

Constituindo-se professora-pesquisadora na formação inicial: uma experiência com o ensino de língua inglesa para adolescentes

Becoming a teacher-researcher in initial teacher education: an experience with teaching english to adolescents

Cristiane Carvalho de Paula Brito¹
Universidade Federal de Uberlândia
depaulabrito@gmail.com

Walkiria Felix Dias²
Universidade Federal de Uberlândia
wkprinci@hotmail.com

Resumo: Este artigo investiga a constituição de uma professora-pesquisadora de língua inglesa em formação inicial, a partir da discussão dos resultados de uma pesquisa cujo foco foi: (i) problematizar a elaboração de material didático de ensino de língua inglesa para adolescentes; e (ii) analisar os possíveis desdobramentos das práticas de linguagem no desenvolvimento linguístico-discursivo e crítico dos alunos. A produção dos materiais, bem como a investigação realizada, pautou-se em uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, em especial nas noções de dialogismo, enunciação e compreensão responsivo-ativa e nos estudos da Linguística Aplicada. A análise do material didático elaborado aponta que as atividades trabalhadas em sala pautaram-se em três principais concepções de língua(gem), a saber: a) a língua como transparência; b) a língua como instrumento de comunicação; e c) a língua como tomada de posicionamento responsivo-responsável. Nesse sentido, a experiência, na formação inicial, de poder ocupar o lugar de professora e de pesquisadora parece ter propiciado deslocamentos discursivos que incidiram significativamente na prática pedagógica.

¹ Doutora em Linguística Aplicada; Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Material didático; Formação de professor.

Abstract: This paper investigates the constitution of a pre-service English teacher-researcher from the discussion of the results of a research whose aim was: (i) problematize the production of English teaching material for adolescents; and (ii) analyse the possible implications of the language practices for the linguistic-discursive and critical development of students. The production of materials, as well as the investigation carried out, was based on an enunciative-discursive perspective of language, especially on the notions of dialogism, enunciation and active responsive understanding and on the studies of Applied Linguistics. The analysis of the teaching material produced indicates that the activities developed in the classes were based on three main conceptions of language, namely: a) language as transparency; b) language as a tool of communication; and c) language as a responsive-responsible positioning. Therefore, the experience, in the early stages of teacher education, of being able to occupy the place of teacher and researcher seems to have produced discursive dislocations that affected pedagogical practice in a significant way.

Keywords: English teaching; Teaching material; Teacher education.

Introdução

Esse trabalho apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida como parte das atividades de um projeto maior intitulado “Ensino de Língua Inglesa para adolescentes de classes sociais menos favorecidas – ELIA”³, o qual visava ao ensino da língua inglesa (doravante LI) para uma formação crítica do adolescente. Um dos propósitos das aulas ministradas no projeto era que, a partir da LI, os alunos pudessem também refletir sobre o seu próprio letramento em língua materna e ampliar seus horizontes culturais. Para isso, foram propostas discussões, através dos conteúdos discutidos em sala de aula, que levaram à reflexão sobre a posição que os alunos ocupam no mundo, abrindo, assim, espaço para que eles problematizassem suas percepções de si e do(s) outro(s).

O projeto em questão aconteceu em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras de uma universidade pública mineira e contou com a parceria de uma instituição religiosa, que ficou

³ O projeto foi desenvolvido de outubro de 2015 a junho de 2017 e contou com a coordenação geral da Profa. Dra. Carla Vieira Tavares. Contamos, durante esse período, com o financiamento da FAPEMIG, a quem agradecemos pelo apoio financeiro.

responsável por ceder as salas de aulas, realizar as matrículas dos alunos e fornecer a impressão dos materiais usados no curso. Havia duas turmas de adolescentes, no projeto ELIA, com 20 alunos em cada. As aulas eram gratuitas aos alunos e aconteciam uma vez por semana, por um período de duas horas. A professora bolsista se encontrava no final do terceiro ano do curso de Letras, quando ingressou no projeto, e contou com a ajuda de uma *English Teaching Assistant* – ETA⁴ para ministrar as aulas.

Como parte das ações propostas no referido projeto, desenvolvemos uma pesquisa⁵ pautada na reflexão acerca da elaboração e adaptação de materiais didáticos para o ensino de LI, de nível básico, tendo em vista uma noção enunciativo-discursiva de linguagem. Neste artigo, fazemos um recorte das reflexões desenvolvidas na pesquisa com vistas a lançar olhares sobre o percurso de constituição da professora-pesquisadora em formação inicial.

Mais especificamente, interessa-nos: (i) problematizar a elaboração do material didático mencionado, a partir da seleção de amostras de atividades; (ii) discutir os possíveis desdobramentos dessas práticas de linguagem no desenvolvimento do linguístico-discursivo e crítico dos alunos participantes do projeto; e (iii) refletir sobre a relevância da pesquisa na formação da professora bolsista.

Para isso, explicitamos, primeiramente, o escopo teórico no qual nos inscrevemos para pautar a elaboração das aulas e de nossa investigação. Em seguida, passamos à descrição e análise de algumas atividades desenvolvidas nas aulas; e, finalmente, tecemos algumas considerações de forma a alinhar os objetivos propostos.

Linguística Aplicada, dialogismo e ensino-aprendizagem de LI

A proposta de ensino-aprendizagem de LI, desenvolvida no projeto ELIA, bem como sua problematização por meio da pesquisa empreendida, foram balizadas pelos estudos em Linguística Aplicada (LA) em interface com concepções bakhtinianas de linguagem. Inscrevemo-nos na perspectiva indisciplinar de LA (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006), a qual nos permite pensar a linguagem como prática social, sendo a interação verbal “a realidade fundamental da língua” (Bakhtin/Volochinov, 1929/2002, p. 123). Dessa forma, pensar a linguagem e seu ensino-aprendizagem significa situá-la sócio-historicamente, considerando como nela se constituem sujeitos, na singularidade de seu existir-evento (Bakhtin, 1920/2010).

Nesse sentido, o material utilizado nas aulas foi adaptado de modo a promover possibilidades de práticas de linguagem em LI que levassem em conta o caráter enunciativo-discursivo da linguagem, a partir dos pressupostos teóricos postulados por Bakhtin e seu Círculo. Os materiais e

⁴ Alunas norte-americanas que faziam intercâmbio na Instituição de Ensino Superior em que o projeto foi desenvolvido.

⁵ A pesquisa foi desenvolvida pela segunda autora desse texto, uma das bolsistas do Projeto ELIA, sob a orientação da primeira autora.

planejamentos foram cuidadosamente elaborados e adaptados para esse contexto específico, e se buscou dar espaço à heterogeneidade dos alunos, bem como às suas necessidades e interesses.

Para Celani (2006), uma das importantes contribuições das pesquisas em LA diz respeito à função social da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) e a importância de se posicionar criticamente frente à hegemonia que a língua pode apresentar em determinados momentos históricos. Para a autora, a linguagem deve ser entendida como socialmente construída, elemento essencial no desempenho de todas as atividades humanas. O aprendizado de uma língua estrangeira está diretamente ligado a isso, portanto, a aula e as atividades de LI devem estar tão contextualizadas quanto a língua de fato o é; não como parte de um recorte de palavras e estruturas aleatórias. Com isso, atividades que partem de gêneros discursivos e posteriormente discutem aspectos mais pontuais têm menos probabilidade de fugir do contexto tanto dos alunos, quanto do uso que eles farão da LE. Essa visão faz coro à visão enunciativo-discursiva de linguagem, postulada pelos estudos de Bakhtin e seu Círculo, e que se fundamenta em uma concepção dialógica de linguagem. Nas palavras do filósofo,

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 1979/2003, p. 348)

Na esteira dessa concepção de linguagem, as atividades e materiais elaborados para as aulas priorizaram o trabalho com gêneros discursivos que permitissem o engajamento comunicativo dos alunos, e não apenas a exploração dos aspectos léxico-gramaticais do idioma.

Pensando na enunciação como um princípio dialógico, tudo o que diz respeito ao sujeito é trazido a ele pelo mundo exterior através da palavra do outro, sendo que ele não se configura como a origem de seu dizer. A natureza dialógica da linguagem aponta, pois, para a impossibilidade da neutralidade na língua, uma vez que a palavra está sempre carregada de um conteúdo e sentido ideológico ou vivencial, o que torna o uso da linguagem uma prática realizada em sociedade e que acontece durante a interação verbal. A enunciação, para Bakhtin (1929/2002), é um produto dessa interação de indivíduos socialmente organizados e contextualizados, determinada pela situação social imediata. Daí a importância das discussões que houve em sala de aula que promoveram uma reflexão do aluno adolescente sobre o papel definidor que a linguagem tem no lugar que ele ocupa no mundo e os desdobramentos do aprendizado de LI para sua realidade e suas futuras possibilidades.

Os materiais que foram elaborados e adaptados ao longo do curso também tiveram como base a noção de compreensão responsiva ativa, isto é, o pressuposto de que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (Bakhtin, 1979/2000, p. 290). Dessa forma, as atividades intentaram propor uma tomada de posição em relação ao que era dito e compreendido e qualquer atitude do aluno em sala de aula, até mesmo a não resposta, foram consideradas nessa pesquisa.

O *feedback* que demos aos alunos, ao longo do curso, se pautou nas considerações de Zozzoli (2012), sendo que não utilizamos a noção de erro, mas de inadequação, de forma a considerar o contexto linguístico e situacional das produções e interpretações dos alunos. Consideramos ainda suas posições enquanto alunos oriundos de uma escola pública periférica, com dificuldades e estranhamento com a própria língua materna, o que desencadeou a necessidade de que o retorno dado aos alunos em relação às atividades em inglês retomasse questões da língua portuguesa. Durante o curso, preocupamo-nos em deixar claro aos alunos que existem palavras e estruturas que podem ser adequadas em uma situação, mas que não se encaixam em outros contextos.

Em muitos momentos, os alunos respondiam aos textos e vídeos que estavam em LI, em língua materna, sendo esta usada

em alguns casos para expressar/confirmar uma compreensão responsiva ativa que ainda não pode ser produzida em LE, o que não quer dizer que não haja essa compreensão, antes pelo contrário, e que o fato de o aluno realizar essa ação faz parte do processo de aprendizagem e deveria ser considerado como etapa preliminar, antes da expressão adequada em LE. (Zozzoli, 2012, p. 266)

Nesse sentido, partimos da compreensão de que, longe de ser um ‘entrave’ ao desenvolvimento na LE (como frequentemente se postula na pedagogia de ensino de línguas), a língua materna é, antes, base psíquica do sujeito (Revuz, 1998). Nas palavras de Gasparini (2010), “uma língua é considerada materna para um sujeito por ser o suporte com o qual foram inscritos nele, de forma totalmente singular e única, os traços de sua subjetividade, suas experiências de foro mais íntimo” (Gasparini, 2010, p. 3). É, pois, a língua materna que, introduzindo o sujeito no campo do simbólico, lhe permite aprender uma LE.

No que diz respeito tanto à elaboração quanto à adaptação do material didático, tentamos, pela sequência das atividades, dar um suporte para que o aluno pudesse se deslocar dessa posição de aluno inicial e evoluir para tentativas de produções orais e escritas relativamente autônomas. Isso foi feito por meio de materiais que introduziam a LE sempre que possível, de acordo com o desenvolvimento dos alunos, de forma a tornar a LI cada vez mais viva e ativa, dando, assim, a oportunidade a esses adolescentes de participarem de atividades e aulas com temas que lhes fossem significantes e que se relacionassem com sua vida prática e seus interesses (Zozzoli, 2012, p. 265).

Nesse sentido, a relevância deste trabalho se justificou pelo propósito de oferecer condições para que os alunos, enquanto sujeitos, pudessem adquirir pelo menos uma base para seu desenvolvimento futuro no uso de uma LE. Para Celani (2006), isso precisa ser preocupação de uma política educacional nacional para o ensino de línguas. Ainda de acordo com a autora, o caminho para que essas condições sejam alcançadas passa pela compreensão de que a aprendizagem não pode ter um fim em si mesma. É necessário, portanto, que tudo o que acontece em sala de aula tenha um propósito na vida destes sujeitos para além daquele ambiente escolar.

Aliada à noção de compreensão responsiva ativa, os materiais foram elaborados também em consonância com a noção de letramento crítico, compreendido, conforme Menezes de Souza (2011), como um processo de análise de textos orais e escritos em que se coloca em cheque sua suposta verdade. O autor afirma que nos novos letramentos o processo é mais amplo e complexo:

Entendemos agora que o processo é mais amplo e complexo: tanto o autor quanto o leitor estão no mundo e com o mundo. Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não-eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas também uma consciência histórica /.../. (Menezes de Souza, 2011, p. 129)

Para Menezes de Souza (2011), é fundamental que o aluno compreenda essa relação entre o “eu” e o mundo, para que a construção de sentido dos textos ocorra. O autor defende que interpretar diferentes enunciados já não é suficiente, é necessário que o aluno, enquanto leitor, saiba questionar os impactos que esse enunciado tem socialmente, relacionando-o com fatores contextuais externos a ele (como política, religião, economia etc). Dessa forma, ocupar um lugar de criticidade diz respeito à possibilidade de suspeitar da suposta evidência dos dizeres, pela contínua problematização de olhares outros.

Os conceitos de enunciação, dialogismo, compreensão responsiva ativa e letramento crítico foram considerados para a elaboração dos materiais, conforme os textos teóricos foram sendo lidos e os planos de aula elaborados. Passamos agora a discutir a constituição desse percurso.

Constituindo-se professora-pesquisadora de LI: olhares para o material didático

Como parte das atividades do projeto ELIA, participávamos de reuniões quinzenais em que discutíamos temas sobre o ensino-aprendizagem de LI, tais como *feedback*, planejamento de aulas, materiais didáticos, ensino de leitura, escrita, fala e compreensão oral etc. Também participávamos de reuniões de nosso grupo de pesquisa (o Laboratório de Estudos Polifônicos⁶ – LEP), no qual estudamos os conceitos de enunciação, alteridade, polifonia, dialogismo, letramento crítico, dentre outros. Desse modo, a partir de leituras e discussões sobre o arcabouço teórico acima explicitado, bem como sobre a produção e adaptação de material didático, elaboramos a proposta do curso de LI para adolescentes e desenvolvemos nossa pesquisa.

A pesquisa teve natureza qualitativa, com caráter intervencionista, já que nosso interesse foi propor e problematizar ações pedagógicas, visando o desenvolvimento linguístico-discursivo e crítico em LI dos alunos participantes do projeto. Nosso *corpus* se constituiu de: (i) atividades elaboradas pela professora-pesquisadora para o ensino de LI; (ii) diários de campo das aulas

⁶ O grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Polifônicos é coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme e pela Profa. Dra. Cristiane C. de Paula Brito.

ministradas; e (iii) produção dos alunos com base nas atividades propostas pela professora-pesquisadora. Para análise e problematização das atividades pedagógicas, fizemos o cotejamento entre o *corpus* mencionado e o escopo teórico no qual nos fundamentamos. Seleccionamos algumas das atividades elaboradas em diferentes momentos do projeto, a saber: no segundo semestre de 2015, e no primeiro e segundo semestres de 2016, de forma a lançar olhares para a nossa constituição enquanto professora-pesquisadora em formação inicial, entreando nossa relação com a língua(gem).

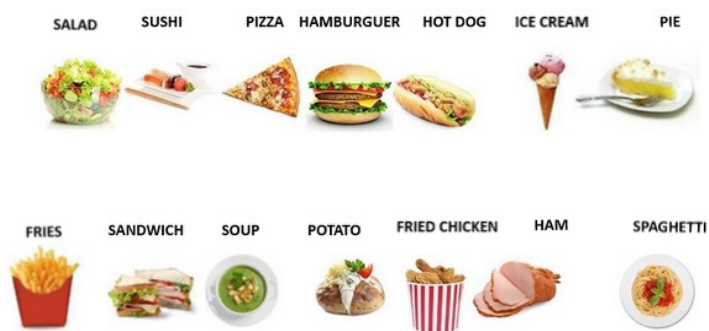
Primeiro Momento (2015/2): a língua como transparência

Durante as primeiras aulas do projeto, no segundo semestre de 2015, a professora bolsista assumiu uma turma em andamento, com cerca de seis alunos, na faixa etária de 12 a 14 anos. Por não conhecer os alunos, nem ter tido acesso aos planejamentos e atividades das aulas anteriores, em reunião com a ETA voluntária e com a professora orientadora, foram escolhidos temas que pudessem familiarizar os alunos com a LI e aspectos culturais, tais como: ‘comidas’, ‘indo ao restaurante’, ‘direções’.

Nesse primeiro momento do projeto, a professora bolsista, ainda sem as leituras de textos que considerassem a natureza sócio-histórica e ideológica da linguagem, elaborava materiais como o que pode ser visto na Figura 1, usado para trabalhar os nomes de algumas comidas em Inglês. O material em questão foi projetado aos alunos por *datashow*, com o objetivo de mostrar a tradução de alguns nomes de alimentos.

Figura 1. Slide com nomes de alimentos em inglês

* Confira abaixo o nome em inglês de algumas comidas:



Fonte: <https://englishlessonsoverskype.wordpress.com/2013/04/30/vocabulary-food/>

O plano elaborado para essa aula tinha vários objetivos como: revisar tempos verbais, identificar nomes de alimentos, formular frases, etc. Porém, nesse material, é possível perceber que os nomes em inglês apenas foram relacionados com a imagem correspondente, sem qualquer contexto. Essa foi uma atividade pautada apenas na memorização de vocabulário, sendo que os

alunos foram solicitados a repetir os nomes das comidas e posteriormente foi realizado um jogo da memória em que os alunos tinham que relacionar a imagem com seu nome em LI.

Muitas seriam as possibilidades posteriores a esse trabalho de vocabulário, inclusive poderiam ser lidos e discutidos textos que tratassem de alimentos saudáveis, obesidade etc., porém nessa aula isso não aconteceu. Entendemos que apenas o objetivo de identificar os nomes de alimentos na LI tenha sido alcançado. O objetivo de revisar os tempos verbais não foi possível, uma vez que os alunos não lembravam ou não tinham tido aulas sobre o aspecto gramatical em questão e, conseqüentemente, não foram formuladas frases pelos alunos.

Na aula seguinte a essa, o objetivo era começar a falar sobre o conceito de comida saudável e propusemos uma atividade (Figura 2) que pudesse oportunizar uma discussão mais significativa à formação dos alunos como sujeitos críticos. Começamos revisando os temas discutidos na aula anterior e, em seguida, perguntamos aos alunos o que para eles era *healthy food*. A partir das respostas dos alunos fomos conduzindo a discussão e mostrando frases elaboradas com as comidas que tínhamos visto aula passada. Essas frases utilizavam *should* e *shouldn't*, e então, a partir delas, questionamos os alunos sobre o efeito de sentido de cada uma das formas.

Todavia, a atividade apenas exigia que o aluno separasse os alimentos saudáveis dos não saudáveis. Nada foi discutido em torno do assunto, apesar desse ser um tópico que abre espaço para discussões, como, por exemplo, o que faz um alimento ser ou não saudável. Mesmo que os alunos tivessem um nível de inglês iniciante, seria possível adaptar um texto em inglês para tratar do assunto e pedir para que eles inferissem o assunto do texto em inglês, conduzindo assim a discussão desejada.

Figura 2. Folha de atividades – *should/shouldn't*

The worksheet is titled "2/ Classify the foods:". At the top, there are four small images of food: a plate of vegetables, a slice of pizza, a bowl of salad, and a bowl of soup. Below the images, there is a question: "3/ Sara is an obese girl, tell her what should she or shouldn't she do in order to keep fit?". To the right of the question, there are two columns for classification: "Healthy foods:" and "Unhealthy foods:". Each column has several lines for writing. Below the question, there is a list of phrases with blanks for completion: "Sara, you should", "You shouldn't", "You mustn't", "You must", "Eat", "I advise you to", and "Don't".

Fonte:

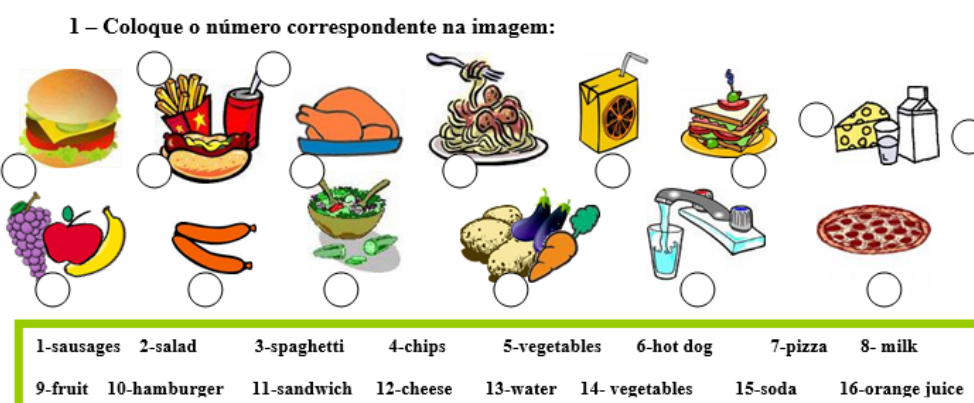
http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/food/my_favourite_food/my_favourite_food__3706

74/

A atividade mostrada na Figura 3 foi realizada na mesma aula que a da Figura 2, os alunos relacionaram as imagens aos números, em seguida chamávamos os alunos pelo nome, perguntando: "(Student's name), to have a healthy life, should you or shouldn't you eat pizza?", e então

repetíamos, substituindo o nome do aluno e o alimento em questão. Alguns alunos responderam em português, mas a maioria respondeu *should* ou *shouldn't*, havendo variações, como alunos que responderam *I don't*.

Figura 3. Folha de atividades – Aula sobre comidas



Fonte: <https://www.pinterest.es/pin/561964859739345720/>

Além disso, nessas aulas iniciais, algo recorrente era uma sobrecarga de conteúdos de ensino e objetivos. Por exemplo, em uma mesma aula, propusemos quatro tópicos gramaticais diferentes, como pode ser visto na Figura 4. A nosso ver, isso aponta para a visão estruturalista de linguagem que marcava a nossa prática pedagógica na época.

Figura 4: Plano de aula 1 – 2015/2

→**Objetivos:**

- Revisar tempo verbal presente simples;
- Identificar o significado dos nomes de algumas comidas;
- Identificar o uso de Some/Any;
- Identificar o uso de Would;
- Formular frases em que tenha que oferecer, negar ou aceitar uma comida em inglês;
- Formar frases usando Some/Any - Would;

Fonte: As autoras.

O excesso de objetivos gramaticais aponta para a crença de que quanto mais gramática melhor e mais produtiva seria a aula, porém o que aconteceu foi que os alunos não conseguiam acompanhar as atividades, uma vez que, como era muito conteúdo, pouco tempo era dedicado ao trabalho com cada um dos aspectos planejados.

Em uma outra aula, dentro do tema “Indo ao restaurante”, preparamos uma atividade com um vídeo do *YouTube*, no qual alguns personagens simulavam uma ida ao restaurante e eram atendidos por um garçom que anotava seus pedidos. Na folha de atividades, apresentamos a transcrição do vídeo, assim como um amontoado de palavras tiradas do diálogo do referido vídeo, porém sem seu significado. Os alunos deveriam inferir o significado com mímicas feitas pelas professoras e, após a mímica e a constatação de que aquelas palavras haviam sido compreendidas, entregamos algumas perguntas relacionadas ao diálogo do vídeo, as quais podem ser vistas na Tabela 1:

Tabela 1. Perguntas elaboradas pelas professoras sobre o vídeo *Going to the restaurant*.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. What did Mary order for her starter?2. What did Ella order as her main course?3. What did George order as his main course?4. What did Ella order to drink instead of red wine?5. What is the dessert they are talking about at the end? |
|--|

Fonte: As autoras.

Após as várias leituras sobre ensino-aprendizagem de LI e Linguística Aplicada, reconhecemos a limitação de atividades como essas quando se considera a linguagem como prática social, uma vez que elas apenas pedem que o aluno “localize” algo no texto, mesmo sem compreender o contexto do diálogo. Portanto, mesmo que todos os alunos tenham respondido às perguntas, isso parece pouco contribuir para seu desenvolvimento linguístico-discursivo e para um deslocamento subjetivo capaz de problematizar sentidos naturalizados ou noções cristalizadas, instigando-os a levantarem questões que propiciassem o pensamento crítico.

Uma atividade bastante utilizada, nessas primeiras aulas, foram aquelas de completar lacunas ouvindo uma música. Apesar de tradicional nas aulas de LI e de trabalhar de alguma forma com a questão da sonoridade da LE ou de encorajar o aspecto lúdico e motivacional para alguns, não se trata de uma atividade que prioriza os aspectos sociais e a produção de sentidos na língua.

Muitos objetivos eram propostos por aula, sobretudo com foco gramatical, e o resultado disso foi não termos alcançado o propósito principal do curso: o desenvolvimento linguístico-discursivo e crítico em LI. Segundo Rojo (2013), o ideal é que o professor analise e selecione entre vários materiais didáticos os que mais são relevantes à formação dos aprendizes, tendo, todavia, cuidado para que as aulas sejam conduzidas por uma espinha dorsal que auxilie um trabalho contínuo e equilibrado com a LE, não se configurando, pois, como um amontado de atividades que tenham propostas e objetivos diferentes, e às vezes até contraditórios.

Além disso, a inconstância da presença dos alunos também foi um fator que influenciou negativamente o desenvolvimento desse trabalho. Ao final das aulas do segundo semestre de 2015, as professoras fizeram uma revisão dos assuntos e assim se encerrou o curso. Não houve uma

avaliação, ou algo que pudesse nos permitir dar um *feedback* aos alunos ou ter um *feedback* quanto as aulas. Isso foi repensado posteriormente.

Em termos gerais, é possível notar, através das amostras dos materiais elaborados (Figuras 1, 2, 3 e 4), que as aulas se fundamentavam em uma concepção de linguagem transparente, como se o ensino-aprendizagem de uma LE pudesse ser resumido à apropriação de uma lista de palavras, com efeitos de sentido unívocos. Trata-se de uma visão que coloca em cena uma memória de aprendizagem escolar, na qual a experiência de se aprender uma língua outra delimita-se, em grande parte, à tradução de palavras descontextualizadas ou à identificação de aspectos pontuais em textos.

Segundo Momento (2016/1): a língua como instrumento de comunicação

As aulas do primeiro semestre de 2016 também contaram com a participação de uma ETA, aluna de intercâmbio⁷. Os planejamentos eram elaborados em conjunto e as aulas ministradas pelas duas professoras simultaneamente e em LI. Nessas aulas adotamos uma das orientações de Harmer (1998), a saber: a de ministrar as aulas na língua alvo e pedir para que alguns alunos que entenderam os comandos de sala de aula traduzissem para os colegas que não entenderam, para evitar desentendimentos. Inicialmente vinte alunos estavam inscritos, mas, ao longo do semestre, tivemos apenas dezesseis frequentes.

Os temas desse semestre foram escolhidos pensando em contextos que possibilitassem que assuntos relevantes aos alunos fossem trabalhados por meio de atividades realizadas nas aulas. Os temas iniciais também foram definidos com o intuito de dar insumo linguístico que preparasse os alunos para assuntos mais complexos. O tema *Classroom Commands* foi escolhido, por exemplo, para que os alunos não ficassem completamente perdidos ou assustados quando falássemos em LI com eles. Outros temas foram: conhecendo novas pessoas; árvore da família; falando de si mesmo; *Wh- words*; vantagens e desvantagens da internet; *sports*; *TV shows* e *sitcoms*; músicas; feriados e carreiras.

Após a experiência do semestre passado, em consonância com as considerações de Zozzoli (2012) e levando em conta o nível inicial de aprendizagem de LI em que os alunos se encontravam, procuramos fazer com que, desde os primeiros contatos com a LE, os alunos fossem desafiados com atividades de produções. Isso aconteceu através dos jogos e brincadeiras em LI que aconteciam ao final de cada aula e que encorajavam os alunos a utilizarem os aspectos da língua que haviam estudado. A autora salienta que atividades de produção podem acontecer já nos níveis iniciais, a fim de minimizar a artificialidade do ensino e tornar a língua viva. Ao longo das aulas, percebíamos que, cada vez mais, a LI partia da fala dos alunos e não só de nós, professoras.

⁷ Havia no projeto duas salas, divididas por faixa etária. Na sala em que essa pesquisa foi desenvolvida os alunos tinham de 12 a 14 anos, enquanto na outra de 14 a 16.

Na aula em que introduzimos alguns comandos de sala de aula, jogamos “O mestre mandou” em inglês com os alunos. Na primeira rodada, nós, professoras, demos os comandos, porém quem permanecia por último podia tomar o nosso posto e dar os comandos aos colegas em LI. Alguns alunos pediram ajuda para formular novos comandos aos colegas, mas, ainda assim, tentaram sozinhos antes com as frases que nós já havíamos usado.

Em um outro momento, em uma aula diferente, procuramos ensinar os alunos a falarem sobre si mesmos, após algumas explicações, jogamos *Four Corners*. Neste jogo, os alunos deveriam escolher cantos da sala que correspondessem às respostas que completavam frases como: *When I have free time I...* . E então os alunos utilizaram as estruturas ensinadas em sala para justificar suas escolhas. Uma outra brincadeira como atividade de fixação foi a “Batata Quente”, com perguntas feitas em inglês para quem se queimasse com a batata.

Nas aulas que antecederam a prova, ainda não houve a implementação de propostas que contemplassem o letramento crítico, as aulas foram bem introdutórias, apesar de que os temas poderiam oportunizar discussões acerca desse aspecto, como, por exemplo, no caso do tema família, em que o conceito de família poderia ser trabalhado e discutido. Todavia, nos restringimos a ensinar aos alunos como falar em LI os nomes dos pais e quantos irmãos eles tinham.

Durante este período, na maior parte do tempo as atividades se voltavam para a apresentação da cultura norte-americana por parte da ETA. Ela contava oralmente em LI aos alunos como era sua vida em Nova Jersey, o que gostava de comer, como era sua escola, etc. Poderíamos ter trabalhado a comparação entre a realidade narrada pela ETA e a realidade brasileira, colocando em alteridade os aspectos culturais, bem como promovendo a discussão de diferentes percepções da cultura pelos sujeitos, porém isso não aconteceu. Essa comparação poderia até mesmo servir para avaliar o quanto os alunos compreenderam do que ela falou, ao invés de estarem posicionados como meros receptores de informação.

Cumpre salientar que, apesar da complexidade do conceito de cultura (Fernandes e Lima, 2009; Kumaravadivelu, 2008), refutamos perspectivas reducionistas que a concebem como conjunto de fatos estáticos acerca do funcionamento de uma sociedade e que, comumente, resultam na consolidação de estereótipos. Antes, defendemos a visão de que

A cultura, assim como a língua e o sujeito, é marcada pela heterogeneidade e é no espaço de confluência entre língua, sujeito e identidade que se pode pensar o ensino da cultura, um espaço de movências em que subjetividades são produzidas e relações de (des)identificações são estabelecidas (Brito e Guilherme, 2012, p. 178).

Nesse sentido, a participação da ETA nas aulas foi planejada com base no entendimento de que o professor de LE pode assumir o papel de interculturalista, ao explorar, no trabalho com as línguas (materna e estrangeira), a sensibilização do aluno para as diferenças enunciativas e para os processos de produção-compreensão do discurso (Serrani, 2005).

Em uma das aulas, abordamos as vantagens e desvantagens da internet, como forma de discutir com os alunos, em LI, questões com as quais eles estavam em constante contato. Adaptamos uma proposta de atividade disponível na internet que nos permitiu discutir aspectos culturais do Brasil e dos EUA, como, por exemplo, as diferenças de gêneros discursivos (*charge* e *cartoon*). Essa atividade foi complementada com vídeos em LI, que, com explicações e imagens, exploravam o tópico. Após os vídeos, cada aluno enumerou, em inglês, algumas vantagens e desvantagens por eles identificadas. Por fim, os alunos relacionaram os assuntos discutidos com questões de seu cotidiano, como, por exemplo, as vezes em que não puderam assistir determinados vídeos no *YouTube* pelo fato de serem menores de idade. Levamos em consideração Bakhtin (2003), para quem viver significa participar de um diálogo. As aulas a partir daí passaram a ser pensadas de modo a desenvolver uma compreensão responsiva ativa dos alunos, por meio de temas e atividades que interessassem os alunos e dessem a eles uma oportunidade de resposta e tomada de posição.

Em uma das aulas, trabalhamos com o *Halloween*, a pedido dos alunos, porém, para não abordar apenas questões que são comumente tratadas quando se fala desse tema, levamos aos alunos dicas de segurança para o Halloween (Figura 5) e um trecho de um episódio de uma série que falava sobre o assunto.

Figura 5. Dicas de segurança para o Halloween



Fonte: <http://www.asecurelife.com/halloween-safety-tips/>

Os alunos foram divididos em pares e cada dupla recebeu a tarefa de explicar, em língua materna, do que se tratava uma das dicas. Ao final dessa atividade, pedimos para que os alunos comparassem essas dicas com coisas que os responsáveis por eles já haviam falado, e perguntamos acerca da relevância de se estar atento a essas dicas no cotidiano. Dentro desse tema foram aparecendo outros, como, por exemplo, a importância de nunca se dizer a um estranho que se está sozinho em casa, ou deixá-lo entrar. Também nessa atividade, um aluno compartilhou com a turma que existe um aplicativo no celular que alerta seus familiares se você estiver em uma emergência e

manda imediatamente sua localização. A partir da discussão sobre segurança, voltamos ao tema da internet que foi trabalhado nas aulas anteriores e falamos sobre como a tecnologia poderá futuramente nos manter seguros, mas talvez sem privacidade.

Houve também, nesse semestre, uma aula sobre carreiras. Realizamos um bingo com os alunos. Neste bingo os alunos tinham em suas cartelas os nomes em inglês das carreiras e apenas a imagem correspondente era mostrada. Portanto, para preencher a cartela, era necessário que o aluno lembrasse qual o nome em inglês daquela profissão. Os três primeiros alunos a completarem a cartela ganharam um prêmio simbólico.

As carreiras não foram apenas apresentadas, nós também discutimos sobre a existência de algumas profissões que têm mais ofertas de emprego e oportunidades no exterior. Dentro da aula em questão, utilizamos um recorte de um texto em português falando sobre profissões em que brasileiros se destacam fora do Brasil, colocamos no quadro algumas palavras-chave sobre o texto em inglês e conduzimos uma discussão em torno do tema na língua alvo. Na maior parte do tempo, os alunos misturavam a língua materna com a LE. A nosso ver, essa atividade se configura como um deslocamento das propostas realizadas no semestre anterior, quando nos restringíamos a mera associação de palavras em LI as suas respectivas traduções ou imagens.

Além disso, os alunos também trouxeram questões para a discussão de acordo com suas vivências, como, por exemplo, que brasileiros e outras pessoas de outras nacionalidades vão para outros países e acabam ganhando um bom dinheiro com profissões que as pessoas do país se recusam a fazer (faxineiro, *baby-sitter*). Em alguns momentos, quando percebíamos que o aluno não estava conseguindo desenvolver o que queria dizer por falta de insumo linguístico, tentávamos ajudá-lo a traduzir para o inglês ou o deixávamos falar um pouco em língua materna, uma vez que não queríamos silenciar suas opiniões com uma obrigação de se falar na língua alvo. Nesse sentido, levamos em consideração o que diz Zozzoli:

No quadro do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira (LE), primeiramente, considero necessário levar em conta o fato de que, em cursos de iniciantes, os alunos necessitam de um período maior de atividades de compreensão (oral ou escrita) e que a expressão (oral ou escrita) reduz-se a tentativas breves, hesitantes, incipientes e muitas vezes mais calcadas na reprodução. (Zozzoli, 2012, p. 265)

Portanto, ao expressar suas opiniões e pontos de vista, muitas vezes os alunos careciam de vocabulário. Posteriormente, para evitar que os alunos só se expressassem em língua materna, ou se acostumassem com essa possibilidade, pedíamos que eles utilizassem celulares, internet e dicionários e escrevessem em LI suas opiniões.

Como conclusão do primeiro semestre de 2016, optamos por uma atividade avaliativa em que os alunos, em grupos, deveriam apresentar para os colegas e para os alunos da outra sala do projeto alguns aspectos que aprenderam durante o semestre. Cada grupo deveria então escolher um dos tópicos trabalhados e montar uma apresentação em torno desse tópico. Junto com essa apresentação,

eles também deveriam entregar uma autoavaliação que considerasse todo o curso e o desempenho deles durante as aulas, assim como o comprometimento que tiveram.

Os temas escolhidos pelos alunos foram: esportes; feriados e profissões. Os alunos haviam sido alertados de que a apresentação do trabalho final não deveria ser uma mera exposição de saberes, e sim um momento para que quem estivesse assistindo pudesse entrar em contato com o que eles aprenderam ao longo das aulas. Portanto, o grupo das profissões repetiu com a plateia o bingo realizado em sala de aula. Ao trabalhar com esportes, os alunos brincaram de mímica com o nome do esporte em inglês. Já o grupo responsável por falar um pouco sobre os feriados promoveu uma “Caça aos Ovos” com as dicas em língua inglesa.

Durante as apresentações, os alunos também enumeraram aspectos relacionados à cultura brasileira. Por exemplo, os que falaram sobre os feriados trouxeram o calendário escolar em outros países falantes de inglês e mostraram que o ano letivo é diferente do Brasil e que não há tantos feriados ao longo do ano. O grupo que trabalhou as profissões, por sua vez, chamou a atenção para a necessidade de se avaliar cuidadosamente a busca por uma vaga de emprego fora do país, uma vez que existem vários problemas em torno do tema envolvendo tráfico de pessoas e trabalho escravo.

Na autoavaliação feita pelos alunos, foi possível constatar que optar por temas que requerem uma tomada de posicionamento do aprendiz foi fundamental até mesmo para uma mudança de comportamento, como pode ser visto no depoimento de um aluno, retirado de sua autoavaliação:

Sobre meu comportamento no curso, confesso que no início conversei um pouco e não prestei atenção nas aulas, porém, conforme o curso foi avançando, comecei a me interessar mais no curso e no assunto que se tratava e meu comportamento melhorou bastante. (Aluno, turma 2016/1)

Notamos que a escolha do tema ajudou até mesmo a manter a atenção dos alunos na aula, uma vez que se o assunto interessa e exige uma tomada de posição, eles se mantêm atentos e engajados com as atividades das aulas. Diferente do que ocorre com aulas puramente gramaticais, como as que foram desenvolvidas no primeiro semestre do projeto. Isso fica claro quando comparamos o comportamento na turma de seis alunos do semestre anterior, em que havia bem mais conversa paralela e dispersão do que na turma desse semestre, em que cerca de 16 alunos eram frequentes.

Pudemos perceber deslocamentos em nossa prática pedagógica, evidenciada na elaboração do material didático, nesse segundo momento do projeto. Em sua maioria, as atividades propostas parecem ter priorizado a língua como instrumento de comunicação, ao propiciar a troca de informações, o compartilhar de ideias e opiniões sobre temas diversos, a interpretação de textos orais e escritos, enfim, a interação na/pela LI. Em relação ao letramento crítico, propriamente dito, sentimos falta de atividades que abrissem mais espaço para o aluno constituir-se como sujeito de uma língua outra, de modo a problematizar dizeres naturalizados e práticas sociais cristalizadas, na/pela linguagem, e que corroboram a manutenção do *status quo*.

Terceiro Momento (2016/2): a língua como tomada de posição responsivo-responsável

No segundo semestre de 2016 as aulas foram retomadas, mantendo os mesmos alunos do semestre anterior. Dessa vez, escolhemos trabalhar com unidades, partindo de um tema maior, que seria tratado ao longo de algumas aulas⁸. O primeiro grande tema foi ‘relacionamentos’. Abordamos esse tema por subtópicos, a saber: relacionamentos amorosos; familiares e de amizade. Esse tema foi escolhido pelo fato de entendermos que, com base nos assuntos trabalhados anteriormente, os alunos já tivessem um insumo linguístico para se expressarem tanto na escrita quanto de forma oral.

Cada um dos subtemas dentro de relacionamentos foi trabalhado a partir de uma música. A letra era disponibilizada e, após atividades relacionadas às músicas e levantamento de conhecimento prévio, questionávamos os alunos em relação à compreensão das letras. Utilizamos perguntas que elucidassem não apenas aspectos relacionados à superfície do texto, mas também que explorassem o gênero musical em questão e os possíveis efeitos de sentido das canções. A partir dessas perguntas, solicitávamos que os alunos escrevessem um pequeno parágrafo em LI com suas vivências e de seus familiares acerca do tema. Esses textos eram lidos por mim e pela professora voluntária e considerávamos apenas a questão da construção de sentidos, pontuando apenas inadequações mais recorrentes.

A segunda unidade desse segundo semestre foi sobre aspectos culturais de diferentes países. Escolhemos esse tema com o objetivo de trabalhar a questão da diversidade e problematizar estereótipos (como, por exemplo, a de que a LI se restringe aos Estados Unidos). Muito frequentemente em aulas de LI, há um foco exacerbado na cultura do outro, graças ao caráter estrangeiro da língua que está em jogo na dinâmica de sala de aula. Porém existe uma diversidade que encaramos no dia a dia, e ela também deve ser considerada:

Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos). (Brasil, 2006, p. 97).

Nesse sentido, tendo em mente a importância de se considerar o próprio meio de convivência dos alunos, após esse trabalho de discussão dos costumes em outros países, houve uma discussão sobre a cultura de nosso país e os alunos fizeram em casa textos curtos sobre a cultura brasileira. Os textos foram lidos e comentados, na segunda aula dessa unidade, abrindo espaço para que os alunos falassem de si mesmos e de seus próprios costumes e questionassem estereótipos. Durante a aula,

⁸ Os temas trabalhados foram: relacionamentos; aspectos culturais de diferentes países; jogos de improvisação e memes. Cada um deles foi explorado em cerca de duas a três aulas, dependendo do interesse dos alunos.

notamos que alguns alunos reforçaram estereótipos que nós, como brasileiros, recebemos no exterior, porém outros questionaram esse argumento, defendendo que não devemos generalizar uma cultura inteira com base no que uma minoria faz.

Ao trabalhar na aula com esses estereótipos, percebemos que a maioria dos alunos não sabia o que eram alguns conceitos que apareciam na discussão de cultura até mesmo em português. Portanto selecionamos alguns conceitos mais polêmicos (tais como antipatia, discriminação, preconceito, racismo e xenofobia) e montamos slides para discutirmos na terceira aula, com tirinhas, memes⁹ e charges retirados da internet, todos com textos em inglês. Durante a aula em que os slides foram utilizados, cada aluno ficou responsável por ler, interpretar e descrever uma das imagens. Nessa mesma atividade, os próprios colegas iam corrigindo e ajudando uns aos outros quando havia algum equívoco na descrição. Todas as imagens causaram discussões, porém em língua portuguesa, por isso foi necessário que mediássemos essas explicações e participações dos colegas para que a atividade não tomasse mais tempo do que deveria. Não vetávamos as opiniões dos alunos acerca do conteúdo, entretanto pedíamos que tentassem se expressar em LI e os ajudávamos a produzir frases, mesmo que curtas na língua alvo, para completar seus comentários em língua materna, como, por exemplo: *I can not agree with that* ou *This is wrong on so many levels*.

Com o tempo, observamos que já não era necessário que direcionássemos a aula para uma discussão acerca do ponto de vista dos autores dos textos trabalhados, os próprios alunos já assumiam esse papel ao questionarem e se posicionarem quanto ao conteúdo. Isso começou a ocorrer inclusive quando os colegas discutiam entre si, como aconteceu, nessa mesma aula, em que trabalhamos uma publicação feita no Twitter, que pode ser vista na Figura 6.

Figura 6. Material utilizado na aula sobre cultura.



Fonte: Twitter.

A publicação em questão foi trabalhada da mesma forma que as outras imagens contidas nos slides dessa aula. Um aluno foi escolhido para ler e explicar o que estava escrito e, ao fazê-lo, afirmou que não deveríamos levá-lo a sério, pois a pessoa que tuitou disse que estava brincando,

⁹ “A expressão meme de Internet é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos, gifs e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet”. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_\(Internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Meme_(Internet)). Acesso em 23/02/2018.

porém uma das alunas alertou o colega que essa “brincadeira” a ofendia, uma vez que ela era negra e que esse tipo de estereótipo não deveria ser reforçado nem como forma de piada.

Em uma das aulas, ainda dentro dessa mesma unidade, trabalhamos com um vídeo em que crianças de Serra Leão, portadoras de deficiência causada pelo Pólio, contavam como eram suas vidas. O vídeo estava em LI e não tinha legenda, por isso fizemos uma transcrição e montamos uma folha de atividades com perguntas que direcionavam os alunos aos aspectos do vídeo que queríamos trabalhar em sala.

Uma das crianças que conta sua história no vídeo mencionou a dificuldade que pessoas com deficiência têm ao utilizarem o banheiro. Ao serem questionados acerca de como se sentiam ao irem ao banheiro, os alunos demonstraram estar impactados e juntos discutimos sobre como o que é normal e comum para alguém pode ser um problema para outro. Dentro do contexto em questão, em que a criança do vídeo havia acabado de falar que os banheiros de sua escola não são amigáveis para deficiências, os alunos repensaram a questão de utilizar o banheiro de deficientes quando ele está desocupado, uma vez que a pessoa com deficiência precisar descer da cadeira de rodas e se arrastar pelo chão para utilizá-lo. Nesse caso, a compreensão de uma língua outra oportunizou o questionamento sobre a acessibilidade no Brasil, e no contexto local, haja vista a indagação de que talvez não passasse uma cadeira de rodas pela porta da sala em que estávamos.

Como trabalho final, para a última aula, os alunos foram orientados a fazerem memes em inglês (Figuras 7 e 8) ou vídeos (Figura 9) com frases e falas em LI, o tema era livre, porém os alunos deveriam explicar a escolha dos temas. Os trabalhos seriam postados pelos alunos no *Facebook*, no grupo da turma, de forma que a professora intercambista também pudesse acompanhar o resultado das produções dos alunos, uma vez que ela já havia voltado para os EUA. Ademais, esse trabalho foi também uma forma de incentivar os alunos a usarem a LI fora da sala de aula e ter a oportunidade de interagirem com os colegas mesmo após o final do curso. O *feedback* aconteceu em forma de comentário na própria publicação e de encorajamento pelo trabalho realizado. Os alunos que optaram pela elaboração de memes, utilizaram fotos de si mesmos, dos colegas e da professora para a produção.

Figura 7. Meme elaborado por aluno

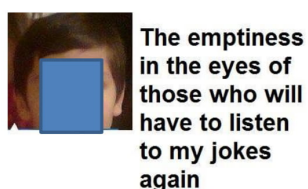


Figura 8. Meme elaborado por aluno¹⁰

¹⁰ Transcrição do enunciado escrito pelo aluno: *When you get a higher score on the test than the whole room.*



Figura 9. Vídeo elaborado por aluno¹¹



As atividades propostas no terceiro momento do projeto apontam para o nosso desejo de que os alunos utilizassem a língua alvo para falar sobre si mesmos, sobre suas famílias, sobre seus gostos e sonhos. Isso acontecia, muitas vezes, numa mistura de português e inglês, porém, nesse segundo semestre, eles já conseguiam conversar com a professora voluntária, que não entendia muito português, sem que a professora bolsista precisasse ser mediadora da conversa, algo que eles mesmos perceberam e que apontaram nas autoavaliações do curso entregues ao final do semestre. Um dos alunos chegou a dizer que as aulas se tornaram uma relação de troca, eles aprendiam a LI e ensinavam português para a intercambista, como se vê em seu depoimento:

O curso me trouxe muitas oportunidades de ampliar o meu vocabulário. Além dele ser gratuito, nós podíamos ter contato com uma pessoa que também estava buscando conhecimento aqui no Brasil (que veio dos Estados Unidos), então o curso funcionou como uma troca, nós ajudávamos ela a ampliar o vocabulário dela, enquanto estava nos ajudando a ampliar o nosso. (Aluno, turma 2016/2)

Nessa avaliação do curso feita por um dos alunos, é possível notar que não houve um deslumbramento pela cultura do outro, em especial pela cultura norte-americana, algo muito

¹¹ Transcrição do enunciado escrito pelo aluno: *Super powers? Yes. Haters Gonna Say It's Fake.*

recorrente em aulas de inglês, de forma a estabelecer uma relação unilateral. Antes, notamos que os alunos se viram como portadores de conhecimento (no caso, da língua portuguesa) e sentiram que o processo de ensino-aprendizagem que aconteceu na sala de aula foi na verdade uma troca de sua língua materna pela aprendizagem da língua do outro. Isso é relevante, uma vez que, no contexto de ensino de LI no Brasil, nós, os não falantes da LI como língua materna, somos muitas vezes colocados em uma posição de quem tem apenas conhecimento a receber, aprender e aceitar, o que não aconteceu durante o curso. Além disso, em “ela estava nos ajudando” e não “nos ensinando”, é possível notar que o aluno assume a posição de protagonista de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, ousaríamos dizer que as várias relações de alteridade colocadas em cena, ao longo das aulas, possibilitaram que os aprendizes se vissem como enunciativos de uma língua outra.

Apesar de compreendermos que a memória de uma língua transparente e de ensino-aprendizagem como mera aquisição de itens lexicais ou aspectos gramaticais ou simples instrumento de comunicação nos constitui como aprendiz e professora de LI, percebemos alguns deslocamentos em nossa prática pedagógica ao longo do curso. Nesse terceiro momento, percebemos que as atividades propostas ensejaram a voz dos alunos, o cotejamento de diferentes pontos de vista, a percepção de si e dos outros, enfim, a possibilidade de ver a aprendizagem de uma LE como tomada de posição responsivo-responsável no mundo.

Considerações Finais

Ao longo de nossa participação como professora-bolsista, no projeto ELIA, tivemos autonomia na elaboração dos planos de aula e materiais didáticos. Pudemos também refletir sobre nossa prática pedagógica e planejamento através do *feedback* da orientadora, que analisava e comentava todos os planos de aula. As respostas dos alunos às atividades também nos ajudaram a refletir sobre as aulas e a pensar em modificações necessárias para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que fosse mais significativo.

Como as atividades e planejamentos foram elaborados concomitantemente com a realização das aulas, pudemos perceber que tanto houve avanços e melhorias no formato da aula e na forma com que trabalhávamos como na participação dos alunos. Mesmo as primeiras aulas que não contaram com muitas intervenções dos discentes, serviram como base para que no fim eles já estivessem preparados e à vontade com a LI, não só para falar com a ETA, mas também comentar sobre os conteúdos das atividades, se posicionar sobre elas e até mesmo realizar apresentações e seminários com algumas falas na língua alvo. Além disso, com o tempo os alunos já não se esqueciam de que nenhum texto é neutro e os questionamentos passaram a ser feitos pelos próprios alunos. Os materiais elaborados e adaptados se preocupavam com aspectos linguísticos, mas partindo de assuntos e discussões que mobilizassem a identificação por parte dos alunos e uma consequente resposta ao conteúdo.

Ao longo do curso os alunos relatavam suas experiências prévias com o aprendizado de línguas. Segundo eles, estavam mais acostumados com aulas cujo foco maior era no conteúdo gramatical. Comentavam que, na maior parte do tempo, não tinham espaço, nas aulas de língua inglesa, para opinar ou se posicionar, portanto, não estavam acostumados com propostas dialógicas de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as aulas não só provocaram um deslocamento na visão dos alunos acerca da LI, mas também possibilitaram que eles escolhessem como iriam aprender a língua e de que forma esse aprendizado seria avaliado.

Cumprido por fim ressaltar que o desenvolvimento da proposta aqui discutida trouxe-nos um desafio: o de se inscrever em uma teoria de forma a propor atividades de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, tomar distância para analisá-las. Distância que não implica a recusa da subjetividade do pesquisador, mas a necessidade de um outro posicionamento discursivo. Posicionamento esse que, em nosso caso, permitiu-nos entrever um *corpus*, delineá-lo e configurá-lo como unidade – ainda que ilusória – para dar sentido ao percurso desenvolvido pela professora em formação inicial. O batimento – entre a posição de professora e a de pesquisadora – parece-nos ser um caminho importante para possíveis deslocamentos na formação do educador de línguas. Não se trata de defender que as concepções de linguagem que identificamos em nosso percurso foram ‘abandonadas’ ou substituídas, antes trata-se de pensar a formação – e a prática docente – como processo contínuo de desarranjos em memórias discursivas provocado pelo encontro-confronto com o(s) outro(s).

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. M. 1929/2002. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9ª ed., São Paulo, Hucitec, 196p.
- BAKHTIN, M. 1920/2010. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, Pedro & João Editores, 155p.
- BAKHTIN, M. 1979/2003. *Estética da criação verbal*. 4ª ed, São Paulo, Martins Fontes, 421 p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 26 fev. 2018.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. 2012. Ensino de culturas estrangeiras em escolas brasileiras: um olhar sobre o discurso da mídia. *Linguagem & Ensino*, **15**(1):159-180.
- CELANI, M. A. A. 2006. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: M. B. M. FORTKAMP; L. M. B. TOMITCH (orgs.), *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis, Insular, p. 17-32.

FERNANDES, C. D.; LIMA, D. C. 2009. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: D. C. LIMA (org.), *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo, Parábola, p. 179-189.

GASPARINI, D. S. R. 2010. Como a língua materna afeta o sujeito na aprendizagem de línguas estrangeiras? *Entremeios: Revista de estudos do discurso*, 1(1): 1-10.

HARMER, J. 2007. *How to Teach English*. Harlow, Pearson Education Limited, 288 p.

KUMARAVADIVELU, B. 2008. Culture and Its Complexities. In: _____. *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven and London, Yale University Press, p. 8-27.

MENEZES DE SOUZA, L. M. M. 2011. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação In: R. F. MACIEL; V. A. ARAÚJO (orgs), *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial, p. 128-140.

MOITA LOPES, L. P. 2006. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (org.), *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 85-107.

PENNYCOOK, A. 2006. Uma linguística aplicada transgressiva. In: L. P. MOITA LOPES (org.), *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 67-84.

REVUZ, C. 1998. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: I. SIGNORINI (org.), *Língua(gem) e identidade*. São Paulo, Mercado de Letras, p. 213-230.

ROJO, R. H. R. 2013. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: L. P. MOITA LOPES (org.), *Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo, Parábola, p. 163-196.

SERRANI, S. 2005. *Discurso e Cultura na Aula de Língua – Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas, Pontes, 142 p.

ZOZZOLI, R. M. D. 2012. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, 7(1): 253-269.
<https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100015>

Submetido: 26/02/2018

Aceito: 07/11/2018