no momento da aula representa para a aprendizagem do aluno e se a interação estabelecida torna o aluno um sujeito ou apenas um reprodutor das informações solicitadas. O uso da palavra **objetivo** evidencia essa intenção.

No excerto 6 (*Aquilo não foi retomado... não possi/... Não foi assim dado continuidade... né?*), ao comentar que a professora não elaborou uma réplica ao comentário do aluno por meio da palavra **continuidade**, a pesquisadora está pontuando a necessidade de haver atitudes responsivas que possibilitem a construção de um diálogo, conforme exposto por Bakhtin. O diálogo se constrói com ações discursivas ativas de ambos os interactantes e não apenas com atitudes reativas de uma das partes. Porém, quando apenas um dos interlocutores comanda o tópico e propõe a forma de participação do outro, a interação estabelecida torna-se pouco interessante, dificultando o engajamento discursivo.

Os exemplos dos excertos acima apontam para a necessidade de pensar e repensar as perguntas que fazemos aos alunos, bem como estabelecer ações reativas às respostas deles. De acordo com Luciola (2003: 10), autora citada anteriormente, as perguntas devem funcionar como um elemento estimulador para criação de *estratégias de pensamento ou como o início de uma negociação capaz de criar novos significados*. Assim, a aula deve se caracterizar como um espaço de construção do discurso dialogado.

Quadro 10: Engajamento discursivo como possibilidade de formação crítica e espaço de negociação

No. do excerto	Temas	Fragmentos do turno da coordenadora
1 (1ª. SR)	O aluno como sujeito crítico discursivo	<i>Pes(21) Então... como você coloca assim que seus objetivos naquela aula Joana... era alcançar com o aluno uma formação crítica... né?</i> <i>Você acha que deu pra chegar com/ até isso?</i>
2 (1ª. SR)		<i>Pes(23) É que assim... foram raros os momentos em que eles puderam se posicionar criticamente... né?</i>
3 (1ª. SR)		<i>Pes(75) É... como você acha Joana que a gente poderia melhorar essa parte da interação né?</i> <i>Nessa questão de colocar o aluno... que ele seja reconhecido discursivamente... que ele esteja participando</i> <i>Então nessa questão de interação... que... que a gente pode tá melhorando nisso?</i>
4 (2ª. SR)		<i>Pes(104) Como você avalia a participação do aluno... pensando em engajamento discursivo?</i> <i>Ce acha que houve esse espaço?</i>
5 (1ª. SR)		<i>Pes(87) Que envolve a questão de propor alguma coisa que eles possam negociar</i>

6 (1ª. SR)	ED como negociação de significados	<i>Pes(103) Então Joana... considerando a questão do engajamento discursivo como o aluno envolvido em criar significados... em buscar significados... em negociar esses significados</i> <i>Considerando o conhecimento que ele tem do texto... o conhecimento que ele tem de mundo.... considerando esses três aspectos...</i>
7 (1ª. SR)		<i>Pes(107) Quem fala? Por que fala ? Como fala?</i>

Nos excertos 1 e 2, a pesquisadora-coordenadora, ao confrontar o plano de ensino da professora com as ações efetivamente desenvolvidas, observa que não houve questionamentos nas ações discursivas da professora que propiciassem um posicionamento crítico do aluno (... foram raros os momentos em que eles puderam se posicionar criticamente). A aula também não foi conduzida com aberturas para a realização de um posicionamento do aluno. Então, a formadora procura compreender as representações da professora quanto a esta questão. O uso do adjetivo “raros” é uma modalização para não afirmar categoricamente que estes momentos não foram identificados na avaliação da pesquisadora.

Ter espaço para um posicionamento crítico do aluno significa permitir que ele desenvolva a sua capacidade de ação por meio do discurso. Conforme explicitado no capítulo teórico, quando um indivíduo está envolvido em criar significados, em compreender e desenvolver ações avaliativas sobre o que o outro produziu lingüisticamente, ele pode tomar uma atitude de aceitação, rejeição ou indiferença. No caso das ações da professora, percebo que não houve estímulo para atitudes desta natureza. Por este motivo, estas considerações se fazem necessárias para uma avaliação da aula.

Os excertos 5, 6 e 7 complementam os excertos 1, 2, 3, e 4, porque apontam que um dos objetivos da proposta de se estudar a língua inglesa, por meio de um engajamento discursivo, é construir sujeitos com identidades para agir no mundo, com a linguagem. Isto só seria possível se houvesse situações para se reconhecer como a linguagem está sendo utilizada. Os procedimentos do professor, que realiza uma leitura crítica do texto e da linguagem, podem propiciar a construção de um posicionamento crítico por parte do aluno. Entretanto, a falta desse tipo de leitura pode dificultar um posicionamento do mesmo.

Ainda os excertos 5, 6, e 7 tratam do questionamento feito em torno da negociação de significados que poderia ser realizada através da linguagem. As duas aulas propiciaram raríssimos momentos em que se buscava confrontar as visões do texto, do ponto de vista de quem produz e do ponto de vista de quem lê. Por este motivo, a pesquisadora-coordenadora pontua este aspecto para a professora (*considerando a questão do engajamento discursivo como o aluno envolvido em criar significados... em buscar significados... em negociar esses significados*) em alguns turnos a frente, ela complementa essa fala, considerando as questões de linguagem que possibilitam a criação de significados (Moita Lopes 2004) (*Quem fala? Por que fala ? Como fala?*).

Observo pelas respostas e reações da professora aos questionamentos feitos nas sessões reflexivas, que criar e negociar significados com o texto ainda não é um aspecto claro para ela. Parece haver um questionamento sobre: como seria trabalhar em termos práticos com uma visão de linguagem sócio-interacionista, a qual possibilitaria o envolvimento do aluno com a construção de significados? Considero que esta também foi uma dificuldade para mim, como pesquisadora: ter uma certa tranquilidade para traduzir as questões teóricas da linguagem em práticas pedagógicas.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, pude verificar que a minha compreensão de construção de significados foi sendo desenvolvida, à medida que passei a compreender a concepção de linguagem exposta por Bakhtin. Para o autor, um discurso é sempre povoado com outras vozes de outros discursos. Quando o professor possibilita ao aluno a compreensão desta rede polifônica que os discursos trazem, ele está agindo para a construção de significados.

Quadro 11: Concepção de aprendizagem

No. do excerto	Temas	Fragmento dos turnos da coordenadora
1 (1ª. SR)	Expor aos alunos o motivo da atividade e situá-los nas	<i>Pes(3) certo</i> <i>E o fato deles terem retomado</i> <i>Eles questionaram com você a respeito do por quê da atividade</i> <i>Ah... talvez não faltou assim uma forma da gente retomar com eles isso logo no início da nossa atividade?</i> <i>Propondo os nossos...</i> <i>Porque estamos fazendo aquele tipo de atividade... né?</i>

	atividades	<i>Retomar pra situar o aluno melhor no que tava acontecendo?</i>
2 (2ª. SR)		<i>Pes(28) Como nós tínhamos anotado que situar o aluno para a aula que ele vai ter... é um aspecto importante...</i>
3 (1ª. SR)	Papel do aluno e do professor dentro de uma concepção de ensino-aprendizagem	<i>Pes(171) Exato Então Joana... eu só queria tá acrescentando a... pra que pudesse ajudar nessa reconstrução dessa aula... que você pensasse no papel do professor quando tivesse elaborando sua aula Qual o papel que você tá assumindo dentro daquela atividade? Qual o papel que o aluno tá assumindo dentro daquela atividade? Que você considerasse todos aqueles aspectos da proposta sócio interacionista de linguagem e de aprendizagem pra gente poder reconstruir a aula Tudo bem?</i>
4 (2ª. SR)	Construção de conhecimento	<i>Pes(98) Bom... você acha que o conhecimento foi transmitido... construído ou co-construído com os alunos?</i>

Os excertos 1 e 2 consideram que uma proposta sócio-interacionista da aprendizagem busca uma relação em que os sujeitos envolvidos têm consciência do processo em que estão envolvidos. Isto significa dizer que os alunos não estão alheios ao processo, mas que se envolvem, são ativos e estimulados. Assim sendo, a fala do professor para administrar esse processo reflexivo da ação pode contribuir para um maior engajamento do aluno com sua aprendizagem (PCN – LE 1998). Por este motivo, a coordenadora demonstra uma preocupação em fazer a professora situar o aluno (*Retomar pra situar o aluno melhor no que tava acontecendo?*) no processo de ensino-aprendizagem. Creio que a aprendizagem pode tornar-se mais significativa, quando o aluno compreende o que está fazendo e conhece o propósito das ações desenvolvidas.

De acordo com a proposta Vygotskiana, o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental, mas para isso, acredita-se que entre as ações que promovem o aprendizado estão: a consciência do processo de aprendizagem, a clareza com que o aluno enxerga as atividades e como ele as compreende dentro do processo de ensino-aprendizagem.

No excerto 3, a formadora propõe a reconstrução da aula, baseando-se nos princípios da proposta sócio-interacionista de linguagem e aprendizagem. A maneira como a formadora estimulou a professora a repensar estas propostas foi considerando os papéis dos participantes do processo de ensino-aprendizagem

(Qual o papel que você tá assumindo dentro daquela atividade? Qual o papel que o aluno tá assumindo dentro daquela atividade? Que você considerasse todos aqueles aspectos...).

Considerando a análise das aulas e o agir discursivo da professora baseado no tipo de pergunta realizado, observou-se que os alunos foram receptores e reprodutores de informações. Eles estavam quase sempre em uma relação como seres passivos do processo discursivo e inclusive da aprendizagem, contrariando os princípios da proposta sócio-interacionista. Repensar os papéis de cada um seria um início para a construção de um processo de mudança.

O último excerto deste conteúdo temático, refere-se à construção de conhecimento pelo aluno (*você acha que o conhecimento foi transmitido... construído ou co-construído com os alunos?*). A proposta Vygostkiana propõe que os professores devam criar oportunidades para que os alunos operem em uma zona de conflito e construam conhecimentos de uma forma compartilhada.

Enfim, todos estes questionamentos dos conteúdos que enfocam aspectos do engajamento discursivo tiveram como objetivo, fazer as participantes (pesquisadora-coordenadora e professora) se debruçarem sobre a aula e avaliá-la, com a intenção de promover um aprendizado para ambas as envolvidas. Outras questões foram discutidas na sessão reflexiva, mas como o foco pretendia ser uma avaliação sobre as possibilidades de engajamento discursivo propiciadas em sala de aula de língua inglesa, elas não puderam ser aproveitadas nesta pesquisa.

Percebo que a sessão reflexiva possibilitou que houvesse um espaço para se repensar, avaliar e, em algumas situações, propor mudanças para a reconstrução da aula, com a finalidade de reconhecer alguns pontos que não haviam sido atingidos. Uma sessão reflexiva propositiva, que é o que os professores gostariam que acontecesse, no sentido de propor receitas e fórmulas, porque facilitaria o seu trabalho, não era objetivo desse encontro. Entretanto, considero que um passo posterior a esta avaliação poderia ser uma confrontação com a teoria e a reconstrução de atitudes embasadas nesta nova experiência de reflexão sobre a ação. É importante lembrar que a prática do professor muitas

vezes acontece por tentativas, justamente por se acreditar que não existe um modelo de aula que funcione em qualquer circunstância.

Creio que o trabalho colaborativo e reflexivo possibilita mudanças consideráveis para todos os envolvidos no processo. Repensar as ações discursivas em sala de aula, o engajamento na interação, a construção de significados via linguagem e aprendizagem, reconstroem um caminho para se chegar ao engajamento discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresento algumas considerações finais acerca do desenvolvimento desse estudo. Para isso, retomo os meus objetivos e as perguntas de pesquisa expostas na introdução deste trabalho. Em seguida, teço alguns comentários sobre os resultados obtidos com a análise dos dados, relacionando-os com as contribuições deste estudo para a minha vida pessoal e profissional. Finalmente, identifico algumas lacunas deixadas e que poderiam servir para a realização de futuras pesquisas.

O objetivo do presente estudo foi analisar as ações discursivas de uma professora de inglês em sala de aula da escola pública e observar como estas ações propiciavam o engajamento discursivo dos alunos. Como pesquisadora, motivada pelo meu interesse em realizar um trabalho reflexivo dentro do espaço da escola, decidi experimentar um trabalho de formação com a professora participante, que pudesse ser um momento de discussão das ações discursivas realizadas, tendo como referência a proposta de engajamento discursivo apresentada nos PCN - LE.

Este estudo foi uma decorrência do meu interesse por me aproximar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e, especificamente, na aula do professor de inglês que é a área da minha formação. A minha experiência como coordenadora da escola pública já havia me mostrado o quanto era difícil uma aproximação dessas ações, visando a reconstrução delas, com possibilidades para questionamentos e aprendizagem.

Como me engajei na área da Lingüística Aplicada, identifiquei que as nossas ações são mediadas pela linguagem na construção do conhecimento e por este motivo foquei o meu trabalho no discurso do professor. Os dados coletados durante um período de quatro meses, consistiram em gravação de duas aulas e duas sessões reflexivas. Através da análise e interpretação dos resultados, procurei responder duas perguntas de pesquisa: (1) como as ações discursivas da professora propiciam o engajamento discursivo do aluno?; (2) como as sessões reflexivas contribuíram para a formação da professora em relação ao engajamento discursivo do aluno?

A análise do sistema de turnos da aula, baseada em Marcuschi (2003) e Galembeck (2003), permitiu-me verificar que no planejamento das aulas seria necessário, primeiramente, pensar sobre as estratégias utilizadas para se buscar a participação discursiva do aluno na aula. Essas estratégias deveriam se diversificar, pois o aluno parece não estar muito habituado a participar discursivamente, expressando seu ponto de vista por meio da argumentação e questionando valores expressos pela linguagem nos discursos trazidos em diversos gêneros textuais.

Os planos de aula do professor poderiam deixar uma abertura para discussões desta natureza em sala de aula. Em outras palavras, isso significa que o professor precisaria rever os seus objetivos para o ensino de língua estrangeira, como uma possibilidade de formação crítica do aluno, por meio de perguntas que problematizassem situações, que construíssem o conhecimento de forma partilhada e que possibilitassem o desenvolvimento discursivo do aluno na aula.

Comparando as ações discursivas da professora e o tipo de pergunta proposta para os alunos na primeira e na segunda aula, pude perceber que após a sessão reflexiva, houve uma maior preocupação da professora na formulação das perguntas e na criação de situações de participação do aluno de uma maneira diferente. Na segunda aula, a professora dividiu o seu tempo de fala propondo uma discussão em pequenos grupos, fugindo ao modelo P – R (pergunta – resposta) utilizado em toda a primeira aula. Creio que estas transformações estão relacionadas aos apontamentos feitos nas sessões reflexivas. Este fato demonstra

a importância do trabalho de formação realizado no ambiente escolar tendo como foco as ações do professor.

A professora, apesar de ter passado por um processo intenso de formação, revela ainda estar reconstruindo a sua prática. Ela demonstrou-se muito acessível ao trabalho colaborativo, que para mim, entendo como uma consequência de um processo de aprendizagem em que as práticas de sala de aula já estavam sendo questionadas e analisadas com frequência. A sua postura positiva em todo o processo foi importante para a realização de todas as etapas deste estudo.

Com relação ao trabalho de formação da professora nas sessões reflexivas, verifiquei que havia uma intenção expressa no capítulo de metodologia de discutir com a professora suas ações discursivas. Pretendia também realizar um trabalho de formação, em que fosse possível discutir questões teóricas referentes ao engajamento discursivo e relacioná-las com as observações de aula.

Constatei que foi possível discutir com a professora algumas atitudes que se relacionavam aos tipos de pergunta apresentadas na aula. Entretanto, identifiquei que não houve momentos para aproximar a teoria, de uma maneira que pudesse ser um estudo compartilhado, gerando um processo reflexivo mediado por um conhecimento teórico. As sessões reflexivas foram uma atitude incomum na prática pedagógica das participantes, porquanto representaram uma nova experiência que precisaria ter uma continuidade que possibilitaria transformações nas práticas em sala de aula.

Finalmente, pude concluir que foi uma experiência que em alguns momentos causou-me uma certa angústia, por eu ter aprendido bastante com a teoria e não poder observar na prática a realização de uma aula em que houvesse engajamento discursivo. Soma-se a isso, o fato da sessão reflexiva não ter possibilitado a mudança esperada. Entretanto, partindo do pressuposto de que as mudanças se revestem de um caráter processual, acredito que demos alguns passos nesse caminho de transformação das práticas.

No entanto, creio que o processo reflexivo do profissional em serviço possa ser comparado com o trabalho de um artesão: cada detalhe tem que ser

cuidadosa e pacientemente realizado, porém deve ser efetuado por uma mão segura, isto significa, não perder o propósito.

Em certos momentos, durante as sessões reflexivas, senti-me um pouco desconfortável, porque em nenhum momento eu tinha a intenção de ser a inquiridora das ações da professora. Pelo contrário, gostaria que ela sentisse que tinha alguém para compartilhar, para ajudar e para aprender junto. Por este motivo, nas aulas, procurei contribuir, evitando que a professora tivesse a sensação de ser observada.

Esta pesquisa representou um intenso processo de aprendizagem. Iniciei este trabalho com uma leitura superficial dos PCN e dos textos sobre engajamento discursivo. Ao cursar as disciplinas e ampliar o meu conhecimento com as leituras, pude verificar que as questões foram sendo clareadas e que a minha compreensão sobre este tema foi ganhando uma autonomia em mim e pude discutir este assunto com mais segurança em diversos momentos desse processo de formação.

Para a professora que trabalhou comigo, acredito que este trabalho possa ajudá-la na compreensão dos aspectos teóricos e práticos que foram apresentados. Espero ainda, que ele também possa contribuir e auxiliar outros pesquisadores na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Para o grupo de pesquisa ILCAE, do qual faço parte, espero ter possibilitado a leitura de uma experiência em que o ensino da língua possa ser compreendido como uma ferramenta capaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos em relação aos discursos produzidos em língua estrangeira.

O engajamento discursivo está pautado em uma leitura de gêneros textuais em que os valores sociais, culturais e históricos são questionados. Assim, esta pesquisa não teve como foco a escolha e as estratégias de leitura dos textos. Este assunto não teve o aprofundamento necessário, porque o foco esteve no discurso da professora e não no texto, como instrumento capaz de possibilitar o engajamento discursivo do aluno. Apesar dos limites desta pesquisa, esta é uma questão que merece ser analisada e discutida em outros trabalhos.

Dentre as contribuições recebidas neste meu processo de formação, há um pensamento desvendado pela professora Dr. Maria Antonieta Alba Celani⁸ em um *workshop* do Programa de formação de professores de inglês, já citado anteriormente, que considero pertinente para resumir os processos por que passei nesta pesquisa:

*There are those who ask,
Those who try to find answers and
Those who keep on searching.*⁹

Freire, P. 1985 *The politics of Education*

Considero que esses estágios não são distintos, mas são complementares em uma pesquisa, ou seja, há momentos para pergunta, busca de respostas e continuidade.

⁸ Professora da PUC/SP e coordenadora do Programa de formação de professores de inglês

⁹ Há aqueles que perguntam, aqueles que tentam encontrar respostas e aqueles que permanecem em pesquisa (tradução minha)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN/ VOLOCHINOV, M. 2003. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo SP. Martins Fontes. 4ª. ed.

BAKHTIN/ VOLOCHINOV, M. 1995. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo SP. Editora HUCITEC. 7ª. ed.

BALTAR, Marcos. 2004. *Competência discursiva e Gêneros textuais: uma experiência com o jornal em sala de aula*. Caxias do Sul RS. EDUCS

BRAIT, B. (org.) 2001. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP. Editora da Unicamp

BRAIT, B. (org.) 2005. *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo. Contexto

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1999. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*

BRASIL. Ministério da Educação. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos*. Ensino Fundamental

BRONCKART, J.P. 1999. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo. EDUC

BROOKFIELD, S.D. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco. Jossey-Bass Inc.

CÉSAR, Cristina G.P. 2005. *Repensando a Fonologia do Inglês: Representações de uma professora e seus alunos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

COSTA, Eloísa A. 2002. *A aprendizagem de inglês em empresas: o aluno e suas representações*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DAVIS, Claudia. 2005. Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão. *Revista Viver, Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia*. n.2. São Paulo. Segmento-Duetto

DAMIANOVIC, M.C.C.CL. 2004. *A Colaboração entre Multiplicadores na Sessão Reflexiva*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DANIELS, Harry. 2003. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo. Edições Loyola

FÁVERO, Leonor L. 2003. O Tópico Discursivo. PRETTI, Dino (org.) 2003. *Análise de Textos Orais*. São Paulo. Humanitas Publicações FFLCH/USP. 6ª ed. p.39 - 63

FERNANDES, Andrea L. De Moura. 1992. *Estudos sobre a interação professor e aluno em sala de aula: as perguntas do professor*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

FREIRE, P. 1979. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro. Paz e Terra

GALEMBECK, P. De T. 2003. O Turno Conversacional. PRETTI, Dino (org.) 2003. *Análise de Textos Orais*. São Paulo. Humanitas Publicações FFLCH/USP. 6ª ed. p.65 - 92

GIROUX, H.A, 1988. *Os Professores Como Intelectuais*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre. Artmed Editora, 1997

HARBEMAS.J. 1973. *Knowledge and human interests*. Heinemann

KEMMIS, S. 1987 *Critical Reflection*. In M.F. Wideen e I. Andrews (eds)

LIBERALI, A; LIBERALI, F.C. 2003. *Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas: alguns aspectos fundamentais* (mimeo)

LIBERALI, F.C. 1999. *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

LUCIOLI, R. M. 2003. *As perguntas como mediadoras na Construção de Conhecimentos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

MAGALHÃES, M.C.C. 1992. A Pesquisa Colaborativa e a Formação do Professor Alfabetizador. In *Anais II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização*. PUC/SP

_____. 1996. A Pragmática como Negociação de Sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Nº 30, p. 57-70. Campinas

_____. 2002. O Professor de Línguas como Pesquisador de sua Ação. *A pesquisa colaborativa*. In Gimenez, Telma (org.) Trajetórias na Formação de Professores de Línguas. Londrina, Pr Editora UEL

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2003. *Análise da Conversação*. São Paulo. Editora Ática. 5ª ed.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1999. Atividades de compreensão na interação verbal. PRETTI, Dino (org.) 1999. *Estudos de Língua Falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH USP/USP. 2ª. ed. p. 14 - 45

MELÃO, Claudia C. C. 2001. *Práticas Discursivas em Transformação: aulas e sessões reflexivas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

MEURER, J.L. & BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (orgs.) 2005. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo. Parábola Editorial

MOITA LOPES, Luiz Paulo. 2003. A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A base Intelectual para uma Ação Política. BÁRBARA, L. & RAMOS, R.C.G. (orgs.) *Reflexão e Ação no Ensino-Aprendizagem*. Campinas. Sp. Mercado das Letras

MOITA LOPES, Luiz Paulo. 2004. *Línguas Estrangeiras no Ensino Médio: alguma orientações para uma proposta de parâmetros*. Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, UFRJ, mimeo.

PEPE, Rosemeire M. 2003. *O papel do formador em sessões reflexivas*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ORSOLON, Luzia A. M. 2001. O Coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. ALMEIDA, L. R; PLACCO, V.M.N.S. *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. São Paulo. Edições Loyola

RAJAGOPALAN, K. 2003. *Por Uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo. Parábola Editorial

REGO, Teresa C. 2005. Ensino e Constituição do Sujeito. *Revista Viver, Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia*. n.2. São Paulo. Segmento-Duetto

ROJO, Roxane e MOITA LOPES, Luiz Paulo. 2004. Linguagens, códigos e suas tecnologias In: Brasil. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, pp. 14-59.

ROMERO, Tânia R. de S. 1998. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?* Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SCHON, D. 1987. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trás. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

SHIMOURA, Alzira da S. 2005. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SILVA, Andre T. 2003-2004. A construção da interação na sala de aula de um professor comunicativo. *Revista Contexturas*. Vol 7

SMYTH, J. 1992. Teachers Work and the Politics of Reflection. In. *American Educational Reserch Journal*. V. 29, nº 2

VYGOTSKY, L.S. 1934. *A Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes. 1994

VYGOTSKY, L.S. 1934. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes. 2001

VYGOTSKY, L.S. 1934. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes. 1989

ANEXOS

PLANO DE AULA ¹⁰

Público alvo: alunos da 1º. Série do Ensino Médio

Gênero: Anúncio “Ad” (advertisement)

Habilidade enfocada: Compreensão escrita

Objetivo: Criar condições para que o aluno seja:

- Capaz de perceber os processos de compreensão escrita, informar-se e tornar-se um cidadão crítico do mundo;
- Um leitor capaz de extrair informações gerais de um texto escrito;
- Capaz de informar-se e escolher conforme suas necessidades.

Texto: Anúncio “Ad”

Conteúdo: Propaganda escrita, veiculada na revista

Conhecimento de mundo: (perguntas)

Conhecimento textual

Conhecimento sistêmico:

- Tempos verbais
- Pronomes pessoais
- Adjetivos
- Advérbios
- Atividades escritas

¹⁰ Este plano de aula foi elaborado pela professora para ser realizada em 29/09/05

PLANO DE AULA ¹¹

Público alvo: Alunos da 1º. Série do Ensino Médio

Habilidade enfocada: compreensão escrita

Objetivo: Capacitar o aluno para fazer uma leitura crítica de um convite de casamento em inglês.

Pre-reading:

Primeiramente trocar idéias com os alunos, a fim de torná-los inteirados nas atividades a serem realizadas.

1. Vocês costumam ir à muitas festas? Gostam? sim/não
2. Por que vocês gostam ou não de ir?
3. Para que vocês vão?

Em seguida colocar a transparência

Reading: convite de casamento

1. Que tipo de texto é este?
2. Por que vocês acham que é um convite de casamento?
3. Você já viu um texto semelhante?
4. Em que situação?
5. Qual a finalidade do texto apresentado?
6. Como esse texto é denominado?
7. Como é a linguagem desse convite?
8. Alguém já recebeu um convite diferente?
9. Por que era diferente?
10. Qual era a intenção?

Organização textual:

- Observando o texto, qual tipo de texto que se apresenta: narrativo, descritivo, explicativo, argumentativo.

¹¹ Este Plano de aula foi elaborado pela professora para ser realizada em 24/11/05

- Marcadores de pessoas(eu, você), de tempo (hoje, ontem), espaço (aqui, à direita)

Conhecimento sistêmico:

Com o colega, descobrir as palavras:

cognatas,

conhecidas,

desconhecidas, mas entendidas

palavras desconhecidas procurar no dicionário

*RECORTES DAS
GRAVAÇÕES DAS AULAS*

NORMAS QUE FORAM USADAS NA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS¹²

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante	::
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Interrogação	#
Silabação	- Ex. Cui-da-do

Recorte (a)

Referente a primeira aula realizada em 29/09/05

*Pro(1) ... né pra vocês... eh:: perceberem que além dos textos, da música, da gramática, nós temos outros meios ...
de trabalhar a língua inglesa também. Certo?
Que nós vamos ver a partir de agora. Ta?
((alunos assistindo ao vídeo))*

*Pro(2) Vamos Silvia...
Bom pessoal é através desse videozinho que vocês viram aí
O que que lembra... pra vocês... esse vídeo?
Alu(3) comercial da Pepsi.*

¹² Essas normas foram resumidas dos inquéritos do NURC/SP e estão apresentadas na página 12 do livro: *Análise de Textos Orais*, organizado por Dino Pretti

Pro(4) O que que ele está anunciando esse vídeo?

Alu(5) Refrigerante

Pro(6) Refrigerante.

Qual refrigerante?

Alu(7) Pepsi.

Pro(8) A Pepsi... Então é o que esse vídeo?

Alu(9) é um comercial da Pepsi

Pro(10) É um comercial, uma propaganda da Pepsi Cola Certo?

Então vocês reconheceram esse cenário aí?

Alu(11) Com certeza.

Pro(12) O que ele representava... na época esse cenário?

Alu(13) Romanos.

Alu(14) Gladiadores.

Pro(15) Os gladiadores. Certo?

Eles representavam os gladiadores.

A arena... é arena? É arena.

Alu(16) Coliseu.

Pro(17) Coliseu, isso mesmo... e:: as moças ali, as artistas... o que que elas representavam ali na música?

Alu(18) As guerreiras.

Pro(19) As guerreiras. Certo? Por que, no caso, o que vocês acham aí...

Que o imperador que foi representado por quem o imperador?

((silêncio))

Pro(20) Quem representô o imperador no nosso comercial?

Alu(21) Enrique Iglesias

Pro(22) Isso... O que ele representava aí na nossa propaganda aí?

Qual era a função dele na nossa propaganda?

Alu(23) Rei

Pro(24) Rei... Ele era um rei... Certo? Mas o que que ele estava representando?

((silêncio))

Pro(25) Pensa um pouquinho... o que que vocês acham?

Alu(26) Um personagem lá da Grécia?

Pro(27) Sim... é um personagem, mas... ele era um imperador. Certo?

Alu(28)

correto

Pro(29) De acordo com a nossa propaganda né? Ele representava algo de muito poder. O que?

Alu(30) A autoridade.

Pro(31) A autoridade.

Que mais que ele representava?

Alu(32) Nero?

Alu(33) Nero né professora?

Pro(34) Não.

Alu(35) Foi Nero que botou fogo ?

Alu(36) ((alunos em discussão))

Alu(37) Ele tava representando o refrigerante.

Pro(38) Ele estava representando o refrigerante. Qual refrigerante?

Alu(39) Pepsi.

Pro(40) Pepsi. A pepsi cola. Então ele tava representando o::.....?

Alu(41) Refrigerante.

Pro(42) Certo... mas como ele era o imperador, ele estava representando o::?

Alu(43) Povo

Alu(44) O império professora?

Pro(45) O império... Esse império representa o::.....?

O que que o império representa?

O que o nosso presidente representa pra nós?

Alu(46) O poder.

Recorte (b)

Referente a primeira aula realizada em 29/09/05

Pro(121) É isso aí que nós vamos ver agora...

Né... Silvia

Pes(122) Isso

Pro(123) Então nós vamos trabalhar gente

Na realidade esse filmezinho que vocês viram da Pepsi foi uma introdução ao nosso trabalho que nós vamos fazer agora aqui em sala de aula. Tá?

Referente a uma propaganda também

E a concorrente da Pepsi

Qual é a concorrente da Pepsi?

Alu(124) Coca cola

Pro(125) A Coca... Não sei nem se ela chega a ser concorrente né gente?
Por que entre a Pepsi e a Coca qual que vocês tomam?

Alu(126) Coca

Alu(127) Pepsi

Alu(128) Dolly

Pro(129) Deu? ((distribuindo as cópias))

Bom diante da propaganda da coca ... que que vocês tem aí?

Eu gostaria que vocês observassem aí na xerox de vocês

Cada um observando...

Não a SUA xerox da Coca cola

Virando aí... a coca

O que nos interessa aqui é a coca... Certo?

Qual é o produto que foi que está sendo anunciado aí?

Alu(130) A coca

Pro(131) A coca cola... certo?

Esse desenho que vocês têm aí da coca tem três aí ... o que aí gente?

Três o que?

Alu(132) Três modelos

Pro(133) Três garotas aqui... né?

Três jovens?... adultas?... Velhas...?

O que são aqui?

Alu(134) Jovens

Pro(135) Três jovens né... três garotas aí... Então

Alu(136) É uma danceteria?

Pro(137) É nem sei se é uma danceteria aqui

É parece ser ... eu nem tinha reparado nisso. E:::

No caso aqui gente da Coca cola

Vocês acham que... essa propaganda ela está sendo dirigida mais...

Aos jovens ou aos adultos?

Alu(138) Jovens

Pro(139) A população... jovem

Vocês acham que a Coca cola é mais consumida pelos jovens do que pelos adultos?

Alu(140) Não

Alu(141) Acho que também não

Alu(142) Lá na casa do meu cunhado lá é tudo velho ... mas é só coca

Pro(143) Mas quando passa uma propaganda da coca quem mais assiste?

Alu(144) Todos né professora.

Alu(145) Eu acho que é todos.

Pro(146) Mas chama mais atenção de quem aí?

Alu(147) Dos jovens

Pro(148) Dos jovens...

Das crianças... dos jovens... certo?

E vocês acham que elas estão aí... falando sobre o que?

Por que elas estão dando risada?

Elas estão contentes?

Olhando aí a propaganda?

Vocês acham que elas estão falando sobre o que aí?

Alu(149) ()

Pro(150) Ah?

Alu(151) No terceiro parágrafo fala

I love days...

Pro(152) Não... olhando a figura primeiramente

Olhando a nossa figura aí

Alu(153) Fofocando

Pro(154) Fofocando ... que mais?

Fofocando... mas fofocando sobre o quê?

Alu(155) Homem

Pro(156) Homem?

((risos))

Alu(157) Falando sobre a propaganda da Pepsi.

Pro(158) No caso aí gente

Elas estão preocupadas/

Olha o que diz o nosso texto

Leiam o texto aí

Alu(159) ((alunos lendo e rindo))

Pes(160) Ô gente então vamos lá pro texto

Pro(161) Fala.

Pes(162) “We’re not thinking about guys today.

Not even clothes-grades-music-college-or-cars.

It’s just us.

I love days like this.

Always making

Good times better.

Always.”

Pro(163) Always.

Sem vocês conhecerem muito a respeito do vocabulário que tem aqui na nossa... é propaganda aqui

O que mais chama atenção na nossa propaganda aqui?

Qual é a palavra que mais chamô atenção?

Alu(164) Coca.

Pro(165) Da Coca?

((cedeu o turno ao aluno))

Pro(166) Qual é o slogan que...

Fora a coca

Fora a palavra Coca cola

Quando ele diz aqui

“Always making good times better... always.”

((silêncio))

Olhem aí na propaganda gente

Não fiquem olhando pra mim...

Olha na propaganda e vê aí.

Pro(167) Ah.

*Qual é o slogan da Coca cola
Segundo nossa propaganda aí?
((silêncio))*

Alu(168) Always

Alu(169) A última né Professora?

Pro(170) Tem alguma palavra aí que vocês conhecem da propaganda?

Alu(171) Tem.

Pro(172) Qual?

Alu(173) Always.

Pro(174) Always... certo?

Que quer dizer always?

Certo?

Que quer dizer always? ...Always

Alu(175) Que quer dizer Karen?

Alu(176) Não sei.

Pro(177) Que quer dizer always?

Recorte (c)

Referente a primeira aula realizada em 29/09/05

Pro(229) Não, negativa. Então GUYS é... O que?

Homens. Certo?

Então elas não estão falando sobre o que?

Alu(230) Homens

Pro(231) Homens. Certo?

Today

Alu(232) Hoje

Pro(233) Hoje

Nessa hora que elas estão reunidas. Certo?

“Not even clothes-grades-music-college-or-cars.”

Que que é clothes?

((silêncio))

Anotem aí... certo?

Depois no Segundo parágrafo vocês tem lá...

“Clothes... grades... music... college... or... cars.”

Coloquem aí no caderno de vocês...

Então voltando aqui ó pessoal

Voltando a essa parte aqui que a Silvia colocou na lousa aqui ó...

“The three girls present in the ad are happy... because they’re not thinking about...?”

Quais as palavrinhas aí ó

Que que é three girls?

Alu(234) Três garotas

Pro(235) Então o que?

Alu(236) Três garotas apresentam...

Pro(237) Na onde?

Alu(238) Na propaganda

Pro(239) Que que é ad?

Alu(240) Anúncio

Pro(241) No anúncio.

Elas estão o que?

Elas estão mostrando no anúncio que elas estão...?

Alu(242) Felizes

Pro(243) Por que?

They’re not

Elas não estão o que?

Alu(244) Pensando

Pro(245) Thinking.

Pensando... a respeito... do que?

Quais as palavrinhas que vocês encontraram aí?

In English.

Alu(246) Guys

Pro(247) Guys

Alu(248) Car

Alu(249) Clothes

Pro(250) Clothes

Alu(251) Grades

Pro(252) Grades

Alu(253) Music

Pro(254) Music

Alu(255) College

Pro(256) College

Alu(257) Car...

E Cars... professora?

Pro(258) Or cars

Então as três garotas aí da nossa propaganda...

*Elas não estão?
Elas estão muito felizes
Aqui diz happy
Because they're not thinking about
Elas não estão pensando em que?
Alu(259) Guys
Alu(260) Homens
Pro(261) Homens
Alu(262) Roupas
Pro(263) Roupas
Classe... nota... escola... né?*

Recorte (d)

Referente a segunda aula realizada em 24/11/05

*Pro (1) Bom gente... eu queria fazer uma pergunta pra vocês...
E gostaria que vocês ficassem bem a vontade né...
Pra responder... certo ?
Pra argumentar
Pra conversar a respeito
Não só para... responder aquilo que eu pergunto... certo ?
Então... vocês costumam ir a festas ? Pessoal ?
Alu(2) vários) sim
Alu(3) sem dúvidas
Pro(4) Costumam ir a festas ?
Alu(5) (vários) sim... constantemente
Pro(6) Só em casamento ?
Alu(7) ()*

Pro(8) Outro tipo de festa ?

Alu(9) Balada

Pro(10) balada

Alu(11) Rock

Pro(12) E porque que vocês gostam de ir a festas ?

Alu(13) Pra comer e beber de graça.

((risos))

Pro(14) Por que ?

Alu(15) ()

Pro(16) gente ó

Alu(17) ()

Pes(18) gente quem for falar

Fale um pouquinho mais alto tá ?

Pro(19) E então vocês vão a festas... pra se divertir... certo ?

Essa foi a razão.

E pra quê ?

Pra quê vocês vão a essa festas ?

Alu(20) pra conhecer novas pessoas

Pro(21) Que mais ?

Alu(22) conhecer gente nova

Pro(23) conhecer gente nova... que mais ?

Alu(24) Dançar... namorar... beijar na boca (risos)

Pro(25) Que mais ?

Tudo isso que vocês falaram envolve o quê ? Pessoal

Alu(26) ()

Pro(27) Tudo isso que vocês falaram...

Beijar na boca...

Conhecer novas pessoas

É... namorar... dançar...

Tudo isso envolve o quê ?

Alu(28) conversa

Pro(29) conversa... diálogo

E essa conversa e esse diálogo é entre pessoas conhecidas ?

Alu(30) Não

Pro(31) não

Alu(32) não exatamente

Pro(33) então e isso envolve o quê ?

Alu(34) relacionamento

Pro(35) relacionamento

Que tipo de relacionamento envolve isso ?

Alu(36) amizade

Pro(37) mas essa amizade tá envolvendo o quê ?

Alu(38) Ah... professora... o que a senhora quer saber ?

((risos))

Pro(39) envolve o que gente ?

Alu(40) namoro

Pro(41) Essa amizade envolve o que ?

Quando vocês se relacionam...
 Numa amizade... em uma festa... num baile
 Com o namorado
 Isso envolve o quê ?
 Alu(42) ()
 Pro(43) uma ação social... certo ?
 Então vocês estão o quê ?
 Se socializando... certo ?
 ...
 aí envolve...
 a socialização certo ?
 Todos esse eventos...
 Tudo que vocês falaram aí
 É o nosso né Silvia Para Quê que eles vão a balada... a festa... ao casamento?
 Então todos aqui gostam de festa né ?
 Todos são festeiros
 Alu(44) ((confirmam com a cabeça))
 Pro(45) então tá bom
 ((Silvia colocando texto no retroprojeto))
 Pes(46) Dá pra todo mundo vê ?
 Isso aqui
 Olha o melhor que dá é isso aqui
 Alu(47) Tira a lâmpada aí
 Pes(48) Não tem como
 Alu(49)
 Pes(50) Ah não tirar
 Eu acho que tá dando pra ver
 Eu acho que num tá prejudicando não.
 Pro(51) Gente... olhando esse texto
 Que tipo de texto vocês acham que é ?
 Prestem bastante atenção
 Tentem ler o que vocês entenderam dele aí...
 Observando... e me digam que tipo de texto é esse ?
 Alu(52) É um convite
 Alu(53) convite... recepção
 Pro(54) É um convite ?
 Porque que vocês acham que é um convite ?
 Alu(55) tem nome... tem local... tem hora
 Pro(56) Onde tá dizendo o nome ?
 Alu(57) lá em cima
 Alu(58) Joe e Monica Fabela
 Pro(59) convite de ?
 Alu(60) casamento
 Pro(61) Onde tá mostrando que é casamento ?
 Qual a palavra que vocês acham que tá mostrando que é casamento ?
 Alu(62) é o nome né ?
 Pro(63) Poderia ser um convite de bodas de prata... bodas de ouro... não é ?

Tem alguma coisa aí que mostra além disso que é um convite de casamento?

Alu(64) horário... recepção

Pro(65) recepção... que mais ?

Alu(66) ()

Pro(67) Que mais gente ?

Olhem aí... vamos participando

((vários alunos falando ao mesmo tempo))

Pro(68) falem alto gente...

que tá gravando... senão não sai na gravação nossa

Que mais pessoal ?

Alu(69) O número... nome do local também

Pro(70) número

Alu(71) O número do local

Pro(72) Local... onde que ta mostrando o local da festa aí?

Alu(73) Aí em baixo

Alu(74) tem dia também é no sábado né ?

Alu(75) horário... o horário

Pro(76) o horário...

Qual o horário lá da festa ?

Alu(77) Das seis e meia às sete meia

Pro(78) Das seis e meia às sete e meia

De manhã ou a noite isso ?

Alu(79) a noite

a noite

Pro(80) Por que que é a noite ?

Alu(81) p.m.

Pro(82) Ah! P.m...

Só isso?

Alu(83) tem a festa também

Pro(84) Onde tá mostrando festa aí ?

Alu(85) open house num tá ?

Pro(86) open house...

Alu(87) isso

Pro(88) Que mais gente ?

Que época do ano aí vocês acham ?

Alu(89) 2001

Alu(90) 1985

Recorte (e)

Referente a segunda aula realizada em 24/11/05

Pro(239) Isso

Que mais?

Que horário que é a recepção que ta aí no convite?

Alu(240) Das() as 7:30

Pro(241) e depois?

Alu(242) depois a festa... certo?

E do outro lado?

Alu(243) Vai ter dança

Alu(244) quando vai ser

Alu(245) dia 10

Pro(246) Ah! Então não é o mesmo dia... certo?

Por que que não é o mesmo dia?

Por que que vocês acham que não é o mesmo dia?

Alu(247) ()

Pro(248) Fala alto... não tô ouvindo

Pode dar sua opinião...

Alu(249) Porque um é dia 10 de fevereiro e o outro é dia três

Pes(250) O que que é no dia três... gente?

Alu(251) é a...

Pes(252) É a recepção ... é a festa

Então a recepção vai ser no mesmo dia?

((silêncio))

Pes(253) A festa também vai ser depois do horário da recepção.

Esse dancing aí é festa?

Vai ser depois do horário da recepção.

E o endereço?

Pro(254) ((para Silvia))

Tem endereço aqui?

Pes(255) tem

Pro(256) Tem endereço aí gente?

Alu(257) tem

Pro(258) Onde mostra aí o endereço?

Alu(259) depois da dança lá embaixo

Pro(260) Fala gente

Pes(261) É aqui ó...

Já falaram

Aqui é o endereço

Pro(262) É o endereço da...

Recepção... certo?

Alu(263)Esse _____ que dizer alguma coisa?

Pro(264) open house

Pes(265) É a casa aberta

Aqui no Brasil até chegou né?

Vocês já ouviram essa expressão aqui no Brasil

Ah... nós vamos fazer uma casa aberta

Então tem certas pessoas que tão fazendo isso

È que essa coisa de chá de cozinha... chá de noivo

Sei lá como chama o chá de noivo é uma coisa cultural brasileira

Lá em outros países eles recebem outros nomes

Então tem lá o open house

Pro(266) É o open house vai ser quando lá?

Alu(267) dia 10 de fevereiro... sábado

Pro(268) dia 10 de fevereiro...

Open house

Pro(269) Que horário pessoal?

Alu(270) ((vários)) É das 6:00 às 10:00

Pro(271) E o local? Tem local também aí?

Alu(272) ()

Pro(273) local é aí né

Spring Glen – Utah

Esse Sprin glen... vocês ainda continuam achando que é a primavera?

Spring é primavera

É o nime da ...

Alu(274) rua

Pro(275) rua... muito bem

Alu(276) mas primeiro o CEP

Recorte (f)

Referente a segunda aula realizada em 24/11/05

Alu(308) Ele ()

Aí recebeu um convite em japonês

Todo escrito em japonês

()

Eles costumam fazer festa de aniversário

Batchan ()

Então ele recebeu uma () de aniversário uma “ batchan”

Aí ele aceitava todos os prêmios em japonês

Aí ele recebia isso

Recebia aquele trabalho né

Aí quando ele chegou... eu entreguei pra ele

Pra ele lê
 A escrita em japonês
 Eu disse... olha isso aqui é uma festa de aniversário
 Aí tava o dia... a data... tudo
 Mas tudo depende parte do dia
 Vai da as vezes até a parte da manhã
 Das sete da manhã aí vai até as vezes cinco horas da tarde
 Eu aos sábados
 As vezes pra não fazer nada de sábado... de domingo
 Ele arrumou tipo um amigo dele que trabalha com eventos
 Eventos japonês... né
 Tipo montagem de som em festa de aniversário, casamento
 Só trabalha com japonês
 Aí ele sempre... de segunda, sábado e domingo pra ajudar essa pessoa
 Esse Senhor que é brasileiro também
 Mas tem que falar japonês
 A mulher agora, a esposa dele é japonesa
 Então ele trabalha só com japonês
 A coisa dele é tudo em japonês
 Fita... DVD
 Então eu vou lá pra ajudar ele
 ((sinal tocou para o intervalo))
 a montar o som
 as vezes festa de casamento
 aí a gente costuma agora
 esse domingo ele já mandou o recado pra mim
 pra mim ajudar ele num evento japonês
 começa às oito horas
 aí a gente monta o som
 quando chega lá pra uma hora da tarde... eles começam
 aí vai até as sete horas
 tem vez que eles termina meia noite as festas deles
 Pes(308) Podia trazer um convite pra gente ver?
 Pro(309) Não tem um convite em casa pra gente vê
 Alu(310) Eu vou conversar com o meu irmão pra vê se ele me empresta esse convite
 Pro(311) Então pra gente vê
 Pra mostrar pra sala... pro Seu Issao aí né
 Alu(312) Mas ele não recebe convite
 Alu(313) Tem muito imigrante japonês ()
 ((alunos saem pra o intervalo))
 ((alunos voltam do intervalo e a aula recomeça))
 Pro(314) Gente ó
 É pra encerrar nossa leitura do nosso convite aqui
 Nós vamos fazer duas perguntinhas pra vocês
 Pra vocês refletirem um pouco de tudo
 Um pouco aí a respeito
 Depois fazer um comentário... né Silvia

Fazer um comentário com a gente aqui

Então primeiro aí

O que a leitura do texto convite tem a ver com vocês?

O que a leitura do texto... essa leitura que nós fizemos do texto convite

O que a leitura do texto convite tem a ver com vocês?

E a outra pergunta

Esse texto que nós vimos, de atividade

Ela facilitou... ela facilita ou dificulta o aprendizado de vocês da nossa matéria de língua inglesa?

Eu gostaria que vocês discutissem um pouquinho... refletissem a respeito dessas duas perguntas aí em grupo

Se ela ajuda

Esse tipo de texto ajuda

Ela facilitou ou dificultou o aprendizado de língua inglesa?

E o que a leitura do texto em inglês tem a ver com vocês?

O que essa leitura do texto em inglês tem a ver com vocês?

O que essa leitura do texto convite tem a ver com vocês?

Certo?

Vocês podem se reunir em grupinho aí... em dupla

Sei lá... com quem vocês quiserem

Reflitam a respeito disso daí

Pra gente depois poder

Poder conversar um pouco a respeito dessa duas perguntas

Alu(315) É pra entregar?

Pro(316) só conversar

Só vocês trocarem idéias

Só trocarem idéias a respeito dessas duas perguntas

((alunos em grupo discutindo))

Alu(317) Vocês precisam da resposta destacada pra entregar?

Pro(318) Não... não é pra escrever

É só pra vocês conversarem

Pra vocês discutirem... refletirem a respeito disso

Trocar idéias sem escrever nada

Só trocar idéias... depois a gente conversar

Por isso que eu to falando em grupo... em dupla

Porque uma cabeça ()

Recorte (g)

Referente a segunda aula realizada em 24/11/05

Pro(343) Acho que o convite não deixa de ser um texto... né?

Só que é um texto em forma de convite

Alu(344) eu acho muito bom

Alu(345) Depois que vocês ensinaram algumas palavras ficou mais fácil

Por algumas palavras chegamos ao total de palavras

Tivemos um resultado final

Pro(346) Key words que eu sempre falo pra vocês na sala

Alu(347) Então é isso mesmo

Pes(348) Vocês... que vai falar?

Alu(349) Bom... eu acho que o texto em inglês tem a ver muito com a gente

Porque no nosso dia a dia

Porque principalmente eu

Nesse dia fui procurar serviço né
Pro(350) Psiu... gente vamos ouvir
Alu(351) No meu currículo tava pedindo né
Que eu tivesse curso de inglês... né
Então quer dizer no nosso dia a dia a gente somos obrigado a saber inglês
Mesmo que a gente não queira...né
Faz parte do currículo do dia-a-dia pras firmas aí pra fora
Alu(352) Faz parte da nossa vida social
Pes(353) Quem mais aqui ó
Vocês
Quem vai Falar?
Alu(354) É nós tinha falado
É mais o primeiro... né... tipo o seguinte
Mostrando que nós precisamos ficar globalizado não somente num país ou num lugar
porque nós precisamos
Nós temos a necessidade de aprender um outro idioma
Porque nós necessitamos de ler e buscar novos horizontes em questão
Não ficar somente parado num país... numa cidade
Falando somente um idioma e ficar isolado né
Quer dizer o texto ensina que nós precisamos aprender novos idiomas
É nós... é globalizar muito mais
Pro(355) Fala quem quer falar aqui
Alu(356) Não... não é nada em inglês
Não ... é que nas portas de banco tem palavras em inglês
Pro(357) Hum!
Pes(358) Gente ó
A segunda ... alguns grupos já se anteciparam e falaram sobre a segunda-feira Que acha
que facilitou esse tipo de atividade que foi a leitura do texto
Primeiro foi a da propaganda
Agora o convite de casamento
Tem diversos outros textos em circulação aí hoje em dia
Ah
Em língua inglesa
Se a leitura desses textos facilitou ou não
Pode ser que vocês digam que não
Quem acha que não?
O aprendizado de língua inglesa
Como se () o aprendizado de língua
Alguém quer falar?
Alu(359) Eu acho que foi ótimo
Porque a gente fica curiosa
Eu acho que a gente fica curiosa... entendeu?
Pra vê o resultado daquilo que a gente ta estudando
Eu acho que foi ótimo
É uma maneira nova de aprender entendeu?
Pes(360) Alguém mais?
Alu(361) Eu acho que é o auxílio visual

É fundamental na didática... né?

O slide

A música que a professora colocou na outra aula

Objetos

Tudo é fundamental pra aprender a outra língua

SESSÕES REFLEXIVAS

Primeira sessão reflexiva 04/11/05

S(1) Bom... Joana... você quer comentar alguma coisa... é...

Sobre a aula?

O que que você acha que foi bom?

O que você acha que não foi bom?

O que você gostaria de tá comentando sobre a aula?

P(2) Bom...

Em primeiro lugar... eu acho que a aula foi boa

Assim por ser uma aula diferente ... né?

Porque eles nunca tinham trabalhado com texto autêntico em sala de aula

Eu acho que foi bom

Poderia ter sido melhor

É... se a gente tivesse é:::

Explorado um pouco mais o texto... né?

Mais eu acho que foi bom

Apesar de alguns alunos... depois questionaram comigo em sala de aula que não tinham entendido muito bem a proposta da... do texto... né ... na sala de aula

Eu expliquei pra eles mais ou menos que o texto tinha/ era trabalhar a propaganda... né e no final era chegar a convencer o consumidor de que a coca cola

É o melhor refrigerante que tem... não é?

Então, mas isso era nos finalmente né

Quando chegasse no final do trabalho

E que dizer... eles é que teriam que chegar a essa conclusão

Mas eu achei que a aula foi válida

S(3) certo

E o fato deles terem retomado

Eles questionaram com você a respeito do por quê da atividade?

Ah... talvez não faltou assim uma forma da gente retomar com eles isso logo no início da nossa atividade?

Propondo os nossos...

Porque estamos fazendo aquele tipo de atividade... né?

Retomar pra situar o aluno melhor no que tava acontecendo?

P(4) Eu acho que... faltou... também

Eu acho que foi falha nossa também... porque pegou-os de surpresa também... né?

S) (5) é

P(6) Ficou tudo assim... meio mistério pra eles assim saírem da sala de aula

Vir pra outra aula... né? Vir pra outra sala

É... acho que faltou sim... da gente ter situado eles melhor... dentro do que eles iam fazer

Apesar de que você tinha dito né?

Pra eles ficarem a vontade quando você conversou com eles... não foi?

S(7) Foi... eu pedi pra eles que se sentissem a vontade, mas assim, dentro da atividade... Talvez eles não tivessem bem situados... né?

P(8) É

S(9) E o o warm up da Pepsi?

Ah...

É

Isso é uma prática sua?

Como você tentou fazer... ah... desenvolver o warm up... prepará-los pra propaganda através do warm up?

O que significou o warm up?

P(10) É o warm up na realidade... ele... ele... ele foi colocado ali... porque como tinha um... um... é...

A Pepsi e a Coca são dois refrigerantes famosos né... e como tem a propaganda da Pepsi... todo aquele trabalho em volta da ... do... da música... né... e da Pepsi foi colocado ali no warm up pra chamar a atenção do aluno... pra ver se ele... né... despertava pra situação ali que tava ocorrendo no momento

Se ele se lembrava... se ele lembrava da... do que a Pepsi significava ali dentro do nosso contexto

Acho que foi mais ou menos isso

S(11) Certo

Olhando o plano de aula... Joana

È ... você coloca assim que era trabalhar o gênero propaganda... né

Você acha que foi possível trabalhar com a questão do gênero?

Explorar o gênero dentro da aula?

P(12) Se foi possível?

S(13) É

P(14) É nós não falamos sobre gênero... né... dentro da nossa aula

Mas o objetivo era trabalhar o gênero propaganda

E acho que mesmo sendo só feita a leitura do texto... nós trabalhamos gênero propaganda

S(15) Então.../ porque a gente pode tá mostrando pro aluno... a questão assim dele reconhecer aquele tipo de texto em comparação com outros... né... que eles já conhecem

Que no caso... propaganda de revista é algo que ele já teve contato... né

Então houve momento que eles puderam fazer uma reflexão ou ter essa percepção ou fazer uma comparação

P(16) Na aula?

S(17) É

P(18) *Eu acho que não... não teve né?*

S(19) *É... então a questão do gênero ficou...*

P(20) *É... ficou falho aí... ficou sim... ficou falho*

S(21) *Então... como você coloca assim que seus objetivos naquela aula... Joana... era alcançar com o aluno uma formação crítica... né?
Você acha que deu pra chegar com até isso?*

P(22) *Ah... eu acho que deu
Acho que deu pra eles terem uma... uma opinião... né... uma formação crítica
Formação... formação... formação acho que não.... né?*

S(23) *É que assim... foram raros os momentos em que eles puderam se posicionar criticamente... né?*

P(24) *É... isso sim*

S(25) *Se a gente... observar as perguntas... né... que nem
Nós temos muitas perguntas de
O que ?
Qual ?
Então ficou faltando
Por que ?
Para que?
De uma forma mais argumentativa... né?*

P(26) *É... ficou*

S(27) *No momento em que o aluno... ele tem um pequeno momento em que acontece um “porque” que foi aquele aluno que tava explorando os gladiadores e expressou a opinião dele a respeito
Aquilo não foi retomado... não posse/
Não foi assim dado continuidade... né?*

P(28) *É... é...*

S(29) *Então é um ponto a ser pensado ainda... né... Joana?*

P(30) *((afirmando com a cabeça))*

S(31) *Por exemplo houveram interações que... houveram interações/
Com que objetivo houveram aquelas interações?*

P(32) *Com que objetivo?*

S(33) É ((risos))

Deixa a gente pensar assim...

Ah....

P(34) Houve interação?

S(35) É houve interação

P(36) Houve interação

S(37) Houve a interação entre você e os seus alunos... né

Então assim o papel que o aluno assumiu era o papel de responder... né.. é o papel

P(38) Pergunta e resposta... né?... seria

S(39) É

P(40) Não foi tão argumentativo... né?

S(41) Isso

P(42) Ficou mais no eu perguntei e eles davam respostas curtas... né

Não prosseguiram no pensamento deles

S(43) Exato

P(44) Então na realidade o objetivo... não sei... em parte ele pode até ter sido até atingido... mas o principal mesmo que era eles argumentarem... eles participarem mais... né

Eu acho que não foi... ficou faltando aí... ficou falha aí... foi uma falha nossa

S(45) E isso você viu também lá na Reflexão... né ...Joana?

Vocês fizeram a atividade... discutiram a atividade... depois vocês puderam perceber isso... não foi?

P(46) É... que tem falhas também até pra gente... né?

S(47) Claro... claro

P(48) Porque na realidade da minha turma lá... eu acho que eu fui a primeira que... que apresentei esse tipo de trabalho lá... então muitos ainda nem apresentaram... né

S(49) Ahn...ahn

P(50) Então a gente leva o que a gente fez... né... pra saber como é que a gente se saiu... e claro que tem falhas... tem coisas que a gente tem que complementar... mudar... tem que fazer mudanças

Tem muitas coisas que a gente tem que acrescentar também ... né

Então na realidade... essa aula foi assim um experimento... né

Ela foi assim uma experiência mesmo

S(51) Exato

P(52) A partir daí... a gente tende a melhorar... né?

Porque foi uma experiência pra gente e pra eles também... né?

S(53) É... eu acho assim que como experiência... ela ficou enriquecedora... né... Joana?

P(54) É

S(55) Porque a gente aplicou a aula... e depois nós tivemos oportunidade de ver assim... onde falhamos... o que faríamos melhor... não é?

P(56) Com certeza

S(57) Vendo ponto por ponto onde que....

P(58) Onde que houve falha

S(59) Onde que houve falha... né?

E dentro disso... a gente pode se reestruturar e depois a gente pode aplicar

E provavelmente nós vamos ter...

P(60) uma aula melhor

S(61) Além... ou ter uma aula melhor... ou é possível ainda que não fique ainda...

R(62) Claro... claro

S(63) 100%... né? Porque né

R(64) Sempre vai haver mudança

E mesmo dentro de uma classe pra outra... de uma turma pra outra... sempre há uma grande diferença... né?

S(65) Uhn uhn

R(66) De um aluno para o outro... de uma turma de alunos pra outra... né?

S(67) Exato

P(68) Na realidade... sempre vai ser classe por classe vai ser uma experiência nova... porque a gente nunca sabe como o aluno vai reagir diante do texto

S(69) uhn uhn

P(70) Mas... eu acho que foi válido como experiência... né?

S(71) Claro

P(72) E é enriquecedora também... porque não?

Porque a gente trabalha coisas que vem de encontro ao conhecimento de mundo deles

Porque Coca-cola é um refrigerante universal... é uma marca universal

S(73) Com certeza... foi uma experiência diferente... né... como você mesma comentou

P(74) É... eu acho que foi

S(75) É... como você acha.... Joana... que a gente poderia melhorar essa parte da interação né?

Nessa questão de colocar o aluno... que ele seja reconhecido discursivamente... que ele esteja participando

Então nessa questão de interação... que... que a gente pode tá melhorando nisso?

P(76) Assim... trabalhar mais em grupo... né Silvia?

Aprender a trabalhar mais em grupo... e aprender a dialogar mais a argumentar mais em grupo entre os colegas... a se expor mais... porque na realidade o aluno tem medo de se expor quando a gente tá trabalhando em grupo.

Então eu acho que o interagir aí... nesse sentido é o aluno trocar mais idéias... né... entre eles

S(77) Eu acho que também a gente pode pensar na elaboração das nossas perguntas né Joana?

Que se a gente propor uma atividade em que ele possa argumentar

P(78) É

S(79) Em que ele possa comparar... em que ele possa se expor... sendo orientado pra isso... talvez tenha um efeito um pouco diferente

P(80) É

S(81) Em relação a aprendizagem... né Joana... considerando... assim que a aula foi construída com perguntas

O papel que o aluno assumiu foi um papel de responder e o professor assumiu o papel de questionador... né?

Então assim... dentro da interação que foi criada... você reconhece que houve algum momento pra que os alunos pudessem negociar... negociar os significados... negociar o conflito pra propiciar um desenvolvimento do aluno?

P(82) Negociar significado?

Se houve... não sei

Foram muito poucos os momentos... eu acho muito poucos

S(83) Você acha Joana?

O que você consegue identificar... por que não?

Você chegou a comentar alguma coisa sobre a característica da turma?

P(84) É a turma... são pessoas mais velhas... né?

Que ficam mais inibidas... que trabalham de domingo a domingo... que tem pouca oportunidade de ver televisão e não se detém numa propaganda

Pra eles é uma coisa a parte... é um ou outro aluno que é ligado.

Vamos dizer... numa propaganda.... a maioria deles pelo que ele me falaram... eles quase não têm oportunidade de ver televisão e quando vêem é só futebol ... né?

As mulheres são novela... então os mais jovens que tem na classe.... ainda eles são mais... eles... se detém mais numa propaganda... no significado daquilo, mas a maioria da turma... não

Eu acho que também aí... é uma coisa que a gente tem que trabalhar esse lado deles também ... né?

S(85) Então... na forma que a gente vai se reorganizar... a gente considerar esse aspecto

P(86) Tem que considerar esse aspecto também

S(87) Que envolve a questão de propor alguma coisa que eles possam negociar

P(88) E que eles estejam mais assim no dia-a-dia deles... pela idade deles... sei lá... alguma coisa... algum trabalho

S(89) Trazer um referencial pra que eles possam estar envolvidos mais

P(90) Trazer um referencial pra que eles possam argumentar mais... estar mais envolvido em sala de aula... porque a propaganda é ótima ...

Eu achei que ela seria assim o point... o ideal mesmo pra eles... mas... né

Eu acho que se for alguma coisa que vem mais de encontro ao dia-a-dia deles.... algum assunto... algum tema.... eu acho que a gente vai acertar mais.

S(91) Conseguir

P(92) Conseguir um envolvimento deles maior

S(93) É

P(94) Né...? Eu acho

S(95) Com certeza

E em relação ao uso da língua inglesa durante a aula... Joana?

Como que nós poderemos fazer um melhor uso dela da língua na sala de aula?

P(96) Eu acho que um melhor uso seria através de comandas... né?

Porque eles não tem a habilidade da língua... muitos deles não vêem... não têm... não sabem o principal.... coisas básicas da língua

Muito tempo que eles não vêem isso... então a gente tem que tá sempre puxando ali... sempre dando uma comanda ali pra eles poderem soltar alguma coisa... mas eu acho que dentro da nossa propaganda aí... eles até que conheciam o vocabulário... se interessaram

S(97) Não ficou tão distante?

P(98) Não ficou tão distante deles o vocabulário da propaganda... não

Muitas eles relacionaram... né... muitas palavras com coisas que eles vêem aí fora

S(99) Então... porque eu tive observando... é... com exceção do texto da propaganda em si e da frase da propaganda da Pepsi... não houve momentos de uso da língua inglesa

Então... seria o ideal mesmo... como você falou... através de comandas... né... praticando isso com o aluno pra que ele se sinta

P(100) mais a vontade... mais confiante... né?

S(101) Exato

P(102) Pra poder falar mais dentro da língua

S(103) Então Joana... considerando a questão do engajamento discursivo como o aluno envolvido em criar significados... em buscar significados... em negociar esses significados Considerando o conhecimento que ele tem do texto... o conhecimento que ele tem de mundo.... considerando esses três aspectos...

Onde você acha que houve mais falha?

Em estabelecer essa relação com o mundo dele pra que ele se envolvesse mais?

Ou a questão lingüística?

Na própria questão do gênero... a gente viu que também precisaria dar uma melhoria nisso

Qual é a sua avaliação sobre esses três aspectos?

P(104) Eu achei que entrou um pouco de cada

Eu achei que a partir do conhecimento deles... eu vi que... acho que deu pra perceber... que a propaganda não chamou tanto a atenção deles... como eu achei que chamaria pra gente trabalhar... né

S(105) certo

P(106) E no conhecimento sistêmico... no textual... eu acho que até foi razoável porque eles tinham a xerox na mão... deu pra eles terem uma visão do texto... da leitura do texto... mas não trabalhamos por exemplo dentro da leitura textual.

S(107) Quem fala? Por que fala ? Como fala?

P(108) Isso

S(109) Que é a coisa do gênero mesmo que ficou...

P(110) Então aí foi uma falha... não é que foi uma falha... eu não sei se a gente pode considerar isso uma falha

É que na hora é tanta coisa que vem na cabeça da gente que a gente quer explicar... quer mostrar pra eles dentro daquilo... que eles nunca viram... que acaba... passando

S(111) Exato

P(112) Agora no conhecimento sistêmico... aí eu achei que eles

S(113) conseguiram de uma forma independente... mesmo sendo conduzidos... eles conseguiram chegar ao entendimento do texto... né... Joana?

P(114) Eu achei... porque o texto não era um texto tão grande... não tinha palavras tão difíceis... mesmo em inglês... eram palavras mais ou menos conhecidas deles.

S(115) O texto foi bem escolhido?

P(116) O texto foi bem escolhido... só que não chamou a atenção deles tanto quanto eu achei que....

S(117) Eu acho assim que talvez... Joana... não é uma questão de chamar atenção... eu acho que é como você falou... se nós tivéssemos buscado uma forma de trazer aquilo dentro da experiência dele e tivéssemos organizado as questões de uma forma como nós já colocamos argumentativas ou pensando de uma outra forma de estruturar as atividades que ele fosse fazer ou desenvolver dentro da sala... pensando... tendo como esquema toda essa questão da aprendizagem... toda a questão do gênero...né e a questão da língua...eu acho que seria

P(118) é

S(119) um pouco ... né... diferente

Eu acho que foi a forma como nós pensamos em organizar

P(120) é

S(121) Não é?

P(122) É

S(123) Que talvez numa outra oportunidade fique

P(124) *Porque tudo é experiência pra gente também... né?*

S(125) *Claro... com certeza*

P(126) *Então nos próximos a gente sabe onde a gente falhou e a gente vai procurar melhorar*

Talvez tenha outro... vai aparecer outros tipo de falhas entre aspas

Ah... talvez a gente poderia ter trabalhado

S(127) *Nós avançamos em tal coisa... né... mas tal coisa...*

P(128) *É... mas falhou ainda esse lado*

S(129) *Tá certo*

Como você acha que essa aula contribuiu... embora você já tenha comentado algumas coisas... que mais você acha que essa aula contribuiu pra formação do aluno?

P(130) *formação crítica dele?*

S(131) *Exato*

P(132) *è ... eu acho que contribuiu assim... contribuiu sim no sentido de fazer com que ele seja uma pessoa mais crítica em relação aquilo que ele consome... não é mostrar pra ele que nem tudo que se faz tanta propaganda é bom pra gente... né?*

E que a propaganda na realidade tava ali pra convencer... né ... o consumidor de que ela é a melhor... é o melhor refrigerante que tem... então ele tem que ter um senso crítico... né... ter uma posição crítica daquilo que ele tá consumindo... que na realidade... ela quer convencer o consumidor de que ela é a melhor

S(133) *uhn uhn*

P(134) *Então você tem que saber ser um consumidor crítico*

S(135) *E você acha que eles chegaram a essa visão?*

P(136) *Ah...eu acho que sim... eu acho que sim... dentro do que nós pudemos explicar na sala de aula... eu acho que eles...*

S(137) *É naquele finalzinho de aula... que nós falamos um pouco mais sobre a propaganda convencer... é... o consumidor... eu acho que foi levemente comentado sobre isso*

Eu não sei se depois em sala de aula... eles comentaram alguma coisa a mais... né... você que teve um maior contato

P(138) *É... eles... alguns como eu disse... disseram que não entenderam o texto... depois eu expliquei a função do texto e alguns comentaram... sim... aqueles mais observadores... né... os mais assim... que tem mais uns que observam melhor mesmo... ou pegaram em casa a*

propaganda ou foram olhar de novo o texto... sei lá... só sei que eles comentaram em sala de aula que fizeram um comentário crítico mesmo a respeito... dizendo que a Coca-cola... taí mesmo pra fazer propaganda... dizendo que a gente mesmo tem que tomar Coca-cola... que a Coca-cola é a melhor... mas eu não acho que é a melhor porque a Pepsi também é boa... entendeu?

Então muitos ainda chegaram a comentar isso... Ah... eu prefiro a Pepsi... num quero a Coca... porque ... né.

S(139) É

P(140) Porque cada um tem um gosto... então eu acho que não foi uma coisa assim com aquela enfatização que a gente gostaria que fosse... mas

S(141) É... então é isso que eu ia comentar com você... né

Que talvez na aula não teve assim esse momento de uma forma assim tão enfático... né

Esse momento não foi tão enfatizado... mas você explorou isso depois e você percebeu que alguns chegaram a isso né... dentro da aula... considerando só a aula que nós filmamos... né

Considerando que foi a apresentação de uma propaganda que carrega um objetivo e coisa e tal

Então essa foi uma ação crítica que ficou pra um momento posterior

P(142) É... é

S(143) E seria possível talvez a gente tá puxando isso... esse fio logo de início... mesmo que não se complete em uma aula... né... mas a gente tá trazendo esse aluno pra esse posicionamento crítico... porque ele já tem uma vivência de comerciais... né? De tudo isso?

P(144) É... muitos trabalham com comércio... né

S(145) É... e todos nós somos consumidores

E qual é a nossa postura em relação ao consumo... né?

Então esse são os momentos em que o aluno se faria como um ser discursivo... então é esse aspecto

Então depende da forma como a gente vai reelaborar

P(146) Reelaborar isso

S(147) Eu queria deixar pra/ como desafio... né... se você está disposta a reconstruir essa aula... né... considerando os pontos ainda que...

P(148) que não foram abordados

S(149) Que não foram abordados... que a gente pode tá repensando ... né

Se você acha necessário a reconstrução... porque seria necessária

P(150) Eu acho que é necessário a reconstrução mesmo que ela seja com outro tema... né?

S(151) ahn...ahn

P(152) Pra gente poder dar a continuidade ao trabalho reflexivo... né... e... e fazer com que o aluno seja um aluno crítico

S(153) E um aluno reflexivo também... né

Assim como a gente tá sendo reflexiva no nosso trabalho.... repensando... reorganizando ... né... agindo sobre aquela situação... dar essa oportunidade para o aluno

P(154) Pra ele refletir... ser um aluno reflexivo e a partir daí aprender a ser um cidadão crítico

S(155) Exato... então você acha que esses pontos que nós acabamos de discutir são importantes pra nossa reconstrução?

P(156) Ah... eu acho que são... acho que são... porque quando a gente faz... porque só fazendo o que nós estamos fazendo agora é que a gente vai ver onde a gente falhou... onde você não falhou... porque se você não fizer isso... você vai ficar... a aula vai passar... né Ah... eu ... não vou voltar nisso... e... só a partir daí que a gente pode reconstruir mesmo Reconstruir...

S(157) Aplicar melhor

P(158) É

S(159) Aplicar... olha nós aprendemos e aplicar numa situação prática

P(160) Porque não é uma coisa fácil... não é fácil

S(161) Com certeza

P(162) Não é fácil

S(163) Nós somos um ser em formação... não é Joana?

P(164) Ah... com certeza

S(165) O tempo todo

P(166) Nós somos seres em formação mesmo... e não é fácil porque você imagina uma coisa... você acha que está preparada pra dá aquele tipo de aula... aí quando você se depara frente a frente com a situação... aí você vê que muitas coisas ()

Você é um ser em mudança constantemente... né... então você chega lá na hora e você fala Aí meus Deus

Onde eu falhei?

Porque eu falhei?

S(167) uhn uhn

P(168) aí você tem que parar pra pensar no que você...

S(169) Exato

P(170) No que você vai fazer no próximo

S(171) Exato

Então Joana... eu só queria tá acrescentando a... pra que pudesse ajudar nessa reconstrução dessa aula... que você pensasse no papel do professor quando tivesse elaborando sua aula

Qual o papel que você tá assumindo dentro daquela atividade?

Qual o papel que o aluno tá assumindo dentro daquela atividade?

Que você considerasse todos aqueles aspectos da proposta sócio interacionista de linguagem e de aprendizagem pra gente poder reconstruir a aula

Tudo bem?

P(172) Tudo bem

S(173) Então tá bom

Obrigada por sua participação... você tem alguma coisa a falar... depois da reflexão... que você também ouviu na sua aula com a Cris quando você apresentou o seu trabalho?

P(174) É... eu acho que... que nem eu falei... no dia-a-dia a gente tá sempre aprendendo Quando começamos fazer... trabalhar... a estudar com a Cris... né... no caso... ela começou a dar aula... a gente ficou meio assim... né

porque meu Deus... essa mulher tá dando tanta informação... mais tanta que vem pra gente... é tanta informação que você fica assim... meio zonha... né

Porque você fala... né... Meu Deus onde eu vou encaixar tudo isso?

Como que eu vou assimilar tudo isso?

Aí ela começa a ... trabalhar os pontos... né... e aí a gente começa a encaixar as idéias da gente naquilo que ela tá propondo pra gente

e... aí... na argumentação... ela sempre deixa um ponto bem claro... né

Que sempre pra uma argumentação a gente tem que ter um interlocutor... certo?

Sem interlocutor não tem argumentação... e que a gente tem que partir do... ponto de vista

É ponto de vista?

S(175) É

Do tema... do ponto de vista

P(176) Do tema... do ponto de vista

S(177) Do suporte

P(178) Do suporte... dos critérios... então fazendo esse esqueminha você consegue

S(179) ter uma visão crítica

P(180) Ter uma visão crítica do que for trabalhar

S(181) E é isso que você aplicou dentro dessa atividade?

P(182) É isso que nós aplicamos dentro dessa atividade

S(183) É isso que você considerando também esses fatores... vai tá... até o nosso olhar fica um pouco diferente né pra situação... né Joana?

P(184) Ah fica.... com certeza

*S(185) Mas é isso... é uma oportunidade de aprender né... de aprender e de modificar
Então Joana... antes de encerrar nossa sessão reflexiva... que queria registrar assim a abertura que você teve pra fazer assim esse trabalho... não é... junto
Ele é um momento de aprendizagem... não só pra você ... como pra mim também
A gente passa a olhar o nosso trabalho de uma maneira diferente... né... e você assim foi super aberta pra ta fazendo... reelaborando... aceitando... e assim em nenhum momento eu percebi que você... aí num vamos fazer... eu percebi sempre que você teve muita disposição... né
Eu acredito que a reflexão sobre a ação te deu um pouco... né... dessa nova visão sobre a prática pedagógica.... mas também tem um pouco de você... né... porque a gente não consegue se fazer por um curso*

P(186) É... com certeza

S(187) Mas tem um pouco de você... então é isso

((risos))

P(188) Tá gravando?

*S(189) Eu gostaria de deixar registrado também Rosa... que observando as questões e assim a quantidade de palavras dentro do turno do professor e do turno do aluno... pelas perguntas terem sido “o que?” “qual?” né
Eu percebo aqui a resposta do aluno num,a frase nominal
É a coca
É a Pepsi
É o imperador
Ah desculpa
Se é imperador... Coca... Pepsi
E não uma frase desenvolvida... argumentada... é porque... é por tal coisa.... então isso.. essa... o questionamento não deixou o aluno desenvolver*

P(190) é

S(191) um posicionamento crítico... reflexivo... né?

P(192) Foi mesmo

S(193) Foi mais no sentido de tá respondendo a pergunta

P(194) Foi mesmo

Recorte (h)

Referente a segunda sessão reflexiva realizada em 13/12/05

S(12) Como que você acha que os alunos atuaram nessa parte da aula... nesse warm up?

P(13) Ah... eu acho que eles foram bastante participativos... né... porque é uma coisa que é do conhecimento deles... faz parte do conhecimento deles

Todos vão a festa... não é?

E todos têm uma participação dentro das festas... então todos sabem conversar sobre o assunto.

S(14) Certo... então partiu/

Seguindo a aula... esse foi o warm up... onde a gente conseguiu trazer os alunos... o interesse deles... a vivência deles... chamar a atenção deles pra atividade

P(15) Hum hum

S(16) E... conforme eu tinha visto na nossa sessão reflexiva anterior... um dos pontos que eu tinha... que a gente apontou... que a gente percebeu na organização da nossa aula é que faltou situar o aluno no tipo de atividade que a gente ia propor... né?

E essa segunda... eu observando na aula... a gente fez o warm up e começou o convite... né?

Então a gente não citou:

Olha nós vamos fazer a leitura desse texto... ou do convite... explicar pra eles o que ia ser a nossa atividade daquele dia... né

Nós trouxemos a participação deles... mas aí a gente não explicou

P(17) Não preparou?

S(18) Eu não sei se é “ não preparou” Joana

É assim ó

Nós não explicamos pra eles o que que nós iríamos fazer... você entendeu?

P(19) Hum

S(20) Nós trouxemos... pedimos a participação deles sobre festa e:::

Eles participaram e aí a gente já começou a fazer a leitura do texto... né?

Eles tentando adivinhar o que tinha ali... né?

P(21) Mas eu acho que isso foi bom

S(22) Cê acha que isso foi bom?

Você tava programada e acha que dessa forma seria melhor?

*P(23) É... eu acho que não foi uma falha não
Eu acho que aí foi bom porque despertou mais a curiosidade o interesse dele lendo o texto dentro/ do que ficar preparando antes
Olha a leitura do texto vai ser sobre convite
Porque não sei quê... entendeu?
Então como nós já fomos e já era um...*

*S(24) Não que a gente tivesse falado assim... a leitura vai ser um convite de casamento... mas falar assim
Olha gente nós vamos fazer a leitura de um texto... seguindo tais etapas*

P(25) É isso nós não fizemos... mas eu acho que não fez falta

S(26) Não?

*P(27) Nós pulamos... essa parte... né?
Porque ela faz parte do...*

S(28) Como nós tínhamos anotado que situar o aluno para a aula que ele vai ter é um aspecto importante...

P(29) É nós pulamos

*S(30) Aí eu achei que...
Eu olhando as perguntas anteriores... avaliando o que nós fizemos na aula anterior e não fizemos nessa/
É lógico que a nossa intenção não era mostrar pra eles... nós vamos ler um convite de casamento*

P(31) É não era

S(32) Era uma coisa que eles iam ter que adivinhar... né?

P(33) Eles iam ter que adivinhar

S(34) Mas o tipo de atividade que a gente ia fazer... talvez pudesse... talvez não atrapalhasse

P(35) É verdade... mas também não prejudicou o andamento do...

Recorte (i)

Referente a segunda sessão reflexiva realizada em 13/12/05

S(88) Ou um sujeito discursivo dentro da aula ()

P(89) Eu acho que uma có-participação... né?

S(90) Exato

P(91) Uma có-participação da aula... não só ficar é:::.... assistindo... ouvindo... mas sim participando... e eu acho que isso aconteceu na nossa aula

S(92) É isso que eu ia te perguntar... você acha que o aluno/

Isso aconteceu?

Qual foi o papel que o aluno assumiu na aula?

P(93) Ah... eu acho

O aluno assumiu um papel bastante participativo... eu acho

S(94) Você percebe diferença entre uma atividade assim como nós fizemos... tentamos elaborar... colocamos um propósito... um objetivo... do que uma aula normal do dia-a-dia?

P(95) Uma aula normal do dia-a-dia... com certeza... né?

Porque eles mesmos gostaram né?

Eles gostaram da aula... acharam a aula

S(96) Eles se envolveram mais?

P(97) Eles se envolveram mais... acharam a aula diferente

Eles já tinham um conhecimento lingüístico um pouquinho... né... dentro do nosso assunto que era o... o::: convite... né?

Então muitas coisas... eles já conheciam ali da língua inglesa... né?

E isso também ajudou bastante... porque eles ficaram motivados

Eu acho que eles se motivaram sim... eu achei legal

S(98) Bom... você acha que o conhecimento foi transmitido... construído ou có-construído com os alunos?

P(99) Ele foi construído... né?

Houve uma participação... o aluno có-construiu junto com a gente

S(100) Tá... qual foi o objetivo das interações... das perguntas e respostas produzidas pelos alunos?

P(101) Qual foi?

S(102) O objetivo das interações?

P(103) Ah... o objetivo foi fazer com que os alunos participassem da aula... que ele é... crescesse como cidadão

S(104) Como você avalia a participação do aluno... pensando em engajamento discursivo? Cê acha que houve esse espaço?

P(105) Ah... eu acho que houve

S(106) Em alguns momentos... né?

P(107) Em alguns momentos houve... não totalmente... mas

S(108) Joana... na sua concepção houve espaço pra formação crítica do aluno?

P(109) Eu acho que houve

S(110) É observando a construção da aula... separando conhecimento sistêmico... conhecimento textual... conhecimento de mundo

Eu percebi que os alunos tiveram maior participação... maior engajamento nas atividades/ Primeiro... na atividade que envolvia a reflexão sobre a atividade... sobre o que estavam fazendo... que exigia uma reflexão... um posicionamento deles em relação/ que foram as duas perguntas

Esses foi um momento de maior engajamento... né?

Segundo momento de maior engajamento foi quando a gente falou sobre a organização textual... que eles participaram... deram porque... para que

P(111) Eles souberam colocar... né?

S(112) É... e uma maior participação no conhecimento lingüístico

P(113) Hum

S(114) Né? Ao que você atribui essa participação?

P(115) Essa menor participação?

S(116) É

P(117) A falta de conhecimento de língua... né... o uso da língua no dia-a-dia

S(118) É... que aspectos Joana... você pensaria para ser melhorados na outra?

P(119) Atividade?

S(120) Atividade