

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS**

LEONARDO SILVA DUARTE

**AS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS DE ESCOLA PÚBLICA E O
PROCESSO DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**CURITIBA
2021**

LEONARDO SILVA DUARTE

**AS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS DE ESCOLA PÚBLICA E O
PROCESSO DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Inglês do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andressa Brawerman Albini.

CURITIBA

2021



TERMO DE APROVAÇÃO

AS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS DE ESCOLA PÚBLICA E O PROCESSO DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DO ALUNO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

por

LEONARDO SILVA DUARTE

Monografia apresentada às 10 horas 30 min. do dia 10 de maio de 2021 como requisito parcial, para conclusão do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação e conferidas, bem como achadas conforme, as alterações indicadas pela Banca Examinadora, o Trabalho de Conclusão de Curso foi considerado APROVADO*.

Prof.^a Dr.^a Andressa Brawerman Albini

Prof.^a Orientadora

Prof.^a Ma. Jacqueline Andreucci Lindstron

Membro titular

Prof.^a Dr.^a Juliana Zeggio Martinez

Membro convidada (Universidade Federal do Paraná)

* O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Andressa Brawerman Albini, a qual tive o privilégio de ter como orientadora, por sua confiança, paciência e por sua amizade.

Agradeço à membro da banca examinadora, professora Ma. Jacqueline Andreucci Lindstron, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas críticas e sugestões para a realização deste trabalho, bem como pela sua ternura.

Agradeço à membro da banca examinadora, professora Dra. Juliana Zeggio Martinez, por ter despertado o interesse inicial no tema e por ter enriquecido minha evolução como aluno e professor.

Agradeço aos meus pais Eluir e Josiane pelo amor e incentivo que me deram e pelo exemplo que são para mim.

Agradeço à minha avó Nair pelo incondicional carinho e por todo apoio que me deu e continua me dando para seguir a jornada.

Agradeço aos meus amigos Bruno e Felipe, os quais eu tenho o prazer de chamar de irmãos, pela parceria e pelos momentos que passamos juntos, pois tornaram a caminhada acadêmica muito mais prazerosa.

Agradeço às minhas colegas de (per)curso e amigas Thalya e Yasmin, pela preciosidade de suas amizades, que desde o início estiveram sempre ao meu lado, tanto nos sufocos quanto nas comemorações.

Agradeço aos professores do Brasil que participaram desta pesquisa pela colaboração e pela honestidade em suas respostas.

A verdade dividida

*A porta da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos.
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a relação entre as práticas dos professores de língua estrangeira (LE) e os processos de significação dos sujeitos-alunos. O arcabouço teórico, localizado no pós-estruturalismo, fundamenta-se na teoria da linguagem que vê a língua como espaço para a construção de significados (significação) através do discurso; na noção de identificação como forma de significação através do discurso; na concepção de aprendizado de LE como acesso a outros procedimentos de significação, que possibilitam processos de ressignificação e na perspectiva discursiva de ensino de línguas como desenvolvimento da cidadania. A fim de alcançar o objetivo proposto, a pesquisa busca analisar quais práticas de (res)significação os professores de LE de escolas públicas percebem que adotam em sala de aula e de que forma suas práticas trabalham com a noção de significação pelo discurso em LE. A metodologia escolhida dispõe de um questionário de práticas de ensino de LE com 31 questões de múltipla escolha e nove questões semiabertas. O questionário contou com a participação de 50 professores de LE de todas as regiões brasileiras. Os resultados apontam uma forte consciência dos professores sobre a importância da interação social na sala de aula de LE, necessária para os processos de (res)significação. Os dados ainda indicam que os professores proporcionam aos alunos o contato com outros procedimentos de significação e identificação e têm uma clara preocupação com a participação social e formação integral dos alunos, como apontado pelas teorias. Em conclusão, o diálogo promovido com os professores mostra paralelos com as teorias de ensino-aprendizagem de LE que trabalham o discurso em sala de aula e possibilita uma maior reflexão dos professores sobre suas concepções de ensino e suas práticas docentes.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira. Escola Pública. Práticas. Discurso. Identidade.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the relation between foreign language (FL) teachers' practices and the students' processes of signification. Located within the post-structuralism, the theoretical framework is based on four perceptions. The first one follows the language theory that sees language as a space for creating meaning (signification) through discourse. The second one is the notion of identification as a form of signifying. The third one is the conception of FL learning as an access to other signification procedures, which makes the process of resignifying possible. The fourth one agrees with the discourse perspective of language teaching as the development of students' citizenship. In order to reach the proposed objective, this research seeks to analyze what practices of (re)signification public school FL teachers understand to adopt in their classroom and in what manner their practices work with the concept of signification through discourse in a FL. The methodology featured a questionnaire of FL teaching practices with 31 multiple choice questions and nine semi-open questions. The questionnaire had the participation of 50 FL teachers from different Brazilian states. The results point to a strong awareness from the teachers about the importance of social interaction in the classroom, which is needed for the processes of (re)signifying. The collected data also indicate that the teachers provide the contact with different signification and identification procedures to their students, and have a clear concern with students' social participation and well-rounded education as well, as demonstrated by theory. In conclusion, the dialogue with the teachers shows parallels with the teaching and learning theories that work the discourse in the class and enables a better reflection from teachers about their concepts of education and their teaching practices.

Keywords: Foreign language teaching. Public School. Practices. Discourse. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Tipos de questões e suas quantidades	44
Quadro 2 – Questões relacionadas às práticas que trabalham com o discurso.....	46
Quadro 3 – Questões relacionadas às práticas que trabalham com os processos de (res)significação da palavra e do mundo.....	47
Quadro 4 – Questões relacionadas às práticas que trabalham com os processos de (res)significação da identidade.....	49
Quadro 5 – Questões relacionadas às práticas que trabalham com os aspectos sociais do ensino-aprendizado de LE.....	50
Mapa 1 – Mapa do Brasil com as quantidades de professores participantes por estado	51
Quadro 6 – Idade dos participantes por faixa de idade de 10 anos	52
Gráfico 1 – Anos de experiência em escolas públicas e porcentagem de professores	52
Gráfico 2 – Quantidade de professores por nível de ensino em experiências prévias e atuais.....	53
Quadro 7 – Respostas das questões em escala Likert de três pontos	55
Quadro 8 – Práticas altamente indicadas pelos professores e suas porcentagens ..	59
Quadro 9 – Respostas das questões de frequência de uso de estratégias/atividades no ensino de LE	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PARADIGMA ONTOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO	17
2.1	O discurso e sua natureza linguística na construção de significados	19
2.2	Interpretar-se a partir do outro: os processos de identificação através da prática social – a formação	21
2.3	As (res)significações do sujeito-aluno nas interações em LE: a colisão e a reformação	24
3	AS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE LE E UM DESVELAR DAS POTENCIALIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA COMO DISCURSO	27
3.1	O ensino de LE indo além do valor linguístico	28
3.2	As posições dentro da sala de aula de LE: elementos de identificação..	31
3.3	Práticas de ressignificação e ressignificação das práticas: exemplos de ações docentes naturais da sala de aula de LE	35
4	PARADIGMA METODOLÓGICO, INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PARTICIPANTES	40
4.1	O questionário sobre práticas	42
4.1.1	Partes do questionário	43
4.2	As práticas-base para análise	45
4.2.1	Grupo 1: Práticas que trabalham com o discurso	45
4.2.2	Grupo 2: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da palavra e do mundo	46
4.2.3	Grupo 3: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da identidade	48
4.2.4	Grupo 4: Práticas que trabalham com os aspectos sociais do ensino-aprendizado de LE	50
4.3	Os professores participantes	50
5	(DES)ATANDO ALGUNS NÓS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
5.1	Respostas das questões fechadas	55
5.2	Investigação das práticas dos professores	61
5.2.1	Grupo 1: Práticas que trabalham com o discurso	63

5.2.2	Grupo 2: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da palavra e do mundo	66
5.2.3	Grupo 3: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da identidade	69
5.2.4	Grupo 4: Práticas que trabalham com os aspectos sociais do ensino-aprendizado de LE.....	74
6	A MUDANÇA DE PERSPECTIVA: QUANDO O PROFESSOR REFLETE SOBRE SUAS PRÁTICAS E AS PRÁTICAS REFLETEM O PROFESSOR.	78
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE	88

1 INTRODUÇÃO

Discutir questões sobre o uso de línguas não é algo relativamente novo no ambiente científico (LEFFA, 2012), já no começo do século XX, filósofos da linguagem como Bakhtin¹ e seus contemporâneos passaram a se preocupar com a interação social. A partir da década de 50, com estudos de pós-estruturalistas como Foucault e Derrida², a palavra *discurso* ganhou mais força nos estudos linguísticos e sociais. Com isso, as lentes de estudo da língua foram ajustadas para compreender a língua como “espaço de construção de sentidos” (JORDÃO, 2007, p. 19).

Ao pensar em línguas e em seus usos, observa-se uma distinção bem marcada nas sociedades: língua materna (LM) e língua estrangeira (LE). Ainda que possam ser vistas como contrárias ou até mesmo antagônicas, para aqueles que acreditam que a primeira atrapalha a absorção da segunda, as interações e os produtos das interações em ambas as línguas podem ser analisados por lentes semelhantes. É somente através da interação que os indivíduos podem compartilhar entendimentos do mundo, construídos historicamente, e assim iniciar uma construção de significados. Entendidos como maneiras de “conferir sentido ao mundo” (JORDÃO, 2005a, p. 2), esses significados encontram-se em constante e contínuo movimento, pois, com o passar do tempo, uma pessoa realiza incontáveis significações do mundo e de si mesma (ORLANDI, 1998).

Assim como na interação em LM³, é pelo contato com a LE durante o aprendizado que o aluno passa novamente por esses processos de dar sentidos ao mundo. Desta vez, a construção de sentidos ocorre pela LE, ou seja, os processos de significação são renovados, por isso a existência do prefixo “res-” em significação, já que os significados já foram uma vez criados na e pela LM (REVUZ, 1998). Ao mesmo tempo, durante as interações com os outros indivíduos em LE, o aluno constrói sentidos e (re)interpreta sua própria identidade: ao significar, o sujeito se significa (ORLANDI, 1998, 2012). Mesmo que em LE as maneiras de dar sentido ao mundo e os mecanismos utilizados pelos sujeitos para a significação sejam

¹ Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo russo e crítico literário.

² Paul-Michel Foucault (1926-1984) e Jacques Derrida (1930-2003), ambos, teóricos franceses.

³ As primeiras interações em LM ocorrem logo nos primeiros anos de vida da criança, em que ela interage com seu responsável e isso possibilita a construção de significado de forma compartilhada e negociada, pois a criança e o responsável agem como locutor e interlocutor. Para aprofundamento a respeito dos processos de significação em LM, ver Hilário (2011). Todas as citações encontradas exclusivamente nas notas de rodapé estão disponíveis na seção de referências.

diferentes daqueles em LM, a construção de significado depende das interações próprias da comunicação e características do discurso.

Sob essa perspectiva, o discurso encontra-se firmemente enraizado na sala de aula, especialmente a de LE, em que os aprendizes se engajam nas práticas sociais negociando e construindo significados ao mesmo tempo em que são construídos por eles. Aprender uma língua nessa perspectiva é, portanto, aprender novos procedimentos para construção de significados, de entendimentos de mundo e de identidades. Assim, o ensino de línguas, por sua vez, se vê incumbido de trabalhar com esses processos de (re)significação⁴.

São vários os focos que se pode dar ao trabalhar a língua como discurso (TILIO, 2008a), porém para esta pesquisa serão dois os argumentos centrais para estudar o trabalho do professor de LE. Em primeiro lugar, é importante que se entenda o conhecimento como definido e construído socialmente através da nossa interação pela língua (BAKHTIN, 2006; JORDÃO, 2006, 2007; ORLANDI, 2005; TILIO, 2008a). Em segundo lugar, é necessário que se compreenda que, durante os processos de (re)construção de significado, (re)constróem-se também as identidades dos participantes (MOITA LOPES, 2002; ORLANDI, 1998, 2005).

Ao tomar esses posicionamentos, o professor de LE começa a empregar esses entendimentos em suas práticas, ainda que sem perceber (JORDÃO, 2006). Por isso, para que o professor de LE perceba a contínua (re)construção de significados e identidades, é necessário um trabalho reflexivo sobre seu trabalho. Atentar-se sobre isso, gera um reflexo em suas próprias práticas em sala de aula, o que também beneficia os alunos na assimilação dos procedimentos de (re)significação em LE.

Um professor, assim reflexivo, assume-se como pesquisador ao se debruçar sobre seu próprio trabalho ou de seus pares. Ao pensar sobre como tornar seu trabalho mais significativamente relevante para a formação do aluno como indivíduo

⁴ O termo *ressignificação* e derivados não se relacionam diretamente com o conceito de ressignificação de Judith Butler, em que uma palavra tradicionalmente usada com um sentido pejorativo ou depreciativo é invertida por aqueles que fazem uso dela ou que sofrem seu uso e, assim atribuem-na um sentido positivo, tornando-a como um termo de afirmação (ex. as palavras *gay*, *lésbica*, *preto* etc.). Para aprofundamentos sobre isso, ver Butler (1997) e Bachur (2019). Esse termo também foi usado por Barcelos (2007) ao se referir à ressignificação de crenças, entendendo como atribuir um novo significado a elas e não necessariamente rompê-las. Nesta pesquisa, o termo não assume precisamente nenhum dos entendimentos mencionados acima. Aqui, esse termo é utilizado para referenciar à retomada dos processos de significação a partir do aprendizado de uma LE. O termo será discutido na Seção 2.3.

e cidadão, o professor aproxima-se da criticidade freireana. Para Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 133), é a reflexão sobre a prática que deveria ser vista como o “embrião da atividade de pesquisa”. Segundo os autores, esta atividade reflexiva deveria começar já na formação do aluno-professor⁵, “seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador-crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas” (id., 1991, loc. cit.).

É diante desse panorama que percebi que em um primeiro estágio enquanto aprendiz de LE, entrei em contato tanto com os aspectos do código da língua e com as questões socioculturais de uso dela quanto com as metodologias usadas pelas professoras e professores com quem tive contato⁶. Nas salas de aula em que estive presente, passei por descobrimentos sobre a língua ao mesmo tempo em que também me identifiquei através dela. Foram essas questões que me levaram a repensar meus entendimentos quando tomei a posição de professor de LE. Ao assumir esse ponto de vista, deparei-me com uma situação de pesquisas em ensino-aprendizado⁷ de LE. Cavalcanti e Moita Lopes (1991) relatam que a produção de conhecimento dentro das universidades sobre ensino-aprendizado ainda é escassa e que a quantidade de pesquisas a respeito de outros assuntos, em contrapartida, é abundante. Como consequência desses fatores, os autores denominam o círculo vicioso dessa área como sendo quando o ensino é completamente desligado da reflexão sobre o que é ensinar e aprender línguas, da visão do professor como investigador e da educação continuada. Apesar disso, acredito que a realidade tenha melhorado nos últimos 30 anos e que, atualmente, existe uma maior preocupação maior com essas pesquisas.

Durante meu período de graduação, tive experiências como coprofessor de turmas de Ensino Fundamental em turmas de ensino público regular em Curitiba/PR através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A partir de um maior envolvimento, pude observar alguns pontos a respeito dos alunos que

⁵ *Aluno-professor* é o termo utilizado para fazer referência aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras no geral. O termo é utilizado por Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Martinez (2007).

⁶ Ver Eckert-Hoff (2015) a respeito de outros professores cujas metodologias e posicionamentos adotados em sala de aula refletem e refratam aqueles percebidos enquanto alunos, tanto durante o ensino regular quanto durante a formação superior.

⁷ Os termos hifenizados *ensino-aprendizado* ou *ensino-aprendizagem* são usados em referência ao fato de que ensinar também é aprender e vice-versa. Nesta pesquisa, optei por não usar as duas palavras separadas por uma barra (*ensino/aprendizagem*), entendendo que os processos de ensino e de aprendizagem de LE relacionam-se intrinsecamente.

não faziam parte propriamente das aulas de LE, mas sim do desenvolvimento deles como adolescentes, cidadãos e falantes de LE. Como resultado disso, busquei relacionar minhas percepções como aluno, como professor e como pesquisador da área de Letras através do exercício de reflexão sobre minhas aulas. Fui compreendendo que as interações em LE tinham um papel no desenvolvimento dos alunos em sala e, em vista disso, fui reconsiderando algumas práticas e percebendo aspectos sobre as subjetividades dos alunos. Conforme fui tomando consciência do processo de crescimento pessoal dos alunos e de reaprendizado do mundo e de si mesmo pela nova língua, foi crescendo meu interesse na ação que a língua exerce sobre os alunos nesse período escolar. Essa curiosidade tomou, então, a forma de uma ideia de Trabalho de Conclusão de Curso.

As atividades como docente também me fizeram entender uma frase que ouvi durante a graduação: “*good teachers get to know their students*”⁸. Uma de minhas tentativas de “conhecer” os alunos, ou pelo menos o que eles pensavam sobre o ensino-aprendizado de inglês e sobre suas próprias pronúncias, foi na condução de um questionário para a escrita de um artigo em coautoria. Neste, os alunos, adultos de um centro de línguas, mostraram-se favoráveis a revelar suas identidades como brasileiros falantes de inglês ao declararem que não gostariam de perder seus sotaques, pois eram suas marcas linguísticas e pertencentes às suas personalidades (DUARTE; BRAWERMAN-ALBINI, 2019). As declarações dos alunos em relação a seus sotaques me fizeram perceber que o professor de LE que não leva em conta as preferências e os desejos de seus alunos em suas aulas acaba afastando uma das partes da construção de significado, os alunos. Não se preocupar com as (res)significações feitas em sala causa uma não reflexão por parte do professor, que leva à repetição de práticas antiquadas, conservadoras e desatualizadas. Sendo assim, é elementar, complexo, mas necessário, o exercício constante de reflexão sobre práticas docentes, como também percebem Cavalcanti e Moita Lopes (1991).

Concordando com Jordão (2006), compreendo que toda prática adotada em sala de aula é fortemente determinada pela visão de língua do professor, sobretudo aquelas que trabalham com algo tão subjetivo como os significados e as identidades dos alunos. Logo, não poderia estudar as práticas dos professores que trabalham

⁸ Bons professores conhecem seus alunos.

com essa perspectiva sob um viés estruturalista ou positivista. Entendo também que outras formas de estudo de práticas dos professores como observação, gravação ou relatório, não seriam sequer possíveis, tendo em vista o atual cenário mundial de enfrentamento da crise de COVID-19 e a situação do ensino público de forma remota e assíncrona, que poderiam gerar mais desconforto e ansiedade. Portanto, decidi questionar os professores de LE de escolas públicas sobre suas percepções a respeito de suas próprias práticas através de um questionário. Por isso, busco respeitá-los como profissionais da educação; profissão essa que tem sofrido ataques constantes no cenário brasileiro atual.

Considerando a necessidade de reflexão do professor de língua sobre suas práticas, o objeto de estudo que esta pesquisa se propõe a examinar são as práticas docentes que tenham foco nos processos de (re)significação pelos quais os alunos passam no processo de aprendizado de LE em ambiente escolar. Buscando alcançar tal objeto de estudos e com base em pressupostos teóricos pós-estruturalistas, surgem as seguintes perguntas:

- a) Quais práticas de (re)construção de significados os professores de LE de escolas públicas percebem que adotam em sala de aula?
- b) De que forma suas práticas trabalham com a noção de significação pelo discurso em LE?

A fim de responder essas perguntas, o objetivo principal deste trabalho é investigar a relação entre as práticas dos professores de LE e os processos de significação dos sujeitos-alunos. Além disso, por se tratar de um trabalho acadêmico que se dedica à área de ensino-aprendizagem e formação de professores, a pesquisa também se propõe a envolver professores de LE de modo a propiciar-lhes oportunidades de crescimento pessoal através da reflexão de suas próprias aulas. Assim, as metas que este trabalho intenciona alcançar são também contribuir com os envolvidos na ampliação de suas compreensões sobre o processo de ensino-aprendizado e, como efeito disso, permitir a socialização do conhecimento com a comunidade.

Os capítulos deste trabalho dialogam para estruturar um caminho que una o uso da língua às práticas do professor de LE. Para isso, no Capítulo 2, são apresentados os paradigmas ontológicos e epistemológicos, relacionando as visões

de língua, indivíduo e realidade ao discurso e à prática de pesquisa. Esse capítulo serve de fundamento para os outros, entendendo que é necessário, antes de tudo, estabelecer sob quais perspectivas está se estudando, para então desenvolver qualquer método de pesquisa e analisar quaisquer dados.

No Capítulo 3, dou continuidade aos conceitos teóricos, porém agora mais diretamente ligados à prática de ensino e ao processo de (res)significação dos alunos de LE. Entendo o ensino de uma língua diretamente ligado à abertura das possibilidades de interpretação e dos procedimentos de significação, por isso, a discussão se volta ao ensino de língua como discurso, às posições do professor dentro de sala de aula e às práticas propriamente ditas.

O Capítulo 4 apresenta, inicialmente, o entendimento da pesquisa sobre a própria ação de pesquisar. Em seguida, descreve a metodologia escolhida, mostrando as questões elaboradas no questionário de práticas de ensino de LE, a forma com que os fundamentos teóricos conectam-se às questões do questionário e a maneira com que eles organizam as análises e, por último, quem são os participantes respondentes.

No Capítulo 5, os dados são expostos, investigados e discutidos. Esse capítulo serve para associar as respostas dos professores participantes aos grupos de práticas que trabalham com os processos de (res)significação do aluno e às teorias de fundamentação. Cada seção deste capítulo destaca aspectos entendidos como elementares na aula de LE sob a perspectiva discursiva: a abertura de espaço para o discurso; as (res)significações da palavra; as (res)significações do sujeito e a importância social do ensino-aprendizado de LE.

No último capítulo, serão apresentadas as considerações finais sobre o diálogo promovido com os professores e os paralelos com as teorias. A esperança é que, através desta pesquisa, possamos repensar nossos conceitos de ensino-aprendizagem de LE e também perceber o quanto nossas concepções dizem respeito às nossas práticas como professores. Através da consciência que o professor desenvolve ao refletir sobre suas práticas, ele pode compreender melhor o que o leva a agir da forma que faz e, principalmente, enxergar outras maneiras de trabalhar ou mudar aquilo que não é ideal (JORDÃO, 2006).

2 PARADIGMA ONTOLÓGICO E EPISTEMOLÓGICO

Para entender o papel do aprendizado de LE na formação do indivíduo, é preciso, primeiramente, considerar sobre qual visão de língua⁹ estamos falando e sob quais lentes estamos olhando. Se tomarmos como verdade que a língua é externa ao sujeito, independente dele e a enxergarmos objetivamente como um sistema fechado, estaremos adotando a tradição estruturalista¹⁰. Entretanto, o entendimento que se tem para esta pesquisa é o de que os significados são construídos socialmente através da língua e com ela (CORACINI, 2003a; JORDÃO, 2005a), portanto se configura no campo das teorias pós-estruturalistas.

Adotar essa perspectiva faz muita diferença na maneira de se perceber o mundo, uma vez que se passa a reconhecer a realidade não como algo pré-estabelecido e exterior aos sujeitos, mas pelo contrário como de fato construída por eles à medida que também os constrói (JORDÃO, 2007). Além da relação linguagem/significação¹¹, as correntes pós-estruturalistas buscam entender também as relações sujeito/realidade e indivíduo/sociedade, pois concebem que a realidade nunca pode ser separada daqueles que a observam e a constroem. Esses sujeitos, por sua vez, nunca agem sozinhos, mas sempre coletivamente, em relações sociais.

Só nessas relações apresentadas acima, já é possível entender que para o pós-estruturalismo a possibilidade de haver uma única realidade objetiva, neutra e independente da subjetividade daqueles que a formam é inconcebível. Os sujeitos podem apenas interpretar a realidade a partir de suas experiências com ela e da experiência com outros pelo contato social. Assim como colocado na epígrafe deste trabalho, no poema de Carlos Drummond de Andrade, só cabe a cada um de nós, sobretudo, interpretar a realidade e optar por uma metade “conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia” (ANDRADE, 2012, p. 52).

Segundo Peters (2000, p. 28), o pós-estruturalismo ainda pode ser descrito como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita [...]”. Sendo essencialmente interdisciplinar, esse modo de pensamento não deve ser

⁹ Nesta pesquisa, o termo *língua* está relacionado à noção de unidade linguística e ao conjunto de palavras e expressões utilizadas por uma nação, povo ou comunidade e está mais ligada à estrutura e ao código linguístico, por exemplo, a língua inglesa, a língua portuguesa, etc. (MARTINEZ, 2007).

¹⁰ Na área de linguística estrutural, do início do século XX, tem-se como exemplo os estudos de Jakobson e aqueles atribuídos a Saussure, conforme exposto por Peters (2000).

¹¹ O entendimento de *linguagem* e o conceito de *significação* estão relacionados à noção de discurso, que será discutida nas subseções a seguir.

empregado para se criar uma ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade, mas, na verdade, como colocado por Jordão (2005a, p. 1): “o pós-estruturalismo semeia o caos”. É por isso que ele não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou a uma escola; é melhor se referir a ele como “um *movimento de pensamento*”¹², isto é, “uma complexa rede de pensamento” (PETERS, 2000, p. 29).

No cenário de pesquisas em ensino-aprendizagem de LE, assumir o paradigma pós-estruturalista implica aceitar que os sistemas de significação são diferentes em outras culturas/sociedades, visto que usam, por essência, línguas diferentes. Diante disso, deve-se, antes de tudo, abandonar os preconceitos para que se possa questionar as diferentes noções e entendimentos do mundo que outras sociedades têm (JORDÃO, 2005a). Alicerçar esta pesquisa em tais pressupostos ontológicos possibilita direcioná-la a questões de cunho epistemológico e metodológico, conforme Denzin e Lincoln (2006) e Ramalho e Resende (2011). Assim, na tentativa de guiar os entendimentos de ensino e aprendizagem de LE nesse movimento de pensamento, este capítulo está dividido em três partes principais.

Na primeira parte, apresento alguns questionamentos referentes às concepções de discurso e de como ele afeta nossas percepções e construções de sentido, de conhecimento, de língua e de sujeito. Nesta parte, fundamento-me principalmente em Bakhtin (2006), Jordão (2005a, 2007) e Tilio (2008a). Na segunda parte, entendendo que ao significar, os sujeitos se significam, apresento uma discussão sobre os processos de significação dos sujeitos, ou seja, processos de identificação, conforme apresentados por Orlandi (1998, 2005) e Jordão (2006). A apresentação que faço sobre esses processos começa considerando as práticas sociais em LM, mas em seguida passa a focar mais detalhadamente na LE. A partir disso, na terceira parte estabeleço uma relação entre a construção de sentidos em LE e a (re)construção de identidades com base em Revuz (1998), Moita Lopes (2002) e Tilio (2008a, 2008b).

Meu propósito com a separação dessas partes não é tão somente dividi-las como se elas desenvolvessem conceitos divergentes ou assuntos contrastantes; pelo contrário, acredito que não se possa analisar discurso desconsiderando o

¹² Todos os itálicos e grifos dos trechos originais serão mantidos, bem como grafias incorretas ou desatualizadas.

sujeito e/ou a sociedade. Minha intenção, na verdade, é facilitar a nomeação de alguns dos elementos discursivos que o professor de LE trabalha em sala de aula, para que no Capítulo 3, sejam aprofundados. Nesta pesquisa serão abordados dois elementos: a significação da palavra e do mundo e as significações/identificações dos sujeitos-alunos. Entende-se que esses elementos não estão inseridos em esferas separadas ou desconexas, mas sim constituintes do discurso e, por isso, formadores da estrutura social, o que inclui a sala de aula. Nessa visão, o professor encontra-se mergulhado no discurso – ainda que não perceba – e tem o trabalho de provocar a (re)construção de significados – ainda que sem intenção.

2.1 O discurso e sua natureza linguística na construção de significados

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 96)

Com o advento do pós-estruturalismo em meados do século XX vindo para repensar as concepções fixas do estruturalismo, a palavra discurso ganha grande espaço no cenário de pesquisas linguísticas, sociais e psicológicas. Ela surge com a intenção de ajustar o foco científico para a prática de linguagem, uma vez que se entende que a realidade está sempre sendo construída pelos sujeitos e esses, por sua vez, relacionam-se por meio da linguagem em momentos de práticas sociais (BAKHTIN, 2006; JORDÃO, 2006; TILIO, 2008a). Dessa forma, as realidades e as verdades são, verdadeiramente, construídas pela linguagem, pois é ela que possibilita interpretar a realidade e elaborar verdades sobre ela (JORDÃO, 2007). Nessa concepção, estudar discurso é estudar linguagem em ação (BLOMMAERT, 2005) e palavra em movimento (ORLANDI, 1998), pois se trata do mesmo fenômeno, mas a partir de perspectivas diferentes (TILIO, op. cit.).

Entender a língua discursivamente é percebê-la inserida dentro de contextos sociais diversos habitados por indivíduos inseridos na história, que, por sua vez, são interpelados pelo discurso e, por isso, têm suas visões de mundo orientadas pela língua que usam. Jordão (2005b) comenta que é a linguagem que organiza nossa

percepção do mundo e que constrói nosso entendimento dele e, portanto, nossas interpretações estão intimamente ligadas às línguas que falamos.

É pensando em tal potencial construtivo da língua(gem)¹³ que compreendemos que a palavra é muito mais do que pronunciamos ou escutamos, como colocado na epígrafe desta subseção, na visão de Bakhtin (2006). Sob essa ótica, a prática social, como um contexto, tem um papel fundamental ao dar sentido às palavras e ao mundo: “[o] sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos” (BAKHTIN, op. cit., p. 106). Desse modo, ao engajarem em práticas sociais e construírem os sentidos das palavras, os sujeitos utilizam a linguagem para construir e reconstruir constantemente a realidade, o mundo e a si mesmos a partir das negociações de significado (TILIO, 2008a).

Fairclough (1992, p. 64) afirma que o “discurso é uma prática de não somente representar o mundo, mas sim de significá-lo, constituindo e construindo o mundo com base no significado”^{14/15}. Assim como nessa afirmação, Jordão (2007) reconhece a língua como um espaço ou um sistema próprio para a construção de sentidos porque é onde os sujeitos constroem o mundo, ou seja, o significam. A autora ainda define que é através do discurso que interpretamos e significamos a realidade, visto que é que língua determina os “procedimentos interpretativos” ou “procedimentos de construção da realidade” (JORDÃO, 2006, *passim*), pois tudo o que temos são interpretações, percepções e entendimentos do mundo.

Com essa concepção de língua(gem) em mente, é importante esclarecer que os processos de significação não se desenvolvem no vácuo, mas acontecem, na verdade, em práticas sociais (BLOMMAERT, 2005). Sendo sociais, essas práticas são produzidas por sujeitos inseridos em sociedade, daí a natureza social do discurso, uma vez que ele está presente em todas as práticas e eventos sociais e, ao mesmo tempo em que está sujeito a elas, as sujeita (BLOMMAERT, 2005; JORDÃO, 2007; TILIO, 2008a). É por essas práticas e eventos sociais que se revela a natureza linguística do discurso, dado que é pelo uso da língua que os sujeitos

¹³ Neste caso, entendo que o termo duplo *língua(gem)* remete à conhecida percepção dos estudos em Linguística: o objeto de estudo é o mesmo com o qual ele é estudado/analísado.

¹⁴ *Discourse is a practice not just of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning.*

¹⁵ As traduções de citações neste trabalho são de responsabilidade do autor. Os trechos originais se encontram em notas de rodapé.

negociam e constroem significados. O discurso é social e linguístico – ou, quem sabe, social por ser linguístico e linguístico por ser social. O fato é que conceber língua como discurso significa querer entender as implicações das práticas discursivas nas relações sociais, pois, de acordo com Martinez (2007, p. 37), tem-se a compreensão de que é “a própria linguagem que constrói significados”.

É nas práticas sociais cotidianas que o discurso é utilizado de três principais maneiras, segundo Ramalho e Resende (2011, p. 43): “para agir e interagir, para representar aspectos do mundo e para identificar a nós mesmos/as e a outros/as”. É a partir dessa última utilização do discurso que a próxima subseção resulta: buscando estabelecer uma relação entre a interpretação da realidade através do discurso, têm-se a interpretação e a significação de si mesmo.

2.2 Interpretar-se a partir do outro: os processos de identificação através da prática social – a formação

Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. É a partir da descoberta de você como não eu meu que eu me volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você. É exatamente quando o meu eu vira um tu dele, que ele descobre o eu dele. É uma coisa formidável. (FREIRE, 2014, p. 185)

Investigar identidades humanas é algo que durante anos tem gerado discussões em vários campos de estudos, como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a psicologia e o ensino de línguas (LEFFA, 2012). Para esta pesquisa, dentro da orientação pós-estruturalista, o foco não é o objeto identidade em si, mas sim os processos de identificação como formas de significação, isto é, a criação de significados. Em concordância com Serrani-Infante (1997), ao invés de falar da identidade, como uma coisa acabada, o ideal seria tratar da identificação, como um processo em andamento, tendo em vista que nem sujeitos nem sentidos estão completos, já formados, ou constituídos definitivamente (ORLANDI, 2005).

Se é verdade que é a própria linguagem que constrói significados, então, “nós, seres humanos, *existimos na linguagem*” (MARTINEZ, 2007, p. 18), pois somos criados na e pela linguagem à medida em que fazemos as construções de significados durante as práticas sociais. E tendo em vista que em nossas relações

com a realidade natural e social somos condenados a significar¹⁶, de acordo com Orlandi (1998), ao significar, nos significamos e é nisso que consistem os processos de identificação: sujeito e sentido se configurando ao mesmo tempo. Dessa forma, enquanto “a identidade é entendida como representação do *ser*, a identificação enfatiza a referência ao *dizer*” (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 73).

O ponto chave da significação/identificação é justamente a característica social do discurso: as pessoas significam o mundo a sua volta ao mesmo tempo em que se significam ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso (MOITA LOPES, 2002; TILIO, 2008a). Significados e sujeitos são construções de natureza social e, segundo a noção bakhtiniana de linguagem, para ser social é necessário o envolvimento de pelo menos duas vozes¹⁷: a do eu e a do outro – ou, nos termos de Bakhtin (2006), locutor e interlocutor/ouvinte. Segundo o autor, devemos sempre levar em conta a função do outro, pois

[na] realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (BAKHTIN, 2006, p. 115)

É somente na presença do outro com quem os indivíduos envolvem-se no discurso que a construção de significados, nos processos de significação e identificação, é possível. Nossas construções identitárias se constroem nas práticas discursivas, em meio ao processo de construção do significado, em que o interlocutor é fundamental e, a partir disso, tomamos consciência de quem somos (MOITA LOPES, 2002). Como colocado por Bakhtin (op. cit., p. 96): “Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]”. Tem-se aí o foco proposto nesta subseção: a formação.

Dentro do paradigma epistemológico deste trabalho, o discurso é entendido como prática de linguagem, uma vez que os sujeitos interagem por meio da linguagem e se significam em momentos de práticas sociais. Para tanto, a concepção de linguagem aqui vai além daquela que a concebe como instrumento de comunicação ou transmissão de informações; linguagem é tomada como interação, um modo de ação social entre sujeitos produtores de sentido (JORDÃO, 2005a;

¹⁶ Cf. ORLANDI, 1990.

¹⁷ Cf. BAKHTIN, 2006.

VASCONCELOS, 2003). Locutor e interlocutor não são vistos como transmissor e decodificador respectivamente, mas sim como participantes da construção de significado, situados socio-historicamente e constituídos ideologicamente¹⁸ (BAKHTIN, 2006; ORLANDI, 2005). Cabe, ainda, mencionar que, mesmo que ambos os participantes assumam posições dinâmicas dentro do discurso, ainda lhe são impostos lugares estáticos, já que são sujeitos e, portanto, limitados e organizados por forças sociais e ideológicas de poder¹⁹.

É pensando nesse interlocutor, ou ouvinte, enfim, no outro, que alguns pesquisadores da sociolinguística analisam as maneiras de uma pessoa se identificar – ou se significar, na terminologia aqui adotada. É o caso de Maher (1996, p. 21), em que a autora parte de uma perspectiva interacional e afirma em claras palavras que “[...] é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou”. Com isso, é possível traçar um paralelo com a noção de identificação trazida por Freire (2014), apresentada na epígrafe desta subseção, em que é a partir do “eu dele” que eu conheço o “meu eu” e o “eu dele” se conhece a partir do “meu eu”. Isto é, com o reconhecimento do outro, nossa maneira de entendê-lo e de se relacionar com ele se alteram, fazendo com que nossas concepções de nós, os significados que damos a nós mesmos, também se alterem (JORDÃO, 2007). Como diria Paulo Freire: “É uma coisa formidável” (FREIRE, 2014, p. 185).

Por fim, as interpretações feitas pelos sujeitos a partir do outro e os processos de identificação através da linguagem, do discurso, não são, obviamente, feitos telepaticamente. Há a necessidade de uma língua. O fator que diferencia a próxima subseção é o fato de se deslocar justamente o veículo em que a realidade é interpretada e construída: a língua.

¹⁸ Nesta pesquisa, ideologia compreende o sentido positivo de maneiras de se ver o mundo e de se relacionar com ele (CORACINI, 1999), bem como de mecanismo estruturante do processo de significação intrinsecamente ligada à interpretação da realidade social e natural, ou seja, é a ideologia que conduz as interpretações a uma direção (BAKHTIN, 2006; ORLANDI, 1990, 2005).

¹⁹ Cf. FOUCAULT, 2006.

2.3 As (res)significações do sujeito-aluno nas interações em LE: a colisão e a reformação

O que estilhaça ao contato com uma língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas [...]. (REVUZ, 1998, p. 223)

Com base nas subseções anteriores, tomamos consciência de que, inseridos em práticas discursivas, situados socio-historicamente e constituídos ideologicamente, os sujeitos significam a realidade e a si mesmos por meio da interação, que ocorre em uma língua, essencialmente. A partir disso, podemos iniciar a desconstrução teórica, ou melhor, a reconstrução. O primeiro passo para compreendermos o que esta subseção pretende discutir é olhar a sala de aula através das lentes do discurso. Pois bem, partindo da concepção do discurso na base da estrutura social e presente em todas as práticas e eventos sociais²⁰, como coloca Fairclough (1992), é possível entender que o discurso não está só presente, mas ele é, em si, constituinte do próprio mundo social onde os indivíduos interagem. É especificamente nesse ponto do fio da discussão que percebemos o discurso inserido na sala de aula: ao enxergar a sala como um desses eventos sociais, entende-se que nela os sujeitos-alunos engajam em práticas discursivas, através da linguagem e, a partir disso, negociam significados, constroem identidades e significam o mundo (MOITA LOPES, 2002; TILIO, 2008a, 2008b). Entendendo que o discurso atua tanto na construção de significados quanto na construção de identidades através da linguagem, a sala de aula de LE torna-se um verdadeiro canteiro de obras.

A principal diferença no caso das salas de LE especificamente é que, nelas, a construção dos sentidos ocorre na, com e pela nova língua. Dessa forma, segundo Revuz (1998), além dos processos de significação e identificação que já ocorrem em LM normalmente em todas as interações sociais, os indivíduos agora recriam significados: pela LE e em LE, os sujeitos (res)significam^{21/22}. Para a autora:

²⁰ Para aprofundamento sobre *estrutura, práticas e eventos sociais*, ver Ramalho e Resende (2011).

²¹ Passar pelo processo de significação novamente, “re-significar”, ou ortograficamente, ressignificar.

²² Para esta pesquisa, o foco dado às ressignificações expressa o movimento de o aluno, ao aprender uma LE, passar pelos processos de significação pela outra língua através dos procedimentos interpretativos próprios da LE, que diferem de sua LM. Portanto, ao mesmo tempo em que retoma o exercício de significar, o aluno faz interpretações novas sobre entendimentos prévios e, assim, os ressignifica. Por isso a adoção do termo duplo *(res)significar*.

“[toda] tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras [da] primeira língua” (REVUZ, 1998, p. 217). Ouso até apropriar-me da palavra de Deus e dizer que se alguém está na LE, “nova criatura é: as coisas velhas já passaram; eis que tudo se fez novo” (BÍBLIA, 2 Coríntios 5.17). Portanto, na sequência da formação, agora em LE, tem-se a colisão.

Da mesma maneira que um indivíduo absorve os procedimentos de produção de sentidos pela interação com o outro em suas práticas sociais em LM, a partir de sua interação no ambiente de aula de LE, ele aprende novos mecanismos de significação (JORDÃO, 2005a; TILIO, 2008a). A sala de aula de LE, portanto, caracteriza-se como “um espaço de encontro com diferentes procedimentos de construção da realidade, de confronto entre maneiras de produzir sentidos e de perceber no mundo não características daquelas que a LM nos apresenta” (JORDÃO, 2006, p. 30). Da mesma forma, Revuz (1998) esclarece que, ao aprender uma LE, o aprendiz confronta “um outro recorte do real” (p. 223), ao passo que a essa nova língua abre espaço para outras significações e outros enunciados causando em alguns enunciados sobre sexo, idade, aparência física ou o jeito de ser são uma renovação pela/na LE.

A respeito dessa renovação mencionada, Coracini (2003a) e Serrani-Infante (1997) apontam e propõem que a aquisição bem-sucedida de uma LE se dá pela inscrição do sujeito na língua, isto é, quando o aluno consegue se dizer na LE. Com isso, ambas as autoras compartilham o entendimento de que quando o sujeito se inscreve na LE, ocorre uma espécie de “desarranjo subjetivo”, um deslocamento, que possibilita um “re-arranjo significante”²³ (CORACINI, op. cit., p. 152). Nessa perspectiva tem-se a definição:

Inscrever-se numa segunda língua é *re-significar* e *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, “saber” essa língua, isto é, ser falado por ela. [...] A inscrição do sujeito numa língua estrangeira será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações [...]. (CORACINI, 2003a, p. 153)

²³ Em Serrani-Infante (1998), a autora esclarece que o termo “significante” não se refere ao significante saussuriano, mas ao significante em relação à psicanálise lacaniana.

Tomar conhecimento dessas novas vozes, ou ainda na perspectiva discursiva, ser tomado por elas, dentro do processo de aprendizado de LE pode provocar confrontos entre os modos de significação da LM e os modos da LE. Em consequência disso, ocorre também um efeito de estranhamento²⁴, de deslocamento ou de descentramento do sujeito e de suas identificações construídas discursivamente em LM: o falar estrangeiro é dizer-se estrangeiro. Uma vez que, segundo Revuz (1998, p. 225) “[o] *eu* de língua estrangeira não é jamais, completamente o da língua materna”, portanto “*aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*” (p. 227). Sendo assim, agora, tem-se a reformação.

Aprender uma LE nessa visão é aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, nas palavras de Jordão (2006). No ambiente escolar as realidades que os alunos constroem e suas identificações podem ser influenciadas pelos discursos gerados dentro da sala de aula, geralmente dominados pelo professor, como esclarece Moita Lopes (2002). A partir disso, percebe-se a importância da consciência que o professor deve ter a respeito dos discursos que circulam na sala e que ordenam o desenvolvimento da própria condução da aula.

A consciência que este capítulo espera criar no leitor é a de que se considere verdade que os sujeitos e os sentidos se constituem ao mesmo tempo e que identificar-se é significar-se, portanto, interpretar-se. Por último, fica o entendimento de que a aprendizagem de LE afeta nossos modos de fazer sentido e interpretar o mundo e a nós mesmos, por isso é necessário estarmos abertos a aceitar que existem outras formas de perceber a realidade e de produzir conhecimento. Partindo do ponto que nos construímos através do outro, entendemos que os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos se constituem mutuamente em sala de aula (CORACINI, 2003b). Surge, então, o interesse em entender um pouco mais suas práticas discursivas, já que é neste ponto que professores adquirem uma maior importância e responsabilidade, pois podem facilitar ou limitar as possibilidades de aprendizado de procedimentos interpretativos da LE a partir das práticas que permitem que ocorra na sala de aula. O próximo capítulo tem justamente o objetivo de analisar de que forma e sob quais lentes educadores têm dado espaço e promovido a (re)construção de significados na aula de LE.

²⁴ Cf. SERRANI-INFANTE, 1997.

3 AS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE LE E UM DESVELAR DAS POTENCIALIDADES DO ENSINO DE LÍNGUA COMO DISCURSO

Como ponto de partida para abrir um espaço de diálogo entre as noções pós-estruturalistas de (res)significação através do discurso e as teorias de ensino-aprendizagem de LE, é preciso compreender três principais posicionamentos. Em primeiro lugar, nessa perspectiva, percebe-se a sala de aula de LE como um espaço marcado pelo discurso em que se entra em contato com novos e diferentes mecanismos de significação e identificação (JORDÃO, 2006; TILIO, 2008a). Em segundo lugar, considera-se que os sujeitos que ocupam esse espaço estão imersos na corrente do discurso e significam o mundo e a si mesmos na presença um do outro, portanto desempenham papéis indispensáveis na relação educacional (CORACINI, 1991; MOITA LOPES, 2002). Em terceiro lugar, reconhece-se como indispensável a reflexão sobre as práticas para o processo de ensino de língua, entendendo que toda prática está embasada em alguma teoria e que tudo o que se ensina é sempre necessariamente uma representação, uma interpretação, uma leitura (CORACINI, 1995a; FREIRE, 2015; JORDÃO, 2006).

A partir disso, este capítulo busca expandir as percepções de práticas pedagógicas ao enxergá-las como práticas discursivas e, assim, produzir uma reflexão sobre a importância de o professor de LE promover a (re)construção de significados em sala de aula. Para melhor esclarecer a apresentação das posições dos autores, divido o capítulo em três partes, organizadas pelo tripé língua, sala de aula e práticas. Na primeira divisão, serão discutidas as concepções que constituem e fundamentam o ensino-aprendizado de LE bem como o próprio conteúdo da língua. Na segunda parte, serão destacados os sujeitos que atuam dentro de sala de aula e discutidas suas posições e participações nos processos de (res)significação. Na terceira parte, serão apresentados e analisados exemplos, casos e modelos de práticas de ensino de LE apontados pelos trabalhos da área. Resumidamente, em outras palavras, as noções de ensino, aprendizagem, língua, sala de aula, professor e aluno serão postos sob a luz do discurso e através de suas lentes.

3.1 O ensino de LE indo além do valor linguístico

É preciso, sobretudo [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. (FREIRE, 2015, p. 24)

Desde a primeira introdução dos alunos à sala de aula de línguas, é inevitável que haja uma reconsideração dos entendimentos prévios sobre o mundo, como apresentado no Capítulo 2. Primeiramente, porque, como alunos, reconhecemos que a língua a qual damos nomes às coisas é outra (JORDÃO, 2005c) e também porque percebemos que uma dessas coisas as quais nomeamos trata-se de nós mesmos (REVUZ, 1998). No processo de aprendizagem de LE, não adquirimos tão somente o conjunto de palavras de uma língua. Para isso, bastaria que tivéssemos um dicionário em mãos. Como consequência de aprender uma LE, nós nos encarregamos de, novamente, conhecer o mundo e a nós mesmos através da percepção que acessamos a partir do discurso (CORACINI, 2003a).

No interior do turbilhão de movimentos de significação que ocorrem durante o aprendizado, a sala de aula, de línguas em especial, é concebida como um espaço tanto para o desenvolvimento das habilidades discursivas quanto para a ampliação dos procedimentos de significação e, com isso, para o despertar da consciência. Compreender a prática educativa de/em LE através do prisma do discurso permite definir o aprendizado de uma nova língua como o acesso a outras possibilidades interpretativas de entendimentos de mundo e a pontos de vista diferentes daqueles que a LM nos permite alcançar (JORDÃO, 2005c). Ao aprender uma LE, os alunos desenvolvem outras percepções de como significados são construídos e, idealmente, apropriam-se desses novos procedimentos. Com isso, poderão construir seus próprios significados, ao invés de somente reproduzi-los (id., 2005a). Em vista disso, o ensino de LE ganha o papel de oferecer um confronto entre os procedimentos interpretativos da LM e os da LE. Consequentemente, o ensino permite a alunos (e professores) a construção de novos significados dentro e fora da sala de aula (id., 2006).

É inegável o fato de que a língua ensinada na sala de aula, assim como qualquer outra, é também um código pelo qual se transmitem informações. No entanto, esta seção busca fazer um diálogo do poder construtivo do discurso

(ver Capítulo 2) com o potencial inflamável e frutífero da sala de aula. Inflamável no sentido de que uma pequena fagulha trazida por uma abordagem educacional que enfatize os processos de (res)significação pode gerar a ignição necessária para movimentar transformações na prática de ensino. E frutífero, pois essa inflamação do sistema educacional pode fazer nascer frutos nos sujeitos e na sociedade.

Tomando como base o trio Bakhtin (2006), Freire (2015) e Jordão (2010), fica possível conceber um cenário educacional cujas práticas de ensino consideram de fato as várias dimensões que a aprendizagem de LE pode alcançar. Como colocado na epígrafe desta seção, é preciso compreender que ensinar não é transferir conhecimento e também entender que, como aponta Bakhtin (2006, p. 109): os “indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles [na verdade] penetram na corrente da comunicação verbal”. Dessa forma, quando os sujeitos mergulham nessa corrente e entram em confronto com os procedimentos de significação da LE, acontece o despertar da consciência.

Diversos autores da área apontam para as diferentes e relacionadas consciências que se manifestam em decorrência do aprendizado de LE, como por exemplo:

- a) Uma consciência discursiva (ou linguístico-discursiva) que revele as relações próprias entre as línguas e os processos de (res)significação (JORDÃO, 2010; MOITA LOPES, 2002);
- b) Uma consciência cultural/global que exponha as diferenças culturais (além de estruturais) das línguas e que proporcione outras formas de nos comunicarmos e de entender/construir o mundo (CORACINI, 1999; JORDÃO, 2006; TILIO, 2008b);
- c) Uma consciência social²⁵ que desenvolva nos alunos a percepção de que há diferentes funções sociais atribuídas a diferentes línguas nas sociedades (JORDÃO, 2010) e de que determinados discursos são historicamente legitimados em detrimentos de outros (id., 2004);
- d) Uma consciência individual que demonstre a contínua (re)construção de identidades através da interação por meio da linguagem (ORLANDI, 1998; REVUZ, 1998; TILIO, 2008a).

²⁵ Cf. BRASIL, 2006.

Mais a fundo, nas engrenagens internas do processo de ensino-aprendizado, depara-se com uma questão antiga e fundamental do ensino de línguas: o ensino da língua. Parece até redundante, mas como explica Coracini (2003a), falar, escrever, ouvir e ler são movimentos de produção de sentido. Assim, ensinar a falar, escrever, ouvir e ler em uma LE é ensinar a produzir sentido. Por isso, a autora entende que o grau de sucesso do falante depende de seu envolvimento com a língua enquanto sujeito do discurso e também de sua maneira de reagir ao confronto dos sistemas de significação. Entretanto, a autora complementa que ao contrário do que a escola faz pensar, esse grau de sucesso não depende muito da consciência metalinguística da gramática, nem da comparação das estruturas, nem da correção fonética. Martinez (2007) acrescenta que, apesar das críticas, ainda é bastante comum no sistema educacional brasileiro o modelo de professor que despeja conteúdos nos alunos, guiado por métodos tradicionais de ensino de gramática e tradução²⁶. Se acreditarmos que só o conhecimento no sistema linguístico pode dar conta da linguagem, o discurso propriamente dito, teremos então um *proton pseudos*²⁷, como diria Bakhtin, a primeira mentira.

Essa valorização conteudista, sustentada pelo ensino tradicional, percebe o código linguístico como a própria língua, crendo que ela seja supostamente transparente e neutra²⁸. Porém, segundo Jordão (2006), o verdadeiro valor educativo do ensino e da aprendizagem de uma LE se dá pelo contato com outros procedimentos de significação, com diferentes perspectivas sobre a realidade e com maneiras variadas de entender o mundo. Para a autora, a visão que os professores que concebem a língua como discurso deveriam ter é aquela cujo

[...] valor educativo da disciplina LE [prevaleça] como critério principal para a escolha de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Têm primazia sobre as possibilidades de tratamento gramatical as potencialidades *formativas* da atividade, ou seja, a capacidade que se tem, através do desenvolvimento de determinada atividade, para levar os alunos à reflexão sobre o mundo fora da sala de aula, à consciência de seu papel na sociedade, às possibilidades de ação informada que se lhe apresentam. (JORDÃO, 2006, p. 31)

²⁶ Martinez (2007, p. 59 et. seq.) define tal modelo de professor como *professor técnico*.

²⁷ Do grego, significa a primeira mentira. *Proton pseudos* é um conceito de origem aristotélica que descreve a relação entre falsas premissas e falsas conclusões. Assim, se a premissa for falsa, existe uma primeira mentira, um primeiro equívoco, portanto as conclusões a partir disso serão necessariamente falsas, também mentiras, equívocos.

²⁸ Conforme ocorre em estudos estruturalistas, como explica Martinez (2007).

Portanto, depreende-se que somente quando as práticas dos professores de LE, dentro da sala de aula, visarem dissipar a cortina de fumaça que cobre o ensino de línguas para que o valor educacional supere o valor linguístico, como colocado pelos autores das OCN/LE²⁹, o ensino de LE conseguirá ir “muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada LE para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). O ensino, nessa perspectiva, será capaz de conceder aos alunos o status de locutor³⁰. A partir dessa última afirmação, discuto alguns conceitos historicamente cristalizados, porém pertencentes a um processo altamente dinâmico: o ensino-aprendizado de LEs.

3.2 As posições dentro da sala de aula de LE: elementos de identificação

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. (FREIRE, 2013, p. 42)

Visando identificar professor e aluno como locutores na corrente do discurso, parte-se de dois pressupostos: primeiro que ambos, em sala de aula, enunciam e são, portanto, locutores (BAKHTIN, 2006) e segundo que ambos, marcados ideologicamente e situados socioculturalmente, interceptam a palavra e são, portanto, interlocutores (ORLANDI, 2005). Assim, alunos e professores são percebidos como produtores/construtores de significado (MOITA LOPES, 2002; TILIO, 2008b). Isso porque suas leituras do mundo e suas identificações de si mesmo são produtos da prática da linguagem, do discurso propriamente dito, e fruto da interação entre ambos, já que a palavra é igualmente determinada pelo fato de que procede de alguém e de que se dirige para alguém. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 115): “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”.

²⁹ Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (OCN/LE; BRASIL, 2006).

³⁰ Coracini (1991) traz o termo *sujeito-enunciador* que corresponde aproximadamente ao significado de locutor. A diferença principal está relacionada às distinções entre as teorias de Bakhtin e de Oswald Ducrot, linguista francês. Nesta pesquisa, o termo *locutor* foi preferido devido à orientação teórica bakhtiniana e a percepção de que a distinção entre os termos não seria nitidamente marcada, tendo em vista que este trabalho não se encontra no campo de Análise do Discurso. Para melhores esclarecimentos, ver Borges e Jesus (2010).

Dessa forma, em toda prática discursiva, na presença de um locutor, há sua contraparte, o interlocutor, que não tem muito de “contra” já que ambos trabalham juntos na construção do significado pelo discurso. É importante, ainda, lembrar que esses lugares de onde aluno e professor significam a si e ao mundo são, por sua vez, flexíveis: ora um é locutor e o outro, interlocutor, ora o inverso (CORACINI, 1991), em uma constante dança alternando quem conduz a enunciação.

Reconhecendo os alunos como construtores de significado, Jordão e Fogaça (2007) declaram que é necessária uma percepção diferente do papel do professor em sala de aula. Da mesma maneira, explorando as relações discursivas em sala de aula, Tilio (2008b) assume que é indispensável uma reconsideração das identidades dos participantes no processo de ensino-aprendizagem de LE. Ainda segundo tal autor, essa reavaliação envolve não somente professores e alunos, mas também falantes nativos, instituições de ensino, livros didáticos, culturas locais e culturas estrangeiras. Desse modo, trazendo as concepções discursivas de educação e incorporando-as às palavras de Freire (2018, p. 82), pode-se declarar que o ensino de LE carece de uma “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”; aqui, locutor e interlocutor.

No trecho de Bakhtin (2006) citado anteriormente, é possível constatar que o escritor se coloca no lugar de locutor ao fazer uma analogia sobre “a ponte lançada entre mim e os outros” (p. 115). Fica exemplificada nessas palavras, a noção do locutor como autor³¹ do discurso e fonte/origem da significação. Transportando essa noção para a sala de aula, observa-se que o privilégio de ser construtor de significado é dado somente ao professor, ou seja, o professor é colocado, ou se coloca, como o único locutor e é visto como autor do discurso e fonte do conhecimento. Coracini (1991) expõe que essa prerrogativa de poder assumir o lugar de locutor, ou seja, estar autorizado a falar e significar, é muitas vezes dada exclusivamente ao professor. Isso porque somente ele é visto como “aquele que detém o poder”, ou o que “sabe fazer”, pois é quem “escolhe o conteúdo, o material e as atividades” (CORACINI, op. cit., p. 177). A autora ainda nos adverte que, com esse cenário em sua frente, a função que resta ao aluno é obedecer, imitar e assimilar o conteúdo, pois até mesmo as construções de si próprio (e dos outros)

³¹ Para melhores explicações sobre as noções de *autor* e *autoria* de Bakhtin, ver Faraco (2007).

são restritas pelo fato de não ser visto como locutor/construtor dentro da sala. Nessas circunstâncias descritas, a sala de aula constitui-se como uma “arena de luta pela significação”, onde o mais forte, aquele que tem o poder, tira vantagem de sua posição para impor seu ponto de vista (CORACINI, 1995b, p. 67).

Apesar dos trabalhos de Coracini (1991, 1995b)³² datarem de três décadas atrás, acredito que ainda há, por um lado, nos dias de hoje, professores que tenham esse posicionamento de superioridade de seus discursos. Por outro lado, acredito que há também uma grande quantidade de profissionais da educação, educadores por assim dizer, que refletem sobre suas posições em sala de aula e tentam garantir a democratização dos discursos dos alunos.

É importante deixar destacado que na perspectiva discursiva, o locutor concebe o outro como participante na construção do sentido em uma relação dialógica (BAKHTIN, 2006). Ainda que a escola, a sociedade ou até mesmo o próprio corpo docente percebam a figura do professor como o autor do ensino e, antagonicamente, a do aluno como o sujeito da aprendizagem, nesta pesquisa, partilho o entendimento de que, nas dinâmicas da sala de aula, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2015, p. 25). A partir disso, é possível interpretar que quem fala significa ao falar e quem ouve significa ao ouvir³³. Daí a importância de não concentrar os discursos e momentos de fala em sala de aula somente na figura do professor (MOITA LOPES, 2002), já que em sala de aula, ambos, com suas especificidades, interagem em LE, (res)significam o mundo (JORDÃO, 2006) e (res)significam a si mesmos (REVUZ, 1998). Os processos de (res)significação de si mesmo, chamados aqui de processos de identificação³⁴, são discutidos sob a perspectiva freireana. Tendo essa base, é possível perceber os alunos como locutores.

A literatura que se propõe a observar justamente as identidades em sala de aula indica que quando o aluno é tido como um dos locutores dentro da sala de aula, o ensino de LE traz vantagens tanto para o aluno quanto para o ambiente escolar e

³² Ambas as obras são as primeiras edições publicadas, por isso foram consideradas como tendo três décadas.

³³ Os processos de construção de significado explicados no Capítulo 2 ocorrem em todas as línguas naturais, sejam elas orais ou visuais-motoras, como é o caso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), tendo em vista que há a presença do locutor e do interlocutor. Portanto, estendendo a frase: quem sinaliza, significa ao sinalizar, e quem vê os sinais, significa ao ver. A exemplo de estudo sob a perspectiva bakhtiniana em Libras, ver Felipe (2013).

³⁴ Em conformidade com Orlandi (1998) e Serrani-Infante (1997).

para a sociedade. Moita Lopes (2002), por exemplo, comenta que as identidades construídas na escola podem desempenhar um papel significativo na vida dos indivíduos (alunos e professores), pois quando se depararem com outras práticas discursivas, suas identidades serão reposicionadas, renegociadas e ressignificadas. Pensando na sala de aula, Norton (2013) argumenta que quaisquer práticas de ensino de LE irão, de alguma forma, envolver as identidades dos alunos de maneiras diversas e, às vezes, até contraditórias. Moita Lopes (2002) ainda informa que as visões que os alunos constroem de si mesmos podem estar sendo influenciadas pelos discursos sobre identidade dentro da sala de aula. Ou seja, as identidades, construídas nas interações sociais, serão ressignificadas através de práticas do professor que as incorpore na aula em momentos de interação.

Uma vez que se considera a situação pedagógica na perspectiva discursiva, é impossível dissociar o ensino de línguas dos sujeitos envolvidos, da mesma forma que não é possível separar um texto das suas condições de produção (CORACINI, 1991). É precisamente na relação professor-aluno, ou aluno-professor³⁵, que as identificações de um sobre o outro ganham novos significados: (res)significam-se. Por isso, é necessário que professores se atentem às identidades dos alunos, pois somente assim podem facilitar a interação social na sala de aula e na comunidade, ajudando, assim, os alunos a reivindicarem seu direito de fala (NORTON, 2013). Sem isso, como declara Coracini (1991, p. 177), a “inanição” e a “ausência de criticidade” serão carregadas pelo aluno mundo afora. E isso não é pouca coisa.

Abrir espaços em sala de aula para a discussão e para o confronto dos procedimentos de significação das línguas fica como tarefa para o professor (JORDÃO, 2006). Ao compreender o seu papel de aumentar as possibilidades de significação/identificação dos alunos, o professor de LE, segundo Tilio (2008b), tem o dever de propor intervenções conscientes na sala de aula. Assim, na perspectiva discursiva, o ensino de LE assume o papel fundamental de mostrar ao aluno que ele é capaz de assumir a sua própria aprendizagem ao refletir, criticar e confrontar seus procedimentos interpretativos da LM, suas leituras de mundo e seu próprio ser (CORACINI, 1991).

³⁵ O termo *aluno-professor* neste caso faz referência à relação de discente e docente. Faço esse jogo com as posições das palavras, colocando *aluno* à frente de *professor*, buscando evidenciar as posições hierarquizadas que se cristalizaram ao longo dos anos nos ambientes de educação, como expostos por Coracini (1991) e Freire (2018).

Afinal de contas, tendo compreendido como esses processos se efetuam, parece-me impossível negar a evidente e necessária participação dos alunos nos discursos presentes em sala de aula. O que procuro apresentar aqui com base na seleção de autores é que, além dos alunos serem indispensáveis nas práticas discursivas, os professores têm a necessidade de perceberem a presença estudantil na construção do significado e, a partir disso, os resultados que essa percepção pode trazer. Essa percepção por meio da reflexão (ou reflexão por meio da percepção), em outras palavras, essa atenção especial no discurso ganha materialidade nas práticas do professor: cria-se um corpo. E a teoria, mais evidentemente do que nunca, junto com a prática tornam-se uma só, como nos ensina Freire (2015). Em decorrência dessa discussão, poderão surgir as perguntas: o que de fato fazem os professores de LE em sala de aula? Que atividades propõem? O discurso está envolvido de alguma forma? De que forma percebem essa relação discursiva no ensino de línguas?

Pela reflexão sobre questões como essas é possível observar práticas de professores de LE sob as novas perspectivas. Entendendo que elas influenciam os processos de (res)significação, as práticas dos professores precisam ser analisadas com cuidado. Por essa razão, a próxima seção busca investigar trabalhos na área de ensino de LE no contexto nacional.

3.3 Práticas de ressignificação e ressignificação das práticas: exemplos de ações docentes naturais da sala de aula de LE

[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. (SILVA, 2000, p. 101)

Conforme apresentado na seção anterior e com base nas explicações de Jordão (2006) acerca do valor educacional do ensino de LE, fica evidente o dever do professor de criar condições para reflexão, discussão e para o despertar coletivo da consciência do aluno. Da mesma forma, em concordância com Tilio (2008b), fica clara a necessidade da tomada de atitudes conscientes do professor com o objetivo de expandir as possibilidades interpretativas dos alunos e possibilitar maior acesso aos processos de (res)significação.

Tendo dito isso, esta seção busca analisar práticas docentes que se relacionam a esse contexto. Para que sejam estudadas as práticas, o caminho a ser percorrido aqui vai sob a direção da perspectiva pós-estruturalista, pois nela, segundo Jordão e Fogaça (2007), nossas práticas de linguagem são concebidas como práticas de (re)significação do mundo e como forma de percepção da realidade. O ensino de LE, então, é visto como uma expansão das possibilidades de significação (JORDÃO, 2005c) e as práticas que trabalham com a língua como discurso se encaixam nessa visão. Outro aspecto importante considerado nesta parte do capítulo é a consciência dos professores a respeito de suas práticas. Percebe-se que ela pode se manifestar direta ou indiretamente nos textos através das concepções de língua, metodologia e/ou crenças dos professores. Abrangendo as consciências dos professores, podemos incluir práticas que, às vezes, passariam despercebidas, mas que podem ter grande potencial para a ressignificação em LE.

Pois bem, tendo em vista que produzir um enunciado (falar/escrever) e compreender um enunciado produzido (ouvir/ler) constituem o processo de significação, Coracini (1991) esclarece que até o simples questionamento das formas linguísticas já possibilita ao aluno perceber os processos de produção de significado em LE. Para a autora, essa curiosidade do aluno também é capaz de desenvolver uma compreensão de seu próprio processo de interpretação ou de leitura do mundo, conforme orientação freireana.

Algumas dessas práticas que exercitam a (re)construção de significados são desenvolvidas em meio a atividades voltadas à leitura em LE, como assim sugerem os autores dos PCN/LE³⁶ (BRASIL, 1998). Porém, a leitura nesse caso não é vista como decodificação, mas sim como processo discursivo (CORACINI, 1995a) e como manifestação material do discurso (OLIVEIRA, 2007). Por isso, muito frequentemente, autores apontam práticas pedagógicas relacionadas ao letramento crítico como sendo aquelas que possibilitam a (res)significação, conforme Jordão e Fogaça (2007). A abordagem através do letramento crítico de fato aproxima-se da perspectiva pós-estruturalista, pois, de acordo com os autores, o processo de leitura na sala de aula é visto como um processo de construção de sentidos. Além disso, a leitura em LE é entendida como um processo de interação e, segundo Menezes de

³⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (PCN/LE; BRASIL, 1998).

Souza (2011), o letramento crítico é proposto como uma abordagem de leitura que permite a ampliação da percepção do leitor como construtor de significados.

Levando em consideração que o processo de ensino-aprendizado de LE não se dá no vácuo, na perspectiva discursiva, as práticas docentes atentam-se também aos sujeitos. Carvalhaes (2011), por exemplo, elaborou um estudo de caso, em que analisou a dinâmica de leitura e a resolução de questões de compreensão textual durante uma aula de LE. Em seu estudo, a autora guiou-se por princípios bakhtinianos e destacou a importância do outro na constituição do “eu”. Uma das estratégias utilizadas nas aulas analisadas foi o trabalho em pares e, com isso, a autora percebeu que as atividades, quando não eram individuais, geraram várias negociações e (re)construções de significados por parte dos alunos. A autora ainda concluiu que os alunos, ao interagirem e se envolverem no discurso, demonstraram atuar na reconstrução contínua de identidades, pois descobriram que com o outro é possível trocar informações e também compartilhar a significação.

Da mesma forma, Moreira (2013) organizou uma unidade didática de ensino na perspectiva discursiva do letramento crítico em LE, baseando-se em Bakhtin (2006) e Jordão (2006). Em seu trabalho, a professora, além de perceber a língua como discurso, ainda demonstrou promover espaços para a (re)significação em LE em suas práticas. As atividades detalhadas pela autora, em sua grande maioria, utilizaram estratégias de interação entre os alunos, como momentos de conversa, discussões em grupos e leitura em pares bem como a mudança na disposição das carteiras visando o trabalho coletivo. A professora-autora fez questão de trabalhar especificamente com identidades ao propor exercícios de debate, relacionando às pessoas presentes em vídeos, textos e trechos de filmes. Seu objetivo foi o de conscientizar os alunos a respeito do processo contínuo de (re)construção de significados e de identidades. O trabalho de Moreira (2013) mostra paralelos com as concepções apontadas por Orlandi (1998) e Moita Lopes (2002).

Semelhantemente, Santos (2012) também se norteou pela perspectiva discursiva bakhtiniana e pelos trabalhos de Jordão (2004, 2006) ao adotar práticas envolvendo os processos de (re)significação. Em seu artigo, a professora relatou resultados de suas aulas ao propôs aos alunos que fizessem pesquisas a respeito

da cidade onde moravam, no caso Paranaguá/PR³⁷, e que, a partir disso, produzissem um texto em LE sobre sua cultura, história, culinária etc. Essa atividade, segundo ela, gerou momentos de debates entre os alunos nascidos em Paranaguá e aqueles vindos de outras regiões. Apesar da autora não ter explicitado no texto, é possível perceber que esses momentos corroboraram com os processos de formação do eu e do outro, conforme apresentado por Bakhtin (2006), Freire (2014) e Tilio (2008a). Ainda nessa atividade, Santos (2012) comentou que perguntas feitas aos alunos sobre a cidade em LM e em LE tiveram resultados diferentes porque levaram os alunos a refletirem mais sobre suas respostas e, assim, darem mais informações. Isso corresponde à tomada de consciência, em que os alunos percebem as diferenças culturais e estruturais das línguas (CORACINI, 1999; JORDÃO, 2006).

Após ter promovido momentos de conversa entre os alunos nascidos em Paranaguá e aqueles vindos de outras cidades, o que impulsionou os movimentos de identificação, Santos (2012) pediu, em outra atividade, para que os dois grupos trabalhassem coletivamente na elaboração de informações para dar direções a turistas. Dessa forma, aqueles que em um primeiro momento pudessem ter sido vistos como os outros (os vindos de outras cidades), agora produziram discurso sobre a mesma cidade daqueles nascidos em Paranaguá. Ou seja, ao unir os dois grupos, tornando-os o “eu” e contrastá-los com o “não eu” ou “outro” estrangeiro (os turistas), a professora possibilitou a ressignificação da própria cidade através da interação em LE. Com isso, ela pôde suavizar ou até mesmo dissolver as diferenças dos alunos de outras cidades, já que agora a “sua cidade” (própria dos nascidos em Paranaguá) tornou-se “nossa cidade” (aquela à qual “nós” temos conhecimento suficiente para dar informações a turistas). Essa nova interpretação da cidade através do discurso em LE para alunos vindos de outras regiões ilustra o ensino de línguas como promoção de confronto entre os procedimentos interpretativos da LM e os da LE, como defendido por Jordão (2006). Vale ainda mencionar que a autora não deixou exposto em seu estudo essas correlações apresentadas aqui, mas através da base de autores mencionados, é possível observá-las. Enfim, como fechamento de sua atividade, Santos (2012) realizou com seus alunos uma visita

³⁷ Cidade localizada no litoral paranaense. Paranaguá é marcada por seu porto e por seus conjuntos arquitetônicos coloniais, valorizados turisticamente.

aos pontos turísticos da cidade, possibilitando uma flexibilização da rotina escolar e uma experimentação das informações pesquisadas em atividade anterior.

Por fim, em ambos os trabalhos, Moreira (2013) e Santos (2012) buscaram colocar os conteúdos gramaticais em segundo plano comparados a outras questões como os contextos de uso e os propósitos de uso de determinadas formas linguísticas. Demonstraram, assim, a relevância do valor educativo do ensino da língua sobre o valor puramente linguístico (JORDÃO, 2006).

Enfim, como exemplificado neste capítulo, até quando professores de LE não explicitam, não nomeiam ou não percebem o discurso e os processos de (res)significação, eles ainda assim trabalham sob a perspectiva discursiva, já que trabalham com o ensino da língua, e a língua, por sua vez, é discurso. É justamente nesse ponto que julgo importante observar as práticas dos professores tomando como base os teóricos dessa perspectiva. Assim, a partir disso, um dos propósitos que este trabalho deseja alcançar fica mais evidente: fazer com que professores de LE, principalmente de escola públicas, possam perceber os processos de (res)significação que ocorrem dentro e fora da sala de aula, tanto através da reflexão de suas práticas quanto pelos resultados da pesquisa aqui desenvolvida. Tomando como base as exposições de práticas docentes e tendo em mente que professores de LE têm, em geral, o desejo de trabalhar com o discurso em sala, conforme aponta Martinez (2007), passo para o próximo capítulo com a determinação de apresentar os métodos e procedimentos que me permitiram pesquisar práticas de professores de LE que efetivamente trabalhassem com discurso em sala de aula.

4 PARADIGMA METODOLÓGICO, INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Ora [...], cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos falados e pensados; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). (CORAZZA, 2007, p. 120)

É chegada a hora, assim como em toda pesquisa acadêmica, de se descrever os procedimentos para realizar a prática de investigação. Antes de tudo, é preciso lembrar que esta pesquisa se realiza com base em perspectivas pós-estruturalistas, como já identificado nos capítulos anteriores. Assim, neste movimento de pensamento, as verdades e a realidade não são entendidas como pré-determinadas, universais ou muito menos como fixas; elas são na verdade construídas pelos sujeitos à medida que também os constroem por intermédio da linguagem/discurso (BAKHTIN, 2006; JORDÃO, 2006, 2007; MARTINEZ, 2007).

Estar guiado por tais princípios ontológicos é estabelecer para si mesmo, enquanto pesquisador da área de educação, uma compreensão pós-moderna de que não existem janelas transparentes para se acessar a realidade da sala de aula, conforme afirmam Denzin e Lincoln (2006). Portanto, pelo fato de esta pesquisa ter uma atitude pós-estruturalista, segundo os autores, é necessário assumir o fato de que qualquer olhar, qualquer leitura e qualquer interpretação serão sempre filtradas pelas lentes ideológicas do pesquisador.

Agora se aproximando do propósito deste capítulo, busca-se estipular um paradigma metodológico para que se possa examinar determinados aspectos a respeito do tema escolhido. Para isso, é importante beber de diversas fontes e tratar os conhecimentos como ferramentas que, apesar de colocados em caixas teóricas, estão, na verdade, disponíveis para aqueles que souberem e puderem usá-los (CORAZZA, 2007). Tendo dito isso, cabe mencionar que, em concordância com Menezes de Souza (1995), por adotar uma perspectiva bakhtiniana da sala de aula, este trabalho sobre ensino-aprendizagem de LE não tem sua natureza de pesquisa baseada em preceitos positivistas e, por isso, rejeita a possibilidade de uma neutralidade ou transparência; pelo contrário, aqui, valoriza-se a subjetividade social do pesquisador e de seus pesquisados.

Seguindo as orientações de Martinez (2007) e considerando a rede³⁸ de premissas ontológicas, epistemológicas e metodológicas, procuro pesquisar as práticas de professores de LE, pois me enquadro na posição de aluno e de professor do século XXI. Para isso, encontrei nos estudos pós-estruturalistas base teórica para este trabalho de pesquisa e, a partir disso, concordo com Corazza (2007) com o fato de que, nos estudos pós-estruturalistas, não se encontra um critério intrínseco que nos autorize a selecionar determinada metodologia. Como disse Carlos Drummond de Andrade: “E era preciso optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia” (ANDRADE, 2012, p. 52). Isso porque, segundo Corazza (op. cit.), a metodologia da pesquisa não é determinada por qual método optamos, mas sim por uma prática de pesquisa que nos “toma”, no sentido de ser, para nós, significativa. Desse modo, toda prática de pesquisa é um discurso e a dita escolha de uma metodologia, dentre outras, relaciona-se ao modo como fomos e estamos subjetivados. Nas palavras da autora: “não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidos” [...] pelo que foi historicamente possível de ser enunciado” (CORAZZA, op. cit., p. 120). Tendo expressado sobre quais paradigmas este trabalho se guia, é preciso, agora, apresentar e justificar os métodos de pesquisa escolhidos, ou melhor, aqueles que, estando dispostos, me escolheram.

Sendo as práticas dos professores de LE meu interesse de pesquisa, debrucei-me sobre as perguntas de pesquisa, já mencionadas no Capítulo 1. São elas: Quais práticas de (re)construção de significados os professores de LE de escolas públicas percebem que adotam em sala de aula? De que forma suas práticas trabalham com a noção de significação pelo discurso em LE?

A fim de buscar respostas para essas perguntas, a investigação que conduzi aqui utilizou um método de coleta de dados geralmente associado aos estudos quantitativos: um questionário. Entretanto, partilho o entendimento de Freire (2015) de que o professor democrático percebe a reflexão crítica como ponto de partida para a prática docente. Por isso, as respostas dos questionários foram compreendidas como parte do exercício de reflexão dos professores e foram analisadas à luz das teorias discursivas de ensino de LE. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista. Por esses motivos, as análises não poderiam

³⁸ Cf. DENZIN; LINCOLN, 2006.

ser tomadas por preceitos estruturalistas, positivistas e reducionistas (MENEZES DE SOUZA, 1995). Neste capítulo, em primeiro lugar será apresentado o questionário utilizado para coleta de dados, em seguida, serão descritas e justificadas as bases que levaram à formulação das questões do questionário e, por fim, serão indicadas as características dos participantes desta pesquisa.

4.1 O questionário sobre práticas

Segundo Dörnyei (2010), o próprio termo questionário pode se referir a outras coisas como inventários, formulários, testes, indicadores, entre outros. Porém, em todos os casos, uma das peculiaridades deste instrumento de pesquisa é o grupo de dados que podem ser coletados sobre os participantes através de um grupo característico de questões. Para Dörnyei (op. cit.), são três tipos de questões: factuais, comportamentais e atitudinais. Enquanto que para Rea e Parker (2014), são três informações que podem ser coletadas: descritivas, comportamentais e atitudinais. Os autores entram em consenso quanto ao significado dessas três categorias. De maneira resumida, questões factuais buscam informações descritivas, como idade, gênero e nível de escolarização. Já questões/informações comportamentais relacionam-se com ações, estilos de vida, hábitos atuais ou passados. E questões/informações atitudinais referem-se a opiniões, crenças, preferências e valores. Para esta pesquisa, todas as categorias foram adotadas.

De forma semelhante, Griffiee (2012) também divide o questionário em três categorias. Porém, nesse caso, o autor fraciona a própria estrutura do instrumento de pesquisa. Para ele, a formatação de um questionário é a seguinte: no primeiro momento, questionam-se os dados demográficos, isto é, as informações biográficas dos participantes como idade, gênero, LM, etc. Em segundo lugar, estão os itens fechados, que são compostos por questões de verdadeiro e falso, de ranqueamento ou em escala Likert. Na terceira parte do questionário, para o autor, encontram-se os itens abertos ou semiabertos, com questões de preenchimento ou de respostas curtas. Nesta pesquisa, o questionário elaborado foi formado pelas três categorias.

A finalidade principal do instrumento utilizado nesta pesquisa foi a de investigar a percepção dos professores de LE sobre suas práticas em sala de aula na perspectiva de língua como discurso. Diante disso, o questionário foi dividido em

uma seção de apresentação inicial, três etapas de perguntas e uma seção de agradecimentos. Cada divisão será apresentada na sequência.

4.1.1 Partes do questionário

Seguindo as orientações dos autores mencionados, o questionário construído aqui (APÊNDICE) traz uma seção de abertura identificando seu propósito e apresentando o pesquisador, a universidade vinculada, a professora orientadora e um e-mail para possíveis dúvidas dos participantes.

A primeira etapa de perguntas busca identificar os participantes perguntando as seguintes informações: e-mail; idade; tempo de experiência em escolas públicas; formação acadêmica; ano de formação; formação em Letras; a língua-ênfase da graduação em Letras; pós-graduação na área de educação ou de línguas; ano de finalização da pós-graduação caso feita; níveis de ensino que o participante dá aula no momento; níveis que já deu aula; cidade e estado de trabalho; hábito de fazer cursos de formação continuada e, caso a resposta seja positiva, o ano de conclusão do último curso. Essa etapa relaciona-se às questões denominadas por Dörnyei (2010) como factuais e à categoria de dados demográficos de Griffiee (2012).

A segunda etapa de perguntas divide-se em quatro grupos menores e as perguntas desta etapa foram escolhidas privilegiando aspectos diretamente ligados ao trabalho em sala de aula. As três primeiras partes eram compostas por questões em escala Likert de três pontos, isto é “concordo”, “não sei” e “discordo”; essas partes foram denominadas, aqui, como questões tipo A. O primeiro grupo, contendo nove afirmações, foca no período que precede as práticas de sala de aula: o planejamento e como os professores preparam a aula considerando a construção de significado pela interação. O segundo grupo contém 11 questões com foco no processo de (res)significação do mundo através do discurso em LE, bem como na abertura de espaço para que os alunos possam de fato construir significado. O terceiro grupo, também com 11 questões, tem seu foco no processo de (res)significação das identidades, ou seja, nos processos de identificação. Para facilitar a identificação, as questões tipo A serão referenciadas de A1 a A31 quando citadas individualmente.

O quarto grupo, que ainda pertence à segunda etapa, é constituído por perguntas em escala de frequência com três graus: “frequentemente ou sempre”,

“de vez em quando” e “raramente ou nunca”. Nesta parte, os professores devem indicar a frequência com que usam cada uma das 14 estratégias/atividades de ensino apresentadas. Essa etapa busca coletar informações comportamentais (REA; PARKER, 2014). Devido a estas características do grupo, apesar de ainda se tratarem de questões da segunda categoria, conforme Griffiee (2012), essas 14 estratégias/atividades foram separadas como questões tipo B. Seguindo a mesma identificação, as questões tipo B serão referenciadas de B1 a B14 quando citadas individualmente.

A terceira e última etapa de perguntas é formada por oito asserções que só apresentam o início da sentença e pedem aos respondentes que completem as frases, ou seja, itens de conclusão de sentença, como denominado por Dörnyei (2010). Essa etapa tem as características da categoria de questões atitudinais, pois solicita respostas com opiniões dos professores, conforme Rea e Parker (2014) e vai de encontro com a terceira categoria apresentada por Griffiee (2012). Essas oito asserções foram agrupadas como questões tipo C.

Para melhor visualização, a distribuição das questões se deu nos quatro tipos apresentados, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Tipos de questões e suas quantidades

Tipo de questão	Quantidade
Questões de identificação	14
Questões tipo A: Asserções em escala Likert de três pontos	31
Questões tipo B: Estratégias/atividades e frequência de uso	14
Questões tipo C: Asserções a serem completadas	8

Fonte: O autor (2021)

Ao final do questionário, há ainda uma seção de agradecimentos finais e de consentimento dos participantes, como instrui Dörnyei (2010). Nessa parte os professores devem selecionar se concordam ou discordam com a declaração de que as afirmações que deram são verdadeiras e que concordam em participar da pesquisa. Todos os respondentes concordaram.

4.2 As práticas-base para análise

Em relação especificamente às Questões tipo A (escala Likert) e tipo B (frequência), a escolha das asserções e estratégias de ensino foi determinada tomando como referência quatro grupos de práticas-base, que serão apresentados na sequência. Todos os quatro foram desenvolvidos a partir da fundamentação teórica e das experiências do pesquisador e da orientadora. Esses grupos tanto serviram para o design das questões do questionário quanto servirão para análise das respostas no próximo capítulo.

Nesta seção, agora, serão resumidamente explicados os conceitos teóricos que fundamentam cada grupo e, em seguida, serão indicadas quais questões relacionam-se a cada um dos grupos de práticas-base. Algumas questões podem aparecer mais de uma vez entre os grupos, tendo em vista que os temas estão conectados.

4.2.1 Grupo 1: Práticas que trabalham com o discurso

O primeiro grupo de práticas-base envolve atitudes do professor que se relacionam ao cerne da prática social: o discurso presente nas interações. Como apresentado nas Seções 2.1 e 3.3 deste trabalho, entendemos a língua como espaço para (re)construção de significados e também percebemos que ensinar uma LE é ensinar a produzir sentido (CORACINI, 2003a; JORDÃO, 2007). Desta forma, a prática de permitir a interação social em sala de aula se torna uma ferramenta poderosa quando o professor percebe a necessidade de aumentar as oportunidades de significação dos alunos. Tendo isso em mente, o ato de proporcionar práticas sociais pela abertura do espaço do discurso já permite que os alunos se engajem em práticas discursivas, negociando significados, construindo identidades e significando o mundo (MOITA LOPES, 2002; TILIO, 2008a, 2008b). Uma das estratégias que o professor de LE pode usar em sala é a de criar espaços para a discussão em LE (JORDÃO, 2006). Porém, não concentrando os discursos e momentos de fala somente em si mesmo, como afirma Moita Lopes (2002).

As questões do questionário que se encaixam nesta categoria estão dispostas no Quadro 2:

Quadro 2 - Questões relacionadas às práticas que trabalham com o discurso

Nº	Questões tipo A (asserções e escala Likert)
A10	Crio espaços para que os alunos possam interagir uns com os outros.
A11	Concentro o tempo da aula na minha fala, pois os alunos só entendem como a língua funciona quando eu explico.
A12	Coloco algumas questões que possam gerar debates entre os alunos.
A14	Evito questões que possam gerar discussão entre os alunos.
A18	Evito abrir espaços para conversa porque gera muito tumulto.
A20	Promovo principalmente atividades individuais.
Nº	Questões tipo B (frequências de uso e estratégias/atividades)
B2	Debates
B4	Rodas de Conversa
B5	Aula expositiva
B8	Trabalhos em grupo ou pares
B11	Reorganização do espaço físico da sala de aula (carteiras em filas, círculos, grupos, etc.)

Fonte: O autor (2021)

4.2.2 Grupo 2: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da palavra e do mundo

Este segundo grupo de práticas-base está relacionado às ações do professor ao apresentar, discutir e confrontar as maneiras de construção de significado em LE e em LM. Para compreender de que forma esse grupo se forma, é necessário ter em mente três afirmações base: os procedimentos de significação próprios da LE diferem dos da LM (REVUZ, 1998); os alunos recriam significados a partir do aprendizado desses procedimentos (JORDÃO, 2005a) e aprender uma LE é (res)significar na outra língua e isso acarreta novos questionamentos e confrontos (CORACINI, 2003a). Com base nessas afirmações e no entendimento de Jordão (2006) de que a sala de aula na perspectiva discursiva torna-se “um espaço de encontro com diferentes procedimentos de construção da realidade” (p. 30), entendo que o professor deva buscar ampliar os procedimentos de (res)significação dos alunos bem como aumentar suas percepções sobre processos de produção de significado em LE. Dessa forma, após ter permitido a abertura do espaço para o discurso e ter aumentado as oportunidades de construção de significado (grupo 1 de

práticas-base) agora o professor apresenta como são reconstruídos os significados especificamente em LE.

No caso do ensino de LE, não basta tão somente proporcionar momento para a circulação do discurso em sala de aula, o professor deve ensinar a produzir sentido em LE, como coloca Coracini (2003a) e promover outros mecanismos de significação, próprios da LE, como aponta Jordão (2005c). Ao fazer isso, o professor acaba por incentivar a expansão do escopo de interpretações e leituras de mundo possíveis (id., 2006), o que permite um despertar de uma consciência cultural/global e ampliação dos procedimentos de significação. Assim, ao aprender uma LE, os alunos idealmente se apropriam desses novos procedimentos e com isso, poderão construir seus próprios significados, ao invés de somente reproduzi-los (id., 2005a). O Quadro 3 apresenta as questões tipo A e B que se relacionam com as práticas que trabalham com a (res)significação da palavra e do mundo pela LE, em especial as práticas que promovem diretamente a maneira como se (re)constroem os significados em LE.

Ainda no Quadro 3, são apresentadas as questões que incentivam um confronto entre as maneiras de significar em LE e as em LM (CORACINI, 1991; JORDÃO, 2006, 2007). Entendendo que quando os alunos encontram-se cercados pelo discurso, entram em confronto com os procedimentos de significação da LE e podem desenvolver de uma consciência discursiva (JORDÃO, 2010; MOITA LOPES, 2002). O grupo de questões exposto no Quadro 3 também vai de encontro ao objetivo de superar o ensino de gramática tradicional em LE (BRASIL, 2006), ao proporcionar aos alunos o confronto com outros sistemas de significação, incentivar uma comparação entres as maneiras de produção de sentido das línguas e possibilitar o desenvolvimento da percepção dos alunos de seu próprio processo de significação do mundo (CORACINI, 1991, 2003a). Na seção de exposição e discussão dos resultados, serão analisadas as questões conforme respostas dos professores participantes.

Quadro 3 - Questões relacionadas às práticas que trabalham com os processos de (res)significação da palavra e do mundo

Nº	Questões tipo A (asserções e escala Likert)
A6	Só considero usar o que o livro traz.
A8	Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam especificamente do conteúdo gramatical.

A9	Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam de outros assuntos, sem dar foco no conteúdo gramatical.
A11	Concentro o tempo da aula na minha fala, pois os alunos só entendem como a língua funciona quando eu explico.
A13	Ensino principalmente a estrutura da língua.
A16	Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde.
A17	Busco familiarizar os alunos com a maneira que entendemos o mundo em língua inglesa.
A19	Passo muitos exercícios de interpretação de texto/vídeo, mesmo que não foquem em um conteúdo gramatical.
Nº	Questões tipo B (frequências de uso e estratégias/atividades)
B1	Seminários
B3	Pesquisas (em livros, Internet, etc.)
B7	Exercícios do livro didático exclusivamente
B9	Excursões/passeios/visitas
B10	Atividades para casa que depois serão aprofundadas em sala de aula

Fonte: O autor (2021)

4.2.3 Grupo 3: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da identidade

Este grupo de práticas-base relaciona-se diretamente aos temas das Seções 2.2, 2.3 e 3.2, em que são discutidos os conceitos de (res)significação da identidade através do discurso em LE. Assim como Jordão (2005b) declara que a linguagem constrói nossos entendimentos sobre nós mesmos, Coracini (2003a) e Tilio (2008b) entendem que o aprendizado de uma LE tem impacto direto na constituição da subjetividade, modificando o aluno a partir da abertura das possibilidades de (res)significação da identidade. Sendo assim, cabe ao professor de LE promover essas outras possibilidades de identificação, que são diferentes daquelas que a LM permite alcançar. Ao proporcionar aos alunos o contato com outros procedimentos de significação da identidade próprios da LE, o professor incentiva a expansão do escopo de identidades (JORDÃO, 2005a), o que leva os alunos a terem uma maior percepção sobre os processos de produção de identidade em LE, ou seja, como se (re)produzem as identidades na língua que estão estudando.

Esse exercício de trabalhar as identificações em sala de aula possibilita a negociação de significados (JORDÃO, 2006; TILIO, 2008b), que leva ao que Revuz (1998, p. 227) chamou de “*tornar-se um outro*”. Ao ter a oportunidade de interagir com o não-eu, os alunos engajam na (re)construção de identidades, permitindo o

despertar de uma consciência individual. Considerando que a maneira com que os alunos se veem pode estar sendo influenciada pelos discursos sobre identidade dentro da sala de aula, é importante que o professor de LE incorpore esses temas na sala de aula em momentos de interação, como orienta Moita Lopes (2002)

Neste grupo de práticas-base, são apresentadas no Quadro 4, as questões que de alguma forma estão relacionadas com o trabalho com identidades ou com a falta dele e com as posições de aluno e professor em sala de aula, discutidas na Seção 3.2 deste trabalho. Em concordância com Jordão e Fogaça (2007), é necessária uma percepção diferente do papel do professor em sala de aula, pois assim, a partir dessa reconsideração das identidades, o professor de LE se mostra disposto a trabalhar com os processos de (res)significação de identidades.

Quadro 4 - Questões relacionadas às práticas que trabalham processos de (res)significação da identidade

Nº	Questões tipo A (asserções e escala Likert)
A6	Só considero usar o que o livro traz.
A15	Peço aos alunos que tentem identificar quem são as pessoas dos textos/vídeos/áudios que eu passo.
A16	Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde.
A20	Promovo principalmente atividades individuais.
A21	Busco conhecer um pouco da identidade dos alunos.
A22	Faço discussões sobre as diferenças entre as pessoas.
A23	Uso o livro didático para contribuir com a construção das identidades dos alunos.
A24	Acabo não tendo tempo para levar as identidades dos alunos em conta.
A25	Passo atividades para que os alunos repensem as maneiras de “se entender”.
A26	Faço exercícios com a intenção específica de trabalhar com a identidade dos alunos.
A27	Trabalho as identidades dos alunos do jeito que elas são porque já são completas, quer dizer, já são formadas.
A28	Evito fazer os alunos repensarem sobre as suas identidades porque pode causar perturbações neles.
A29	Procuro não discutir identidades, pois é um tema polêmico que causa tumulto.
A30	Acabo não conseguindo conhecer os alunos devidamente, pois tenho muitos.
A31	Faço discussões sobre as pessoas presentes nos textos/vídeos/áudios que apresento.
Nº	Questões tipo B (frequências de uso e estratégias/atividades)
B3	Pesquisas (em livros, Internet, etc.)
B7	Exercícios do livro didático exclusivamente
B8	Trabalhos em grupo ou pares
B11	Reorganização do espaço físico da sala de aula (carteiras em filas, círculos, grupos, etc.)

Fonte: O autor (2021)

4.2.4 Grupo 4: Práticas que trabalham com os aspectos sociais do ensino-aprendizado de LE

Este grupo de práticas-base reflete a perspectiva que entende o papel social do ensino-aprendizado de uma LE no ensino básico. Assim como abordado na Seção 3.1, o ensino de uma língua vai além dos aspectos linguísticos, entendendo que o fato de conhecer uma LE já pode abrir maiores possibilidades de acesso a outro mundo aos alunos, conforme afirma Tilio (2008b). Em concordância com isso, os próprios documentos nacionais como os PCN/LE (BRASIL, 1998) e as OCN/LE (BRASIL, 2006) que regulam a educação brasileira entendem o aprendizado de uma LE como fundamental na formação de cidadãos. As questões do questionário que se encaixam nesta categoria estão dispostas no Quadro 5:

Quadro 5 - Questões relacionadas às práticas que trabalham com os aspectos sociais do ensino-aprendizado de LE

Nº	Questões tipo A (asserções e escala Likert)
A1	Considero os conhecimentos prévios dos alunos antes de passar um texto para eles lerem ou vídeo para eles verem.
A2	Penso no que os alunos podem aprender que vá além da língua.
A3	Considero somente aqueles conteúdos que os alunos devam, ao final da aula, ter aprendido. Não me preocupo com o resto.
A4	Penso em atividades que possam motivar os alunos, mesmo que não consiga abordar certos conteúdos.
A5	Penso principalmente no que seja necessário para os alunos, mas talvez não os motive.
A7	Tomo cuidado para que o tópico trabalhado tenha relação com a realidade dos alunos.
Nº	Questões tipo B (frequências de uso e estratégias/atividades)
B6	Aulas com atividades práticas
B9	Excursões/passeios/visitas
B12	Uso de tecnologia (computadores, tablets, celular, lousa digital, projetor interativo, vídeos, sites, etc.)
B13	Organização de exposições
B14	Ações com a comunidade

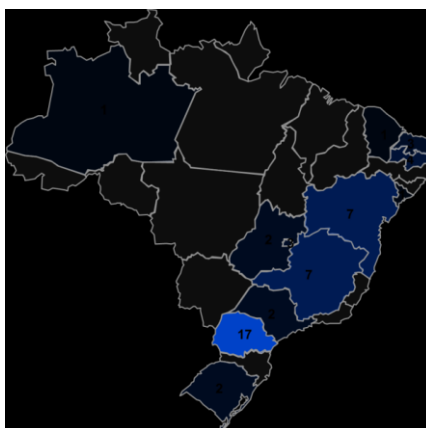
Fonte: O autor (2021)

4.3 Os professores participantes

O questionário aplicado foi realizado na plataforma online *Google Forms*. O público alvo como respondente da pesquisa são professores de LE de escolas

públicas brasileiras³⁹. Para que fosse respondido, foi pedido à orientadora que divulgasse o questionário para alguns professores inscritos no curso de extensão à distância *II Thinking and Practicing English Teaching*, o qual a professora orientadora fazia parte como coordenadora e ministrante. O link do questionário foi enviado a 245 professores inscritos e também repassado a 20 professores de LE de escolas públicas de uma capital do sul do Brasil através de contatos diretos do pesquisador via WhatsApp. As respostas foram coletadas durante os meses de abril e maio de 2020. Assim, no primeiro dia de junho, o questionário foi fechado. É importante mencionar que esses foram os primeiros meses da quarentena e do distanciamento físico no Brasil, devido à crise da pandemia da COVID-19, que se prolongou durante os outros meses do ano e durante o ano de 2021, até o presente momento. Foram obtidas 50 respostas de professores de LE vindos das cinco regiões brasileiras, conforme o Mapa 1:

Mapa 1 – Mapa do Brasil com as quantidades de professores participantes por estado



Fonte: O autor (2021)

Como ilustrado no mapa acima, 19 participantes eram da região Sul, 16 eram da região Nordeste, 9 da Sudeste, 5 da Centro-Oeste e somente 1 era da região Norte. Também se percebe que o estado com o maior número de participantes é o Paraná, estado onde moram o autor e a orientadora.

³⁹ A seleção do público levou em conta somente dois critérios: ser professor em escola pública e ser professor de LE, independente da língua. Vale mencionar que é de conhecimento geral que a LE predominante nas escolas públicas brasileiras é a língua inglesa dentro da disciplina de Língua Estrangeira Moderna. Entretanto, em alguns estados, existe a possibilidade de os professores darem aulas de outros idiomas, como também de lecionarem em centro de línguas vinculados a escolas públicas. Qualquer uma dessas opções torna o professor elegível para participar da pesquisa, entendendo que os processos de (res)significação ocorrem em todas as línguas (ver nota nº 33).

Do total de 50 respondentes, 49 deles eram formados em Letras com habilitação em Inglês, Inglês/Português ou Inglês/Francês. Somente um participante não possuía graduação em Letras, porém mencionou que estava concluindo sua pós-graduação em educação ou na área de línguas. A grande maioria dos participantes (38) informou ter terminado sua graduação entre os anos de 2001 e 2019. Os outros 12 respondentes informaram que se graduaram entre 1988 e 2000. Quanto ao grau de formação acadêmica e a quantidade de professores em cada uma das categorias, os resultados foram os seguintes: graduação: 5; especialização: 22; mestrado: 20 e doutorado: 3. A soma de participantes com pós-graduação é de 45 professores, entretanto somente 36 deles eram pós-graduados na área de educação e/ou de línguas. Apesar disso, três participantes esclareceram que estavam com o mestrado em andamento em uma dessas áreas.

Em relação às idades dos professores, a média geral foi de 38,5 anos, com uma variação entre 23 a 58 anos. Para melhor análise, as idades foram divididas em faixas de idade de 10 anos, conforme a Quadro 6:

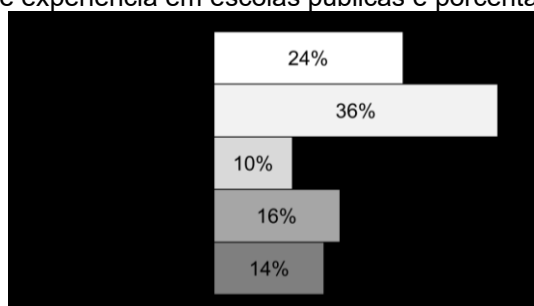
Quadro 6 – Idade dos participantes por faixa de idade de 10 anos

Faixa de idade	Quantidade de participantes
De 20 a 30 anos	8
De 31 a 40 anos	24
De 41 a 50 anos	13
De 51 a 60 anos	5

Fonte: O autor (2021)

Os participantes ainda foram questionados sobre seus anos de experiências em escolas públicas. Quase um quarto dos professores tinha de 1 a 5 anos de experiência, porém a maior parte dos participantes tinha de 6 a 10 anos de experiência em escolas públicas, como é possível observar através do Gráfico 1:

Gráfico 1 – Anos de experiência em escolas públicas e porcentagem de professores

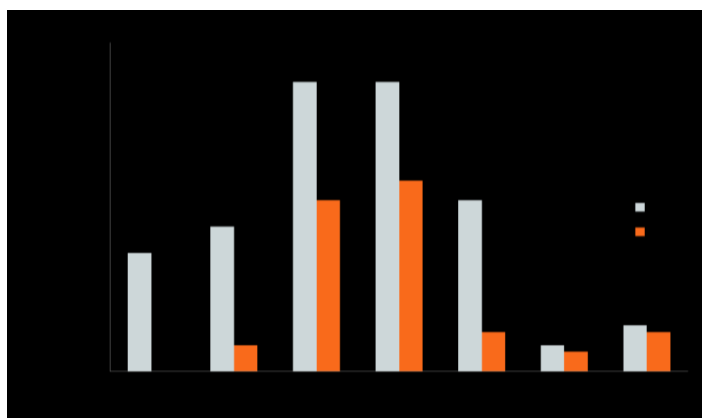


Fonte: O autor (2021)

Outra informação cedida pelos participantes foi para quais níveis de ensino os professores davam aula na época da pesquisa e em quais níveis tinham experiências prévias. O questionário dava as opções: Infantil, Fundamental 1 (1º ao 5º ano), Fundamental 2 (6º ao 9º ano), Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Outros. Os professores puderam escolher uma ou várias alternativas e puderam também acrescentar informações no item Outros. Essas duas questões foram propostas tendo em vista que as respostas poderiam demonstrar grande divergência entre os participantes em relação aos níveis ou modalidades de ensino para qual davam aulas ou já tinham dado.

Os resultados dessas questões mostraram que, dos 50 professores, a grande maioria deles já havia dado aulas principalmente para o Ensino Fundamental 2 e para o Médio. A quantidade de professores na época da coleta de dados que lecionam nesses níveis permaneceu acima dos 50%. Um dado que chamou atenção pela grande diferença entre os números das experiências prévias e atuais foi nos níveis Infantil, Fundamental 1 e EJA. Colocando as quantidades em comparação, percebe-se que o total de professores que já tiveram experiências anteriores com EJA diminuiu 77%, com o nível Fundamental 1 diminuiu 82% e com Ensino Infantil a queda foi de 100%, como demonstrado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Quantidade de professores por nível de ensino em experiências prévias e atuais



Fonte: O autor (2021)

Os resultados dessas duas questões demonstram a coerência com os documentos oficiais da Educação no Brasil, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁰ estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua

⁴⁰ LDB (BRASIL, 1996).

inglesa como LE desde o primeiro ano do Ensino Fundamental 2 até o último ano do Ensino Médio. Por último, seis professores participantes informaram que na época da pesquisa, lecionavam ou estavam envolvidos com Educação Superior.

A última das questões factuais (DÖRNYEI, 2010) perguntava aos professores se eles tinham o hábito de realizar cursos de formação continuada. Como mencionado, foi pedido à professora orientadora que divulgasse o questionário para alguns professores inscritos no curso de extensão à distância em que ela coordenava. Portanto, as respostas dessa questão já eram esperadas e se confirmaram nos números, pois somente três dos 50 professores não tinham o hábito de fazer essa modalidade de cursos. Quando perguntados o ano em que concluíram o último curso, 90% dos respondentes disseram que concluíram em 2019 ou 2020. Outros quatro participantes disseram ter concluído cursos de extensão de 2010 a 2018 e somente um participante não respondeu.

5 (DES)ATANDO ALGUNS NÓS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O que a pesquisa na sala de aula de línguas pretende é exatamente dar conta dessa construção ao investigar [...] os processos interativos que caracterizam o contexto de sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 2012, p. 136)

Ao se fazer existir como seção para exposição e discussão dos resultados, este capítulo irá antes de tudo comunicar o rumo que a análise toma e quais etapas constituem-na. A fim de investigar a relação entre as práticas dos professores de LE e os processos de (res)significação do aluno, o caminho da análise encontra dois principais momentos. Em um primeiro momento, será feita a apresentação dos dados quantitativos obtidos na coleta das respostas. Cabe lembrar que a análise não será feita puramente de forma quantitativa, portanto os dados numéricos contribuem para a observação e discussão do panorama geral, mas não como parâmetro. O segundo momento combinará as respostas das questões semiabertas às das questões de múltipla escolha, analisando-as qualitativamente a partir das práticas-base de ensino de LE, segundo a visão que trabalha com discurso.

5.1 Respostas das questões fechadas

Como indicado na Seção 4.1, o questionário usado nesta pesquisa conta com quatro etapas de perguntas. A seguir, serão expostas as respostas da segunda etapa, cujas perguntas estão diretamente ligadas ao trabalho em sala de aula e são passíveis de quantificação. Logo em seguida à exibição dos quadros, uma discussão sobre os dados será conduzida, relacionando os resultados às teorias usadas como fundamentação. A primeira série de respostas apresentadas são as das questões do tipo A (asserções em escala Likert), no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Respostas das questões em escala Likert de três pontos

Nº	Asserções 1: Quando planejo uma aula, eu...	Concordo	Não sei	Discordo
A1	Considero os conhecimentos prévios dos alunos antes de passar um texto para eles lerem ou vídeo para eles verem.	50	0	0
A2	Penso no que os alunos podem aprender que vá além da língua.	50	0	0
A3	Considero somente aqueles conteúdos que os alunos devam, ao final da aula, ter aprendido. Não me preocupo com o resto.	2	4	44
A4	Penso em atividades que possam motivar os alunos, mesmo que não consiga abordar certos conteúdos.	39	7	4
A5	Penso principalmente no que seja necessário para os alunos,	15	7	28

	mas talvez não os motive.			
A6	Só considero usar o que o livro traz.	0	3	47
A7	Tomo cuidado para que o tópico trabalhado tenha relação com a realidade dos alunos.	44	5	1
A8	Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam especificamente do conteúdo gramatical.	18	5	27
A9	Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam de outros assuntos, sem dar foco no conteúdo gramatical.	38	4	8
Nº	Asserções 2: Durante minhas aulas, eu...	Concordo	Não sei	Discordo
A10	Crio espaços para que os alunos possam interagir uns com os outros.	46	3	1
A11	Concentro o tempo da aula na minha fala, pois os alunos só entendem como a língua funciona quando eu explico.	4	2	44
A12	Coloco algumas questões que possam gerar debates entre os alunos.	45	3	2
A13	Ensino principalmente a estrutura da língua.	7	8	35
A14	Evito questões que possam gerar discussão entre os alunos.	3	6	41
A15	Peço aos alunos que tentem identificar quem são as pessoas dos textos/vídeos/áudios que eu passo.	39	5	6
A16	Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde.	48	1	1
A17	Busco familiarizar os alunos com a maneira que entendemos o mundo em língua inglesa.	47	3	0
A18	Evito abrir espaços para conversa porque gera muito tumulto.	1	5	44
A19	Passo muitos exercícios de interpretação de texto/vídeo, mesmo que não foquem em um conteúdo gramatical.	26	8	16
A20	Promovo principalmente atividades individuais.	11	8	31
Nº	Asserções 3: Durante as aulas, eu...	Concordo	Não sei	Discordo
A21	Busco conhecer um pouco da identidade dos alunos.	50	0	0
A22	Faço discussões sobre as diferenças entre as pessoas.	48	2	0
A23	Uso o livro didático para contribuir com a construção das identidades dos alunos.	33	7	10
A24	Acabo não tendo tempo para levar as identidades dos alunos em conta.	6	5	39
A25	Passo atividades para que os alunos repensem as maneiras de “se entender”.	40	7	3
A26	Faço exercícios com a intenção específica de trabalhar com a identidade dos alunos.	22	17	11
A27	Trabalho as identidades dos alunos do jeito que elas são porque já são completas, quer dizer, já são formadas.	5	10	35
A28	Evito fazer os alunos repensarem sobre as suas identidades porque pode causar perturbações neles.	1	1	48
A29	Procuro não discutir identidades, pois é um tema polêmico que causa tumulto.	3	3	44
A30	Acabo não conseguindo conhecer os alunos devidamente, pois tenho muitos.	23	4	23
A31	Faço discussões sobre as pessoas presentes nos textos/vídeos/áudios que apresento.	45	4	1

Fonte: O autor (2021)

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que as respostas, em sua maioria, não variam muito entre “concordo”, “não sei” e “discordo”, ou seja, elas são, no geral, uniformes, com a maioria concordando ou discordando, independente do tema. Por outro lado, aquelas perguntas que têm suas respostas dispersas entre as três opções da Escala Likert chamam atenção porque tratam de temas semelhantes.

Esse é o caso da questão A8 (*Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam especificamente do conteúdo gramatical*), que tem 54% de respostas “discordo”, ou seja, um pouco mais da metade, porém tem 36% de respostas “concordo”. Da mesma forma, a questão A19 (*Passo muitos exercícios de interpretação de texto/vídeo, mesmo que não foquem em um conteúdo gramatical*) apresenta 52% de respostas “concordo” e 32% “discordo”. Ambas as questões abordam o conteúdo gramatical nas aulas de LE. Isso demonstra que, embora a maioria das respostas do questionário sugira que os professores não focam somente no conteúdo gramatical, entre os participantes, 16 dizem que de fato reforçam o trabalho com conteúdos gramaticais. Apesar disso, não é possível afirmar que esses professores se enquadrem no modelo de professor técnico, como definido por Martinez (2007). Na realidade, pelo cenário geral das respostas, percebe-se uma tendência contrária a esse modelo de ensino.

O segundo tema de questões cujas respostas são bastante heterogêneas discute o trabalho e a construção de identidades em sala de aula. A questão A26 (*Faço exercícios com a intenção específica de trabalhar com a identidade dos alunos*) é a única que apresenta 34% respostas “não sei”, tornando-se a que tem a maior quantidade de respostas desse tipo. Isso talvez possa ser explicado pela presença do verbo na frase “**trabalhar** com a identidade dos alunos”, já que as outras questões trazem verbos como conhecer, discutir, contribuir na construção e repensar as identidades. Essa incerteza ou confusão por parte dos professores pode estar relacionada ao fato do verbo “trabalhar” transmitir uma ideia de ação direta sobre algo, de influência ou controle sobre um objeto, no sentido de agir e interferir diretamente na identidade dos alunos; o que pode influenciar as respostas.

De forma semelhante, na questão A27 (*Trabalho as identidades dos alunos do jeito que elas são porque já são completas, quer dizer, já são formadas*) 35 respondentes discordam, 5 concordam e 10 não sabem dizer. Ainda que não tão expressiva quanto à questão anterior, a quantidade de respostas “não sei” na

questão A27 é a segunda mais alta no questionário. Novamente, ao que parece, o verbo “trabalhar” pode ter interferido no entendimento da asserção, mesmo que não tão intensamente quanto na questão A26. Por outro lado, a frase “porque já são completas, quer dizer, já são formadas”, referindo-se às identidades, também pode ter guiado as respostas dos professores à opção “discordo” e não somente o segmento inicial da asserção “Trabalho as identidades dos alunos do jeito que elas são”, que é o que trata da prática pedagógica propriamente dita.

Além disso, ainda no tema de identidades, a questão A30 (*Acabo não conseguindo conhecer os alunos devidamente, pois tenho muitos*) foi a única cujas respostas “concordo” e “discordo” são iguais, ambas com 23. Isso pode ter ocorrido devido ao último segmento da asserção “pois tenho muitos [alunos]”, já que, apesar de as escolas públicas brasileiras trazerem a realidade de turmas superlotadas, existem ainda turmas que não possuem uma quantidade imensa de alunos. Por isso, esse último segmento da asserção pode ter levado os professores a discordarem na mesma medida em que outros concordam.

Outra questão que também apresenta uma variação em suas respostas foi a questão A5 (*Penso principalmente no que seja necessário para os alunos, mas talvez não os motive*), em que um pouco mais da metade dos participantes (56%) discorda da asserção, enquanto outros 30% concordam. Essa heterogeneidade nas respostas demonstra uma preocupação dos respondentes na motivação dos alunos de LE, assunto bastante discutido na literatura da área (cf. DÖRNYEI, 1994; NORTON, 2013), ao mesmo tempo em que mostra uma atenção nos conteúdos necessários para o aprendizado.

Por outro lado, também é possível perceber uma homogeneidade em algumas respostas, indicando quais são as principais práticas de (re)construção de significados que os professores de LE de escolas públicas percebem que adotam. A fim de ilustrar quais práticas são mais unânimes entre os professores, o Quadro 8 apresenta questões tipo A cujas porcentagens das respostas foram iguais ou acima de 80%. As asserções que tiveram a maioria das respostas “discordo” foram alteradas para condizer com a porcentagem positiva.

Quadro 8 – Práticas altamente indicadas pelos professores e suas porcentagens

Nº	Asserções	Porcentagem
A1	Considero os conhecimentos prévios dos alunos antes de passar um texto para eles lerem ou vídeo para eles verem.	100%
A2	Penso no que os alunos podem aprender que vá além da língua.	100%
A21	Busco conhecer um pouco da identidade dos alunos.	100%
A16	Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde.	96%
A22	Faço discussões sobre as diferenças entre as pessoas.	96%
A28	Faço os alunos repensarem sobre as suas identidades.	96%
A6	Não considero usar só o que o livro traz.	94%
A17	Busco familiarizar os alunos com a maneira que entendemos o mundo em língua inglesa.	94%
A10	Crio espaços para que os alunos possam interagir uns com os outros.	92%
A12	Coloco algumas questões que possam gerar debates entre os alunos.	90%
A31	Faço discussões sobre as pessoas presentes nos textos/vídeos/áudios que apresento.	90%
A3	Não considero somente aqueles conteúdos que os alunos devam, ao final da aula, ter aprendido, pois me preocupo com o resto.	88%
A07	Tomo cuidado para que o tópico trabalhado tenha relação com a realidade dos alunos.	88%
A11	Não concentro o tempo da aula na minha fala, pois os alunos não entendem como a língua funciona só quando eu explico.	88%
A18	Não evito abrir espaços para conversa porque gera muito tumulto.	88%
A29	Procuro não discutir identidades, pois é um tema polêmico que causa tumulto.	88%
A14	Não evito questões que possam gerar discussão entre os alunos.	82%
A25	Passo atividades para que os alunos repensem as maneiras de “se entender”.	80%

Fonte: O autor (2021)

Os resultados trazem evidências de que essas respostas indicadas pelos professores se relacionam diretamente a algumas ações que o professor toma ou deveria tomar de acordo com as teorias que fundamentam este trabalho. São algumas delas:

- Proporcionar momentos para a prática social através da abertura de espaços para discussão em sala (JORDÃO, 2006);
- Aumentar as oportunidades de (res)significação dos alunos através de intervenções conscientes do professor (TILIO, 2008b);
- Não concentrar os discursos e momentos de fala na figura do professor (MOITA LOPES, 2002);

- Promover outros procedimentos de significação e identificação próprios de LE (JORDÃO, 2005c);
- Incentivar a expansão do escopo de interpretações, leituras de mundo e identidades (JORDÃO, 2005a) e
- Possibilitar o desenvolvimento da percepção dos alunos sobre seu próprio processo de significação do mundo (CORACINI, 1991).

Entretanto, é importante mencionar que nem todos os resultados foram tão expressivos e homogêneos quanto esses apresentados no Quadro 8. Por isso, na próxima subseção, serão discutidas as práticas indicadas pelos professores a partir da conexão entre as respostas das questões tipo A, B e C, relacionando-as aos grupos de prática-base. Ainda nesta seção, retomando as questões cujas respostas divergiram, a última do tipo A (asserções) (A20) será discutida logo após a exibição das respostas das questões tipo B (estratégias e frequência de uso) no Quadro 9:

Quadro 9 – Respostas das questões de frequência de uso de estratégias/atividades no ensino de LE

Nº	Estratégias/atividades	Frequentemente ou Sempre	De vez em quando	Raramente ou Nunca
B1	Seminários	7	23	20
B2	Debates	21	19	10
B3	Pesquisas (em livros, Internet, etc.)	30	18	2
B4	Rodas de Conversa	27	14	9
B5	Aula expositiva	38	10	2
B6	Aulas com atividades práticas	41	7	2
B7	Exercícios do livro didático exclusivamente	2	22	26
B8	Trabalhos em grupo ou pares	37	12	1
B9	Excursões/passeios/visitas	0	15	35
B10	Atividades para casa que depois serão aprofundadas em sala de aula	13	25	12
B11	Reorganização do espaço físico da sala de aula (carteiras em filas, círculos, grupos, etc.)	19	23	8
B12	Uso de tecnologia (computadores, tablets, celular, lousa digital, projetor interativo, vídeos, sites, etc.)	20	23	7
B13	Organização de exposições	7	23	20
B14	Ações com a comunidade	2	20	28

Fonte: O autor (2021)

Os resultados dessa série de questões foram em um geral distribuídos entre as três alternativas. Das 14 estratégias/atividades questionadas, seis delas apresentam uma assimetria nas respostas. Antes de discutir os resultados do Quadro 8 especificamente, é importante resgatar a questão A20 (*Promovo principalmente atividades individuais*) e sua relação com a questão B8 (*Trabalhos em grupo ou pares*). Apesar da maioria das respostas mostrarem que os professores promovem atividades em que os alunos devam trabalhar em conjunto, quando colocados lado a lado os resultados indicam uma divergência entre as respostas. Foi observado que todos os professores que afirmam promover principalmente atividades individuais, em um total de 11, registram a estratégia de trabalhos em grupo/pares como usada frequentemente ou de vez em quando. Além disso, o único participante que informa usar essa estratégia raramente ou nunca discorda que promove principalmente atividades individuais. Essas contradições entre essas duas questões foram verificadas e destacadas devido a sua imediata ligação. Não é possível determinar o motivo pela relação contraditória entre as respostas. Entretanto, é possível observar que, no final, a grande maioria dos professores participantes manifesta adotar atividades e trabalhos cujo foco é a interação social, como promover uma abertura de espaços para discussão em sala (JORDÃO, 2006), permitir momento de fala aos alunos (MOITA LOPES, 2002), bem como buscar uma expansão do escopo de leituras de mundo e identificações dos alunos (JORDÃO, 2005a) ao apresentar diferentes procedimentos de significação.

Na próxima seção, a discussão se volta às práticas indicadas pelos professores, porém serão feitas pela relação entre as respostas das questões tipo A, B e C. Assim, serão apresentadas e investigadas todas as práticas e as estratégias/atividades de ensino, expostas nos Quadros 7, 8 e 9, relacionando-as aos grupos de prática-base.

5.2 Investigação das práticas dos professores

Ensinar é um eterno aprendizado, como não existe uma fórmula cem por cento positiva em se ensinar, é preciso continuar aprendendo, com outros profissionais e com os alunos para se buscar atingir o sucesso no ensino de uma língua (PP31).

Nesta etapa, a pesquisa busca analisar as respostas das questões de múltipla escolha e semiabertas sob a luz das teorias usadas de fundamentação teórica da pesquisa. Entendendo que nem todos os resultados são uniformes e nem todas as práticas estudadas estão indicadas de maneira explícita nos questionários, a pesquisa agora procura analisar mais profundamente as respostas.

Verifica-se que, apesar de serem subjetivas, as respostas das questões semiabertas apresentam uma natureza semelhante ou padrão. É possível perceber isso através da leitura atenta das opiniões e pontos de vistas dos professores e da verificação de paralelos entre as respostas e as práticas-base. Isso é importante de ser mencionado, pois somente através desse exame cuidadoso das respostas dos 50 professores-participantes⁴¹ dentro das oito questões semiabertas, totalizando 400 respostas escritas, é possível prosseguir para as análises seguintes. Por esses motivos, as questões tipo C não foram colocadas inicialmente dentro das práticas-base, porém suas respostas estão alinhadas a tais práticas e serão apresentadas neste capítulo.

Essa etapa reforça a característica qualitativa desta pesquisa e também demonstra a eterna condição de interpretação do mundo através do discurso e de influência da ideologia na construção de significado, discutida no Capítulo 2. Levando em conta o paradigma epistemológico pelo qual este trabalho se guia, é impossível negar o fato de que a interpretação do pesquisador serviu como filtro ideológico. Por isso, tomando uma atitude pós-estruturalista na construção da pesquisa, deixei-me envolver pelo processo de interação com as respostas, bem como espelhei minhas próprias visões de mundo e de educação com as dos participantes. Afinal, concordo com Martinez (2007) ao afirmar que, de certa forma, tudo o que foi respondido pelos participantes nos questionários me influenciou, assim como minhas perguntas influenciaram o processo de reflexão dos professores-participantes. Como uma prévia das análises, a epígrafe desta seção busca mostrar o grau de consciência e reflexão que os professores participantes demonstraram nas respostas semiabertas do questionário.

⁴¹ Cada professor-participante está referenciado neste trabalho como PP seguido de um número, por exemplo: PP01, PP02 etc. Dessa forma, é possível identificá-los e proteger suas identidades. Vale mencionar que isso só acontece quando um participante específico for citado.

5.2.1 Grupo 1: Práticas que trabalham com o discurso

Em resumo geral, as respostas mostram uma forte consciência dos professores sobre a importância da interação social na sala de aula de LE. Primeiramente, três exemplos de respostas demonstram que a própria visão de língua da maioria dos respondentes vai de encontro àquela estudada pelos teóricos do discurso e pelos PCN/LE (BRASIL, 1998). Quando questionados sobre o porquê utilizar práticas de interação, o PP06 afirma que *“não existe idioma fora da coletividade da interação”*, o PP12 que *“assim a língua faz sentido”* e o PP49 declara que *“língua é vida e vida exige interação”*. Ainda que seja possível que, para alguns, essas frases pareçam muito amplas ou pouco explicativas, elas demonstram uma preocupação dos professores em revelar suas visões de língua no questionário sobre suas práticas de ensino de LE.

Semelhantemente, em segundo lugar, as respostas também apresentam a visão de ensino-aprendizado que os professores têm. Em sua grande maioria, o processo é visto como fortemente ligado ao diálogo, à interação e à socialização, ou seja, relacionado ao discurso. Por isso, muitos respondentes demonstram estar atentos quanto à participação e engajamento dos alunos nas práticas de interação. Além disso, alguns participantes declaram que essas práticas de interação são *“importantes na construção do conhecimento”* (PP09), pois *“eles constroem conhecimento juntos, aprendem com os colegas, trocam informações”* (PP30) e podem *“ouvir o outro”* compartilhando o conhecimento (PP50). Essas respostas dos professores estão relacionadas às visões de língua, ensino e aprendizado trazidas nos Capítulos 2 e 3, em que a língua é entendida como um espaço para (re)construção de significados e o ensino de LE como a ação de ensinar a produzir sentido (CORACINI, 2003a; JORDÃO, 2007).

É entendendo a interação social em sala de aula como uma ferramenta para aumentar o espaço do discurso, que o PP23 afirma utilizar práticas interativas porque acredita que *“aprendemos mais a língua por meio de interações e diálogos e quero que eles colaborem nas atividades e negociações de significados”*. O PP23 ainda declara saber que essas interações em sala são positivas porque percebe *“o engajamento e participação dos alunos”*. Nessas duas afirmações, é possível encontrar uma relação direta com o entendimento que Tilio (2008a) traz de que, ao

se engajarem em práticas sociais e significarem, os sujeitos utilizam a linguagem para construir e reconstruir o mundo a partir das negociações de significado.

Algumas das práticas de ensino indicadas pelos professores participantes são a de criar espaços para que os alunos possam interagir uns com os outros (A10), em que 46 respondentes concordam e também colocar algumas questões que possam gerar debates entre os alunos (A12), em que 45 respondentes concordam. Isso se concretiza na fala do PP25, por exemplo, em que o professor reconhece o benefício das interações ao afirmar que *“os alunos discutem problemas interessantes e que contribuem para o rendimento da aula”*. Da mesma forma, o PP06 percebe que os alunos *“começam a falar mais, interagir, contar experiências vividas no idioma fora da sala de aula”*. Esse relato de percepção da produção em LE pelos alunos fora da sala de aula também aparece na fala do PP33, em que ele afirma que os alunos manifestam tanto interesse na língua que praticam *“nos corredores da escola e com outros colegas”*.

Como é possível observar no Quadro 9 na Seção 5.1, mais de 80% dos professores indicam utilizar pelo menos de vez em quando as estratégias de debates (B2), de rodas de conversa (B4) e de reorganização do espaço físico da sala de aula (B11). Além disso, a estratégia de trabalhos em grupos ou pares (B8) é indicada por 49 dos 50 participantes como sendo frequentemente ou geralmente utilizada. Um dos relatos que corrobora com essas altas porcentagens é do PP29, que diz assim:

Eles me dão ótimo feedback a respeito dos trabalhos mensais que eles realizam em duplas ou grupos e após a parte de pesquisa e escrita, eles fazem apresentações em vídeos ou conforme a escolha do grupo, ou rodas de conversa (PP29).

Quando questionados se evitam abrir espaços para conversa porque gera muito tumulto (A18), 44 dos 50 participantes discordam. Da mesma forma, 41 participantes discordam que evitam questões que possam gerar discussão entre os alunos (A14). Ainda, os professores indicam, em sua imensa maioria, discordar da questão A11 (*Concentro o tempo da aula na minha fala, pois os alunos só entendem como a língua funciona quando eu explico*). Essas quantidades mostram que as práticas dos professores enxergam a sala de aula como um evento social (BLOMMAERT, 2005), porque nela os sujeitos-alunos engajam em práticas discursivas através da linguagem e podem construir significados (MOITA LOPES,

2002; TILIO, 2008a). Por isso, para esta pesquisa, a abertura de espaços para o discurso em sala de aula de língua é necessária a fim de permitir a interação em LE, porém, não concentrando esses discursos e interações somente na figura do professor, como afirma Moita Lopes (2002). Essa abertura, quando não existente, é no mínimo problemática porque pode restringir ainda mais o envolvimento do aluno com a língua enquanto sujeito do discurso, o que, para Coracini (2003a), está diretamente ligado ao grau de sucesso do falante. O PP18, por exemplo, percebe essa ligação ao afirmar que suas práticas procuram “*estimular discussões e o desenvolvimento do pensamento crítico do/a aluno/a*”⁴².

Por outro lado, nem todas as práticas e estratégias indicadas no questionário apontam o uso de práticas interativas. Na questão A20 (*Promovo principalmente atividades individuais*), apesar de 62% dos professores discordarem, outros 22% concordam e 16% não sabem dizer. O PP40, por exemplo, afirma não realizar muitas interações “*porque os alunos não dominam a língua inglesa e acabam desviando o assunto e o objetivo da aula*”.

Além disso, os resultados da questão B5 (*Aulas expositivas*) mostrou que 38 dos 50 participantes indicam que frequentemente ou sempre realizam essa estratégia. É possível que essa questão possa ter sido compreendida de maneiras diferentes entre os participantes e o pesquisador. Entendendo que nessas aulas há exposições de informações, conteúdos ou opiniões, que para esta pesquisa se tratam de leituras de mundo, de alguma forma também há diálogos entre o professor e os alunos. Ainda, percebendo que de forma geral os professores respondentes indicam que proporcionam momentos para práticas discursivas em suas aulas, os resultados da questão B5 podem apontar para um uso de aulas expositivas não relacionado ao de aulas tradicionais. Desta forma, esta estratégia pode expressar uma forma de interação com os alunos, o que reforça que as práticas adotadas pelos professores vão de encontro com o trabalho indicado pelos PCN/LE (BRASIL, 1998) e por autores como Jordão (2006).

⁴² Os entendimentos sobre pensamento crítico podem ser estudados mais a fundo a partir de Jordão e Fogaça (2007), Menezes de Sousa (2011) e Freire (2015).

5.2.2 Grupo 2: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da palavra e do mundo

A respeito do grupo 2 de práticas-base, verifica-se um paralelo entre as respostas dos participantes e os três entendimentos que fundamentam esse grupo: primeiro, que os procedimentos de significação da LE diferem dos da LM (REVUZ, 1998); segundo, que os alunos (res)significam a partir do aprendizado desses procedimentos (JORDÃO, 2005a) e terceiro, que aprender uma LE é (res)significar na outra língua, gerando novos questionamentos e confrontos (CORACINI, 2003a).

A primeira característica das práticas dos professores possível de ser notada é a ampliação dos procedimentos de (res)significação dos alunos juntamente com o aumento de suas percepções sobre processos de produção de significado, conforme fundamentado em Jordão (2006). Observa-se que as respostas dos professores nas questões fechadas e abertas têm pontos em comum quanto ao trabalho de apresentação e discussão sobre os significados construídos em LE. Nas questões A16 (*Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde*) e A17 (*Busco familiarizar os alunos com a maneira que entendemos o mundo em LE*), as respostas “concordo” correspondem a 96% e 94%, respectivamente. Isso dialoga com falas como a do PP25, quando afirma: “[...] entendo que minhas práticas procuram ajudar o aluno a entender o funcionamento de uma outra língua e toda a questão cultural que envolve”.

Essas percepções dos professores também refletem nas respostas dos 44 professores que discordam da questão A11 (*Concentro o tempo da aula na minha fala, pois os alunos só entendem como a língua funciona quando eu explico*), pois, com isso, é possível compreender que os participantes não percebem suas visões como fixas, determinadas e únicas, já que os alunos não entendem como a língua funciona somente através da visão do professor. Por vezes, na realidade, é sem essa visão, quando tentativa de ser dominante e imperante sobre as outras, que os alunos conseguem de fato acessar mais procedimentos de significação, acessar a língua e mergulhar na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN, 2006).

É essa ação de introdução e familiarização com os procedimentos de significação próprios da LE que permite ao ensino promover um confronto entre os procedimentos interpretativos e também ser um meio para a construção de novos significados, dentro e fora da sala de aula (JORDÃO, 2005c, 2006). Uma das

estratégias que se relacionam com essa prática é a de seminários (B1) porque, ainda que o tema tenha sido de escolha do professor, os alunos podem apresentar suas visões e colocar em prática suas interpretações, retomando, possivelmente, discursos anteriores. Indicada por 60% dos respondentes como sendo aplicada pelo menos de vez em quando, essa estratégia também pode abrir espaço para um desenvolvimento da percepção dos alunos de seu próprio processo de significação. Isso se dá, pois, tendo que preparar a fala para a apresentação, o aluno precisará reagir à maneira de transmitir discurso em LE, que é diferente daquela em LM, levando a um confronto dos procedimentos de significação.

Ainda com a intenção de proporcionar aos alunos o contato com outros procedimentos de significação, como instrui Jordão (2006), a estratégia de pesquisas (B3), adotada frequentemente ou sempre por 30 participantes, contribui com o acesso dos alunos ao mundo discursivo em LE. De forma semelhante, realizar excursões (B9) possibilita novas interpretações sobre os espaços já conhecidos pelos alunos, possibilitando novas interpretações e leituras de mundo pela LE. Apesar da estratégia B9 ter sido indicada por somente 15 professores como de vez em quando adotada e zero como frequentemente adotada, é possível afirmar que, de alguma forma e com certa frequência, ela acontece. Isso parece representar uma preocupação dos professores, exposta em falas como:

Acredito que minhas práticas ajudem meus alunos a conhecerem melhor o mundo em que vivem e refletirem sobre ele (PP32).

Acredito que minhas práticas ajudem meus alunos a terem percepções diferentes no contexto nos quais eles estão inseridos (PP17).

No geral, as práticas que adoto em sala de aula procuram fazer com que os alunos entendam que existem diversas realidades a serem exploradas (PP32).

Busco refletir sobre minhas práticas, pois sou corresponsável [pela] mudança de visão dos meus alunos (PP01).

Outra característica das práticas indicadas pelos professores no questionário que se relaciona com o grupo 2 de práticas-base é o confronto entre as maneiras de significar em LE e as em LM, conforme fundamentado em Coracini (2003a). Tendo isso em mente, ao aumentar sua consciência sobre os procedimentos de significação da LE, o aluno é capaz de perceber as diferentes maneiras que a língua permite a construção de significado. Uma das estratégias úteis para essa conscientização é a de atividades para casa quando retomadas pelo professor (B10), pois o aluno pode observar que as respostas de seus colegas e o modo de

correção do professor são diferentes das suas. Isso aparece em uma das falas nas questões tipo C, em que o PP22 declara que, no geral, suas práticas procuram “trabalhar com o questionamento de ideias e [com] os sentidos que são atribuídos a diferentes enunciados”. Essa fala estabelece paralelo direto com o esclarecimento de Coracini (1991), em que o questionamento das formas linguísticas e dos significados leva o aluno a desenvolver uma compreensão de seus processos de interpretação, leitura do mundo e de produção de significado. Nas palavras de Jordão (2005a, p. 6): “só entendemos nossos procedimentos de significação e construção de sentidos quando confrontamos outros procedimentos, transformando assim os nossos”.

Antes de mencionar a terceira característica encontrada nas respostas, vale analisar as respostas dos professores participantes a respeito do uso do livro. Sabe-se que usar o que o livro didático traz não é um problema em si, porém somente trabalhar com o que o material dispõe pode restringir o espaço para outras possibilidades interpretativas, além do fato de os livros serem muitas vezes profundamente estruturalistas ou conteudistas. Nas respostas do questionário, nenhum dos 50 professores concorda com a asserção “*Só considero usar o que o livro traz*” (A6). Além disso, somente dois dizem usar exclusivamente o livro (B7) com frequência, enquanto que mais da metade indica usar raramente ou nunca. Dentro do entendimento deste trabalho, o professor gera benefícios para a aula de LE quando traz assuntos e atividades de coisas de “fora do livro”, pois como afirma o PP26 quando questionado o que suas práticas em sala procuram fazer: “[elas] procuram não usar o livro didático, pois limita muito o uso da língua”.

Por fim, a terceira característica observada pelas respostas como pertencente ao grupo 2 de práticas-base é o uso ou tratamento com os conteúdos gramaticais. Primeiramente, a análise revela um conjunto de respostas que mostra as duas faces da moeda do ensino de LE a respeito da competência linguística: de um lado, alguns professores afirmam que suas práticas precisam melhorar; por outro lado, fazem comentários positivos. A seguir alguns exemplos de respostas: “*Podem melhorar*” (PP01); “*Nem sempre são suficientes para atender as necessidades*” (PP37); “*Atendem ao que é proposto*” (PP02) e “*São boas*” (PP03).

Ainda nesse tema, a análise também mostra a consciência dos professores sobre o trabalho com o conteúdo gramatical e a competência linguística, mas sem deixar de lado outros assuntos relevantes e necessários para os processos de

(res)significação dos alunos. Por exemplo, na questão A8, somente 36% dos respondentes concordam que preparam vídeos, textos ou músicas que tratam especificamente do conteúdo gramatical, ao mesmo tempo em que 76% concordam que preparam esses materiais a respeito de outros assuntos, sem dar foco no conteúdo gramatical (A9). Da mesma forma, sobre a asserção “*Ensino principalmente a estrutura da língua*” (A13), 70% dos participantes discordam dela. Essa atenção dos professores quanto a suas práticas se revela presente em suas visões nas respostas abertas como:

A respeito da competência linguística, entendo que minhas práticas...
 não precisam estar voltadas para o estudo gramatical da língua, porque a língua não é só gramática. (PP17).
 não veem a língua separada do mundo. (PP22).
 não são engessadas em cima de conteúdo gramatical. (PP41).

Essas respostas vão de encontro com o objetivo de superar o ensino de gramática tradicional em LE trazido nas OCN/LE (BRASIL, 2006) e demonstram uma visão de língua não tão estruturalista quanto à das últimas décadas de ensino de LE. Entretanto, na questão A19 (*Passo muitos exercícios de interpretação de texto/vídeo/áudio, mesmo que não foquem em um conteúdo gramatical*), pouco mais da metade dos professores concorda, enquanto a outra metade ou não sabe responder ou discorda. Essa divisão pode ter sido causada, entre outros motivos, pela presença da palavra “muitos” junta de “exercícios de interpretação”, pois pode transmitir o sentido de prática exagerada. Porém, não é possível confirmar tal possibilidade, já que, apesar de 38 professores indicarem que preparam atividades além de exercícios gramaticais (A9), essas atividades podem não ser de interpretação.

5.2.3 Grupo 3: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da identidade

Dois são os aspectos principais analisados nas respostas dos participantes que têm relação com o grupo 3 de práticas-base. O primeiro trata da promoção de outras possibilidades de (res)significação da identidade em LE e o segundo da reconsideração das identidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, aluno e professor. Ainda existe um terceiro enfoque das análises,

porém é entendido como sendo basilar e intrínseco para a efetivação de ambos os aspectos citados e não como um aspecto separado: a possibilidade de negociação de identidades através da interação com o outro.

Seguindo a ordem, primeiramente, observa-se que os participantes mostram que incorporam os temas de identificação na sala de aula em momentos de interação, como enfatiza Moita Lopes (2002). Na questão A15, 39 respondentes concordam que pedem aos alunos que tentem identificar quem são as pessoas dos materiais com que trabalham, como vídeos, áudios e textos. Semelhantemente, as respostas da questão A31 mostram uma quantidade maior de professores que afirmam fazer discussões sobre as pessoas presentes nos textos, vídeos e áudios que apresentam, em um total de 45 participantes. Isso se revela extremamente relacionado ao trabalho docente com práticas interativas, pois traz o fator “discussão” ao espaço de ensino. Da mesma maneira, na questão A22, dos 50 participantes, 48 informam que realizam discussões sobre as diferenças entre as pessoas e dois não sabem dizer, ou seja, nenhum deles discorda.

Entretanto, é possível que os respondentes não tenham entendido “discussão” como atividades em grupo ou coletivas, mas sim com um padrão conversacional de pergunta-resposta seguindo a sequência professor → aluno. Isso porque a questão A20 (*Promovo principalmente atividades individuais*) têm 22% de respostas “concordo”, mostrando que nas quantidades de discussões das questões A22 e A31 podem estar incluídas práticas com atividades não coletivas. Apesar disso, os números majoritariamente demonstram práticas de interação, como na questão B8, com 74% dos professores dizendo que adotam trabalhos em grupos ou pares frequentemente. Os resultados também apontam o trabalho dos professores com o tema de construção de identidades em LE. Exemplo disso é a frase do PP18, que afirma que, em relação às identidades, suas práticas buscam “*gerar autoconhecimento e reflexão acerca de si mesmo e do outro*”.

É justamente essa última parte da fala do participante que as teorias de ensino de LE, na perspectiva discursiva, querem deixar claro ao professor: a negociação de significados com o outro (TILIO, 2008a). Proporcionar aos alunos esse contato com o não eu pode fazê-lo perceber os procedimentos de significação de si mesmo, ou seja, de identificação, levando a uma consciência individual que demonstra a contínua (re)construção de identidades através da interação por meio da linguagem (JORDÃO, 2006; ORLANDI, 1998; REVUZ, 1998).

Tendo essa perspectiva, é necessária a observação das questões A6 (*Só considero usar o que o livro traz*), A23 (*Uso o livro didático para contribuir com a construção das identidades dos alunos*) e B7 (*Exercícios do livro didático exclusivamente*). Todas as três estão relacionadas ao uso de um dos materiais mais comuns em sala de aula, o livro, que por si só não exerce dominância sobre outros materiais, mas quando usado exclusivamente, acaba por excluir outras leituras de mundo. Os resultados do questionário, no entanto, mostram um olhar cuidadoso dos professores e uma consciência de suas práticas. Tendo nenhum professor concordado que só usa o que está no livro (A6) e somente dois dizendo que frequentemente usam o livro predominantemente (B7), a questão A23 associa-se a esses dados e revela que, em relação ao tratamento das identidades, 33 participantes consideram usar o livro para contribuir com a construção identitária dos alunos. Sendo essas as únicas questões do questionário dirigidas à utilização do livro, é possível identificar que, de fato, os professores utilizam o livro com certa frequência, porém, usam-no como ferramenta para contribuir e, possivelmente, enriquecer os processos de (res)significação da identidade (TILIO, 2008b).

Esse aspecto da prática docente que trabalha com as identificações se faz presente em outros dados dos questionários. A questão A25 (*Passo atividades para que os alunos repensem as maneiras de “se entender”*), por exemplo, apresenta 40 respostas “concordo”, revelando o ponto de vista dos professores de LE sobre a importância de pensar as identificações, chamadas de maneiras de “se entender”, e não só pensá-las, mas repensá-las. Da mesma forma, quando questionados se fazem exercícios com a intenção específica de trabalhar com a identidade dos alunos (A26), 22 participantes concordam. Porém, ao mesmo tempo, o dobro de participantes discorda que evita de alguma forma discutir identidades em sala por se tratar de tema polêmico que causa tumulto (A29). Três exemplos de respostas nas questões abertas fazem paralelo com esse aspecto:

Acredito que minhas práticas ajudem meus alunos a repensarem modos de ser e se relacionar com outras pessoas (PP22).
Em relação às identidades dos alunos, as práticas que adoto em sala de aula buscam fazê-los refletir sobre as suas identidades (PP38).

Em relação às identidades dos alunos, as práticas que adoto em sala de aula buscam conduzir o estudante ao conhecimento de si e do outro, conforme prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (PP47).⁴³

Outras duas questões se relacionam a esse aspecto discutido e retomam as visões dos participantes citados de certa forma. A primeira é a questão A16 (*Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde*), com 96% de respostas “concordo”, pois ela infere que tais interpretações diferentes podem ser entendimentos sobre a identidade do eu e o outro (MOITA LOPES, 2002). A segunda é a questão B3 (*Pesquisas*), com 60% de respostas “frequentemente ou sempre”, já que utilizar essa ferramenta no ensino de LE pode tornar os alunos curiosos e responsáveis pelo aprendizado, a ponto de pesquisarem a respeito de si mesmos e suas posições como alunos, leitores, usuários da Internet e cidadãos.

O segundo aspecto trata da reconsideração das identidades e das posições dos participantes no processo de ensino-aprendizagem, discutidas na Seção 3.2. Para analisá-lo, será, antes, apresentada uma resposta das questões semiabertas. A resposta do PP19 ressalta que, em relação às identidades dos alunos, suas práticas buscam “*questionar a[s] sua[s] identidade[s] e apresentar o movimento que se tem nessa construção, principalmente trabalhando o respeito às identidades dos outros sujeitos*”. Essa fala revela a mesma compreensão deste trabalho ao propor a questão A27 (*Trabalho as identidades dos alunos do jeito que elas são porque já são completas, quer dizer, já são formadas*). Isso porque a questão foi incluída no questionário para verificar o entendimento dos professores sobre o tema na perspectiva discursiva. Os resultados mostram que 35 participantes discordam dessa asserção. Daí a conexão com a fala do PP19, que manifesta sua visão ao usar os termos “questionar”, “movimento” e “construção”. Percebe-se nessa fala, uma influência das teorias que discutem a identidade como forma de significação através do discurso (FREIRE, 2014; JORDÃO, 2006; MOITA LOPES, 2002; ORLANDI, 2005; REVUZ, 1998).

⁴³ Vale mencionar que o PP47 foi o único que referenciou a BNCC. O outro participante que mencionou os documentos oficiais da educação foi o PP28, ao dizer que, no geral, suas práticas procuram “*dialogar com os documentos oficiais*”. Não foi possível determinar se esse diálogo com os documentos está vinculado ao trabalho com identidades dentro da perspectiva deste trabalho. Entretanto, tendo em vista que os PCN/LE (BRASIL, 1998) discutem práticas que exercitam a (re)construção de significados através do discurso, é possível que o PP28 tenha essa visão.

Nesse mesmo aspecto encontra-se a questão A28 (*Evito fazer os alunos repensarem sobre as suas identidades porque pode causar perturbações neles*), que obteve 96% de respostas discordando dela. Esse dado quase unânime mostra que os professores não acreditam que não há necessidade de repensar e ressignificar as identidades em sala de aula; pelo contrário, eles declaram que não evitam fazer esses movimentos de ressignificação. Seria como não perceber a mudança de temperatura em um dia de verão, mas querer evitar que os alunos sintam calor. Em outras palavras, é inevitável, pois os processos de ressignificação já acontecem com ou sem a permissão do docente. Entretanto, o professor pode efetivamente proporcionar mais espaços para uma nova percepção dos papéis e das posições de professor e aluno em sala de aula ao, por exemplo, reorganizar o espaço físico da sala (B11). Essa estratégia de dispor as carteiras em filas, círculos, grupos etc. pode permitir que os alunos percebam a figura do professor como mais próxima a eles.

Conectando essas visões, a análise agora passa para a verificação de questões que ainda estão relacionadas às identidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem, porém que têm uma abordagem diferente das outras do questionário. A primeira, A21, com 100% de respostas concordantes, mostra que os professores deliberadamente buscam conhecer um pouco sobre as identidades dos alunos e que, por isso, possivelmente percebem a importância de trabalhá-las em sala e procuram fazer com que os alunos se sintam incluídos no processo. Isso também se fez presente em pelo menos 10 falas dos participantes. A segunda questão tem quase um tom de desabafo. Entretanto, foi rejeitada por 78% dos professores; é a questão A24 (*Acabo não tendo tempo para levar as identidades dos alunos em conta*). Ao mesmo tempo em que essa asserção demonstra o interesse dos professores em trabalhar com identidades, também mostra a dificuldade de seis respondentes em pôr isso em prática na sala de aula. Por último, outra questão que tem um caráter de desabafo do professor, pois revela que não consegue conhecer os alunos devidamente, ou até dar foco nas identidades, devido à quantidade de alunos em sala, é a asserção A30. Como apresentado na Seção 5.1, essa questão apresenta números iguais de professores que concordam e que discordam. Tendo indicado somente quatro participantes que não sabem responder, os outros 46% de respostas revela a dualidade do desejo do professor de conhecer melhor e trabalhar com as identidades dos alunos, evidente nos outros resultados, e do obstáculo oferecido pelas classes numerosas e/ou pela quantidade de turmas do ensino

público. Entretanto, como panorama geral da análise das respostas do grupo 2 de práticas-base, tem-se que os professores pesquisados, de fato, trabalham com os processos de (res)significação de identidade dos alunos.

5.2.4 Grupo 4: Práticas que trabalham com os aspectos sociais do ensino-aprendizado de LE

As análises que usam o grupo 4 de práticas-base têm dois focos principais em que as respostas dos professores se encaixam. A primeira enfatiza as práticas e posicionamentos dos professores antes das aulas, isto é, o momento do planejamento e reflexão sobre a prática. Neste, os resultados indicam uma dedicação dos professores quanto às bases para a criação e o preparo das atividades, bem como quanto à finalidade das atividades. Exemplo disso são as 50 respostas “concordo” na questão A1 (*Considero os conhecimentos prévios dos alunos antes de passar um texto para eles lerem ou vídeo para eles verem*) e as 44 respostas “concordo” na questão A7 (*Tomo cuidado para que o tópico trabalhado tenha relação com a realidade dos alunos*). Os resultados de ambas as questões demonstram que os conhecimentos e as interações dos alunos fora da sala de aula também refletem na prática do professor. A cargo de exemplo, tem-se a resposta do PP18:

Acredito que minhas práticas ajudem meus alunos a compreender que o estudo de LI envolve mais do que estudar gramática. Os alunos são levados a pensar criticamente sobre o que leem e a relacionar os assuntos tratados nas aulas à sua realidade e experiências vividas (PP18).

A partir dessa fala, é possível identificar a relevância que os professores dão à conexão entre o ensino “dentro da sala” e a realidade “fora da sala”. Outras respostas de participantes também revelam uma relação com essa conexão entre o ensino e o aprendiz. Porém, antes disso, vale verificar os dados obtidos nas questões A2 (*Penso no que os alunos podem aprender que vá além da língua*) e A3 (*Considero somente aqueles conteúdos que os alunos devam, ao final da aula, ter aprendido. Não me preocupo com o resto*), cujas respostas são, ambas, numericamente homogêneas. Na questão A2, 100% dos participantes indicam concordar que buscam esse “além da língua” em suas práticas e na questão A3,

88% discorda que não se preocupa com o “resto”. Nesta pesquisa, ensinar “além da língua” compreende possibilitar aos alunos outras formas de pensar a língua e de conhecer o mundo e a si mesmos, conforme Coracini (2003a), o que gera frutos na vida e participação social dos alunos, preocupação essa que compartilho com Freire (2014). Além disso, não considerar o dito “resto” acaba limitando o aprendizado à fixação de regras gramaticais e à comparação das estruturas sintáticas, da mesma forma que o professor técnico guiado por métodos tradicionais de ensino de gramática e tradução, de acordo com Martinez (2007). Entretanto, pelas respostas dos questionários, observa-se que esse “além da língua” é quase como regra para os professores, isto é, é imprescindível e fundamental. As respostas de diversos participantes parecem ilustrar essa discussão:

Busco refletir sobre minhas práticas, pois quero que elas transcendam o espaço escolar. Quero que elas toquem positivamente meus alunos e que eles possam fazer o mesmo pelas pessoas que convivem com eles (PP20). No geral, as práticas que adoto em sala de aula procuram formar cidadãos conscientes (PP34). Acredito que minhas práticas ajudem meus alunos a aprenderem a língua, refletirem sobre o seu papel na sociedade e como aprender essa língua pode ajudá-los nessa inserção social (PP35).

Respostas como essas reforçam a ligação e os resultados dessa ligação entre o ensino-aprendizado de LE e a formação da cidadania. Além disso, essas respostas também dialogam com os resultados das questões diretamente ligadas a elas: A4 (*Penso em atividades que possam motivar os alunos, mesmo que não consiga abordar certos conteúdos*), com 39 respostas “concordo”, e A5 (*Penso principalmente no que seja necessário para os alunos, mas talvez não os motive*), com 28 respostas “discordo”. Fica evidente que motivar os alunos a aprender uma LE em escola pública não é tarefa fácil, conforme outros relatos dos participantes. Porém, ainda que o professor não consiga trabalhar com determinados conteúdos, o engajamento e participação dos alunos em práticas discursivas levam à (res)significação, o que permite abrir maiores possibilidades de acesso a outro mundo, conforme afirma Tilio (2008b).

O segundo foco identificado neste grupo 4 de práticas-base mostra uma prática direta com os aspectos sociais que envolvem o ensino de LE. É o caso dos resultados da questão B6 (*Aulas com atividades práticas*), com 41 respostas “frequentemente ou sempre”, indicando que os professores propõem essa abertura

do espaço em sala de aula e possibilitam uma mudança de atitude nos alunos. De forma semelhante, a estratégia de excursões e passeios (B9) permite uma ampliação da noção de lugar para aprender como sendo unicamente a sala de aula. Entretanto, os resultados mostram que somente 15 professores afirmam que de vez em quando adotam essa estratégia. Porém, é importante mencionar que o uso dessa estratégia não depende inteiramente dos professores, mas muito mais da própria escola e/ou da própria cidade em que a escola se situa, já que tais excursões ou visitas geram ônus e carecem planejamento. Outra informação impossível de não ser mencionada, dada a atual circunstância do país no enfrentamento da crise da COVID-19, é que tais aglomerações possivelmente poderão se tornar menos comuns por um período no Brasil.

Apesar disso, a resposta do PP47 mostra a importância e a necessidade de unir a formação integral do cidadão ao ensino-aprendizado de LE. O participante diz que acredita que suas práticas auxiliam os alunos a *“não somente aprender a estrutura da língua, mas também, a se perceber como aprendiz, indivíduo e cidadão”*. Associado a isso, a estratégia de ações com a comunidade (B14) apresenta duas respostas “frequentemente” e 20 “de vez em quando”, mostrando que os professores compreendem que, ao propor essas ações, estão “levando” a língua e o discurso à comunidade, permitindo aos alunos a percepção do ensino de LE não só como uma disciplina ou como o ensino da gramática de uma língua, mas sim como uma prática social (BRASIL, 2006; JORDÃO, 2004, 2010).

Por fim, quando questionados sobre o uso de tecnologias digitais como computadores, tablets, celular, websites etc. em sala de aula (B12), 43 professores responderam que ocasionalmente adotam essa estratégia. É possível que, após a situação da pandemia no Brasil, essa estratégia se torne mais utilizada no geral. Além disso, essa resposta se relaciona aos resultados da estratégia B13 (*Organização de exposições*), que mostra adesão de 60% dos participantes com uma frequência esporádica, porém existente. Ambas as questões trabalham com formas diferentes de letramento e com a mudança de perspectiva dos alunos. A primeira insere o uso de tecnologias digitais, permitindo que os alunos reconheçam nos aparelhos celulares e computadores um potencial educativo, bem como o letramento necessário para tal. A segunda permite, através da organização de exposições, que os alunos percebam que são capazes de não somente serem os autores de suas pesquisas, mas também de apresentá-las para a escola. Essa

atividade de exposição pode ainda desenvolver nos alunos uma curiosidade de pesquisa e uma percepção diferenciada deles próprios. Por isso, a observação final deste grupo de práticas-base é a de que os professores não só percebem a ligação dos aspectos sociais no ensino de LE, como também oportunizam que isso aconteça a acontecer.

A partir dessas análises, envolvendo as 31 questões de práticas do questionário e os 50 professores-participantes, a pesquisa agora encontra seu último momento: as considerações finais. A intenção é continuar o que Peters (2000, p. 29) chama de “*movimento de pensamento*”, dentro do pós-estruturalismo, com o objetivo de entender a impossibilidade de existir uma única realidade objetiva, neutra e independente daqueles que a formam. Por isso, no próximo capítulo, serão retomados e observados os momentos que constituíram o trajeto percorrido pela pesquisa, bem como os possíveis próximos caminhos.

6 A MUDANÇA DE PERSPECTIVA: QUANDO O PROFESSOR REFLETE SOBRE SUAS PRÁTICAS E AS PRÁTICAS REFLETEM O PROFESSOR

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2015, p. 40).

Realizar este Trabalho de Conclusão de Curso e entrar em contato com os professores participantes permitiu uma reflexão sobre as visões de língua, significados e identidades dos professores, entendendo que toda prática adotada em sala de aula é fortemente determinada por esses entendimentos. Ao mesmo tempo, foi também um exercício de compreensão da complexidade de termos que escolher uma “metade da verdade” conforme nossa ilusão e nossa miopia, como afirmou o poeta Andrade (2002). Dessa maneira, foi possível perceber que, no pós-estruturalismo, os conceitos de identidade fixa, de modo único de ensinar e aprender uma língua e do binarismo de professor/aluno são questionados (SILVA, 2010).

Foi a partir dessas discussões que a pesquisa se propôs a examinar as práticas docentes que têm foco nos processos de (re)significação a partir das perguntas de pesquisa. A primeira delas (*Quais práticas de (re)construção de significados os professores de LE de escolas públicas percebem que adotam em sala de aula?*) buscava uma captação das percepções dos professores a respeito de suas próprias práticas. A intenção com essa pergunta foi a de afetar positivamente as atitudes e posicionamentos dos professores participantes a fim de que desenvolvessem uma consciência sobre suas práticas, ainda que de forma inicial. A segunda pergunta (*De que forma suas práticas trabalham com a noção de significação pelo discurso em LE?*) relacionava-se à pesquisa em si, pois tinha como finalidade estabelecer conexões entre a teoria, através das questões do questionário, e as práticas, indicadas pelas respostas dos participantes.

Diante disso, constata-se que o objetivo principal de investigar a relação entre as práticas apontadas pelos professores e os processos de (re)construção dos significados e identidades dos sujeitos-alunos através do discurso foi alcançado. Isso porque o trabalho conseguiu relacionar as percepções dos 50 professores participantes com a teoria e verificar essas relações a partir das respostas de múltipla escolha e semiabertas do questionário. A análise aconteceu de maneira qualitativa e interpretativista, possibilitando uma leitura mais profunda das

perspectivas dos professores sobre suas práticas e permitindo encontrar respostas direta e indiretamente para ambas as perguntas de pesquisa.

Além disso, por se tratar de um trabalho acadêmico que se dedica à área de ensino-aprendizado, percebe-se que a pesquisa também foi capaz de envolver os professores de LE de modo a propiciá-los oportunidades de crescimento pessoal através da reflexão de suas aulas. Ainda, ela também contribuiu com os envolvidos na ampliação de suas visões sobre o processo de ensino-aprendizado, permitindo a socialização do conhecimento com a comunidade. Assim, as metas que este trabalho intencionou alcançar foram efetivadas.

Através da pesquisa, foi possível verificar que os professores participantes demonstraram, no geral, uma consciência sobre suas visões de língua e de ensino de língua e, ainda, sobre como essas visões refletem suas atitudes em sala de aula. Foi observado que as práticas indicadas pelos professores se relacionavam aos quatro grupos de práticas-base. Os resultados evidenciaram que ampliar os procedimentos de (re)significação dos alunos, aumentar suas percepções sobre processos de produção de significado, promover outras possibilidades de identificação em LE e reconsiderar as identidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem são algumas das principais práticas que os professores acreditam e demonstram adotar. Além disso, os professores ainda revelaram ter uma percepção das implicações desencadeadas por suas práticas na formação da cidadania e participação social dos alunos, entendendo que, através do ensino-aprendizado, é possível uma transformação da realidade. A análise ainda mostrou que os professores refletem sobre suas práticas e trabalham com o discurso, ainda que de forma inconsciente.

Acredito que uma das maiores contribuições deste trabalho seja para a reflexão acerca da crença de que a disciplina de LE em escola pública só ensina gramática e/ou o conhecido verbo “*to be*”. Meu entendimento é que as diversidades de origem dos participantes (vindos das cinco regiões brasileiras), de idades (23 a 58 anos), de tempo de experiência com ensino (de um a mais de 20 anos) e de grau de formação acadêmica não se mostraram como problema. Em outras palavras, na verdade, apesar de toda essa heterogeneidade de perfis dos participantes, os resultados revelaram uma grande consciência dos professores sobre o trabalho com práticas discursivas e com identidades. Um dos fatores que pode ter contribuído para a similaridade das respostas é o fato de o principal meio de contato com os

participantes ter sido o curso de extensão à distância *II Thinking and Practicing English Teaching*. Isso pode se relacionar aos resultados que revelam a consciência e preocupação dos participantes com o discurso e questões sociais porque demonstra a incontestável importância da formação continuada no desenvolvimento e na constante melhoria das práticas do professor, aspecto esse que já era enfatizado por Cavalcanti e Moita Lopes (1991), 30 anos atrás.

Essas compreensões dos professores sobre suas práticas foram transmitidas através de suas respostas no questionário que, ainda que limitado, possibilitou a investigação das visões dos professores de diversas formas. Tendo sido aplicado nos primeiros meses da pandemia de COVID-19 no Brasil, as respostas dos professores foram possivelmente embasadas em suas memórias de suas práticas. Essa limitação não é por si um problema, já que nenhuma prática docente existe como artefato físico; ela existe a partir da leitura que os professores, pesquisadores e até alunos fazem dela. É possível considerar esse distanciamento do espaço físico de sala de aula como uma limitação do questionário, porém não o “distanciamento” das práticas, já que tudo o que se ensina é necessariamente uma interpretação, como aponta Coracini (1995a). Caso fosse o caso, a própria característica das pesquisas qualitativas e na área de humanidades e linguagem seria essencialmente um problema, tornando-as ilegítimas. Entretanto, nesta pesquisa, como já apresentado, a realidade nunca pode ser separada daqueles que a observam e a constroem, até porque a própria língua é intrinsecamente ideológica. Portanto, entende-se que a partir da materialidade da língua, os professores indicaram as leituras de suas práticas, indo inclusive além da construção do questionário. Outra limitação do trabalho foi a grande quantidade de dados, já que tendo obtido 1.550 respostas de múltipla escolha e 400 falas nas questões semiabertas, além das 14 questões de identificação, muitas das conexões possíveis de estabelecer podem ter sido e foram de fato omitidas e/ou descartadas. Devido a isso, outras relações, como as com a formação acadêmica e tempo de experiência, por exemplo, foram deixadas de lado pela limitação de tempo e espaço. Vale ressaltar que essa limitação é comum a quase todas as pesquisas acadêmicas. Entretanto, no caso desta pesquisa, identificou-se que essa questão não impediu a reflexão dos professores a respeito de suas práticas e a investigação do pesquisador.

É pensando nessa oportunidade de uma reflexão dos professores sobre suas práticas que me utilizo da polissemia da palavra para crer que a própria ação de

responder o questionário poderá ter reflexos nas práticas futuras dos professores. Como colocado no título e na epígrafe deste capítulo, acredito na mudança de perspectiva quando o professor reflete sobre suas práticas, pois suas práticas refletem o professor. É com esse pensamento crítico de Freire (2015) que se pode melhorar a próxima prática.

Por isso, minha tentativa durante o processo de construção deste trabalho foi procurar entender as percepções dos professores que mostrassem as maneiras com que trabalhavam em sala de aula. Essa investigação me levou a enxergar as práticas de uma forma diferente daquela que pensava inicialmente. É justamente esse o ponto que a pesquisa se insere como parte do processo de reconstrução de significado, pois ao passarmos por processos de reflexão, eu e os professores, fomos capazes de analisar nossas práticas e posições dentro da sala de aula e perceber os frutos fora da sala de aula.

A partir disso, compreendo que um dos caminhos que este trabalho pode tomar é aquele que o relaciona a outras questões. Tanto ir além das respostas escritas pelos professores, utilizando-se da porosidade da língua, quanto adotar outras filiações teóricas, como o campo dos estudos culturais. Acredito também que investigar as práticas de professores de LE de escolas privadas também pode ser produtivo para o campo de pesquisas em educação. Além disso, encontrando-me na posição de licenciado, recomendo a pesquisa com meus colegas companheiros alunos de Letras, que atuam como alunos-professores em programas de iniciação à docência, nos estágios supervisionados obrigatórios e como professores voluntários de organizações sem fins lucrativos. A investigação de suas práticas pode contribuir para uma mudança na educação do país, trazendo a esses educadores em formação uma posição diferenciada na sociedade.

Termino este trabalho ainda com questionamentos porque, de acordo com Jordão (2005b), devemos estar em constante questionamento, buscando compreender nossas motivações, nossas consciências e nossas visões de mundo. Ainda, concordo com Martinez (2007) que, talvez, neste final do processo, o trabalho esteja na verdade se iniciando. Por fim, acredito que a pesquisa tenha tomado os rumos que me guiaram a uma mais profunda compreensão dos processos que ocorrem no entremeio da sala de aula, além de ter me proporcionado um melhor entendimento do significado de fazer pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Contos plausíveis**. Posfácio: Noemi Jaffe. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BACHUR, J. P. Para uma sociologia da resignificação. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, ago. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/37794>. Acesso em: 09 maio 2020.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Prefácio: Roman Jakobson. 12ª ed. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000200006&lng=pt. Acesso em: 02 jun. 2020.

BÍBLIA, Novo Testamento. 2 Coríntios. *In*: **BÍBLIA SAGRADA** – Harpa Cristã. Tradução: João Ferreira de Almeida. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil; Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 2010. 1408 p.

BLOMMAERT, J. **Discourse: A Critical Introduction**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005.

BORGES, M. C. R.; JESUS, S. N. Bakhtin/Ducrot: contribuições à análise do discurso. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 153-163, 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/3377>. Acesso em: 01 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: Presidência da República, p. 27833, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006, v. 1. 239 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

BUTLER, J. P. **Excitable Speech: A Politics of the Performative**. New York, USA: Routledge, 1997.

CARVALHAES, L. N. Interação e diálogo: o papel da alteridade na construção do Sujeito-aprendiz de inglês como L2/LE. *In*: SILEL, XIII / III, 2011, Uberlândia, SP. **Anais do SILEL** [...], Uberlândia, SP: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/924.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 133-141, jan./jul., 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. 1. ed. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Pontes, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995a. p. 35-49.

CORACINI, M. J. R. F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995b. p. 67-74.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 105-124.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003a. p. 139-160.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003b. p. 239-256.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DÖRNYEI, Z. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. **The Modern Language Journal**, Budapeste, Hungria, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/330107>. Acesso em:

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research**: Constructing, administering and processing. Contribuição: Tatsuya Taguchi, 2 ed. New York, USA: Routledge, 2009.

DUARTE, L. S.; BRAWERMAN-ALBINI, A. Teoria versus realidade: a pronúncia de Inglês como Língua Franca e o aprendiz adulto. **BABEL**: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Bahia, v. 9, n. 1, p. 1-19, 2019. Disponível em: www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/6109. Acesso em: 04 nov. 2019.

ECKERT-HOFF, B. M. O discurso do sujeito-professor em formação: (des)construindo subjetividades. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 35, n. 95, p. 91-106, Abr., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100091. Acesso em: 15 mar. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge, United Kingdom: Polity Press, 1992.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 37-60.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais - Libras. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 67-89, Dez., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000200005. Acesso em: 05 jun. 2020.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira, [1. ed.], Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Organização, apresentação e notas: Ana Maria Araújo Freire. 3ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GRIFFEE, D. T. **An Introduction to Second Language Research Methods**: Design and Data. 1. ed. California, EUA: TESL-EJ, 2012. *E-book*.

HILÁRIO, R. N. Contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos em Aquisição de Linguagem. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 567-580, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1318>. Acesso em: 5 jun. 2020.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras em tempos pós-modernos**. Curitiba: UFPR, 2004. Mimeografado.

JORDÃO, C. M. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna** (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR, 2005a. p. 1-7.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. *In*: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. 1. ed. Pelotas, RS: Educat, 2005b, v. 1, p. 23-36.

JORDÃO, C. M. O professor de língua estrangeira e o compromisso social. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina, PR: Artgraf, 2005c. p. 1-4.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. *In*: VAZ BONI, V. F. C. (org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006, p. 26-32.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 1, p. 19-29, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2019.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, Uberlândia, MG, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>. Acesso em: 07 mar. 2020.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, Cascavel, PR, out. 2007, v. 8, n. 14, p. 79 – 105. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 01 jun. 2020.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). **A Formação de Professores de Línguas - Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p. 51-81.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**. 2nd Edition. United Kingdom: Multilingual Matters, 2013.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Orientadora: Marilda do Couto Cavalcanti. 1996. 261 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1996.

MARTINEZ, J. Z. **Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa**. Orientadora: Clarissa Menezes

Jordão. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O conflito de vozes na sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 1995. p. 21-26.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2011. p. 128-140.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, L. C. Os pressupostos teóricos do Letramento Crítico propostos nas DCE e a aplicação prática no ensino de inglês na escola pública. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produção Didático-pedagógica, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 31 maio 2020.

OLIVEIRA, E. A leitura na língua estrangeira: uma proposta de ensino de leitura e discurso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 46, n. 2, p.199-218, dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000200005&lng=pt. Acesso em: 15 mar. 2020.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista!**: Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e a filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: O texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

REA, L. M.; PARKER, R. A. **Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide**. 4th. ed. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2014. *E-book*.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Tradução: Silvana Serrani-Infante. *In*: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

SANTOS, L. L. Paranaquá in English: O aprendizado da Língua Inglesa de forma significativa num contexto histórico, geográfico e cultural. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 31 maio 2020.

SERRANI-INFANTE, S. M. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 63-81, fev. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004. Acesso em: 12 mar. 2020.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-261

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução das teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TILIO, R. Discurso e linguagem: uma perspectiva social. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, RJ, v. VII, n. XXV, p. 99-123, abr.-jun. 2008a. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/13>. Acesso em: 15 nov. 2019.

TILIO, R. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Duque de Caxias, RJ, v. VII, n. XXVII, p. 118-143, out.-dez. 2008b. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/70>. Acesso em: 15 nov. 2019.

VASCONCELOS, S. I. C. C. O debut, o inaugural, no discurso do professor de português como língua estrangeira sobre sua formação profissional. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p. 161-186.

APÊNDICE

Questionário sobre as práticas de professores de LE do ensino público

Olá professora ou professor de língua estrangeira!

Sou aluno do último ano de Letras Inglês da UTFPR e me interesso muito em estudar as práticas docentes para ensinar línguas. Sempre estudei em escolas públicas e penso em um dia retornar a essas escolas, mas como professor.

Nas experiências que tive com PIBID e Estágio Obrigatório, percebi que os ambientes de sala de aula são bem diferentes - nenhuma sala é igual a outra. Eu percebi também que é muito importante refletir sobre as práticas que a gente faz durante as aulas. Assim, para meu Trabalho de Conclusão de Curso estou investigando algumas dessas práticas.

Por isso, peço encarecidamente que VOCÊS me digam algumas práticas que fazem em sala. Nesta pesquisa, eu vou tratar de algumas práticas específicas, pois não tem como falar de todas. Peço que respondam essa pesquisa. Leva só uns 6 minutinhos, mas vai me ajudar muito com meu trabalho e acredito que com o trabalho de vocês também. E, só lembrando, NÃO existem respostas certas ou erradas. O importante é que vocês sejam sinceros nas respostas.

Aluno: Leonardo Silva Duarte
Orientadora: Profª Drª Andressa Brawerman Albini
Curso: Licenciatura em Letras Inglês
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Obs.: Em caso de qualquer dúvida, podem entrar em contato comigo pelo email: leonardo5duarte10@gmail.com

* Required

1. Email address *

Identificação
Geral

Nesta seção, peço que vocês me contem um pouco sobre vocês mesmos. Lembro que as informações serão usadas somente para propósitos de pesquisa.

2. Qual sua idade? *

3. Quanto tempo você tem de experiência em escolas públicas? *

4. Qual sua formação acadêmica? *

Mark only one oval.

- Magistério
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

5. Em que ano você se formou? *

6. Você cursou Letras? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

7. Se você fez o curso de Letras, qual(is) língua(s)?

8. Possui alguma pós-graduação na área de educação ou de língua inglesa? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

9. Se sim, em qual ano finalizou?

10. Para quais níveis você dá aula no momento? *

Check all that apply.

- Ensino Infantil
 Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º)
 Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º)
 Ensino Médio
 EJA

Other: _____

11. Em qual cidade/estado você trabalha atualmente? *

12. Para quais níveis você já deu aula? *

Check all that apply.

- Ensino Infantil
 Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º)
 Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º)
 Ensino Médio
 EJA

Other: _____

13. Você já fez ou costuma fazer cursos de formação continuada? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

14. Se você respondeu sim, em qual ano fez o último curso?

Asserções

1

Nesta seção, teremos nove asserções sobre as práticas docentes, mas sobre o período ANTES delas acontecerem: o planejamento. Peço que vocês leiam cada uma e vejam se concordam ou se não concordam. Também existe a opção "não sei".

15. Quando planejo uma aula, eu... *

Mark only one oval per row.

	Concordo	Não sei	Discordo
Considero os conhecimentos prévios dos alunos antes de passar um texto para eles lerem ou vídeo pra eles verem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso no que os alunos podem aprender que vá além da língua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Considero somente aqueles conteúdos que os alunos devam, ao final da aula, ter aprendido. Não me preocupo com o resto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso em atividades que possam motivar os alunos, mesmo que não consiga abordar certos conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso principalmente no que seja necessário para os alunos, mas talvez não os motive.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Só considero usar o que o livro traz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo cuidado para que o tópico trabalhado tenha relação com a realidade dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam especificamente do conteúdo gramatical.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam de outros assuntos, sem dar foco no conteúdo gramatical.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Asserções

2

Estamos na metade do caminho. Vamos continuar com algumas frases e vermos qual vocês concordam que fazem e quais vocês discordam. Dessa vez é sobre as práticas propriamente ditas no período das aulas.

16. Durante minhas aulas, eu... *

Mark only one oval per row.

	Concordo	Não sei	Discordo
Crio espaços para que os alunos possam interagir uns com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concentro o tempo da aula na minha fala, pois os alunos só entendem como a língua funciona quando eu explico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coloco algumas questões que possam gerar debates entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ensino principalmente a estrutura da língua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito questões que possam gerar discussão entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Peço aos alunos que tentem identificar quem são as pessoas dos textos/vídeos/ áudios que eu passo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Busco familiarizar os alunos com a maneira que entendemos o mundo em língua inglesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito abrir espaços para conversa porque gera muito tumulto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passo muitos exercícios de interpretação de texto/vídeo, mesmo que não foquem em um conteúdo gramatical.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo principalmente atividades individuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Asserções

3

Quase lá. Essa é a ultima parte para concordar ou discordar das práticas que vocês fazem em sala de aula.

17. Durante as aulas, eu... *

Mark only one oval per row.

	Concordo	Não sei	Discordo
Busco conhecer um pouco da identidade dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço discussões sobre as diferenças entre as pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso o livro didático para contribuir com a construção das identidades dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acabo não tendo tempo para levar as identidades dos alunos em conta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passo atividades para que os alunos repensem as maneiras de "se entender".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço exercícios com a intenção específica de trabalhar com a identidade dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho as identidades dos alunos do jeito que elas são porque já são completas, quer dizer, já são formadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evito fazer os alunos repensarem sobre as suas identidades porque pode causar perturbações neles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procuro não discutir identidades, pois é um tema polêmico que causa tumulto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acabo não conseguindo conhecer os alunos devidamente, pois tenho muitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço discussões sobre as pessoas presentes nos textos/vídeos/áudios que apresento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Práticas
pedagógicas

Agora vamos falar sobre o que exatamente vocês fazem. Vamos nomear as práticas.

18. Indique com que frequência você utiliza cada uma das seguintes estratégias em suas aulas: *

Mark only one oval per row.

	Raramente ou Nunca	De vez em quanto	Frequentemente ou Sempre
Seminários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisas (em livros, Internet, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodas de Conversa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aula expositiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aulas com atividades práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exercícios do livro didático exclusivamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhos em grupo ou pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Excursões/passeios/visitas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades para casa que depois serão aprofundadas em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reorganização do espaço físico da sala de aula (carteiras em filas, círculos, grupos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de tecnologia (computadores, tablets, celular, lousa digital, projetor interativo, vídeos, sites, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organização de exposições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ações com a comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Complete
as
asserções

Essa é a parte final. Gostaria de saber suas opiniões a respeito de suas práticas. Peço que completem as frases abaixo com honestidade. Lembrando novamente, não existem respostas certas ou erradas.

19. Acredito que minhas práticas ajudem meus alunos a... *
- _____
20. Utilizo práticas em que meus alunos interajam porque... *
- _____
21. No geral, as práticas que adoto em sala de aula procuram... *
- _____
22. Em relação às identidades dos alunos, as práticas que adoto em sala de aula buscam... *
- _____
23. A respeito da competência linguística, entendo que minhas práticas... *
- _____
24. Eu sei que as interações em sala estão sendo positivas porque... *
- _____
25. Acredito que os resultados/efeitos que minhas práticas alcançam... *
- _____
26. Busco refletir sobre minhas práticas, pois... *
- _____

Agradecimento
e
consentimento

Muito obrigado por ter chego até o final deste questionário. Saiba que suas respostas vão me ajudar muito. Estou muito agradecido.

27. Declaro que as afirmações acima são verdadeiras e concordo em participar da pesquisa. *

Mark only one oval.

Sim

Não

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms