



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ÁGATHA DEMARQUE DE LACQUA

**APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO EM CONTEXTO DE ENSINO COLABORATIVO**

Londrina
2019

ÁGATHA DEMARQUE DE LACQUA

**APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:
UM ESTUDO EM CONTEXTO DE ENSINO COLABORATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Fernandes Mateus

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

D332 DE LACQUA, ÁGATHA.
APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA : UM ESTUDO EM CONTEXTO DE ENSINO COLABORATIVO / ÁGATHA DE LACQUA. - Londrina, 2019.
152 f.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Linguística Aplicada - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Ensino Colaborativo/ Coteaching - Tese. 4. Aprendizagem de professores - Tese. I. Fernandes Mateus, Elaine . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 37

ÁGATHA DEMARQUE DE LACQUA

APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA:

UM ESTUDO EM CONTEXTO DE ENSINO COLABORATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Lilian Kemmer Chimentão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 25 de Novembro de 2019.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por ter me ensinado o valor de buscar aprender constantemente e nunca desistir de meus objetivos. Ademais, por ter me incentivado desde o desejo inicial de ser pesquisadora até os últimos minutos de realização deste trabalho.

À minha orientadora, por acreditar no meu potencial mesmo quando eu desacreditei, por ter tido muita paciência e iluminar meus dias após as orientações. Elaine, você foi minha inspiração como professora durante a graduação e a admiração se consolidou durante esta pesquisa.

Aos meus avós e pai que, mesmo morando em outra cidade, proporcionaram-me muito apoio.

À minha colega Deborah Rorato, que doou seu tempo para me ajudar e me serviu de inspiração e incentivo no final desta pesquisa.

À Ana Paula, que se faz presente na minha vida desde a época escolar e graduação e embarcou comigo na Pós-Graduação. Obrigada por compreender e compartilhar comigo os desafios e alegrias de estudar e trabalhar muito; e ainda trazer muito bom humor aos meus dias.

À todos os meus amigos e amigas que me incentivaram a não perder o foco e compreenderam minha constante ausência.

DE LACQUA, Ágatha Demarque. **Aprendizagem De Professores De Língua Inglesa: Um Estudo Em Contexto De Ensino Colaborativo**, 2019, p.133. Mestrado em Estudos da Linguagem. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2019.

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo analisar de que maneiras a aprendizagem de professores em formação inicial e contínua se desvelou em textos produzidos por eles durante o processo de Ensino Colaborativo de Língua Inglesa. As raízes teóricas desse estudo estão na Perspectiva Sócio-histórico-cultural (EDWARDS, 2010; GUTIERREZ, 2000; JOHNSON, 2009; LEWIS, PYSCHER, STUTELBERG, 2014; LIBÂNEO, 2004; MAZZEU, 2009; PONTECORVO, AJELLO & ZUCCHERMAGLIO, 2005), na Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003a; FAIRCLOUGH, 2009; RAMALHO, RESENDE, 2011) e nas práticas colaborativas de ensino, conhecidas como Ensino Colaborativo ou Coteaching (BALLARD, MOREILLON, 2012; DOVE, HONIGSFELD, 2010, 2015; MATEUS, 2005; MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2014; ROTH, TOBIN, ZIMMERMANN, 2002; TAŞDEMİR, YILDIRIM, 2017). Esta pesquisa envolveu sete participantes no geral: uma professora formadora do curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (UEL); quatro licenciandos de Letras Inglês; o professor regente da rede pública de Educação Básica; e a professora pesquisadora. O contexto da pesquisa contemplou a sala de aula como espaço de formação de professores na Universidade Estadual de Londrina (UEL). A coleta de dados foi realizada em 2017 e os instrumentos utilizados foram gravações de áudio de diálogos em reuniões que tinham como objetivo planejar e refletir sobre o Ensino Colaborativo de língua inglesa. Para análise de dados, utilizei a abordagem Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2009) e as categorias de Modalidade, Avaliação e Intertextualidade sugeridas por Fairclough (2003a) para análise linguística em ADC (FAIRCLOUGH, 2003a; RAMALHO, RESENDE, 2011). Esta dissertação insere-se na área de Linguística Aplicada, no campo de formação de professores e tem como unidade de análise práticas discursivas. Nesse estudo, discuto como o processo de aprendizagem de professores se desvela em seus posicionamentos, por meio da análise de representações e identificações presentes em textos produzidos por eles, de modo a compreender como os discursos são articulados, reproduzidos e transformados durante este processo de Ensino Colaborativo. No geral, o processo de Ensino Colaborativo operou a favor de construções de sentidos com relação à identificações e

representações sobre língua como prática social e língua como estrutura, o papel do professor ao trabalhar língua como prática social, a indisciplina como um problema e modos desejáveis e indesejáveis de participação de alunos. Durante a construção de identificações e representações, ao buscarmos resolver os conflitos encontrados na prática, os discursos, ora se convergiam, ora se divergiam, se transformando como consequência desta experiência de Ensino Colaborativo, o que caracterizou o processo de aprendizagem dos professores.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Formação de professores. Ensino Colaborativo/ Coteaching. Aprendizagem de professores.

DE LACQUA, Ágatha Demarque. **Aprendizagem De Professores De Língua Inglesa: Um Estudo Em Contexto De Ensino Colaborativo**, 2019, p.133. Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This paper aims to analyze how teachers' learning, either being in initial or continuing training, is revealed in texts produced by them during discursive practices in a Collaborative English Teaching experience. The theoretical bases of this study are embedded in Vygotsky's Sociocultural Theory (EDWARDS, 2010; GUTIERREZ, 2000; JOHNSON, 2009; LEWIS, PYSCHER, STUTELBERG, 2014; LIBÂNEO, 2004; MAZZEU, 2009; PONTECORVO, AJELLO & ZUCCHERMAGLIO, 2005), in Critical Discourse Analysis perspective (FAIRCLOUGH, 2003a; FAIRCLOUGH, 2009; RAMALHO, RESENDE, 2011) (FAIRCLOUGH, 2003a; FAIRCLOUGH, 2009; RAMALHO, RESENDE, 2011), and in collaborative teaching practices, known as Collaborative Teaching or Coteaching ((BALLARD, MOREILLON, 2012; DOVE, HONIGSFELD, 2010, 2015; MATEUS, 2005; MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2014; ROTH, TOBIN, ZIMMERMANN, 2002; TAŞDEMİR, YILDIRIM, 2017). This research involved seven participants in general: a professor who teaches in both Letras Inglês course (an English language teaching course), and Language Studies postgraduate course (both at UEL); four undergraduate students; the regent teacher of the public basic education network; and the researcher teacher. The contexts of the research involves a classroom destined to teacher training at UEL. The data were collected in 2017 and the instruments used were audio recordings of weekly meetings, which aimed to plan and reflect about Coteaching English as a foreign language. The data analysis was based upon the Critical Discourse Analysis approach (FAIRCLOUGH, 2009), as well as upon the categories of modality, evaluation and intertextuality, suggested by Fairclough (2003a) to be used in CDA (FAIRCLOUGH, 2003a; RAMALHO, RESENDE, 2011). This paper is part of studies in the area of Applied Linguistics, in the field of Teacher training and it has discursive practices as analysis units. In this study, it is discussed how the process of teacher learning is revealed in teachers' positioning, through the analysis of representations and identifications contained in texts produced by the participants, in order to comprehend how discourses are articulated, reproduced and transformed during this Coteaching process. In general, the Coteaching process has worked in favor of meaning making related to challenges identifications and representations regarding

language as a social practice and as system, the teacher role while working on language as social practice, the indiscipline as an issue and undesirable and desirable students' participation modes. During the identifications and representations construction process, as we tried to solve the conflicts faced in practice, the discourses, either agreed or disagreed with one another, transforming themselves as a consequence of this Coteaching experience, which characterized the teachers learning process.

Keywords: Applied Linguistics. Teacher training. Collaborative Teaching/Coteaching. Teacher's Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Níveis de comprometimento propostos por Fairclough.....	19
Quadro 2 -	Informações a partir dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA	16
MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM PRÁTICAS DE PENPAL E ENSINO COLABORATIVO	24
MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DE PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO DE LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
CAPÍTULO 2 - REVISÃO TEÓRICA	36
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	42
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	47
4.1 LÍNGUA COMO PRÁTICA SOCIAL E LÍNGUA COMO ESTRUTURA: A ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES PERSPECTIVAS NO INÍCIO DA PRÁTICA DE ENSINO COLABORATIVO	47
4.2 O PROBLEMA INDISCIPLINA E A (AUTO)IDENTIFICAÇÃO DA RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR	78
4.3 CONFLITOS SOBRE MODOS DE PARTICIPAÇÃO DESEJÁVEIS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE I: POSICIONAMENTOS DA PROFESSORA FORMADORA A FAVOR DE MAIORES REFLEXÕES E AÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COLABORATIVO	136
APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	142

INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho está em analisar como o processo de aprendizagem de professores se deu durante uma experiência de Ensino Colaborativo de língua inglesa na rede pública de ensino. Dentre as teorias de aprendizagem que pavimentaram o caminho do processo de formação de professores, encontra-se a perspectiva sócio-histórico-cultural de Leontiev e Vygotsky, que ganhou muita atenção no Brasil a partir dos anos oitenta (LIBÂNEO, 2004) e abrange estudos em diferentes áreas, como antropologia, psicologia, educação e linguística aplicada.

A perspectiva sócio-histórico-cultural trata de aprendizagem e desenvolvimento humano por meio de práticas sociais (EDWARDS, 2010; GUTIERREZ, 2000; JOHNSON, 2009; LEWIS, PYSCHER, STUTELBERG, 2014; LIBÂNEO, 2004; MAZZEU, 2009). Essa perspectiva busca explicar o desenvolvimento humano no geral, tanto psicológico, quanto afetivo, considerando, em sua análise, as situações culturais, institucionais e históricas das práticas sociais em que ele ocorre (JOHNSON, 2009).

Para os estudiosos que seguem a linha de pensamento de Vygotsky, a aprendizagem é resultado de influências externas, como relações sociais, e internas, como funções psíquicas, sendo as relações sociais primárias e essenciais para transformações de funções psíquicas (PONTECORVO, AJELLO & ZUCCHERMAGLIO, 2005). Mateus (2014) define o conceito de aprendizagem como “[...] ocupação subjetiva de posições previamente dadas em práticas sociais, [...] nas/das quais a ação discursiva é um dos elementos essenciais.” (MATEUS, 2014, p.337).

Ao assumir determinados posicionamentos, os atores da ação social podem tanto reproduzir tudo aquilo que já vem sendo feito e dito, processo denominado “reprodução social”, quanto podem deixar de reproduzir para transformar o ambiente em que estão inseridos, gerando “mudança social” (MATEUS, 2014). O potencial transformador permite, aos atores sociais, transitar entre os processos de “reprodução” e “mudança” social ao se posicionarem e produzirem textos. Reproduções e/ou mudanças sociais podem, por sua vez, ser reveladas pelo analista do discurso por meio da análise de

identificações e representações presentes em textos. Ao me referir à identificação e representação, a faço com base nas definições de discurso de Fairclough (2003).

Nas vozes de Ramalho e Resende (2011, p.43), “[...] O discurso tem três principais significados nas práticas: ação e interação, representação de aspectos do mundo e (auto) identificação. Esses três significados são simultâneos em toda prática: a linguagem é funcionalmente complexa”. Fairclough (2003) denomina a ação e interação de gênero, a representação de aspectos de mundo de discurso e a (auto) identificação de estilo. Os três significados do discurso podem ser analisados separadamente no que diz respeito à análise linguística. Entretanto, os três sentidos estão interligados no discurso (em seu sentido abstrato).

Tratando especificamente de representações e identificações, “[...] Discursos são maneiras relativamente estáveis de representar aspectos do mundo, de pontos de vista particulares. Estilos, por fim, são maneiras relativamente estáveis de identificar, discursivamente, a si e a outrem” (RAMALHO, RESENDE, 2011, p.44). Portanto, representações são “[...] tipos de linguagem usados para construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular”, enquanto estilos são “[...] tipos de linguagem usados por uma categoria particular de pessoas e relacionados com sua identidade” (RAMALHO, RESENDE, 2011, p.47).

Considerando que, “[...] por meio da análise de gêneros, discursos e estilos em textos situados, é possível investigar relações entre aspectos discursivos e não discursivos de práticas sociais” (RAMALHO, RESENDE, 2011, p.49) e considerando a aprendizagem de professores em formação inicial e contínua, o processo de aprendizagem, por sua vez, está relacionado tanto à reprodução e mudança social, quanto ao apropriar-se de e reconstruir discursos durante práticas discursivas (LEWIS, KETTER, 2004). Quando há ressignificações, ou seja, mudanças na maneira em que os atores sociais se posicionam ao discutirem sobre determinado assunto, já se pode identificar e analisar o processo aprendizagem.

De modo a compreender de que maneira o processo de aprendizagem de professores se deu durante a experiência de Ensino Colaborativo de língua inglesa que vivenciamos, examinei como os professores se posicionaram durante esse processo de colaboração, construindo, reconstruindo, articulando e se apropriando de discursos previamente apresentados. São os posicionamentos dos professores (repletos de

identificações, representações e articulações), bem como suas ressignificações, que permitem ilustrar como ocorreu o processo de aprendizagem dos professores envolvidos nesta pesquisa.

Como já mencionado, o processo de aprendizagem de professores em formação inicial e contínua, investigado nesta pesquisa, se deu por meio de práticas sociais possibilitadas por uma experiência de Ensino Colaborativo, ou Coteaching (ROTH, TOBIN, ZIMMERMANN, 2002), o que abriu espaços aos professores participantes para planejar, refletir e discutir sobre a prática docente.

Durante essa experiência, discutimos teorias envolvendo ensino e aprendizagem, planejamos os próximos passos a serem dados em sala de aula, compartilhamos experiências passadas com relação ao ensino de língua inglesa e discutimos sobre os sucessos e desafios que vivenciamos juntos durante o processo de Ensino Colaborativo.

Mesmo tendo interesse no aspecto investigativo do processo de aprendizagem como pesquisadora do PPGEL, o Ensino Colaborativo foi uma proposta de ensino que permitiu a realização desta pesquisa enquanto pesquisa participante, na qual me constituí como participante ativa em sala de aula, vivenciando meu objeto de pesquisa em prática com os outros professores e investigando o processo de aprendizagem de professores ainda mais de perto, já que os textos analisados nesta pesquisa foram produzidos e podem conter vozes de todos os participantes do processo de Ensino Colaborativo – inclusive a minha, enquanto professora pesquisadora.

De toda forma, a proposta em Ensino Colaborativo requer que, todos os envolvidos – tanto alunos e professores, quanto pesquisadores e supervisores, como é o caso desta pesquisa – tenham seus papéis fixos desconstruídos. De modo que possam participar ativamente em sala de aula e tenham chances de se posicionar bem como de estreitar laços entre teoria e observação, visando suprir duas lacunas educacionais, como entre as teorias de educação e práticas de ensino e entre práticas de pesquisa e práticas de ensino (BRAY, 2000; ROTH, TOBIN, ZIMMERMANN, 2002).

O objetivo geral de minha pesquisa é analisar de que maneiras a aprendizagem de professores em formação inicial e contínua se desvelou em textos produzidos por eles durante o processo de Ensino Colaborativo de Língua Inglesa. Para isso, busquei: a) investigar relações entre os educadores em sua rotina escolar em práticas discursivas; e

b) sinalizar e compreender identificações e representações presentes em posicionamentos de professores e de que maneira esses se articulam.

Para alcançar os objetivos, as perguntas que guiaram esse estudo foram: a) Quais (auto) identificações e representações se fizeram presentes nos textos produzidos pelos professores ao longo do processo de Ensino Colaborativo?; b) Em que níveis (baixo, intermediário ou alto) os professores se comprometeram com o que (auto)identificaram ou representaram em seus posicionamentos?; c) O que foi identificado ou representado como desejável e indesejável pelos professores em seus textos?; d) O desejável era algo em comum?; e) Houveram mudanças de identificações e representações ao longo das discussões?

As práticas discursivas envolvendo esta experiência de Ensino Colaborativo foram realizadas em dois contextos de sala de aula durante o ano letivo 2017. Um deles, em encontros semanais da disciplina Estágio Supervisionado, realizados na Universidade Estadual de Londrina (UEL); outro, em aulas regulares de Língua Inglesa (LI), em um nono ano do ensino fundamental e em um segundo ano do ensino médio de uma escola pública na região periférica de Londrina – PR. No entanto, nesta dissertação, foquei em analisar textos produzidos por professores durante as práticas discursivas decorrentes de encontros em reuniões na UEL, por ser o contexto em que o Ensino Colaborativo se organizou e no qual nós professores estávamos presentes e tínhamos liberdade para refletir, interagir e nos posicionarmos sobre a prática de ensino.

Detalho, nas próximas seções, a Discussão Bibliográfica, onde explanei os conceitos teóricos que dão base à pesquisa e que são necessários para compreender a análise linguística de textos, que consta na análise e discussão de dados desta dissertação. Além disso, A Discussão Bibliográfica apresenta dois mapeamentos bibliográficos – um sobre ensino de língua inglesa em práticas de *Penpal* e ensino colaborativo e outro sobre práticas de ensino colaborativo de língua inglesa e formação de professores – que me levaram a “Revisão Bibliográfica”. Em seguida, na seção ‘Metodologia’, apresentei informações sobre o contexto, os participantes, nossos encontros e dados coletados.

Na sequência, encontra-se a “Análise e Discussão de dados”, realizada com base nas categorias de ‘avaliação’, ‘modalidade’ e ‘interdiscursividade’ propostas por Fairclough que, juntas, serviram de suporte para interpretações e discussões de dados no que diz respeito às identificações e representações presentes e como os discursos foram

articulados. Além disso, a Análise e Discussão de dados foi dividida em três etapas. A primeira trata de “Língua como prática social e língua como estrutura: A articulação de diferentes perspectivas no início da prática de Ensino Colaborativo”, a segunda, explica “O problema indisciplina e a (auto)identificação da responsabilidade do professor”. Já a terceira e última, trata de “Conflitos sobre modos de participação desejáveis”.

Em seguida, apresentei algumas Considerações Finais que pude extrair desta pesquisa, onde retomo questões pertinentes às perguntas que guiaram este estudo, por meio das quais espero contribuir com estudos relacionados à Formação de Professores, principalmente no que diz respeito ao processo de aprendizagem de professores em contextos de Ensino Colaborativo.

DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA

Esta dissertação tem bases teóricas e metodológicas na perspectiva Sócio-histórico-cultural, no conceito e estudos sobre Ensino Colaborativo de língua inglesa e na perspectiva de Análise do Discurso Crítica (ADC) de Fairclough (1985), que possibilita conceituar discurso, linguagem e prática social. A Análise de Discurso Crítica considera o discurso, em todos os seus contextos, como um fenômeno prático, social e cultural, que pode ser materializado em textos.

Dentre estudiosos da Análise de Discurso Crítica, há os que buscam explicar como as ideologias e relações de poder que estruturam a sociedade se fazem presentes no discurso, bem como de que maneira discursos podem promover a perpetuação de discursos e sentidos antigos ou a construção de novos (COTS, 2006; JASNIVSKI, SILVA, 2011; MATEUS, 2014; MATEUS, RESENDE, 2014).

Fairclough (2009) trata a ideia de discurso, em sua forma geral e mais superficial, como *semiose*, representando uma visão mais abstrata de discurso (FAIRCLOUGH, 2009). Ramalho e Resende, por sua vez, definem discurso como “maneiras relativamente estáveis de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais materializadas em textos” (RAMALHO, RESENDE, 2011, p. 112).

Considerando a materialização do discurso em texto, refiro-me à análise de discursos como análise de textos e, segundo Ramalho e Resende (2011), são temas relevantes para a pesquisa em ADC: “[...] a representação de aspectos específicos do mundo por meio de discursos particulares; e os modos como grupos específicos de atores sociais atualizam discursos particulares na representação de sua experiência, etc.” (RAMALHO, RESENDE, 2011, p.58).

Esta pesquisa insere-se, portanto, nos temas relevantes sugeridos pelas autoras, já que analisou o processo de aprendizagem de professores, discutindo representações, identificações e articulações de textos produzidos em práticas discursivas que ocorreram durante uma experiência e processo de Ensino Colaborativo.

Ao relacionar identificações e representações à ideia de discurso ou semiose, parto do pressuposto que “O discurso é o meio pelo qual os participantes constroem sua realidade, a si próprios e aos outros a sua volta, em um movimento fluido e constante”

(CAMPOS, 2013, p.38). Para orientar análises de discursos, dentro da perspectiva de Análise Crítica do Discurso, Fairclough (2003a), baseado em Halliday, propõe algumas categorias de análises que podem ser usadas por estudiosos e analistas de discursos (FAIRCLOUGH, 2003a; RAMALHO, RESENDE, 2011).

As categorias de análise, ou categorias analíticas, são “formas e significados textuais associados a maneiras particulares de representar, de (inter)agir e de identificar(-se) em práticas sociais situadas” (RAMALHO, RESENDE, 2011, p. 112) que nos permitem estabelecer conexões entre textos e os efeitos sociais que eles podem ter. Dentre as categorias analíticas, estão: aspectos discursivos/textuais; estrutura genérica; intertextualidade; presunção; relações semânticas/gramaticais entre períodos e orações; trocas, função da fala, modo gramatical; interdiscursividade; representações de eventos/fatores sociais; identificação; modalidade; e avaliação (RAMALHO, RESENDE, 2011).

Para este estudo, utilizei as categorias ‘modalidade’ e ‘avaliação’, sugeridas por Fairclough (2003a) como adequadas para a análise de identificações. Utilizei, também, a categoria ‘interdiscursividade’ para discutir como as representações são ou não articuladas em textos produzidos pelos professores.

Segundo o autor, as categorias de modalidade e avaliação estão relacionadas a como os atores sociais demonstram-se comprometidos no texto, explicitando o que é verdadeiro e necessário (modalidade) e o que é bom ou ruim, desejável ou não (avaliação), sendo os níveis de comprometimento relacionados a como atores sociais se identificam e identificam outras pessoas, bem como representam visões de mundo. (FAIRCLOUGH, 2003a).

A categoria de modalidade está relacionada a como os atores se comprometem ao fazer “[...]afirmações, perguntas, exigências e ofertas” (FAIRCLOUGH, 2003a, p.165) e níveis de comprometimento podem ser observados pelas escolhas lexicais tomadas ao produzir o texto, como os verbos que foram utilizados no texto. Ramalho e Resende (2011, p.16) destacam algumas questões propostas por Fairclough que podem ser aplicadas à análise do texto ao analisar modalidade, como: de que maneira os atores sociais se comprometem em termos de verdade, obrigação e necessidade; se as modalidades possuem marcadores de modalização e quais são eles; e que níveis de

comprometimento com a verdade ou obrigatoriedade pode-se observar (alto, médio e baixo).

A categoria de modalidade permite, ao analista do discurso, observar como o falante se compromete com o mundo ao seu redor ao produzir textos, podendo estabelecer uma relação entre o falante e representações contidas em suas falas (FAIRCLOUGH, 2003a). Dentro dessa categoria, existem tipos de trocas, funções de discurso e tipos de modalidades. Fairclough (2003a) apresenta dois tipos de troca, a troca de conhecimentos e a de atividades.

A troca de conhecimentos, ou ‘modalidade epistêmica’, pode ser apresentada por funções do discurso como declarações que, por sua vez, podem aparecer como asserções, modalizações e negações, sendo o texto modalizado considerado como um meio termo entre uma afirmação e uma negação, representando um comprometimento intermediário que não assume diretamente se algo é ou não verdade.

Além de declarações, ainda em modalidade epistêmica, a função do discurso pode aparecer em forma de pergunta, meio pelo qual o ator social cede ao outro o comprometimento com a verdade. As perguntas podem ser feitas de maneiras não-modalizadas positivas, modalizadas ou não-modalizadas negativas, sendo que a modalização sempre indica um nível intermediário de comprometimento.

Já o segundo tipo de troca apresentado por Fairclough (2003a), a troca de atividades, ou ‘modalidade deôntica’, pode aparecer em funções do discurso em forma de exigências/demandas ou ofertas. As exigências revelam o comprometimento com obrigações/necessidades e podem ser apresentada como prescrições, modalizações e proscricções. As prescrições são, geralmente, orações imperativas e afirmativas; já as modalizações, são caracterizadas por verbos modais; e as proscricções, como orações imperativas negativas.

Além das exigências ou demandas, a troca de atividades pode ser representada por orações de oferta, que revelam o comprometimento do falante com a ação, seja quando o ator social resolve trazer a responsabilidade da ação para ele, se propondo a realizar determinada ação; de maneira modalizada; ou recusando-se a fazer algo. De toda maneira, a modalização sempre estará em um nível intermediário de responsabilidade e assunção. Para melhor ilustrar os níveis de comprometimento, Fairclough (2003a) apresenta um quadro, baseado em Halliday (1994):

Quadro 1: Níveis de comprometimento propostos por Fairclough:

	Verdade	Obrigação
<i>Alto</i>	Certamente	Necessário
<i>Médio</i>	Provavelmente	Suposto
<i>Baixo</i>	Possivelmente	Permitido

Fonte: (Fairclough, 2003a, p. 170, minha tradução)

À esquerda, estão os níveis de comprometimento, do mais alto para o mais baixo; na coluna do meio, estão relacionados os níveis com a modalidade epistêmica, que variam de acordo com os advérbios de modo; e à direita, com a modalidade deôntica, variando de acordo com os adjetivos. Além dos apresentados, alguns outros elementos podem ajudar a evidenciar o comprometimento dos falantes com o que se diz, como o uso dos pronomes pessoais (em primeira ou terceira pessoa, seja do singular ou plural); a entonação utilizada, como, por exemplo, se o falante foi hesitante, assertivo, confiante, etc.; entre outros elementos que podem ser levados em consideração para a análise. (FAIRCLOUGH, 2003a).

Além da categoria de ‘modalidade’ e atrelado a ela, está a de ‘avaliação’, que nos permite observar como os atores sociais se comprometem em termos de valores ao produzirem textos, demonstrando nesses o que valorizam, desvalorizam, consideram desejáveis, indesejáveis, bom ou ruim.

As avaliações podem aparecer em diferentes formas, como

“[...]afirmações avaliativas; afirmações com modalidades deônticas; avaliações afetivas (relacionadas a eventos psicológicos mentais afetivos, como percepções, reflexões e sentimentos); e presunções valorativas (implícita, sem marcadores aparentes).” (RAMALHO, RESENDE, 2011, p. 119).

No geral, os traços avaliativos podem ser observados nos verbos, adjetivos e advérbios presentes no texto (FAIRCLOUGH, 2003a). Além disso, para fins de análise linguística com base nessas categorias, o analista pode levar em conta questões

relacionadas à avaliação propostas por Fairclough (2003a) e adaptadas por Ramalho e Resende (2011), como observar com que valores os atores sociais se comprometem, em termos do que é desejável ou indesejável e de que maneira valores são realizados, verificando a presença de afirmações avaliativas, com processos mentais afetivos, valores presumidos ou modalidades deônticas. A categoria de ‘avaliação’, portanto, nos permite analisar como os atores sociais avaliam a si e ao outro em suas (auto)identificações.

Por fim, a ‘interdiscursividade’ permite, ao analista, investigar se os discursos são articulados nos textos, ou não, e de que maneira as articulações e mesclas com outros discursos ocorrem. A ‘interdiscursividade’ é uma categoria recomendada para analisar representações, ou seja, modos particulares de representar aspectos de mundo, sendo caracterizada como uma categoria representacional, embora também envolva hibridizações de gêneros e estilos, já que gêneros, discursos (representações) e estilos (identificações) estão interligados em práticas discursivas (RAMALHO, RESENDE, 2011).

Para orientar a análise de aspectos interdiscursivos, Ramalho e Resende (2011) sugerem questionar que discursos são articulados e de que maneira são articulados no texto, se há mescla significativa de discursos e quais traços caracterizam a articulação (colocações, presunções, relações semânticas, traços gramaticais, entre outras). Lembrando que ‘discurso’, aqui, trata-se de modo de representar aspectos de mundo.

Utilizei a categoria ‘interdiscursividade’ para analisar como as representações presentes em textos produzidos por professores estavam sendo, ou não, articuladas. Juntas, as categorias ‘modalidade’, ‘avaliação’ e ‘interdiscursividade’ serviram de guia de análise de identificações e representações para melhor entender como se deu o processo de aprendizagem no contexto de Ensino Colaborativo que vivenciamos.

Em sua tese de Doutorado, Mateus (2005) cita Kaptelinin e Cole (2004, p.1, apud. MATEUS, 2005, p. 20) para definir aprendizagem como um processo individual que, dependendo de como os indivíduos interagem, pode ser limitado ou facilitado. A aprendizagem está intrinsecamente relacionada, portanto, às práticas sociais. Segundo Mateus (2005):

[...] Na medida em que diferentes sistemas de relações humanas se configuram, que novas identidades sociais se constituem e que diferentes sistemas ideológicos se confrontam, surge, potencialmente, a possibilidade de processos de transição no desenvolvimento da consciência e de reorganização das práticas sociodiscursivas. (MATEUS, 2005, p. 21)

Portanto, ao serem ressignificadas, as práticas sociodiscursivas podem caracterizar processos de aprendizagem. O Ensino Colaborativo, por configurar novas formas de relações humanas, na qual os professores devem trabalhar em colaboração, divisão e compartilhamento de tarefas durante toda prática docente, abre possibilidades para transformações cognitivas, bem como na própria prática docente. Com relação à transformações durante o Ensino Colaborativo, Mateus (2005, p.21) ressalta que a participação de professores em um contexto de formação colaborativa pode gerar transformações de práticas educacionais e dos participantes, já que há mudanças de regras e divisões de trabalho, o que pode significar uma ruptura e mudanças tanto no desenvolvimento individual dos engajados, como na cultura de formação de professores.

Ensinar de maneira colaborativa, além de ressignificar papéis de professores, que têm que trabalhar juntos, compartilhando tarefas e relações de poder, pode promover aprendizagem de professores, enquanto transformação e superação de dificuldades encontradas e vividas durante a prática docente. Mateus (2005, p. 314), quanto a possibilidade de transformações, ressalta que geram contradições ao serem instituídas como novas práticas sociais. Essas contradições, ao serem compartilhadas, refletidas e na tentativa de serem superadas, podem gerar novas transformações.

O Ensino Colaborativo permite investigar a aprendizagem de professores em formação de maneira distinta de simples trabalhos em grupo, partindo do princípio que, apesar das contribuições individuais serem importantes, o foco do ensino colaborativo deve ir além de contribuições fragmentadas, como pode ocorrer em trabalhos em grupo. Ensinar de maneira colaborativa demanda gerenciamento e aperfeiçoamento coletivo (MATEUS, 2005, p.172). No entanto, quando se trata do desejo de transformar para aprender por meio do Ensino Colaborativo, Mateus destaca que embora transformações na atividade de ensino-aprendizagem de professores sejam desejáveis, o fato de que elas podem não ocorrer da forma esperada não significa que não haja aprendizagem (MATEUS, 2005, p. 185).

Transformação interna e cognitiva pode ser sinônimo de aprendizagem, independente se a transformação ocorre de maneira linear, desejável, ou não. No entanto, para transformar a prática docente se faz necessário encontrar maneiras de superar as dificuldades encontradas, reorquestrando vozes e sentidos a partir de confrontos e tentativas de construir resoluções de contradições (MATEUS, 2005, p. 186).

O Ensino Colaborativo pode colocar a universidade e escola em contato direto e deliberativo e tem como característica proporcionar espaço para que os professores tenham suas vozes declaradas, compartilhadas, refletidas, questionadas e ressignificadas. Segundo Mateus (2005):

[...] tentativas de reorganização da aprendizagem de professores a partir do encontro universidade-escola podem, potencialmente, criar novos espaços dialógicos para a transformação do objeto da atividade de ensino-aprendizagem e, desta forma, a transformação das práticas sócio-histórico-culturais (MATEUS, 2005, p. 158).

Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) definem o Ensino Colaborativo como uma práxis que “[...]potencializa a produção conjunta de conhecimento significativo que nasce da experiência daqueles/as que compartilham a sala de aula a fim de superar as contradições que ali vivenciam” (MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2014, p. 65).

No entanto, as autoras trabalham com o termo {ensino-colaborativo-diálogo-cogenerativo}, que é definido por Roth e Tobin (2002) como:

[...] um paradigma viável para ensinar, aprender a ensinar, supervisionar, avaliar e pesquisar, [cujo objetivo mais significativo] é catalisar mudanças ao ponto em que comunidades como a escola e a universidade deem suporte à aprendizagem e ao desenvolvimento (Roth e Tobin, 2002, p. 118-119, apud. MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2014, p. 65).

Já o termo ‘diálogo cogenerativo’, é referido por Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) como o que ocorre após as aulas em reuniões nas quais os participantes discutem o que experienciaram na prática. No qual a linguagem exerce o papel essencial e possibilita a identificação e análise de aspectos que sinalizem aprendizagem. Nesta pesquisa, analiso identificações, representações e mesclas em textos produzidos em reuniões que exerciam papéis similares ao que Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) denominam como diálogo cogenerativo.

Com relação à linguagem, Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) destacam que ela é uma ferramenta essencial durante trabalhos colaborativos no que diz respeito a sua

sustentação e desenvolvimento, já que ela organiza e possibilita ressignificações. As autoras ainda destacam que é por meio da ação discursiva dialógica que “[...] os/as participantes encontram possibilidades de agir e de interagir uns com os outros” (MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2014, p.69).

No entanto, para que o processo de Ensino Colaborativo seja uma prática social de qualidade, Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) enfatizam que “[...] mesmo que os significados de colaboração estejam impregnados nas práticas sociais, é pelo engajamento, persistência e ação intencionalmente voltada a um fim comum que ela ganha expressão e sentidos próprios” (MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2014, p.69). Ou seja, é preciso manter objetivos alinhados em comum para que a prática colaborativa flua de maneira desejável e bem sucedida.

Como nossa proposta de Ensino Colaborativo visava transformar o ensino, começando por trabalhar língua como prática social, optamos por ensinar língua inglesa por meio de uma experiência com *Penpal*, ou amigo por correspondência, que, quando via internet, também é conhecido como *e-pal*. Por meio do *Penpal*, os alunos teriam a chance de usar a língua inglesa em contextos de comunicação real, trocando mensagens com alunos de outro país, dando vida às informações aprendidas em sala de aula e construindo sentidos, também, pela troca dialógica com outras crianças.

Por mais que o diferencial do nosso trabalho fosse ensinar de maneira colaborativa, os modos como ensinaríamos a língua e as crenças vinculadas ao ensino e aprendizagem de língua, bem como as experiências dos professores ligadas à docência eram de suma importância, tanto para o processo de Ensino Colaborativo, quanto para a aprendizagem dos professores durante esse trabalho.

Buscando conhecer outras pesquisas que investigassem trabalhos de *Penpal*, ensino de língua inglesa como prática social e Ensino Colaborativo, em 2017, quando começamos o processo de Ensino Colaborativo, ainda na fase de planejamento, anterior à docência, fiz um mapeamento bibliográfico considerando essas práticas de ensino, de modo, também, a entender como processos de aprendizagem haviam se dado ensinando língua inglesa de maneira colaborativa e como prática social até então.

MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM PRÁTICAS DE PENPAL E ENSINO COLABORATIVO

Ao iniciarmos as observações das aulas do Professor Vigente na escola, a fim de melhor compreender o contexto, notamos que era necessário fazer com que os alunos enxergassem uma motivação na aprendizagem de inglês, bem como utilizassem a língua inglesa em contextos reais de comunicação. Foi, então, observando aulas e alunos, que discutimos a ideia de trabalhar com um projeto de *Penpal*.

A partir de então, comecei a pesquisar referências teóricas sobre Ensino colaborativo de língua inglesa e práticas de ensino de língua inglesa com *Penpal*, afim de encontrar alguma referência que tratasse de Ensino colaborativo de língua inglesa por meio de experiências de *Penpal*, ou seja, que englobasse as três temáticas.

A proposta de trabalhar *Penpal* em sala tiraria a língua inglesa da abstração e a colocaria em prática social, ou seja, em um contexto real de comunicação autêntica, já que, a prática de *Penpal* consiste em se comunicar com um amigo por correspondência, possibilitando, assim, interações em inglês entre aprendizes de língua inglesa e outros aprendizes da língua ou falantes nativos.

No caso do nosso projeto, as interações foram pensadas para ocorrer no ambiente virtual, prática também conhecida como *e-pal*, considerando que a nomenclatura *Penpal* se baseou, originalmente, em interações por meio de cartas, enquanto, *e-pal*, se refere às interações que ocorrem por meios eletrônicos.

Este mapeamento bibliográfico visou conhecer os trabalhos que já haviam sido realizados sobre ensino de língua inglesa por interações de *Penpal* e Ensino Colaborativo, a fim de identificar o foco que vinha sido priorizado em pesquisas, conhecer o que já havia sido feito, as lacunas presentes, o que ainda poderia ser realizado e como processos de aprendizagem se desvelaram em pesquisas que trataram dessas práticas.

As buscas foram realizadas tanto no portal da CAPES, quanto no IBICT, em julho de 2017, utilizando palavras-chave com base em alguns critérios:

- Primeiro, a pesquisa foi realizada usando apenas palavras-chave e o número de resultados obtidos foram anotados.
- Em seguida, as mesmas palavras-chave foram digitadas, porém, usando aspas e o número de resultados também foi registrado.

- Como alguns resultados não foram suficientes, novas palavras-chave foram inseridas, seguindo os mesmos passos anteriores.
- Quando muitos resultados eram obtidos, critérios de refinamento propostos pelas plataformas foram utilizados e, a cada critério selecionado, o número de resultados apresentados foi anotado de modo a afunilar a pesquisa até obter resultados compatíveis com as palavras-chave e que contribuíssem teoricamente para a minha pesquisa.

Como eu já havia buscado por artigos, livros e teses nos periódicos da CAPES anteriormente, a fim de entender como foi realizado o processo de avaliação em experiências de professores de língua inglesa com *Penpal* ou *e-pal*, eu já havia notado uma falta de textos que abordam essa prática de interação, principalmente com relação à avaliação.

As minhas primeiras pesquisas em ambas as plataformas foram com a palavra-chave: *e-pal* e, em seguida, *penpal*. Nenhum resultado que realmente obtivesse *e-pal* no título ou em destaque pela plataforma foi obtido em nenhuma das plataformas. Portanto, foram descartados os resultados referente à busca com a palavra-chave *e-pal*.

Na plataforma da CAPES, a pesquisa com a palavra *penpal* obteve apenas um resultado, que ainda foi superior ao encontrado no IBICT usando a mesma palavra-chave, onde não encontrei nenhuma tese ou dissertação. Em seguida, realizei a terceira pesquisa, utilizando a mesma palavra-chave, porém, com o acréscimo de aspas. Todavia, os resultados permanecerem os mesmos em ambas as plataformas.

Na quarta pesquisa, a palavra-chave utilizada foi *pen pal*, escrita separadamente, o que proporcionou apenas um resultado na plataforma da CAPES, com título diferente do da pesquisa anterior. Já na plataforma do IBICT, com a mesma palavra-chave, obtive 6881 resultados, porém, como a palavra foi segmentada, os títulos dos resultados apropriavam-se apenas da palavra *pen* ou *pal* e, na maioria das vezes, nem possuíam as palavras no título, apenas em destaque pela plataforma, distanciando-se dos resultados esperados e, por isso, foram descartados.

Realizei, então, a quinta pesquisa com a palavra-chave *pen pal e língua inglesa* na plataforma IBICT, em uma tentativa de encontrar algum resultado que realmente tratasse da prática de *penpal* e não só de segmentos de sua grafia, que formam outras palavras com significados distintos. Dessa vez, obtive 146 resultados.

Em seguida, a sexta pesquisa foi feita com as palavras-chave *amigo por correspondência, língua inglesa e Ensino Colaborativo*, que resultou em 719235 teses e dissertações obtidos pela CAPES e 226 pelo IBICT. A fim de obter melhores resultados, mesmo que não priorizando a prática de Penpal, realizei a sétima e última busca com as palavras-chave *Ensino Colaborativo e língua inglesa*, que resultou em 120573 resultados na plataforma da CAPES e 631 teses e dissertações na plataforma do IBICT.

Das buscas que obtiveram apenas um resultado, este foi salvo e das buscas que resultaram em menos de 200 resultados, optei por ler todos os títulos e selecionar os que mais me interessassem. Assim sendo, com ressalva da primeira busca em ambas as plataformas e da quarta busca realizada no IBICT, em que os resultados se mostraram desconexos do esperado, o que me levou a descartá-los, a partir dos resultados mencionados da quinta busca em diante, filtros foram utilizados para chegar em resultados mais compatíveis com os objetivos da minha pesquisa.

Dos resultados obtidos por meio das quatro primeiras buscas, com as palavras-chave *e-pal, penpal, “penpal” e pen pal*, apenas dois foram selecionados, advindos da plataforma da CAPES. Ainda, nenhuma das dissertações, apesar de tratarem de *penpal* e ensino de língua inglesa, foi localizada na íntegra ou apresentava resumos disponíveis na plataforma Sucupira, que é vinculada à plataforma da CAPES e apresenta maiores detalhes de alguns trabalhos mencionados na CAPES.

Enquanto o título de uma das dissertações era subjetivo e apenas relatava tratar da comunicação escrita provinda do uso de Penpal no ensino de língua inglesa entre alunos brasileiros e alunos estrangeiros, a outra dissertação tem no título a palavra *motivação*, acompanhada do subtítulo *estudo descritivo* da experiência. Esse me interessou, já que buscávamos motivar os alunos a aprenderem a língua inglesa ao escolhermos trabalhar com *Penpal*.

Considerando que os resultados obtidos até então foram escassos, realizei a quinta pesquisa na plataforma IBICT, utilizando as palavras *penpal e língua inglesa*, que levou à 146 teses e dissertações. Resolvi, então, ler todos os títulos, de modo a encontrar algum que se conectasse ao meu interesse de pesquisa. De 146 trabalhos, apenas analisando os títulos, foi possível selecionar 7 produções e pude notar que, a partir da terceira página, os trabalhos se distanciavam das palavras-chave usadas na busca, sendo que, desses sete, apenas um tratava da prática de Penpal e outro, apesar de tratar de aprendizagem em

cyberespaço, não era sobre Penpal nem ensino de língua inglesa e foi então descartado. Dos 7 trabalhos selecionados, busquei ilustrar, em forma de quadro, as divergências e similaridades de cada trabalho referente à quinta busca, de modo a observar se os trabalhos tratavam realmente de *Penpal* e de Ensino de língua inglesa:

Quadro 2: Informações a partir dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados

<u>Autor/ Ano</u>	<u>Instituição</u>	<u>Tese / Dissertação</u>	<u>Contempla Penpal?</u>	<u>Contempla Ensino de Língua inglesa?</u>
CANATO, 2009.	UEL	Tese: O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências;	Sim	Sim
IANUSKIE WTZ, 2009.	UFSCar	Dissertação: Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública;	Não	Sim
LUCAS, 2016.	UFSCar	Tese: Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?	Não	Sim
KAWACHI, 2011.	UFSCar	Dissertação: Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de	Não	Sim

		inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino e uso do idioma		
PASCHOAL, 2011	UFSCar	Dissertação: Questões de identidade lingüístico-cultural e sua relação com a oralidade em LE (Inglês): percepções de aprendizes em nível intermediário.	Não	Sim
CUNHA, 2014.	UFSCar	Tese: English professors beginners in Higher Education autobiographical stories: the formative processes of Letras-Inglês professors.	Não	Sim

Após a quinta pesquisa, ainda buscando por mais trabalhos que tratassem de *Penpal*, Ensino de Língua inglesa e Ensino Colaborativo, realizei a sexta pesquisa, com as palavras-chave *amigo por correspondência*, *Língua inglesa e Ensino Colaborativo*, com resultado de 719235 teses e dissertações obtidos pela CAPES e 226 pelo IBICT. Desses mais de setecentos mil resultados encontrados na CAPES, utilizei alguns filtros para refinar a pesquisa, entre eles, foram selecionados dentro da categoria Grande Área de Conhecimento > Linguística, Letras e Artes, levando à 47107 resultados, que foram novamente refinados pela opção Área do conhecimento > Língua estrangeira moderna, levando à 49 resultados.

Porém, de 49 resultados, 22 tratavam de ensino de língua e literatura francesa e 6 de língua, literatura e cultura árabe, que foram, portanto, descartados. Como a maioria dos estudos era voltada para a língua francesa, decidi, também, trocar o último filtro, Língua estrangeira moderna, por Letras e Linguística Aplicada, levando à 27109 resultados, que foram refinados por Área de concentração > Estudos da Linguagem,

caindo para 358 resultados. Esses, ao serem selecionados por Nome do programa > Estudos da Linguagem, chegaram novamente ao número de 49 teses e dissertações.

Após ler todos os títulos, apenas dois trabalhos me chamaram atenção, porém, por ambos tratarem de crenças de professores de língua inglesa, tanto em formação, quanto em formação continuada, mas não tratarem da prática de *Penpal*, foram descartados. Os anteriores a eles, mais tinham a ver com Letras Vernáculas do que o ensino de Língua Inglesa e, por isso, também foram dispensados. Com relação aos 226 resultados apresentados pelo IBICT, nenhum dos trabalhos tratava de *Penpal* e Ensino Colaborativo, de acordo com seus títulos e destaque de palavras mostradas pela plataforma. Assim, segui para a sétima busca.

A sétima e também última busca foi realizada por meio das palavras-chave *ensino colaborativo* e *língua inglesa*, acarretando em 120573 resultados pela plataforma da CAPES e 631 pela do IBICT. Ao filtrar os resultados da CAPES, foram selecionadas nas opções de redefinições: “Dentro da Grande área do conhecimento” > “Linguística, letras e artes”, levando a 25092 resultados que foram filtrados novamente pela “Área do conhecimento” > “Linguística aplicada” + “Letras Estrangeiras Modernas”, resultando em 1044 teses e dissertações.

Esses resultados foram refinados por “Área de Concentração” > “Linguagem, tecnologia e interação” + “Linguística aplicada e Estudos da Linguagem” + “Práticas e teorias de Ensino e Aprendizagem de Línguas”, levando à 303 referências que, por fim, ao serem redefinidos pelo “Nome do programa” > “Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem”, restaram ao resultado final apenas 147 trabalhos.

Para os 631 resultados da plataforma do IBICT, utilizei os filtros sugeridos por “Área de Conhecimento” > “CNPQ” > “Linguística, Letras e Artes” > “Linguística” > “Linguística Aplicada”, chegando à 49 resultados. Porém, ao analisar os títulos, nenhum mencionava Ensino Colaborativo de língua inglesa, o que ocasionou seu descarte. Todavia, dos 147 resultados gerados pela CAPES, apenas quatro mostraram-se tratar de ensino de língua inglesa por meio de um trabalho colaborativo.

No total, 16 trabalhos pareciam compatíveis com o interesse da pesquisa. Para melhor ilustrar os pontos de encontro dos trabalhos, optei por analisar as semelhanças entre as palavras-chave dos resumos dos que estavam disponíveis, as palavras presentes nos títulos e as palavras-chave usadas nas buscas e pude observar que de todos os

trabalhos, entre teses e dissertações, faziam parte dos estudos em Linguística Aplicada, dentre eles, três trabalhos mencionam o trabalho colaborativo em suas palavras-chave ou títulos, sendo eles, duas teses e uma dissertação. Dos 16 trabalhos, 12 tratavam do ensino de língua inglesa. Dentre os que tratavam, 8 eram dissertações e 4 eram teses. Todavia, apenas 2 dissertações eram sobre experiências com *Penpal*.

A partir desse mapeamento, ficou evidente a escassez de estudos sobre a prática de *Penpal*, talvez, pela não simplicidade em trabalhar com tecnologia em sala de aula, principalmente em um contexto real de comunicação em língua inglesa, trabalhando língua como prática social, o que requer grande preparo dos professores e de aulas, conforme mencionam as dissertações e teses encontradas (BEATO-CANATO, 2009; JORGE, 2010).

Por outro lado, as pesquisas que encontrei mostraram que os alunos se desenvolveram em língua inglesa por meio de experiências com *Penpal*, desenvolvendo aspectos em produções escritas, adquirindo novos vocabulários e estruturas espelhadas nas produções de alunos estrangeiros, bem como se mostravam mais motivados a aprender inglês e interessados em participar das interações em língua inglesa e em aspectos culturais envolvendo a comunicação com alunos de outros países (BEATO-CANATO, 2009; JORGE, 2010).

No entanto, há uma lacuna de trabalhos que investiguem aspectos voltados à prática e formação docente com relação à experiências com *Penpal*, já que os estudos encontrados tinham foco nos desenvolvimentos que puderam ser notados em produções de alunos, se distanciando do meu interesse de pesquisa que era compreender a aprendizagem de professores.

Concomitantemente ao mapeamento bibliográfico que estava realizando, a Professora Formadora sugeriu ao nosso grupo de ensino colaborativo que pesquisássemos plataformas digitais seguras para que pudéssemos implementar o *Penpal* em sala de aula, afinal, estaríamos viabilizando a comunicação de crianças via internet. Após buscas cuidadosas, encontramos o website “*Penpal Schools*”, nos tornamos membros do site e começamos a explorar os projetos disponíveis dentro da plataforma.

No geral, a plataforma correspondeu as nossas expectativas com relação a segurança e além disso, possuía vários projetos que abordavam diferentes temas e

apresentavam datas distintas para que as interações começassem, nos possibilitando escolher quais projetos gostaríamos de engajar os alunos. Estávamos animados com a possibilidade do projeto. No entanto, durante a prática docente, muitas conjunturas atrapalharam o desenvolvimento do *Penpal* em sala de aula.

Havia uma única sala de informática na escola, por exemplo, que estava interdita antes de começarmos a utilizá-la por conta de um alagamento. Dadas as condições da sala de informática, o espaço era conturbado e não havia computadores suficientes para os alunos trabalharem individualmente ou em dupla. Além do mais, a conexão com a internet também era limitada, não permanecia conectada por muito tempo e nem alcançava todos os cômodos da escola.

Além das conjunturas estruturais da escola, problemas organizacionais também atravessaram a prática docente com *Penpal*, como a falta de preparo de aulas, gerenciamento de tempo, preparo e clareza de instruções em sala de aula por parte dos professores, bem como a indisciplina ou falta de participação desejável dos alunos, notado por nós desde o período de observações de aulas e recorrente durante a nossa tentativa de implementação do projeto. Todos esses problemas geraram frustração em sala de aula, as quais foram expostas durante as reuniões de ensino colaborativo e nos levaram a encerrar o projeto antes do que havíamos planejado.

Além da lacuna de trabalhos que falassem sobre a prática docente envolvendo *Penpal*, ou seja, que não fossem limitados aos resultados apresentados por alunos, outra lacuna que pude notar por meio deste mapeamento foi a de trabalhos que contemplassem os três aspectos base deste mapeamento, que, no fim das contas, era o meu ideal na busca: experiências com *Penpal*, Ensino Colaborativo e ensino de língua inglesa juntos.

A falta de trabalhos que falassem sobre a prática docente, bem como de trabalhos que contemplassem as três práticas e o fim inesperado do projeto em sala de aula fez com que eu não me aprofundasse em referências encontradas neste mapeamento. Espero, no entanto, que minha pesquisa possa colaborar com as literaturas e pesquisas vigentes de modo a abrir portas para o conhecimento sobre uma experiência de comunicação autêntica em aulas de inglês do ensino fundamental público, aprendizagem de professores e Ensino Colaborativo.

MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO ACERCA DE PRÁTICAS DE ENSINO COLABORATIVO DE LÍNGUA INGLESA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vide a lacuna de trabalhos que tratassem de *Penpal*, Ensino Colaborativo e língua inglesa em uma mesma pesquisa, percebida por meio do “Mapeamento bibliográfico acerca de ensino de língua inglesa em práticas de *Penpal* e Ensino Colaborativo”, bem como a não continuidade do projeto de *Penpal* durante nossa prática docente, decidi, então, realizar outro mapeamento bibliográfico. Desta vez, focando encontrar trabalhos sobre Ensino Colaborativo de língua inglesa que também fossem voltados à formação de professores. Assim como no mapeamento anterior, as pesquisas foram realizadas nas plataformas CAPES e IBICT, desta vez, em março de 2018.

Os critérios de busca foram os mesmos do mapeamento anterior, sendo esses:

- Primeiro, a pesquisa foi realizada usando apenas palavras-chave e o número de resultados obtidos foi anotado.
- Em seguida, as mesmas palavras-chave foram digitadas, porém, usando aspas e o número de resultados também foi registrado.
- Como alguns resultados não foram suficientes, novas palavras-chave foram inseridas, seguindo os mesmos passos anteriores.
- Quando muitos resultados eram obtidos, critérios de refinamento propostos pelas plataformas foram utilizados e, a cada critério selecionado, o número de resultados apresentados foi anotado de modo a afunilar a pesquisa até obter resultados compatíveis com as palavras-chave e que contribuíssem teoricamente para a minha pesquisa.

A primeira busca, tanto na plataforma da CAPES, quanto no IBICT, foi realizada por meio da palavra-chave *Ensino Colaborativo*. Na plataforma IBICT, 15.905 resultados foram encontrados, enquanto, foram encontrados na CAPES, 1.061. Pelo grande número de pesquisas encontrado, realizei a segunda busca, utilizando a mesma palavra-chave, porém dentro de aspas. Obtive, desta vez, 71 resultados no IBICT e 31 na CAPES. Dentre as pesquisas encontradas, li o título de todas, das quais três me interessaram e foram salvas.

A terceira busca foi realizada, na sequência, desta vez, por meio das palavras-chave *Ensino Colaborativo e Língua inglesa*. No IBICT, encontrei 4.829 trabalhos e após utilizar o filtro por “assunto” > “professores” > “formação”, cheguei a 80 produções.

Acrescentei, portanto, o filtro de “Ano de defesa”, primeiro, de 2000 a 2018 e cheguei a mesma quantidade de resultados, 80. Restringi o tempo de defesa para de 2008 à 2018, o que levou a 53 resultados, dos quais apenas 3 se tratavam de ensino de língua inglesa. Já na plataforma CAPES, por meio das mesmas palavras-chave, *Ensino Colaborativo* e *Língua inglesa*, obtive 34 resultados, porém todos foram descartados por não se tratarem de Ensino Colaborativo, apenas de língua inglesa.

Na quarta busca, utilizando as mesmas palavras-chave, *Ensino Colaborativo* e *Língua Inglesa*, com aspas, obtive apenas 1 resultado no IBICT e nenhum na CAPES. Fui, portanto, para a quinta busca, desta vez, com as palavras-chave *Ensino Colaborativo* e *EFL (English as a Foreign Language)*, que significa, em português, *inglês como língua estrangeira*). Pela plataforma CAPES, cheguei a 6 resultados, porém todos foram descartados por não se tratarem de Ensino Colaborativo, de fato.

Já na plataforma IBICT, as palavras-chave da quinta busca levaram à 243 resultados. De modo a afunilar os resultados e entender o que havia sido feito até então na universidade em que eu estava inserida, apliquei o filtro por “instituição” > “Universidade Estadual de Londrina” e obtive apenas 1 resultado, de um trabalho que foi, também, orientado pela professora Elaine Mateus, que me orientou nesta pesquisa. Ao filtrar os 243 resultados obtidos anteriormente por “Assunto” > “língua inglesa”, obtive 5 resultados, porém, todos foram descartados, já que nenhum tratava de Ensino Colaborativo. Tentei, portanto, outro filtro por “Assunto” > “Linguística Aplicada”, levando à 4 resultados que, também, foram descartados por não tratarem de Ensino Colaborativo.

Decidi, então, voltar novamente aos 243 resultados encontrados no início da quinta busca e ler o título de todos os trabalhos, a fim de encontrar pesquisas que envolvessem Ensino Colaborativo ou Ensino colaborativo de língua inglesa. No entanto, a partir da décima terceira página, notei que os resultados não se relacionavam mais com as palavras-chave utilizadas na busca e dos 243 resultados, 5 foram selecionados e salvos.

Como as práticas de Ensino Colaborativo que eu buscava deveriam, preferencialmente, envolver o ensino de língua inglesa, realizei a sexta busca, utilizando a palavra-chave, em inglês, *Colaborative teaching* e obtive 40 resultados na plataforma do IBICT, dos quais 5 foram selecionados e salvos. No entanto, notei que a palavra *colaborative* havia sido escrita com uma letra “l” só e refiz a busca, corrigindo para

Collaborative teaching, levando à 1.416 resultados. Apliquei, então, o filtro por tempo, de 2013 a 2018, a fim de contemplar pesquisas realizadas nos 5 últimos anos anteriores à busca, levando à 910 resultados que, ao serem filtrados por Assunto < Formação de professores, caíram para 45 produções. No entanto, apenas 2 tratavam de Ensino Colaborativo e não eram sobre ensinar língua inglesa.

Já na plataforma da CAPES, por meio da palavra-chave *Collaborative teaching*, 260.127 resultados foram encontrados, o que me levou a realizar a sétima busca em ambas as plataformas, utilizando a mesma palavra-chave, desta vez, com aspas. Na plataforma IBICT, 71 resultados foram encontrados e, dentre eles, estava a tese da professora Elaine Mateus e da professora Adriana Fiori, que fazem parte da UEL. Além dessas produções, notei que havia muitos trabalhos sobre a temática inclusão, já que, nestes casos, o professor regular é geralmente acompanhado pelo professor especialista em educação especial.

Já na plataforma CAPES, a palavra-chave “*Collaborative teaching*” resultou em 4.033 trabalhos, o que me levou a realizar a oitava busca, a fim de filtrar os resultados obtidos, por meio do uso das palavras-chave *Collaborative teaching* e *EFL (English as a foreign language)*, obtendo 2.351 resultados. Como a quantidade de trabalhos encontrados ainda era grande, utilizei o filtro de trabalhos produzidos nos últimos 6 anos anteriores à busca, de 2012 a 2018, caindo para 1476 resultados.

Ao adicionar outros filtros por assuntos, com os títulos “*Teacher Education; Language Instruction; Language Teachers; College Students; Teaching; Teachers; Second Language Instruction; e English (Second Language)*”, 836 resultados foram obtidos. Ao acrescentar o filtro de “periódicos revisados por pares”, cheguei à 789 resultados, destes, 788 eram artigos e a partir da quarta página, os artigos não tratavam mais de práticas de Ensino Colaborativo. 3 resultados foram, portanto, selecionados e salvos.

Usando as mesmas palavras-chave da oitava busca, porém, em inglês e com o acréscimo de aspas, realizei a nona busca, por “*Ensino Colaborativo*” e “*EFL*”, gerando 5 resultados na plataforma IBICT, que já haviam sido encontrados nas pesquisas anteriores, enquanto não houveram resultados na plataforma CAPES. Decidi, portanto, buscar pelo termo Ensino Colaborativo em inglês, por *Coteaching*.

Nesta décima busca, obtive 724 resultados pelo IBICT. Filtrando-os por trabalhos que fossem produzidos nos últimos 5 anos anteriores à busca, 199 trabalhos foram encontrados e limitados a 64 ao serem filtrados por “assunto”: “*team teacher* e *teacher collaboration*”.

Já na plataforma CAPES, o termo *Coteaching* resultou em 826 pesquisas. Filtrando-as por tempo, de 2012 a 2018, 441 resultados foram encontrados. Utilizando os filtros por “tópico” > “*Preservice Teachers; Teacher Collaboration; Collaboration; Professional Development; Team Teaching; Teacher Education; Teaching; Teachers e Education*”, os resultados caíram para 246 e 218 foram “revisados por pares”. Desses, 6 foram salvos e a partir da terceira página, os resultados não eram mais relacionados ao ensino de língua inglesa, o que me levou a realizar a décima primeira e última busca, pelas palavras-chave *Coteaching* e *English*.

Desta vez, 431 pesquisas foram encontradas na plataforma da CAPES, caindo para 300 resultados ao serem filtrados pelos “tópicos”: “*Preservice Teacher Education; Coteaching; Professional Development; Collaboration; Teaching; Teacher Education; Science Education; Team Teaching; e Education*”. Dos 300 resultados encontrados, 279 foram revisados por pares e 133 foram produzidos de 2012 a 2018. Os resultados da primeira página foram iguais ao da décima pesquisa e 9 foram selecionados pelos títulos e salvos.

No total, 28 trabalhos foram salvos por corresponderem ao interesse de busca deste mapeamento e após a leitura dos trabalhos encontrados, selecionei alguns aspectos que considerei relevantes, principalmente quanto ao Ensino Colaborativo e formação de professores, que fossem contribuir teoricamente para esta pesquisa. Esses aspectos teóricos foram tratados na próxima seção, intitulada “Revisão Teórica”.

REVISÃO TEÓRICA

O Ensino Colaborativo, *Collaborative Teaching* ou *Coteaching*, se originou nos Estados Unidos, na década de 70, na tentativa de promover suporte à inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula e incluía, a princípio, a colaboração entre o professor regular e o professor de apoio, especialista em educação especial (TAŞDEMİR, YILDIRIM, 2017).

O Ensino Colaborativo é apresentado como um tipo de interação que envolve pelo menos dois profissionais que decidem trabalhar compartilhando decisões em prol de objetivos em comum. (DOVE, HONIGSFELD, 2010; TAŞDEMİR, YILDIRIM, 2017). Tendo em vista a necessidade de satisfazer a necessidade dos alunos, de acordo com Taşdemir e Yildirim (2017), trabalhar de maneira colaborativa demanda a divisão de responsabilidades no preparo, execução, instruções em sala de aula e avaliação durante o processo de ensino. Além disso, de acordo os autores, o Ensino Colaborativo tem sido implementado como uma nova alternativa de organizar o ensino, bem como de modo a desenvolver habilidades profissionais e até mesmo em trabalhos interculturais e interdisciplinares (TAŞDEMİR, YILDIRIM, 2017, p. 632 - 623).

Taşdemir e Yildirim definem Ensino Colaborativo como um processo no qual os professores ensinam dois grupos separadamente, porém trabalham juntos durante o planejamento das aulas, elaboração de instruções, materiais, testes e avaliações. O processo de Ensino Colaborativo, em inglês, pode ser conhecido como “*co-teaching, team-teaching, cooperative teaching, e partnership teaching* (TAŞDEMİR, YILDIRIM, p. 633, 2017).

Segundo Dove e Honigsfeld (2010), a colaboração pode ser uma solução tomada por educadores e familiares para modelos deficientes de ensino, já que o Ensino Colaborativo tende a ser mais afirmativo e responsivo, principalmente no que diz respeito aos pontos fortes dos alunos, bem como seus valores, crenças e conhecimentos de mundo.

O Ensino Colaborativo também pode ser utilizado como uma maneira de desenvolver habilidades de liderança dos instrutores/professores, pela qual eles têm a chance de criar oportunidades para orientações e reflexões recíprocas recorrentes a fim de melhorar a prática docente (BALLARD, MOREILLON, 2012; DOVE, HONIGSFELD, 2010). A colaboração, também, “[...] reduz a diferenciação de papéis de

professores e especialistas, resultando em um compartilhamento de conhecimento para a solução de problemas e dilemas que envolvem alfabetização e aprendizagem” (DOVE, HENIGSFELD, p.5, 2010, tradução minha)

Dove e Henigsfeld (2015) categorizam o Ensino Colaborativo em sete modelos. No primeiro, há um grupo de alunos e um professor lidera a sala de aula enquanto o outro dá assistência individualizada para os alunos que precisam de um suporte extra para entender a aula. No segundo, há um grupo de alunos e os dois professores lideram, ensinando o mesmo conteúdo. No terceiro, há um grupo só de alunos, um professor lidera e o outro avalia. No quarto modelo, há dois grupos de alunos e os professores ensinam o mesmo conteúdo. No quinto, um professor ensina previamente e o outro adiciona informações alternativas para dois grupos de alunos. No sexto modelo, um professor ensina o mesmo conteúdo que foi ensinado previamente pelo outro professor, mas a sua maneira, e o outro providencia informações adicionais. No sétimo e último modelo, há múltiplos grupos de alunos, no qual os dois professores monitoram e ensinam os diferentes grupos.

Por sua vez, Tasdemir e Yildirim, afirmam que Sandholtz (2000) categorizou o Ensino Colaborativo em três: “[...] (1) dois ou mais professores compartilhando responsabilidades livremente; (2) planejamento em grupo, mas instruções/aulas individuais; e (3) planejamento, instruções/aulas e avaliações das experiências aprendidas em grupo” (TAŞDEMİR, YILDIRIM, p. 633, 2017, tradução minha).

No caso desta pesquisa, realizamos uma mistura da segunda e da terceira categoria, trazidas por Tasdemir e Yildirim (2017), já que, os professores licenciandos do curso de Letras inglês foram divididos em duplas para lecionar em sala de aula, por conta da quantidade de participantes do processo de Ensino Colaborativo, um total de 7 professores, o que seria um grande número em sala de aula, inclusive para dividir responsabilidades durante as instruções. Portanto, duas duplas de licenciandos atuaram em turmas diferentes e 5 professores ficavam em uma turma em sala de aula, no total, dois licenciandos, a professora formadora, a professora pesquisadora e o professor regente, o que caracteriza a segunda categoria, onde os professores lecionam separadamente. Por outro lado, caracterizando a terceira categoria, o planejamento, instruções e compartilhamento de experiências sobre a prática docente eram realizadas em conjunto, onde todo o grupo se fazia presente junto.

Já, em sala de aula, pensando nos sete modelos propostos por Dove e Henigsfeld (2015), a prática de Ensino Colaborativo que fizemos transitava entre o primeiro e segundo modelo. Em ambos há um grupo só de alunos, mas, no primeiro modelo, um professor lidera e o outro dá assistência individual para os alunos que estão tendo dificuldade em entender o conteúdo, enquanto, no segundo modelo, os dois professores lideram e ensinam o mesmo conteúdo juntos. Dentro de sala de aula no contexto escolar, os professores ora ensinavam um mesmo conteúdo juntos para um grupo só de alunos, ora um liderava e o outro dava assistência individual. De toda forma, investiguei textos produzidos pelos professores fora de sala de aula, nos momentos de diálogo em reuniões sobre a prática docente, que também é parte essencial do processo de Ensino Colaborativo, já que foram durante essas reuniões que planejávamos e discutíamos sobre o ensino.

Com relação à aprendizagem dos alunos, as pesquisas sobre Ensino Colaborativo apontam que os alunos se beneficiam por terem a chance de serem expostos à diferentes métodos de ensino, o que dificilmente seria realizado por apenas um professor, bem como pela qualidade do ensino, já que mais de um professor pode utilizar diferentes métodos e explicações para o conteúdo, o que é benéfico ao processo de aprendizagem, (BALLARD, MOREILLON, 2012; DOVE, HONIGSFELD, 2010; MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, 2014; TAŞDEMIR, YILDIRIM, 2017), bem como têm a oportunidade de receber atenção individualizada (BALLARD, MOREILLON, 2012; DOVE, HONIGSFELD, 2010, 2015).

Já, com relação aos professores, estudos sobre Ensino Colaborativo afirmam que os resultados positivos de ensinar de maneira colaborativa estão relacionados à oportunidade que os professores têm de aprender uns com os outros, já que eles compartilham o processo de estabelecer objetivos, fazer planos, dar aulas e avaliar os resultados, podendo se inspirar juntos e realizar *feedback* construtivos (GRAZIANO, NAVARRETE, 2012; TAŞDEMIR, YILDIRIM, 2017).

Além de se ajudarem, os professores também podem compartilhar maneiras de ajudar os alunos com evidências de como assim fazer (BALLARD, MOREILLON, 2012). Bem como podem vivenciar menos isolamento, aproveitar mais ocasiões para compartilhar conhecimentos e mudar a maneira como a língua é ensinada na escola (DOVE, HONIGSFELD, 2010).

Alguns professores relataram terem sentido, por meio do Ensino Colaborativo, maior “[...] sentimento de valor, renovação, parceria e criatividade” (TAŞDEMİR, YILDIRIM, p. 634, 2017, minha tradução). O aumento do potencial criativo também foi mencionado como resultado positivo relatado por professores ao ensinarem de maneira colaborativa (GRAZIANO, NAVARRETE, 2012, MATEUS, 2013).

Graziano e Navarrete (2012) como relação à aprendizagem de professores e aumento da criatividade, afirmam, também, que, por meio do Ensino Colaborativo, os professores aprendem diferentes formas de instruir os alunos ao haver diferentes perspectivas relacionadas aos papéis de professores, impactando positivamente em desenvolvimento profissional (GRAZIANO, NAVARRETE, 2012).

As pesquisas também mostram que existem desafios no processo de Ensino Colaborativo, sendo um deles a dificuldade que os professores identificam em encontrar tempo para preparar e reelaborar planos de aulas, a falta de apoio administrativo durante o processo. Alguns professores relataram terem se sentido menos flexíveis e criativos e, por vezes, confusos com relação à divisão de tempo de instrução em sala de aula e divisão de responsabilidades, perda de autonomia em tomada de decisões e instruções em sala de aula, bem como conflitos entre professores. (TAŞDEMİR, YILDIRIM, 2017).

De acordo com Tasdemir e Yildirim (2017), Welch e Sheridam (1995) dividem os desafios em Ensinar de maneira colaborativa em quatro categorias:

(1) barreiras conceituais referentes às diferenças em percepções de professores de seus papéis; (2) barreiras pragmáticas de problemas relacionados a encontrar tempo e recursos para trabalhar de maneira colaborativa; (3) barreiras atitudinais como atitudes negativas de professores, como medo de tentar algo; (4) barreiras profissionais causadas pela falta de preparação para colaborar. (TAŞDEMİR e YILDIRIM, p. 634, 2017)

No ponto de vista dos professores, de acordo com Tasdemir e Yildirim (2017), alguns desafios enfrentados em práticas de Ensino Colaborativo estavam relacionados à irresponsabilidade de alguns professores, falta de flexibilidade e problemas de interação entre os colegas. Todavia, alguns estudos, como o de Graziano e Navarrete (2012), afirmam que os benefícios de ensinar de maneira colaborativa ultrapassam os desafios (GRAZIANO, NAVARRETE, 2012). Portanto, para ensinar de maneira colaborativa, “[...] os professores devem querer cooperar, amigavelmente, de maneira energética, positiva, tolerante, flexível e confiante” (TAŞDEMİR, YILDIRIM, p. 638- 639, 2017).

Para que o Ensino Colaborativo dê bons resultados, Tasdemir e Yildirim, baseados em Jeon (2010), identificam quatro elementos necessários: “[...] objetivos em comum, crenças compartilhadas, interação harmoniosa e processos cooperativos” e, baseados em Honigsfeld e Dove (2016), identificam que deve haver “[...] confiança entre os parceiros de Ensino Colaborativo, manutenção do ciclo instrucional colaborativo inteiro, o que inclui planejamento, ensino, avaliação das produções dos alunos, reflexão e suporte de liderança em colaboração” (TAŞDEMİR, YILDIRIM, p. 634, 2017, tradução minha).

Além disso, Dove e Honigsfeld (2010, 2015) também afirmam que, para ensinar de maneira colaborativa, se faz necessário encontrar tempo para conversas entre os professores, a administração da escola deve dar apoio ao processo de Ensino Colaborativo e os professores devem estar comprometidos com serem, também, aprendizes ativos que valorizam a prática colaborativa (DOVE, HONIGSFELD, 2010, 2015). As autoras também dão algumas dicas para colocar o Ensino Colaborativo em prática, como: ter expectativas realistas para si e para os outros professores; encontrar tempo para planejar e explorar recursos tecnológicos e ver a prática colaborativa como uma maneira de se desenvolver profissionalmente (DOVE, HONIGSFELD, 2010).

Como resultado positivo do processo de Ensino Colaborativo, de acordo com Tasdemir e Yildirim (2017), professores afirmaram que ensinar de maneira colaborativa os ajudou a “[...] reduzir a carga de trabalho, aprender com os colegas e desenvolver aulas melhores, bem como os ajudou a aprender novas ferramentas e métodos de ensino e a melhorar aulas com base em *feedback* críticos” (TAŞDEMİR, YILDIRIM, p. 637, 2017, tradução minha).

Além disso, Graziano e Navarrete (2012) afirmam que os benefícios do trabalho colaborativo ultrapassam o desenvolvimento de novas estratégias dentro de sala de aula e geram desenvolvimento nos papéis dos professores enquanto educadores, o que é proporcionado pelas:

[...] oportunidades que o Ensino Colaborativo ofereceu de refletir sobre a prática docente, sobre eles mesmos como indivíduos e sobre a aprendizagem dos alunos, o que permitiu com que os professores fossem além de como ensinar de maneira colaborativa, para como crescer como professor e praticante reflexivo. (GRAZIANO, NAVARRETE, p. 124, 2012)

Além disso, as pesquisas apontam que o apoio administrativo, como o apoio da escola para o Ensino Colaborativo é essencial. (DOVE, HONIGSFELD, 2010, 2015; GRAZIANO, NAVARRETE, 2012; TAŞDEMİR, YILDIRIM, 2017). Com relação ao incentivo de escolas ao trabalho colaborativo, Dove e Honigsfeld (2010) afirmam que, com planejamento cuidadoso e a longo prazo, as escolas serão mais capazes de estabelecer uma nova cultura que suportará o Ensino Colaborativo e permitirá que os professores desenvolvam habilidades de liderança.

Considerando o Ensino Colaborativo enquanto possibilidade de desenvolvimento profissional, mais especificamente na formação e aprendizagem de professores e refletindo sobre sentidos de colaboração, Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) ressaltam que “[...] mesmo que os significados de colaboração estejam impregnados nas práticas sociais, é pelo engajamento, persistência e ação intencionalmente voltada a um fim comum que ela ganha expressão e sentidos próprios” (MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, p. 69, 2014) e que a possibilidade de ação e interação entre os atores sociais é dada por meio da ação discursiva dialógica (MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, p. 69, 2014).

Um dos resultados do Ensino Colaborativo discutido no trabalho de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014), foi que os posicionamentos sociais dos participantes podem potencializar as possibilidades de ação e impactar positivamente no comprometimento dos envolvidos com a transformação da realidade em que estão inseridos (MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, p. 71, 2014).

Além disso, os dados da pesquisa de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) também possibilitaram identificar que:

“[...] além do compromisso comum pela aprendizagem e por novos padrões de (inter)ação, a colaboração foi representada, não como inexorável pelo fato de estarem juntos, mas em relação aos seus objetivos e resultados produzidos no/pelo próprio grupo” (MATEUS, EL KADRI, GAFFURI, p. 71, 2014),

O uso do termo “*compromisso comum*”, pelas autoras, reforça a noção de que o Ensino Colaborativo pode ser bem sucedido quando os professores se engajam, constroem e trabalham em prol de objetivos em comum. Além de apresentar resultados desejáveis com relação a aprendizagem de professores e Ensino Colaborativo, a pesquisa de Mateus, El Kadri e Gaffuri (2014) foi capaz de potencializar formas de relações sociais mais democráticas por meio da ruptura de contradições presentes nos cursos de licenciatura por meio da ação discursiva.

METODOLOGIA

O processo investigativo para essa dissertação realizou-se em contextos de sala de aula, tanto no espaço de discussões semanais na UEL quanto em espaços de uma escola pública em Londrina-Pr., durante aulas de inglês ministradas em um grupo de nono ano do ensino fundamental. Dados foram coletados em ambos os contextos, entretanto, de modo a investigar o processo de aprendizagem de professores, analisei textos produzidos pelos participantes durante as reuniões na UEL, já que era durante as reuniões que mais discutíamos e nos posicionávamos sobre o processo de Ensino Colaborativo, refletindo sobre as ações que envolviam o Ensino Colaborativo, tanto dentro de sala de aula, como durante o processo de preparo para a aula, bem como, fazíamos projeções e idealizávamos o que aconteceria nas próximas aulas e reuniões. Foram durante as reuniões, portanto, que identificações e representações se faziam mais evidentes nos posicionamentos produzidos pelos professores, pelos quais pude observar e analisar nosso processo de aprendizagem

As reuniões envolviam sete participantes no geral: uma professora formadora do curso de Letras Inglês –UEL e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – UEL; quatro licenciandos, dois de um terceiro e dois de um quarto ano do curso de Letras Inglês – UEL e orientandos da professora formadora; o professor regente da rede pública de educação básica; e eu como professora pesquisadora, aluna do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem – UEL. O curso de Letras Inglês da UEL tem quatro anos de duração, sendo o terceiro e quarto anos as séries em que os licenciandos devem estagiar, ou seja, ocupar o papel de professor em salas de aula de redes públicas de ensino.

Com relação à obrigatoriedade de comparecer tanto aos encontros quanto às regências, durante a terceira e quarta série do curso de licenciatura Letras Inglês –UEL, os licenciandos devem realizar o estágio em docência e estarem devidamente matriculados nas disciplinas de estágio denominadas ‘Estágio Supervisionado’, ou 3EST 113, para a terceira série, e 3 EST 114, para a quarta. Essas disciplinas são indispensáveis para que os alunos do terceiro ano passem para a próxima série e para que os alunos da quarta série se graduem. Além disso, são de extrema importância para a formação docente, já que, para muitos, elas possibilitam o primeiro contato com a sala de aula e

com a experiência de assumir a posição de professor dentro de uma sala de aula da rede pública.

Além disso, a disciplina ‘Estágio Supervisionado’ contempla não só a prática docente de regência, mas também disponibiliza um horário na grade de aulas dos estudantes e espaço (salas de aula) para que sejam realizadas orientações, que aqui denominei como ‘reuniões’. Nos encontrávamos em dois momentos: em reuniões semanais na UEL para discutirmos tudo que fosse necessário com relação ao planejamento de aulas e refletirmos sobre o contexto e a prática de Ensino Colaborativo; e durante a regência em uma escola pública.

Obrigatoriamente, durante os estágios, apenas professores formadores e licenciandos participam das reuniões de estágio supervisionado, sendo a presença do professor regente livre e pouco comum. Como realizamos um trabalho de Ensino Colaborativo, os encontros contavam com a presença e colaboração do professor regente da escola pública na qual lecionamos e com a minha, enquanto professora pesquisadora.

O principal objetivo da participação de todos os professores durante todo o processo de Ensino Colaborativo, foi integrar e dar voz aos diferentes atores sociais, para que todos pudessem participar, contribuir e enriquecer as discussões com suas experiências, crenças, ideias e pontos de vistas. Como a presença de sete professores em uma única sala de aula seria inviável, os licenciandos foram divididos em duplas para a ministração de aulas na escola pública, contendo um aluno da terceira e um da quarta série em cada dupla, considerando que os alunos de quarto ano já haviam estagiado no ano anterior e poderia ser de grande ajuda fazerem duplas com os alunos de terceiro, que estavam vivenciando a experiência de estágio pela primeira vez.

Nossos encontros para as reuniões precediam a regência e também continuaram sendo realizadas após o cumprimento dela. Vinte e quatro encontros presenciais foram realizados no total, com duração, em média, de duas horas cada. Os encontros ocorreram nos dias 10/05, 17/05, 24/05, 31/05, 07/06, 14/06, 21/06, 28/06, 05/07, 02/08, 09/08, 16/08, 23/08, 20/09, 27/09, 04/10, 11/10, 18/10, 25/10, 01/11, 08/11, 22/11, 29/11 e 06/12 no ano de 2017.

Destes vinte e quatro encontros, quatorze foram gravados por mim durante o processo de coleta de dados, respectivamente, os encontros dos dias 07/06, 14/06, 21/06, 28/06, 05/07, 16/08, 20/09, 27/09, 04/10; 18/10; 25/10; 01/11; 08/11 e 29/11 de 2017. No

entanto, depois de escutar todas as gravações, 5 foram descartados por não conterem um fluxo de posicionamentos realizado pelos professores, que buscassem construir sentidos juntos durante as reuniões e 9 foram utilizados para a análise de dados, que são oriundos de reuniões dos dias 07/06, 14/06, 21/06, 28/06, 16/08, 27/09, 18/10, 25/10 e 08/11 de 2017.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram Gravações em áudio. A unidade de análise em foco foram as práticas discursivas em que os sete participantes puderam estar presentes, já a análise em si foi baseada em contribuições teóricas da Análise do Discurso Crítica e nas categorias de análise de ‘modalidade’, ‘avaliação’ e ‘interdiscursividade’ (FAIRCLOUGH, 2003a; RAMALHO, RESENDE, 2011).

De modo a conhecer o contexto escolar que atuaríamos e conhecer as turmas, bem como era procedimento da atividade acadêmica de estágio supervisionado, intituladas como 3EST 113 e 3EST 114, observamos vinte e quatro horas aulas de inglês em diferentes turmas, como oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, primeiro e segundo ano do Ensino Médio, que eram lecionadas pelo professor regente da escola pública.

As observações foram realizadas em seis semanas, durante quatro horas por semana, do dia 31 de maio ao dia 5 de julho de 2017. No total, foram treze semanas de regência após as observações e planejamento, ministradas em duas turmas diferentes, uma dupla lecionou em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental e outra em uma turma do segundo ano do Ensino Médio, durante duas aulas de cinquenta minutos por semana, totalizando as quarenta e duas horas necessárias para o cumprimento da exigência de regência em ambas as disciplinas de estágio.

No geral, as reuniões eram por nós realizadas em busca de refletir sobre a prática docente em uma proposta de Ensino Colaborativo, abordando tudo o que fosse necessário refletir sobre e trabalhar em busca do nosso desenvolvimento enquanto professores. Desde representações e identificações sobre língua, linguagem, ser professor, o contexto em que atuamos, a (própria) prática docente, experiências anteriores externas ao contexto do trabalho colaborativo, planejamento e gerenciamento de aula, avaliação, entre outros.

Além do alto fluxo de posicionamentos, busquei por um tema que fosse recorrente nas reuniões e que também mostrasse engajamento dos professores. A partir de então, pude observar que, dentre tantos outros temas discutidos, o tema ‘indisciplina’ se fez muito presente dentre as discussões pré-selecionadas que continham um maior fluxo de

posicionamento dos professores. A temática constou em grande parte do processo colaborativo, mais especificamente, em seis de nove encontros transcritos.

O tema ‘indisciplina’ apareceu nas reuniões dos dias 14 de junho, 21 de junho, 27 de setembro, 18 de outubro, 25 de outubro e 08 de novembro de 2017, em seis de nove encontros transcritos, ou seja, na maior parte das reuniões que compunham os dados a serem analisados, mostrando fluxo e engajamento dos docentes e impactando a prática. Portanto, textos que abordassem essa temática fossem selecionados para a análise e discussão de dados desta pesquisa.

As reuniões/orientações tiveram início no dia 10 de maio, já as observações do contexto tiveram início no dia 31 de maio e se estenderam por todo o mês de Junho, até o dia 05 de julho. Junho foi, portanto, um mês de imersão em observações de aulas de inglês. Como consequência, as reuniões realizadas nesse mês envolviam identificações e representações pautadas nas observações que realizamos.

Ao analisar identificações e representações em posicionamentos de professores sobre ‘indisciplina’, pude perceber que esse fora identificado pelos professores como modo de participação indesejado em sala de aula, desfavorável ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Por meio da análise discursiva, busquei entender de que maneira eram realizados (auto)identificações e representações em torno desse tema, de modo a perceber como os discursos foram transformados acerca do tema, ou seja, de que modo discussões sobre indisciplina revelaram a aprendizagem de professores durante o processo de Ensino Colaborativo.

Todavia, em um primeiro momento analisando posicionamentos ao redor do tema ‘indisciplina’, pouco pude concluir sobre o que diz respeito ao processo de aprendizagem de professores. As identificações e representações sobre o tema foram por mim interpretadas como muito direcionadas ao outro e os professores se identificavam pouco como agentes transformadores ativos capazes de resolver o problema. A princípio, a falta de solução para o problema ‘indisciplina’, ou modos de participação indesejáveis, souu como insuficiente para descrever nosso processo de aprendizagem.

Foi então que, com o apoio da orientadora, olhamos novamente para os dados, desta vez, buscando entender, em um nível mais profundo, se nossos posicionamentos, em que nos identificávamos como agentes responsáveis por lidar com a indisciplina, porém não transformadores da prática docente, mudaram de alguma forma durante o

processo de Ensino Colaborativo, em uma tentativa de melhor compreender o que as identificações e representações, presentes nos nossos posicionamentos enquanto professores, poderiam revelar sobre o processo de aprendizagem docente.

Portanto, para analisar como as (auto)identificações, bem como representações de visões de mundo, se fizeram presentes e se integraram durante as discussões, analisei os textos por nós produzidos através das lentes das categorias de análise de discurso crítica de ‘modalidade’, ‘avaliação’ e ‘interdiscursividade’, que, por sua vez, permitem analisar, de modo geral, como nos comprometemos com a verdade e obrigatoriedade em nossos posicionamentos, bem como como atribuímos juízo de valor, expressando o que era desejável e indesejável em nossas vozes, que, por sua vez, poderiam se complementar, divergir ou se integrar.

Durante a análise de dados, os nomes dos professores foram substituídos por acrônimos visando a preservação da identidade dos participantes. A professora formadora é representada pela sigla PF, a professora pesquisadora e autora desta pesquisa, é representada pela sigla PP, o professor regente da escola pública, pela sigla PR, já os professores em formação, são representados pelas siglas PeF1, PeF2, PeF3 e PeF4.

Os turnos de fala, por sua vez, foram enumerados de acordo com a sequência em que foram produzidos durante cada reunião. Já os posicionamentos analisados de acordo com as categorias de ‘modalidade’, ‘avaliação’ e ‘interdiscursividade’ estão destacadas em negrito. Já a escolha da categoria de análise, foi feita de acordo com os traços semânticos de cada posicionamento, como o uso de pronomes, verbos, adjetivos, entre outros. A próxima seção, por sua vez, se inicia com a análise e discussão de dados de modo a ilustrar nosso processo de aprendizagem durante a experiência de Ensino Colaborativo aqui apresentada.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

4.1 Língua como prática social e língua como estrutura: A articulação de diferentes perspectivas no início da prática de Ensino Colaborativo

Desde o início, a nossa proposta de Ensino Colaborativo consistia em ensinar língua inglesa por uma abordagem de língua diferente da maneira como é tradicionalmente ensinada, qual seja em língua enquanto sistema/estrutura. Nossa proposta de Ensino Colaborativo buscava propor uma experiência que ressignificasse os papéis de professores e alunos, trabalhando língua como prática social, a fim de promover reflexões e transformações em modos de ensinar e aprender língua inglesa.

Professores tendem a repetir padrões de ensino que experienciaram. Fazer algo novo requer refletir sobre o que tem sido feito e sobre as crenças que envolvem o porquê agimos como agimos em sala de aula e mudar nossas ações. Para mudar a forma como trabalhamos língua, precisamos questionar o que entendemos por língua, analisar a nossa prática, o que temos feito e como podemos transformá-la, mudando nossa forma de trabalhar, sendo professores diferentes.

Parte do processo de mudança requer questionar quais são as crenças de modos de ensino e aprendizagem que estão atreladas à nossa prática docente, reconhecer o que temos feito, o que tem e o que não tem funcionado e buscar meios práticos de melhorar nosso trabalho, podendo, assim, colher melhores resultados que, por sua vez, podem gerar impactos positivos na aprendizagem dos alunos, que é o foco e produto do processo de ensino.

De modo a refletir sobre que tipo de professores estávamos sendo e sobre a prática docente, discutimos, na reunião do dia 07/06/2017, um Quiz chamado “*What kind of language teacher are you*” (*Yes, one of those quiz things*) (Que tipo de professor de língua é você? Sim, uma daquelas coisas de quiz), que se encontra em anexo. A reunião do dia 7 de junho é a quinta reunião que realizamos enquanto estávamos observando o

contexto escolar no qual trabalharíamos, antecedendo, portanto, nossa tomada de papéis de professores atuantes e não mais professores observadores. Nos reuníamos para nos preparar para o processo de Ensino Colaborativo. O quiz, proposto pela professora formadora, nos punha a pensar sobre a nossa própria prática docente e a nos responsabilizarmos por nossos posicionamentos ao escolhermos cada alternativa que representaria nossa visão sobre como ensinávamos.

“Que tipo de professor você é?” foi uma atividade retirada do site *Steve Brown Blog*, blog do professor de inglês, Steve Brown, que utiliza o espaço para compartilhar diversos conteúdos relacionados ao ensino de língua inglesa. O quiz contém 15 perguntas sobre assuntos relacionados a ensinar, como: currículo, material didático, planejamento de aula, como lidaríamos com comentários polêmicos de alunos em aula, nossas crenças sobre o que caracterizaria ser um bom aluno e um bom professor, sobre como os alunos aprendem, se e como trabalharíamos notícias e assuntos cotidianos em sala de aula, avaliação, entre outros. A partir das nossas respostas, que deveriam ser selecionadas entre as alternativas de letras a, b e c, o quiz nos classifica em três tipos de professores.

O primeiro tipo, dos professores que respondiam mais a alternativa a) foram classificados como professores que “vão no fluxo”, ou seja, aqueles que seguem o material didático e tipos de atividades que aprenderam no curso de formação de professores, são geralmente populares entre os alunos e divertidos, mas pouco questionam se os alunos estão de fato aprendendo e pouco têm consciência das necessidades e vontades dos alunos. Após ditar as características do professor que “vai no fluxo”, apenas seguindo o material que lhe é apresentado, repetindo padrões e atividades que aprendeu ao se formar, sem se preocupar em conhecer os objetivos dos alunos ou questionar se estão aprendendo, mas, é visto como divertido e popular, o quiz aconselha que o professor busque elaborar um material autêntico, ou seja, atividades e aulas que estimulem a aprendizagem dos alunos.

A prática desse professor é caracterizada pelo quiz como aquele que apenas repete padrões de ensino, sem de fato pensar as atividades que estão sendo utilizadas e seus propósitos, que devem ser a aprendizagem dos alunos. Além disso, o professor descrito no primeiro tipo não conhece o interesse e objetivos dos alunos, apenas segue o fluxo aula a aula, observei, portanto, poucos sinais de autonomia e protagonismo na prática docente desse tipo de professor. A sugestão do quiz para esse professor é buscar criar

atividades pensadas para o contexto e alunos com que atua de modo a motivá-los a aprender. Compreendi a sugestão como uma dica que estimula o desenvolvimento da autonomia e do papel protagonista do professor em sala de aula.

É desejável, de acordo com as dicas do quiz e também pela abordagem de língua como prática social, que o professor conheça os interesses e objetivos de seus alunos e que o ensino de língua venha a ajudá-los no caminho da conquista, bem como é igualmente desejável que o professor utilize materiais que se adequem ao contexto em que atua, pensando nas habilidades e necessidades dos alunos e em engajá-los no processo de aprendizagem. No entanto, o professor que “segue o fluxo”, ao ser considerado o tipo “popular” entre os alunos, me causou curiosidade em questionar a relação de poder presente em sala de aula. Ao mesmo tempo que, pensando na aprendizagem dos alunos, é desejável que o professor busque novas formas de trabalhar, os alunos podem gostar e valorizar o professor que repete padrões de ensino e que não provoca o desconforto da mudança.

Os professores que responderam mais a alternativa b) foram classificados como “professores de língua” de maneira literal, preocupando-se com questões estruturais e gramaticais e focando as aulas de língua nesses aspectos. O tipo literalmente “professor de língua”, que foca o ensino apenas em questões estruturais da língua, recebeu a dica do quiz de que os alunos podem aprender muito mais coisas que ultrapassam os limites estruturais da língua para usá-la em situações reais de comunicação. Refletindo sobre a dica, ousei em concordar. Há, de fato, inúmeras questões relacionadas à comunicação que vão além do uso correto das regras gramaticais do idioma que está sendo falado. Os indivíduos não se comunicam somente para fazer o uso adequado da língua que falam, muitas outras questões sociais estão por trás das interações, bem como as relações de poder que as permeiam. Portanto, é relevante que o professor de língua considere assuntos que vão além da estrutura, que chamem a atenção ou que sejam importantes em determinadas situações de comunicação. Limitar o ensino e a aprendizagem de língua ao uso correto da estrutura é limitar a comunicação.

Já os professores que responderam mais a alternativa c), foram classificados como “professores dogme”, como indica a tradução literal do inglês para o português, ou “professores de alta demanda”. Sendo esse, um tipo de professor que segue em frente, preocupa-se com conteúdo, mas tem consciência das necessidades e objetivos dos alunos,

ensinando a língua de forma a ajudar os alunos a alcançá-los e a se tornarem quem gostariam de ser. O quiz diz para esse tipo de professor continuar trabalhando a língua dessa maneira.

O “professor de alta demanda”, que conhece os alunos, suas necessidades, objetivos e que pensa e formula o ensino de modo fazer com que os alunos cheguem de fato a algum lugar, cumpram objetivos e metas, vai na contramão do tradicional. Ele não só replica padrões de ensino, como o “professor que segue no fluxo”, nem se limita às questões estruturais da língua como o “literalmente professor de língua”. Saber o que os alunos precisam aprender pode ser de grande ajuda ao pensar na maneira que se busca ensiná-los, quais atividades podem interessá-los, deixando, assim, de repetir padrões fixos de ensino e podendo ter resultados de aprendizagem diferentes dos proporcionados por abordagens que se limitam ao ensino da estrutura da língua.

Iniciarei, portanto, a análise discursiva de textos produzidos durante a reunião do dia 07/06/2017, na qual discutíamos sobre o quiz e sobre a prática docente:

Reunião do dia 07/06/2017

(1) PF: O que é importante na matemática é o raciocínio lógico. Eu não sou boa na matemática, mas eu sou muito boa no raciocínio lógico e o raciocínio lógico é fundamental pro meu aprendizado de língua. A língua para mim é lógica.

(2) PR: aham!

(3) PF: muito lógica, uma lógica matemática, né? e é uma coisa sobre a qual as pessoas que trabalham com as (ciências) exatas não pensam muito, né? mas, **o interessante de notar nessas respostas, é que não tem certo nem errado**, isso sou eu mesmo, ou eu mesma, **mas o quanto ao falar dessas justificativas, a gente traz as nossas experiências e as nossas representações ou crenças sobre o que é ensinar a aprender**. Passa muito pelos modos como a gente aprendeu, né? Tô chamando atenção sobre isso de novo [...], mas a gente já tinha falado no encontro anterior, que os objetivos do quiz eram refletir sobre as nossas crenças, as nossas representação sobre como deve se ensinar e aprender. [...] O objetivo disso é provocar esse tipo de atenção, então, vejam como a gente vai respondendo a partir de nossas experiências: “ah, eu aprendi assim, eu sou muito visual”. Então, a tendência é que a gente use muito mais o visual. “Ah, mas eu sou uma pessoa tímida”. A tendência é que eu nunca dê uma atividade, na minha perspectiva, para expor o aluno. Então, **aquilo que nós somos e o modo como aprendemos estão muito presentes na nossa**

prática. É também o que eu digo sempre, hein, **é importante que nós mergulhemos num processo de autoconhecimento constante, contínuo, diário, cotidiano, pois, quanto mais eu me conheço, quanto mais eu me percebo, mais eu sou capaz, também, de fazer outras coisas que não são próprias da minha natureza, mas, que eu reconheço que são importantes para o aluno, pro outro.** Então, é muito importante a gente estar o tempo todo se perguntando: porque eu tô fazendo isso? tudo bem, eu aprenderia assim, mas será que é assim, também, pra todo mundo? Será que de outro jeito também não daria certo? **Então, é se conhecer melhor e se colocar nesse lugar estranho.** [inaudível]

A Professora formadora, ao discutir sobre as respostas que demos para o quiz, faz uma observação sobre a relevância delas, no terceiro turno de fala: “[...]o interessante de notar nessas respostas, é que não tem certo nem errado[...], mas o quanto ao falar dessas justificativas, a gente traz as nossas experiências e as nossas representações ou crenças sobre o que é ensinar a aprender.” O texto produzido pela professora formadora é uma declaração, dentro da modalidade epistêmica (que expressa comprometimento com a verdade), negativa, “[...]não tem certo nem errado” e assertiva, ao mesmo tempo, “[...]ao falar dessas justificativas, a gente traz as nossas experiências e as nossas representações ou crenças sobre o que é ensinar”.

Quando a professora diz que não existe nem certo nem errado para as respostas do quiz, o uso do advérbio ‘não’, caracterizando a negação, expressa que é indesejável, dentro da categoria de avaliação, que os professores tomem as alternativas das respostas como corretas ou incorretas, ou seja, que o que disseram fazer na prática docente estaria certo ou errado. O que ela destaca sobre a escolha das alternativas ao responder o quiz, por meio da asserção, “[...]ao falar dessas justificativas, a gente traz as nossas experiências e as nossas representações ou crenças sobre o que é ensinar”, é que as “experiências” que os professores tiveram ao longo de suas vidas como alunos e professores, bem como as “[...]crenças sobre o que é ensinar” estão por trás das escolhas das alternativas, que por sua vez, são selecionadas de acordo com o que dizem fazer em sala de aula.

Além disso, na asserção, “[...]aquilo que nós somos e o modo como aprendemos estão muito presentes na nossa prática”, analisando pela modalidade epistêmica, reforça a ideia da asserção anterior, bem como o comprometimento com a verdade. Ou seja, as

experiências relacionadas à aprendizagem e ao ensino e crenças sobre como se deve ensinar língua inglesa estão conectadas e influenciam a prática docente dos professores, refletindo, também, na escolha das alternativas do quiz sobre como os professores veem a própria prática. O uso dos pronomes ‘a gente’, ‘nós’, ‘nossa’ e ‘nossos’, bem como a escolha do verbo ‘traz’, ‘somos’ e ‘estão’, no presente do indicativo, bem como do advérbio de intensidade ‘muito’, indicam alto comprometimento com a verdade expressa na fala, ou seja, a professora formadora, além de falar sobre os professores, se inclui na declaração feita.

Já na asserção, “[...]é importante que nós mergulhemos num processo de autoconhecimento constante, contínuo, diário, cotidiano [...]”, o uso do pronome ‘nós’, indica alto comprometimento com a verdade representada pela voz da professora, que, se analisada pela categoria de avaliação, indica que é desejável que os professores ‘mergulhem num processo de autoconhecimento constante’, ou seja, busquem se conhecer melhor a cada dia, de modo a entender o porquê fazem o que fazem. Na continuação da asserção, “[...]pois, quanto mais eu me conheço, quanto mais eu me percebo, mais eu sou capaz, também, de fazer outras coisas que não são próprias da minha natureza, mas, que eu reconheço que são importantes para o aluno, pro outro.”, por meio do uso da conjunção coordenativa explicativa ‘pois’, a professora formadora justifica a verdade em sua voz. O uso dos advérbios ‘quanto’ e ‘mais’, expressam a relação entre autoconhecimento e possibilidade de ação, ou mudança. Ou seja, é desejável que os professores se conheçam melhor, conheçam sua prática e questionem o que poderiam fazer de maneira diferente para contemplar o modo como o outro/o aluno, diferente de nós, aprende.

Além disso, é importante destacar que a Professora Formadora, como parte da nossa experiência de Ensino Colaborativo, se coloca como sujeito ativo nesse processo, por meio do uso do pronome “eu”, na primeira pessoa do singular, se identificando como participante do processo de formação, autoconhecimento e aprendizagem de professores.

Na asserção, “[...]Então, é se conhecer melhor e se colocar nesse lugar estranho.”, dentro da modalidade epistêmica, o uso dos advérbios ‘então’ e ‘melhor’, acompanhados dos verbos ‘conhecer’ e ‘colocar’ e do pronome ‘se’, e da expressão ‘lugar estranho’, para se referir a outros modos de aprender e ensinar, a professora formadora reforça a verdade contida em sua voz. É desejável para a PF, portanto, que os professores

identifiquem padrões influenciados pelas suas experiências e pelo modo como aprenderam e aprenderam a ensinar, se conhecendo melhor, questionando a própria prática e se colocando no ‘lugar estranho’ do outro, de como pessoas diferentes de nós aprendem e podem ser ensinadas.

Dando sequência à discussão sobre o quiz, os professores discutem as respostas dadas na alternativa de número 9. A alternativa 9 questionava sobre o uso da música “*If I were a boy*”, da cantora Beyoncé, como um recurso de ensino, onde ela faz comparações de algumas atitudes e comportamentos de homens e mulheres, destacando a diferença que pode haver de comportamento entre gêneros, bem como faz o uso de algumas estruturas gramaticais que poderiam ser interessantes para ensinar língua inglesa. A alternativa a), dizia que o material era inapropriado para uso em sala de aula; a b), que seria ótimo para o ensino de um tópico gramatical, o ‘*second conditional*’; já a alternativa c), dizia que valia a pena escolher essa música para encorajar os alunos a discutirem sobre a diferença de gêneros em relacionamentos.

Reunião do dia 07/06/2017

- (4) PF: Agora a *number 9*, são perguntas e concepções bem diferentes, quais vocês escolheriam? [inaudível]
- (5) PR: Eu tenho outros recursos pra trabalhar *gender differences in relationships*, nossa, tem material de sobra pra trabalhar isso, pra problematizar;
- (7) PeF1: Eu iria pela B, porque é muito legal você trazer música, material autêntico, principalmente, se for do mundo deles, Beyoncé, todo mundo sabe quem é, as vezes não conhece essa música, mas conhece outras, mas é até legal trazer, traz a letra, pratica ali um exercício, ensinando ou praticando o que foi ensinado, cada um segue teu ritmo. Mas, ao mesmo tempo, eu escolheria a B porque mesmo eu não trazendo a discussão em sala de aula sobre *gender differences and identity*, a letra já fala por si, **o aluno vendo, talvez no final da aula ele diga “nossa, professora, essa letra fala disso”, “é, realmente” e trazer o assunto de *gender differences*.**
- (8) PP: Eu não ia conseguir ficar só naquilo.
- (9) PF: mas como assim? Você partiria daquilo?
- (10) PP: não, **eu não conseguiria ficar, por exemplo só no *second conditional*, só na gramática**, sabe?
- (11) PeF1: é que é uma questão que não tem como não “linkar” uma com a outra.

(12) PF: é bem interessante, né, o que que a B nos diz? Qual é a percepção de língua?

(13) PR: *system, language as system.*

(14) PF: e a C?

(15) PP: *critical thinking?* [inaudível]

(16) PF: é, tá mais pra *critical thinking*, **tá mais pra *language as social practice***. Ou seja, aqui, **se, pra mim, a música teve pra isso um pretexto pra ensinar *second conditional*, como a gente já falou, tem uma visão mais de língua como sistema, estrutura**, então vamos por pra essa oportunidade, **aqui, eu tô entendendo a construção de sentido. *Aí, não interessa se é *first conditional*, *second conditional**, mas qual é o sentido que você dá à essa música? o que isso significa pra você? como é que você transforma isso em uma ação? como é que isso te empodera? ou seja, como é que a língua, linguagem, impacta sobre você? transforma sua forma de ver o mundo? sua forma de representar o mundo?. **É completamente diferente. Eu posso fazer isso e passar longe do *second conditional***. É claro que eu preciso trabalhar com o sentido da música, trabalhar, muito provavelmente, palavras-chave, minimamente, vamos pensar naquele aluno que tem um nível bem elementar em suficiência. Até porque, isso é interessante também, se eu for escolher isso pra trabalhar com *second conditional*, quando que eu vou usar essa música? [inaudível]**

(17) PF: então você vai ter que dar essa música pra um Junior, pra um B1.

(18) PR: ***I would be incompetent to do that!***

(19) PF: really? What's the problem?

Ao dizer que optaria pela alternativa b), onde o foco está em trabalhar um tópico gramatical por meio do uso da música, a PeF1 diz, no turno de fala número 7, por meio de uma asserção, dentro da modalidade epistêmica, “[...] *Jo aluno vendo, talvez no final da aula ele diga “nossa, professora, essa letra fala disso”, “é, realmente” e trazer o assunto de gender differences.*” Na voz da professora, o que me chamou a atenção, foi, na verdade, o fato dela esperar que o aluno perceba a presença da diferença entre gêneros na música, pra depois ‘trazer o assunto’, ou seja, abordar a questão em sala de aula. Para a PeF1, é desejável, dentro da categoria de avaliação, portanto, que os alunos tenham a sensibilidade e o censo crítico de perceber o que está nas entrelinhas da música, para depois ela abordar a questão.

Já na voz da professora pesquisadora, no turno 10, temos uma declaração negativa, de acordo com a modalidade epistêmica, “[...]eu não conseguiria ficar, por exemplo só no *second conditional*, só na gramática”, caracterizada pelo uso do advérbio ‘não’. O uso do pronome ‘eu’, exprime alto comprometimento com o que declara. No entanto, o uso do verbo ‘conseguir’, conjugado na primeira pessoa do singular do futuro do pretérito indicativo, indica uma declaração hipotética, que está no campo do imaginário.

De acordo com a categoria de avaliação, analisando o que é desejável pela professora pesquisadora, como a asserção é negativa, percebo mais facilmente o indesejável, que seria o professor limitar o ensino ao uso da gramática. Infiro, portanto, que o desejável seria ir além do ensino da língua como estrutura, principalmente pelo uso do advérbio ‘só’, que é sinônimo de ‘apenas’ e o contrário de ‘além’, nesse contexto, exprimindo a limitação do ensino da língua pelo ensino da gramática como uma ação idealizada /indesejável do professor.

Seguindo a ideia de trabalhar língua para além da estrutura, temos a voz da professora formadora, no turno 16: “[...]se, pra mim, a música teve pra isso um pretexto pra ensinar *second conditional*, como a gente já falou, tem uma visão mais de língua como sistema, estrutura, [...] aqui, eu tô entendendo a construção de sentido. Aí, não interessa se é *first conditional*, *second conditional*, mas qual é o sentido que você dá à essa música, o que isso significa pra você, como é que você transforma isso em uma ação, como é que isso te empodera? ou seja, como é que a língua, linguagem, impacta sobre você, transforma sua forma de ver o mundo, sua forma de representar o mundo? É completamente diferente. Eu posso fazer isso e passar longe do *second conditional*”. Pensando na intertextualidade, na asserção, dentro da modalidade epistêmica, que exprime o comprometimento com a verdade, “[...]se pra mim a música teve pra isso um pretexto pra ensinar *second conditional*, como a gente já falou, tem uma visão mais de língua como sistema, estrutura[...]” a professora formadora complementa a representação contida no discurso da professora pesquisadora, no turno de fala 10, que sugere que trabalhar apenas o tópico ‘*second conditional*’, seria focar em gramática e acrescenta que essa prática está relacionada à uma visão de língua enquanto sistema ou estrutura.

Já sobre a alternativa c) do quiz, e dando sequência às discussões de visões de língua por trás das alternativas, a professora enfatiza, por meio de uma asserção, dentro da modalidade epistêmica, que a visão de língua por trás da letra c) “[...] *tá mais pra language as social practice*”, ou seja, foge da concepção de língua como estrutura, para representar uma prática dentro de uma visão de língua como prática social. O que se faz relevante, segundo a professora formadora, e que diferencia as visões de língua como sistema e como prática social nas alternativas discutidas, é expressado por meio da declaração, dentro da modalidade epistêmica, “[...] *Jaqui, eu tô entendendo a construção de sentido. Aí, não interessa se é first conditional, second conditional, mas qual é o sentido que você dá à essa música, o que isso significa pra você, como é que você transforma isso em uma ação, como é que isso te empodera? ou seja, como é que a língua, linguagem, impacta sobre você, transforma sua forma de ver o mundo, sua forma de representar o mundo? É completamente diferente. Eu posso fazer isso e passar longe do second conditional.*” Na primeira frase do texto produzido pela professora formadora, ela destaca que o que importa para trabalhar língua como prática social é a ‘construção do sentido’ e que, para isso, expressada pela negação, “[...] *não interessa se é first conditional, second conditional*”, ou seja, o tópico gramatical não é o foco do ensino e é indesejável, dentro da categoria de modalidade, que o ensino da estrutura seja o foco.

Em seguida, a professora formadora, por meio de perguntas, dentro da modalidade epistêmica, ilustra o que é desejável, dentro da categoria de modalidade, que o professor questione com relação à trabalhar a música sugerida: “[...] *mas qual é o sentido que você dá à essa música? o que isso significa pra você? como é que você transforma isso em uma ação? como é que isso te empodera? ou seja, como é que a língua, linguagem, impacta sobre você? transforma sua forma de ver o mundo? sua forma de representar o mundo?*”. O uso dos pronomes ‘você’ e ‘te’, aproxima os outros professores de sua fala e, ao fazer perguntas, a professora formadora cede o comprometimento com a verdade aos outros professores.

Se faz desejável, de acordo com a categoria de avaliação, na voz da professora formadora, que os professores questionem a função da linguagem para além do uso correto da gramática, mas pensando em questões como os sentidos implícito na letra da música, de que maneira eles podem ‘empoderar’ quem ensina e aprende e como a língua, por meio da música, ‘impactaria’ ou ‘transformaria’ a maneira dos professores verem e

‘representarem o mundo’, ou seja, lidarem com as questões sociais atreladas aos sentidos construídos por meio de reflexões sobre a música e seu uso hipotético em sala de aula.

Além disso, na asserção, dentro da modalidade epistêmica, “[...]É *completamente diferente*” e da demanda modalizada, dentro da modalidade deôntica, “[...]Eu *posso fazer isso e passar longe do second conditional*.”, a professora formadora destaca que trabalhar língua como prática social “[...]É *completamente diferente*” de trabalhar língua enquanto estrutura e, por meio do uso do verbo modal “*posso*”, em primeira pessoa do presente do indicativo, a professora formadora indica a possibilidade de ensinar língua como prática social e “*passar longe*”, ou seja, sem, necessariamente, ensinar o tópico gramatical presente na letra da música, o que indica que é desejável, pensando na categoria de modalidade, que o professor não tenha o ensino da estrutura como foco quando trabalhar língua como prática social.

Em resposta às sugestões propostas pela professora formadora e à discussão sobre as percepções de língua por trás da prática social, o professor regente declara, no turno 18, por meio de uma asserção, dentro da modalidade epistêmica: “*I would be incompetent to do that!*”, que, em português, seria melhor traduzida em uma negação “Eu não seria capaz de fazer isso”, mas, que tem a tradução literal: “eu seria incompetente de fazer aquilo”. Com essa declaração, o professor regente se posiciona não se identificando com o papel desejável do professor que poderia trabalhar língua como prática social.. O uso do adjetivo “incompetente”, ou “incapaz”, de valor negativo, de acordo com a categoria de avaliação, expressa essa não-identificação com o que se espera que o professor que trabalha língua como prática social faça e, além disso, o uso do pronome ‘eu’ expressa alto comprometimento com a negação, ou seja, com a verdade por trás de sua não (auto)identificação. Considerando há interdiscursividade, não há, neste caso, mescla de discursos entre o discurso do professor regente e dos outros professores, o que sugere que o discurso oriundo da prática docente da escola pública em que o professor vigente se insere é divergente, ou seja, impraticável com relação ao desejável/idealizado pela comunidade acadêmica.

Na tentativa de entender a declaração do professor regente, a professora formadora questiona, no turno de fala 19: “*really? What’s the problem?*”, que, em português, seria “sério? Qual o problema?”. A escolha lexical do advérbio ‘sério’, ou ‘*really*’, seguido de um ponto de interrogação, expressam espanto nessa pergunta, dentro

da modalidade epistêmica, cedendo, em seguida, o comprometimento com a verdade ao professor regente, ao perguntar “*qual é o problema?*”. O uso do substantivo ‘problema’, tem valor negativo, de acordo com a avaliação, já que se refere à algo que impede, dificulta a ação que seria trabalhar língua como prática social.

No entanto, após ser questionado pela professora formadora, a sala toda se dispersa e conversa ao mesmo tempo e o professor regente deixa a pergunta da professora formadora sem uma resposta. Há, nesse momento, um silêncio e não havendo uma resposta, o professor regente não corresponde ao comprometimento com a verdade cedido pela professora formadora. Após o silêncio, a professora formadora retoma a discussão sobre o quiz.

Desta vez, a discussão é direcionada pela professora formadora, de modo a discutirem sobre a décima primeira pergunta do quiz. A pergunta sugere que o professor tenha preparado uma aula sobre o tema ‘crime’ para aplicar na segunda-feira de manhã. Porém, no final de semana, uma criança desaparece misteriosamente na cidade e a história se espalha pela mídia, bem como as especulações entre a população do que poderia ter acontecido com a criança. O quiz, então, questiona o que o professor faria na segunda de manhã, dando as seguinte alternativas: a) ensinaria a lição como planejada; b) mostraria um vídeo de notícias sobre o ocorrido no início da aula; ou c) elaboraria uma lição sobre o ocorrido, utilizando textos e vídeos, como um ‘quebra-cabeças’. Com relação à pergunta, a professora formadora questiona os professores:

Reunião do dia 07/06/2017

(35) PF: **o que que tá por trás dessa questão 11? Da questão e não da resposta, o que que tá por trás aqui? O que tá nos perguntando efetivamente?**

(36) PeF1: **O nosso papel como professor, né. Se a gente vai chegar e dar lá a aula como planejou, seguindo o roteirinho da aula e pronto, acabou, ou se a gente vai aproveitar um assunto que tá todo mundo falando, todo mundo informado, que eles podem cooperar entre si, se você vai lá dar a sua aula e aproveitar pra trazer essa questão:** essa criança sumiu aonde? “ah, ela tava ali no parquinho e de repente sumiu”, ou, “ah, pode ser que alguém chegou e raptou essa criança” ou então falar sobre segurança, perguntar: “o que vocês tomam como medida de segurança? O que vocês fazem? O pai de vocês vem buscar ou vocês vão de ônibus? Vocês vão a pé?”

(40) PF: porque aqui tem a questão da língua, né? Tem a questão da língua, especificamente pensando a língua é inglês, né, mas **se eu não tenho o tempo, como disse o PR, de, no final de semana, efetivamente, preparar uma aula para explorar aquilo trabalhando língua, eu vou fazer uma discussão em português sobre o que tá acontecendo, como as pessoas estão se sentindo. Então, a questão é sempre lembrar a importância do papel social que a gente tem, de ser flexível, de trazer o mundo de fora pra dentro da sala,** em relação, da mesma maneira que a gente vai viver muitas vezes, em relação ao objeto da minha aula que é a língua. **E quando eu falo língua, não necessariamente eu tô falando de gramática, né, de fato eu não estou falando gramática. Mas, aí, eu precisaria, de fato, ter um momento de preparação.** Então, eu vou trazer um clipe, aqui fala um *short clip, or recording, about local News*, como é que eu vou explorar aquilo na sala? Aqui é que é a preparação né, não é só como pretexto. Eu tenho que trabalhar o *listening*, eu tenho que trabalhar algum tipo de compreensão, que compreensão que eu vou trabalhar? Como é que eu vou explorar?

(41) Pef1: o plano de aula que eu teria trazido hoje tá aqui (no computador). Ele aborda três pontos diferentes num plano de aula só. [...] Um gênero no geral que eu queria trabalhar é mídia social, *instagram, twitter, facebook* e tal; os tópicos, em si, eram as olimpíadas, direitos humanos, e o outro era política. A questão era igualdade, e aí discutia sobre os direitos humanos, sobre desigualdade, ai, tinha uma reportagem que falava sobre mulheres que ganharam menos, elas ganharam menos no vôlei de um campeonato mundial, ganharam menos do que o time masculino, que ganhou o segundo lugar. Então, durante a aula, fica de um lado essa questão de igualdade, da época da olimpíada, e falar de política, dessa questão de mulher ser capaz ou não de governar. E também a questão da Dilma na sala de aula, porque eu queria mostrar foto de mulheres na política, aquela foto que mostra um congresso cheio e um congresso sem os homens, o tão pouco de mulher que tem. O bom é que através disso, dá pra trabalhar com eles expressão de opinião, que seria, colocar, fazer um *tweet* com um ponto de opinião deles sobre a falta de mulheres na política, pegar uma das fotos da atividade e fazer um post no *instagram*, fazer alguma coisa no *facebook*, sabe? Em escrito, não na internet, eu não ia compartilhar. Era essa a questão de discutir na sala de aula, principalmente a questão do esporte, porque tava na época da olimpíada e trazer isso pra sala de aula, dizer: “olha, gente, tão vendo aí na TV que todos os lados estão arrasando, tanto as mulheres quanto os homens, porque que as mulheres ganham menos?” Sabe, **botar eles pra discutir essa opinião deles**

em sala de aula e ajudar eles a serem capazes de expressarem a opinião deles.

(42) PF: aham, Okay.

Quando a Professora formadora questiona sobre “[...]o que que tá por trás dessa questão 11? Da questão e não da resposta, o que que tá por trás aqui? O que tá nos perguntando efetivamente?”, no turno de fala de número 35, o texto produzido por ela é uma pergunta não modalizada, dentro da categoria de análise ‘modalidade epistêmica’, na qual a professora cede aos outros professores o comprometimento com a verdade, que no caso seria o que está ‘por trás’, ou seja, nas entrelinhas da pergunta 11 do quiz. Em resposta à seu questionamento, a professora em formação (PeF1), no turno 36, responde: “[...]O nosso papel como professor, né. Se a gente vai chegar e dar lá a aula como planejou, seguindo o roteirinho da aula e pronto, acabou, ou se a gente vai aproveitar um assunto que tá todo mundo falando, todo mundo informado, que eles podem cooperar entre si, se você vai lá dar a sua aula e aproveitar pra trazer essa questão”.

A Professora em formação 1, produz uma declaração, dentro da modalidade epistêmica, se comprometendo com a verdade, com a resposta ao questionamento da professora formadora. O uso da locução pronominal ‘a gente’, que significa o mesmo que ‘nós’, e do pronome possessivo ‘nosso’ ao se referir ao ‘papel como professor’, expressa alto nível de comprometimento e (auto)identificação com o ator social ‘professor’. Além disso, há uma dualidade na asserção produzida pela professora. Os dois pontos opostos são “[...]chegar e dar lá a aula como planejou, seguindo o roteirinho da aula e pronto, acabou”, ou “[...]aproveitar um assunto que tá todo mundo falando, todo mundo informado, que eles podem cooperar entre si, se você vai lá dar a sua aula e aproveitar pra trazer essa questão”.

O uso do substantivo ‘roteiro’, no diminutivo, como ‘roteirinho’, transforma o roteiro de aula, ou seja, o planejamento, em algo simplista, trazendo uma conotação negativa, dentro da categoria de avaliação, à atitude de ignorar o desaparecimento da criança e a oportunidade de ligar o ocorrido ao tema da aula e trazê-lo para a sala de aula e somente aplicar o roteiro de aula que já havia sido preparado antes, o que torna essa ação hipotética indesejável. Em contrapartida a seguir o plano sem alterá-lo, sem comentar o que está acontecendo fora de sala de aula, a professora em formação sugere

que o professor poderia “[...]aproveitar um assunto que tá todo mundo falando, todo mundo informado, que eles podem cooperar entre si[...]aproveitar pra trazer essa questão”. Nessa asserção, o uso do verbo ‘aproveitar’, que pode significar ‘trazer lucro, tirar vantagem de alguma situação’, tem carga positiva, pensando na categoria de avaliação. Portanto, faz-se desejável, no texto produzido pela PeF1, ‘aproveitar’ e levar o ocorrido para dentro da sala de aula. Além disso, a PeF1, ao falar sobre o desaparecimento hipotético da garota, afirma que é um assunto que “[...]eles podem cooperar entre si”. O pronome ‘eles’, refere-se aos alunos e o uso do verbo ‘cooperar’, sinônimo dos verbos ‘colaborar’ e ‘contribuir’, têm valor positivo, fazendo-se desejável, no texto produzido pela PeF1 e dentro da categoria de avaliação, que os alunos se comuniquem e compartilhem ideias sobre o ocorrido em sala de aula, colaborando, também, com o planejamento de aula sobre ‘crime’, elaborado anteriormente pelo professor. Para isso, porém, é desejável, de acordo com a fala produzida pela PeF1, que o professor traga o assunto de fora para dentro da sala de aula. Essa postura desejável do professor é reforçada pela Professora formadora, no turno de fala de número 40, quando ela comenta sobre a pergunta 11 do quiz: “[...]se eu não tenho o tempo, como disse o PR, de, no final de semana, efetivamente, preparar uma aula para explorar aquilo trabalhando língua, eu vou fazer uma discussão em português sobre o que tá acontecendo, como as pessoas estão se sentindo”.

Nessa declaração, que contém uma negação “[...]se não tenho tempo[...] de preparar uma aula” e, também, uma asserção, dentro da modalidade epistêmica, “[...]eu vou fazer uma discussão em português sobre o que tá acontecendo, como as pessoas estão se sentindo”, a professora apresente um problema real, comentado pelo professor regente como presente na prática docente, sendo este a falta de tempo de preparar aulas, especialmente no fim de semana. Em contrapartida, ela apresenta como solução fazer uma discussão em português, ou seja, se o professor não teve tempo de incorporar o ocorrido com a garota no plano de aula que já havia elaborado, como desejável, ele pode, ao menos, promover uma discussão sobre o que aconteceu fora de sala de aula, já que teria a ver com o que seria trabalhado na aula, dando voz aos alunos sobre assuntos externos, ou, em suas palavras, “[...]sobre o que tá acontecendo, como as pessoas estão se sentindo”, ligando o assunto externo à aula e abrindo espaço para que os alunos se posicionem sobre e se engajem em discussões.

Com relação ao que é desejável que o professor faça, dentro da categoria da avaliação, trago em destaque a fala da professora formadora no mesmo turno de fala (40): “[...]Então, a questão é sempre lembrar a importância do papel social que a gente tem, de ser flexível, de trazer o mundo de fora pra dentro da sala. [...]E quando eu falo língua, não necessariamente eu tô falando de gramática, né, de fato eu não estou falando gramática. Mas, aí, eu precisaria, de fato, ter um momento de preparação”. Na declaração produzida pela professora formadora, dentro da modalidade epistêmica, a professora destaca que o desejável que o professor faça, dentro da categoria de avaliação, é “[...]lembrar a importância do papel social que a gente tem, de ser flexível, de trazer o mundo de fora pra dentro da sala”, reforçando a ideia de que o professor deve abordar assuntos externos dentro da sala de aula. Além disso, o uso do verbo ‘lembrar’, ou, recordar-se, deixa implícito que os professores já sabem desse ‘papel social’ que têm.

Todavia, para que o professor aborde assuntos externos da sala de aula, em sala de aula, a professora formadora se refere ao que demandaria do professor: “[...]eu precisaria, de fato ter um momento de preparação”. O uso do pronome ‘eu’ refere-se à ela mesma, porém se (auto) identificando como professora. É desejável, dentro da categoria de avaliação, que os professores tenham “[...]um momento de preparação”, ou seja, que preparem as aulas a serem dadas, incluindo ela mesma, enquanto professora.

Com relação ao que é esperado do professor, no campo ideal, imaginário, pensando que essa reunião ocorreu antes da prática em sala de aula, levanto em consideração a categoria de intertextualidade, notei que os textos produzidos pela professora formadora e pela PeF1 nos turnos de fala de números 36, 40 e 41 se complementam em declarar que é desejável que o professor ‘aproveite’ assuntos externos e que sejam ligados à aula e ‘tragam o mundo de fora para dentro da sala de aula’, de modo que os alunos tenham a oportunidade de discutir e se posicionarem sobre.

O traço de intertextualidade que aparece no turno de fala 41, produzido pela PeF1, é quando ela relata sobre um plano de aula que teria levado à reunião, abordando o tema ‘desigualdade’, pelo qual pretendia: “[...]botar eles pra discutir essa opinião deles em sala de aula e ajudar eles a serem capazes de expressarem a opinião deles”. Quando a professora se refere ao pronome ‘eles’, nessa asserção, dentro da modalidade epistêmica, ela está falando sobre os alunos. O verbo ‘botar’, sinônimo de ‘colocar’, se refere à ação esperada, ou seja, desejável, do professor, pensando na categoria de avaliação, bem como

‘ajudar’. Já ao que se espera que os alunos façam, ou seja, o que é desejável com relação à ação dos alunos em sala de aula, a professora utiliza os verbos ‘discutir’, ‘ser capaz’ e ‘expressar a opinião’, enquanto o professor teria o papel de ajudá-los nesse processo do que seria ideal em sala de aula com base no plano que ela teria elaborado.

Por falar no lugar ideal do professor e de como se espera que ele trabalhe a língua inglesa, os professores continuam a discutir sobre como a maneira que se ensina está relacionada com a maneira que se aprende e seguem se posicionando sobre como se espera que o professor ensine, ou seja, como acreditam que se deveria ensinar inglês

Reunião do dia 07/06/2017

(55) PF: **Fazer a transição da língua, né?** da questão da estrutura, que é a nossa história, né? **Nossa história é de aprender língua assim, a partir da estrutura, da gramática, né? pra uma opção de língua que tá além disso. Mas, é possível sem a gramática?**

(56) PeF1: **Como professora, eu vejo como minha obrigação olhar pros alunos e ver o que eles querem** com o que eu tô ensinando, como que eles podem usar, **qual o objetivo deles, pra, a partir disso, tentar modificar o meu método de aula, a minha aula e, a partir daí,** ver, a partir dos objetivos deles, [inaudível] **ver se eles atingiram o objetivo deles.**

Com relação ao que é desejável que os professores façam, a Professora formadora, no turno de fala de número 55, por meio de uma declaração assertiva, dentro da modalidade deôntica, diz que se faz necessário: “[...] *Fazer a transição da língua, né?*”. O uso do substantivo ‘transição’, exprime a mudança de uma coisa para outra, nesse caso, a professora formadora se refere ao modo de trabalhar a língua em sala de aula. O uso do advérbio ‘né?’, forma contraída da expressão ‘não é?’, seguido de um ponto de interrogação, é geralmente utilizada para confirmar o que foi dito anteriormente, ou seja, a professora formadora busca que os outros professores concordem com a necessidade, contida em seu posicionamento, de mudar a forma com que se trabalha a língua inglesa.

Na sequência do texto produzido por ela, a professora formadora explica o que seria essa transição apontada por ela como necessária e questiona os professores sobre a possibilidade de desvincular o ensino de língua ao ensino de gramática. Em sua voz: “[...] *Nossa história é de aprender língua assim, a partir da estrutura, da gramática, né?*

pra uma opção de língua que tá além disso. Mas, é possível sem a gramática?”. Na primeira oração, a professora formadora faz uma declaração assertiva, dentro da modalidade epistêmica, ou seja, há uma verdade em sua fala. A verdade contida na fala é que a aprendizagem de língua está relacionada ao estudo estrutural da língua, ou seja, de sua gramática. O uso do pronome possessivo ‘nossa’ exprime alto comprometimento com a verdade declarada. A transição que ela está defendendo, por sua vez, é de um ensino de língua focado ao ensino da gramática, como vêm sendo ensinada, de acordo com a fala da professora, “[...]pra uma opção de língua que tá além disso”.

A “[...]opção de língua que tá além disso”, a qual a professora se refere, é o ensino de língua enquanto prática social, mencionado pela professora formadora anteriormente no turno de fala de número 16, como “*language as social practice*”. O uso do advérbio ‘além’ refere-se à não limitação, acompanhada da contração ‘disso’, que refere-se à algo que já foi dito anteriormente, neste caso, ao ensino da gramática, reforça a ideia de que o ensino de língua enquanto prática social está em um ponto ‘além’, ou à frente do ensino de língua limitado à gramática, reforçando o quanto é desejável que se ensine língua enquanto prática social. Já o uso da preposição ‘pra’, que é a forma reduzida de ‘para’, reforça a ideia de que a transformação na maneira de ensinar é desejável pela professora formadora.

Em seguida, ainda no turno de fala de número 56, a professora questiona os professores sobre a possibilidade de se ensinar língua sem ensinar gramática: “[...]Mas, é possível sem a gramática?”. O questionamento é feito por meio de uma pergunta, dentro da modalidade epistêmica e cede aos outros professores o comprometimento com a verdade, que seria declarar que é possível ensinar língua sem ensinar gramática, ou que não é possível desvincular o ensino do ensino de estrutura. O uso da conjunção ‘mas’, marca essa mudança de posicionamento, de uma declaração de uma verdade por meio de uma asserção, ao ceder o comprometimento com a verdade para os outros professores.

Em resposta à professora formadora, a Professora em formação 1, se posiciona sobre o que é desejável que o professor faça, no turno de fala de número 56: “*Como professora, eu vejo como minha obrigação olhar pros alunos e ver o que eles querem com o que eu tô ensinando, [...] qual o objetivo deles, pra, a partir disso, tentar modificar o meu método de aula, a minha aula e, a partir daí, [...] ver se eles atingiram o objetivo deles*”. Nessa fala, a professora utiliza o verbo ‘ver’ para se posicionar sobre a

‘obrigação’ do professor, que é ‘olhar’ para os alunos, para o que eles querem, ou seja, o professor deve conhecer os objetivos dos alunos e verificar se os objetivos foram atingidos por meio de sua aula. Isso, é o que é desejável que o professor faça, de acordo com o posicionamento feito pela PeF1, nessa declaração assertiva, dentro da modalidade epistêmica.

Além disso, ela não fala do papel do professor com distância. Apesar dos posicionamentos produzidos durante essa reunião terem ocorrido antes da prática docente que o Ensino Colaborativo propunha, a PeF1, utiliza o pronome possessivo ‘minha’, para falar sobre a obrigação do professor, ‘meu’ para se referir ao método de aula e ‘minha’ para se referir à aula, ou seja, ela traz para si a obrigação contida na verdade que declara. Além disso, o uso do verbo ‘tentar’, para se referir a ‘modificar’ o método de aula de acordo com o objetivo dos alunos, chamou minha atenção, na fala “[...] *a partir disso, tentar modificar o meu método de aula, a minha aula e, a partir daí, [...] ver se eles atingiram o objetivo deles*” já que, uma tentativa está entre o sucesso e o fracasso, é algo incerto.

Apesar da PeF1 declarar que é obrigação do professor conhecer os objetivos dos alunos, para a partir daí, modificar a aula e o método de aula que o professor vai utilizar, a modificação, ou seja, a mudança na prática docente, é incerta, não se sabe se o professor vai, de fato, conseguir realizá-la, mesmo conhecendo o objetivo dos alunos, seria uma tentativa, para, posteriormente, “[...] *ver se eles atingiram os objetivos deles*”, ou seja, checar se a aula foi ponte para a realização dos objetivos dos alunos com relação à aprendizagem de língua inglesa.

É, portanto, desejável, de acordo com a categoria de avaliação, que o professor desempenhe esse papel de conhecer o objetivo dos alunos, planeje as aulas levando esses objetivos em conta e verifique se os alunos conseguiram cumprí-los, de acordo com o posicionamento feito pela PeF1, nesse turno de fala, representando o que é o desejável ideal do papel do professor para ela antes do período de regência.

Dando continuidade à discussão e à pergunta feita pela Professora Formadora, sobre ser possível ou não ensinar língua sem ensinar gramática, no turno de fala de número 55 e na resposta da PeF1, falando sobre qual seria o papel desejável do professor, o Professor Regente se posiciona:

Reunião do dia 07/06/2017

(57) PR: alunos particulares, quando eles chegam pra você, que eles já são adultos, já tem uma certa autonomia, ele vai falar que ele pagou aquele curso, que era uma fortuna, que ele pagou aquele curso, fez oito meses, achando que ia dar certo, e, normalmente, esse aluno não tem consciência de método, de abordagem[...]. Ele não tem, as vezes, habilidade pra julgar isso, se um método funciona, se um método não funciona, ele não sabe julgar aquilo que ele não sabe. Então, ele vai lá começar do básico, e até certo ponto ele tá entendendo só aquele verbo “*to be*”, porque ele estudou a vida inteira e se acha a pessoa mais idiota do mundo, porque ele chega com uma certa autoestima sobre o próprio intelecto e com relação ao inglês porque **eles estudam**, isso, a maioria dos alunos, estudam **inglês desde o quinto ano e, diferente da matemática, eles não conseguem fazer nada!** Na matemática eles ainda conseguem fazer umas operações ali simples, ele consegue se identificar com aquilo, mas com o inglês, não, **é a vida inteira sem se identificar com a língua e ele não tá entendendo, na hora que você chega, ele não sabe de onde que tem que partir, de onde que ele pode partir.** Eu, particularmente não saberia desenvolver esse tipo de autonomia nesse grau. Ele quer saber aquilo lá, ele quer entender o básico, ou aqueles que chegam assim: “Ó, mas eu não quero aprender nada de gramática”. **Ele quer aprender toda língua do universo mas sem nada de gramática.** E não tem porque você não aprender se você é inteligente, tô trazendo pra você entender. **Partindo do pressuposto que você vai trabalhar com tradução, em alguns casos, aqui, eu não vejo como trabalhar sem traduzir alguns aspectos, os alunos precisam traduzir, eles querem traduzir** [inaudível].

(58) PF: mas é muito engraçado, olha como você começou a fala: “os alunos precisam traduzir, eles querem traduzir”. Então a pergunta é: **os alunos mesmo que querem? Ou você que tem essa convicção de que, se não traduzir, ele não vai (aprender)?** Porque você mudou a sua perspectiva no meio da fala, né? [inaudível]

Logo após a PeF1, no turno de fala de número 56, ter falado sobre a ação desejável do professor de conhecer o objetivo de seus alunos para planejar as aulas, o Professor regente fala sobre alunos negados de autoestima e de conhecimento sobre conteúdos de língua inglesa, assim os identificando, como nos textos: “[...]eles estudam, isso, a maioria dos alunos, estudam inglês desde o quinto ano e, diferente da matemática, eles não conseguem fazer nada!”; e “[...]é a vida inteira sem se identificar com a língua e

ele não tá entendendo, na hora que você chega, ele não sabe de onde que tem que partir, de onde que ele pode partir”.

Quando o professor diz que eles, ou seja, os alunos, não conseguem ‘fazer nada’, a verdade por traz dessa declaração negativa, em modalidade epistêmica, é que os alunos não conseguem produzir algo em língua inglesa. A comparação com a produção dos alunos na matemática reflete a identificação de alunos que não produzem relacionadas à produção de conteúdo. Já, com relação à compreensão de conteúdo, (auto)identificação com a língua inglesa e objetivos, o Professor Regente declara: “[...]*é a vida inteira sem se identificar com a língua e ele não tá entendendo, na hora que você chega, ele não sabe de onde que tem que partir, de onde que ele pode partir”.*

A asserção produzida pelo PR, dentro da modalidade epistêmica, identifica os alunos como negados de identificação com a língua inglesa, compreensão de seu conteúdo e de ideias do que fazer para resolver essas questões, que podem ser analisadas pelos textos “[...]sem se identificar com a língua”, “[...]ele não tá entendendo”, “[...]ele não sabe de onde tem que partir, de onde ele pode partir”, por meio do uso do advérbio ‘não’ e da preposição ‘sem’, que indica falta.

Enquanto, para a PeF1, no turno de fala de número 56, é desejável que o professor conheça os objetivos dos alunos para elaborar sua aula de modo a contemplá-los, o professor regente identifica os alunos como negados de conhecimento, autoestima, identificação com o idioma e desprovidos de um caminho a seguir. Nesses textos, o professor não fala sobre o papel que se espera que o professor desenvolva, mas sobre o que é indesejável quando se trata dos alunos, o que, talvez, se apresente como um empecilho para realizar a ação desejável do professor de conhecer o objetivo dos alunos.

Com relação aos objetivos dos alunos, o Professor regente destaca, ainda no turno de fala de número 58: “[...]Ele quer aprender toda língua do universo mas sem nada de gramática. [...] Partindo do pressuposto que você vai trabalhar com tradução, em alguns casos, aqui, eu não vejo como trabalhar sem traduzir alguns aspectos, os alunos precisam traduzir, eles querem traduzir [inaudível]”.

O uso da preposição ‘sem’ para se referir à gramática da língua inglesa, expressa a identificação do Professor Regente quanto aos objetivos dos alunos, ou seja, os alunos tem a vontade e intenção de aprender “[...]toda língua do universo”, ou seja, a compreender e produzir em língua inglesa, mas não se interessa por aspectos gramaticais,

de acordo com essa declaração, em modalidade epistêmica, produzida pelo Professor Regente.

Já, com relação agora não mais às faltas identificadas pelo professor, mas ao papel do professor, o PR traz a tradução como parte do processo de ensino da língua inglesa: “[...]eu não vejo como trabalhar sem traduzir alguns aspectos, os alunos precisam traduzir, eles querem traduzir”. O apoio à tradução para ensinar é um tanto quanto contraditório, nesse texto, já que, no início, o professor faz uma declaração negativa, dentro da modalidade epistêmica, de que não crê que há uma forma de ensinar sem contar com a tradução do inglês para o português, em “[...]eu não vejo como trabalhar sem traduzir alguns aspectos”.

Em seguida, ele produz uma asserção, em modalidade epistêmica, usando o verbo ‘precisar’ e depois ‘querer’, para declarar que “[...]os alunos precisam traduzir, eles querem traduzir”. Precisar e querer, no entanto, não representam a mesma ideia. Enquanto o verbo ‘precisar’ exprime uma necessidade, ‘querer’ exprime uma escolha. Portanto, primeiro o Professor Regente declara não crer que há uma maneira de ensinar sem traduzir, depois, que os alunos precisam e querem traduzir para aprender.

Com relação à interdiscursividade, há uma divergência entre o discurso da PeF1, no turno 56 da mesma reunião em que ela identificou o papel desejável do professor em conhecer e planejar a aula de acordo com os objetivos dos alunos. É importante ressaltar que a PeF1 está falando sobre seu ponto de vista, que neste caso é ideal. O professor regente, por sua vez, fala das situações e constrói identificações e representações com base não no ideal, mas no que vivenciou. É então que os discursos se divergem, o Professor regente responde, novamente, ao ideal como impraticável, como já havia feito com relação a sua capacidade de trabalhar língua como prática social.

A Professora Formadora, em resposta à declaração feita pelo Professor Regente, questiona a crença representada pelo texto do professor com relação à necessidade de traduzir do inglês para o português como estratégia para ensinar e aprender língua inglesa:

Reunião do dia 07/06/2017

(58) PF: Mas é muito engraçado, olha como você começou a fala: “os alunos querem traduzir, eles precisam traduzir”. **Então, a pergunta é: os alunos mesmo que querem? Ou você que tem essa convicção de que se não**

traduzir ele não vai (aprender)? Porque você mudou a sua perspectiva no meio da fala, né? [inaudível].

A Professora Formadora, por meio de uma pergunta, que, dentro da modalidade epistêmica, cede o comprometimento com a verdade ao outro, questiona o Professor Regente sobre a verdade declarada no turno de fala de número 57: “[...]Então, a pergunta é: os alunos mesmo que querem? Ou você que tem essa convicção de que se não traduzir ele não vai (aprender)?”. O questionamento da Professora Formadora com relação à tradução como estratégia de ensino não está relacionada à eficácia de seu uso, mas à crença relacionada à necessidade de traduzir para ensinar e para o aluno aprender. O uso do pronome ‘você’, direciona à pergunta direta e fortemente ao Professor Regente, enquanto o texto “[...]se não traduzir ele não vai (aprender)” se refere à interpretação feita pela Professora Formadora do que está representado no posicionamento feito pelo PR no turno de fala 56, ou seja, é uma interpretação, em forma de questionamento, sobre a crença de que se faz necessário traduzir para ensinar e aprender língua inglesa.

A Professora Formadora, portanto, se posiciona de modo a questionar as crenças atreladas ao ensino, durante essa reunião, cedendo o lugar de fala aos professores e provocando a reflexão sobre a prática docente, nos convidando a refletir sobre nossas crenças e o poder de ação que temos em sala de aula e dando forma à como é desejável, em sua voz, que reflitamos, de fato, sobre crenças que estão por trás e têm ligação direta à prática docente, ou seja, às nossas ações enquanto professores. Em sequência, a Professora Formadora continua a discussão falando mais sobre a importância da gramática ao ensinar língua como prática social:

Reunião do dia 07/06/2017

(59) PF: A gente vai fazer um exercício que vai trabalhar um pouco essa concepção de o que que é trabalhar o *grammar*, né, essa coisa da questão gramatical que é muito presente na nossa correção, das estruturas, do que isso significa, dessa coisa de “*ele não vai dar conta! ele não consegue ler esse texto!*”. Quantas vezes, né? eu me deparei com situações em que precisava de uma proposta pra graduandos trabalharem na escola com quinta série, ou pro ensino médio, de um texto, e aí ouvia “*imagina que eu vou trabalhar com isso aqui! nossa senhora! olha isso aqui! mudou, professora?*” porque **a nossa tendência é bater o olho e ver a estrutura, é avaliar pela estrutura.** Mas,

espera um pouquinho, isso é relevante? [...] Acho que quando a gente começa a **mudar um pouco de perspectiva e pensar a língua como uma prática social**, né, **como uma maneira de existir no mundo, de agir no mundo**, acho que a gente começa a perguntar diferente. A pergunta não é mais “*como eu vou ensinar essa gramática?*” ou “*como é que eu vou explorar gênero a partir desse ponto gramatical?*”, a pergunta começa a ser: “**o que, nesse texto, em termos de gramática, é fundamental para o aluno, aprendiz da língua, entender a dinâmica de construção de sentido? O que é que o autor quis que eu entendesse desse texto? Qual é a ideia que o autor quer passar? É uma ideia preconceituosa? Onde é que isso tá no texto?** Quando eu olho pra isso, eu consigo perceber “*ah, tá aqui, ó! tá no uso de modalização que ele faz no texto, tá no uso de conectivos que ele faz no texto, tá no modo como ele construiu o argumento, apresentou primeiro o problema e depois a solução*”. Quando eu entendo isso, a gramática tem um lugar importante, mas é completamente diferente, aí, pode ser um *second conditional* logo no segundo dia de aula, não precisa ser nem verbo *to be* e nem presente simples. Se, pra **entender a construção de sentido do texto**, ou se, pra atribuir sentidos naquele texto, aquilo que era relevante, então é aquilo que é relevante.

Neste turno de fala, de número 59, a Professora Formadora explica sobre como seria trabalhar língua como prática social, dentro de sua concepção. Uma das questões que tendemos a fazer, enquanto professores de língua, segundo a PF, é “[...] *bater o olho e ver a estrutura, é avaliar pela estrutura*”. Quando a professora diz “bater o olho” e “avaliar”, nessa asserção, dentro da modalidade epistêmica ela se refere ao que os professores de língua fazem com relação aos alunos e à “estrutura” da língua, ou seja, os professores tendem a avaliar os alunos pela compreensão do funcionamento da estrutura da língua e produção no idioma, levando a gramática em conta e, por vezes, acabam subestimando os alunos ao avalia-los levando somente a estrutura da língua em conta. Um exemplo dessa prática de avaliar os alunos pela produção e compreensão da estrutura da língua inglesa, é quando o professor disse, no turno de fala de número 57, que os alunos não conseguiam fazer nada em inglês, não compreendiam nada e não sabiam por onde começar, queriam aprender, mas sem precisar estudar a gramática.

No turno de fala de número 55, a Professora Formadora já havia dito sobre a necessidade de mudar a história como ensinamos língua inglesa, para ensinar língua como prática social, indo além do ensino restrito à questões estruturais. Porém, para isso,

voltando ao turno de fala de número 59, se faz necessário, na voz da PF, “[...] *mudar um pouco de perspectiva e pensar a língua como uma prática social, [...] como uma maneira de existir no mundo, de agir no mundo*”. Nessa asserção, em modalidade epistêmica, a Professora Formadora reforça a ideia de que é necessário e desejável, dentro da categoria de avaliação, que o professor mude a maneira como entende língua inglesa, de modo a “[...] *pensar a língua como uma prática social, [...] como uma maneira de existir no mundo, de agir no mundo*”. Ou seja, para a Professora Formadora, trabalhar língua como prática social requer ver língua como uma maneira de existir e agir no mundo, está relacionada ao poder de ação que tanto alunos, quanto professores, têm.

Quanto ao ensino da gramática, na voz da Professora Formadora, ao trabalhar língua como prática social, é desejável, dentro da categoria de avaliação, que os professores se perguntem: “[...] *o que, nesse texto, em termos de gramática, é fundamental para o aluno, aprendiz da língua, entender a dinâmica de construção de sentido?*” e foquem em “[...] *entender a construção de sentido do texto*”. Ou seja, o que realmente importa, na voz da PF, ao ensinar língua como prática social, é compreender a “*construção de sentido*” do texto. O uso do substantivo ‘construção’, tanto na pergunta, quanto na asserção, em modalidade epistêmica, refere-se à um processo onde os sentidos permitidos pelos textos não estão prontos, não são definidos, mas construídos em conjunto, pela troca entre alunos e professores, na qual os aspectos gramaticais só são relevantes se ajudarem nesse processo de construção de compreensão.

Todavia, repensar e mudar as crenças que estão por trás da prática docente para transformá-la, pode haver discursos carregados de frustrações. O Professor Regente, por exemplo, deixa clara a sua dificuldade em trabalhar língua como prática social no turno de fala de número 18, quando disse que se sentia incompetente em ensinar dessa maneira. Quando a Professora Formadora, no turno de fala de número 59, fala que para ensinar língua como prática social, os professores precisam pensar na construção de sentido do texto e não limitar-se ao ensino da estrutura da língua, novamente, o Professor Regente se posiciona expondo sua dificuldade:

Reunião do dia 07/06/2017

(60) PR: ***I need training! I don't know how to do that!***

(61) PF: ***I know we can do that!*** Eu acho que esse ano a ideia é a gente pensar um pouco, a partir dessa perspectiva de **começar a entender linguagem para**

além da gramática, a gramática como um ponto importante, mas, nem o ponto de partida, nem o ponto de chegada, para produzir o nosso material.

(62) PR: **Quando eu aprendi era tipo uma receita, então, eu fui bem treinado pra fazer.** [inaudível]

(63) PF: **Tem um texto da Johnson, que é uma pesquisadora norte americana que trabalha com a perspectiva sociohistóricocultural, e é uma das poucas que trabalha com professores de inglês como outra língua.**

Então, eu gosto de ler o material dela, porque é sempre mais próximo, porque, falar de professor de outra língua nos Estados Unidos é totalmente diferente da nossa realidade, né? Porque, lá, é uma segunda língua, de fato, e pra gente é alguma coisa ainda. Mas, ela tem um texto muito interessante, em que ela discute língua como prática social e ela fala que, para o professor, o domínio da língua, da estrutura, o conhecimento da gramática, é fundamental, sim! a gente tem que saber, a gente tem que conhecer, saber o porquê, saber explicar, mas, para o professor, que é um profissional, e ela tá fazendo uma comparação. É como se fosse um professor de português e um profissional da área médica. O médico tem que entender todo o funcionamento do corpo, mas você, como paciente, não precisa, basta você entender o problema, ou que você tá super saudável e que você tem que se manter assim. Você não precisa entender o funcionamento detalhado do seu corpo, mas, se o médico não entender, profissionalmente, ele não vai ser um bom médico. **um professor de inglês tem que entender profundamente a estrutura da língua, tem que ser um conhecedor da estrutura, como um profissional da língua, né? mas não, o usuário não precisa.**

Quando o Professor Regente diz, no turno de fala de número 60: *“I need training! I don’t know how to do that!”*, que, em português, seria: *“Eu preciso de treinamento! Eu não sei como fazer isso!”*, o uso do pronome ‘I’, ou ‘eu’, tanto na demanda modalizada *“eu preciso de treinamento”*, quanto na negação *“eu não sei como fazer isso”*, exprime alto comprometimento com as verdades declaradas. As verdades, por sua vez, expressas no texto do professor, são, na negação, não saber como trabalhar língua como prática social, dentro da modalidade epistêmica, caracterizada pela presença do advérbio ‘não’; e a necessidade, ao mesmo tempo, de aprender a ensinar língua como prática social, marcada pelo uso do verbo modal ‘precisar’, dentro da modalidade deôntica.

Todavia, por mais que o uso do pronome ‘eu’ expresse alto nível de comprometimento com o que se diz, a modalização sempre representa um nível intermediário de comprometimento.

Portanto, por mais que o professor declare que não sabe como trabalhar língua como prática social, o uso do verbo ‘precisar’, exprime nível médio de comprometimento com a obrigatoriedade de mudar a forma de ensinar. Dizer que precisamos é diferente de dizer que queremos, desejamos, ou que, de fato, faremos algo. Em todo caso, não há convergência entre o discurso da Professora Formadora e do Professor Regente quando se trata de trabalhar língua como prática social. No entanto, com relação ao turno de fala de número 18 em que ele diz ser incapaz de trabalhar língua como prática social, dizer que precisa de treinamento e que não sabe como trabalhar língua como prática social apresenta uma ressignificação. Antes, o Professor Regente se sentia incapaz, agora, ainda não se identificou como capaz, mas identificou que precisa aprender a ser capaz de trabalhar língua como desejável pela Professora Formadora.

Em resposta de apoio ao Professor Regente, no turno de fala de número 61, a Professora Formadora declara: “*I know we can do that!*”, que, em português, seria: “*Eu sei que nós conseguimos fazer isso!*”. O uso do verbo ‘saber’ e do verbo ‘conseguir’, que, por sua vez, em inglês, também pode significar ‘poder’, ou ‘ser capaz de’, exprime a crença da Professora Formadora de que o processo de *coteaching* pode fazer com que os professores aprendam ‘that’, ou ‘isso’, que se refere à trabalhar língua como prática social. Já o uso do pronome ‘I’, ou ‘eu’, exprime alto comprometimento com a verdade declarada, dentro da modalidade epistêmica. Deixando explícito, mais uma vez, que é desejável, na voz da Professora Formadora, que os professores consigam compreender e trabalhar língua como prática social.

Ainda com relação ao que é desejável, no turno de fala de número 61, a Professora Formadora destaca que, pra trabalhar língua como prática social, é preciso: “*começar a entender linguagem para além da gramática, a gramática como um ponto importante, mas, nem o ponto de partida, nem o ponto de chegada*”, identificando o papel da gramática, mais uma vez, como parte ‘importante’ do ensino, mas: “*nem o ponto de partida, nem o ponto de chegada*”, ou seja, não ocupando o foco principal ao se ensinar língua inglesa, sendo indesejável que assim fosse.

No turno de fala de número 3, a Professora Formadora havia comentado como a forma que os professores aprenderam refletem nas crenças que têm com relação à como devem ensinar. No turno de fala de número 62, o Professor Regente declara: *“Quando eu aprendi era tipo uma receita, então, eu fui bem treinado pra fazer”*.

Nessa declaração, em modalidade epistêmica, tanto o verbo ‘aprender’, quanto o verbo ‘fazer’, referem-se à ensinar língua inglesa. O professor está falando de ‘quando’ cursou o curso de Letras e da forma como aprendeu a ensinar, que ele diz ter sido como uma ‘receita’. Uma receita é, basicamente, estruturada por ingredientes e um passo-a-passo de como chegar ao produto final. O uso do verbo ‘treinar’, na fala *“eu fui bem treinado para fazer”*, após o uso do substantivo ‘receita’, reforça a ideia de que o Professor Regente tenha aprendido a ensinar inglês de uma maneira estrutural. Talvez, seja por isso que ele tenha dito não saber trabalhar língua como prática social, nos turnos de fala de números 18 e 60, pensando na construção de sentidos e priorizando não só o ensino da estrutura gramatical da língua inglesa.

Em seguida à declaração do Professor Regente, a voz da Professora Formadora vem, mais uma vez, tentar mostrar que é possível trabalhar língua como prática social, desta vez, trazendo em sua fala, o discurso teórico, no turno de fala de número 63: *“Tem um texto da Johnson, que é uma pesquisadora norte americana, que trabalha com a perspectiva sociohistóricocultural e é uma das poucas que trabalha com professores de inglês como outra língua [...], que ela discute língua como prática social e [...] ela fala que, um professor de inglês tem que entender profundamente a estrutura da língua, tem que ser um conhecedor da estrutura, como um profissional da língua, né? Mas, [...] o usuário não precisa”*.

Nessa declaração, em modalidade epistêmica, a Professora Formadora afirma que ‘tem’, ou seja, ‘existe’ um texto da pesquisadora Johnson, que escreve sobre ensino de língua inglesa *“[...]como outra língua”*, ou seja, não como língua materna, contemplando uma visão de ensino de língua como prática social, em que o papel da gramática é identificado, segundo a Professora Formadora, como relevante, em sua fala: *“[...]um professor de inglês tem que entender profundamente a estrutura da língua, tem que ser um conhecedor da estrutura, como um profissional da língua né? Mas, [...] o usuário não precisa”*. Porém, a relevância do conhecimento profundo da estrutura da língua inglesa é remetida ao professor, identificado como *“um profissional da língua”*, enquanto o aluno,

identificado como “*usuário*”, “*não precisa*”. O uso do substantivo ‘usuário’, em vez de ‘aluno’, expressa a ideia do indivíduo que usufrui da língua inglesa.

Para usufruir da língua inglesa, portanto, segundo a voz da Professora Formadora, o aluno ‘não precisa’, ou seja, não se faz necessário entender todas as questões estruturais que estão por trás do funcionamento da língua. Portanto, é desejável, pensando na categoria de avaliação, de acordo com a voz da Professora Formadora, que, por sua vez, se baseia em um texto de Johnson, que o professor domine os conhecimentos estruturais da língua inglesa, mas não é desejável que o professor queira que o aluno conheça toda a gramática da língua para usufruir dela.

Durante a reunião do dia 07/06/2017, logo no início da reunião, a Professora Formadora explica que as experiências e os modos como os professores de língua aprendem língua refletem no modo como ensinam e que se colocar no lugar do aluno, buscando entender como eles aprendem melhor, é necessário para melhorar a prática docente. Portanto, transformar a prática docente, de acordo com a Professora Formadora, é um processo em que os professores precisam olhar para si e questionar padrões de crenças e de ensino, bem como prestar atenção nos alunos buscando novas formas de ensinar de modo a contemplar modos diferentes de aprender do que o do próprio professor.

Durante essa reunião, quando os professores discutem o quiz “Que tipo de professor você é?” a Professora Formadora também declara que é possível ensinar língua inglesa sem repetir padrões de ensino meramente estruturais, ou seja, que existe uma possibilidade de ensinar língua para além da estrutura, ensinando-a como prática social, por exemplo, buscando novas formas de construção de sentido relacionado ao ensino e aprendizagem de inglês que ultrapassem a gramática e contemplem diferentes visões e formas de agir no mundo. É importante ressaltar que a Professora Formadora, além de apresentar a voz da teoria, também carrega em suas identificações e representações a experiência da prática em sala de aula.

A Professora Pesquisadora, ao discutir sobre o quiz, afirma que não conseguiria restringir o ensino de língua à gramática, enquanto o Professor Regente, que representa a voz da experiência e autoridade no contexto em que ensinaríamos, se identifica como incapaz de trabalhar língua conforme proposto pela Professora Formadora, ou seja, para ele, o desejável pela Professora, que é trabalhar língua como prática social, é impraticável.

O Professor Regente não justifica sua (auto) identificação como incapaz, ou, em suas palavras, incompetente de trabalhar língua como prática social, no entanto, ele reconhece a necessidade de aprender a trabalhar de tal maneira.

Segundo a Professora Formadora, ensinar língua inglesa como prática social requer que o professor dedique tempo para preparar as aulas e pense em maneiras de não limitar o ensino de língua inglesa à aspectos gramaticais. Uma das maneiras possíveis e desejáveis para trabalhar língua como prática social e que representa um sentido construído pelos professores durante a reunião, é de trazer o mundo de fora para dentro da sala de aula, alternativa proposta pela PeF1 e abraçada pela Professora Formadora, que representa a voz da autoridade com relação à teoria e prática docente e responsável pela voz que mais determina o que é desejável durante as reuniões durante todo o processo de Ensino Colaborativo.

Outra contribuição realizada pela PeF1 durante essa reunião, que representa o desejável ideal no início do processo de Ensino Colaborativo é a construção de sentido de que para trabalhar língua como prática social, se faz necessário dar voz aos alunos, criando oportunidades para que eles discutam e expressem opiniões durante as aulas de língua inglesa. Além disso, a PeF1 se responsabiliza por compreender como os alunos aprendem, quais são seus objetivos e elaborar aulas que contemplem os objetivos dos alunos de modo a ajuda-los a atingi-los.

No entanto, o fluxo de ideias e posicionamentos do que é desejável e ideal é interrompido pela voz do Professor Regente quando ele fala da prática docente identificando alunos como negados de autonomia, de objetivos com relação à língua inglesa e dependentes de recursos como a tradução para aprender inglês. A voz do Professor Regente representa o desejável como impraticável e é interessante lembrar que é ele quem está, a princípio, inserido em sala de aula na escola em que colocaríamos a prática docente do Ensino Colaborativo em prática.

No entanto, o Professor Regente já havia dito, na mesma reunião, que não sabia como trabalhar língua como prática social, desvinculando-a do ensino de língua enquanto estrutura. A Professora Formadora, que também já havia discutido sobre como a forma que aprendemos reflete a forma como ensinamos, questiona as crenças de ensino e aprendizagem que são representadas nos posicionamentos do Professor Regente,

exercendo o papel, desta vez, não de declarar o que é desejável e ideal, mas de instigar a reflexão sobre crenças que baseiam a prática docente.

Durante toda a reunião, a Professora Formadora defende a ideia de que é possível e importante trabalhar língua como prática social, para além da estrutura, pensando em construções de sentidos e ainda alerta os professores sobre como é perigoso julgar, avaliando e identificando alunos com base em critérios meramente estruturais, pois isso pode coloca-los num lugar negado de capacidade e de aprendizagem.

O Professor Regente continua se posicionando como negado de capacidade e conhecimento de trabalhar língua como prática social, no entanto a Professora Formadora continua insistindo na possibilidade de trabalhar língua para além da gramática e destaca que a gramática não perde a importância. É importante que o professor tenha amplo conhecimento de estruturas gramaticais da língua inglesa para ensinar, no entanto, o aluno não precisa para aprender. O discurso da Professora Formadora, que representa o discurso de autoridade na universidade, também usa do discurso teórico para defender suas declarações, indicando aos professores em formação, textos que falam da possibilidade real de ensinar língua inglesa como prática social.

Fechando as reflexões sobre as práticas discursivas do dia 07/06/2017, apesar do discurso do Professor Regente, oriundo da escola, não concordar com o discurso da Professora Formadora, o discurso da PeF1, que também vem da universidade, muitas vezes está alinhado com o da Professora Formadora, no entanto, a reunião do dia 07/06/2017 representa, ainda, o início do processo de Ensino Colaborativo e antecede a prática docente do mesmo em sala de aula da educação básica.

No entanto, apenas analisando posicionamentos produzidos durante essa reunião, pude observar que o processo de Ensino Colaborativo refletiu na nossa aprendizagem de modo que pudemos: discutir língua como sistema e como prática social e qual seria o desejável em sala de aula; identificar como o ideal (como trabalhar língua como prática social) pode ser desafiador e, por vezes, impraticável; identificar que o professor de língua inglesa tem o papel social ideal de trazer o mundo para dentro da sala de aula; identificar que se faz desejável que os professores conheçam e planejem suas aulas com os objetivos de seus alunos em mente; identificar que pode haver dificuldade em conhecer os objetivos dos alunos; identificar que professores precisam preparar as aulas e refletir sobre crenças de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

4.2 O problema indisciplina e a (auto)identificação da responsabilidade do professor

Durante a reunião do dia 07/06/2017, discutimos o Quiz: “*What kind of language teacher are you? (Yes, one of those quiz things)*”, ou “Que tipo de professor é você? (Sim, uma daquelas coisas de quiz)” e analisei contrastes de posicionamentos sobre a língua inglesa e como ela pode ser ensinada, bem como os desafios de quebrar padrões de ensino de língua como estrutura para ensinar língua inglesa como prática social.

Uma semana após essa reunião, mais especificamente, no dia 14 de Junho de 2017, os professores discutiam sobre o planejamento de aula. Essa era uma reunião na qual a Professora Formadora não estava presente, por conta de um evento que ela estava participando no mesmo horário, na universidade, e que eu, enquanto Professora Pesquisadora, fiquei encarregada de dar continuidade às discussões sobre planejamento de aula, junto aos professores, de modo a dar voz às ideias de todos e chegarmos a uma proposta de plano. Outra responsabilidade que eu tinha, era de sugerir que trabalhássemos com *Penpal*, ou ‘amigo por correspondência’, proposta idealizada pela Professora Formadora.

O que gostaria de destacar, inicialmente, nos textos produzidos durante a reunião do dia 14/06/2017, é como, mesmo após discutirmos sobre língua enquanto estrutura e língua como prática social na semana anterior, e como os professores tendem a avaliar os alunos pela compreensão e produção estrutural que apresentam, nesta reunião, continuamos avaliando e julgando alunos por lentes que refletem uma visão de língua estrutural. Além disso, gostaria, também, de destacar a voz do Professor Regente com relação ao desejável irrealizável, ou seja, às questões que são desejáveis que ocorram, porém, que são apresentadas como difíceis de realizar na prática e no contexto em que nos planejávamos para lecionar:

Reunião do dia 14/06/2017

- (1) PP: Então tá, o que que um planejamento deve ter? Vocês acabaram de falar uma...
- (2) PR: Tem que ter critério! Tem que ter critério de avaliação, tem que ter, é...
- (3) PeF1: Objetivos!
- (4) PP: Uhum! Primeiramente, né?

(5) PeF1: Aham!

(6) PeF3: Eu tava vendo lá e tem meio que um roteiro, tem que ter um diário, tema, objetivo a ser alcançado pelo aluno, conteúdo programado pra aula, dados da escola ...

(7) PeF3: Critério de avaliação, também!

(8) PR: Eu acho que eu nunca tive que fazer isso, nunca tive, nenhum dos meus planos de aula passaram por essa, de tipo, um orientador ir lá ver e falar: *“isso aqui tá certo, isso aqui tá errado”*.

(9) PP: Sério?

(10) PR: Eu nunca fiz isso na vida!

(12) PR: Eu nunca precisei fazer isso na vida!

(13) PP: Então, vamos começar do começo? Dados da escola, né? que você tinha falado, mais o que?

(14) PeF3: Tem que colocar nome da escola, do professor, dos estagiários, o tema, objetivo a ser alcançado pelo aluno...

(15) PP: Isso! Muito importante!

(16) PeF3: Conteúdo programado pra aula, desenvolvimento do tema, aí, tem recursos didáticos né? que é quadro, livro...

(17) PP: Aham!

(18) PeF3: E avaliação, e no desenvolvimento da avaliação, tinha os critérios, aí, entra a correção, aí, tipo, tinha três lá, tinha diagnóstica, formativa e somativa.

(19) PP: Sim!

(20) PeF3: E ninguém sabia o que era quando a gente estudava.

(21) PR: Diagnóstica sim, formativa e somativa, eu não sei!

(22) PeF3: Formativa é [inaudível] se não me engano, ver os erros e os acertos e o que tem que trabalhar. Somativa, acho que é a média, vai dando pontuação pros alunos.

(25) PR: **Olha, você prepara a avaliação diagnóstica, depois que você vai ver que, acontece, você vai descobrir que você tava equivocado, dependendo, assim, do que você faz, do que você vai trabalhar.** Eu fiz uma avaliação diagnóstica com uma turma esse ano, lá no [nome da escola], nossa! eles falam inglês, né? Então, beleza! vou começar aqui do mais avançadinho, porque eles têm curso de inglês. Eu cheguei fazendo um tête-à-tête, mais individual com eles, puta merda!

(26) PP: não é por nervosismo?

(27) PR: **Foi por água abaixo o negócio! Não! eles não saberem o que que é *father*!** E o pessoal já tava assim, me comparando, falando inglês, sabe? Professores bons, não sei o que. Aí, eu cheguei no meio da pergunta e soltei

um “*father*”, mas eles não sabiam! Eu não sei o que é que era, se era nervoso. **Eu não esperava a pessoa não lembrar “*father*”, “*mother*” e nossa! isso foi, tipo, uma galera, assim! Um pânico geral se instaurou! vou ter que voltar um pouquinho!**

(28) PP: **um pouquinho, tipo do zero!**

(29) PeF3: **um pouquinho? vai ter q tipo resetar!**

Quando os professores discutem sobre o que é desejável que um plano de aula contenha, ao discutirem sobre avaliação, o Professor Regente fala de avaliação diagnóstica como algo desejável impraticável, quando relata sobre uma experiência recente, nos turnos de fala de número (25 e 27): “*Olha, você prepara a avaliação diagnóstica, depois que você vai ver que, acontece, você vai descobrir que você tava equivocado, dependendo, assim, do que você faz, do que você vai trabalhar.*”; “*Foi por água abaixo o negócio! Não! eles não saberem o que que é father!*”; e “[...]Eu não esperava a pessoa não lembrar “*father*”, “*mother*” e nossa! isso foi, tipo, uma galera, assim! Um pânico geral se instaurou!”.

O uso do adjetivo “*equivocado*”, presente na declaração assertiva, dentro de modalidade epistêmica, no turno de fala de número (25), pode ser considerado como sinônimo de ‘enganado’. Ele é usado para caracterizar o pronome ‘você’, que se refere ao professor de língua inglesa quando vai fazer a avaliação diagnóstica. Além de conter valor negativo, pensando na categoria de análise de avaliação, o adjetivo ‘equivocado’ também deixa transparecer a ideia de uma expectativa que foi frustrada.

Essa expectativa criada pelo Professor Regente, que, ao chegar em sala de aula falando em inglês com os alunos, o que ele considerou ser uma avaliação diagnóstica, se surpreendeu com eles não saberem o significado dos substantivos “*father*” e “*mother*”, que em português correspondem a ‘pai’ e ‘mãe, no turno de fala de número (27): “*Foi por água abaixo o negócio! Não! eles não saberem o que que é father!*”; e “[...]Eu não esperava a pessoa não lembrar “*father*”, “*mother*” e nossa! isso foi, tipo, uma galera, assim! Um pânico geral se instaurou!”.

O uso da expressão “*por água abaixo*”, que representa um ‘fiasco’, ou algo que deu errado, tem valor negativo, dentro da categoria de avaliação, nessa asserção, em modalidade epistêmica. Já nas declarações (27): “*Não! Eles não saberem o que é father!*” e “[...]Eu não esperava a pessoa não lembrar “*father*”, “*mother*” e nossa! isso foi, tipo,

uma galera, assim! Um pânico geral se instaurou!”, os textos: “*Não! Eles não sabem o que é father!*” e “[...] *Eu não esperava a pessoa não lembrar "father", "mother" e nossa!*” são negações, dentro da modalidade epistêmica, caracterizadas pelo uso do advérbio “*não*”. Já o uso do pronome ‘eu’, na negação “*Eu não esperava a pessoa não lembrar "father", "mother" e nossa!*”, exprime alto nível de comprometimento com o que o Professor Regente declara. O uso da interjeição “*nossa!*”, por sua vez, exprime surpresa ou espanto e, nesse caso, reforça a quebra de expectativa que o professor relatou ao dizer que não esperava que os alunos não soubessem o significado das palavras ‘pai’ e ‘mãe’ em inglês.

O espanto provocado pela quebra de expectativa também pode ser notado no mesmo turno de fala (27), na asserção, em modalidade epistêmica: “[...] *isso foi, tipo, uma galera, assim! Um pânico geral se instaurou! Vou ter que voltar um pouquinho*”. O uso da expressão “*uma galera*” e “*geral*” identificam a quantidade de alunos, como muitos, ou quase todos, enquanto o uso do substantivo “*pânico*”, sinônimo de ‘terror’ ou ‘pavor’ é uma identificação de um sentimento que a quebra de expectativa pode ter gerado no professor em sala de aula durante a experiência que o Professor Regente relatou.

Já na asserção produzida pelo Professor Regente, em modalidade epistêmica (27): “[...] *Vou ter que voltar um pouquinho!*”, seguido dos textos produzidos por mim, no turno de fala de número (28): “*Um pouquinho, tipo do zero!*”, e pelo Professor em Formação 3 (PeF3), no turno de fala de número (29): “*Um pouquinho? Vai ter que tipo resetar!*”, o uso do verbo “*voltar*”, no texto produzido pelo Professor Regente, seguido do substantivo no diminutivo “*pouquinho*”, que se repete nos textos da Professora Pesquisadora (28) e do PeF3 (29), caracterizando concordância em intertextualidade, exprimem a ideia de que há um caminho a se seguir quanto ao ensino de língua inglesa, em que ensinar e saber os substantivos *father* e *mother* fazem parte do início do caminho e a partir do momento que os alunos não conhecem esses substantivos, se faz necessário “*voltar*”, ‘retroceder’ no suposto caminho de ensino.

No texto produzido pela Professora Pesquisadora (28), o uso do substantivo “*zero*”, seguido do uso do verbo “*resetar*”, no texto produzido pelo PeF3 (29), reforçam a ideia de que não conhecer os substantivos *father* e *mother* coloca os alunos em uma posição inicial do processo de aprendizagem, já que “*zero*” é a representação de algo sem valor, anterior ao número um ou à um primeiro passo, enquanto “*resetar*” é um

neologismo que utiliza do verbo ‘reset’, em inglês, que significa ‘reestabelecer’, ou, nesse caso, poderia ser ‘recomeçar’ e do sufixo ‘ar’, que caracteriza a estrutura de alguns verbos em português.

Os textos que relatam a experiência do Professor Regente nos turnos de fala de números (25 e 27), seguidos dos textos produzidos pela Professora Pesquisadora (28) e pelo PeF3 (29), identificam como os professores de língua inglesa tendem a julgar os alunos pela compreensão e produção estrutural da língua inglesa, como a Professora Formadora havia mencionado no turno de fala de número (59) durante a reunião da semana anterior, no dia 07/06/2019.

Além disso, esses posicionamentos, feitos pelo Professor Regente, possibilitam refletir sobre como julgar os alunos por uma visão de língua estrutural pode ser frustrante e apavorante na prática, já que, usando o texto do professor regente, do turno de fala de número (25), como exemplo, por mais que, para um professor de língua inglesa e conhecedor de sua gramática, os substantivos *father* e *mother*, ou ‘pai’ e ‘mãe’, possam parecer simples, não há, também, uma regra ou um consenso quanto à uma ordem de substantivos que se devemos ensinar ou aprender primeiro em língua inglesa, principalmente se pensarmos em língua enquanto prática social, em que a gramática exerce papel secundário à construção de significados, como discutido durante a reunião do dia 07/06/2017.

Portanto, quando os professores avaliam os alunos, tendo em vista língua enquanto estrutura, parece haver um consenso muito naturalizado de que existe um caminho a se seguir, no qual os alunos deveriam ter o conhecimento prévio dos substantivos *father* e *mother*. No entanto, se pensarmos em ensinar língua inglesa como prática social, não há um caminho preestabelecido a se trilhar, que dite por onde começar e para onde voltar quanto ao ensino da gramática, como já vimos nos textos produzidos pela Professora Formadora, durante a reunião do dia 07/06/2017, nos turnos de fala de números (16, 40, 59, 61 e 63).

Iniciarei, neste momento, a segunda parte da análise dos dados, considerando que, embora textos produzidos sobre o tema ‘indisciplina’ tenham sido o primeiro foco de minha análise, identificado, pelos professores, como sinônimo de *desinteresse*, *dispersão*, *comportamento*, *participação* e/ou *não participação*, não busco definir de fato o que é ‘indisciplina’, mas entender como o processo de aprendizagem de professores se deu por

meio de discussões que contemplavam o tema, como interagimos, refletimos, nos posicionamos e transformamos nossos discursos sobre a própria prática docente perante as situações do contexto.

A reunião do dia 14 de Julho, realizada duas semanas após o início das observações do contexto, da qual os primeiros excertos de textos foram selecionados para análise, começou com um questionamento da professora formadora (PF), nos indagando sobre o que um plano de aula deveria ter. No decorrer da discussão, o tema ‘indisciplina’ apareceu pela primeira vez em nossos encontros, abordado pelo professor regente (PR) que, ao explicar como planejava suas aulas, desde o PTD (plano de trabalho docente), syllabus e cumprimento do RCO (registro de classe online), mencionou, também, que logo no início do ano letivo, estabelece um contrato verbal com os alunos como uma maneira de estabelecer regras, que, por sua vez, devem ser cumpridas para o melhor funcionamento das aulas de inglês diante dos problemas de comportamento e indisciplina que o contexto apresentava.

Apresentarei, agora, alguns excertos de textos produzidos durante a reunião do dia 14/06/2017, destacando, em **negrito**, aspectos que serão analisados linguisticamente:

Reunião do dia 14/06/2017

(78) PR: [...]sobre **negociar com o aluno pra ele se comportar, eu tenho que negociar** com ele pra ele **não usar o celular**. Então, é porque eu estabeleci esse contrato que ele **não pode usar o celular**, é, então, **eu sou meio desgostoso com a maneira que o pessoal aborda isso**. Eu sou assim, gente, eu vou dar uma aula aqui, vocês tão vindo pra escola, **na minha aula não pode**, não é, é **estabelecer regras**.

(79) PP: **Estabelecer regras, aham!**

(84)PR: [...]e aí isso **mina os outros professores, isso mina o trabalho dos outros**, porque **o professor deixa o aluno do ensino médio sair no intervalo do fundamental**, **o professor deixa, ele sabe que não pode, o professor, as vezes, esquece e deixa**, aí, vem o fulano: "*ah professor, mas o professor tal deixa*", mas, **o professor sabe que não pode, e o aluno sai e fica matando aula**, isso é regra da escola, **não pode sair pra tirar xerox no meio da aula**, regra da escola, **não pode usar desse espaço, desse horário, é regra da escola, se todos os professores não estiverem redondos, os alunos nunca vão aprender**, por isso, **ele tem que estar estabelecido**, tanto na sua aula, quanto no PPP da escola, projeto político pedagógico, né? PPP da escola, e

isso não tá claro pros alunos, não tá claro pros professores e não tá claro assim como corpo da escola.

(85) PP: Então, **tá aí uma oportunidade pros estagiários que vão entrar agora, quando for começar, dar aquela lembradinha, né? sobre essas regras, a gente pode juntar, que tem que saber, né?** pra quando o aluno pedir, não dar aquela "moscada": " *ah, não, vai lá*", né? **pra deixar eles mais cientes, mas, a gente junta essas regras aí que você falou.**

(86) PR: E **essas regras são essas, tem que seguir**, porque **se você faz um agradinho** pra um aluninho, nao sei que, e é aquilo, ai **eles vão usar**: " *ah, mas você deixou fulano, você deixou ciclano...*"

(87) PP: Então, basicamente, no *syllabus tem que ter tudo*, né? eles colocaram essa, tudo, cada pum que o aluno tiver que dar e que você for dar dentro da sala de aula, **tem que estar claro no começo.**

Logo no primeiro turno de fala de número trazido (78), o professor regente utiliza o verbo *negociar* no infinitivo, como uma medida que ele diz tomar para tentar evitar o problema ‘indisciplina’, ou, em suas palavras, para o aluno “*se comportar*”, representando, dentro, da categoria de avaliação, atitudes desejáveis dentro de sala de aula. O professor enfatiza a importância de seu papel para prever o problema quando diz “*eu tenho que negociar*”, mostrando alto nível de comprometimento com o uso do pronome pessoal “*eu*”, porém, se comprometendo em um nível intermediário com a solução “*negociar*”, ao fazer uma asserção dentro da categoria de modalidade epistêmica.

Todavia, faz uso do verbo modal “*ter que*”, em vez de verbos não modalizados, como imperativos positivos, que exigem prescrições e, conseqüentemente, um alto nível de comprometimento com o que se diz. Uma solução similar à “*negociar*”, mencionada pelo PR no final do turno de fala de número (78) e que pode ser interpretada como função da negociação, é “*estabelecer regras*”, já que, dentro da modalidade epistêmica, é uma asserção que, se olhada pela categoria de avaliação, representa o que é desejável que aconteça ao “*negociar*”. Essa asserção é retomada pela professora pesquisadora (PP) no turno de fala de número (79), no qual ela repete a mesma asserção, seguida da expressão “*aham*”, que significa ‘sim’, concordando com a fala e solução para a indisciplina proposta pelo professor regente.

Além de asserções, há algumas negações que fazem parte da modalidade epistêmica, presentes nos turnos de fala de número (78), como os textos: “*não usar o*

celular”, “*se todos os professores não estiverem redondos*” e “*isso não tá claro pros alunos, não tá claro pros professores e não tá claro, assim, como corpo da escola*”. Na fala “*não usar o celular*”, temos uma negação que, dentro da categoria de avaliação, representa uma atitude indesejável dentro de sala de aula.

Já na fala: “*se todos os professores não estiverem redondos*”, temos uma condição representada pela palavra “*se*”, seguida do pronome indefinido “*todos*” e de “*os professores*” na terceira pessoa do plural, provocando certo distanciamento do professor que fala com relação aos professores aos que se refere, não se incluindo em meio a eles, sequenciado pela negação “*não estiverem redondos*”, na qual o adjetivo “*redondos*” pode ser interpretado como sinônimo de ‘coerentes’, ‘de acordo’ com uma mesma prática docente, seguido pela consequência da negação “*os alunos nunca vão aprender*”, que, por sua vez, é uma asserção, dentro da modalidade epistêmica, porém, com conotação negativa, dentro da categoria de avaliação, uma consequência indesejável, já que, aprender é o motivo pelo qual os alunos deveriam frequentar a escola.

Já na negação “*isso não tá claro pros alunos, não tá claro pros professores e não tá claro assim como corpo da escola*”, o pronome demonstrativo “*isso*”, que refere-se à regra, seguido da contração “*tá*”, que na verdade refere-se ao verbo ‘estar’, verbo predicativo que exprime certa circunstância, acompanhado do adjetivo “*claro*”, sinônimo de ‘transparente’ e dos substantivos “*os alunos, os professores, corpo da escola*”, há um distanciamento de auto(identificação) quando o professor regente não usa o pronome ‘nós’ para se incluir em para quem ele diz a regra não estar, de fato, clara.

Como trata-se de um problema, ao falar de indisciplina, há a presença de muitas falas com valores negativos, se analisadas pela categoria de avaliação, representando o que não é desejável que ocorra, como no turno de fala (78), nos textos: “*não pode usar o celular*”, “*na minha aula não pode*”, ambas classificadas, dentro da categoria modalização epistêmica, como negações modalizadas, com ênfase, nessa última fala, para o uso lexical do pronome possessivo feminino “*minha*”, que, por sua vez, aproxima o Professor Regular da modalização. Mesmo toda modalização exprimindo um nível intermediário de responsabilidade, o Professor Regular traz pra si a responsabilidade de não permitir o uso do celular.

Negações modalizadas também aparecem nos textos produzidos pelo Professor Regente no turno de fala de número (84): “*não pode sair pra tirar xerox no meio da aula*”

e “*não pode usar desse espaço, desse horário*”, sendo a atitude de “*sair para tirar xerox no meio da aula*” e “*usar desse espaço, desse horário*”, do momento de aula, para não estar presente nela, comportamentos indesejados, dentro da categoria de avaliação, que, ao descumprir as regras, naturaliza o problema indisciplina.

Ainda no turno de fala de número (84), o Professor Regente menciona o descumprimento de regras, também, por parte de alguns professores, representados, dentro da modalidade epistêmica, por meio das asserções: “*o professor deixa o aluno do ensino médio sair no intervalo do fundamental, o professor deixa, ele sabe que não pode, o professor, as vezes, esquece e deixa*”; e a asserção se repete logo em seguida, no mesmo turno de fala de número, “*mas o professor sabe que não pode*”, quando algum aluno argumenta, a favor da indisciplina, que outro professor permite com que ele faça coisas que o Professor Regular não permite.

Nesse caso, além do distanciamento de identificação e baixo nível de comprometimento do PR quando se diz “*o professor*”, em terceira pessoa do singular, “*deixar o aluno do ensino médio sair no intervalo do fundamental*” é um exemplo do que é indesejável (categoria de avaliação) que se faça enquanto professor, mesmo que seja por engano, como quando o Professor Regular afirma que o professor “*esquece e deixa*”, ou seja, esquece da regra e a desobedece.

Se considerarmos que, quando os alunos descumprem as regras, estão sendo indisciplinados e que, todo quebrar regras seja uma atitude de indisciplina, não poderemos negar que ao descumprir normas, os professores também desempenham papel ativo no problema indisciplina, mesmo que seja pelo esquecimento, já que, o que é permitido e desejável, seria agir conforme às regras, como o Professor Regular enfatiza, por meio da mesma asserção, em dois momentos no turno de fala de número (84): “*isso é regra da escola*”; “*é regra da escola*”, utilizando o verbo predicativo ‘ser’ no presente do indicativo, que representa alto comprometimento com o que se afirma, de que algo quando é ‘regra’, ‘norma’, como na categoria de avaliação, deveria ser obrigação do professor o não descumprimento.

Como consequência do descumprimento de regras dos professores, liberando os alunos para sair de sala de aula quando não é permitido, o Professor Regente menciona no turno de fala de número (84) que: “*o aluno sai e fica matando aula*”, sendo que, nessa asserção, ‘sair’ e ‘matar aula’ estão no presente do indicativo e são partes do problema

indisciplina, já que infringem as regras. Considerando a categoria de avaliação, não seriam atitudes esperadas e desejáveis que os alunos tivessem.

Portanto, considerando que o aluno sai da sala de aula para matar aula e que há a permissão do professor para que ele saia, quebrando a regra que impõe que, na escola, o aluno deve estar em sala durante o horário de aula, mesmo que por esquecimento por parte de alguns professores, fica evidente a naturalização do descumprimento de regras, ou seja, do problema indisciplina, que muito se fez presente nas falas dos professores durante nossas reuniões, como uma barreira ao ensino e conseqüentemente ao processo de aprendizagem dos alunos.

Além disso, outra consequência do comportamento indesejável, mencionada pelo Professor Regente, no turno de fala de número (84) em forma de asserção (modalidade epistêmica), é que, o descumprimento das regras, por parte de alguns professores: “*mina os outros professores[...]*mina o trabalho dos outros”, sendo o verbo ‘minar’, no presente do indicativo, sinônimo de ‘consumir pouco a pouco’, ou seja, causa o desgaste do trabalho de outros professores, sendo ‘outros’, aqueles que se diferem dos demais, professores que cumprem regras, ou seja, o descumprir de regras de uns, atrapalha o trabalho dos outros professores, bem como causa confrontos com os alunos, como mostrado no mesmo turno de fala (84), na asserção (modalidade epistêmica), que representaria, pelo PR, a produzida por um aluno: “*ah professor, mas o professor tal deixa*”; sendo ‘ah’ uma interjeição, que exprime tristeza, aborrecimento e compaixão. Nesse texto, o aluno tenta convencer o professor a descumprir as regras, como alguns fazem, por meio do lamento e o contraria com a conjunção “*mas*”, que indica oposição, seguido da asserção “*o professor tal deixa*”, referindo-se à prática de deixar algo que é, na verdade, proibido e dentro da categoria de avaliação, representa um comportamento indesejável dos professores.

Segundo o PR, o descumprimento de regras, ou indisciplina, por parte de professores, faz com que os alunos questionem e confrontem os professores que cumprem as regras, abrindo portas para que alguns alunos continuem a agir de modo indesejado, com indisciplina. Ainda com relação a esse comportamento, no turno de fala de número (78), por meio de uma declaração assertiva em modalidade epistêmica, que também é uma afirmação com processos mentais, em avaliação, o Professor Regente se posiciona: “*eu sou meio desgostoso com a maneira que o pessoal aborda isso*”.

O uso do pronome pessoal “*eu*” representa alto comprometimento com o que se diz, por outro lado, o uso do advérbio de intensidade “*meio*”, logo em seguida, exime médio comprometimento com a asserção. Na sequência, o uso do adjetivo “*desgostoso*”, representa um processo mental afetivo, em avaliação, contrário ao de gostar de algo e possui conotação negativa, com relação à maneira de prática do “*pessoal*”, referindo-se a outros professores, por meio da terceira pessoa do singular, gerando, ainda, afastamento e pouca (auto)identificação com a representação de professores que descumprem as regras, como quando os professores permitem que os alunos saiam de sala em aula ou usem no celular no momento da aula.

Ao mesmo tempo que alguns professores, segundo o Professor Regente, apesar de conhecerem as regras, as descumpram, o Professor Regente já havia mencionado, no turno de fala de número (84), que as regras não estavam claras de maneira geral na escola, a quem ele mencionou ser o “*corpo da escola*” e reforça a importância de estabelecer um contrato com os alunos para o problema indisciplina, no mesmo turno de fala (84), quando, por meio de uma asserção (modalidade epistêmica), diz que :“*ele tem que estar estabelecido*”, sendo “*ele*”, uma representação do ‘contrato’, da negociação das regras. Porém, o uso do verbo modal ‘ter que’ representa um nível intermediário de exigência, mesmo que represente, pela categoria de avaliação, uma asserção de algo desejável para o Professor Regente.

O Professor Regente também enfatiza as consequências negativas do descumprimento de regras no turno de fala de número (86), com a asserção (modalidade epistêmica) “*essas regras são essas, tem que seguir*”, usando, novamente, o verbo modal ‘ter que’ para falar da importância do cumprimento de regras, já que, segundo o Professor Regente, no mesmo turno de fala (86), “*se você faz um agradinho*”, ou seja, se você descumpra as regras em prol de agradar o aluno, haverá confronto, ou, em suas palavras, “*eles vão usar*”, ou seja, “*eles*”, os alunos, vão usar da falha do professor para tentar descumprir as regras novamente, com a justificativa de que o descumprimento de regras já foi uma vez permitido pelo professor, ou seja, já foi naturalizado uma vez, o que dentro da categoria de avaliação representa um confronto indesejável.

Desta vez, como consequência da reflexão sobre o problema ‘indisciplina’, a Professora Pesquisadora incorpora, em seu discurso, as ideias apresentadas pelo Professor Regente nos turnos de fala de números (78) e (86), como soluções para o

problema indisciplina, como feito na repetição no turno de fala de número (79), desta vez, nos turnos de fala de números (87) e (85), com as asserções modalizadas, em modalidade epistêmica, nos turnos de fala de números (87): “*no syllabus tem que ter tudo*” e “*tem que estar claro no começo*”, utilizando o verbo modal ‘ter que’ e o pronome indefinido “*tudo*” para se referir a tudo que fosse uma regra, ou seja, à todas as normas a fossem registradas no syllabus e que necessitassem estar ‘claras no começo’, ou seja, ‘transparentes’ desde o início do processo docente.

Além de concordar com as soluções propostas pelo Professor Regente, a Professora Pesquisadora ora apresenta baixo nível de comprometimento com o sanar do problema no turno de fala de número (87), por meio da asserção (modalidade epistêmica): “[...] *tá aí uma oportunidade pros estagiários que vão entrar agora, quando for começar, dar aquela lembradinha, né?*”, ora apresenta alto nível de comprometimento com as soluções concordadas, por meio das ofertas modalizadas, em modalidade epistêmica: “[...] *sobre essas regras, a gente pode juntar, que tem que saber*”, e “[...] *a gente junta essas regras aí, que você falou*”. Na asserção, o nível de comprometimento se faz baixo, por causa do uso lexical “*os estagiários*”, passando adiante a responsabilidade de lembrar os alunos sobre as regras no início do trabalho colaborativo em sala de aula, não se incluindo na ação proposta, enfatizada pelo uso do advérbio “*né?*”, que representa uma contração da expressão ‘não é?’, utilizada para solicitar confirmação dos professores do que foi sugerido.

Todavia, o nível de comprometimento da Professora Pesquisadora muda em seguida, com as ofertas modalizada (87): “[...] *sobre essas regras, a gente pode juntar, que tem que saber*”, e “[...] *a gente junta essas regras aí, que você falou*” por meio do uso da locução pronominal “*a gente*”, em ambas as ofertas, se incluindo como responsável pela execução da oferta e se identificando como responsável por “*saber*” e “*juntar*”, ou seja, conhecer as regras que estão dispersas e não estão estabelecidas, em prol da autoconscientização e conscientização do aluno sobre a importância de cumprí-las, ou seja, de agirem com disciplina, como desejável.

Dentre as medidas apresentadas como soluções para lidar com o problema indisciplina, estão: negociar regras com os alunos (78); conhecer, juntar e estabelecer regras (78, 79, 85 e 85) e deixar as regras claras desde o começo (85 e 87), o que mostra como, durante as discussões, os professores construíram soluções em colaboração e

incorporaram os discursos um dos outros, concordando com as soluções propostas e incrementando-as com outras ideias para lidar com o problema indisciplina.

Com relação à interdiscursividade presente nos textos produzidos durante a reunião do dia 14/06/2017, podemos observar que, ao iniciar o diálogo, o Professor Regente sugere que se faz necessário “*negociar com os alunos*”, de modo a “*estabelecer regras*” (78). Em seguida, no turno de fala de número (79), a Professora Pesquisadora repete a medida sugerida como solução pelo Professor Regente: “*estabelecer regras, aham!*”.

De volta ao texto produzido pelo Professor Regente, no turno de fala de número (84), o professor declara que as regras da escola estão sendo quebradas por professores, que, por sua vez, permitem que os alunos façam o que, na verdade, é proibido. Além disso, o Professor Regente declara, também, no mesmo turno de fala (84), que as regras não estão claras para o comunidade escolar, por meio do texto: “[...]isso não tá claro pros alunos, não tá claro pros professores e não tá claro, assim, como corpo da escola”. A falta de clareza das regras e de seu cumprimento por parte não só de alunos, mas, também, de professores, naturaliza a questão ‘indisciplina’ em sala de aula, lugar negado de conhecimento e cumprimento de regras que se fazem necessária para o funcionamento da aula.

No próximo turno de fala de número (85), a Professora Pesquisadora traz para o grupo docente a responsabilidade de lidar com o problema ‘indisciplina’, quando sugere aos estagiários a possibilidade de deixarem as regras claras desde o início e a necessidade do grupo todo conhecer as regras da escola, por meio das falas: “[...]tá aí uma oportunidade pros estagiários que vão entrar agora, quando for começar, dar aquela lembradinha, né?”, “[...]sobre essas regras, a gente pode juntar, que tem que saber, né?” e “[...]deixar eles mais cientes”.

Por meio desses textos, a Professora Pesquisadora reforça a representação do Professor Regente de que se faz necessário estabelecer regras e traz, para o corpo docente, a responsabilidade de lidar diretamente com o problema, conhecendo as normas e deixando-as claras para os alunos. Tal responsabilidade é reforçada pelo Professor Regente no turno de fala de número (86), quando ele sugere que os professores apresentem as regras aos alunos e também as cumpram, como no texto: “[...]essas regras são essas, tem que seguir”, caso contrário, conflitos com os alunos se tornam possíveis.

Para a conclusão da discussão dessa reunião, a Professora Pesquisadora reforça a representação do Professor Regular de que as regras “[...]tem que estar claras” desde o começo.

Quanto ao processo de aprendizagem de professores durante essa reunião, pode notar que se desenvolve e se revela, tanto pela construção em colaboração de identificações, como a identificação do problema ‘indisciplina’ e apresentação de soluções para lidar com o indesejável, quanto como o contexto e a responsabilidade de solucionar o problema é representada pelo Professor Regente e pela Professora Pesquisadora, na maneira como um concorda com o outro e utiliza das identificações um do outro para naturalizar a escola como um local negado de ordem e responsabilizarem a si mesmos, enquanto docentes, para melhor entender e estabelecer regras para tentar sanar o problema ‘indisciplina’.

Durante a terceira reunião a ser analisada, no dia 21 de Junho de 2017, discutimos, ainda, sobre as observações de aulas que estavam sendo realizadas na escola da rede pública em que trabalharíamos e conversamos sobre nossas percepções sobre o contexto como um todo, sobre os alunos, problemas encontrados, e possíveis soluções que poderíamos pôr em prática, de modo a contribuir para a melhoria de condições em que trabalharíamos e buscando impactar positivamente, também, o processo de aprendizagem dos alunos ao iniciarmos o período de regência. Logo no início da Reunião, o Professor Regente (PR) relatou um pouco de sua percepção sobre os alunos e como trabalhava com eles:

Reunião do dia 21/06/2017

- (1) PR:[...]Eles (os alunos) **têm um passo um pouco devagar, eu ando devagar pra eles poderem aprender.** Então, eu acho que tem um propósito pedagógico aí, sim, só que, daí, por exemplo, nesse caso, que tem um aluno do oitavo D, aí, **você tem uma questão disciplinar um pouco maior.**

Podemos notar que o Professor Regente identifica os alunos como lentos, fazendo com que ele desacelere, também, o processo de ensino, além de haver uma questão ‘disciplinar’, que, nos próximos textos, continua aparecendo, na verdade, como problemas de ‘indisciplina’ que, juntamente com a identificação, feita pelo Professor

Regente, do passo lento dos alunos, dificulta o processo de ensino de língua inglesa. Podemos observar, na voz do professor: “[...] *Eles (os alunos) têm um passo um pouco devagar, eu ando devagar pra eles poderem aprender*”, uma declaração assertiva, em modalidade epistêmica.

O uso do verbo ‘ter’ no presente do indicativo, conjugado pela terceira pessoa do plural, identificando o ritmo dos alunos, identificado pelo Professor Regente pelo uso do advérbio “*devagar*”. Em sequência, o uso do verbo ‘andar’, conjugado pela primeira pessoa do singular e no presente do indicativo, seguido, novamente, do advérbio “*devagar*”, identifica a ação do professor e mostra um alto nível de comprometimento com o que o professor afirma.

Já o uso da preposição “*para*”, em (1): “[...] *para eles poderem aprender*”, exerce função de ‘com o propósito de’, enquanto “*eles*” se refere aos alunos e “[...] *poderem aprender*” é identificado como o propósito do professor ensinar devagar. O verbo ‘poder’ é um verbo modal e pode significar ‘ter a capacidade ou oportunidade de’. Aprender, portanto, é identificado pelo Professor Regente como uma possível consequência de ensinar lentamente.

Agora, no segundo destaque, ainda no mesmo turno de fala (1): “[...] *você tem uma questão disciplinar um pouco maior*”, apesar de ser uma asserção, o professor não mais se posiciona em primeira pessoa do singular, mas utiliza a segunda, por meio do pronome “*você*”, provocando um distanciamento de identificação com quem tem um problema, por ele representado como “[...] *uma questão disciplinar um pouco maior*”, texto que também pode evidenciar uma avaliação indesejável ao dizer que a questão é “[...] *um pouco maior*”, na qual “*maior*” também pode ser interpretado como ‘mais complicada’, ou seja, representa a indisciplina dos alunos como um problema de difícil solução.

Apesar do alto nível de comprometimento com o que diz no primeiro destaque, a asserção atribui aos alunos a característica de ter “[...] *um passo um pouco devagar*” e por isso, o fato do professor andar “[...] *um pouco mais devagar para eles poderem aprender*”, a atribuição do adjetivo “*devagar*”, utilizado para avaliar os alunos e o ensino, carrega uma conotação negativa e assim como a “[...] *questão disciplinar um pouco maior*” podem indicar situações indesejáveis durante prática docente.

Com relação às questões identificadas como indesejáveis no contexto, como a indisciplina, discutimos algumas possíveis soluções em outros textos, dos quais trago

alguns turno de fala com textos produzidos pelo Professor Regente, pela Professora Formadora e pela Professora em Formação 1 (PeF1):

Reunião do dia 21/06/2017

(3) PR: [...] aí você tem uma solução: **dispensa** o aluno, **dá** suspensão, **dá**, né? faz, **tira** todos os privilégios, etc.

(4) PF: [...] quando eu falo para a gente **fazer** algo, eu acho que é algo assim mesmo, **positivo, não de excluir**, não de **não querer lidar** com eles, né? com esses alunos, mas, ao contrário, de **tratar** disso **abertamente** com eles, com os pais, **chamar** os pais, por exemplo [...], **chamar** o aluno e dizer isso, dizer: *“olha, você é bom, né? mas quando você tem esse comportamento, você não tá fazendo uma coisa ruim só pra você, você também tá fazendo pros seus colegas, que não conseguem prestar atenção”* [...], e essa é uma coisa que **preocupa muito**.

(7) PeF1: [...] e essa questão de: *“ah, o pai **participar mais da sala**”, ou, sei lá, **traz** e olha, *“pai, essa é a sala tal e a gente precisa **conversar** sobre o seu filho, que se não eu vou **dar** suspensão mesmo”**

As possíveis soluções discutidas nos turno de fala de números são: tomar medidas punitivas (3 e 7), trazer o aluno para participar da solução do problema (4) e convocar os pais (4 e 7). Tais soluções são apresentadas de diferentes formas. No turno de fala de número (3), por exemplo, pude observar características da modalidade deôntica em prescrições com os verbos *“dispensa”*, *“dá”*, e *“tira”*, que, informalmente, estão no presente do indicativo, mas que se reformulados de maneira gramaticalmente correta, estariam no imperativo, como *“dispense”*, *“dê”*, e *“tire”*, caracterizando as possíveis medidas punitivas como solução do problema indisciplina.

O mesmo acontece no turno de fala de número (4), no qual a prescrição aparece nos verbos *“fazer”*, *“tratar”* e *“chamar”* como prescrições desejáveis (avaliação), em contraste com as proscricções (modalidade deôntica) *“não excluir”* e *“não querer lidar”*, que representam ações não desejáveis (avaliação) de serem realizadas por professores. Além disso, o adjetivo *“positivo”* e o advérbio de modo *“abertamente”* caracterizam avaliações positivas da professora formadora com relação às trazer alunos e pais para a solução do problema.

Da mesma maneira que no turno de fala de número (4), o verbo “*chamar*”, seguido de “*dizer*” como prescrições desejáveis (modalidade deôntica e avaliação) e além disso, com relação à avaliação, os adjetivos “*bom*” e “*ruim*”, relacionam-se, ambos, ao aluno (bom) e a seu comportamento (ruim), ou seja, ao mesmo tempo que o aluno pode ser avaliado positivamente como bom, ele pode ter um comportamento indisciplinado, que é avaliado como ruim tanto para ele, quanto para os outros alunos que “*não conseguem prestar atenção*”, consequência negativa da indisciplina.

Ainda no mesmo turno de fala de número (4), o verbo “*preocupa*”, também carrega conotação negativa (avaliação), seguido do advérbio “*muito*” que intensifica a avaliação negativas do problema indisciplina. Outro aspecto que pode ser considerado como uma avaliação negativa é empregado no verbo “*dar*” (suspensão) que aparece como uma prescrição no turno de fala de número (7). Como se trata de suspender o aluno, seguido do advérbio “*mesmo*”, que exprime segurança, reforça-se a possibilidade de utilizar uma medida punitiva caso as soluções prescritas desejáveis representadas pelos verbos “*participar*”, seguido do advérbio de intensidade “*mais*”, “*conversar*” e “*trazer*” não funcionem.

Por último, o emprego dos pronomes pessoais “*eu*” presentes nos turnos de fala de números (3 e 7) e da locução pronominal “*a gente*” no turno de fala de número (3), sinalizam posicionamentos de alto nível de comprometimento dos falantes para com as prescrições que realiza, responsabilizando-se por elas em primeira pessoa do singular e, quando diz “*a gente*”, responsabiliza os professores no geral, identificando-se como parte do grupo.

Além do aspecto linguístico em nível micro, possível pela análise usando as categorias de ‘modalidade’ e ‘avaliação’, olharei, agora, pelas lentes da categoria ‘interdiscursividade’, relacionando o processo de aprendizagem dos participantes durante a reunião do dia 21/06/2017, às mudanças nos discursos, enquanto representações. No primeiro turno de fala de número selecionado dessa reunião (1), a voz do Professor Regente enfatiza o ritmo lento dos alunos e introduz o problema ‘indisciplina’, novamente, à discussão, identificando-se como um professor que precisa diminuir o ritmo do ensino para que a aprendizagem dos alunos seja possibilitada. A partir desse turno de fala de número, discutimos novas possíveis soluções para o problema indisciplina.

É partindo da discussão sobre indisciplina que as representações presentes nas vozes do Professor Regente, da Professora Formadora e de uma Professora em Formação (PeF1) se revelam e conversam entre si. Primeiramente, o Professor Regente apresenta, no turno de fala de número (3) medidas punitivas, como a análise apontou até o momento. Em seguida, no turno de fala de número (4), a professora formadora, em vez de concordar ou apropriar-se das representações de medidas punitivas, sugere que os professores discutam o problema com os alunos e pais de alunos, trazendo uma nova alternativa/maneira dos professores lidarem com o problema e dividindo a responsabilidade com alunos e pais. Não há, portanto, mescla entre as representações do PR no texto produzido pela PF. Ao contrário, ela apresenta soluções que vão em contramão às medidas punitivas, propondo lidar com o problema por via de diálogo.

A partir da contribuição da Professora Formadora, o Professor Regente apropria-se das soluções propostas pela professora formadora em seu texto (4), não mais mencionando medidas punitivas, em vez disso, apropria-se das representações feitas pela PF ao mencionar, como solução, conversar com os alunos, apropriando-se da representação em que a responsabilidade de lidar com o problema ‘indisciplina’ é do professor, que pode apresentar o problema ‘indisciplina’ ao aluno indisciplinado e explicitar o impacto negativo que o problema de comportamento gera no processo de aprendizagem de outros alunos. Além de atrapalhar outros alunos, o PR traz para a discussão que o problema ‘indisciplina’ causa nele muita preocupação (4), sentimento que ainda não havia sido mencionado por nenhum professor durante as discussões.

Depois do Professor Regente propor medidas punitivas e depois mesclar, em seu discurso, representações contidas em textos da PF, que responsabilizam o professor em resolver o problema por meio do diálogo, a PeF1, por sua vez, mescla, no texto produzido por ela, representações feitas tanto pelo PR, quanto pela PF, trazendo como solução para o problema ‘indisciplina’, tanto chamar e conversar com pais de alunos, lidando com o problema por meio do diálogo, como, caso tal solução não funcione, sugere tomar medidas punitivas, como suspender o aluno, reproduzindo a representação feita inicialmente pelo PR. A PeF1, portanto, após as falas do PR e da PF, posiciona-se mesclando representações contidas em textos produzidos anteriormente por ambos.

Durante a reunião do dia 14/06/2017, que ainda representa o início do processo de Ensino Colaborativo, em uma discussão sobre o que o planejamento de aula deveria

ter, iniciada pela Professora Pesquisadora, na qual a Professora Formadora não estava presente, ao identificarem aspectos básicos que um planejamento deveria ter, os professores entram no assunto ‘avaliação’.

O Professor Regente, que estava inserido no contexto de sala de aula em que lecionaríamos, por sua vez, expõe sua frustração ao avaliar alunos por suas produções orais e estruturais de língua inglesa, identificando-os como negados de conhecimento da língua. Frente a seu posicionamento, tanto um professor em Formação (PeF3) quanto a Professora Pesquisadora dão continuidade no discurso do Professor Regente ao concordarem que, para trabalhar com alunos como os identificados pelo Professor Regente, seria necessário voltar o conteúdo do zero, reforçando a identificação de alunos como negados de conhecimento e de que supostamente existe uma estrutura consensual e ideal para se ensinar língua inglesa, um caminho ideal pré-traçado e naturalizado pelos professores de língua inglesa.

Durante essa reunião, a indisciplina aparece como vilã do ensino e aprendizagem de língua inglesa e é identificada pelo Professor Regente como responsável por fracassos na prática docente. Além disso, o Professor Regente também identifica a indisciplina como naturalizada por professores na escola e presente, também, em suas práticas, enquanto descumprimento de regras. Outra questão apontada pelo Professor Regente como uma realidade indesejável presente na escola é o não conhecimento de regras por parte de professores e alunos e seu não estabelecimento por parte dos professores, o que colabora a favor da manutenção do problema indisciplina.

Frente a tantas questões indesejáveis apontadas pelo Professor Regente que enfrentaríamos na prática docente durante a prática, os professores buscam superar as dificuldades apresentadas e encontrar soluções para lidar com o problema indisciplina, se responsabilizando por lidar diretamente com o problema. Os professores, mais especificamente o Professor Regente e Professora Pesquisadora, então, identificam soluções como negociar, conhecer, juntar e estabelecer regras, bem como deixa-las claras aos alunos desde o começo da prática docente.

Quanto à participação dos outros professores na construção de sentidos durante esta experiência de Ensino Colaborativo, no dia 21/06/2017, a indisciplina ainda era identificada e discutida como um problema para a prática docente e aprendizagem dos

alunos, que, por sua vez, são identificados pelo Professor Regente como indisciplinados e lentos.

Desta vez, de modo a construir novos sentidos para a solução do problema indisciplinada, o Professor Regente menciona algumas medidas punitivas que podem ser tomadas pelos professores em direção aos alunos de modo a tentar estar no controle do problema. No entanto, a Professora Formadora se posiciona contra o discurso punitivo e excludente de alunos e a favor do diálogo como alternativa para resolver a questão.

Após a proposta da Professora Formadora de diálogo com os alunos para envolver os na solução do problema indisciplinada, a Professora em Formação (PeF1) se posiciona de acordo com o discurso da Professora Formadora, como já havia feito anteriormente na reunião do dia 07/06/2019, analisada no capítulo “Língua como prática social e língua como estrutura: A articulação de diferentes perspectivas no início da prática de Ensino Colaborativo”.

Essas mudanças no modo de se posicionar, enquanto atores sociais, mostra como o processo de Ensino Colaborativo, mais especificamente as reuniões, possibilitam coconstruções e mudanças em como nos posicionamos. Tanto as avaliações negativas do contexto representadas por nós, professores participantes do trabalho colaborativo, quanto à identificação de alunos devagar e indisciplinados, ao serem compartilhadas, vão nos posicionando, a partir das nossas histórias, contextos, e lugares sociais, favoravelmente ao envolvimento do próprio aluno e da família na solução do problema indisciplinada, bem como a tomada de medidas punitivas.

Essa prática opera, por sua vez, ideologicamente, a favor da representação do professor como aquele responsável por solucionar os problemas presentes em sala de aula e ajudar os alunos e, ao mesmo tempo, naturaliza a escola como o lugar negado de ordem e aprendizagem, o que, por sua vez, opera a favor do problema ‘indisciplinada’.

4.3 Conflitos sobre modos de participação desejáveis

Em um primeiro momento, toda a análise de dados realizada para esta pesquisa foi voltada ao problema indisciplina e identificações e representações presentes em posicionamentos de professores que fossem voltadas a essa temática, já que esteve presente na maioria dos encontros transcritos para a análise de dados de modo que nos posicionássemos em grande fluxo sobre. No entanto, algumas outras questões foram chamando a minha e a atenção da professora formadora (e minha orientadora) durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa, como identificações e representações relacionadas às visões de língua, conforme trato na primeira seção da análise de dados, em *“Língua como prática social e língua como estrutura: A articulação de diferentes perspectivas no início da prática de Ensino Colaborativo”*.

Em seguida, o tema indisciplina é introduzido na seção *“O problema indisciplina e a (auto)identificação da responsabilidade do professor”*, na qual analiso como os sentidos são construídos em práticas discursivas que tratam do tema indisciplina enquanto problema de participação indesejável de alunos e desafio para a prática docente dos professores que, por sua vez, se identificam como responsáveis por lidar com o problema, buscando soluções para tal durante o processo e Ensino Colaborativo.

Nesta seção, intitulada “Conflitos sobre modos de participação desejáveis” trago, ainda, a questão indisciplina, enquanto modo de participação indesejável de alunos, desta vez, gerando reflexões e posicionamentos sobre modos de participação e levantando questões sobre quais seriam, então, os modos de participação desejáveis pelos professores que os alunos tivessem durante as aulas de língua inglesa parte do processo de Ensino Colaborativo.

No dia 27 de Setembro de 2017, o problema ‘indisciplina’ volta à tona, desta vez, tratando de formas de participação e/ou não participação, dispersão, desinteresse ou comportamento dos alunos em sala de aula. Considero como indisciplina, aqui, todo comportamento que foge às regras de comportamento adequado e desejável, não a fim de definir o conceito ‘indisciplina’, mas de discutir como nos posicionávamos em discussões que envolviam essa temática.

Apresentarei, agora, textos produzidos por professores durante a reunião do dia 27/09/2017, na qual um professor em formação (PeF2) realiza a leitura de um exercício de descrição de aula, abrindo espaço para a discussão sobre o que poderia ser participar ou não participar da aula, ou seja, quais seriam modos desejáveis e indesejáveis de participação em sala de aula:

Reunião do dia 27/09/2017

- (30) PeF2: [...] **Os alunos ouvem a professora** sobre o tema que será apresentado na aula, bebida, e comida.
- (31) PF: **você acha que isso quer dizer que os alunos estavam ouvindo a professora?**
- (32) PP: **a professora tava falando, se eles estavam ouvindo já é outra história** [risos], né? a professora falou qual vai ser o tema...
- (33) PF: **mas isso não quer dizer que os alunos ouviram! o que que você acha, PeF2? Por que que você acha que eles estavam ouvindo?**
- (34) PP: **por que eles estavam quietos olhando pra cara dela?** [todos dão risada]
- (35) PeF3: **porque eles responderam o que você pediu, então, eles tavam prestando atenção, cem por cento eles nunca tão ouvindo.**
- (36) PeF2: [lendo a descrição] [...] a professora estava a informar algumas palavras que irão utilizar na aula. A professora diz aos alunos, então eles também utilizam. **Os alunos estão participativos** e a aula estava sendo filmada.
- (37) PF: tá, certo! **Por que que você disse que os alunos estavam participativos?**
- (42) PF: Por exemplo, pra mim, **participar da aula é fazer o que a professora pediu**, então, eu vou dizer que eles estavam participativos, mas, pode ser que, pra outra pessoa, **estar participativo é fazer perguntas e não responder a comandos**. Então, entende porque a gente não pode dizer que eles estavam participativos, estavam motivados? tem que descrever. Por exemplo: "*os alunos responderam às perguntas, os alunos fizeram a tarefa no tempo pedido*", "os alunos..." aí, **alguém que acha que isso é participação, vai dizer: "nossa, como eles estavam participativos"**, ou eles vão dizer: "*nossa, que alunos mais mecanizados, mais apáticos, mais...*".
- (48) PF: **os alunos estavam mortos, falei sozinha!**
- (49) PeF2: **é? eu achei que não!**
- (50) PF: **é, falei sozinha!** se a gente for observar, quem pergunta e quem responde?
- (51) PP: **você pergunta e alguém "miau", tem alguém que faz um miado**, assim, [risos].

(52) PF: **né? quem pergunta e quem responde? quem fala o que pra quem? Então, eu não sei, sinceramente, dizer se os alunos estavam participativos. Eles estavam quietos? Estavam! estavam ali? Alguns! tinha uma menina mexendo no celular, tinha uma menina em cima da carteira.** Num grupo de quantos alunos? quinze. Então, você pensa, é um grupo pequeno, a professora falou onze minutos, né?

(53) PeF2: é!

(54) PF: deu instrução, escreveu no quadro. Então, por isso vocês tem feito menos descrição das ações dos alunos em si do que do professor, porque, de fato, **grande parte das ações estavam com a professora, ela que falava, ela que escrevia, ela que perguntava, ela que respondia, né?** Então, vocês percebem que isso vai dando pra gente um olhar sobre modos de interações em sala de aula, envolvimento dos alunos, formas de participação. O que que é participação? a gente precisa pensar em formas de participação! Isso é participação ativa ou passiva? Né? isso é uma forma de participação empolgada? participativa? ou isso é **uma forma de participação responsiva? no sentido ruim de ser responsiva, né? só quando a professora manda, com aquela vontade toda, né? Então, tudo isso é importante pra quando a gente for fazer essa análise, porque, se não, a gente corre o risco de fazer uma descrição e sempre achar que a aula estava sempre ótima.**

Ao ler o exercício de descrição que havia sido pedido pela Professora Formadora, o PeF2, no turno de fala de número (30), por meio de uma asserção, em modalidade epistêmica, diz que “[...]os alunos ouvem a professora”, ao tentar descrever o que professores e alunos faziam durante a aula. Considero, aqui, ‘ouvir’ o professor uma ação positiva, em avaliação, ou seja, escutar enquanto o professor fala, como um modo de participação desejável. Todavia, ao descrever uma aula, se faz necessário usar palavras objetivas para expor situações. Portanto, a professora formadora inicia a discussão sobre quais seriam modos de participações desejáveis, identificando o quanto a subjetividade pode ser prejudicial à compreensão e análise de uma descrição de aula.

A discussão se inicia, portanto, com o PeF2 dizendo que os alunos estavam ouvindo a professora. Todavia, a Professora Formadora questiona e contradiz o primeiro modo de participação desejável apresentado pelo PeF2 no turno de fala de número (30), em que escutar é participar, por meio de perguntas, em modalidade epistêmica, no turno de fala de números (31): “[...]você acha que isso quer dizer que os alunos estavam ouvindo a professora?” e (33) “[...]o que que você acha, PeF2? Por que que você acha

que eles estavam ouvindo?” cedendo o compromisso com a verdade ao PeF2, ou seja, dando a ele a oportunidade de responder e identificar modos de participação desejáveis em sua visão. Não há, portanto, integração de representações entre o discurso da Professora Formadora e do PeF2 até então, pelo contrário, a representação do PeF2 (30), de que os alunos estavam ouvindo o professor, é questionada pela PF (31).

Em seguida, a Professora Formadora discorda do PeF2 sobre participar ser sinônimo de ouvir o professor, por meio de uma negação, em modalidade epistêmica, no turno de fala de número (33): “[...]mas isso não quer dizer que os alunos ouvirem!” que nega a asserção (30) do PeF2 de que os alunos estavam ouvindo, representado pela escolha lexical da conjunção “mas”, indicando oposição ao posicionamento de PeF2 no turno de fala de número (30), na qual ele identifica que os alunos estavam ouvindo a professor.

Não há, portanto, uma linearidade entre as representações de modos de participação presentes nos textos produzidos pelo PeF2 e pela Professora Formadora. As falas da Professora Formadora sempre indagam as representações contidas nos textos do PeF2, no intuito de provocar a reflexão de quais seriam modos de participação esperados e desejáveis em sala de aula.

A Professora Pesquisadora segue a discussão com identificações em posicionamentos coerentes aos textos produzidos pela Professora Formadora, por meio da asserção, em modalidade epistêmica, no turno de fala de número (32): “[...]a professora tava falando, se eles estavam ouvindo já é outra história”, identificando a ação do professor e não a do aluno.

Afirmar que os alunos estavam ouvindo a professora foi questionado, nos textos produzidos pela Professora Formadora e pela Professora Pesquisadora, quanto a modos desejáveis de participação, sendo ‘ouvir como modo de participação’, uma representação contida nos textos de PeF2, passível de questionamento, conforme a fala da Professora Pesquisadora no turno de fala de número (32): “[...]é outra história”, ou seja, não é o mesmo que dizer que eles estavam participando.

A Professora Pesquisadora também indaga o PeF2, como a Professora Formadora fez, no turno de fala de número (34), fazendo uma pergunta não modalizada positiva, em modalidade epistêmica: “[...]por que eles estavam quietos olhando pra cara dela?”, que afirma que os alunos estavam quietos, não utilizando modalizadores que tornariam

intermediário o nível de comprometimento com o que se questiona, cedendo ao PeF2 a responsabilidade com a verdade e a chance de se posicionar.

Embora, pensando a interdiscursividade, haja uma similaridade em representações presentes nos textos produzidos pela Professora Formadora e pela Professora Pesquisadora, já que ambas questionaram as identificações presentes nos textos produzidos pelo PeF2, O PeF2 não responde os questionamentos das professoras (Professora Pesquisadora e Professora Formadora) e continua afirmando que os alunos estavam participativos, mesmo sem descrever o que seria participar em ações, como representado no turno de fala de número (36) pela asserção, em modalidade epistêmica: “[...] *Os alunos estão participativos*”, na qual o uso do adjetivo “*participativos*” possui valor positivo em avaliação, que por mais que não seja objetivo, alunos participativos representam o papel de aluno ideal em um contexto de ensino e aprendizagem interacionista. Analisando como os textos são construídos e relacionam-se, o PeF2 ainda identifica os alunos como participativos, mesmo sem trazer exemplos do que participar significaria para ele de fato e quais seriam as ações esperadas dos alunos, enquanto formas de participação para além de ouvir.

Na sequência, o que o PeF2 entende por ser participativo é questionado novamente pela professora formadora (PF) no turno de fala de número (37), por meio da pergunta não modalizada, em modalidade epistêmica: “[...] *Por que você disse que os alunos estavam participativos?*”, que leva o uso da locução adverbial “*por que*”, exigindo um motivo, uma razão pela qual o PeF2 identifica os alunos como participativos.

Com relação à ‘interdiscursividade’, o PeF2 mantém o mesmo padrão de representações, sem mesclá-las com as presentes nos textos produzidos pela Professora Formadora e pela Professora Pesquisadora. Bem como a Professora Formadora usa as representações contidas nos textos de PeF2, de que ouvir é sinônimo de participar, de modo a questioná-lo, estimular que ele reflita sobre participação e dê outros exemplos de modos desejáveis de participação. Ainda sobre posicionamentos que identificam comportamentos de alunos, a identificação de ouvir como modo de participação (30) foi a primeira, de várias, discutidas nessa reunião, mas as identificações de modos de participação não ficaram restritas à essa única forma.

De acordo com as identificações e representações em textos produzidos pelos professores nessa reunião, participar pode ser: (a) ouvir(30); (b) prestar atenção e/para

responder perguntas feitas pelo professor (35 e 42), conforme as asserções, em modalidade epistêmica, produzidas pelo PeF3: “[...] *porque eles responderam o que você pediu, então eles tavam prestando atenção*” e da PF “[...] *os alunos responderam às perguntas*”; (c) fazer perguntas, como na asserção, em modalidade epistêmica, produzida pela Professora Formadora (42): “[...] *estar participativo é fazer perguntas*”; (d) obedecer o professor, como nas asserções, também produzidas pela Professora Formadora (43): “[...] *participar da aula é fazer o que a professora pediu*” e “[...] *os alunos fizeram a tarefa no tempo pedido*”.

É importante destacar que as maneiras de participação identificadas nos posicionamentos feitos pela Professora Formadora são tipos de comportamentos desejáveis na voz dela, não representando a verdade absoluta do que é participar, já que, a Professora Formadora destaca, ainda no turno de fala de número (42) que as considerações sobre o que é participar variam de pessoa para pessoa, com a asserção, em modalidade epistêmica: “[...] *alguém que acha que isso é participação, vai dizer "nossa, como eles estavam participativos", ou eles vão dizer "nossa, que alunos mais mecanizados, mais apáticos, [...]"*”. O não estabelecimento de um sentido fixo para o que pode ser considerado um modo de participação desejável universal é enfatizado pelo uso da conjunção “ou”, que viabiliza mais de uma opção ou representação sobre possíveis modos de participação.

No turno de fala de número (42), portanto, a Professora Formadora dá outros exemplos de participação e enfatiza que modos de participação desejáveis estão relacionados a como cada professor espera que o aluno aja em sala de aula. Enquanto algumas pessoas podem considerar certos comportamentos como modos de participação desejáveis, outras podem julgar os mesmos comportamentos como ‘mecânicos’ ou ‘apáticos’, avaliando-os como modos de participação indesejáveis. Os exemplos dados pela Professora Formadora ilustram a importância de descrever o que seria participar, ou seja, do professor identificar como espera que os alunos se comportem e atuem em sala de aula.

Por outro lado, em meio a identificações de modos de participação indesejáveis por parte dos alunos, que seria a representação do não cumprir com o papel de aluno ideal desejável pelo professor, os professores também relataram alguns comportamentos que ocorreram durante a aula ministrada pela Professora Formadora, a qual os professores

havam identificado em exercícios de descrição de aula. Dentre os modos de participação indesejáveis identificados, os classifiquei em três e todos carregam conotação negativa em avaliação, já que, representam comportamentos indesejáveis que os alunos desempenhem em aula. As categorias que podem caracterizar modos de participação indesejáveis são: (a) não interagir com o professor (34, 42, 48, 50, 52 e 54); (b) somente responder à comandos do professor (42 e 54), as vezes, de forma muito simplista (51); e (c) não estar engajado na aula, mas, em atividades alheias à aprendizagem (52). Trarei agora os textos que ilustram cada categoria.

Com relação à primeira (a), ‘não interagir com o professor’, trago novamente a pergunta, em modalidade epistêmica, feita pela Professora Pesquisadora ao PeF2, no turno de fala de número (43): “[...]por que eles estavam quietos olhando pra cara dela?” destacando, agora, a afirmação contida nela de que os alunos estavam “*quietos*”, calados, não interagindo verbalmente com a professora. A identificação de alunos quietos como forma de participação indesejável é reforçada pela Professora Formadora, no turno de fala de número (52) com a pergunta, seguida de uma asserção, em modalidade epistêmica: “[...]Eles estavam quietos? Estavam!”. Em seguida, a professora enfatiza a falta de interação com os alunos, declarando, por meio da asserção, em modalidade epistêmica: “[...]falei sozinha”, que aparece duas vezes, nos turno de fala de números (48 e 50), por meio do uso da repetição da declaração, reforçando o silêncio dos alunos.

O silêncio dos alunos, ou a falta de interação com o professor, enquanto modo de participação indesejável é mencionado pela Professora Formadora, novamente, no turno de fala de número (54) por meio da asserção, em modalidade epistêmica: “[...]grande parte das ações estavam com a professora, ela que falava, ela que escrevia, ela que perguntava, ela que respondia, né?” atribuindo todas as ações de interação, representadas pelos verbos ‘falar’, ‘escrever’, ‘perguntar’ e ‘responder’, à professora, que, por sua vez, é identificada em terceira pessoa do singular, criando um distanciamento entre a Professora Formadora, que produz o texto, para com a professora enquanto exemplo de narração no exercício de descrição.

Já no turno de fala de número (48), a Professora Formadora ilustra a não interação dos alunos com o professor, enquanto modo de participação indesejável, por meio da declaração assertiva, em modalidade epistêmica: “[...]os alunos estavam mortos”. O uso do adjetivo “*mortos*” pode ser uma expressão para se referir também à alunos quietos,

que não esboçam reação, silenciosos, sem respostas, ou, “*mecanizados*”, “*apáticos*”, adjetivos já usados pela Professora Formadora no turno de fala de número (42), na asserção, em modalidade epistêmica: “[...]eles vão dizer: “*Nossa! Que alunos mais mecanizados, mais apáticos, [...]*””

Além disso, no turno de fala de número (54) a Professora Formadora questiona a participação mecanizada dos alunos por meio das perguntas: “[...]isso é uma forma de participação responsiva? no sentido ruim de ser responsiva, né? só quando a professora manda, com aquela vontade toda, né?”. Aqui, a Professora Formadora usa a figura de linguagem ‘ironia’ na fala: “[...]com aquela vontade toda”, que, na verdade, pode de significar ‘sem vontade alguma’.

Ainda nesse texto produzido pela Professora Formadora (54), observamos comportamentos que se encaixam na categoria de modos de participação indesejáveis (b), somente responder a comandos da professora, ou, nas palavras da professora, “[...] só quando a professora manda”, identificado como um modo de “[...]participação responsiva”, avaliado por ela como ruim pelo uso do próprio adjetivo “*ruim*” quando se refere à esse tipo de modo de participação.

Ainda sobre a categoria (b), que incorpora modos responsivos limitados e simplistas de participação, a Professora Formadora traz, em sua fala, outro exemplo de comportamento que pode se encaixar nessa categoria, no turno de fala de número (42), por meio da asserção, em modalidade epistêmica: “[...]estar participativo é fazer perguntas, e não responder a comandos”, ou seja, ela primeiro identifica “*fazer perguntas*” como um comportamento desejável de participação e, depois, identifica o comportamento de “*responder comandos*” como indesejável.

Responder à comandos de forma simplista também é identificado como modo indesejável de participação pela Professora Pesquisadora, por meio de uma asserção, em modalidade epistêmica, no turno de fala de número (51): “[...]você pergunta e alguém “*miau*”, tem alguém que faz um miado”, em que “*miau*” ou “*miado*” representam os ruídos que gatos emitem, o que representa a falta de interação de alunos com o professor identificada, mais uma vez, como modo de participação indesejável.

Por último e, ao meu ver, a categoria de modos de participação indesejáveis que mais ilustra comportamentos de indisciplina, é a categoria (c), que fala sobre alunos que não estão engajados na aula, mas, em atividades alheias à aprendizagem. Sobre esse modo

de participação indesejável, a Professora Formadora se posiciona, no turno de fala de número (52) por meio de perguntas e asserções, em modalidade epistêmica: “[...] *Estavam ali? Alguns! tinha uma menina mexendo no celular, tinha uma menina em cima da carteira [...]*”. Nesses textos, ‘estar ali’ pode ser interpretado como estar presente, que seria um comportamento desejável. Mas, a verdade expressa pela professora é outra, a de que os alunos estavam “*mexendo*”, distraídos com o celular, bem como havia uma aluna “*em cima da carteira*”, ou seja, fora do lugar que ela deveria ocupar enquanto aluna durante a aula.

Há, de fato, muitas concordâncias, discordâncias e questionamentos sobre modos de participação desejáveis e indesejáveis nos turnos de fala analisados. É interessante notar que os professores nem sempre têm as mesmas percepções, mesmo ao se posicionarem sobre uma mesma aula. Um exemplo da divergência de representações presentes em posicionamentos dos professores é quando o PeF2 discorda da Professora Formadora no turno de fala de número (49), por meio da asserção: “[...] *eu achei que não*”, contradizendo a representação feita pela Professora Formadora de que ela havia falado sozinha (48) e de que falara interação por parte dos alunos durante a aula. O uso do verbo ‘achar’, conjugado pela primeira pessoa do singular, representa um processo mental afetivo, em avaliação, e revela alto nível de comprometimento com a verdade que é declarada.

Além disso, o problema ‘indisciplina’, como modo de participação/engajamento indesejável dos alunos em aula, também aparece de maneira naturalizada nessa mesma reunião do dia 27/09/2017, como mostra a asserção, produzida pelo PeF3, no turno de fala de número (35): “[...] *cem por cento eles nunca tão ouvindo*”. A naturalização de não ouvir o professor como modo indesejável de participação se dá pelo uso do advérbio de frequência “*nunca*”, ao se referir à ouvir ou prestar atenção como comportamento dos alunos, representados pelo pronome “*eles*”.

Sendo algumas formas de participação, como a da categoria (c), “não estar engajado na aula, mas em atividades alheias à aprendizagem”, parte do problema ‘indisciplina’, a professora formadora, após posicionar diversas perguntas incitando a reflexão sobre modos de participação desejáveis e indesejáveis, no turno de fala de número (54), afirma a importância de refletir sobre o tema participação, para que, posteriormente, os professores analisassem descrições de aulas e refletissem sobre suas percepções.

Na voz da Professora Formadora, por meio de uma asserção, , em modalidade epistêmica: “[...]tudo isso é importante pra quando a gente for fazer essa análise, porque, se não, a gente corre o risco de fazer uma descrição e sempre achar que a aula estava sempre ótima.”, na qual “tudo isso” se refere à reflexão sobre modos de participação, “se não”, refere-se à consequência negativa que não refletir poderia ter, fazendo com que corrêssemos “risco”, ou seja, caíssemos na armadilha de “[...]achar que a aula estava sempre ótima”, ou seja, de pensar que as aulas dadas são sempre boas, considerando que uma aula “ótima”, adjetivo que exprime avaliação positiva, requer também uma participação positiva dos alunos, ao contrário do que comportamentos de indisciplina proporcionam.

Com relação à ‘interdiscursividade’ presente nos posicionamentos, há um constante conflito entre a Professora Formadora, a Professora Pesquisadora e o PeF2. No Turno de fala de número (48), a Professora Formadora continua discordando do PeF2, que identificou alunos como participativos, enquanto ela os identificou como “mortos” e afirma que falou “sozinha”. Todavia, no próximo turno de fala, de número (49), o PeF2 discorda do posicionamento da Professora Formadora: “é? eu achei que não”.

Em resposta ao PeF2, a Professora Formadora reafirma que falou sozinha (50) e questiona, mais uma vez, o que seria participar, dando exemplos de modos de participação desejáveis como sinônimo de ‘interação’. Em sequência (51), a Professora Pesquisadora mescla, em sua fala, a representação de que a professora realmente falou sozinha, ao usar miados de gato como exemplo de identificação do modo de participação que os alunos apresentaram. Permanece, portanto, a mescla de representações em textos produzidos pela Professora Formadora e pela Professora Pesquisadora.

Ao dar sequência à discussão, a Professora Formadora, no turno de fala de número (52), concorda com o exemplo dado pela Professora Pesquisadora no turno de fala de número (51), por meio da expressão: “né?”, e, por meio da pergunta: “[...]quem pergunta e quem responde? quem fala o que pra quem? Então, eu não sei, sinceramente, dizer se os alunos estavam participativos[...]”.

Além disso, a Professora Formadora reforça a importância de pensar em modos de participação desejáveis e discorda com a identificação, defendida até agora pelo PeF2, de que os alunos estavam participativos. Além disso, quando ela diz, no mesmo turno de fala (52), que falou por 10 minutos, enquanto os alunos estavam dispersos, ela reforça a

identificação de interação entre alunos e professores como modo de participação desejável e que a professora falou sozinha, ou seja, não houve interação entre professora e alunos, ou seja, o desejável não ocorreu.

Depois de muito ser questionado sobre modos de participação desejáveis e indesejáveis, o PeF2 concorda com a Professora Formadora no turno de fala de número (53), todavia, a declaração feita por ele só contém a expressão “é!”, contração da expressão ‘é verdade!’. Analisando o texto por meio da categoria de ‘interdiscursividade’, não vejo integração entre representações produzidas pelas Professora Formadora e Professora Pesquisadora com as produzidas pelo PeF2. Pois, mesmo que ele concorde com a Professora Formadora utilizando a expressão “é!”, não houve mescla de representações, de visões de mundo. O uso da expressão “é!” pouco informa se ele realmente concordou com o que está sendo dito pela Professora Pesquisadora e pela Professora Formadora e não responde aos questionamentos de ambas.

Caminhando para o fim da discussão realizada no dia 27/09/2017, a Professora Formadora (54) diz que os professores vêm descrito mais ações da professora em sala de aula, durante o exercício de descrição de aula, do que ações de alunos, identificando a professora como quem mais participa em sala de aula. A Professora Formadora convida, novamente, os outros professores, a pensarem sobre modos de participação desejáveis, para melhor descrever a interação em sala de aula, observando o que engaja os alunos e os papéis que alunos e professores desempenham durante aulas de língua inglesa.

Sobre ‘indisciplina’ enquanto modos de participação indesejáveis, a Professora Pesquisadora e a Professora Formadora finalizam a discussão sobre modos de participação durante a reunião do dia 27/09/2012:

Reunião do dia 27/09/2019

(66) PP: **não sei o que que é pior, uma sala demônia, ou uma sala de gente quieta, morta, né?**

(67) PF: **as duas são ruins, porque, também, muito barulho e muita bagunça não tem participação. O que seria, então, uma participação mais efetiva? é quando vários, cada um, contribui de alguma maneira.** Você tá lá fazendo uma correção, faz uma pergunta, **um aluno responde agora, outro responde depois**, o outro ouve e fala: "*ah eu não achei aquela, mas, achei outra também*", **um ouve o outro.**

No turno de fala de número (66), a Professora Pesquisadora questiona qual seria o modo de participação mais indesejável, por meio da negação, em modalidade epistêmica: “*não sei o que é pior*”, onde o adjetivo “*pior*” representa o que é indesejável, excessivamente ruim, em avaliação, seguido das opções “*sala demônia*” ou “*quieta*”, onde “*demônia*” representa o oposto do adjetivo “*quieta*”, ou seja, representa uma sala agitada, indisciplinada. Nesse turno de fala de número (66), a representação presente na fala da Professora Pesquisadora é a de desordem e falta de interação enquanto modos de participação indesejáveis e ruins para o contexto de aprendizagem.

No turno de fala em seguida (67), a Professora Formadora mescla, em seu texto, a representação feita pela Professora Pesquisadora, por meio de uma asserção, em modalidade epistêmica, de que: “[...] *as duas são ruins*”, sendo o adjetivo “ruim” avaliado como negativo, oposto do que é desejável, porque, segundo ela, “[...] *muito barulho e muita bagunça não tem participação*”, ou seja, o barulho e a bagunça estão relacionados a modos de participação indesejáveis e ao problema ‘indisciplina’.

O conceito de participação ideal identificado pela Professora Formadora, em forma de pergunta e asserção, em modalidade epistêmica, seria: “[...] *uma participação mais efetiva? É quando vários, cada um, contribui de uma maneira [...], um aluno responde agora, outro depois [...], um ouve o outro*”. De acordo com esse posicionamento, “*ouvir o outro*” e “*responder*” o outro é contribuir de “*diferentes maneiras*”, ou seja, são identificações de modos de interação entre alunos e professor que representam modos desejáveis de participação.

Nesse turno de fala, de número final (67), há uma integração de representações produzidas, tanto pelo PeF2, em que participar é ouvir; quanto pelo PeF3, em que participar é responder; mas há uma mudança no modo de identificar modos de participação desejáveis quando a Professora Formadora diz que participar é “*contribuir de diferentes maneiras*”. Todavia, a Professora Formadora também não identifica exemplos concretos de ações que seriam formas ideais de participação. Por outro lado, os textos produzidos pela Professora Formadora e pela Professor Pesquisadora desempenham fundamental importância na discussão sobre a prática docente, ao questionar os modos de participação até então construídos e identificados pelos professores, já que, o objetivo das discussões durante o processo de Ensino Colaborativo

era, além de elaborar aulas, construir e desconstruir conceitos de maneira colaborativa, de modo a promover aprendizagem de professores por meio de reflexões sobre a prática docente.

A próxima reunião, por mim selecionada para discutir modos de participação, ocorreu no dia 18 de Outubro de 2017. Discutíamos, ainda, sobre como fazer descrição de aulas, bem como sobre o problema ‘indisciplina’, desta vez, identificada como sinônimo de ‘dispersão’, ‘desatenção’ e ‘interrupções’ feitas por alunos em momentos inadequados durante a aula. As discussões realizadas nessa reunião também contaram com identificações de outros problemas presentes na prática, bem como identificações de possíveis soluções para lidar com o problema ‘indisciplina’ e melhorar a prática docente:

Reunião do dia 18/10/2018

(10) PeF2:[...] No momento, talvez, eu tenha exagerado um pouco. Porque eu não consegui, na minha cabeça [...]. Hoje, igual, eu escrevi no quadro todinho, e leva uma aula inteira, e **aquilo me causa uma angústia muito grande** e, enfim, **chamam o tempo todo, eu falo e o aluno chama no meio da sala pra perguntar o que já tá no quadro.**

(11) PP: Posso falar? Eu entendo **o que você tá passando, é muito comum.** Mas, eu acho que, assim, **como teacher, você que tem que liderar isso,** porque **vai ter mesmo,** você falou uma coisa, acabou de falar, tem um bendito lá que não escutou, **aí, ele vai te chamar, se você for lá explicar pra ele, a sala inteira se embanana,** entendeu? Então, *chamar todo mundo de novo.* Porque, *eu percebi que teve uma aula que você tava bem confuso, sabe? Eu vi que você tava bem confuso: “que hora são? que que eu faço aqui agora? que que eu faço aqui?” a aula começava às sete e meia, foi começar a aula, mesmo, era oito horas.* Aí ficou aquela "confuseira", né? Então, assim, **o que pode te ajudar: chegar mais cedo, preparar as coisas antes, levar o que você tem que levar já pra sala de aula, deixar e começar e chamar os alunos,** sabe? Se você for dando trela pra um aqui, explicar pra outro, que, isso, é uma coisa que aconteceu também, as vezes você explica pra um grupo, aí aquele outro grupo não tá prestando atenção, porque **eles não vão prestar atenção mesmo,** aí, vai explicar pro outro.

O problema ‘indisciplina’, durante essa reunião do dia 18/10/2017, é trazido para a discussão pelo PeF2 em forma de asserção, em modalidade epistêmica, com a fala:

“[...]chamam o tempo todo, eu falo e o aluno chama no meio da sala pra perguntar o que já tá no quadro”, na qual a indisciplina é caracterizada pelo ‘chamar o tempo todo’, ‘chamar no meio da sala’ e ‘perguntar o que já está no quadro’. Ou seja, a informação está no quadro, mas, como já discutido pelos professores anteriormente, os alunos desse contexto se mostram, as vezes, desatentos e acabam por interromper o professor inúmeras vezes durante a aula, chamando-o, o que causa um impacto negativo, em avaliação, na prática docente.

Esse impacto é ressaltado pelo PeF2, por meio de uma asserção com processos mentais afetivos, em avaliação, no começo do turno de fala de número (10), quando o professor diz: “[...]aquilo me causa uma angústia muito grande”, fazendo uso do sentimento “angústia”, seguido do advérbio “muito” e do adjetivo “grande”, para intensificar o sentimento de angústia com relação à “aquilo”, que se refere à indisciplina dos alunos enquanto modo indesejável de participação.

O posicionamento do PeF2 em relatar sua angústia é muito similar ao sentimento relatado pelo Professor Regente no turno de fala de número (4), produzido durante a reunião do dia 21/06/2017, em que ele fala que a indisciplina é um problema que o preocupa muito. Já na reunião do dia 18/10/2017, a causa de preocupação é a demora dos alunos, somada à indisciplina, o que se relaciona à identificação de aluno como lentos, relatada pelo Professor Regente no turno de fala de número (1), durante a reunião do dia 14/06/2018.

Há, portanto, uma regularidade nas identificações declaradas pelo Professor Regente e pelo PeF2, ao identificar alunos como lentos e o impacto negativo que isso gera, tanto por causar angústia e preocupação nos professores, quanto ao prejudicar o ritmo de aula. Essas identificações, ainda, representam a sala de aula enquanto contexto em que os alunos não estão conectados a aprender e os professores não estão confortáveis e satisfeitos ao ensinarem.

Interromper o professor repetidas vezes por não estarem atentos à aula, portanto, é parte do problema ‘indisciplina’, que, por sua vez, também aparece de maneira naturalizada em textos produzidos pela Professora Pesquisadora, no turno de fala de número (11), por meio da negação, em modalidade epistêmica: “[...]eles não vão prestar atenção mesmo”; e das asserções, em modalidade epistêmica: “[...] o que você tá passando, é muito comum”, “[...]vai ter mesmo”, e “[...] ele vai te chamar”.

O uso do advérbio “*mesmo*” exprime certeza, sem sombra de dúvidas e naturaliza a ocorrência da indisciplina enquanto modo de participação indesejável, bem como ‘não prestar atenção’, situação que é, também, naturalizada por meio do uso dos verbos “*ter*” e “*vai te chamar*”. Ou seja, haverá situações em que o aluno chamará o professor, que é identificado pelo pronome pessoal “*te*”, que, por sua vez, se refere à segunda pessoa do singular ‘tu’, provocando uma distância de responsabilidade e baixo nível de comprometimento com a situação de ser chamado, direcionando a identificação do professor e seu posicionamento ao PeF2.

Além disso, a Professora Pesquisadora ainda responsabiliza o PeF2 para lidar com o problema ‘indisciplina’ por meio da demanda modalizada, em modalidade deontica (11): “[...] *como teacher, você tem que liderar isso*”. O uso do pronome “*você*” representa pra quem se dirige o discurso, e também identifica quem, segundo a Professora Pesquisadora, “*tem que liderar*”, ou seja, deve “*liderar*”, guiar, orquestrar a sala de aula e lidar diretamente com o problema. O verbo ‘ter que’, por sua vez, é modalizado e exprime comprometimento intermediário com a obrigação declarada.

Como consequência de não gerenciar bem o ensino em sala de aula, a Professora Pesquisadora afirma, por meio da asserção, em modalidade epistêmica (11): “[...] *se você for lá explicar pra ele, a sala inteira se embanana*”, que exprime uma consequência de valor negativo, em avaliação. Já que, ir “*lá explicar pra ele*”, sendo “*ele*” usado para se referir ao aluno e “*ir lá*”, o mesmo que parar a aula para atender a interrupção do aluno, uma atitude indesejável, que levaria os outros alunos, referidos por “*a sala inteira*” a “*se embananar*”, expressão que se assemelha ao ato de se confundirem.

Ainda sobre a falta de gerenciamento em sala de aula, a Professora Pesquisadora faz uma observação sobre as ações do PeF2 em aula, no turno de fala de número (11), por meio das asserções: “[...] *eu percebi que teve uma aula que você tava bem confuso*”. Expressando um processo mental afetivo com o uso do verbo ‘perceber’ e atribuindo ao PeF2, tratado pelo pronome “*você*”, o adjetivo “*confuso*”, que carrega conotação negativa e indesejável em avaliação.

Já na asserção, no mesmo turno de fala(11): “[...] *eu vi que você tava bem confuso*”, bem como o texto anterior, ambas apresentam o uso do advérbio “*bem*”, que exprime ‘em demasia’, ou seja, intensifica o estado de confusão do professor, que é reforçado pela Professora Pesquisadora ao identificar atraso do PeF2 ao iniciar a aula, na

asserção, em modalidade epistêmica (11) : “[...] *Ja aula começava às sete e meia, foi começar a aula mesmo era oito horas.*”, ou seja, a Professora Pesquisadora responsabiliza o PeF2 pela confusão e atraso de meia hora para iniciar a aula identificados por ela.

Após a crítica à postura do PeF2 em aula, a Professora Pesquisadora propõe, por meio da asserção modalizada, em modalidade epistêmica, (11): “[...] *o que pode ajudar*[...]”, e de prescrições, em modalidade deôntica, de soluções para que o PeF2 lide com o problema indisciplina em sala de aula (11): “[...] *chegar mais cedo, preparar as coisas antes, levar o que você tem que levar já pra sala de aula, deixar e começar e chamar os alunos*” e “[...] *chamar todo mundo de novo*”, que, se reescritos de maneira gramaticalmente correta, os verbos “*chamar; chegar; preparar; levar; deixar; e começar*” estariam no imperativo, como: ‘chame, chegue, prepare, leve, deixe e comece’, identificando ações desejáveis, em avaliação, de serem tomadas pelo professor ao lidar com o problema ‘indisciplina’.

Durante a mescla de discursos, enquanto representações, a Professora Pesquisadora (11) concorda com o PeF2 (10), que os alunos atrapalham chamando a toda hora e que vão continuar chamando, naturalizando o problema ‘indisciplina’. Todavia, pode-se identificar novas representações quando a Professora Pesquisadora sugere que o PeF2 instrua melhor os alunos em uníssono, ou seja, instrua a sala toda, em vez de atender grupos separadamente. Bem como sugere que o professor se prepare melhor para a aula a ser lecionada, chegando mais cedo, preparando tudo e levando o material necessário para a sala de aula com antecedência.

Após as sugestões feitas pela Professora Pesquisadora, ela retoma o discurso contido no texto de PeF2 (10), dizendo que, se não houverem mudanças na prática docente(11), os alunos “[...] *não vão prestar atenção mesmo*”. Ou seja, o problema ‘indisciplina’ é, mais uma vez, naturalizado em sala de aula e, ao sugerir ao PeF2 que se prepare melhor para lecionar e instrua os alunos em sala de aula de maneira geral, a Professora Pesquisadora responsabiliza, novamente, o Professor como a figura responsável por liderar a sala de aula e lidar diretamente com o problema ‘indisciplina’, nesse caso, mais especificamente, o PeF2.

Uma das experiências que tentamos durante o processo colaborativo, foi trabalhar com projetos de *PenPal*, que significa ‘amigo por correspondência’, também chamado de

e-pal quando a interação ocorre via internet. Todavia, frente ao problema ‘indisciplina’ que o contexto apresentava, somado a outras questões como gerenciamento e organização de sala de aula; funcionalidade de tecnologias; infraestrutura da escola; entre outros, a experiência de *Penpal* se deu, oficialmente, por encerrada durante a reunião do dia 25 de Outubro de 2017. Ao discutirmos sobre a experiência frustrada de trabalhar com o *Penpal*, o problema ‘indisciplina’, como modo de participação indesejável dos alunos, aparece novamente:

Reunião do dia 25/10/2017

- (3) PeF2: Você viu a quantidade de respostas? Quer dizer, eu vi e *eles não responderam nenhum*. Crianças do mundo inteiro, cara! deve ter mais de cinquenta! *Teve gente que brincava!* ficou lá, coisinha, assim, né? crianças, né?
- (4) PeF1: Teve gente que respondeu, mas *a maioria não respondeu*.
- (6) PF: É! teve uma aluna lá né que virou amiga mesmo, né? teve mais de seis interações e tal. Então, assim, okay, né? tudo bem! *Vamos dizer que não foi completamente em vão, mas, não surtiu o efeito que a gente queria, não deu o resultado que a gente queria, não deu!*
- (15) PeF2: *eu achei que eles gostaram*.

Nos turno de fala de números (3 e 4), o PeF2 e a PeF1 identificara a não participação dos alunos, parte do problema indisciplina, enquanto modos de participação indesejáveis, por meio de negações, em modalidade epistêmica: “[...] *eles não responderam nenhum*” e “[...] *a maioria não respondeu*”; bem como por meio da asserção, em modalidade epistêmica: “[...] *teve gente que brincava*”. O pronome “*eles*”, é utilizado, pelo PeF2, para se referir aos alunos, bem como “*a maioria*” também é utilizada, pela PeF1, para se referir aos alunos, identificando a participação indesejável da maior parte deles durante o projeto de *Penpal* (4).

Com relação à falta de engajamento dos alunos à atividade de *Penpal*, o PeF2 (3) declara que os alunos “[...] *não responderam nenhum*”, ou seja, não responderam à nenhuma das perguntas que receberam dos amigos por correspondência, sendo ‘responder às perguntas’ um modo de participação essencial e desejável para que as experiências de interação de *Penpal* funcionassem. O ato de ‘não responder às mensagens’ remete à

categoria de não participação (a), ‘não interagir com o professor’, criada durante a análise da reunião do dia 27/09/2019.

Seguindo as identificações de comportamentos que se encaixam nas categorias criadas para identificar modos de participação indesejáveis, a asserção feita pelo PeF2: “[...]tem gente que brincava” (3), se encaixa na categoria (c), já que ‘brincar’, consiste em não estar engajado na aula, mas em atividades alheias à aprendizagem. No turno de fala de número (4), a PeF1 menciona que alguns alunos participaram como esperado, todavia, em seguida, concorda com o PeF2 que a maioria dos alunos não estava engajada nas interações relacionadas ao de *Penpal* proposto pela prática de Ensino Colaborativo.

Há, portando, interdiscursividade entre os textos produzidos por PeF2(3) e PeF1(4), ao identificarem os alunos como não participativos, gerando a representação da crença de que houve uma falha na experiência de Ensino Colaborativo ao colocar em prática o projeto de *Penpal*. Todos os exemplos de indisciplina aqui mencionados correspondem a identificações de modos de participação indesejáveis, em avaliação, que andam na contramão do que é desejável para o sucesso do processo de ensino e prejudicam a aprendizagem dos alunos.

O insucesso da experiência ao trabalharmos com o projeto de *Penpal* é, também, enfatizado pela Professora Formadora no turno de fala de número (6), por meio das negações, em modalidade epistêmica: “[...] não foi completamente em vão, mas não surtiu o efeito que a gente queria, não deu o resultado que a gente queria, não deu.”, na qual ‘ser em vão’, ‘não dar resultado’ e ‘não surtir o efeito’ esperado, identificações de situações, também, indesejáveis em avaliação. Além disso, o texto produzido pela Professora Formadora (6) interage a favor das representações contidas nos textos do PeF2 e da PeF1 de que era preciso uma participação efetiva por parte dos alunos, ou seja, que os alunos tivessem participado de modos desejáveis, para que a atividade tivesse dado certo e o projeto pudesse ter continuado.

Reforçando a ideia de que o projeto não foi em vão, mesmo não tendo dado certo, o PeF2, por meio de uma asserção com processo mental afetivo (15), declara: “[...]eu achei que eles gostaram”. Apesar de o PeF2 ter identificado anteriormente, nos turnos de fala de número (3), modos de participação indesejáveis por parte de alguns alunos, nesse texto o PeF2 declara acreditar que os alunos “gostaram” da experiência, tendo o verbo ‘gostar’, uma conotação de processo mental positivo e desejável em avaliação.

Se observarmos, através das lentes da categoria de ‘interdiscursividade’, o texto produzido pelo PeF2, no turno de fala de número (15), contradiz totalmente o que é dito anteriormente por ele no turno de fala de número (3), no qual identifica a não participação dos alunos. Sem justificar a mudança de representações contidas em seus posicionamentos, no turno de fala de número (15), ele apenas afirma acreditar que os alunos gostaram da atividade. Essa mudança de representações ocorre após o PeF2 discutir com a PeF1 e a Professora Formadora e, mesmo que injustificada, indica uma mudança na maneira como o professor se posicionou diante os problemas observados.

Mesmo alguns alunos tendo participado e/ou até gostado do *Penpal*, o projeto foi encerrado, pois, como pudemos observar, não houve a participação esperada por parte dos alunos mesmo que o modo como participaram do projeto não tenha sido o único fator responsável pelas mudanças de planos para a prática docente.

Por outro lado, não desistimos de trabalhar com o uso de tecnologia e internet em sala de aula. Tentamos, também, utilizar a plataforma de aprendizagem em forma de jogos *kahoot*. Todavia, a experiência também não saiu da maneira que esperávamos, conforme discutimos na reunião do dia 08 de novembro de 2017:

Reunião do dia 08/11/2017

(25) PeF2:[...] É que ficou presa aquela porta né? talvez teria dado mais tempo, **a gente demorou pra entrar na sala.**

(26) PF: É, mas não é só isso, né? a atividade não aconteceu como... **o objetivo da atividade não foi alcançado, né? O objetivo da atividade era ser fun?** claro que era ser *fun*! Mas, era **que eles tivessem um envolvimento diferente! Não foi como eu planejei!** Amanhã eu vou tentar uma outra coisa? vou tentar uma outra coisa! se vai dar certo, se vai ficar bom, eu também não sei. Mas, por quê eu tô falando isso? Porque não é o modelo: "*ai, ela tá achando que...*" Não! não é o modelo! É um jeito de fazer que, as vezes, dá certo, as vezes, não dá certo! Mas, quando não dá certo, **reformula, tenta de outro jeito, faz de novo.** Quando dá certo, fala: "*opa, tem alguma coisa aqui que deu certo!*". As vezes, a gente sabe na hora o que é, as vezes, a gente não sabe na hora o que é, né? Uma coisa que parece que dá certo, que a gente já pode, que se eu tivesse começando, hoje, com essa turma, eu saberia, é: **vocabulário! Parece que eles gostam, vai bem, é mais tranquilo, todo mundo tava acompanhando. Quando é um pouquinho mais difícil, que já tem uma estrutura, já desfoca. Então, o grau de dificuldade é uma coisa que interfere no foco. Se**

a tarefa tá um pouco mais difícil pra eles, eles desconcentram, desligam, começam a conversar e não fazem. [...] Então, **olhem pra isso nessas duas semanas!** né? Amanhã, de novo, na próxima semana. **O que que tá acontecendo? o que que está envolvendo os alunos?** porque que eles estão se envolvendo agora, e agora não? né? Isso pode ajudar vocês, também, a quando pegarem um material que vocês forem usar, porque, o material que vocês vão usar que eu preparei, não quer dizer que vocês tenham que fazer exatamente o que tá ali, eu preparei pra eu dar, né? tem a minha dinâmica, vamos dizer assim, **vocês podem mudar**, podem dizer: "*não, esse aqui não, esse eu vou fazer, esse eu vou mudar!*", okay? Então, não se sintam obrigados a fazer exatamente como tá no material, o material está pronto pra facilitar, vocês não precisam pensar em preparar tudo, mas **vocês podem mudar a vontade** [...].

No turno de fala de número (25), o PeF2 relata que o início da aula ocorreu mais tarde do que deveria, novamente, como já havia sido observado pela Professora Pesquisadora durante a reunião do 24/10/17. Dessa vez, o PeF2 identifica o atraso por meio da asserção, em modalidade epistêmica (25): “[...] *a gente demorou pra entrar na sala*”. O uso da locução adverbial “a gente” (auto) identifica o professor como parte de quem demorou para entrar em sala, demonstrando alto nível de comprometimento com o que se afirma, ou seja, com responsável pelo atraso da aula.

Além disso, o insucesso da experiência *kahoot* é representado por textos produzidos pela PF, no turno de fala de número (26), por meio da asserção, em modalidade epistêmica: “[...] *o objetivo da atividade não foi alcançado*”; e da negação, em modalidade epistêmica: “[...] *não foi como eu planejei*”, que expressam falha no cumprimento do objetivo da atividade, por meio da negação “*não foi alcançado*”, quando trata-se do objetivo. Bem como identificam acontecimentos indesejados, em avaliação, pela experiência com o *kahoot* não ter o objetivo cumprido e por não ter saído “*como*”, ou seja, ‘da maneira’ que “*eu*”, usado pra se referir à Professora Formadora, desejava. O uso pronome em primeira pessoa exprime alto nível de comprometimento com o que a Professora Formadora declara, seguido do verbo ‘planejar’, identifica a que a experiência não saiu conforme a Professora Formadora havia planejado, da maneira que ela avaliava como desejável.

A maneira que a Professora Formadora desejava que a atividade tivesse ocorrido é expressada na asserção, em modalidade epistêmica), no turno de fala de número (26): “[...]o objetivo da atividade era que eles tivessem um envolvimento diferente”. Podemos interpretar a identificação de “*envolvimento diferente*” como sinônimo de ‘engajamento diferente’, ‘outro modo de participação’, ou seja, os alunos não participaram de maneira esperada e desejável, em avaliação.

No entanto, a Professora Formadora faz observações interessantes sobre modos de participação desejáveis, ‘indisciplina’ e outros modos de participação indesejáveis dos alunos, quando relaciona o assunto e grau de dificuldade das atividades à ao modo como os alunos participavam em sala de aula.

Nas palavras da Professora Formadora (26), quando se trata de vocabulário, os alunos ao menos acompanham a aula: “[...]vocabulário! Parece que eles gostam, vai bem, é mais tranquilo, todo mundo tava acompanhando”, sendo, nessa asserção, em modalidade epistêmica, o pronome “*eles*” na terceira pessoa do plural, utilizado para se referir aos alunos e a ação ‘estar acompanhando’, como modo de participação avaliado como desejável de alunos. Porém, a participação ocorre quando o que é exigido é “*tranquilo*”, ou seja, quando o nível de dificuldade de alguma atividade não é elevado.

Quando o nível de dificuldade aumenta, há uma resposta negativa com relação ao comportamento/participação dos alunos, como a Professora Formadora declara, ainda no turno de fala de número (26), por meio de uma asserção, em modalidade epistêmica: “[...]Quando é um pouquinho mais difícil, que já tem uma estrutura, já desfoca. Então, o grau de dificuldade é uma coisa que interfere no foco. Se a tarefa tá um pouco mais difícil pra eles, eles desconcentram, desligam, começam a conversar e não fazem”. O uso da palavra “*difícil*” aparece nos textos de Professora Formadora de três maneiras: duas vezes como adjetivo, “*difícil*” e como o substantivo “*dificuldade*”. O que levava, segundo a Professora Formadora, a modelos indesejáveis de participação, como o ‘desfoque’, ‘desconcentração’ e ‘desligamento’, bem como modelos que caracterizam ‘indisciplina’ enquanto descumprimento de regras, como ‘conversar’ e ‘não fazer (as atividades propostas)’. Além disso, ao se posicionar produzindo asserções não modalizadas, a Professora Formadora assume alto nível de comprometimento com o que declara.

Como possível solução para quando as coisas saem diferente do esperado, a Professora Formadora sugere aos professores que revejam a prática docente e tentem

outra vez experiências que falharem, de outra maneira, por meio de algumas prescrições, em modalidade deôntica, como nos textos (26): “[...]reformula, tenta de outro jeito, faz de novo”. Os verbos “reformula”, “tenta” e “faz”, se reformulados da maneira gramaticalmente correta, de modo a realizar sugestões, estariam no modo imperativo, como ‘reformule’, ‘tente’ e ‘faça’.

Já na prescrição realizada pela Professora Formadora, em modalidade deôntica, ainda no turno de fala de número (26): “[...]olhem pra isso nessas duas semanas, [...] (para) o que que tá acontecendo, o que que está envolvendo os alunos”, o verbo “olhem”, no imperativo, impõe a necessidade, proposta pela Professora Formadora, de que os professores deveriam observar e analisar o que “envolve” os alunos, ou seja, o que os engajavam e faziam com que eles participassem das atividades propostas de maneira desejável.

Além disso, após sugerir reflexões sobre a prática docente a partir de olhar para os modos de participação dos alunos, a Professora Formadora delega a responsabilidade de mudar o plano de aula de modo a melhor engajar os alunos durante a aula, por meio das asserções (26): “[...]vocês podem mudar” e “[...]vocês podem mudar a vontade”, por meio do uso do pronome “vocês”, em segunda pessoa no plural, para se referir aos professores, o que distancia a Professora Formadora da ação de mudar o plano de aula, direcionando essa liberdade aos outros professores participantes do Ensino Colaborativo. Pensando na interdiscursividade, não houveram mesclas significativas nos discursos presentes nos textos produzidos durante essa reunião.

Durante a reunião do dia 27/09/2017, ao discutirem sobre descrições de aulas ministradas no estágio, a Professora Formadora nos questionou sobre quais seriam, então, os modos de participação desejáveis de alunos e nos convidou a refletirmos e nos posicionarmos sobre nossas expectativas e valores com relação aos alunos, considerando que, durante essa reunião, alunos não responsivos, que somente respondem a comandos, que não questionam e/ou que são agitados demais, são identificados como atores de modos de participação indesejáveis.

A Professora Formadora ainda alerta os professores em formação sobre a importância de pensar sobre modos de participação e definir modos de participações desejáveis para a aula, de modo a avaliar a prática docente para além de identificações de problemas, identificando os professores como os responsáveis por saberem o que esperam

dos alunos. No entanto, com relação a interdiscursividade, há concordâncias e discordâncias de discursos durante essa discussão.

A Professora Formadora concorda, por exemplo, com a Professora Pesquisadora que ouvir não significa participar, ou seja, apenas ouvir a professora não é identificado por elas como um modo de participação desejável. As professoras também concordam com relação a não participação dos alunos em sala de aula conforme descrito pela Professora Formadora, que diz que falou sozinha durante a aula anterior e a Professora Pesquisadora concorda.

Por outro lado, o PeF2 discorda da Professora Formadora com relação ao silêncio dos alunos enquanto não participação. A Professora Formadora então, identifica modos de participação indesejáveis que ocorreram durante a sala de aula, como a falta de interação e distração dos alunos. Desta vez, o PeF2 concorda com a professora, porém não defende seu ponto de vista, ou seja, não se posiciona de modo a identificar os modos de participação que pode ter observado em sala de aula.

Ademais, há uma naturalização de modos de participação indesejáveis, como a falta de atenção, em posicionamentos de professores durante essa reunião, o que mostra como a não participação ou participação indesejada por parte dos alunos é algo naturalizado em meio aos professores nesse contexto.

Quanto aos modos de participação desejáveis, existem alguns conflitos com relação as identificações dos mesmos. No início da discussão, o PeF2 identifica ouvir como participação, o que não é acatado pelos outros professores. A PeF3, por sua vez, identifica participar como responder. Já a Professora Formadora questiona ambos e identifica participação enquanto contribuição de diferentes maneiras, um conceito abstrato e pouco explorado por elas, porém instigado por ela a ser discutido.

No entanto, no dia 18/10/2019, a indisciplina aparece novamente identificada, desta vez, pelo Professor em Formação (PeF3), que se identifica como frustrado perante à constante dispersão e conseqüentemente, questionamentos dos alunos, caracterizando, novamente, modos indesejáveis de participação de alunos. Frente à frustração do PeF3, a Professora Pesquisadora se posiciona responsabilizando-o pela desorganização em sala de aula, identificando vários problemas na prática docente que ultrapassam a indisciplina, como o atraso para começar a aula e sugere que o professor se responsabilize pela organização do ensino, chegando mais cedo, preparando o material necessário para a aula

com antecedência, levando todas as ferramentas necessárias para a sala de aula e orientando os alunos em uníssono.

Na sequência, durante a reunião do dia 25/10/2017, os alunos são, mais uma vez, identificados como desinteressados e não participativos, representando novamente modos de participações indesejáveis. Além disso, esta reunião ilustra o insucesso da nossa experiência de prática de Penpal enquanto ensino de língua como prática social que, apesar de não ter sido considerado pela Professora Formadora como em vão, como ela mesma diz, a experiência não foi identificada como geradora de resultados esperados por nós.

No dia 08/11/2019, que representa a última reunião do processo de Ensino Colaborativo a ser analisada nesta pesquisa, o atraso para começar a aula é identificado novamente como um problema para a prática docente, desta vez, pelo Professor em Formação (PeF2). Em seguida, a Professora Formadora relata mais uma frustração em trabalhar Língua como prática social neste contexto de Ensino Colaborativo, desta vez realizada por meio de uma plataforma de jogos chamada kahoot.

No entanto, na voz da Professora Formadora, o problema de insucesso da prática não é direcionado aos alunos. Em vez disso, ela identifica que a forma de participação dos alunos não foi como desejada e apesar de não identificar qual seria a forma de participação que ela esperava que os alunos tivessem, ela convida os professores, mais uma vez, identificando uma necessidade de olharem para os alunos e prestarem atenção em suas formas de participação de modo a buscar e identificar momentos em que os alunos estão interessados e engajados na aula, para, então, identificar modos de participações que representem o que é, de fato, desejável e esperado que o aluno faça, a fim de ultrapassar a barreira da indisciplina, dos modos de participação indesejáveis e encontrar formas de fazer com que os alunos aprendam, o que coloca os professores, de novo, como responsáveis por lidar com a questão indisciplina e modos de participação de alunos durante as aulas de língua inglesa.

É interessante notar que, por vezes, foram as contribuições da Professora Formadora nas discussões, por meio de questionamentos e exemplos, que impactaram em mudanças em como os professores se posicionaram, desde à integração à construção de diferentes identificações e representações. No entanto as discussões careceram de

identificações mais definidas de quais seriam modos de participações desejáveis por parte de alunos de modo a contribuir para o processo de Ensino Colaborativo, afinal.

O que fica evidente nos posicionamentos durante as reuniões desta experiência de Ensino Colaborativo é, muitas vezes, o papel instigante da Professora Formadora com relação à necessidade de se (auto)responsabilizar, enquanto professor, em olhar para a prática docente de modo a encontrar momentos em que os alunos estão interessados a fim de definir maneiras mais concretas, identificando quais seriam, de fato, modos de participações desejáveis. Ou seja, é desejável na voz da Professora Formadora que os professores se posicionem com relação ao que esperam dos alunos e identifiquem modos de participações que eles gostariam que os alunos tivessem durante as aulas.

Este desejo da Professora Formadora de que os professores reflitam sobre a própria prática docente é revelado em seus posicionamentos durante todo o processo de Ensino Colaborativo. Há, inclusive, muitos textos em que a Professora Formadora expressa de diversas maneiras o quanto ela deseja que os professores reflitam sobre a prática docente, sobre modos de participação desejáveis, sobre os objetivos que têm em sala de aula, onde querem chegar com os alunos e sobre a importância de construir um caminho claro de um ponto de partida à um ponto de chegada durante a prática docente, buscando conhecer os alunos, os desafios da prática docente e se responsabilizando como professores que transformam a própria prática para que atinjam seus objetivos e os alunos aprendam.

Por vezes, estive focada enquanto pesquisadora, nos posicionamentos que contemplassem a voz de todos os professores e que relevassem construções de sentidos em colaboração, motivo pelo qual o tema indisciplina chamou minha atenção desde o começo e foi o ponto inicial de minhas análises para esta pesquisa. No entanto, com relação ao desejável, esse aparece nas transcrições de textos, na maioria das vezes, na voz da Professora Formadora. Muitos destes textos não foram contemplados na análise de dados desta pesquisa, pois, a princípio, notei que muitas perguntas que a Professora Formadora fazia permaneciam sem respostas, os professores não davam continuidade nem se posicionavam a favor de construir sentidos sobre os questionamentos, sugestões e exigências que a Professora Formadora fazia, interrompendo o fluxo de posicionamentos.

O que, a princípio, julguei como sem continuidade ou traços de colaboração, o que por vezes tornava os textos sem respostas da Professora Formadora repetitivos, depois notei que poderiam ser analisados mais afundo, investigando com mais profundidade relações de poder entre a Professora Formadora, o Professor Regente, a Professora Pesquisadora e os Professores em Formação, levando em conta que o desejável aparece com mais frequência na voz da Professora Formadora e o que o não posicionamento, ou silêncio dos professores, poderia revelar com relação ao processo de aprendizagem deles durante esta experiência de Ensino Colaborativo.

De toda forma, deixarei alguns destes textos em apêndice, de modo a ilustrar a presença do desejável na voz da Professora Formadora, mesmo que, na maioria das vezes, não houve a interação dos outros professores colaboradores, de modo a destacar a importância de seu papel em estimular a reflexão, ruptura de padrões e novas ações de professores com relação à prática docente nesta experiência de Ensino Colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, apresentei os conceitos base de minha pesquisa, como os de perspectiva sócio-histórico-cultural, aprendizagem, Ensino Colaborativo e Análise de Discurso Crítica. Bem como apresentei alguns pressupostos teóricos e metodológicos, como noções de discurso, texto, identificações, representações, e categorias analíticas, seguido de exercícios de análise baseados nas categorias analíticas propostas por Fairclough (2003a), de ‘modalidade’, ‘avaliação’ e ‘interdiscursividade’.

Para a análise e discussão de dados, busquei textos em que os professores construíssem sentidos, se conectando um com outro ao ocuparem posicionamentos e produzirem identificações e representações, bem como busquei compreender de que modo os discursos, por meio de identificações e representações, sofrem mudanças oriundas da interação, sob o viés da perspectiva sócio-histórico-cultural e da análise crítica de discurso.

Primeiramente, pude notar que o tema indisciplina estava presente em grande parte das discussões em que nos posicionávamos em grande fluxo. Isso se deu porque identificamos a indisciplina como um problema de participação antes mesmo de começarmos a lecionar na escola, ainda enquanto estávamos observando o contexto no qual iríamos atuar. No entanto, ao buscar olhar para as construções de sentidos e ressignificações de posicionamentos que fizemos, observei a articulação de diferentes perspectivas sobre língua logo no início do processo de Ensino Colaborativo.

Identificamos diferenças em como a língua inglesa poderia ser ensinada, tais como língua como prática social ou como sistema/estrutura. Além da identificação dessas duas maneiras de ensinar língua, a Professora Formadora identificou como desejável que trabalhássemos língua como prática social e que a forma com a qual professores trabalham está relacionadas com a maneira que aprenderam e as experiências que tiveram com a língua, se fazendo desejável, portanto, fazer do questionamento de crenças de ensino e aprendizagem e reflexão sobre a prática docente, um hábito necessário para transformar como ensinamos.

Por outro lado, apesar da voz da Professora Formadora, que fala da experiência e da teoria sobre sala de aula, identificar o que seria o desejável/ideal que fizéssemos e acontecesse durante a prática de Ensino Colaborativo, nem sempre todos os professores

identificavam as mesmas coisas como possíveis e desejáveis. O Professor Formador, por exemplo, do qual a fala é oriunda da experiência em sala de aula no contexto em que atuamos, muitas vezes discorda da Professora Formadora, respondendo ao que ela identifica como desejável como impraticável. Isso acontece com relação a trabalhar língua como prática social, já que o Professor Regente afirma ser incapaz de pôr a proposta em prática.

No entanto, em um segundo momento, o professor reconhece a necessidade de aprender a trabalhar língua como prática social. Mesmo que divergente da voz da Professora Formadora, que na maioria das vezes era a fonte do que se dizia desejável, a voz do Professor Regente é igualmente importante, já que sofreu transformações durante esse processo, viabilizando a identificação de aprendizagem.

Além da necessidade identificada pela Professora Formadora em trabalharmos língua como prática social, ao questionarmos sobre o papel da língua e do professor, a PeF1 identifica que o professor não deveria se limitar a ensinar gramática, o que levou a concordância de discurso pela Professora Formadora, que identificou que o professor tem o papel social de levar o mundo de fora para dentro da sala de aula, discutindo assuntos pertinentes a aula e que façam parte da realidade dos alunos, para além do ensino da gramática. A Professora Formadora identifica também a responsabilidade do professor de preparar as aulas. A partir de então, os discursos se mesclam e a PeF1 assume a responsabilidade de que o professor deve preparar a aula conhecendo e levando em conta os objetivos de seus alunos, e seu discurso se transforma com relação ao ensino de língua, identificando o professor, também, como responsável por dar voz aos alunos em sala de aula.

No entanto, o que é identificado pela PeF1 como desejável, é contradito pelo Professor Regente, que identifica alunos como negados de objetivos, interesses e habilidades linguísticas e dependentes de recursos como a tradução para aprender inglês. A identificação da crença de que o aluno precisa traduzir para aprender é questionada pela Professora Formadora, divergindo do que é declarado como verdade pelo Professor Regente e identificando a importância de questionarmos nossas crenças, enquanto professores, de como é desejável que ensinemos e que os alunos aprendam.

Além disso, a Professora Formadora identifica que é perigoso avaliar alunos levando em conta só aspectos estruturais da língua e identifica a construção de sentido do

texto como foco ao trabalhar língua como prática social, maneira pela qual o professor é identificado como quem deve saber toda a estrutura da língua, mas o aluno não precisa, apenas precisaria colocá-la em prática.

Durante as reuniões, o Professor Formador repetiu padrões de discurso ao identificar alunos como negados de conhecimento e/ou habilidades linguísticas. Discurso que foi reproduzido, também, por mim enquanto Professora Formadora e pelo PeF3, o que mostra que, apesar de estarmos envolvidos em uma experiência de ensino colaborativo, por vezes avaliamos alunos considerando apenas a língua como estrutura, não como prática social, o que diverge do objetivo que a Professora Formadora havia apresentado ao grupo de trabalharmos língua como prática social.

Apesar dos dados que a escola é representada por todos nós, professores, como um lugar em que a indisciplina é uma realidade e é por nós naturalizada, durante as reuniões, buscamos, juntos, apresentar soluções para lidar com a problemática. Dentre as soluções por nós encontradas, o Professor Regente identificou a necessidade de negociar e, posteriormente, estabelecer regras em sala de aula, relatando também que o descumprimento de regras acontecia, também, por parte dos professores no contexto, o que colaborava para a banalização de comportamentos indesejáveis em sala de aula. O discurso do Professor Regente foi, por sua vez, reproduzido por mim, que propus que os professores realizassem o que o Professor Regente estava identificando como desejável, conhecendo, cumprindo e estabelecendo regras em sala de aula.

Além disso, para lidar com o problema indisciplina, a princípio o Professor Regente sugeriu medidas punitivas. Em resposta, a Professora Formadora sugere o diálogo como possível solução. Como consequência, a PeF1 ressignifica os discursos da Professora Formadora e do Professor Regente e sugere a medida dialógica como solução e, caso não funcione, a tomada de medidas punitivas, ilustrando como a aprendizagem ocorre por meio de discursos que se mesclam, mesmo que divergentes, gerando novos posicionamentos e significados.

No geral, para lidar com o problema indisciplina, identificamos a nossa responsabilidade de lidar diretamente com a questão ‘indisciplina’ em prol de resolvê-la e como a problemática é naturalizada dentro e fora de sala de aula, naturalizando a escola como lugar negado de ordem e aprendizagem, o que opera a favor da manutenção do problema indisciplina.

A identificação do problema indisciplina abriu espaço para que discutíssemos sobre modos de participação em sala de aula, identificando modos indesejáveis, como a falta de interação com os professores, a resposta automática ao receber comandos e o não engajamento nas atividades propostas pelos docentes. Os alunos que eram calados demais, foram identificados como não participativos, porém, alunos que falam demais também foram identificados como indisciplinados e atores de modos de participação indesejáveis.

Concordâncias e discordâncias de discursos se fizeram presente durante todo o processo de Ensino Colaborativo. Com relação aos modos de participação indesejáveis, há concordâncias entre os discursos presentes em posicionamentos da Professora Formadora e da Professora Pesquisadora, que concordam que alunos que não interagem com o professor representam um modo de participação indesejável, ideia que é contrariada pelo PeF2, que relatou achar que os alunos estavam participativos, mas não definiu quais seriam os modos de participação que o haviam levado a se posicionar dessa maneira.

Fez se necessário e proposto pela Professora Formadora, então, que refletíssemos sobre a prática docente olhando para os alunos e buscando compreender em que momentos eles estavam engajados, de modo a perceber o que fazia com que os alunos participassem da aula. Bem como a Professora Formadora identificou como necessário que identificássemos formas de participação que esperássemos e considerássemos desejáveis por parte dos alunos para que solucionássemos na prática o problema indisciplina.

Mesmo que, as vezes, nós professores não tenhamos apresentado as respostas para todas as perguntas sugeridas pela Professora Formadora, ressalto a importância que o Ensino Colaborativo teve ao nos permitir que nos reuníssemos de modo a pensar e discutir sobre a prática docente, seus desafios e nos possibilitado um espaço em que éramos livre pra nos posicionarmos a favor de encontrar soluções pra os desafios encontrados na prática.

Destaco, aqui, o papel desempenhado pela Professora Formadora, que sugeriu que realizássemos esse trabalho e possibilitou a ponte entre todos os participantes, bem como possibilitou que o Professor Regente participasse ativamente das discussões, tendo a chance de refletir sobre a própria prática e ressignificando seus posicionamentos,

aprendendo junto a nós, o que não é comum em outros contextos de formação docente que não sejam trabalhos de Ensino Colaborativo.

O Ensino Colaborativo, portanto, possibilitou que nos encontrássemos para refletir, discutir e ressignificar posicionamentos pertinentes a prática docente. As discussões realizadas durante o processo, mostraram que, mesmo frente à problemas na prática docente, como a ‘indisciplina’, que é naturalizada, naturalizando, também, a escola como contexto negado de ordem e aprendizagem e o professor como quem não consegue realizar seu trabalho de ensinar, faz-se necessário trazer a responsabilidade para o corpo docente em lidar com o problema. Afinal, neste processo de Ensino Colaborativo, o professor é identificado por todos como o responsável pelo processo de ensino e, se algo está atrapalhando esse processo, o professor tem o potencial transformador e responsabilidade de lidar com a situação, como sugerido pela Professora Formadora e, antes da prática docente, também aparecia como (auto) identificação de responsabilização na voz dos professores, já que o professor é quem está em contato direto com os alunos, com seus modos de participação, sejam eles desejáveis ou não.

Todavia, pensar melhor a prática docente se mostrou primordial para, não só remediar o problema, mas encontrar a raiz da ‘indisciplina’, buscando investigar, não mais o que o professor pode fazer frente aos modos de participação indesejáveis, em vez disso, o que pode fazer para engajar os alunos, observando o que faz com que os alunos participem de maneiras favoráveis à aprendizagem.

Outra questão importante de retomar é a conflitante relação entre os posicionamentos de professores com relação a como se deve ensinar língua inglesa. Na voz da Professora Formadora, trabalhar língua como prática social fora primordial nesta experiência de Ensino Colaborativo, bem como refletir sobre as crenças que permeiam a prática docente de modo a confrontá-las e transformar a prática. No entanto, a voz do Professor Regente, durante todo o processo de Ensino Colaborativo se divergiu do ideal sugerido pela Professora Formadora, identificando-o como o ideal irrealizável em prática.

De toda forma, os posicionamentos de todos os professores operaram a favor da nossa aprendizagem, por meio de identificações e representações por nós construídas e reproduzidas que refletiam a tentativa de encontrar soluções para problemas encontrados na prática, mesmo que esses tivessem sido limitados após a prática docente em sala de aula com os alunos e os desafios que a prática apresentou de se trabalhar língua como

prática social, como as identificações e tentativas de soluções referente às formas de participação indesejáveis durante a prática de Ensino Colaborativo de língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BALLARD, S. D.; MOREILLON, J. **Coteaching**: A Pathway to Leadership. *Knowlegde Quest.* v. 40, n. 4. 2012. p. 6-9.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências.** 2009. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Londrina, 2009.

BRAY, J. N. et al. **Collaborative inquiry in practice**: Action, Reflection and Meaning Making. USA: Sage Publications, 2000. 180 p.

CAMPOS, A. G. **Fragmentos de identidades em (dis)curso.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013. 123 p.

COSTA, A. D. B. **Crenças E Representações De Professores De Língua Inglesa Sobre A Formação Continuada.** 31/01/2013 131 F. Mestrado Em Letras: Estudos Da Linguagem Instituição De Ensino: Universidade Federal De Ouro Preto, Ouro Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Alphonsus De Guimaraens - ICHS/UFOP, 2013.

COTS, J. M. **Teaching 'with an attitude'**: Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *Elt Journal.* 2006. P.336-345

CUNHA, R. C. **English professors beginners in Higher Education autobiographical stories**: the formative processes of Letras-Inglês professors. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DOVE, M.; HONIGSFELD, A. **ESL Coteaching and Collaboration**: Opportunities to Develop Teacher Leadership. *tesol journal* (online), v. 1, n. 1, p. 3-22. 2010.

DOVE, M.; HONIGSFELD, A. **Co-teaching ELLS**: Riding a tandem bike. v. 73. 2015. p. 56-60.

EDWARDS, A. How can Vygotsky and his legacy help us understand and develop teacher education? **Cultural-historical perspectives on teacher education and development**. 2010. p. 63-75.

FAIRCLOUGH, N. **Analyzing discourse: textual analysis for social research**. New Fetter Lane, Londres: Routledge, 2003. 263 p.

FAIRCLOUGH, N. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. **Methods in Critical Discourse Analysis**. 2 ed. Sage. 2009. p. 162-186.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge. 2003a.

FREIRE, K. D. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão: o papel do coletivo**. 2016, 238 p. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUCSP, 2016

GRAZIANO, K.; NAVARETTE, L. **Co-teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Comprise, and Creativity**, v. 21, 2012. p.109-126.

GUTIÉRREZ, K. Teaching and learning in the 21th Century. **English Education**, v. 32, n. 4. 2000. p. 290-298

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. **Introduction to functional grammar**. 4 ed. Routledge, 2014. 790 p.

IANUSKIEWTZ, A. D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

JASNIVSKI, C. C.; SILVA, A. A. P. Identidades em construção na voz de uma professora egressa de letras e suas expectativas de bases de conhecimento do professor. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 2. 2011. p. 127-142

JOHN-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford University Press, 2000. 259 p.

JOHNSON, K. Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective. Capítulos 1 e 2. **Defining a sociocultural perspective**: Shifting epistemologies in Teacher Education. New York: Routledge, 2009. p. 1-16.

JORGE, F. S. **A Comunicação Escrita Em Inglês Como Língua Estrangeira**: Uma Experiência De Pen Pal Eletrônico Entre Alunos Brasileiros E Estrangeiros' 2010. 202 f. Mestrado em Lingüística Aplicada Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual do Ceará, 2010.

KAWACHI, G. J. **Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizado de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para ensino e uso do idioma**. 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

LEWIS, C.; KETTER, J. Learning as social interaction: interdiscursivity in a teacher and researchers group. **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. New York: Routledge, 2004 [2011]. p. 128-153.

LEWIS, C., PYSCHER, T., STUTELBERG, E. Critical sociocultural perspectives in English education. **Reclaiming English language arts methods courses**: Critical Issues and Challenges for Teacher Educators in Top-Down Times. New York: Routledge. 2014

LIBÂNEO, A. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**. Curitiba. n. 24. Editora UFPR. 2004. p. 113-147.

LIBERALI, F.; FUGA, V. P. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. Em: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. De (orgs.). **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014, p. 49-78

LUCAS, P. **Os materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública**: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo?. São Carlos: UFSCar, 2016. 298 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2017. 260 p.

MAGALHAES, S. A. **Por Que Escolho Agir Assim?: Afeto E Colaboração Em Sala De Aula**. 2013 153 p. Mestrado Em Lingüística Aplicada E Estudos Da Linguagem Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP, 2015.

MATEUS, E. **Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola**. 2005. 331p. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E. Investigando oportunidades de aprendizagem em práticas situadas: Contribuições de Pesquisas Sócio-críticas para formação de professores de línguas. Em: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilceia Bueno De. **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: Contribuições Teórico-Metodológicas**. Pontes Editores. 2014. 434 p.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.; GAFFURI, P. **Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa**. Calidoscópio, (online), v. 12, n. 1, p. 65-72, abr./2014. Disponível em:
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.07>>

MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. (dis)posicionamentos em práticas sociais recontextualizadas: uma análise discursiva crítica do pibid. Em: VIEIRA, V. C.; RESENDE, V. de M. **Práticas socioculturais e discurso: Debates transdisciplinares em novas reflexões**. Livros LABCOM. 2014. p. 75-94

MATEUS, E. 2013. **Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 13. n. 4. 2013. p. 1107-1130. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013005000027>>

MATOS, M. A. **Quem É O Professor De Língua Inglesa Da UEMs?** 2015, 90 p. Mestrado Em Lingüística Aplicada E Estudos Da Linguagem Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP, 2015.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cadernos CEDES. 2009. 9 p.

MELO, I. Análise crítica do discurso: modelo de análise linguística e intervenção social. **Estudos Linguísticos**. v. 40. n. 3. 2011. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1257>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

OLIVEIRA, A. C. S. D. **Crenças Sobre Ensino/Aprendizagem De Língua Estrangeira (Inglês) Do Professor Em Formação E Em Serviço Inicial**. 2015 182 p. Mestrado Em Letras: Estudos Da Linguagem Instituição De Ensino: Universidade Federal De Ouro Preto, Ouro Preto Biblioteca Depositária: Alphonsus de Guimaraens- ICHS-UFOP, 2015.

OLIVEIRA, S. **Um Voo Pelo Ciberespaço Por Meio Da Escrita Colaborativa Na Aula De Inglês**. 2015 229 p. Doutorado Em Lingüística Aplicada E Estudos Da Linguagem Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP, 2015

OLIVEIRA, S. **Motivação Em Um Projeto De Penpals Via Correio Eletrônico Na Aula De Inglês: Um Estudo Descritivo**. 2005 150 p. Mestrado Em Estudos Lingüísticos Instituição De Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: FALE E BU, 2005

PASCHOAL, L. **Questões de identidade lingüístico-cultural e sua relação com a oralidade em LE (Inglês): percepções de aprendizes em nível intermediário**. 2011. 104 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011

PENPAL SCHOOLS. **A global project based learning community**. Disponível em: <https://www.penpalschools.com/>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa: o texto como material de pesquisa**. Pontes. 2011. 194 p.

ROTH, W. M., TOBIN, K., ZIMMERMANN, A. Coteaching/Cogenerative Dialoguing: Learning Environments Research as Classroom Praxis. **Learning Environments Research**. 2002. 29 p.

STAHLHAUER, A. **A representação de línguas no ciberespaço: um funcionamento enunciativo na contemporaneidade.** 2014. 164 p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

TAŞDEMİR H.; YILDIRIM T. **Collaborative teaching from English language instructor' perspectives.** Journal of Language and Linguistic Studies. v. 13. n. 2. 2017. p. 632-642.

THE STEVE BROWN BLOG: Occasional musings and rants, mostly about English teaching. **What kind of language teacher are you? (Yes, one of those quiz things).** Disponível em: <https://stevebrown70.wordpress.com/2014/02/02/what-kind-of-language-teacher-are-you-yes-one-of-those-quiz-things/>. Acesso em: 4 jun. 2017.

**APÊNDICE I: POSICIONAMENTOS DA PROFESSORA FORMADORA A
FAVOR DE MAIORES REFLEXÕES E AÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DO ENSINO COLABORATIVO**

Reunião do dia 21/06/2017

(21)PF: e eu acho assim, ó, esses momentos que a gente tem sempre no começo do nosso encontro na quarta, que a gente fala um pouco de como tá sendo a experiência, do que a gente viu, do que a gente vivencia, [...] eu acho assim, que, pra mim, tem exatamente esse propósito, da gente entender o contexto da escola como um contexto complexo que é real, que é concreto e que é isso, e é exatamente isso, a gente que já tá formado e circula pela escola e vivencia a escola há mais tempo, tem uma relação, né? uma leitura disso, mas, vocês vão fazer outras leituras. Eu acho que é isso que é importante pensar, porque, quando a gente tá pensando aqui, né? eu imagino, eu quero que a cabeça de vocês fique o tempo todo fazendo perguntas e eu tenho certeza que a maioria das vezes não são muito perguntas, são mais respostas do tipo: “*caralho, não quero essa merda*” [risos] “*eu não quero isso aí pra mim*”, mas realmente é pra pensar nas perguntas, né? e vamos pensar: “*e se esse de fato esse for o caminho da minha profissão?*” porque a gente nunca sabe pra onde a gente vai depois que a gente se forma, podem acreditar n o que eu tô falando, a gente quer muitas coisas, mas as vezes a vida coloca outras coisas e quando a gente vê, a gente trilhou por ali, e eu, com vinte e cinco anos aqui, já ouvi muitas, vocês não tem ideia de quantas vezes eu já ouvi milhares como vocês, terceiro e quarto ano, dizendo pra mim “*professora, pelo amor de Deus, me passa nessa disciplina, me deixa terminar isso aqui, eu nunca vou dar aula na escola pública, professora!*”

(22) PeF1: [risos] é a minha situação, não é nem a escola pública, eu não quero ensinar.

Reunião do dia 28/06/2017

(1) PF: Então assim, não tem uma resposta "tem que ter, não tem que ter", pode ter! vocês tem toda liberdade pra criar. Pra poucas coisas eu não darei liberdade, uma delas é o modo como a gente vai tratar a língua, pra isso, não têm muita escolha.

(2) PeF3: a gente vai coletar os exemplos de *Penpal* pra fazer? pra chegar já sabendo o que é *Penpal*?

(3) PF: definitivamente! já era pra hoje.

(4) PeF3: é, então, trazer o material de outras coisas não rola né, a gente vai montar as atividades?

(5) PeF4: eu não entendi.

(6) PF: Gente, produzir uma unidade, um material, uma atividade, produzir uma unidade é exatamente o trabalho de pesquisa que eu tenho dito pra vocês fazerem é esse, tá, PeF3? Ó, então vocês vão decidir fazer tal coisa, na internet tem o que outras pessoas já fizeram, aí você começa a ver “*putz, isso aqui é interessante, se eu adaptar esse negocinho aqui, eu consigo por aqui*”, é meio assim, é um copia e cola responsável, no sentido de que, tem começo, meio, fim e você sabe exatamente onde você quer chegar. Então, criem o forte hábito de que vocês têm que ter clareza do seu caminho, mas não é pra ficar inventando, aliás acho péssimo quando a gente inventa atividades sem um caminho.

Reunião do dia 16/08/2017

(1) PF: eu dou a aula, né, então eu vou fazer, eu vou ensinar, mas é importante que mesmo sendo isso um processo natural, que a gente faça, desde sempre, um esforço pra pensar no nosso papel não a partir daquilo que eu vou fazer, mas a partir daquilo que o aluno vai aprender, a partir daquilo que o aluno vai fazer, como vocês disseram aqui: "o meu papel é desenvolver, engajar, instigar, promover a construção do conhecimento [...]" que é diferente de passar o conhecimento, é só ver os objetivos, levar o conteúdo, né, isso coloca o aluno num lugar muito passivo. [...] Pra alguns de vocês, o PR e eu já falamos da importância de "instructions", a importância de assumir o papel de quem ensina quando tem que ensinar, se eu tenho que ensinar, se o objetivo da minha aula dessa unidade, desse momento, é ensinar "hobbies", então sim, vou ter que ir lá, e ser o centro, né, vou ensinar isso agora, não posso também ter medo de... não querer falar muito e não falar nada. Que nem, atenção pra isso, então aí, isso tudo se liga a esse conselho de "scaffolding", então eu vi que a PeF1 já perguntou o que que é "scaffolding", e eu não sei se alguém já respondeu, mas eu quero ouvir de vocês se vocês sabem o que é.

(2) PeF3: ela falou que é andaime, as vezes.

(3) PF: andaime!

(4) PeF3: é que é a tradução, eu não sei

(5) PF: a tradução de scaffolding é andaime!

(6) PeF4: [...] é quando vai aumentando, aprendendo, desenvolvendo, se precipitando, e um momento pode ser o professor, um momento pode ser o material, um momento pode ser um colega, são os momentos que podem ajudá-los.

(7) PF: sim, é, a metáfora exatamente de andaime, na construção, quando você tem um prédio no primeiro andar, você tem um degrau desse tamanho, o prédio sobe um pouquinho, mais um pedacinho do andaime, e assim você vai até chegar no topo da construção, né, então, o conceito de "scaffolding", colocado dessa maneira. O conceito também vai ser discutido em diferentes momentos. [...] Eu não estou vinculando à nenhuma corrente teórica o conceito aqui, mas a importância da gente construir um caminho, okay? então, lembre-se, eu estou falando disso, eu estou falando das aulas até aqui, em algumas, estão ficando algumas coisas nesse processo de construir caminho! Talvez, porque vocês as vezes não queiram se colocar muito no centro e falar muito, talvez porque as vezes não tenham visto tudo que eles têm e o que eles não têm, talvez, porque as vezes eles (os alunos) estão dando uma folgada, né, do tipo, "eu até sei mas vou ficar perguntando toda hora pra não dar moleza", tá, mas precisa trabalhar melhor o passo-a-passo. Se eu quero que o meu aluno usa uma receita, eu tenho que ensinar como é que faz uma receita, se eu quero que meu aluno escreva uma carta, eu tenho que ensinar como é que ele vai escrever uma carta, então um objetivo claro é fundamental, claro, realizável...

(8) PeF1: okay

(9) PF: okay? então, nesse sentido, cumprir o objetivo é importante, não deve ser o foco do nosso papel, né, mas sim, a gente não pode perder o objetivo de vista, ir construindo isso aos poucos, então, eu preciso que ele faça a apresentação pros amigos dele, então eu tenho que construir isso, eu não posso chegar e falar: "é pra sentar no computador e é pra

escrever o seu introduction pros amigos dele, então eu tenho que construir isso, eu não posso chegar e falar: "é pra sentar no computador e é pra escrever o seu introduction, okay? ou, eu preciso que ele fale sobre "environment", eu tenho que construir isso, eu tenho que dar pra ele não só o conteúdo sobre o conceito, né, o conteúdo sobre o que falar, mas eu também tenho que pensar em qual é a estrutura que ele precisar pra falar, né, no caso falar eu quero dizer escrever, né, qual é a estrutura, ele vai escrever o que? é um parágrafo? é uma dissertação? é um texto argumentativo? eu não preciso entrar no mérito de gênero, né, mas eu como professora, eu tenho que saber o que é que eu preciso que ele produza, okay?

(58) PF:[...] Então [a linguagem] é social, é relacional, né? a sociedade é relacional assim como é a linguagem. [...]? então é pra agora, pra já, nós vamos retomar os planos, já, de amanhã, de essa semana que vem, e a gente vai olhar como é que a gente tá trabalhando, cada dupla, eu e a Professora Pesquisadora estamos aqui, vamos já enfim deixar vocês pensarem "como é que eu to trabalhando isso aqui", por exemplo, pra amanhã, como é que tá meu presentation? como é que tá meu practice, como é que tá meu production? o que que eu quero e onde é que eu quero chegar? okay? aqui ó, tá faltando ainda, eu falo ainda porque eu quero dizer que ainda não tem, tá faltando ainda a visão de linguagem, linguagem social, o que, pra que que a gente vai usar, a gente não, eles, pra que eles vão usar o que eles tão vendo. Okay, não, eles vão fazer o Penpal, perfeito, e aí quando eu digo ainda, repito, é pra não perder de vista, eu vou falar de meio ambiente, pra que? só pra ele ir lá conversar no Penpal? é sistêmico, lingua como sistema. Eu vou falar de meio ambiente pra ele pensar sobre o meio ambiente, pra ele agir, pra ele refletir, o projeto que ele vai fazer, uma ação real, concreta? okay, beleza, foco nisso. Eu vou falar de comida, pra que? pra ele falar o que ele come no café da manhã, no almoço e na janta? língua como sistema! eu vou falar de comida pra ele pensar que existe uma relação entre comida e cultura, o modo como a gente se relaciona e os nossos hábitos alimentares, tá? então ainda não vi isso, essa semana é pra que vocês não percam isso de vista, daí, sim, cumprindo objetivos, lá na frente ele tem que aparecer, então é isso que a gente tem que fazer, por isso que a gente tem que ir construindo, o scaffolding é pra chegar lá, okay? comentários, dúvidas, sugestões, perguntas?

Reunião do dia 27/09/2017

(63) PF: [...] Eu to querendo mostrar pra vocês como é que a descrição pode nos dar pistas daquilo que pode ser relevante pra gente aprofundar, porque não é uma descrição pela descrição, ok? Na descrição, o que que tá ali incomodando? e um aspecto importante nesse processo é olhar sempre pro aluno. A descrição de vocês, no geral, tá mais centrada na ação do professor, é significativo também, o professor tava falando, fazendo, escrevendo, mas nós poderíamos fazer essa descrição agora olhando pra eles, descrevendo as ações dos alunos.

(65) PF: um aluno estava deitado na carteira enquanto o professor pedia pra fazer a atividade, ah, outro aluno estava de braços cruzados olhando pra frente; a outra aluna estava de costas pra professora. Assim, se a gente, que é o foco, né, o nosso olhar, de que tá no centro, então as visões de vocês correspondem a onde tá as ações principais, mas se

a gente tira esse olhar pra ver: então o que fazem os nossos alunos? nada. Se a gente olhar bem, eles estão realmente mortos, porque tem três, gente...

(68) PeF3: a gente pode escolher um pedaço da aula e fazer?

(69) PF: vocês podem escolher um trecho, se acharem que tá muito longo, né. Vocês vão observar a aula e descrever[...] como você apresentou sua aula, como você apresentou o conteúdo, se houve alguma atividade que você fez com os alunos, atividade no geral; o que os alunos faziam durante a explicação, o que eu acabei de dizer, vamos olhar um pouquinho pra eles; o que os alunos faziam depois da explicação; que papel vocês esperavam que eles fizessem? aqui vai um pouquinho além da descrição pra pensar um pouquinho mas era isso mesmo que eu queria, se vocês me perguntarem da aula que a gente acabou de dizer se era aquilo mesmo que eu queria, eu vou dizer não, não era o que eu esperava que eles fizessem; que papel eles fizeram; se os alunos corresponderam ao que vocês esperaram, não, era exatamente aquilo, como é que você vê isso no vídeo? como você vai dizer? e se você acha que não, porque você acha que não? aí eu já to provocando um pouquinho pensar o que que eu fiz e o que eu poderia ter feito diferente, tá bom? que tipo de avaliação você foi capaz de fazer durante o processo de correção da atividade, ou durante o que você tava fazendo na sua aula; você sente que os alunos aprenderam, entenderam sua correção, entenderam sua explicação? com base em que? vamos procurar evidência se os alunos tão entendendo a gente ou não. Se eles não tão entendendo, porque? ah, eles não tão entendendo porque enquanto eu to falando eles tão fazendo bagunça ou eles não tão entendendo porque é complexo mesmo e é difícil entender? ou eles não tão entendendo porque não importa o que eu faço, eles nunca vão entender? vamos pensar um pouquinho, tá?

Reunião do dia 18/10/2017

(14) PF: yes, actually, the eight points suggested in the text are aspects you have to do, think of that, right? in teaching, actual teaching, not in the planning of the teaching, in the actual teaching, and from my experience of teaching, I think that, most of the times, we work better in some aspects and not so well in other aspects and it depends on the content of the lesson, it depends on how you are feeling that day, on how students react to what is going on, it depends on a whole bunch of things that make it work or not work. So, what is most important, in my opinion, regarding this text, the reason I brought this text for us to read and for you to have is for you and yourselves to see in your own teaching, what aspects you would like to work on, or what aspects you would like to improve or to start working on. We don't have time to improve all aspects in weeks, but we definitely have time to look at some of these aspects and say "oh oh, this is something I'd really like to look deeper, to learn more about, ok?" but it depends on each of you, watching more lessons, I'd like you to bear in mind these eight aspects of effective teaching and see the ones you would like to learn more about. For you it might be time management, [...] organization of presentation, I don't know, and it's the same for everyone, ok? So, that is really important. For us to change our practice, we have to see the things we need to improve. Does it really work when someone tells us that: "you have to change that", if you don't feel like you have this problem? you know what I mean? So that's an important thing to have in mind [...] okay? So, what I'm saying is that you are definitely the ones

responsible for picking what is important for yourselves, and when describing the lessons, when informing the lesson, you see how you did it, okay?

Reunião do dia 25/10/2017

(10) PF: Sem dúvida é um trabalho que requer muito mais da gente, né, requeri muito mais e a gente não deu conta de fazer. Mesmo com bons computadores a gente teria que ter estado mais presente se tivesse dado certo, né, as interações. Teria que ter acompanhado mais, preparado um planejamento todo pra fazer esse acompanhamento na sequencia né então, retomar, revisar, preparar o próximo texto. Então exigia também da gente, o que a gente não tava preparado pra fazer, porque a gente também não conhecia a dinâmica do grupo e do processo, né.

Reunião do dia 08/11/2017

(1) PF: [...] O que que eu preciso que vocês façam, bom, a tarefa de pedir que vocês elaborem duas, três aulas compondo essa unidade, trabalhando com os adds, tá, é porque eu preciso ver uma aula de vocês preparada com, objetivo, o que o professor faz e o que o aluno faz, então eu quero naquele modelo, qual que é o objetivo da tarefa, o que que você vai fazer, o que que o aluno vai fazer e se tiver alguma coisa que você queira por como, põe ali em observação porque as vezes é um vocabulário que eu não quero esquecer que eu quero dar, um gancho que eu quero puxar, vocês coloquem, tá? Se não tiver nada, deixe em branco. Mas, fundamentalmente, o objetivo, o que vocês vão fazer e o que os alunos vão fazer, então eu quero que vocês pensem duas se manas, duas semanas, vai, quatro aulas de quarenta e cinco minutos, que é metade do que eu fiz, porque eu acabei fazendo um material alí que da pra umas seis, sete aulas, né, então vai ser menos coisa, mas pensar, assim, em aulas de 45 minutos dentro desse conjunto com que os alunos vão fazer, então não é só o que eu vou fazer, fala isso, escreve isso, passa isso, mas o que eles fazem, qual é a participação deles, como é que eles vão participar, se eles vão participar escrevendo, se eles vão participar copiando, é uma forma de participar também, né, eles vão participar perguntando, eles vão participar ouvindo, Okay? Então essa é uma tarefa.

(6) PF: todos, é, isso não tá, tem alguns, mais nem todos, vocês vão fazer isso separadamente, eu quero olhar o planejamento de vocês separadamente e o ensino de vocês separadamente. Minha ideia é, depois que eu deixar as aulas, depois que eu não estiver mais dando aula semana que vem, um de vocês vai dar aula no nono A e outro vai dar aula no nono B, okay? duas aulas, três talvez, uma semana, uma semana e meia. Então, nessas duas, três aulas, vocês tem que me mostrar que vocês conseguem trabalhar os aspectos que eu indiquei pra cada um no feedback individual que eu dei, cada um sabe aquilo que ficou para desenvolver.

(7) PF: Eu espero nessas duas, três aulas, então, uma semana, uma semana e meia, no máximo duas semanas, eu espero nessas duas, três, máximo quatro aulas, terminar a avaliação de vocês e encerrar o estágio de vocês na escola.

(8) PeF1: minhas aulas não vão bater.

(9) PF: eu sei, não tem problema, tá, nós vamos encerrar. Se nessas duas, três, quatro aulas não tiver avanço, não tiver superação das dificuldade, a gente tem que reavaliar. Nós vamos conseguir ficar mais na escola ou não vamos conseguir ficar mais na escola?

(10) PeF1: Tem aula até o dia vinte de dezembro, adicionando as minhas cinco semanas da até o fim de novembro.

(11) PF: É, mas a gente tem umas limitações que estão sendo colocadas daí em razões do funcionamento da escola, então escapa um pouco só do que a gente quer fazer. Vamos pensar que a gente é um grupos de dois lados. A gente tem a universidade, a gente tem a escola, então a gente as vezes, as vezes não, a gente sempre tem que corresponder as demandas e as expectativas da escola, então, a escola está um pouco cansada de nós lá [risos]. Então a gente vai tentar fazer isso e terminar isso até lá, okay? Vamos nos concentrar, cada um naquilo que é a sua demanda, sua necessidade, então, por isso, inclusive que eu estou propondo nos separarmos nesse momento, separar o trabalho de vocês, porque aí, PeF2, você vai se concentrar naquilo que são os seus pontos fracos, você vai se debruçar sobre eles, trabalhar esses pontos e vai me fazer duas, três aulas em que eu diga assim: “ok, PeF2, do que você tinha que melhorar, você melhorou!”, ou vou dizer assim: “PeF2, não melhorou, e não dá mais tempo de melhorar”, ou, “vamos ficar mais um mês, vamos ver se melhora!”. Você PeF1, vai fazer a mesma coisa, vai se concentrar nos pontos que você precisa trabalhar, que a gente já levantou, você tem dúvida?, “eu não sei, onde eu me concentro mais”, podemos conversar de novo, vamos dizer: “olha, trabalha assim, assim, assim, aqui, alí, acolá, e me mostra resultado nessas duas, três aulas, okay?” então, concentrem-se nisso, planejamento, com objetivo, com consistência, conteúdo, tá? É uma coisa, e a prática, a aula. A partir de agora eu vou guardar as quartas feiras pra vocês dois, e outros dias que vocês precisarem. "PF, eu vou dar aula semana que vem, eu tô com dúvida, eu não estou seguro, não estou segura, não sei como eu posso fazer isso aqui pra dar certo". A gente vem aqui, a gente ensaia se precisar, a gente faz o que precisar pra vocês irem tranquilos e darem uma boa aula, okay?

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento tem por objetivo formalizar a sua concordância em participar voluntariamente da pesquisa *Aprendizagem de professores de língua inglesa: um estudo em contexto de ensino colaborativo*, que tem o objetivo: analisar de que maneiras a aprendizagem de professores em formação inicial e contínua se desvelou em textos produzidos por eles durante o processo de Ensino Colaborativo de Língua Inglesa. Caracterizam-se como participantes do estudo uma professora formadora do curso de Letras Inglês- UEL e do Programa de Pós graduação em Estudos da Linguagem -UEL; quatro licenciandos do mesmo curso e orientandos da professora formadora; o professor regente da rede pública de educação básica; e a professora pesquisadora.

Concomitantemente, os dados utilizados nas pesquisas, bem como sua análise e demais passos da pesquisa serão discutidos em reuniões do projeto de pesquisa *Educação de professores/as de línguas: práticas, políticas e desafios*, que tem o objetivo de investigar contextos de formação de professores/as de línguas em relação às práticas situadas, às políticas públicas e aos desafios locais (globais-locais).

Os participantes desse projeto são professores/as de inglês em formação inicial e/ou continuada, envolvidos/as em projetos e programas institucionais; o que envolve licenciandos/as do curso de Letras-Línguas Estrangeiras Modernas, bem como professores/as em exercício na educação básica e superior, inseridos/as em práticas de aprendizagem e desenvolvimento profissional, seja em projetos próprios do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, seja em Programas dos governos federal, estadual ou municipal. Concomitantemente, o projeto visa a práticas de co-investigação, juntamente com estudantes da educação básica, de tópicos e questões controversas de interesse a ambos, professores/as e estudantes.

A coleta de dados para a pesquisa será feita por meio de gravações de áudio e vídeo e a análise de dados desse estudo será feita com base em métodos de estudos críticos da linguagem, como a Análise Crítica do Discurso. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável e poderão ser compartilhados e utilizados em outras pesquisas. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira

(Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Os riscos causados por essa pesquisa podem ser: possível desconforto aos participantes ao serem gravados e questionados sobre as práticas docentes. Para minimizá-los, as imagens não serão reproduzidas, os participantes receberão codinomes e as gravações somente serão utilizadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, não sendo, portanto, reproduzidas em outros contextos. Além disso, os participantes terão acesso, após a análise de dados a própria análise e a opinar nessa, bem como acesso à pesquisa na íntegra de forma impressa e/ou por e-mail. Ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora analise estes textos e que divulgue os resultados em artigos e publicações acadêmico-científicos, projetos de formação de educadores, congressos nacionais e internacionais, sempre preservando sua identidade por meio do uso de pseudônimo. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do e-mail agathalacqua@gmail.com

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum prejuízo ou benefício financeiro. No entanto, terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Todas as informações armazenadas para fins deste estudo serão estritamente confidenciais, sendo que somente a pesquisadora e a supervisora terão acesso direto aos dados “brutos”. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Contudo, esperamos que os resultados do trabalho tragam contribuições a partir da compreensão dos movimentos discursivos das práticas de formação colaborativa de professores/as. Em termos concretos, desejamos que a desnaturalização de mecanismos potencializadores e inibidores de alternativas às contradições presentes nestes contextos possa desencadear práticas sociais mais informadas.



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora Prof^ª. **Ágatha Demarque** de **Lacqua**, eu _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa *Aprendizagem de professores de língua inglesa: um estudo em contexto de Ensino Colaborativo*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que os dados coletados sejam utilizados somente para esta pesquisa.

() Concordo que os dados coletados possam ser utilizados em outras pesquisa, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

RG: _____ Assinatura: _____ Data: __/__/

Tendo em vista a declaração do/a participante acima assinado/a, eu, **Ágatha Demarque de Lacqua**, como pesquisadora responsável, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo todos os requisitos éticos envolvidos em pesquisas com seres humanos.

RG: 10.865.864-9 Assinatura: _____ Data: __/__/

ANEXO I: What kind of language teacher are you? (Yes, one of those quiz things)**1) It's your first day in a new job. You ask your manager about the syllabus and she hands you a coursebook. What do you do?**

- a. Smile to yourself – you've used this book before, so planning will be a piece of cake.
- b. Go straight to the contents page at the beginning of the book, identify the language items you'll be focusing on, and start looking for supplementary materials.
- c. Sigh deeply and wonder if you made the right choice accepting this job.

2) How important is lesson planning?

- a. Less important now you have a bit of experience. If you follow a book or have some worksheets, planning is really just a question of getting everything together and making sure you know the answers.
- b. Very important. You need to know exactly what language you're going to teach and how you're going to teach it before you enter the class.
- c. You always have a clear idea in your head of where the lesson could go, but you like to maintain an element of flexibility.

3) How do you feel about teaching a course without a coursebook?

- a. Why would anyone choose to do that when there are so many great coursebooks around?
- b. As long as you had a detailed syllabus outlining what structures to focus on, you would probably manage OK.
- c. You tend to use a lot of authentic materials anyway, so it wouldn't make much difference.

4) During a whole class discussion on the topic of work, one of your students says: "Women can't be good managers, they aren't enough smart." What do you do?

- a. Move swiftly on. There are some strong female members of the class who you know will want to turn this into a big debate.
- b. Correct the student's word order. If he wants to express opinions like that he needs to do it accurately.
- c. Make the student aware of the negative impact a comment like that would have on a large number of English speakers in the world, including you.

5) What do you think of interactive whiteboards?

- a. The best thing about them is that you can have the interactive whiteboard version of the coursebook up there. It makes instructions and feedback so much easier.
- b. They can make your language presentations look really cool.
- c. They are like regular whiteboards, but with some additional features. You particularly like that you can save all boardwork and go back to it later.

6) Why do you think your students come to your lessons?

- a. Because they think you are funny and enjoy the classroom atmosphere you have created.
- b. Because they want to know how English works.
- c. You have discovered that they all have different reasons.

7) What makes a successful learner?

- a. Someone who comes to class and participates fully in all the activities.
- b. Someone who shows they can use the language taught by passing the end of course test.
- c. Someone who has clear goals and uses the course to work towards them.

8) Learning styles are...

- a. ...the reason why your lessons contain lots of moving about. It's important to appeal to those kinaesthetic learners, after all.

b. ...not worth bothering about. It's the language that's important. If you throw enough of it at the students then some of it will surely stick.

c. ...wrongly used to 'label' learners. Each student will have their own strengths, weaknesses and preferences; this is what teachers should use to inform their teaching.

9) As a teaching resource, "If I were a boy" by Beyonce is:

a. Not properly graded for classroom use.

b. Great for teaching the second conditional.

c. Worth using to encourage your students to share opinions on gender differences in relationships.

10) What's your starting point when planning your next lesson?

a. You start from wherever it was in the book that your last lesson finished at.

b. You consider how successful your last lesson was, recycle/consolidate if necessary, then move on to the next grammar point in the syllabus.

c. At the end of the last lesson you asked the students what they wanted to do next, so your next lesson is informed by whatever they said.

11) You had planned a Monday morning lesson on the topic of crime. Over the weekend, a child in the town where you work mysteriously vanishes. The story is all over the media and everyone is speculating about what could have happened. What do you do on the Monday morning?

a. Teach your crime lesson as planned.

b. Show a short clip/recording of the local news as a lead-in to your lesson.

c. Build a lesson out of the story, feeding in texts and video clips where necessary, jigsaw-style.

12) How should language students be assessed?

a. That's up to the Director of Studies – you're just a teacher.

b. On their ability to use the language that has been taught in the course.

c. On their ability to perform tasks that reflect their own goals.

13) What's your idea of a 'negotiated syllabus'?

a. It's about spending more or less time on certain units of the course, depending on how much the students are enjoying them.

b. It involves giving the students a list of grammar items and vocabulary areas, and asking them to pick the ones they want to study.

c. It's about getting the students to identify clear goals that they want to achieve, then working out what can be done on the course in order to achieve those goals.

14) Are you a 'communicative' language teacher?

a. Yes – you have lots of stages in your lessons that involve the students speaking to each other.

b. Yes – you always give your students the opportunity to practise the language that you're focusing on.

c. Yes – you tend to prioritise the communicative purpose of what your students are trying to convey over their linguistic accuracy.

15) What do you think of doing quizzes like this with your students?

a. They don't actually tell you anything, but they can be fun. You only really do them because they're in the book.

b. They are a good way of contextualising target language, e.g. adverbs of frequency.

c. If adapted effectively, they can promote reflective practice.

How did you do?

Mostly As

You are a 'go-through-the-motions' teacher. You plod through the coursebook without really stopping to think if the students are actually learning anything from it, or from you. You may be very popular with your students, and everyone has fun in your classes. But how much actual learning is going on? You assume that if you use materials that are

provided or recommended, and if you do the sorts of activities you learned about on your initial training course, you will be an effective teacher. You need to realise that in order to teach, it is necessary to consider what the students need (and want) to learn. From this point you can start producing lessons that are more likely to instil learning.

Mostly Bs

You are a ‘language teacher’, but only in the most literal sense. You see language as a system of rules, and you see language teaching as a matter of conveying these rules to your students. For you, English is an academic subject, something to be studied and analysed. You probably enjoy studying language]es yourself, and assume that your students are also interested in the technical aspects of language. However, there is a lot more to language than a bunch of rules, and your learners need to be aware of so much more than grammar rules and individual vocabulary items in order to use English in real-world contexts.

Mostly Cs

You might see yourself as a ‘Dogme teacher’, or a ‘Demand-high teacher’, or you might use some other term. Whatever you want to call yourself, just you go right ahead. You understand that what you are teaching is simply a tool to allow your learners to achieve various other goals in their lives. This means they need to have input on course content, and you need to be aware of their needs so you can react to them in the best way possible. Your job is to get your students to where they want to be, and that’s your main focus. Carry on.