

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARIANA NATÉRCIA DE LIMA

**A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA: DISCURSOS E PONTOS DE VISTA DOCENTES SOBRE NOÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS CONTIDAS NO MANUAL DO PROFESSOR DA
COLEÇÃO DIDÁTICA *ENGLISH FOR ALL***

Recife
2015

MARIANA NATÉRCIA DE LIMA

**A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA: DISCURSOS E PONTOS DE VISTA DOCENTES SOBRE NOÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS CONTIDAS NO MANUAL DO PROFESSOR DA
COLEÇÃO DIDÁTICA *ENGLISH FOR ALL***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Análise de Práticas de Linguagem no Campo do Ensino

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha

Recife

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

L732c Lima, Mariana Natércia de

A compreensão responsiva ativa do professor de língua inglesa: discursos e pontos de vista docentes sobre noções teórico-metodológicas contidas no manual do professor da coleção didática *English for all* / Mariana Natércia de Lima. – Recife: O Autor, 2015.

206 p.: il., fig.

Orientador: Dóris de Arruda Carneiro da Cunha

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2015.

Inclui referências e anexos.

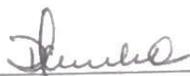
1. Linguística. 2. Língua inglesa – estudo e ensino. 3. Professores de inglês. 4. Compreensão. 5. Análise de discurso. I. Cunha, Dóris de Arruda Carneiro da (Orientador). II. Título.

MARIANA NATÉRCIA DE LIMA

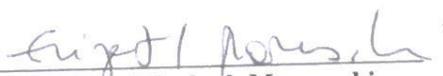
**A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA DO PROFESSOR DE
LÍNGUA INGLESA: Discursos e Pontos de Vista Docentes Sobre Noções
Teórico Metodológicas Contidas no Manual do Professor da Coleção
Didática English For All**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras da Universidade Federal de
Pernambuco como requisito para a obtenção do
Grau de Mestre em LINGUÍSTICA, em 26/2/2015.

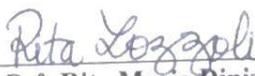
DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr.^a Doris de Arruda Carneiro da Cunha
Orientadora – LETRAS - UFPE



Prof. Dr.^a Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE



Prof. Dr.^a Rita Maria Diniz Zozzoli
LETRAS - UFAL

À minha avó, **Eunice Pontes de Lima**, pelo eterno exemplo de mulher. Sua força, coragem e amor ao conhecimento serão para sempre fontes inesgotáveis de inspiração.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder essa oportunidade maravilhosa de *transformação*, no contato com situações desafiadoras e pontos de vista diferentes;

Aos meus pais, Lucinaura e Eloá, e irmã, Carolina, pelo apoio incondicional aos meus projetos, pela ajuda, paciência, carinho e compreensão nos momentos mais difíceis;

À minha orientadora, Dóris Cunha, por ter me iniciado nessa grande jornada quando me apresentou à teoria dialógica. Também a agradeço pela confiança e por ter aceitado me auxiliar nesse desafio;

Ao CNPq, por ter me concedido uma bolsa de estudo durante a realização do mestrado;

Aos professores e às gestoras das escolas em Jabotão dos Guararapes que me receberam e auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa. Em especial, agradeço aos cinco professores entrevistados que prontamente compartilharam comigo seu tempo, suas experiências, seus pontos de vista acerca da prática docente e da vida. Muito obrigada pela incrível oportunidade de escutá-los e por me transformarem a cada diálogo. Sem dúvida, a admiração e o conhecimento que construímos transcendem os limites deste trabalho;

À professora Beth Marcuschi, pelas oportunidades de aprendizagem nas aulas da pós-graduação e pelas numerosas contribuições à minha pesquisa na banca de qualificação;

À professora Rita Maria Zozzoli, por gentilmente aceitar fazer parte da banca de defesa do presente trabalho;

Às professoras da pós-graduação, Maria Cristina Damianovic e Siane Goes, pelas discussões enriquecedoras fomentadas em suas aulas e por todo o incentivo;

Às professoras da graduação Vera Moura, Cláudia Mendonça, Fatiha Parahyba e Kazuê Saito;

Aos novos amigos queridos, Carla Richter, Jorge Lira e Eduardo Barreto. Não fosse pelo incentivo, teria sido impossível concluir este trabalho;

Aos meus amigos-anjos, Ricardo Barreto e Herbertt Neves, por me acompanharem com seus preciosos conselhos desde o início da graduação. Obrigada por acreditarem em mim e por sempre me apontarem o caminho;

Ao meu amor, Matthew Becker, por ser a minha calma nas horas de tempestade, pelo imenso apoio e pela paciência inesgotável.

“Aprender *completamente* o sentido concreto de um ato é ainda mais absurdo do que tentar descrever completamente os movimentos das folhas de uma árvore agitada pelo vento.”

Frédéric François

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a compreensão responsiva ativa de professores de inglês que atuam na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco ao lidarem com as noções teórico-metodológicas contidas no Manual do Professor da obra didática *English for All*. Para tanto, foram realizadas entrevistas de pesquisa qualitativa semiestruturadas com cinco professores de inglês do 1º Ano do Ensino Médio que atuam em uma escola localizada no município de Jaboatão dos Guararapes. As perguntas propostas referem-se aos pontos de vista dos docentes sobre algumas noções teóricas tratadas pelo Manual do Professor. Nosso *corpus* final é constituído por recortes das entrevistas com dois docentes, material que foi agrupado em eixos temáticos que remetem aos principais assuntos discutidos: as noções de linguagem, aprendizagem, texto e inglês como língua internacional. As análises efetuadas são fundamentadas na teoria/análise dialógica do discurso de Bakhtin e Volochínov, teóricos que concebem a compreensão como fenômeno *responsivo-ativo*, histórico e dialógico. Os estudos de Siblot (2001), Barbéris *et al* (2003), Cunha (2012, 2013) e Cordeiro (2011) sobre o processo de nomeação; e François (2006, 2014) sobre as diferentes formas de recepção-compreensão-resposta instituídas na relação dos indivíduos com os textos, também fundamentaram nossas análises. Com base nesse quadro teórico, analisamos as modalidades de compreensão por meio dos movimentos dialógicos observados na retomada e na reacentuação do texto do Manual do Professor, com categorias empregadas por Cunha (1992). Dentre os resultados de nossas análises, apontamos para a grande diversidade de discursos retomados e reacentuados nas respostas dos professores, fenômeno que transcende a evocação unicamente do Manual. Ademais, observamos o entrecruzamento de vozes que representam visões teóricas divergentes, adquiridas ao longo do percurso acadêmico e profissional de cada docente. Essas vozes são constitutivas dos pontos de vista docentes e da diversidade de *movimentos* de compreensão acerca das noções.

Palavras-chave: Compreensão ativa. Ponto de vista. Reacentuação. Vozes. Professores de inglês. Manual do professor *English for All*.

Abstract

This research aims to analyze a group of teachers' active comprehension of theoretical and methodological notions from a widely-used English language teaching guide, part of the textbook collection *English for All*. Here, qualitative semi-structured interviews were conducted with five English teachers of a state-run public school in Jabotão dos Guararapes, Brazil, who work with first year high school students. The interview questions concerned the teachers' point of view on specific didactic notions from the teaching guide. In the present work, parts of two interviews were chosen for a more detailed analysis, in which the selected parts were grouped into four theme axes that represent the main topics discussed during the interviews: the notions of language, learning, text and English as a global language. The investigation is based on the dialogic discourse theory/analysis of Bakhtin and Volochinov, which conceptualizes the comprehension process as a historical, dialogic and *active-responsive* phenomena. The following analyses also help form the theoretical framework used in this thesis: studies regarding the nomination process by Siblot (2001), Barbéris *et al* (2003), Cunha (2012, 2013) and Cordeiro (2011) ; the theoretical perspective of François (2006, 2014) about the different manners of reception-comprehension-answering established in the relationship between individuals and texts; among others. Considering this theoretical framework, this study investigates the different modalities of comprehension through the point of view construction phenomena and the re-accentuation process. Research categories, which were inspired by Cunha's (2008) work on reported speech, were utilized to analyze the re-accentuation of discourses. The results of the analysis point to the variety of discourses that were re-accentuated in the answers given by the two teachers, transcending the sole retrieval of the teaching guide discourse. Furthermore, we also observe a mixture of *voices* in the teachers' answers that represent divergent theoretical perspectives, acquired throughout their academic and professional careers. These voices are constitutive in the teachers' point of views and in the various comprehension movements about the didactic notions.

Keywords: Active comprehension. Point of view. Re-accentuation. Voices. English teachers. Teaching guide *English for All*.

Convenções de transcrição¹

/ // /// = pausas de duração variável;

MAIÚSCULAS = palavras ou segmento acentuado;

sublinhado = cruzamentos;

no::n = som alongado;

xxx = segmento inaudível;

[entre colchetes] = intervenções breves no turno de fala do outro;

(entre parênteses) = comentários do transcritor;

? = entonação de pergunta;

itálico = palavras estrangeiras;

“entre aspas” = trecho lido do Manual do Professor.

Gráficos

Gráfico 1. Coleções didáticas adotadas em escolas estaduais da área urbana do município de Jaboatão 63

Tabelas

Tabela 1. Resultado da verificação de atendimento dos itens específicos para análise no MP com base no edital PNLD 2012 66

Figuras

Figura 1. Terceira seção do MP da coleção English for All – Primeiro tópico 76

¹ As convenções de transcrição adotadas são as mesmas utilizadas pela pesquisadora Ecaterina Bulea (2010) no livro “Linguagem e Efeitos Desenvolvimentais da Interpretação da Atividade”. Acrescentamos apenas duas convenções a fim de atender às especificidades dos nossos dados: ? = entonação de pergunta e “entre aspas” = trecho lido do Manual do Professor.

Sumário

1	Introdução	12
2	Noções básicas para o estudo da compreensão: revisitando os escritos de Bakhtin e Volochínov	20
	2.1.O dialogismo na formação da língua/linguagem	21
	2.2.Consciência e ideologia: situando as noções de compreensão	27
	2.3.O signo ideológico da vida interior	30
	2.4.O papel das vozes na construção do ponto de vista	33
	2.4.1. <i>O ato dialógico de nominar</i>	35
3	O processo de recepção-compreensão-reacentuação: a construção do ponto de vista	38
	3.1. Identificação/reconhecimento x compreensão: do sinal ao signo	38
	3.2. Compreensão responsiva ativa x “compreensão passiva”	41
	3.3. As noções de interpretação e compreensão	44
	3.4. Compreensão responsiva ativa: da significação ao tema	49
	3.4.1. <i>A reacentuação</i>	51
	3.4.2. <i>Modos de compreensão</i>	56
4	Aspectos Metodológicos	60
	4.1. Justificativa da Escolha do Material: O Manual do Professor da Coleção <i>English for All</i>	60
	4.2. Caracterização do Manual do Professor da Coleção <i>English for All</i>	64
	4.3. A transposição didática	73
	4.3.1. <i>Recortes das noções teórico-metodológicas no MP da coleção English for All: transposições e escolhas</i>	75
	4.4. A abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa em ciências humanas	82
	4.4.1. <i>A entrevista de pesquisa de cunho qualitativo: um olhar sócio-histórico</i>	84
	4.5. Caracterização dos sujeitos entrevistados	88
	4.5.1. <i>As situações de entrevista</i>	91
	4.5.2. <i>Professor John</i>	92
	4.5.3. <i>Professor Marcus</i>	93
	4.5.4. <i>A pesquisadora-entrevistadora</i>	94

5	Análises das entrevistas de pesquisa	97
5.1.	Primeiro eixo temático: noção de linguagem	97
5.2.	Segundo eixo temático: noção de aprendizagem	112
5.3.	Terceiro eixo temático: noção de texto	125
5.4.	Quarto eixo temático: noção de inglês como língua internacional	135
6	Conclusões	153
	Referências bibliográficas	161
	Anexos	
	Anexo I	168
	Anexo II	169
	Anexo III	170
	Anexo IV	171
	Anexo V	172
	Anexo VI	173
	Anexo VII	191

1 Introdução

O ensino de língua inglesa no Brasil tem passado por muitas modificações ao longo da história. Reconstituindo brevemente o percurso desta língua estrangeira no país, com base em Santos e Lima (2011), observamos que desde a chegada de D. João VI com iniciativas referentes à instrução pública, o inglês tem recebido destaque em razão da sua difusão e do número de escritos na língua. Foi nessa época que as primeiras disciplinas de língua inglesa foram criadas, juntamente com as de língua francesa, as quais tinham por objetivo estimular os alunos a falar e escrever tendo em vista o “gênio, elegância e estilo das línguas” (OLIVEIRA, 1999, p.25 *apud* SANTOS e LIMA, 2011, p. 333).

Com o passar dos anos, o ensino de línguas estrangeiras modernas adquiriu maior *status* no Brasil, tendo como marco histórico a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, que instaurou programas de longa extensão dedicados ao ensino de francês, inglês e alemão. Entretanto, foi partir da década de 1930 que, de acordo com Santos e Lima (2011), o ensino de inglês foi impulsionado por conta das tensões políticas advindas da iminência da Segunda Guerra Mundial e com o surgimento dos cursos particulares, como a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. A partir de então, especialmente na segunda metade do século XX, o desenvolvimento dos meios de comunicação e a difusão dos pensamentos de cunho social e político de ícones da cultura norte-americana e britânica intensificaram a busca pela aprendizagem da língua.

Contudo, ainda segundo os autores supracitados, diversas leis foram fomentadas no Brasil que restringiram o espaço do inglês nas escolas, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reduziu, consideravelmente, a carga horária do ensino no 1º e 2º graus; a Lei 5692 de 1961, que diminuiu o ensino de 12 para 11 anos; e a introdução da habilitação profissional, que conferiu o valor de “opcional” ao ensino de língua estrangeira (doravante LE). Apenas em 1996, o ensino de LE foi redirecionado e sofreu notáveis avanços após a publicação da nova LDB e, posteriormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em face de tantas mudanças, destaca-se a substituição do ensino do 1º e 2º grau por fundamental e médio, iniciativa que marcou a necessidade do ensino de LE no ensino fundamental como *obrigatória*, e no ensino médio, uma LE *obrigatória* e uma segunda como optativa (SANTOS; LIMA, 2011).

Com relação ao uso do material didático de língua inglesa nas escolas, a partir da década de 60 os livros didáticos passaram a ser escritos por autores brasileiros, editados e impressos em larga escala devido à intensa demanda e interesse pelo inglês e também com a democratização do ensino de línguas. No tocante, especificamente, ao ensino público, os livros didáticos só integraram o processo de aprendizagem de língua inglesa a partir dos anos 2000 (SANTOS; LIMA, 2011), conforme comentaremos a seguir.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), foi criado pela Lei nº 5.237, de 21 de novembro de 1968, e alterado pelo Decreto-Lei nº 874, de 15 de setembro de 1969². Essa entidade é dedicada exclusivamente à educação e executa uma série de projetos e programas em nível nacional: Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. Dentre as ações mencionadas, interessa especificamente aos fins deste trabalho o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), programa que distribui livros didáticos, dicionários e obras complementares às escolas públicas do ensino fundamental e médio, inclusive ao segmento da educação de jovens e adultos.

Segundo informações disponíveis no portal *online* do FNDE, o PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas para escolas da rede pública de ensino brasileira. Desde seu início, em 1929, com outra denominação, o programa teve diferentes nomes e formas de execução, sendo atualmente voltado à educação básica, tendo como única exceção os alunos da educação infantil³. Retomando a discussão sobre a presença do inglês nas escolas públicas brasileiras, mas investigando agora a sua inserção nos investimentos com livros didáticos, constata-se que apenas em 2009, através da resolução CD FNDE nº 60, de 20/11/2009, houve a adição de línguas estrangeiras (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. No tocante ao ensino médio, somente em 2012, pela primeira vez, os alunos receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol).

² Segundo informações disponíveis em <<<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/quem-somos>>>. Acesso em 6 de janeiro de 2015.

³ Informações disponíveis em <<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>>. Acesso em 6 de janeiro de 2015.

Uma vez que a presente pesquisa foi idealizada ainda no ano de 2012, a então recente chegada dos livros de língua inglesa ao segmento do ensino médio nas escolas da rede pública provocou grande curiosidade, como também apontou para a necessidade de investigação de *como* esse novo material estava sendo utilizado por professores e alunos. Assim, este trabalho insere-se nas pesquisas que visam entender os impactos advindos da inclusão das línguas estrangeiras modernas (SARMENTO; SILVA, 2012; TILIO, 2012), mais especificamente do inglês, na área *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* para o segmento do ensino médio, através do PNLD 2012⁴. De acordo com o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 (2011, p. 7), essa inclusão foi resultado do reconhecimento do papel da língua estrangeira na formação do aluno, e tem por finalidade “garantir que as línguas estrangeiras componham o conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica”.

Segundo Xavier e Urió (2006), dentre o vasto acervo de materiais pedagógicos de língua estrangeira que podem ser utilizados por alunos e/ou professores, o livro didático é o que influencia sobremaneira as decisões didático-pedagógicas do professor. Contudo, sabe-se que esse material não é o único protagonista no cenário pedagógico, sendo imprescindível também discutir o papel do docente perante esse quadro de profundas mudanças. Inseridos nessa reflexão, os autores supracitados postulam que:

Pode-se dizer que o sucesso ou insucesso de uma aula ou curso não depende exclusivamente do livro didático ou de materiais complementares, mas das concepções dos professores sobre ensinar e aprender, que deverão nortear a sua metodologia (XAVIER; URIO, 2006, p.31).

Acreditamos que, da mesma maneira com que as concepções dos professores deverão nortear a sua metodologia, a relação que os docentes estabelecem com as noções orientadoras da coleção didática deverão nortear o seu trabalho com o livro, impactando diretamente na qualidade do ensino. Assim, nos propomos a analisar como os professores de inglês que atuam no ensino médio da

⁴ Embora o presente trabalho se baseie no PNLD 2012, uma vez que foi o único disponível na época de elaboração e desenvolvimento da pesquisa, apontamos para a existência do PNLD 2015 Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol). Com efeito, é possível acessar ao Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 no portal do MEC.

rede pública de ensino *compreendem* as noções teórico-metodológicas que perpassam a coleção didática adotada em sua escola.

Considerando a magnitude da questão, nos limitamos à análise da compreensão de dois professores de língua inglesa do 1º ano do ensino médio da Escola X⁵, situada no município de Jaboatão dos Guararapes, no estado Pernambuco, Brasil. Uma vez que as concepções norteadoras das coleções didáticas se encontram explanadas no Manual do Professor (doravante MP), abordamos esse volume especificamente em nossa investigação com os docentes. O Manual escolhido faz parte da coleção *English for All*, uma das sete obras didáticas aprovadas pelo PNLD 2012. Atualmente, essa coleção destaca-se por se encontrar em uso na maioria das escolas estaduais do município de Jaboatão dos Guararapes⁶. Como metodologia para obtenção dos nossos dados para análise, foram realizadas entrevistas de pesquisa qualitativas de cunho sócio-histórico (FREITAS, 2002; ROCHA, 2004; FRASER; GONDIM, 2004), a fim de questionar os docentes acerca de determinadas noções teórico-metodológicas contidas no MP da coleção *English for All*. As noções escolhidas foram: linguagem, aprendizagem, texto e inglês como língua internacional.

Para a realização da presente pesquisa, nos fundamentamos no aporte teórico de Bakhtin (2011b; 2011c; 2011d) e Bakhtin e Volochínov (2009), pensadores que concebem a compreensão como um processo *responsivo-ativo*, em que ouvinte e falante são sujeitos da compreensão. Compreender, na perspectiva dialógica dos autores, é, portanto, um fenômeno social de *tomada de posição*, constituindo um processo fundamentalmente *avaliativo* em que não se pode obter uma relação direta com a “verdade” (FRANÇOIS, 2014).

Com efeito, devido ao próprio caráter histórico e dialógico do fenômeno, a compreensão responsiva ativa do docente sobre as noções contidas no Manual não constitui um processo linear e definível. Logo, com base em Bakhtin (2011b, 2011c, 2011d) e François (2006, 2014) procuramos analisar e discutir os possíveis “modos de compreensão” revelados pelos docentes durante a situações de entrevista de pesquisa.

⁵ Adotamos o nome fictício “Escola X” com o objetivo de cumprirmos com o termo de confidencialidade assumido perante o Comitê de Ética em Pesquisa. Os professores entrevistados também são apresentados com os nomes fictícios “Marcus” e “John”.

⁶ A análise estatística que nos permite fazer essa afirmação encontra-se no terceiro capítulo deste trabalho, na seção “4.1. Justificativa da escolha do material: o manual do professor da coleção *English for All*”.

Entretanto, a fim de obter ferramentas que nos auxiliem a analisá-los, fez-se necessário observar outros processos inerentes ao fenômeno em questão. Propomos-nos, assim, a investigar também o processo de retomada-reacentuação de discursos outros, fenômeno constante no funcionamento da linguagem (CUNHA, 2009). Ademais, observamos também a evocação de vozes (BAKHTIN, 2005) realizada através da seleção de palavras e noções que carregam pontos de vista axiológicos. Assim, buscamos recuperar os fios ideológicos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009) que compõem a memória discursiva (SIBLOT, 2001) das palavras e noções evocadas.

Nessa perspectiva, com objetivo de responder ao nosso questionamento principal, procuramos obter respostas também às seguintes perguntas: 1) no que concerne ao Manual didático, quais são os discursos retomados e modificados pelos professores na fundamentação de suas respostas e quais são os procedimentos empregados por eles nessas reacentuações? 2) quais são as vozes teóricas que se infiltram nos discursos docentes e como elas participam da construção dos seus pontos de vista sobre as noções em estudo? 3) quais aspectos da situação de enunciação que podem ter influenciado os docentes na maneira como as noções são compreendidas?

Na investigação do processo de reacentuação, procura-se verificar o uso dos procedimentos de retomada-modificação propostos por Cunha (1992; 2008b): *condensação, supressão, acréscimo e acentuação*⁷. Ademais, acrescentamos mais duas categorias a fim de atentar às especificidades dos nossos dados: a *substituição*, inspirada nas operações de escritura previstas por Doquet-Lacoste (2013), e “*condordância-discordância ativa*” (BAKHTIN, 2011b, p. 378).

Levantamos a hipótese de que a retomada-(re)acentuação de discursos poderá acontecer em níveis mais superficiais e visíveis, como nos casos de retomadas de definições recentemente lidas no Manual do Professor, mas também em níveis profundos e imperceptíveis ao nosso olhar, pois esse movimento pode se estender até elos mais distantes e desconhecidos da entrevistadora. Logo, entendemos que os procedimentos de reacentuação que observamos não contemplam, e nem poderiam contemplar, todas as numerosas e múltiplas maneiras

⁷ Conforme será explanado no segundo capítulo desta dissertação (seção 2.4.1), modificamos a categoria “acentuação” para “deslocamento temático”, por conta das características específicas dos nossos dados.

de retomar e avaliar discursos alheios que são utilizadas pelos sujeitos, pois, conforme as palavras de François (1993, p. 240): “pode-se sempre fabricar classificações, mas a diversidade dos modos de dizer, de encadear ou não dizer não se deixa colocar em fórmulas”.

Quanto ao fenômeno da evocação das vozes, buscamos apoio no *dialogismo da nomenclatura* proposto por Siblot (2001) e analisado por Barbéris *et al* (2003), Cordeiro (2011) e Cunha (2012; 2013). Como estamos lidando com o fenômeno multifacetado e extremamente dinâmico que é a nomenclatura, sempre haverá fios que escapam ao nosso olhar investigativo. Logo, partimos da concepção de que os discursos docentes são constitutivamente heterogêneos (AUTHIER-REVUZ, 1990) e que a presença do outro acontecerá de forma marcada e *não marcada*, ressaltando o caráter fundamental da alteridade que compõe a linguagem e os sujeitos. Também acreditamos que é impossível reconstituir todos os fios ideológicos que ligam a fala dos docentes aos discursos de outrem, sendo o nosso trabalho uma tentativa de restituir apenas os perceptíveis ao nosso olhar investigativo e que reiteram pontos de vista teóricos relativos a determinadas noções.

Através das nossas análises, verificamos que há aspectos recorrentes nas interações com os dois docentes independentemente do eixo temático, como: a presença de elementos que evidenciam os pontos de vista da pesquisadora, os movimentos dialógicos ininterruptos que ligam os discursos dos participantes através de *reações-respostas*, além de palavras e expressões que adquirem função de “encadeador”. Ademais, as experiências e interesses de cada participante adquirem fundamental importância no tratamento dos dados, bem como a consideração dos elementos não verbais das situações de entrevista. Observamos também que os discursos produzidos pelos docentes são extremamente heterogêneos, sendo o processo de retomada-modificação de “discursos outros” um fenômeno que transcende a reafirmação unicamente do Manual do Professor em discussão. Os pontos de vista dos professores constituem-se no entrecruzamento de “outros” pontos de vista em seus discursos. Esses pontos de vista são divergentes e participam dos discursos docentes através de movimentos dinâmicos e flexíveis.

Quanto ao percurso que traçamos, no Capítulo 1, abordamos concepções basilares advindas dos escritos de Bakhtin e Volochínov que são de fundamental importância para discussão do fenômeno da compreensão responsiva ativa. Na

primeira seção, intitulada “O dialogismo na formação da língua/linguagem”, tratamos das noções de língua/linguagem com ênfase nas *relações dialógicas*, destacando que todo discurso é formado por vários outros discursos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Discutimos, ainda no primeiro capítulo, a relação entre as concepções de “consciência e de ideologia” com a noção de compreensão, retomando brevemente as correntes da psicologia do início do século XX, com base em Bakhtin e Volochínov (2009). Em seguida, nos aprofundamos na noção de signo ideológico, dando ênfase ao caráter axiológico da palavra no discurso (CUNHA, 2009). Na última seção do primeiro capítulo, aprofundamos a discussão sobre a palavra, mas no contexto do *dialogismo da nomeação* (SIBLOT, 2001), que aponta para existência da memória discursiva de nossas escolhas lexicais. Nessa perspectiva, escolher uma palavra é posicionar-se axiologicamente, uma vez que toda palavra-signo possui uma *memória discursiva*, que reitera pontos de vista, sujeitos, interações, situações e/ou relações com o objeto.

O Capítulo 2, por sua vez, trata mais especificamente da noção de compreensão, sendo as duas primeiras seções dedicadas à abordagem das principais orientações do pensamento linguístico-filosófico com as quais Bakhtin (2002, 2011) e Bakhtin e Volochínov (2009) dialogam. É a partir do contraponto com essas perspectivas, mais precisamente com o Estruturalismo saussuriano e com a Teoria da Expressão, que discutimos os postulados dos autores russos sobre a compreensão que utilizaremos em nosso trabalho. Ainda no segundo capítulo, problematizamos as diferenças e semelhanças entre as noções de interpretação e compreensão, com base nos escritos de Bakhtin. Na quarta seção, intitulada “Compreensão responsiva ativa: da significação ao tema”, apresentamos o “problema da significação” apontado por Bakhtin e Volochínov (2009), e é a partir dele que explanamos o referencial teórico empregado para abordar a reacentuação e as formas de compreensão.

No Capítulo 3, apresentamos um panorama do aporte metodológico utilizado. Inicialmente, nos voltamos ao material didático discutido nas entrevistas (o Manual do Professor da coleção *English for All*), justificando a sua escolha, caracterizando seus aspectos globais, e também elementos específicos, como as explicações das noções teórico-metodológicas discutidas com os docentes. A partir da seção 3.4, “A abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa em ciências humanas”, damos enfoque ao gênero entrevista, especificando-nos na entrevista de

pesquisa. Explanamos também, no terceiro capítulo, a abordagem *qualitativa* de cunho sócio-histórico que adotamos, bem como a opção feita por trabalharmos com entrevistas *semiestruturadas*, isto é, com “tópicos norteadores” nas interações com os professores. Partimos, então, para os aspectos específicos das entrevistas de pesquisa analisadas, como a caracterização das situações de entrevista e dos participantes envolvidos (docentes John e Marcus e pesquisadora-entrevistadora).

No Capítulo 4, nos dedicamos exclusivamente às análises de trechos das interações produzidas nas entrevistas com dois docentes, a partir dos quatro eixos temáticos que introduzimos nas entrevistas. E, por fim, nas conclusões, fazemos algumas considerações sobre as análises, a partir da retomada das questões que nortearam a realização deste trabalho.

2 Noções básicas para o estudo da compreensão: revisitando os escritos de Bakhtin e Volochínov

Os pensamentos e concepções de Bakhtin e Volochínov são amplamente conhecidos em diversas áreas do saber e sua abrangência teórica transcende o campo da Crítica Literária e da Linguística, apontando perspectivas inovadoras também na Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, etc. Considerando o cenário atual especificamente dos estudos linguísticos, em meio à crescente variedade de trabalhos que encaram a linguagem como prática discursiva, as concepções dos autores russos são constantemente revisitadas, o que pode ser comprovado pelas numerosas traduções, ensaios interpretativos, e ainda noções e categorias advindos direta ou indiretamente dos trabalhos desses teóricos, conforme aponta Brait (2005). No âmbito das contribuições das noções bakhtinianas no Brasil, Oliveira (2009) destaca as propostas que promovem a interface entre Linguagem e Educação, como as noções de gêneros do discurso e dialogismo, e que constituem verdadeiros pilares nas propostas curriculares para o ensino de línguas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e em outros documentos oficiais.

Como ressalta Brait (2006), mesmo não tendo proposto *formalmente* uma teoria ou modelo de análise, é possível ver nas obras do Círculo a motivação para o nascimento da teoria/análise dialógica do discurso, trazendo suas próprias concepções basilares de linguagem, construção e produção de sentidos inseparáveis dos sujeitos historicamente situados e envolvidos em relações discursivas. Essa perspectiva se distingue das teorias que enfocam o caráter estrutural dos sistemas linguísticos, pois ressalta *a natureza social da linguagem*, concepção que ganha destaque dentre as numerosas contribuições trazidas por esses teóricos, uma vez que é tomada a partir de dois eixos básicos e constitutivos: o dialogismo e o plurilinguismo (DI FANTI, 2003).

O dialogismo emerge como princípio fundamental que perpassa todas as noções bakhtinianas, e que instaura uma contínua comunicação com o outro. Por se tratar de um fenômeno que vai além do diálogo e das formas de uma língua, essa noção traz o inacabamento como característica constitutiva. Desse modo, as relações dialógicas constituem verdadeiras relações de sentido e, portanto, só podem ser apreendidas discursivamente, levando à necessidade de uma abordagem de língua como interação, como fenômeno integral e concreto. Dentro dessa

perspectiva, os sentidos configuram-se como “acontecimentos” flexíveis e dinâmicos, irreduzíveis a uma só possibilidade, que se compõem na produção discursiva, juntamente com os próprios sujeitos. Portanto, é no processo de produção de enunciados, encarados como as unidades concretas da interação, que os sujeitos são inseridos na corrente ininterrupta da comunicação verbal, respondendo a um já-dito e antecipando um discurso-resposta.

Segundo Di Fanti (2003), o plurilinguismo, por sua vez, enfatiza a dimensão do “plural”, do “pluralismo” na configuração da variedade de vozes sociais que integram o espaço enunciativo-discursivo. Desse modo, essa noção preserva a diversidade de vozes discursivas – ideias e posições integrais – que são ligadas por relações dialógicas, como característica fundamental para do funcionamento da linguagem.

Com o intuito de promover uma maior compreensão dos pressupostos teóricos de Bakhtin e de Volochínov que são de fundamental importância na composição do presente trabalho, faz-se necessário um maior aprofundamento de questões basilares para os estudos linguísticos à luz da teoria dialógica do discurso. Como exemplos dessas questões, podemos citar as noções de língua e linguagem, signo ideológico, compreensão, reacentuação e interpretação. Entendemos que a revisitação dessas noções permitiu uma maior clareza e coerência sobre a nossa proposta de pesquisa, traçando um elo entre os caminhos e escolhas teóricas tomadas nesse estudo e as ações mobilizadas nas análises e interpretação dos dados.

2.1. O dialogismo na formação da língua/linguagem

As dificuldades e problemas de tradução dos textos em russo escritos por Bakhtin e Volochínov são amplamente discutidos por diversos estudiosos (SOUZA, 1999; RODRIGUES, 2004; COLOMBO, 2012; FRANÇOIS, 2014), havendo algumas questões específicas que até hoje ganham destaque, como é o caso da polissemia do termo *slovo*⁸. Além dos desafios impostos pela própria língua, Rodrigues (2004) aponta para outras duas questões que dificultam o processo de tradução dos textos, especificamente de Bakhtin, e que resultam na “problemática da heterogeneidade

⁸ Segundo François (2014), o termo russo *slovo* pode significar “palavra”, “fala”, “discurso” e “linguagem”, dependendo do contexto.

terminológica” (RODRIGUES, 2004, p. 418): 1) ao contrário de qualquer falta de unidade conceitual, o próprio autor retrata a sua preferência pela variação terminológica⁹, ora utilizando alguma terminologia já existente, ora cunhando novos termos; 2) cada tradutor interpreta os escritos em questão a partir de seu horizonte socioideológico e discursivo, e isso pode ser observado nas traduções, em que muitas vezes transparece a formação teórica do tradutor.

A questão da tradução das noções de língua e linguagem também gera discussões entre os estudiosos dos teóricos russos, uma vez que há apenas um único termo na língua, *iazik*, para se referir às duas noções (cf. nota de tradutores em BAKHTIN, 1998; PONZIO, 2008 *apud* COLOMBO, 2012). Assim, as diversas interpretações que esse termo suscita trazem consequências diretas aos trabalhos de tradução do russo para as línguas românicas, que são caracterizadas por possuir dois termos distintos para essas duas noções (COLOMBO, 2012). Devido a este problema, alguns autores, como Zozzoli (2012), optam pela formulação língua/linguagem em casos em que as duas noções podem ser empregadas num sentido amplo, reservando o termo “língua” para referências mais restritas e explícitas ao sistema. Nesse ínterim, faz-se necessário observar que a concepção de língua/linguagem bakhtiniana está ligada ao fenômeno social da interação verbal, concretizado na enunciação (VOLOCHÍNOV, 1930). Isto pode ser evidenciado pelas críticas feitas à Linguística de cunho estruturalista da época, bem como pela proposta de uma nova disciplina, denominada “Metalinguística”, que trata da língua em sua integridade concreta e viva, ultrapassando o estudo das relações entre elementos isolados no sistema linguístico.

Ao contrário do que pensam alguns leitores, como relata Brait (2006), a Metalinguística não tem o propósito de excluir ou negar a Linguística, mas procura trazer uma nova perspectiva, um novo ângulo de visão para a análise e estudo de seu complexo objeto: o discurso.

A linguística conhece, evidentemente, a forma composicional do “discurso dialógico” e estuda as suas particularidades sintáticas léxico-semânticas.

⁹ No texto “Apontamentos 1970-1971”, Bakhtin (2011b, p.397) afirma: “A unidade de uma ideia em processo de formação e desenvolvimento acarreta certo inacabamento interno de meu pensamento. Não gostaria, entretanto, de converter um defeito em virtude. Em meus trabalhos, há muito inacabamento externo, um inacabamento que se deve menos ao próprio pensamento do que ao modo de expressão e de exposição. Às vezes é difícil separar estes dois aspectos. Não se pode resumir isso a uma orientação (ao estruturalismo). Meu fracasso pela variação e pela variedade terminológica que abrange um único e mesmo fenômeno. As variedades das sínteses. Aproximações remotas sem indicações dos elos intermediários”.

Mas ela as estuda enquanto fenômenos puramente linguísticos, ou seja, no plano da língua, e não pode abordar, em hipótese alguma, a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas. Por isso, ao estudar o “discurso dialógico”, a linguística deve aproveitar os resultados da metalinguística. (BAKHTIN, 2005, p.214)

Assim, a nova disciplina proposta tem a finalidade de transcender o estudo da materialidade da língua, abarcando “a especificidade das relações dialógicas entre as réplicas”, que se situa no domínio extralinguístico do discurso. Mesmo carecendo de “materialidade”, essas relações dialógicas perpassam e impregnam a linguagem, que por sua vez só adquire vida na comunicação entre os indivíduos, através do discurso dialógico. Em “Apontamento 1970-1971”, Bakhtin (2011b) afirma que concerne à Metalinguística o estudo de fenômenos da linguagem que não podiam ser explicados pelos estudos linguísticos da época, como o comportamento da palavra no discurso autoritário e os resíduos da sua expulsão ainda presentes nas línguas, os diversos tipos e graus de alteridade da palavra alheia, do marcado ao não marcado, bem como as várias formas de relação com ela (estilização, paródia, polêmica, etc.).

Quanto à formação dessas relações dialógicas fundamentais, Bakhtin (2002) apontou que, entre qualquer discurso e seu objeto, há um meio flexível repleto de “discursos alheios” sobre o mesmo objeto ou tema, sendo no processo de encontro e interação com esse meio específico que o discurso pode individualizar-se e constituir-se estilisticamente, de maneira singular. Desse modo, concebe-se que todo objeto orientador de um discurso concreto inevitavelmente se encontra perpassado por diversos discursos de outrem que já falaram sobre ele, sendo, portanto, penetrado por avaliações, entonações e pontos de vista “alheios”. Com efeito, o objeto do discurso concreto emerge assim como um ponto de encontro que ativa, organiza e encadeia diversas orientações verbais. Logo, é na inserção de um discurso concreto, voltado para o seu objeto, no meio dialogicamente tenso de discursos de outrem com seus respectivos tons apreciativos, que há o entrelaçamento desse discurso com os demais, formando ligações complexas entre eles - relações dialógicas das mais diversas formas e graus que participam na formação do discurso, penetrando e influenciando seus níveis semânticos e estilísticos. Esta concepção ilustra a observação feita pelo autor de que todo enunciado situado de maneira significativa em um contexto sócio-histórico definido “não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela

consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 2002, p. 86).

Bakhtin e Volochínov (2009)¹⁰ criticaram a Linguística estruturalista da época pelo excessivo enfoque dado à relação entre os elementos inseridos no sistema da língua ou entre os elementos do “texto” numa perspectiva estritamente limitante aos aspectos linguísticos. Os autores apontaram para outros problemas advindos da desconsideração dos aspectos extralinguísticos da vida discursiva, como a questão da polissemia, não compreendida devido à falta de pesquisas acerca da pluralidade de acentos valorativos que anima a palavra. Segundo Volochínov (1930),

a linguagem não é alguma coisa de imóvel, fornecida de uma vez por todas, e rigorosamente determinada em suas “regras” e em suas “exceções” gramaticais. Ela é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação que cada homem mantém com seus semelhantes – relação que não existe apenas no nível de produção, mas também no nível do *discurso*. (VOLOCHÍNOV, 1930, p.1, grifo do autor)

É possível perceber então que, na perspectiva dialógica, a linguagem é um fenômeno fluido, dinâmico, axiológico, que se constitui através da formação ininterrupta de enunciados¹¹ socialmente orientados no processo da interação verbal. Dessa forma, todo enunciado surge como uma resposta a algo dito anteriormente, travando relações dialógicas tensas com enunciados precedentes, e antecipando as reações porvir, constituindo apenas um elo na cadeia da comunicação verbal (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Em cada enunciado que compõe essa cadeia viva da linguagem, “a palavra é carregada de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial, tem um sentido, acompanhado por um acento de valor ou apreciativo” (CUNHA, 2009, p. 28). Este acento avaliativo imperceptível aos olhos do linguista-filólogo, bem como o próprio enunciado de modo geral, é de natureza social, sendo orientado em direção ao *outro*, ao ouvinte.

¹⁰ Apesar da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” ter sido publicada no Brasil como de Bakhtin e Volochínov, assumimos aqui a posição de Cunha (2011) com base nos estudos de Sériot (2010) e Tylkowski-Ageeva (2010) que consideram que são de Volochínov os textos publicados com a assinatura dele nos anos 1920, incluindo a obra supracitada. Assim, apenas adotamos a coautoria desse livro em razão da utilização da referência bibliográfica brasileira.

¹¹ A noção que trazemos de enunciado está de acordo com a concepção de Volochínov (1930) que considera o enunciado como “unidade de comunicação e totalidade semântica, [que] se constitui e se completa exatamente numa interação verbal determinada e engendrada por uma certa relação de comunicação social” (VOLOCHÍNOV, 1930, p.2).

Ao tratar do discurso romanesco, Bakhtin (2002) aponta para as unidades heterogêneas que penetram no romance e unem-se a ele, constituindo uma combinação singular de unidades subordinadas a um todo maior. Assim, o romance é formado por “uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes artificiais” (BAKHTIN, 2002, p. 74), caracterizando-se, tal qual a vida¹², como fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. A singularidade da prosa romanesca repousa justamente na variedade de vozes sociais trazida em cada unidade estilística, nas relações dialogizadas que essas vozes estabelecem, e nos movimentos decorrentes da passagem de determinado tema através línguas e discursos. Entretanto, os estudos linguísticos e estilísticos da época se limitavam a investigação do “sistema da língua única” ou do “indivíduo”, ignorando as especificidades sócio-históricas e ideológicas do discurso (romanesco).

Na perspectiva bakhtiniana, as normas linguísticas que formam a “língua única” não se impõem de maneira abstrata e pronta, mas constituem forças criadoras da vida da linguagem, forças centrípetas, que se esforçam para instaurar um núcleo linguístico sólido e resistente (BAKHTIN, 2002). Contudo, a linguagem é fundamentalmente estratificada, existindo uma variedade de “linguagens”, e não apenas “uma linguagem”. Esta estratificação, denominada *plurilinguismo*, traz a dinâmica para a língua que vive e se desenvolve. Ao lado das forças centrípetas unificadoras de uma língua, há permanentemente a pressão do plurilinguismo descentralizador, as chamadas forças centrífugas que promovem a diversidade de linguagens ou *heteroglossia*. Cordeiro (2011) aponta para a importância desse aspecto para o pensamento bakhtiniano, uma vez que é através do entrelaçamento e da tensão entre essas duas forças na enunciação concreta que os indivíduos ativamente produzem discursos que refletem e refratam os valores sociais.

Enquanto o pensamento linguístico da primeira metade do século XX se preocupava com a língua em uma perspectiva abstrata, concentrando-se nas forças centrípetas unificadoras, e isolando os enunciados da vida com o objetivo de observar as estruturas linguísticas, Bakhtin aponta para a realidade do enunciado concreto e situado, sempre perpassado por valores e axiologias:

¹² Segundo Cordeiro (2011), através dos estudos realizados acerca da prosa romanesca, Bakhtin reflete sobre os discursos da vida. A comparação entre o romance e a vida comum nos textos do autor se dá pelo fato de que este gênero tem como forte característica representar o homem.

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. Não há enunciados neutros, nem pode haver (BAKHTIN, 2002, p.46).

Desse modo, os enunciados, longe de constituírem blocos coesos e neutros, são unidades da prática da vida, da história, carregadas dos valores de cada indivíduo (BAKHTIN, 2002). A cadeia da comunicação verbal, formada de “elos” sociais que são os enunciados, constitui a realidade da linguagem, que por sua vez não pode ser separada dela.

Para Bakhtin e Volochínov (2009), a noção de “sistema linguístico”, que decorre da concepção de língua como um sistema de formas, surgiu como resultado de uma análise abstrata criada pela Filologia, com o objetivo de elaborar procedimentos práticos e teóricos para o estudo das línguas mortas, encontradas em documentos escritos. Entretanto, na perspectiva dos autores, a língua é um fenômeno social concreto, instaurando-se como realidade material específica da criação ideológica, apresentando-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, capaz de concentrar em si as mais sutis modificações sociais. Não sendo “transmissível”, a língua não é recebida pelos indivíduos de maneira acabada e pronta para ser usada. Com efeito, ela se encontra imbricada ao fluxo contínuo da comunicação verbal, em que os indivíduos penetram e formam suas consciências¹³.

A noção de língua/linguagem trazida por Bakhtin e Volochínov leva a impreterível ressignificação de conceitos basilares, bem como abre um novo domínio de estudo, instaurando a necessidade de observação das relações dialógicas que só existem no processo concreto da enunciação. Logo, o estudo do papel *do outro*, do ouvinte, adquire papel central na área da linguagem, pois ao considerar o encadeamento perpétuo de discursos que compõe a comunicação verbal, qualquer discurso é elaborado em vista da compreensão da possível resposta (BAKHTIN, 2002). O problema da compreensão, intimamente ligado à questão da construção de significado, é encarado pelos teóricos russos por um viés diferente das abordagens tradicionais – a compreensão é revista e reposicionada como fenômeno essencialmente dialógico (BAKHTIN, 2011d), necessitando uma abordagem de

¹³ A questão da formação da consciência através do uso da língua, dentro da perspectiva de Bakhtin e Volochínov, será abordada na próxima seção, intitulada “Consciência e ideologia: situando as noções de compreensão”.

estudo que incorpore a participação ativa da segunda consciência envolvida no evento social da interação.

Por outro lado, muitas questões relacionadas ao processo de compreensão foram levantadas por Bakhtin em seus escritos, mas devido ao inacabamento das discussões iniciadas em algumas partes dos textos¹⁴, são abertos caminhos que devem ser explorados por pesquisadores da área da linguagem¹⁵. Como exemplo, observa-se que em “O Problema do texto na Linguística, na Filosofia e em outras Ciências Humanas”, o autor menciona a existência de “diferentes modalidades de formas de compreensão”, bem como aponta para “a ausência prática de fronteiras acentuadas e as mudanças de uma modalidade de compreensão para outra” (BAKHTIN, 2011d, p. 316), porém não há o desenvolvimento mais aprofundado acerca do que foi dito. Com efeito, também advindo do inacabamento das discussões, emerge o problema das possíveis distinções, no universo de notáveis semelhanças, das noções de “interpretação” e de “compreensão” dentro da perspectiva bakhtiniana. Desse modo, é possível perceber um terreno fértil para os estudos que utilizam a análise/teoria dialógica do discurso para refletir acerca do fenômeno da compreensão.

2.2. Consciência e ideologia: situando as noções de compreensão

Com base na visão de Bakhtin e Volochínov em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, percebemos que diferentes noções de compreensão são propostas dentro de teorias distintas sobre a consciência e a ideologia. Portanto, nessa perspectiva, faz-se necessário rever o que constitui um produto ideológico para diferentes vertentes da Psicologia, bem como sua relação com a consciência dos sujeitos.

¹⁴ Com base na leitura de Faraco (2009), Cardoso (2013, p. 21) retrata que “boa parte dos textos de Bakhtin constitui-se de manuscritos inacabados, em alguns casos apenas rascunhados, o que oferece grandes dificuldades à apreensão do pensamento desse autor” (grifo nosso). A autora também problematiza outras questões que dificultam a leitura dos escritos do teórico russo, como a falta de uma ordem cronológica nas publicações das obras, e as questões de tradução.

¹⁵ Sem dúvida, o fenômeno da compreensão responsiva ativa é abordado em grande parte dos textos de Bakhtin. Porém, nos referimos aqui aos textos que, a nosso ver, introduzem novos ângulos aos estudos da compreensão, mas que também apresentam o inacabamento de maneira latente, como O Problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas, Apontamentos 1970-1971, e Metodologia das ciências humanas, publicados em Estética da Criação Verbal (2011).

Bakhtin e Volochínov (2009) apontam para o problema da Psicologia da primeira metade do século XX, que tentava explicar o psiquismo subjetivo consciente do homem através de análises feitas com métodos de introspecção. Dentre as diversas correntes de pensamento no âmbito da Psicologia, os autores retomam e discutem duas perspectivas específicas que tiveram grande influência na área, chamando-as de “filosofia idealista” e “visão psicologista”.

Embora cada perspectiva possuísse suas especificidades, contando com diferentes visões e concepções, os autores indicam uma falha fundamental presente em ambas: situar a ideologia no âmbito da consciência interior, ignorando, conseqüentemente, a ressonância exterior do signo ideológico em seu contexto de uso. Esse equívoco levou as duas correntes a perderem o foco da vida em sociedade (CASTRO; PORTUGAL; JACÓ-VILELA, 2011), tornando a consciência um depósito de problemas não resolvidos.

A psicologia de análise e de interpretação de Wilhelm Dilthey, chamada de “filosofia idealista” pelos autores, ressaltava a “primazia metodológica da psicologia sobre a ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 51). Mesmo considerando a atividade psíquica em termos de significação, e não apenas de existência, a perspectiva defendida por Dilthey ignorou o caráter social do signo ideológico, tentando explicá-lo através do psiquismo, encarando-o na qualidade de “signo” apenas sob a condição de expressar a vida interior. Para Bakhtin e Volochínov, a tentativa de suprimir o sentido, a significação no mundo material, com a finalidade de enfatizar um “espírito fora do tempo e do espaço”, era uma tendência comum às correntes idealistas da época.

Por outro lado, a psicologia funcionalista, chamada pelos autores de “visão” ou positivismo psicologista, reduziu o papel da consciência a um aglomerado de reações psicofisiológicas fortuitas em que a criação ideológica acontece por acaso. Para os estudiosos que defendiam essa perspectiva, o objeto de interesse da psicologia não era o conteúdo do psiquismo, mas a função deste conteúdo no psiquismo individual. Assim, observa-se a tentativa de separação do psiquismo e da ideologia, segundo Bakhtin e Volochínov, uma vez que

tudo que é significativo encontra-se, no final das contas, excluído do campo psíquico, na medida em que tudo que é psíquico encontra-se subordinado ao funcionamento puro e simples de conteúdos objetivos isolados, formando uma espécie de constelação individual. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 55)

Bakhtin e Volochínov (2009) também criticaram a maneira como essas correntes encaravam o fenômeno da compreensão. Ao situar a ideologia como um fato da consciência puramente individual do sujeito, a exteriorização do signo ideológico se torna simplesmente um meio técnico para que se realize o *efeito interior*, isto é, a compreensão. Desse modo, o estudo da ideologia é transformado no estudo da consciência e de suas leis.

Os autores colocam que é possível observar que as tendências de atribuir “tudo ou nada” ao papel da consciência individual se alternam periodicamente no curso da história, havendo momentos em se observa a primazia do idealismo ou “psicologismo espontaneísta” nos estudos da ideologia, e em outros períodos percebe-se o destaque do “antipsicologismo agudo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Com efeito, a falta de uma abordagem refinada e flexível na Psicologia e, por conseguinte, no estudo da consciência e da ideologia, levou os teóricos a propor a adoção de fundamentos sociológicos para constituir uma “psicologia verdadeiramente objetiva” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 49).

A partir da perspectiva sociológica, Bakhtin e Volochínov (2009) afirmam que um produto ideológico¹⁶ e um corpo físico qualquer possuem a característica similar de fazer parte de uma realidade (natural ou social). Entretanto, o que os distingue é a capacidade de refletir e refratar a realidade, propriedade pertinente apenas ao produto ideológico. Para os teóricos, um corpo físico coincide com a sua própria natureza, valendo por si só, enquanto um produto ideológico remete a algo fora de si mesmo, possuindo significado, constituindo, portanto, um signo ideológico. Por outro lado, não há limites rigidamente definidos para separar permanentemente o que é ideológico ou não, sendo mesmo um corpo físico, instrumento de produção e/ou produto de consumo passíveis de se tornarem signos ideológicos, pois além de fazer parte da realidade material, eles podem passar a refletir e refratar uma “outra realidade”, adquirindo sentidos que ultrapassam suas características primeiras. Ainda segundo os autores, os signos não apenas refletem a realidade, mas constituem uma parte inalienável dela, provocando ressonâncias exteriores, materiais e objetivas.

¹⁶ Em Volochínov, no texto “Que é linguagem”, encontramos a definição de ideologia de forma direta: “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras [...] ou outras formas sócias” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1993, p. 107).

Quanto ao processo de formação dos signos, os autores colocam que eles só podem ser constituídos no processo de interação entre consciências individuais, em um “terreno interindividual” composto por indivíduos socialmente organizados. A consciência individual por si só não consegue explicar o fenômeno da criação ideológica, sendo necessário um movimento inverso: é a partir do estudo do meio ideológico e social que se pode compreender a consciência dos indivíduos. Portanto, a consciência individual dos sujeitos emerge como um fato socioideológico, impregnada de material semiótico (o discurso interior) e, conseqüentemente, somente toma sua forma no processo de interação social.

Nessa perspectiva, tomando a consciência como discurso interior repleto de signos, a compreensão é vista como uma resposta a um signo através de signos, processo que consiste em “aproximar o signo apreendido de outros já conhecidos” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 34). Esse entrelaçamento de signos forma uma cadeia de compreensão ideológica, que se desloca de signo em signo, ligando as consciências individuais dos sujeitos. Nessa perspectiva, é a consciência individual como fato socioideológico e suas conseqüências que devem ser devidamente consideradas e estudadas, possibilitando a construção de uma psicologia objetiva e um estudo plausível das ideologias.

Dentro da abordagem sociológica, a palavra emerge essencialmente como modo de relação social e, portanto, configura-se como “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36), tendo função primordial de signo ideológico. Tomando por evidência que ela não apenas resulta de um consenso entre indivíduos (como qualquer signo), mas também é produzida pelo próprio organismo individual, sem o auxílio de qualquer recurso extra-corporal, a palavra assume o papel de “material semiótico da vida interior”, compondo a consciência (discurso interior). Desse modo, os fenômenos ideológicos devem ser ligados às condições e às formas da comunicação social, pois é justamente essa comunicação que materializa as palavras/signos que compõem a consciência e determina a sua natureza.

2.3. O signo ideológico da vida interior

No que concerne à tradição de estudo da palavra no curso da história, Stella (2005) aponta para a perceptível tendência de encará-la de maneira abstrata,

dissociada de sua realidade de circulação, com significação rígida e imanente. A observação feita pelo autor se faz pertinente principalmente no período que contempla do final do século XIX ao início do século XX, momento em que a palavra adquiriu status de fundamental importância na área da linguagem, situando-se no cerne das pesquisas em Linguística, Filologia, Gramática e Semântica da época. Entretanto, também no início do século XX, os trabalhos de Bakhtin e Volochínov surgem com uma concepção de linguagem que vai de encontro às perspectivas de seu tempo, e, conseqüentemente, “a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto da feitura ideológica” (STELLA, 2005, p. 178).

Na perspectiva sociológica proposta por Bakhtin e Volochínov (2009), a palavra passa a ser compreendida de maneira inserida e vinculada à sua história, emergindo como o signo mais puro e indicativo das formas ideológicas da comunicação semiótica, e, ao mesmo tempo, como um signo neutro, pois tem o potencial de preencher qualquer função ideológica específica, em qualquer esfera de funcionamento e circulação. Stella (2005) retomou essas características descritas pelos autores, denominando-as “pureza semiótica” e “neutralidade” respectivamente, situando-as no conjunto de “propriedades definidoras¹⁷” da palavra (2005, p. 179). Desse modo, devido à sua representatividade como fenômeno ideológico, bem como pela clareza de sua estrutura semiótica, Bakhtin e Volochínov defendiam que a palavra deve ser colocada em primeiro plano no estudo das ideologias, argumentando que:

tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 32)

Ao discutir acerca do forte teor socioideológico que permeia a noção apresentada por Bakhtin e Volochínov de palavra como signo, Cereja (2005, p. 203) retoma o postulado dos autores que “a palavra é *interindividual*”, pois é criada no meio social, entre indivíduos, tendo sua significação negociada no processo de interação. Assim, ela constitui-se como um fenômeno *biface*, exigindo a presença

¹⁷ Stella (2005) atribui quatro propriedades definidoras a palavra, baseando-se no estudo das obras de Bakhtin e Volochínov. Além de pureza semiótica e neutralidade (mencionadas acima), o autor também apresenta a “possibilidade de interiorização” e “participação em todo ato consciente”.

simultânea de um locutor e de um ouvinte, permanentemente orientada em direção ao *outro* (ouvinte), mesmo que este se encontre fisicamente ausente. Sendo a palavra, então, um território comum do locutor e do interlocutor, onde se confrontam valores sociais contratórios (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009), ela reúne em si vozes de todos aqueles que a têm utilizado ao longo da história (CEREJA, 2005). Bakhtin (2002) aponta que tais vozes evocam um contexto ou contextos diferentes de circulação da palavra viva, retomando marcas (gêneros, orientações, e indivíduos) deixadas ao longo do seu percurso dinâmico.

Na leitura de Stella (2005), o que faz da palavra um signo ideológico é justamente essa capacidade de acumular as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais, concentrando em si as marcas das modificações graduais que têm acontecido na base da sociedade e também pressionando mudanças nas estruturas sociais. Cunha (2009) afirma que esse contínuo movimento de passagem da palavra por diferentes contextos e vozes é um aspecto característico da comunicação humana, uma vez que

nessa circulação incessante, por meio de procedimentos que vão desde a literalidade direta na transmissão até a deformação paródica premeditada da palavra de outrem e a sua deturpação, os discursos são inevitavelmente reacentuados nos novos contextos. (CUNHA, 2009, p. 27).

A reacentuação¹⁸, processo constante na retomada-modificação do já-dito, no funcionamento da linguagem reitera a reflexão proposta por Volochínov de que toda palavra, além de seu conteúdo ou de seu sentido ideológico/vivencial, traz juízos de valor (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Bakhtin (2002) também considera o aspecto semântico-axiológico da linguagem, ou seja, da palavra e dos enunciados concretos. Na perspectiva dos autores russos, no processo contínuo de passagem da palavra por diversos contextos e vozes, movida por inúmeras reacentuações no curso da história, a palavra é continuamente atualizada, concentrando em si tonalidades apreciativas de ordem contraditória.

Uma noção clara de palavra se faz necessária para que se chegue à concepção de compreensão proposta dentro da perspectiva dialógica, uma vez que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 29). Como será abordado adiante, os processos de compreensão dos fenômenos ideológicos necessitam da

¹⁸ No capítulo 2, seção 2.4.1, abordaremos de maneira mais aprofundada a questão da reacentuação.

participação do discurso interior, uma vez que toda manifestação da criação ideológica, incluindo os signos não verbais, se apoia nas palavras e é acompanhada por elas.

2.4. O papel das vozes na construção do ponto de vista

Ao refletir acerca dos escritos de Bakhtin, Todorov (2011, p. 27) aponta que o teórico propõe um estudo da interação verbal, enfocando “a maneira pela qual as vozes dos outros (autores anteriores, destinatários hipotéticos) se misturam à voz do sujeito explícito da enunciação”. O interesse de Bakhtin pelas formas de conversação, de discurso público, de trocas mais ou menos regulamentadas se deu, justamente, porque, em sua visão, a criação discursiva é, acima de tudo, *pluralidade de vozes*, reminiscência, antecipação e cruzamento dos discursos passados e futuros (TODOROV, 2011). Esse fascínio do qual fala Todorov transparece nas obras de Bakhtin como um todo, mas é particularmente perceptível, a nosso ver, quando o autor se debruça sobre as particularidades dos romances de Dostoiévski.

É ao abordar as obras do romancista russo que Bakhtin (2005) introduz a noção de *polifonia* com o objetivo de contemplar a *multiplicidade de vozes equipolentes* que não são diluídas pela consciência ideológica do autor, mantendo sua integridade e autonomia no plano do romance. Dostoiévski destacou-se na maestria de promover o confronto entre essas vozes, isto é, entre essas ideias e concepções de mundo, obrigando-as a polemizar e adquirir relações dialógicas tensas umas com as outras. Pires e Tamanini-Adames (2010) ressaltam que o teórico russo não limitou essa noção para análise do romance, mas a expandiu para o plano da vida cotidiana. Com efeito, conforme aponta Cunha (2008a, p. 113), compreendemos, a partir da obra bakhtiniana, que “o texto do romance é a representação artística da interação humana”.

A partir da reflexão proposta por Grillo (2005) sobre a polifonia, percebemos que, no âmbito da vida cotidiana, essa noção se revela na convivência de pontos de vista contraditórios que não se reduzem a um pensamento único. Essa visão está em consonância com os postulados do teórico russo, como pode ser visto em sua discussão sobre a origem das relações dialógicas entre enunciados distintos:

dois tipos de produções verbais, dois enunciados confrontados um com o outro entabulam uma relação específica de sentido a que chamamos

dialógica. [...] Isto é possível, mas somente mediante uma abordagem não linguística, ou seja, somente mediante uma transformação que os torne uma “visão do mundo” (ou um tipo de percepção do mundo, realizada pela língua ou pela fala), um “ponto de vista”, uma “voz social”, etc. (BAKHTIN, 2011d, p. 347).

Logo, é válido ressaltar que *as relações dialógicas* de que fala Bakhtin, ou seja, o *dialogismo*, não se restringe apenas às formas evidentes da presença do outro nos enunciados concretos. Essa noção também engloba a parte do já-dito que *não é marcada*, mas que se faz constantemente retomada e reconhecida por se encontrar disponível na memória interdiscursiva de uma comunidade social (CUNHA, 2009). Para François (2006), o que ele chama de “dialogismo-heterogeneidade” não se refere *apenas* às vozes diferentes que perpassam o plano do enunciado, mas também à heterogeneidade constitutiva das formas de sentido, isto é, “nenhum objeto tem uma única faceta” (FRANÇOIS, 2006, p. 133).

Em vista disso, partimos da concepção de que todo discurso se encontra perpassado por diferentes vozes dissonantes que ecoam, ou seja, todo discurso é formado por vários outros discursos (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010). Conforme comentamos anteriormente, o romance é caracterizado pela interação de vozes sócio-ideológicas de uma época, em outras palavras, pela estratificação da linguagem em diversas *linguagens*, emergindo como “o microcosmo do plurilinguismo” (BAKHTIN, 2002, p. 201). Desse modo, cada linguagem ou voz, no romance ou no discurso da vida cotidiana, representa na verdade um ponto de vista específico sobre o mundo, um posicionamento integral e essencialmente axiológico.

Ao refletir acerca desse fenômeno, mais especificamente no âmbito da comunicação verbal, observamos que as vozes sociais que se entremeiam nos discursos concretos sempre *se expressam* e, por consequência, revelam o lugar valorativo de quem fala (CUNHA, 2008a). Conforme discutido anteriormente, a orientação dialógica é um fenômeno comum a qualquer discurso (BAKHTIN, 2002), implicando que todo sujeito toma uma posição perante o outro com quem interage e as suas palavras. Entretanto, a orientação também é assumida perante as vozes que são retomadas no processo de enunciação. De acordo com Cordeiro (2011), o fenômeno da evocação de vozes na composição de um texto nunca é neutro, pois o sujeito é fundamentalmente heterogêneo, ou seja, é povoado de diversos discursos e suas axiologias. Assim, “ele não ‘escolhe’ as vozes aleatoriamente: elas respaldam, de alguma forma, a visão axiológica do sujeito” (CORDEIRO, 2011, p.

80). Faz-se necessário, então, inserir aqui a afirmação de Faraco (2009, p. 101) quanto ao discurso concreto: esse constitui “uma manifestação de uma posição axiológica”.

2.4.1. O ato dialógico de nominar

Assumindo a concepção bakhtiniana de que todos os indivíduos são constituídos por discursos e suas avaliações, entendemos que os enunciados trazem diferentes visões de mundo que se encontram refletidas e refratadas nas *palavras* que retomamos e reacentuamos. Logo, surge a necessidade de investigar os procedimentos de nomeação e as formas de alteridade interdiscursiva e interlocutiva (CUNHA, 2012). Para Siblot (2001), teórico reconhecido pelos estudos no âmbito do chamado “dialogismo da nomeação¹⁹” (SIBLOT, 2001; CUNHA, 2012, 2013; CORDEIRO, 2011), nos deparamos com a impossibilidade de nominar²⁰ um dado objeto *em si e por si mesmo*, o que faz da nomeação um ato revelador da nossa própria *percepção* do objeto, focado a partir de um ângulo de visão específico. Essa perspectiva destaca que: 1) os significados não estão nas palavras, mas, sim, nas práticas de linguagem, caracterizando-se como resultado de um processo contextual interdiscursivo; 2) as criações sucessivas de novos significados não são unicamente resultado de sua circulação diacrônica, mas indicam primordialmente a diversidade de pontos de vista que enfocam o mesmo objeto (SIBLOT, 2001).

De acordo com os pressupostos do dialogismo da nomeação, a capacidade das palavras de acumular *vozes* leva à criação de uma “memória discursiva” que *armazena* os pontos de vista, bem como as posições interdiscursivas dos indivíduos que as utilizam. Alguns aspectos do enunciado e do próprio contexto em que a nomeação ocorreu também são armazenados da memória discursiva de cada palavra, e podem ser reativados no processo de retomada-reacentuação. Ao admitir que as palavras possuem uma memória discursiva, entendemos o motivo pelo qual certos usos remetem a contextos, recorrências e pontos de vista específicos do passado. Essa discussão nos leva a reiterar a noção introduzida por Bakhtin e

¹⁹ Segundo Cunha (2013), com base nos escritos de Siblot, o termo “dialogismo da nomeação” não pertence à tradição linguística, mas tem sido utilizado na área da praxemática desde 1995.

²⁰ Ao nos referirmos aos estudos de Siblot, utilizaremos *nomeação/nominar*, uma vez que os usos *nomeação/nomear* estão ligados aos postulados teóricos de Moirand, segundo Cordeiro (2011).

Volochínov (2009) de *fiões ideológicos* que atravessam todas as palavras tornando-as indicadores das relações sociais. Ademais, ressaltamos que essa perspectiva desloca o foco dos estudos linguísticos, especialmente, no tocante ao tratamento do léxico: ao invés de focar as *estruturas* lexicais, o dialogismo da nomenclatura abre espaço para outros elementos, como as relações irreduzíveis e dinâmicas com os objetos e com os outros indivíduos.

Os autores franceses Barbéris, Bres, Lafont e Siblot (2003) indicam que o discurso, como práxis linguística, usa os significados já incorporados pelo sistema linguístico e ajusta-os às circunstâncias específicas de cada situação de comunicação. Portanto, a *palavra por si* só não tem significado imanente ou estável, ela constitui apenas um “meio” em que diversos sentidos podem ser produzidos. Essa produção de sentido, por sua vez, se dá através dos constantes movimentos de atualização da palavra inserida no bojo dos discursos concretos, por enunciadores reais que se encontram expostos a fatores como história, cultura, *status* social e uma situação específica de comunicação (BARBÉRIS, 2003).

Desse modo, ao nominar um dado objeto, os enunciadores expressam os seus pontos de vista sobre ele pelo sentido específico que atribuem à palavra que utilizam para nominá-lo. É com base nessa discussão que Cunha (2013, p. 242) afirma que “os nomes não dizem a essência das coisas nem colocam etiquetas sobre os objetos do mundo, mas revelam o ponto de vista do enunciador em relação ao objeto de discurso e aos que nomeiam de forma diferente”. Ao abordar os estudos de Sabria, Cordeiro (2011), discute que todo indivíduo inserido em determinada situação de comunicação *seleciona* as palavras que lhe convém a partir de seus estoques lexicais. Essa seleção, longe de ter caráter automático, ocorre, geralmente, sem que o indivíduo perceba, “principalmente quando se trata da oralidade em ambientes informais” (CORDEIRO, 2011, p. 72).

Alguns estudos (BARBÉRIS *et al*, 2003; CORDEIRO, 2011) apontam para a importância da distinção proposta por Siblot (2001) entre “denominar” e “nominar”. Quando utilizamos os termos “denominar” e/ou “denominação”, nos referimos ao significado da palavra pela perspectiva que encara a língua como sistema. Por outro lado, “nominar” e/ou “nomenclatura” refere-se ao sentido específico “co-criado” durante uma determinada situação de interação (SIBLOT, 2001). Ao refletir acerca da origem desses termos com base nos escritos do autor francês, Cordeiro (2011) destaca que “denominação” exprime uma compreensão *resultativa*, diferentemente do termo

“nominção”, que suscita uma compreensão *processiva*. Desse modo, ao “denominar” uma palavra, propomos que ela seja “retirada” do discurso, isto é, das relações semânticas vivas estabelecidas entre falantes, atribuindo-lhe um sentido fixo, um “conceito” (CORDEIRO, 2011). Por outro lado, ainda segundo Cordeiro, nominar ressalta o valor potencial do sentido, que tem como condição de existência a atualização das palavras inseridas nas práticas discursivas.

Assim, conforme comentado na introdução, um dos processos que o presente trabalho se propõe a observar é a evocação de vozes alheias nos discursos produzidos por professores na situação social de entrevista de pesquisa. A reconstituição dos *fiões ideológicos* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009) será realizada através da análise das escolhas de palavras e noções que remetem aos seus antigos contextos de circulação e posicionamentos axiológicos, elementos que se encontram armazenados em suas *memórias discursivas* (SIBLOT, 2001). Ressaltamos que, como todas as palavras e noções carregam traços da alteridade, nos deteremos à análise das vozes que perpassam os discursos docentes de modo *não marcado*, e que remetem a *pontos de vista teóricos* no âmbito dos estudos sobre a linguagem e/ou ensino-aprendizagem.

3 O processo de recepção-compreensão-reacentuação: a construção do ponto de vista

Após revisitar e discutir algumas concepções da teoria/análise dialógica do discurso, pretendemos nos aprofundar no tema da compreensão ativa, questão focal desta pesquisa. Assim, abordaremos neste capítulo o nosso referencial mais específico, dando ênfase ao fenômeno da compreensão e ao processo de “atualização dos sentidos”, decorrente do caráter avaliativo da compreensão responsiva e da circulação dos discursos, isto é, do processo de reacentuação. Apresentaremos também as nossas categorias de análise que concernem ao fenômeno da reacentuação, acrescentando assim mais aspectos que são observados nas entrevistas de pesquisa com os docentes.

3.1. Identificação/reconhecimento x compreensão: do sinal ao signo

Com o objetivo de situar as discussões promovidas por Bakhtin (2002, 2011) e Bakhtin e Volochínov (2009) acerca do que constitui de fato o fenômeno da compreensão, é necessário retomar as concepções em voga na época que instigaram os autores a procurar outros caminhos e explicações, criando assim suas próprias teorias. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin e Volochínov (2009) distinguem as principais orientações do pensamento linguístico-filosófico de sua época em duas correntes básicas: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Os representantes do subjetivismo idealista, ligados ao Romantismo e à Teoria da Expressão, apoiaram-se sobre a “enunciação monológica” como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua, encarando-a como ato puramente subjetivo, situada no âmbito da consciência individual dos sujeitos. É através da crítica à primazia do conteúdo interior, defendida pelos estudiosos do subjetivismo idealista, que os autores discutem acerca da atividade mental e sua relação inseparável com a expressão semiótica. Bakhtin e Volochínov (2009) ressaltam que é a expressão que organiza, modela e orienta a atividade mental, e não o contrário. Desse modo, independentemente do aspecto da expressão que seja observado, são as condições reais da enunciação que irão determiná-lo. Na perspectiva dos autores russos,

ganha destaque o papel da situação social imediata, bem como o do auditório social e do meio social mais amplo.

Quanto aos estudiosos que partilhavam das concepções do objetivismo abstrato, tendo por seu maior representante Ferdinand de Saussure e as correntes estruturalistas e formalistas, eles acreditavam que a língua se apresenta como um sistema de normas imutáveis apenas para a consciência individual e do ponto de vista dela, mas na realidade constitui um fato objetivo externo e independente da consciência. Uma vez que os próprios teóricos do objetivismo abstrato reconheciam que o sistema linguístico não possui caráter de realidade material eterna, eles se dedicavam a estudos sincrônicos.

Com relação a essas premissas, Bakhtin e Volochínov (2009) argumentam que um sistema de formas normativas é uma abstração sem propósitos imediatos na comunicação, uma vez que nem na perspectiva do locutor, nem na do receptor, a língua é utilizada como sistema de formas, mas com propósitos enunciativos. Mais especificamente na perspectiva do locutor e das suas necessidades enunciativas concretas, a utilização de uma língua como sistema de formas normativas se faz impraticável, exigindo esforço e complexos procedimentos cognitivos. Na perspectiva do receptor, os teóricos argumentam que a concepção de um sistema de normas estáveis reduz a compreensão ao reconhecimento de uma forma linguística.

É a partir da reflexão acerca do papel do receptor na interação que Bakhtin e Volochínov (2009) distinguem os processos de compreensão e de identificação/reconhecimento, ratificando que eles não podem ser confundidos, uma vez que envolvem e mobilizam diferentes instâncias. Como mencionado anteriormente, a compreensão para os autores se configura como embate e coconstrução de *signos* ideológicos, como *resposta* a um signo através do conjunto signos que compõem o discurso interior, por sujeitos socialmente organizados, situados e engajados na interação. Por outro lado, o ato de identificação, também chamado de reconhecimento, se faz presente quando os indivíduos lidam com *sinais* - entidades de conteúdo imutável que constituem instrumentos técnicos para designar objetos e acontecimentos precisos e estáveis. Uma vez que não refletem e refratam a realidade, os sinais não pertencem ao domínio da ideologia, em outras palavras, ao encarar a língua como sistema de formas estáveis (sinais), separa-se seu conteúdo ideológico que faz parte do funcionamento da linguagem.

Em sua crítica às correntes estruturalistas e formalistas que limitavam os signos e o caráter responsivo da compreensão a sinais passíveis de reconhecimento automático, os autores argumentam que a “sinalidade” *pura* não existe nem mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem, uma vez que até mesmo ali a forma é orientada pelo contexto. Os autores admitem que a identificação/reconhecimento existe na língua, mas não como constituintes “da língua como tal” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 97). Isso implica em dizer que, na visão dos autores, a “sinalidade” sempre será absorvida pelo signo ideológico vivo, fazendo com que a compreensão da palavra orientada e situada em um contexto interacional preciso prevaleça. Ressaltam os autores que no processo de assimilação de uma língua estrangeira,

sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 97)

Em “Metodologia das Ciências Humanas”, Bakhtin (2011a) desmembra a compreensão efetiva em atos particulares que tem certa autonomia semântica, mas ocorrem em um processo único. O primeiro ato é a percepção psicofisiológica do signo físico, e em seguida ocorre o seu reconhecimento (conhecido ou desconhecido) no plano da língua. Posteriormente, há a compreensão de seu significado em dado contexto e, só então, acontece a “compreensão ativo-dialógica”, que traz o elemento valorativo (discussão-concordância). Assim, dentro dessa perspectiva, é possível observar que qualquer compreensão real traz como ato inerente não *apenas* o reconhecimento linguístico ou a identificação das palavras, como defendiam os representantes do objetivismo abstrato conferindo à língua o valor de sistema de normas imutáveis, mas também e principalmente a responsividade, a réplica carregada de juízos de valor de cada sujeito. No texto “Apontamentos 1970 – 1971”, Bakhtin (2011b) retoma essa discussão, separando a “percepção fisiológica do som” e a “compreensão da palavra-signo”, situando a identificação dos elementos repetíveis da língua e a compreensão do enunciado singular em planos diferentes.

A compreensão-identificação dos elementos repetíveis do discurso (isto é, a língua) e a compreensão-intelecção de um enunciado singular. Cada elemento do discurso é percebido em dois planos: no plano da

repetitividade da língua e no plano da não repetitividade do enunciado. (BAKHTIN, 2011b, p. 369)

A noção bakhtiniana de compreensão é até hoje discutida (ZOZZOLI, 2012; FRANÇOIS, 2014) e tem seu funcionamento estudado em diversas esferas da comunicação humana, na tentativa de explicar fenômenos da linguagem e ressignificar práticas que condizem com antigas concepções que limitavam o papel do *outro* na comunicação ao reconhecimento/identificação de formas. No âmbito do ensino de línguas, por exemplo, Zozzoli (2012, p. 255) afirma que ainda há diversos indícios na escola (questionários em livros didáticos, diálogos em sala, práticas de redação, etc.) que apontam para a continuação de práticas que mantêm “o reconhecimento de formas e sentidos” dentro das salas de aula. Por outro lado, com base nas suas experiências de observação e pesquisas, a autora ressalta que a qualidade da compreensão e da produção dos alunos muda quando é realizado um trabalho que estimule a sua postura responsiva ativa.

3.2. Compreensão responsiva ativa x “compreensão passiva”

Em seus textos “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” e “Apontamentos 1970-1971”, Bakhtin refere-se à “compreensão que completa” (BAKHTIN, 2011d, p. 327) e alega que “a compreensão completa o texto” (BAKHTIN, 2011b, p. 378). Consequentemente, percebe-se que, na perspectiva do autor em seus escritos, a compreensão não será encarada como um processo limitante, que impõe um ponto fixo a ser alcançado, estipulando alguma espécie de “alvo” que o locutor deve se esforçar por atingir, caso o contrário, ele “não compreendeu”. A *compreensão que completa* segundo Bakhtin é caracterizada por seu elemento ativo, em que os sujeitos da compreensão se engajam em um processo de cocriação.

Na perspectiva de Bakhtin (2011b; 2011c; 2011d) e Bakhtin e Volochínov (2009), no processo de compreensão autêntica, situada necessariamente no âmbito do enunciado, há sempre a existência de pelo menos dois sujeitos, duas consciências, interligadas por relações dialógicas. Uma vez que a compreensão é vista como diálogo, contando com a alternância característica dos sujeitos do discurso, a *responsividade* emerge como sua propriedade básica. “Toda compreensão é prenehe de resposta” (BAKHTIN, 2011c, p. 290), pressupondo a

participação ativa dos sujeitos envolvidos, que se revezam nos papéis de locutor e ouvinte. Com efeito, o princípio da responsividade está carregado de juízos de valor, não existindo atitude responsiva que não traga conteúdos semântico-axiológicos. Nesse sentido, Bakhtin postula que “quando o texto²¹ se torna do nosso conhecimento podemos falar de reflexo do reflexo. A compreensão de um texto sempre é um correto reflexo do reflexo. Um reflexo através do outro no sentido do objeto refletido” (BAKHTIN, 2011d, p. 319).

Assim, dentro da perspectiva bakhtiniana de compreensão responsiva, não há observação ou contato direto com o objeto compreendido, como se ele se encontrasse neutro ou isento de axiologias. Esse processo consiste em um fenômeno necessariamente engajado, em que ecoam diferentes vozes, isto é, diferentes pontos de vista integrais. Com efeito, qualquer indivíduo que compreende enunciados, seja no âmbito da vida cotidiana, na prática da pesquisa, ou em qualquer outro domínio, se torna participante do diálogo, estabelecendo relações dialógicas, se posicionando perante o objeto compreendido e os outros posicionamentos que cercam o mesmo objeto, pois “um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado” (BAKHTIN, 2011d, p. 332, grifo do autor).

O fenômeno da compreensão como diálogo envolve necessariamente a participação ativa de três integrantes: o locutor, o destinatário antecipado e o supradestinatário superior (BAKHTIN, 2011d). Na elaboração de qualquer discurso, o locutor antecipa a compreensão responsiva do segundo participante, adequando a feitura de seu enunciado à sua finalidade maior que é “ser compreendido” por esse destinatário específico, ponderando as reações porvir. Entretanto, também há a presença do supradestinatário que, segundo Puzzo (2011), constitui um participante que se encontra mais distante e abstrato, tendo o papel de representar as instituições sociais (a igreja, a política, a economia). Na leitura de Furlanetto (2012), o supradestinatário, ou terceiro participante, emerge como uma figura (ou instância) que funciona como garantia a quem enuncia de que o enunciado será compreendido, situando-se acima dos outros dois participantes concretos. Essa necessidade de “ser ouvida” se dá pela natureza dialógica da palavra que não admite a “irresponsabilidade” (Bakhtin, 2011d). Desse modo, o terceiro participante é

²¹ Em “O Problema do Texto na Linguística, na Filologia e em Outras Ciências”, Bakhtin traz a noção de “texto” como *enunciado* (BAKHTIN, 2011d, p.308).

um elemento constitutivo do enunciado, e pode adquirir diferentes expressões ideológicas, dependendo da época e das concepções de mundo.

Observa-se, então, que a noção de compreensão foi ampliada por Bakhtin e Volochínov, uma vez que ultrapassou os limites impostos pelas correntes que se utilizavam do viés introspectivo, passando a ser encarada como *fenômeno integrante da vida social*. Desse modo, sempre haverá compreensão responsiva ativa (ZOZZOLI, 2012), pois mesmo quando um indivíduo entra em contato ou toma consciência de um objeto pela primeira vez, é estabelecida uma relação com ele, implicando que tal objeto já não existirá mais em si ou para si mesmo, pois passará a existir para o outro (BAKHTIN, 2011d). Essa compreensão responsiva ativa inerente à vida pode manifestar-se de várias maneiras, seja na resposta imediata em voz alta, na forma de ação, ou de maneira silenciosa, constituindo uma “compreensão responsiva de efeito retardado”. Logo, não apenas o ouvinte, mas inclusive o próprio falante está determinado necessariamente a “compreender ativamente”: primeiramente porque ele não espera uma compreensão *passiva* que apenas duble o seu pensamento, mas sim uma resposta, uma concordância, participação, etc., além de que ele mesmo é um respondente em maior ou menor grau – ele não é o primeiro falante, portanto pressupõe enunciados anteriores ao seu, com os quais o seu enunciado estabelece relações dialógicas (BAKHTIN, 2011c).

Zozzoli (2012) exemplifica a impreterível existência da compreensão responsiva na vida social, mais especificamente no âmbito da educação, apontando que na chamada “não compreensão do aluno” há sempre uma tomada de posição ativa. A autora retrata que a “não resposta”, a resposta equivocada, ou qualquer tipo de ação ou atitude demonstrada pelo aluno caracterizam “uma compreensão não esperada” ou pode indicar uma “compreensão equivocada”. De qualquer maneira, é possível observar que há “tipos” de compreensão ou compreensões distintas, que no caso específico da autora constituem *modos* que fogem ao “padrão de compreensão” esperado pela tradição escolar, mas que não implicam em “não compreensão”, ou “compreensão passiva”.

Reconhecendo que a compreensão responsiva é necessariamente um processo que exige uma atitude ativa dos participantes, e que integra todas as relações sociais concretas, pode-se questionar a origem da noção de compreensão *passiva*. Em “Os Gêneros do Discurso”, Bakhtin (2011c) critica as correntes que

atribuíram papel secundário à função comunicativa da linguagem, como as perspectivas de Humboldt, que prezava pela função da linguagem na formação do pensamento, e dos partidários de Vossler, que colocavam em primeiro plano a função expressiva.

Nas duas perspectivas evocadas pelo autor, é evidente que a linguagem é considerada do ponto de vista do locutor, como se só houvesse um falante único sem relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva, delegando assim para o *outro* o papel dispensável de ouvinte que *compreende passivamente* o falante. As representações esquemáticas de dois parceiros da comunicação frequentemente encontradas nos cursos de linguística trazem igualmente a sugestão de que o falante atua em processos ativos de discurso enquanto o ouvinte é limitado ao processo de compreensão *passiva*. Bakhtin (2011c) afirma que tais noções constituem uma imagem completamente equivocada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva.

Desse modo, a noção de compreensão passiva instaura-se a partir da negação do princípio dialógico de que todo processo de compreensão efetiva da palavra gera necessariamente uma réplica ativa (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Conforme Bakhtin e Volochínov (2009), a compreensão passiva é caracterizada pela percepção puramente normativa do signo linguístico, atribuindo-lhe o papel de sinal – predominando, então, o reconhecimento sobre a compreensão. Os autores utilizaram a noção de “compreensão passiva” para caracterizar o tipo de “compreensão” obtida pelos filólogos e linguistas de sua época que formularam sua concepção de língua com base na comparação de documentos escritos e isolados no quadro de línguas mortas. As inscrições históricas eram analisadas a partir de uma reflexão linguística que buscava uma significação única e imanente de formas desvinculadas de seu contexto linguístico real. Assim, Bakhtin e Volochínov argumentam que resultado obtido pelos filólogos e linguistas não se configuravam como a compreensão da linguagem.

3.3. As noções interpretação e compreensão

Conforme mencionado anteriormente, a preferência expressa por Bakhtin pela variação e pela diversidade de termos aplicados a um fenômeno acarretou algumas diferenças nas diversas traduções de seus escritos, bem como deixou certa

imprecisão quanto aos limites e fronteiras entre noções próximas. Talvez essa procura por delineações com o objetivo de definir conceitos seja alguma variação do “problema das origens” discutido por Castro *et al* (2011), que retrata a exigência criada pelos pesquisadores para estabelecer um ponto fixo capaz de explicar toda a variação humana ou de, a partir dela, encontrar sua lógica.

Entretanto, Bakhtin e Volochínov se posicionam de maneira oposta a qualquer tipo de pensamento monológico e definidor, tal qual a postura dos pesquisadores que se esforçam por encontrar “pontos fixos” e estipular limites, privilegiando a variação da linguagem, das relações sociais, e os movimentos axiológicos e orientados entre os sujeitos engajados na interação (CASTRO *et al*, 2011). Dessa maneira, longe de tentar estabelecer barreiras entre noções, pretende-se na presente seção refletir acerca dos pontos de contato e de possíveis divergências entre as noções de compreensão e de interpretação a partir do “arcabouço teórico-metodológico” (BRAIT, 2006, p. 29) trazido pelos teóricos do Círculo.

Segundo Zozzoli (2012), a definição de *compreensão responsiva ativa* já está claramente expressa por Bakhtin e Volochínov em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, obra em que são desenvolvidos alguns dos pilares da noção dialógica de compreensão, como o princípio da responsividade e as distinções entre compreensão efetiva e reconhecimento. Por outro lado, a noção de “interpretação” não é abordada de maneira aprofundada pelos autores, sendo apenas mencionada ao longo do texto, geralmente associada à concepção de compreensão, mas ocupando um lugar diferente. Por exemplo, ao propor uma análise ideológica para lidar com o psiquismo subjetivo do homem²², os autores colocam que “o fenômeno psíquico, uma vez *compreendido* e *interpretado*, é explicável exclusivamente por fatores sociais, que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 40, grifo nosso). Claramente se referindo a processos próximos, porém diferentes, a discreta distinção também pode ser vista quando os autores afirmam que “a palavra está presente em todos os atos de *compreensão* e em todos os atos de *interpretação*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 29, grifo nosso).

²² Capítulo “Filosofia da Linguagem e Psicologia Objetiva”.

Nos textos publicados por Bakhtin, a questão da compreensão responsiva ativa é frequentemente abordada, trazendo “a compreensão como diálogo” ou “a compreensão que completa”, conforme foi revisto anteriormente. Por outro lado, a questão da interpretação também é discutida em alguns dos escritos de Bakhtin (2011d; 2011a), o que demonstra a preocupação de problematizar essa noção. Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, Bakhtin discute sobre o chamado “nascimento da desconfiança” (BAKHTIN, 2011d, p. 308) nas ciências humanas, que diz respeito à introdução tardia de métodos científicos exatos nos estudos que concernem às especificidades dos seres humanos. O autor coloca que, a princípio, o pensamento das ciências humanas surgiu como “pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam ou os homens” (BAKHTIN, 2011d, p. 308). Essa necessidade de estudar o homem em sua produção e expressão semiótica é uma característica do período em que havia “fé” nas ciências humanas, período esse que exigia apenas “compreensão – interpretação” (BAKHTIN, 2011d, p. 308, grifo do autor). Desse modo, percebe-se que as noções de compreensão e de interpretação são diferenciadas, porém apresentam uma relação profunda, pois ambas constituem fenômenos ligados à produção humana concreta, existindo a “compreensão – interpretação” de textos/enunciados, e não do “texto” no sentido filológico-linguístico, isolado da vida.

Em “Metodologia das ciências humanas”, Bakhtin elucida a noção de interpretação, abordando-a como “*descoberta* da presença por meio da percepção visual (contemplação) e da adjunção por elaboração criadora. Antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado e com o contexto inacabado” (BAKHTIN, 2011a, p. 398, grifo nosso). Observa-se que, tal qual o fenômeno da compreensão, a interpretação em termos bakhtinianos também é um processo ativo, em que não apenas ocorre a percepção mecânica ou o reconhecimento de dado objeto, mas também há a continuação do trabalho de construção infinita do mesmo. Percebe-se também que na *interpretação como descoberta* há movimentos prospectivos de antecipação do contexto futuro, bem como movimentos retrospectivos em que são estabelecidas ligações com outros contextos já conhecidos (BAKHTIN, 2011a). Desse modo, a interpretação configura-se como um processo de correlação de um determinado texto com outros textos

precedentes e posteriores, através da instauração de relações dialógicas de diversos graus, formas e tons apreciativos.

Ao propor que os movimentos retrospectivos e prospectivos são inerentes a qualquer interpretação, e que nesses movimentos ocorre o entrecruzamento de fios dialógicos que ligam textos/enunciados, a reacentuação também emerge como fenômeno característico da interpretação. Tal qual foi visto na discussão acerca da compreensão responsiva ativa, não há relações dialógicas sem avaliação. Os tons apreciativos inerentes aos movimentos que animam o processo de interpretação ganham grande importância na discussão sobre a significação dos textos/enunciados. Bakhtin destaca que o significado dos elementos de uma obra/enunciado é, em princípio, acessível a qualquer consciência individual (BAKHTIN, 2011a), mas, por outro lado, sempre haverá o elemento semântico-axiológico que é apenas significativo para determinado grupo de indivíduos ligados por certas condições comuns de vida. Os componentes axiológico-emocionais constitutivos da obra/enunciado podem ser expressos de maneira explícita (verbal) ou de modo implícito, como através da entonação. Assim, toda obra/enunciado é interpretada e necessariamente avaliada dentro de certo “contexto axiológico-entoacional extratextual” (BAKHTIN, 2011a, p. 406).

Ao longo do percurso histórico de circulação da obra/enunciado, os contextos extratextuais (com seus respectivos acentos e modos de expressá-los) mudam, acarretando novas maneiras de interpretá-la e 47ócio47-la. Logo, na perspectiva bakhtiniana, há uma renovação contínua e infinita de sentidos ao longo da história, conseqüentes da inserção dos textos/enunciados em novos contextos, sendo fundamental situá-los no pequeno tempo (atualidade) e no grande tempo (diálogo infinito e inacabável) a fim de interpretá-los efetivamente. Segundo o autor, “a interpretação autêntica [...] sempre é histórica e personalizada” (BAKHTIN, 2011a, p. 402).

Bakhtin (2011a) também elucida a noção de interpretação quando critica a postura da Crítica Literária de sua época por encarar o ouvinte de uma obra numa perspectiva abstrata, limitando-o a uma dublagem do autor, igualmente idealizado. Para Bakhtin, o ouvinte, também chamado de “interpretador”, é parte constitutiva da obra/enunciado e não pode ser separado dela. Assim, a impreterível participação ativa do *outro* no conjunto da obra/enunciado é ressaltada, pois todo “interpretador

ativo” orienta a criação da obra/enunciado, tendo suas reações antecipadas, e dando continuidade à construção da obra/enunciado.

Sem dúvida, é possível apontar vários pontos semelhantes entre as noções em estudo, conforme foram mostrados, como a presença indispensável do *outro*, a postura necessariamente ativa dos participantes, a importância dada aos aspectos extratextuais atualizadores de sentidos, e por constituírem fenômenos integrantes da comunicação social viva, situadas no âmbito dos enunciados concretos, promovendo relações dialógicas com outros enunciados e gerando reacentuações para novos contextos. Por outro lado, os autores tiveram a preocupação de não utilizar *apenas um* dos dois termos em seus escritos, decisão que não pode ser ignorada e que mostra que as duas noções ocupam lugares próximos, mas que são lugares distintos. Não tendo a intenção de “generalizar” esses dois processos em um só fenômeno, para os fins desta pesquisa e com o suporte do arcabouço teórico bakhtiniano apresentado nesta seção, *serão utilizadas as noções indistintamente*, pois estamos interessados no caráter “avaliativo” e ativo-responsivo das noções, e também nos movimentos retrospectivos e prospectivos que ambas provocam.

Diversos autores utilizaram os apontamentos de Bakhtin e Volochínov para refletir acerca dessas duas noções. Mais especificamente, com relação ao processo de interpretação, observa-se a tendência de 48ócio48-lo na sua ligação específica com a produção de sentidos. Inserida nessa discussão, Almeida (2008) aborda o caráter efêmero e frágil do sentido, decorrente da heterogeneidade da linguagem, e de que, na comunicação, todo indivíduo fala de um lugar e a partir de um ponto de vista preciso. Logo, a produção de sentido constitui um momento singular em que um dado sujeito encara um objeto por um prisma único. Para François (2013), não há “fatos” ou “verdades”, mas formas humanas de fazer sentido, isto é, “interpretações”. Assim, dentro da perspectiva assumida por Almeida e François, todos os indivíduos interpretam um dado texto/enunciado de modo específico, “através de um conjunto de objetos, das lembranças, do conhecimento de mundo, das relações com as pessoas, tudo isso é recolocado num quadro, construindo-se, assim, uma das possíveis interpretações” (ALMEIDA, 2008, p. 11).

François (2013) considera a criação de sentidos nos textos como *movimentos* que são percebidos de maneira diferentes pelos indivíduos devido aos distintos conjuntos de experiências (*background*) que cada um possui. Com efeito, mesmo que cada indivíduo interprete um dado texto buscando seus próprios

objetivos e interesses, não cabe a ele escolher a interpretação, pois há vários componentes que participam desse processo (FRANÇOIS, 1998). Em consonância com essa posição, Almeida (2008) reitera o papel ativo do leitor/ouvinte, colocando-o como “peça chave” no processo de construir sentidos de dado texto, trilhando seu próprio caminho dentre as possibilidades de interpretação.

3.4. Compreensão responsiva ativa: da significação ao tema

O trecho do autor Frédéric François (2006, p. 83), trazido também no início deste trabalho²³, nos pareceu bastante pertinente para iniciarmos também a discussão proposta nesta seção, pois reitera o ponto de vista trazido por Bakhtin e Volochínov (2009) e Bakhtin (2011b, 2011c, 2011d) sobre o complexo processo responsivo e inevitavelmente criador da *compreensão autêntica* ou *efetiva*. *Compreender* os discursos de outrem, princípio constitutivo da comunicação verbal, emerge aqui como gênese de numerosos caminhos de sentido, imprevisíveis e singulares, em que o sujeito da compreensão participa ativamente na escolha e construção contínua do seu próprio caminho. Entretanto, a fim de abordar a noção de *reacentuação*, faz-se imprescindível retomar de maneira mais aprofundada a *compreensão geradora de resposta*, bem como estabelecer um elo explícito com a questão problemática da *significação* nos estudos linguísticos, ponto que motivou os autores inseridos na perspectiva dialógica a refletir acerca desses fenômenos.

Bakhtin e Volochínov (2009) apontaram para o chamado “problema da significação” proveniente da tentativa feita pela ciência linguística do início do século XX de explicar os fenômenos da significação e suas características a partir de uma abordagem restrita à materialidade linguística do enunciado. A perspectiva dos autores não ignora ou nega o lugar dos elementos linguísticos na criação de sentidos que ocorre na enunciação, mas destaca outro atributo que é próprio desse processo, o chamado *tema*, aspecto fundamental para a compreensão ativa do enunciado completo.

O tema encontra-se ligado à situação histórica que o envolve, sendo determinado não apenas pelos elementos verbais da língua presentes na composição do enunciado, mas, principalmente, pelos aspectos *não verbais* próprios

²³ Epígrafe.

da situação concreta. Desse modo, o tema só existe no fenômeno vivo da enunciação, constituindo uma de suas propriedades singulares e não reiteráveis. Se não considerado, “estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134). Podemos relacionar a noção de tema ao chamado “pano de fundo” proposto por François (2006), que se refere aos elementos *extra-verbais* da situação de enunciação, abarcando o conjunto de implícitos e não ditos característicos de qualquer contexto interacional.

Além do tema, Bakhtin e Volochínov (2009) apontam para a participação da *significação* na composição do enunciado. Com efeito, a significação é encarada como parte integrante do tema, representando as formas abstratas da língua, isto é, os elementos estáveis e reiteráveis estabelecidos por convenção. Portanto, é possível afirmar que a significação constitui uma espécie de núcleo abstrato e centrípeto no interior do tema, que emerge como um domínio concreto e extremamente dinâmico, perpassando por forças centrífugas, criadoras e históricas. Essa relação de integração ressalta que o tema e a significação são propriedades codependentes. Assim, o tema não pode existir sem o seu meio técnico de materialização, tal qual a significação de qualquer palavra não se dá de maneira isolada, mas exige a inserção em um contexto sócio-histórico determinado, adquirindo, impreterivelmente, um tema.

Conforme apontado pelos autores, os estudos linguísticos da época demonstravam uma tendência de centrar seu esforço na análise da significação, atribuindo ao núcleo abstrato e estável do tema um cunho de “realidade” que não lhe é próprio. É nesse contexto que Bakhtin e Volochínov (2009) insistem que a significação não tem existência concreta e independente, pois possui, na verdade, apenas *um valor potencial*, isto é, uma *possibilidade* de significar no interior de um tema concreto. Assim, de acordo com essa perspectiva, para que seja constituída uma verdadeira ciência da significação, é necessário que o foco de estudo seja deslocado para o âmbito da inter-relação entre tema e significado, abarcando, inclusive, a distinção aprofundada entre essas duas propriedades.

O problema da significação interessa aos propósitos desta pesquisa pela sua íntima afinidade com o “problema da compreensão” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 136). Na perspectiva dos autores, quando os estudos da significação priorizam o significado imutável da palavra filológica isolada, perdem-se de vista os

elementos não verbais próprios da situação concreta e histórica, isto é, o tema é ignorado. Logo, ao lidarmos puramente com as formas abstratas da língua, a única forma de “compreensão” que pode ser esperada é a passiva, desprovida de concretude e de responsividade.

O tema da enunciação, por outro lado, é um atributo histórico, e só pode ser apreendido no bojo de um processo igualmente histórico, assim como a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Com efeito, ao definir o tema como “um sistema de signos dinâmico e complexo” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134), os autores insistem na necessidade da compreensão responsiva, pois apenas um processo ativo é capaz de apreender a refração advinda do signo ideológico, conforme discutido no capítulo anterior. Assim, podemos concluir que, na perspectiva dos autores, a significação não pode estar na palavra isolada, nem na individualidade do locutor ou do interlocutor. Ela se realiza na forma de “efeitos” produzidos na própria interação entre sujeitos situados historicamente, que apreendem o tema de seus enunciados através do processo da compreensão responsiva ativa.

A partir do que foi exposto, é possível perceber que o papel da interação ganha imenso destaque na perspectiva dialógica dos autores. Enquanto Bakhtin e Volochínov (2009) ressaltaram o caráter fundamental da interação na criação de sentidos dos enunciados, Cunha (2008a, p. 111) afirma que, de acordo com os postulados filosóficos de Bakhtin, “a interação está ligada à vida, à alteridade e à ética”. A própria concepção de ser proposta pelo pensador russo traz o *outro* como parte constitutiva, sendo através da interação (isto é, da relação com o outro por meio da linguagem) que se dá o acontecimento da existência humana. Essa presença do outro em cada ser se manifesta em todas as produções verbais, como pode ser visto na antecipação de possíveis objeções, na relação que se estabelece com o já-dito e com o por vir, e pela heterogeneidade do sujeito e das formas de sentido (CUNHA, 2008a).

3.4.1. A reacentuação

Além do tema e da significação, Bakhtin e Volochínov (2009) apontam que todo enunciado também possui um *acento de valor* ou *apreciativo*, que é essencialmente determinado pela situação social. Esse acento específico possui

inúmeras gradações, sendo o seu nível mais superficial transmitido através da chamada *entonação expressiva*. O acento de valor, bem como a entonação expressiva que ele suscita, não carece de um suporte concreto específico como condição de existência, pois independe das construções linguísticas por meio das quais se expressa e do conteúdo intelectual dessas construções. Como evidência disso, é possível citar as diversas entonações expressivas que podem ser dadas a uma só palavra, dependendo das diferentes situações sociais em que é utilizada, tal qual o uso comum das “válvulas de segurança entoativa”²⁴ (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 139).

Em vista disso, os autores ressaltam que:

não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação. Apenas os elementos abstratos considerados no sistema da língua e não na estrutura da enunciação se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 140, grifo do autor).

Na perspectiva dos autores trazida na citação acima, observamos que os indivíduos não apenas produzem sentidos quando interagem em determinada situação social concreta de enunciação. Eles também são norteados axiologicamente perante o efeito de sentido produzido, e tal orientação transparece na própria superfície de seus enunciados (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Com efeito, é através da apreciação que acontecem as mudanças de significação, pois essas modificações são decorrentes dos diversos deslocamentos de uma dada palavra para novos contextos apreciativos. Segundo os autores russos, esse constante processo de “reavaliação” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 140) da palavra é o que a insere na corrente da evolução sócio-histórica. Situando nessa discussão, Bakhtin (2005) afirma que:

a palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz, sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou (BAKHTIN, 2005, p. 230).

²⁴ Bakhtin e Volochínov (2009, p. 139) definem “válvulas de segurança expressiva” como expressões corriqueiramente utilizadas em sua forma duplicada com a finalidade de expressar a entonação acumulada. Como exemplo, podemos citar: “pois é, pois é”, “sei, sei”, “pois não, pois não”.

Desse modo, as palavras recebem novos acentos apreciativos ao circularem por diferentes situações concretas de enunciação ao longo da história, mas, concomitantemente, mantêm relações dialógicas com os antigos acentos e contextos que vivenciaram. Segundo Cunha (2009), o fenômeno da passagem das palavras/ discursos e seus temas por diversos contextos apreciativos e vozes é um aspecto próprio da comunicação humana, sendo através da circulação que os discursos são impreterivelmente *reacentuados* nos novos contextos.

Assim, a noção de reacentuação só se torna viável se concebermos a linguagem como fenômeno que imbrica os indivíduos em relações dialógicas complexas através da interação verbal. A circulação das palavras/ discursos pressupõe a sua passagem não apenas por diferentes situações, mas, também, por diferentes *consciências*, isto é, discursos interiores dos sujeitos, saturados de vozes com seus julgamentos de valor. Desse modo, a reacentuação ocorre como uma consequência do processo dialógico e responsivo da compreensão, cujo ouvinte, inevitavelmente, torna-se falante (BAKHTIN, 2011c), retomando e respondendo a um já-dito, porém sempre acrescentando o seu próprio acento de valor.

Com base nos estudos de Bakhtin e Volochínov, Cordeiro (2011, p. 81) afirma que “os discursos outros retomados podem se manifestar de diversas maneiras, pois não há formas cristalizadas, isto é, fixas e imutáveis dos discursos reportados”. Essa perspectiva vai de encontro ao reducionismo advindo das três formas prescritas pelos estudos normativos²⁵, abrindo um leque de possibilidades que visam explicar o fenômeno concreto da transmissão ativa do discurso de outrem. Observamos essa tendência inovadora como influência da “revolução teórica” causada pelas ideias de Bakhtin e Volochínov (FRANÇOIS, 2006 *apud* CUNHA, 2008b).

Dos trabalhos que reposicionaram a importância do discurso alheio nos estudos linguísticos, podemos apontar para as contribuições de Cunha (1992) com base nos escritos de Bakhtin e Frédéric François, ao propor que o discurso reportado seja encarado como “retomada-modificação” do já-dito, perspectiva que enfoca a relação estabelecida *entre* discursos e não as formas de citação da gramática. Ao refletir acerca do tratamento dado por Bakhtin e Volochínov ao discurso citado, Cunha (2008b) ressalta o caráter global da proposta dos teóricos,

²⁵ Discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

bem como a impossibilidade de não retomar palavras/ discursos de outrem, uma vez que “falamos com a palavra de outros em graus e formas as mais diversas, que vão da repetição à alusão, passando por todos os tipos de paráfrase e reelaboração da palavra, do ato de fala, do conteúdo, da entoação expressiva etc.” (CUNHA, 2008b, p. 135).

Com efeito, na perspectiva bakhtiniana, há a necessidade de compreender qualquer discurso como retomada-modificação, ou, até mesmo, como paráfrase das palavras alheias, conforme aponta Ribeiro (2003). É a partir disso que o dialogismo instaura-se como “dimensão constitutiva que faz com que o discurso não possa se realizar sem que haja um diálogo implícito com outros discursos” (BRES, 1999, p. 71). Ao abordar as formas de alteridade da palavra e/ou formas de transmissão do discurso, Cunha (2011) destaca as noções de dialogismo mais difundidas nas ciências da linguagem, o “dialogismo interdiscursivo” e o “dialogismo interlocutivo”²⁶. Na presente pesquisa, damos enfoque ao dialogismo interdiscursivo, isto é, as formas do já-dito no discurso atual (CUNHA, 2011).

Assim, ao observar o processo de transmissão do discurso de outros por um ponto de vista mais amplo e dialógico, “transmitimos” discursos alheios em todas as palavras que produzimos, pois todo ato de enunciação traz como constitutivo um emaranhado de fios dialógicos que reiteram já-ditos. Logo, encaramos a *reacentuação* como um processo amplo de *retomada-modificação valorada* dos discursos de outrem. Tal processo é constitutivo da comunicação verbal, e transcende a citação consciente e automática, abarcando os movimentos de reação, assimilação e transmissão da palavra alheia.

Ainda neste presente estudo, conforme comentado na introdução, um dos nossos objetivos é a observação dos movimentos de reacentuação do já-dito, procurando mostrar indícios da compreensão responsiva ativa demonstrada por professores de língua inglesa ao abordar determinadas noções teórico-metodológicas que perpassam sua formação e prática docente. Uma vez que trabalhamos com a produção de enunciados concretos realizada na situação social da entrevista de pesquisa, propomos a investigação desses movimentos,

²⁶ De acordo com Cunha (2011, p. 122), o dialogismo interlocutivo refere-se ao “direcionamento ao outro, àquele a quem o enunciador se dirige”. É válido ressaltar que os termos dialogismo interdiscursivo e interlocutivo não foram propostos por Bakhtin, mas por pesquisadores que utilizaram os escritos do autor russo em suas pesquisas, como Authier-Revuz e Bres, conforme aponta Cunha em nota de rodapé.

primordialmente, nas respostas dadas pelos entrevistados aos questionamentos realizados.

Cunha (2008b), ao analisar a circulação de discursos na esfera midiática, apontou para alguns procedimentos adotados por jornalistas na escrita de reportagens a fim de retomar-modificar o discurso do outro, a saber: *condensação*, *supressão*, *acréscimo* e *acentuação*. Para a análise das respostas dadas nas entrevistas, investigaremos como os participantes utilizam esses procedimentos em sua produção discursiva, na inevitável retomada-reacentuação de palavras/discursos alheios. Portanto, esses procedimentos serão utilizados como nossas categorias de análise. Tendo em vista os propósitos e especificidades dos textos produzidos na situação de entrevista, acrescentamos outras duas outras categorias, sendo elas: *substituição* e “*concordância-discordância ativa*” (BAKHTIN, 2011b, p. 378).

O procedimento de *condensação* refere-se à redução do enunciado retomado, distinguindo-se como uma espécie de “versão concisa” de um dado já-dito. Consideramos essa categoria apropriada aos propósitos da presente pesquisa porque, além de Cunha (2008b) na reflexão acerca do discurso reportado, Rocha, Daher e Sant’Anna (2004) traz a entrevista de pesquisa como um dispositivo em que os participantes *condensam/retomam* várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores. Desse modo, assumimos esse procedimento de retomada-reacentuação como característico do gênero entrevista, como será abordado mais detalhadamente no próximo capítulo. A *supressão*, por sua vez, trata-se da completa exclusão de fragmentos ou informações do enunciado retomado. Por outro lado, o procedimento de *acréscimo* ocorre quando o entrevistado adiciona informações que não estavam no enunciado retomado.

A *acentuação*, que chamaremos em nossas análises de *deslocamento temático*, diz respeito à “priorização” de certo aspecto do enunciado retomado como consequência da sobreposição do ponto de vista do próprio sujeito entrevistado. A *substituição*, categoria inspirada nas operações de escritura por Doquet-Lacoste (2007), é um procedimento em que a supressão e o acréscimo ocorrem simultaneamente, caracterizando a omissão de algum aspecto próprio do enunciado retomado em favor da adição de elementos que não fazem parte de seu escopo inicial. A *concordância-discordância ativa* tem origem nos escritos de Bakhtin (2011b) e Bakhtin e Volochínov (2009) e foi proposta por nós a fim de que se referisse à explicitação de uma opinião atrelada ao ato de retomada (isto é: se esse

discurso retomado é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.), apontando para o caráter avaliativo do processo de reacentuação.

3.4.2. *Modos de compreensão*

Conforme discutido no capítulo anterior, a compreensão efetiva na teoria bakhtiniana é um processo que ocorre no plano da não-repetitividade do enunciado, característica diferente às perspectivas que limitam essa noção ao plano da identificação de elementos reiteráveis da língua. Aprofundando-nos um pouco mais nos aspectos fundamentais da compreensão como fenômeno dialógico, observamos que ela emerge como uma reação ao que Bakhtin (2011b, p. 377) chamou de “falsa tendência para redução de tudo a uma única consciência, para dissolução da consciência do outro (do sujeito da compreensão) nela”.

Desse modo, na perspectiva desse autor, a compreensão não é um processo de “tradução” ou “passagem” de uma linguagem para outra, de uma mente para outra, ou, simplesmente, um movimento de “sair do seu próprio lugar” para “ocupar o lugar do outro” como condição de realização. Para Bakhtin (2011b), estamos lidando com um poderoso fenômeno de criação que, em muitos aspectos, apresenta caráter polissêmico. Logo, “buscar a verdade do texto” (FRANÇOIS, 2014, p. 67) ou a *compreensão dele tal qual o próprio autor pretendia* é impossível, e a complexidade desse processo revela-se justamente na diversidade de relações dialógicas que suscita, gerando numerosas possibilidades de sentido. Para François (2014), uma vez que não existe contato direto com a verdade, a relação de um indivíduo com um texto se dá em movimentos, não havendo nada de definitivo nessa ligação.

Na perspectiva bakhtiniana, a pluralidade de sentidos possibilitados na compreensão é consequência das diferentes *orientações* que se pode assumir ao lidar com dado texto, aspecto que ressalta a íntima relação entre compreensão e avaliação. Atrelado a essa visão, François (2014, p. 67) reitera a inevitabilidade da avaliação no processo de compreensão ao afirmar que “não se pode separar o que seria *intelectual* ou *cognição* do que seria *experiência sentida* ou *afeto*”. Nas palavras de Bakhtin,

não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo. Só sob uma inércia dogmática da posição não se descobre nada de novo em uma obra (BAKHTIN, 2011b, p. 378).

Podemos afirmar, então, que no fenômeno da compreensão, ocorre o encontro e a confrontação entre os pontos de vista *já formados* e as *novas* possibilidades trazidas pelo texto. Nesse processo que passa pelo plano do reconhecimento do repetível até atingir os níveis de descoberta do novo, os pontos de vista, bem como os próprios sujeitos, são continuamente ressignificados. Também é válido ressaltar o caráter fluido e *inacabado* dos pontos de vista dos sujeitos na perspectiva do autor, uma vez que eles se encontram apenas *contingencialmente* configurados, sofrendo transformações contínuas no contato-confronto com outros textos, isto é, na interação verbal.

No presente trabalho, assumimos a posição de que não há compreensão de enunciados concretos sem a “mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011b, p. 378) do qual falou o teórico russo. Logo, encaramos que até mesmo a postura da “inércia dogmática”, se inserida nas condições concretas de enunciação, representa, na verdade, uma *forma* de compreensão, uma gradação que apresenta aspectos mais enrijecidos e que demonstra grande relutância em se modificar. A noção de *formas* de compreensão é mencionada por Bakhtin na reflexão acerca das diferenças entre explicação e compreensão, em que o autor discute:

diferentes modalidades de compreensão. A compreensão da linguagem dos sinais, ou seja, a compreensão (o domínio) de um determinado sistema de signos (por exemplo, uma determinada língua). A compreensão de uma obra em uma língua já conhecida, isto é, já compreendida. (BAKHTIN, 2011d, p. 316)

Em sua reflexão acerca das resistências que enfrentamos no ato de produção de discursos, François (2006) indica não apenas a barreira imposta pelo próprio objeto de que falamos²⁷, mas, também, o *efeito* de nosso discurso sobre o interlocutor. Ao reconhecer que um dado discurso concreto suscita diferentes *efeitos* em cada sujeito da compreensão, o autor propicia a discussão sobre os diferentes *modos* ou *formas* de compreender discursos, descartando o paradigma do sentido

²⁷ Na perspectiva do autor, o discurso sobre um dado objeto nunca será completamente transparente (FRANÇOIS, 2006).

único e transparente que deve ser alcançado. Com efeito, François observa que ainda existe em nós a tendência de buscar e priorizar justamente esse *sentido* em termos de explicação, enquanto que, na verdade, não se trata *do que algo quer dizer*, mas das diferentes maneiras *como* esse algo *age* em cada um (FRANÇOIS, 2006).

Ainda de acordo com o ponto de vista do autor, há grandes diferenças de estilo na maneira como cada um *sente* a força das palavras de si e de outrem. Em “Os Gêneros do Discurso”, Bakhtin (2011c) discute justamente as maneiras que a compreensão responsiva ativa tende a se manifestar, isto é, ela nem sempre toma a forma de resposta em voz alta ao enunciado precedentemente pronunciado. A compreensão encarada pela perspectiva dialógica *está em qualquer comunicação discursiva*, podendo se realizar na forma de ações, permanecer em estado de “compreensão responsiva silenciosa”, ou, até mesmo, vir a ser uma “compreensão responsiva de efeito retardado”, em que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011c, p. 272).

Assim, admitimos que existam “formas diferentes do que pode ser a recepção-compreensão-resposta que se institui em nossa relação com os outros, conosco mesmos, e com obras” (FRANÇOIS, 2014, p. 49). Essas formas, por sua vez, estão ligadas aos diferentes efeitos que as palavras e discursos de outras pessoas provocam em nós, e às condições de compreensão, como a distância que estabelecemos com o enunciado precedente, o pano de fundo etc. (FRANÇOIS, 2006). No processo que vai da compreensão até a formulação da resposta, retomamos partes de já-ditos e acrescentamos nosso próprio acento de valor, fenômeno que ocorre em função do *espírito da época* (FRANÇOIS, 2006, p. 85) e também das próprias orientações de cada indivíduo, podendo se manifestar de maneira explícita ou implícita.

Logo, percebemos que a proposta de que existem diferentes *formas* de compreensão que repercutem em diferentes “respostas” reitera a singularidade desse processo dialógico, constituindo um assunto que toca nos interesses do nosso trabalho. Com base nos movimentos singulares de reacentuação descritos na seção anterior, procuramos também problematizar as *formas* de compreensão demonstradas pelos docentes em suas respostas, conforme comentamos na introdução deste trabalho.

Respeitando o que Bakhtin disse sobre “a ausência prática de fronteiras acentuadas e as mudanças de uma modalidade de compreensão para outra” (BAKHTIN, 2011d, p. 316), não propomos categorias fixas da discussão sobre as possíveis modalidades de compreensão dos entrevistados. Assim, nosso objetivo maior é propor uma investigação baseada em indícios que englobam desde aspectos contextuais de formação e experiências de vida de cada professor até a presença das reacentuações e das vozes alheias na superfície dos discursos proferidos.

4 Aspectos Metodológicos

Uma vez que definimos o arcabouço teórico que fundamenta o nosso olhar investigativo e que deu origem aos aspectos e categorias que foram observadas nas análises, faz-se necessário explicar os procedimentos e escolhas metodológicas adotadas na presente pesquisa. Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar o material orientador utilizado na formulação das perguntas das entrevistas, o Manual do Professor da coleção didática *English for All*, e problematizar algumas de suas noções teórico-metodológicas.

Também procuramos discutir sobre as possíveis maneiras de encarar a entrevista de pesquisa, dando enfoque ao caminho que escolhemos para conduzir a nossa investigação: a entrevista de pesquisa qualitativa semiestruturada de cunho sócio-histórico. Para tal, foi necessário não apenas explicitar os questionamentos feitos aos professores, mas abordar as implicações de considerar a entrevista pelo viés sócio-histórico, bem como caracterizar a situação social da entrevista e os sujeitos que participaram dela, professores e pesquisadora.

4.1. Justificativa da Escolha do Material: O Manual do Professor da Coleção *English for All*

Desde a inserção, em 2003, do fornecimento de livros didáticos para o segmento do ensino médio, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) vem ampliando a gama dos materiais que são distribuídos nas escolas. Hoje, em função da grande quantidade de coleções didáticas, materiais complementares e dicionários disponibilizados para as escolas, alunos e professores, o Programa tornou-se o maior do mundo e o governo brasileiro, o maior comprador de livros do Brasil, segundo Cassiano (2007).

Quanto ao processo de avaliação e seleção das coleções didáticas, após as editoras interessadas inscreverem seus materiais, as obras passam inicialmente pela triagem²⁸, posteriormente, pela pré-avaliação²⁹ e, finalmente, pela avaliação

²⁸ Análise de ordem técnica, contendo exigências que concernem aspectos gráficos da primeira, segunda e terceira capas, folha de rosto, verso, lombada e miolo.

²⁹ Análise que verifica se as coleções inscritas atendem ao objetivo do Programa, à caracterização requisitada das obras didáticas e aos procedimentos de entrega da documentação (como a apresentação da Declaração de Revisão e Atualização e da Ficha de Correção).

pedagógica³⁰ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Após essa minuciosa série de avaliações, as obras aprovadas farão parte do Guia de Livros Didáticos que será distribuído para as escolas públicas que oferecem a etapa em questão. No Guia, é possível encontrar os critérios utilizados na seleção das coleções (comuns de todas as áreas³¹ e também os específicos da área de linguagem, códigos e suas tecnologias – língua estrangeira moderna³²), a ficha de avaliação em branco utilizada pelo comitê de avaliadores, bem como os resultados da avaliação pedagógica, sintetizados em resenhas, das coleções aprovadas. Uma vez que as escolas recebem o Guia de Livros Didáticos, a escolha do material didático utilizado em cada instituição escolar é de responsabilidade do professor ou do grupo de professores de cada disciplina.

Segundo Daher, Freitas e Sant’Anna (2013), embora o ensino de línguas estrangeiras modernas esteja presente nas escolas brasileiras desde o século XIX, os primeiros investimentos do Governo Federal em livros didáticos de língua estrangeira foram feitos em 2005 e 2006, com a aquisição de materiais de língua espanhola para professores do ensino médio e a distribuição de dicionário enciclopédico ilustrado trilingue libras/ português/ inglês para alunos com deficiência auditiva, que se comunicam em libras da 1ª a 4ª série (atuais 2º a 5º ano do ensino fundamental 1), respectivamente. Apenas em 2011, a língua estrangeira passou a fazer parte de uma política pública com a primeira avaliação de coleções didáticas de línguas estrangeiras modernas (espanhol e inglês) que contemplaram do 6º ao 9º ano do ensino fundamental 2 (DAHER; FREITAS; SANT’ANNA, 2013). Em seguida,

³⁰ Análise que verifica a coerência das obras didáticas com o objetivo do Programa e a sua caracterização, estabelece critérios eliminatórios para todas as áreas e critérios eliminatórios para cada área específica e componente curricular.

³¹ Constam como critérios eliminatórios comuns a todas as áreas: “(1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio; (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (5) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; (6) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra”. (BRASIL, 2009, p.18)

³² “Os critérios específicos podem ser retomados considerando, principalmente: a seleção dos textos verbais e não verbais, quanto aos temas e à diversidade de tipos e gêneros de texto, de forma a garantir variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira; a sistematização dos conhecimentos linguísticos, a partir de situações de uso variadas; a relevância atribuída à formação do leitor autônomo; a preocupação com a produção escrita e oral; a valorização de estudo da intertextualidade e do uso estético da linguagem”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.13).

tivemos a seleção do PNLD 2012 para o ensino médio e o PNLD 2014 que, mais uma vez, contemplou os anos finais do ensino fundamental.

Como é possível verificar no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio, a fim de atender a LDB 9394/96, a inclusão das línguas inglesa e espanhola no Programa tem como finalidade garantir que as mesmas façam parte do conjunto de disciplinas que definem o perfil de formação do aluno dessa etapa da educação básica. Dessa maneira, as coleções aprovadas de língua estrangeira moderna visam também “a preparação básica para o trabalho, para a cidadania, para o aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, pautando-se sempre em valores éticos e humanos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 9).

Foram recebidas trinta e duas coleções didáticas de língua estrangeira pelo PNLD 2012, sendo doze de espanhol e vinte de inglês, segundo o Guia de Livros Didáticos (2011). Das coleções inscritas de língua inglesa, sete foram aprovadas. O material utilizado na presente pesquisa faz parte da coleção didática *English for All*, criada pelas autoras/professoras Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes e Neuza Bilia Sansanovicz, e publicada pela Editora Saraiva. A referida coleção está entre as sete aprovadas pelo PNLD 2012 e, atualmente, pode ser encontrada em uso por professores e estudantes do ensino médio em escolas públicas brasileiras. Escolhemos lidar com uma coleção aprovada pelo PNLD 2012 por se tratar de uma iniciativa recente, conforme comentado anteriormente, e de grande impacto para o segmento do ensino médio, tendo os materiais didáticos aprovados sido distribuídos nas escolas apenas no ano de 2012.

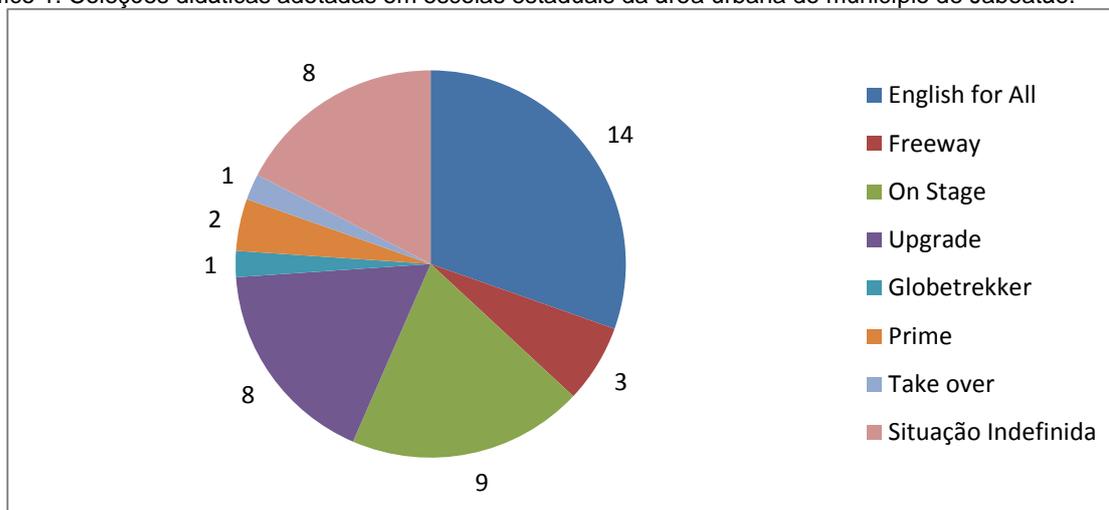
Através do portal *on-line* do Ministério da Educação, é possível acessar o Sistema do Material Didático (SIMAD) e verificar as coleções aprovadas de todas as disciplinas que foram distribuídas para as escolas estaduais de qualquer município brasileiro, utilizando-se de critérios de busca como: programa, ano do programa, esfera, tipo de entidade e localização (urbana ou rural). Em acesso no dia 18/05/2014, foi visto que o município de Jaboatão dos Guararapes³³ conta com 46 escolas urbanas cadastradas³⁴. Quanto à distribuição das coleções didáticas

³³ Devido ao grande número de municípios que fazem parte da Região Metropolitana do Recife e aos limites de extensão da nossa pesquisa, restringimo-nos a investigar especificamente a área urbana do município de Jaboatão dos Guararapes (PE).

³⁴ Critérios de busca por escolas: no ano de 2014, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esfera Estadual, todos os tipos de entidade (escolas gerais, escolas indígenas, SEDUC, SEMED,

especificamente de língua inglesa para o ensino médio, foi possível observar os seguintes dados:

Gráfico 1. Coleções didáticas adotadas em escolas estaduais da área urbana do município de Jaboatão.



Fonte: Autor (2014).

Como é possível observar no gráfico acima, as sete coleções aprovadas pelo PNLD estão sendo utilizadas em escolas estaduais da Rede Pública na área urbana do município de Jaboatão dos Guararapes, sendo a coleção *English for All* a mais adotada dentre elas, estando presente em quatorze das quarenta e seis escolas estaduais. Uma vez que a distribuição dessas coleções é de ordem nacional, sabemos que esta coleção também está sendo usada em outras escolas em diversos municípios do país, mas a sua forte presença nas escolas Estaduais no município de Jaboatão ganha destaque.

A partir deste dado, surge uma série de questionamentos, como: qual é o impacto que este novo material vem causando no ensino e aprendizagem dos alunos de língua inglesa do ensino médio dessas escolas? Quais são os critérios adotados pelo professor, ou grupo de professores, para eleger as coleções didáticas que serão adotadas por suas escolas? Quais motivos levaram a coleção *English for All* a ser adotada pelo maior número de escolas no município mencionado? Quais benefícios e/ou dificuldades que a coleção apresenta aos docentes e discentes? A chegada desse material representa necessariamente algum tipo de ruptura com as práticas anteriores? Como as noções teórico-metodológicas que orientam essa coleção didática têm sido compreendidas e contempladas pelos professores?

Reconhecendo que muitas outras perguntas têm surgido desde a chegada das coleções didáticas de língua inglesa no ensino médio das escolas públicas brasileiras, decidimos desenvolver nossa pesquisa com foco na última pergunta acima, pois acreditamos que sua resposta está profundamente ligada às outras, seja como possível causa e/ou consequência das mesmas. Devido aos limites de extensão do presente trabalho, o escopo da pesquisa será a relação que dois professores de língua inglesa do primeiro ano do ensino médio da Escola X³⁵ estabelecem especificamente com os fundamentos teórico-metodológicos do Manual do Professor, material que integra a coleção *English for All*. A escola escolhida faz parte do grupo de quatorze escolas da Rede Estadual que adotaram a coleção didática em estudo, sendo localizada no município de Jabotão dos Guararapes representado no gráfico.

4.2. Caracterização do Manual do Professor da Coleção *English for All*

Também conhecido pelos professores e funcionários da Escola X como “livro do mestre”, o livro do professor é recebido apenas pelos docentes que lecionarão uma dada disciplina para determinada série pelo ano letivo. Em uma análise superficial, ele pode ser dividido em duas partes: o primeiro segmento é caracterizado pela impressão colorida e por trazer as mesmas páginas do livro do aluno, mas com sugestões de resposta para os exercícios propostos; e a segunda parte encontra-se no final do volume e é intitulada “Manual do Professor”, com impressão em preto e branco, sendo dedicada, primordialmente, à explanação teórica dos pressupostos assumidos pela coleção e sugestões para os professores. Em nossa discussão, nos limitaremos à segunda parte do livro do professor³⁶ da coleção *English for All*, isto é, o Manual do Professor, pois é nela que observamos as questões centrais que tocam os interesses do presente estudo.

Conforme consta no Guia de Livros Didático PNLD 2012 (2011) quanto à avaliação pedagógica, todos os Manuais do Professor das coleções aprovadas passaram pela análise dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, em que

³⁵ Conforme já apontamos na introdução deste trabalho, “Escola X” é um nome fictício escolhido com a finalidade de atender ao compromisso de confidencialidade assumido junto à escola e aos professores participantes. Esse procedimento nos foi recomendado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

³⁶ No caso específico da coleção *English for All*, há quarenta e oito páginas exclusivamente dedicadas ao Manual do Professor (segmento que será discutido na presente pesquisa).

“foram verificados tanto o atendimento às exigências do edital, como a adequação das propostas do Manual e a concepção do Livro do Aluno” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 10). Ainda segundo o Guia, já dentro dos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular “Língua Estrangeira Moderna” (Inglês e Espanhol), o Manual do Professor constitui um “critério organizador avaliativo”, o que implica na existência de um *bloco* na ficha de avaliação que concerne especificamente esse volume.

A ficha de avaliação apresenta um total de sessenta e três perguntas distribuídas irregularmente em onze blocos. Cada bloco contempla um “critério organizador”, tendo por objetivo auxiliar e direcionar o avaliador em sua análise da coleção didática. Desse modo, no décimo Bloco, que enfoca especificamente o Manual, constam quinze questões que abarcam desde a presença da organização geral da coleção no MP até a exigência de referências suplementares que apoiem as atividades propostas no livro do aluno.

Entretanto, mesmo que a quantidade de perguntas referentes ao Manual forme aproximadamente 23% do total de perguntas na ficha de avaliação, indicando a importância e a preocupação com esse material, apenas duas breves menções que retomam a avaliação desse volume foram encontradas na resenha da coleção *English for All*, publicada no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011)³⁷. A pouca quantidade de informações a respeito desse material na sua resenha avaliativa acarretou a necessidade de revisitá-lo, a fim de conhecer a fundo as suas especificidades, conteúdos e pontos de vista teóricos, visando à elaboração das perguntas para as entrevistas de pesquisa.

O edital para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD 2012 traz na seção de “Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular ‘Língua Estrangeira Moderna’ (Inglês e Espanhol)” seis itens a serem atendidos especificamente pelo Manual do Professor de cada coleção inscrita. Nesses itens, é possível perceber a motivação para a formulação das quinze perguntas referentes ao Bloco X na ficha de avaliação. Por privilegiarem os

³⁷ As menções à avaliação do Manual do Professor da Coleção *English for All* na resenha estão na seção **Visão Geral**: “No Manual do Professor, a seção *Articulação com o mundo do trabalho e com a prática social/Interdisciplinaridade* merece destaque por sua proposta de vincular os temas de cada unidade ao mundo do trabalho e à prática social. Além disso, oferece sugestões de possíveis articulações com outras disciplinas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.36); e na seção **Análise**: “O Manual do Professor descreve a organização geral da coleção, tanto no conjunto de volumes quanto na estruturação interna de cada um deles. Há orientações para o trabalho com cada uma das seções da unidade e sugestões de respostas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.40).

mesmos aspectos da ficha, mas trazerem as exigências de maneira mais concisa, o Manual do Professor da coleção *English for All* foi revisitado a partir de uma breve análise dos seis itens que constam no edital. Na seguinte tabela, encontram-se representados os itens mencionados e as seções no Manual da coleção em análise que atendem às suas solicitações.

Tabela 1. Resultado da verificação de atendimento dos itens específicos para análise no MP com base no edital PNLD 2012.

Itens específicos para análise do Manual do Professor das obras didáticas (Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular “Língua Estrangeira Moderna” - Inglês e Espanhol)	Seções que atendem aos Itens no Manual do Professor da Coleção <i>English for All</i> (anexo final do volume)³⁸
(1) Explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras.	1 (Apresentação da coleção); 3 (Fundamentos teórico-metodológicos); 4 (Orientação teórico-metodológica para o ensino de Inglês); 5 (Proposta didático-pedagógica) 6 (Objetivos gerais); 7 (Características); 8 (Componentes da obra); 9 (Estrutura interna dos volumes); 10 (Estrutura das unidades); 11 (Procedimentos básicos para cada seção); 12 (Avaliação); 18 (Plano geral da coleção); 19 (Conteúdos do volume); 20 (Objetivos específicos por unidade).
(2) Relaciona a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras.	1 (Apresentação da coleção); 2 (Legislação).
(3) Oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno.	-
(4) Apresenta atividades complementares para o desenvolvimento tanto da compreensão, como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, contextos de circulação.	21 (Articulação com o mundo do trabalho e com a prática social/ interdisciplinaridade); 22 (Sugestões para as atividades de <i>listening</i>); 24 (Sugestões de textos complementares e exercícios).
(5) Inclui informações que favoreçam a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua.	13 (Sugestões de leitura para o professor); 14 (Conceitos ligados à leitura e à aprendizagem, para o professor); 15 (<i>Links</i> interessantes para o professor).
(6) Sugere respostas às atividades propostas no livro do aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se refere a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira ³⁹ .	-

Fonte: Autor (2014).

³⁸ As seções 16 (Notas bibliográficas), 17 (Bibliografia) e 23 (Transcrições dos textos para as atividades da seção *Listening activity*) não se adequam a nenhum dos seis itens.

³⁹ Os itens específicos para análise do Manual 3 e 6 não se encontram no mesmo, mas estão no livro do professor, no primeiro segmento que não nos deteremos em caracterizar.

Logo no primeiro item para análise trazido na tabela acima, é possível observar que os Manuais inscritos devem explicitar a organização das obras, o que pode ser encontrado nas seções 8, 9, 10, 18 e 19 do Manual da coleção *English for All*. “Componentes da obra” (8), “Estrutura interna dos volumes” (9) e “Estrutura das unidades” (10) constituem três curtas seções apresentadas na mesma página, em que (8) traz um breve parágrafo de três linhas que expõe o material disponibilizado pela coleção (livros dos alunos e dos professores, CDs de áudio etc.), enquanto (9) e (10) mostram duas listas de tópicos sem explicações ou detalhamentos que expõem a organização geral da coleção e das unidades de cada volume, respectivamente.

A seção “Plano geral da coleção” (18) apresenta de maneira resumida, em tabelas, um breve panorama dos três volumes, mostrando, por unidade, o conhecimento de mundo, a organização textual, o *listening/ communicative skills, writing*, vocabulário, além do conhecimento sistêmico/ gramático que serão mobilizados. Também são expostos nessa seção, através da disposição da tabela, os momentos indicados para a realização dos projetos propostos (*Project 1* e *Project 2*) e autoavaliações (*Self-assessment 1* e *Self Assessment 2*). Em “Conteúdos do volume” (19), foca-se, exclusivamente, no volume para o primeiro ano do ensino médio. Observamos que há uma divisão de nove tópicos nesta seção⁴⁰, onde são trazidos os conhecimentos que deverão ser mobilizados por unidade, em forma de listas, não havendo maiores explicações e/ou detalhamentos.

Desse modo, as seções (18) e (19) são bastante semelhantes, sendo (19), referente ao volume I, apresentada na primeira tabela de (18), com o acréscimo apenas de duas categorias: estratégias de leitura e estratégias de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que a obra obedece ao item de explicitar a sua organização e que os recursos escolhidos (tópicos, listas e tabelas) facilitam a visualização da sistematização da obra de uma maneira mais ampla, observamos como recorrente nessas cinco seções a falta de explicações acerca da organização da obra. Outro ponto de semelhança, especificamente observado nas seções (18) e (19), é que ambas dispõem suas categorias na mesma ordem sequencial, colocando “Conhecimento de mundo” e “Organização textual”/ “Gêneros textuais” como primeiros, e “Vocabulário” e “Conhecimento sistêmico/Gramática” por último. Uma

⁴⁰ Conhecimento de mundo, Gêneros textuais, Estratégias de leitura, Estratégias de aprendizagem, *Listening, Communicative activity, Writing*, Vocabulário, Conhecimento sistêmico/Gramática.

vez que todo uso da linguagem é perpassado por signos ideológicos e seus juízos de valor, a disposição das categorias trazidas nas seções não são apenas “reflexos” neutros da realidade, mas também “refratam” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009) o posicionamento ideológico das autoras e/ou editores do livro, bem como o do próprio PNLD, que demonstra estar de acordo com esse posicionamento ao aprovar a coleção em estudo. Essa disposição também reitera a afinidade com os estudos recentes na área da linguagem, que prescrevem o ensino de línguas através de gêneros textuais.

Ainda no primeiro item para avaliação dos Manuais, é possível observar também a necessidade de expor os objetivos pretendidos pela coleção/volume, o que é atendido nas seções: “Objetivos gerais” (6) e “Objetivos específicos por unidade” (20). Na seção (6), são apresentados dezoito tópicos direcionados a alunos e professores, trazendo uma série de ações⁴¹ que são definidas como os objetivos gerais da obra didática como um todo. Na seção (20), por sua vez, há dez tópicos que representam as dez unidades trazidas exclusivamente no volume 1, destinada ao primeiro ano do ensino médio, e em cada tópico, teremos uma ação⁴² apontada como objetivo específico para determinada unidade.

As seções (6) e (20) têm como semelhança a escrita sintetizada em tópicos, e também por demonstrarem os objetivos, seja da coleção como um todo ou de um único volume, através de verbos de ação. Ressaltando a importância das escolhas lexicais como indicadores dos posicionamentos axiológicos, uma vez que a palavra é o signo ideológico por excelência, as ações em 6 e 20 retomam perspectivas teóricas que encaram a língua como prática social, e que seu ensino-aprendizagem ocorre no processo de construção com outros indivíduos. A utilização desses verbos para indicar os principais objetivos no ensino de línguas, portanto, vai de encontro às concepções tradicionais de língua, ensino e aprendizagem, caracterizadas por outras ações, como “repetir”, “memorizar”, “transmitir”.

Quanto à orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem e, especificamente, para o ensino de línguas estrangeiras, ganham destaque as seções: “Apresentação da coleção” (1), “Fundamentos teórico-metodológicos” (3), “Orientação teórico-metodológica para o ensino de Inglês” (4),

⁴¹ Os dezoito tópicos são iniciados pelos verbos: “discutir”, “desenvolver”, “ajudar”, “estimular”, “expor”, “levar”, “incentivar”, “relacionar”.

⁴² Observar, conversar, ler, comparar.

“Proposta didático-pedagógica” (5), “Características” (7), “Procedimentos básicos para cada seção” (11), e “Avaliação” (12). Entretanto, é válido salientar que as seções mencionadas foram escolhidas para representar o subitem “explicitar a orientação teórico-metodológica” porque discorrem abertamente acerca dos seus pontos de vista e afinidades teóricas. Por outro lado, acreditamos que é possível observar, em todas as seções do Manual, diferentes aspectos que remetem ao seu posicionamento teórico, através de diversas nuances, como as escolhas lexicais mencionadas anteriormente, vozes evocadas nas citações diretas e indiretas, reacentuações de outros textos etc.

Para fins de caracterização, as seções (3), (4), (5), (7), (11) e (12) são apresentadas por meio de breves tópicos, enquanto a seção (1) é constituída de uma apresentação curta de quatro parágrafos. A seção (3) traz três tópicos principais com conceitos-chave⁴³ norteadores da obra como um todo e, para cada conceito/tópico, há subtópicos com citações de determinados autores com o intuito de explanar, fundamentar e/ou exemplificar o conceito em questão. Quanto à escolha de explanar os conceitos através de citações, retomamos o que foi dito por Ramos (2009, p. 2), “por mais ‘fiel’ que seja a transmissão do discurso de outrem, o fato de isolar o recorte de fala do seu contexto de origem para explicitá-la em outro lugar, ocorrerá, nessa dinâmica, modificações”. Tais modificações decorrentes dos recortes e deslocamentos de contexto sofridos pelo discurso de outrem têm motivações axiológicas, pois as escolhas dos autores que são evocados, dos textos que são transmitidos, e dos recortes que são feitos não são neutras, constituindo um movimento em direção a um viés teórico⁴⁴. As seções (11) e (12), diferentemente da seção (1) (escrita em parágrafos) e das seções (3), (4), (5), (7), (11) e (12) (escritas exclusivamente através de tópicos), são escritas com parágrafos e tópicos, esses destinados aos exemplos práticos e aqueles às explicações e/ou orientações.

No segundo item de avaliação, vemos a necessidade de “relacionar a proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio, no que se refere às línguas estrangeiras”. Ganham destaque por atender ao

⁴³ Princípios norteadores trazidos nos tópicos em destaque: “A linguagem é de natureza sociointeracional”, “A aprendizagem é de natureza sociointeracional”, e “A linguagem tem dimensão cognitiva e metacognitiva”. Retomaremos esses conceitos em seções posteriores.

⁴⁴ Na seção 4.3.1 (“Recortes das noções teórico-metodológicas no MP da coleção *English for All: transposições e escolhas*”), serão discutidas as noções selecionadas para compor o Manual do Professor em estudo e os posicionamentos teóricos atrelados a elas, focando justamente nas concepções trazidas nas seções 3, 4, 5, 6, 7 e 12 do material em questão.

item mencionado de maneira clara as seções “Apresentação da coleção” (1) e “Legislação” (2). Em (1), é apresentado um curto panorama dos direcionamentos principais da obra, em que podemos observar de maneira resumida a sua orientação teórico-metodológica, conforme mencionado anteriormente. Dentre os quatro parágrafos que compõem a seção, um deles é dedicado exclusivamente para discorrer acerca da coerência da coleção com os princípios dos documentos oficiais, evocando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Já seção (2) apresenta uma série de cinco tópicos que listam a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que a coleção garante respeitar. Não há maiores detalhamentos ou explicações quanto à importância ou parâmetros de escolha dos documentos⁴⁵.

No quarto item, referente à apresentação de atividades complementares para o desenvolvimento da compreensão e da produção em língua estrangeira, nota-se que as seções “Articulação com o mundo do trabalho e com a prática social/interdisciplinaridade” (21), “Sugestões para as atividades de *listening*” (22) e “Sugestões de textos complementares e exercícios” (24) estão claramente ligadas ao item mencionado. A seção (21) foi mencionada na resenha da coleção *English for All* no Guia de Livros Didáticos (2011) como aquela que se destaca pela proposta de ligar os temas de cada unidade ao mundo do trabalho e à prática social, além de oferecer sugestões de possíveis articulações com outras disciplinas. Ela propõe questionamentos que podem ser apresentados aos alunos por unidade, com a finalidade de iniciar discussões/ reflexões. A seção (22) também traz questões, igualmente por unidade, que podem ser utilizadas após os exercícios, com o intuito de articular as experiências pessoais do aluno com o tema e situação que estão em estudo. Para cada unidade, há cerca de uma ou duas perguntas. Observa-se, em (21) e (22), um esforço para que as atividades sejam significativas para os alunos, através do diálogo e da personalização dos assuntos em questão. Entretanto, também nota-se que não disponibilizam maiores detalhamentos ou explicações sobre o porquê de dever adotar tais sugestões.

Na seção (24), temos três páginas de exercícios complementares as quais os professores podem tirar fotocópias para disponibilizar para os discentes. Tais exercícios são constituídos por duas tarefas diferentes que focam na compreensão e

⁴⁵ Constam na seção a Constituição da República Federativa do Brasil (CF - 1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação e, novamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

produção textual em língua inglesa. Para cada um dos dois textos, há questões de pré-leitura, pós-leitura, discussão com os colegas, de vocabulário e de produção escrita. Assim, é possível perceber que há uma maior preocupação em propor sugestões de trabalho com o material disponível no volume do aluno, e poucos exercícios complementares, não proporcionando ao professor a opção de trabalhar constantemente com esses exercícios extras. Um maior número de exercícios complementares poderia auxiliar a prática docente, e assegurar que todo o material utilizado está em consonância com o posicionamento teórico-metodológico adotado pela obra didática.

O quinto item para análise recomenda a inclusão de subsídios que favoreçam a atividade do professor, dando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua inglesa e da cultura vinculada às comunidades que se expressam por meio dessa língua. As seções “Sugestões de leitura para o professor” (13), “Conceitos ligados à leitura e à aprendizagem, para o professor” (14) e “*Links* interessantes para o professor” (15) disponibilizam tais elementos com finalidade de auxiliar a prática docente.

A seção (13) traz uma coletânea de três textos apresentados como “anexos” que tratam, respectivamente, de leitura estratégica, texto e discurso, e da natureza sociointeracional da aprendizagem. Com relação aos textos trazidos como sugestão de leitura, percebemos certa dissonância entre o título da seção “Sugestões de leitura para o professor” e o cunho de necessidade de leitura dos textos para a compreensão detalhada das citações, objetivos e seções do Manual. É possível observar que, por exemplo, a seção (12) (Avaliação) utiliza os conceitos explanados no texto do autor Vygotsky (anexo 2 da seção (13)), tonando a leitura desse texto imprescindível para uma compreensão aprofundada do que Manual indica como formas de avaliação.

Ainda com relação ao quinto item de avaliação, vemos que a seção (14) traz doze noções que são utilizadas ao longo da obra⁴⁶ e que foram definidas, segundo é afirmado no Manual, “com base em leitura especializada” (AUN; MORAES; SANSANOVICZ, 2010). Assim, a definição de cada noção é expressa através citações de textos escritos em língua inglesa, seguidas das suas traduções. É

⁴⁶ Noções trazidas na seção 14: (a) competência em leitura, (b) coerência, (c) referência, (d) inferência, (e) estratégias metacognitivas, (f) estratégias sociais e afetivas, (g) metacognição, (h) estratégias cognitivas, (i) *scanning*, (j) *skimming*, (k) leitura extensiva, (l) leitura intensiva.

possível perceber que tais concepções remetem fundamentalmente à habilidade de leitura, caracterizando uma tendência básica da obra, e à afinidade teórica com os autores Grellet e Koda⁴⁷. Na seção (15), há sete sugestões de *sites* e revistas *online* para os professores aprofundarem seus conhecimentos. Não há maiores explicações do que pode ser encontrado em cada *site*. Ao indicar *webpages* das universidades brasileiras USP, UNICAMP e PUC-SP⁴⁸, também é possível perceber a afinidade teórica do Manual (autoras e/ou editores) com os estudos desenvolvidos e publicados nestes centros de pesquisa.

Ao revisitar brevemente o Manual do Professor da coleção *English for All*, percebemos que os itens estabelecidos pelo edital do PNLD 2012 foram efetivamente atendidos, constituindo uma fonte importante para que o professor tenha uma macrovisão da obra didática que poderá adotar, de maneira simples e concisa. Por outro lado, também foi possível constatar que o Manual carece de detalhamentos e explicações que poderiam auxiliar a prática docente, pois proporcionaria maiores subsídios para que o professor pudesse compreender alguns elementos da obra mais detalhadamente, implicando em possíveis reflexões mais aprofundadas e modificações em sua prática pedagógica. Também foi possível observar que várias pistas apontam que o Manual não fala de um lugar neutro, mas demonstra o seu ponto de vista através da organização de conceitos, da escolha de determinadas palavras para se referir a dados fenômenos, da utilização de citações para fundamentar e explanar noções, da seleção de textos complementares e autores evocados etc.

Uma vez que o MP é uma peça fundamental na formação das perguntas das entrevistas de pesquisa, surgem os seguintes questionamentos: através do uso dos recursos mencionados, qual é o posicionamento teórico-metodológico adotado pelo Manual em estudo? Quais são as noções selecionadas para reiterar esse posicionamento? Quais são os elementos que influenciam nessa seleção de noções/saberes? Assim, antes de voltarmos ao Manual com o objetivo de buscar evidências que nos respondam a essas perguntas, retomaremos a noção de transposição

⁴⁷ Nesta seção apenas os autores Grellet e Koda são citados, havendo duas citações do livro *Developing reading skills* (1992) de Grellet, e oito citações do livro *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach* (2005) de Koda.

⁴⁸ Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

didática, imprescindível à discussão acerca da “não neutralidade” inerente às escolhas e recortes de saberes em qualquer material didático.

4.3. A transposição didática

Na reflexão de Lira (2008), é destacado que, por muito tempo, as discussões no âmbito acadêmico estavam centradas na relação “professor-aluno”, teorizada pelas ciências da educação. Entretanto, nas últimas décadas, novas perspectivas têm apontado para a necessidade de se abordar outros aspectos que igualmente integram o processo de ensino-aprendizagem. É nesse contexto que emergem as contribuições feitas por Chevallard (1991), que propôs a substituição da relação dual mencionada por um esquema triangular, denominado “sistema didático”, composto pelos pilares “professor-aluno-saber”. Assim, a proposta do autor sugere uma abordagem que atribua maior importância ao papel do saber, reposicionando-o nas relações fundamentais que integram o ensino-aprendizagem.

Segundo Petitjean (2008), o sistema didático proposto por Chevallard (1991) diz respeito ao que é feito, em sala de aula, numa dada disciplina, sendo o chamado “sistema de ensino” composto pelos diversos “sistemas didáticos” existentes. Para aqueles que os observam em um período específico no tempo, os sistemas didáticos parecem existir em número finito. Entretanto, do ponto de vista do percurso histórico da instituição escolar, o número de sistemas didáticos se faz bastante variável. Ao discutir os pressupostos teóricos trazidos por Chevallard, Lira (2008) elucida a necessidade de estudar o sistema didático a fundo, explicando sua complexidade, uma vez que ele possui suas próprias especificidades, mecanismos de funcionamento, e relações com o mundo exterior. Quanto a sua condição de funcionamento, para que o sistema didático opere efetivamente, é necessário que seus três elementos constitutivos satisfaçam as imposições do chamado “saber escolar”.

Durante o processo de escolarização, o saber científico, já necessariamente subordinado às imposições institucionais da pesquisa, também é submetido a outras imposições, advindas da instituição escolar, e do próprio sistema didático, que estabelecem objetivos gerais e específicos, respectivamente. De acordo com Petitjean (2008), esse verdadeiro jogo de sobreposições influencia na escolha dos saberes científicos que chegarão à escola, bem como se encontra atrelado a

operações que caracterizam a “escolarização” dos saberes, como a descontextualização/ recontextualização do saber científico, a despersonalização, a programabilidade, a publicidade e o controle.

Situada nessa discussão, ganha destaque a noção de “transposição didática” desenvolvida⁴⁹ por Chevallard (1985, p. 18 *apud* PETITJEAN, 2008, p. 84) como processo que “designa a passagem do saber científico para o saber ensinado”, pois instiga a reflexão crítica acerca das “transformações” ocorridas com os saberes e suas consequências. Dentro dessa perspectiva, não é possível que os saberes sejam transmitidos de maneira neutra e direta, pois envolvem operações complexas de produção, de seleção e de apropriações (BUNZEN, 2009). Segundo Chevallard (1985 *apud* HALTÉ, 2008), é no exercício do princípio de vigilância imbricada à transposição didática que há possibilidade para uma *análise científica* do sistema didático. Essa “vigilância epistemológica” ligada à noção de transposição e exercida pelos especialistas da teoria preocupa-se em

avaliar a pertinência didática dos saberes selecionados, o grau de distância que separa o saber escolar do saber científico de referência, as modalidades de formulação das noções ensinadas e a pertinência de colocá-las no contexto (PETITJEAN, 2008, p. 85).

No percurso percorrido pelo saber produzido nos centros de pesquisa até o saber efetivamente ensinado em sala de aula, ocorrem diferentes fases de transposição, denominadas por Chevallard de trabalhos de transposição externo (TDe) e interno (TDi), conforme discute Matos Filho *et al* (2008). A primeira etapa (TDe) é caracterizada pela passagem do saber científico ao “saber a ser ensinado”, processo que repercute diretamente na produção de materiais didáticos, pois há a preocupação de obedecer ao que foi prescrito pelos documentos oficiais de ensino e pelas últimas discussões científicas/ acadêmicas. A segunda etapa, por outro lado, concerne a transformação que ocorre do “saber a ser ensinado”, presente nos livros e manuais, ao saber efetivamente ensinado, isto é, ao que é ensinado pelo professor no momento da aula. Assim, nessa última fase, o professor emerge como peça-chave no processo de transposição, pois

⁴⁹ Segundo Barros (2012), o termo “transposição didática” foi criado por Michael Verret, no ano de 1975, tendo Yves Chevallard, em 1989, advindo da área da matemática, sistematizado o conceito com maior precisão.

além de avaliar a qualidade e relevância dos conteúdos, o professor deve saber desenvolvê-los com uma linguagem que se adeque às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes. Além de fomentar sua reflexão, espírito crítico e criatividade (XAVIER & URIO, 2006, p. 30)

Matos Filho *et al* (2008) afirma que a transposição didática é promovida por uma Instituição ‘invisível’ ou ‘esfera de pensamento’ denominada por Chevallard de *Noosfera*. Essa instituição é composta por pesquisadores, cientistas, técnicos, professores, especialistas, políticos, isto é, por aqueles envolvidos no “exercício de poder e negociação no processo de seleção e construção dos conteúdos que deverão compor os programas escolares, determinando todo o funcionamento didático” (LIRA, 2008, p. 30). É na Noosfera que esses agentes transformam o saber científico em “saber a ser ensinado”, isto é, promovem o trabalho de transposição externa, expresso nas propostas curriculares e nos livros didáticos. Esse processo interessa aos propósitos do presente trabalho, uma vez que as perguntas das entrevistas de pesquisa foram formuladas com base nos saberes científicos transpostos encontrados no Manual do Professor.

Desse modo, partimos da pressuposição de que, ao lidar com as noções transpostas, os professores entraram em contato com recortes ideologicamente escolhidos, pois diferentes agentes, noções e interesses se entrecruzam no processo de transposição de saberes para qualquer material didático.

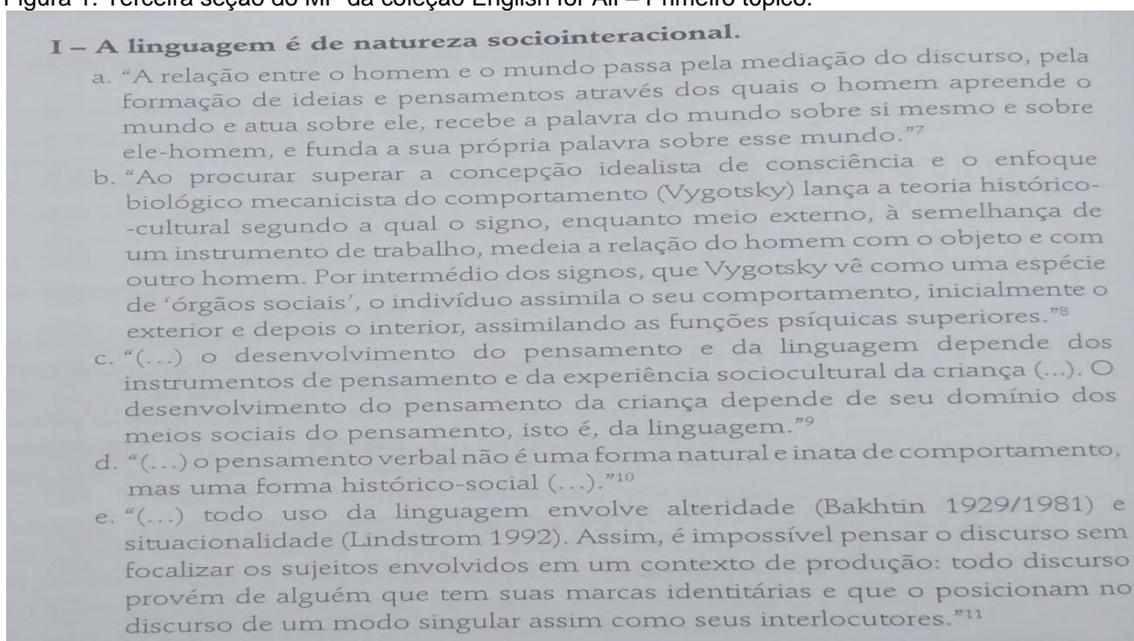
4.3.1. Recortes das noções teórico-metodológicas no MP da coleção English for All: transposições e escolhas

Embora o Manual do Professor trouxesse muitas noções teórico-metodológicas, deparamo-nos com a impossibilidade de lidar com todas elas durante as entrevistas com os professores. Por isso, decidimos selecionar apenas algumas a fim de formular “tópicos⁵⁰” que levariam às perguntas da entrevista de pesquisa. As noções foram escolhidas com base em sua presença no Manual do Professor. Desse modo, as noções que compõem as perguntas das entrevistas de pesquisa do presente trabalho são as concepções de linguagem, aprendizagem, texto e inglês como língua internacional.

⁵⁰ Conforme será explanado nas seções posteriores, como escolhemos trabalhar com entrevistas de pesquisa semiestruturadas, não propomos questões fechadas para os entrevistados, mas utilizamos tópicos norteadores que levariam a determinadas perguntas, mas que, dependendo da situação de entrevista, poderiam ser alteradas.

A terceira seção do Manual do Professor da coleção *English for All*, intitulada “Fundamentos Teórico-Metodológicos”, expõe as concepções de linguagem e aprendizagem adotadas na coleção didática como um todo. Abaixo, vemos o primeiro tópico dessa seção, em que podemos observar a noções de linguagem sugerida pela coleção:

Figura 1. Terceira seção do MP da coleção English for All – Primeiro tópico.



Fonte: AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. *English for All*: volume 1. São Paulo: Saraiva, 2010. Manual do Professor.

Conforme pode ser visto, a coleção apresenta claramente uma noção de linguagem como fenômeno de natureza sociointeracional, posicionamento não apenas demonstrado no tópico principal, mas, também, na escolha das citações que fundamentam o conceito. Através dessas, os autores Vygotsky, Moita Lopes, Lindstrom e Bakhtin são evocados⁵¹, caracterizando a seleção ideologicamente engajada de um grupo específico de teóricos, que, por sua vez, reiteram a noção de linguagem adotada pela coleção. Assim, essas vozes são convidadas com a finalidade de fundamentar e reforçar a escolha pelo ponto de vista sociointeracionista. Na utilização de diversas citações para explicar uma dada afirmação ou tópico principal, observamos o processo da

⁵¹ Como pode ser visto da Figura 1, a noção de linguagem é explanada a partir de citações (7 – 11). Segundo o Manual do Professor da coleção *English for All* (2010), as citações 7, 8, 9 e 10 são de Vygotsky (7 & 8: VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. P. XII./ 9 & 10. Idem, p.149), e a citação 11 é de Moita Lopes (MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 19).

descontextualização/recontextualização inerente à transposição didática, conforme abordado por Petitjean (2008), pois lidamos com recortes de textos produzidos por diferentes autores que foram retirados de seu contexto original e reposicionados em um novo contexto, adquirindo finalidades distintas.

A noção de linguagem como fenômeno sociointeracional está de acordo com o que foi prescrito pelo edital de seleção das coleções, conforme salientado pelo Guia de Livro Didático PNLD 2012:

o processo [de avaliação dos livros didáticos] foi orientado pelo entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas. Essa concepção de linguagem orientou o detalhamento para a elaboração da ficha de avaliação das coleções de língua estrangeira. (BRASIL, 2011, p. 10)

A adequação dos preceitos teóricos assumidos ao que é indicado pelos documentos oficiais norteadores também constitui parte do processo de transposição dos saberes, influenciando na seleção do “saber a ser ensinado”.

Com relação ao segundo tópico dessa seção, intitulado “II – A aprendizagem é de natureza sociointeracional” (Anexo I), é possível encontrar a noção de aprendizagem adotada e sua fundamentação. São trazidas seis citações nesse tópico, das quais cinco são de Vygotsky e a outra é de Hanks, citado por Moita Lopes⁵², o que consolida a concepção de aprendizagem como fenômeno de natureza sociointeracional, caracterizando mais uma escolha teórica perante o leque de concepções de aprendizagem existente. A primeira citação utilizada para fundamentar a noção de aprendizagem como fenômeno sociointeracional é do texto de Hanks, citado por Moita Lopes (2003), que diz:

- a. “A aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação, não em uma mente individual. Isso significa, entre outras coisas, que é mediada pelas diferenças de perspectivas entre os coparticipantes. É a comunidade, ou pelo menos aqueles que estão participando no contexto de aprendizagem, que aprende (...)” (HANKS, 1991, p. 15 *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 13).

⁵² Quanto às citações trazidas para explicar a noção de aprendizagem (12 – 17), a citação 12 é do autor Hanks (HANKS, 1991, in LAVE e WENGER, 1991, p. 15, *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 13), enquanto 13 (VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 326), 14 (Idem, p. 332), 15 (Idem, p. 327), 16 (Idem, p. 333) e 17 (Idem, p. 334) são de Vygotsky.

Com base na posição de destaque ocupada e na linguagem simples e acessível que é utilizada em sua composição, encaramos essa citação como a mais representativa do tópico II. As outras cinco citações, todas de Vygotsky, reiteram a primeira, mas utilizando-se de noções específicas⁵³ das teorias desenvolvidas pelo autor, o que pode dificultar a compreensão daqueles que desconhecem os textos de Vygotsky. Nos momentos de entrevista, quando o(a) docente demonstrava que não recordava ou conhecia a noção de aprendizagem do MP, a primeira citação foi (re)lida com a finalidade de lembrá-lo(a) da perspectiva adotada pela coleção.

Dirigindo-se especificamente ao docente, o Guia do Livro Didático (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 8) aponta que “o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e plural”, e que não deve ser tratado de maneira homogênea e simples, uma vez que constitui um fenômeno heterogêneo e complexo. Na resenha da coleção *English for All*, logo na primeira seção, que oferece uma visão geral da obra didática, vemos que “a coleção contempla uma seleção de textos atuais, de diferentes esferas, capazes de *suscitar debates em sala de aula e fomentar a capacidade crítica dos alunos*” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 36, grifo nosso). Desse modo, observamos que a noção de aprendizagem trazida pelo MP em estudo está em consonância com a perspectiva do comitê avaliador, e dos documentos oficiais⁵⁴, pois ao encará-la como processo que ocorre no encontro e confrontação de opiniões divergentes, nega-se uma perspectiva homogênea, individualista e reducionista do processo de aprendizagem como um todo.

A quarta seção do Manual, posterior ao componente acima comentado, concerne a “Orientação teórico-metodológica para o ensino de inglês”. Essa seção traz cinco tópicos que constituem os eixos complementares que devem orientar o trabalho com a língua inglesa, de acordo com o ponto de vista adotado pela obra didática. Logo, tais bases definidoras são compostas pelos eixos: cognitivo, sociointeracionista, estratégico, político, e textual (Anexo II). O tópico que mais nos

⁵³ As noções específicas a que nos referimos são, por exemplo, “nível de desenvolvimento atual” e “zona de desenvolvimento imediato”.

⁵⁴ Ao nos referirmos aos documentos oficiais, podemos mencionar, por exemplo, a noção de aprendizagem que perpassa os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) que concernem a Língua Estrangeira Moderna no Ensino Médio. O documento traz a noção de aprendizagem de uma língua estrangeira como a aquisição de um produto cultural complexo, devendo assim pautar-se na função comunicativa dessa língua, valorizando o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).

chamou a atenção foi o último, o eixo “textual”, por contar com a maior explanação e também por ter sido o primeiro momento que o elemento textual, amplamente estudado no âmbito do ensino de línguas, é mencionado no MP. A explicação do eixo é colocada através de uma citação de Luciano Lima (2009, p. 51), como pode ser visto a seguir:

- *textual* – a criação de sentidos se dá no texto e no contexto: “O ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural”.

Pressupomos que a ênfase dada ao eixo textual nessa seção é refletida na presença marcante de uma proposta que promove o trabalho com a língua inglesa centrada no uso de textos. A resenha da coleção publicada no Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 confirma a nossa hipótese, reforçando nas seções “Visão Geral” e “Análise” o enfoque dado ao trabalho com o texto na coleção como um todo. Entretanto, tal trabalho está bastante voltado à leitura de textos escritos, conforme assinala o Guia:

a obra apresenta atividades com as quatro habilidades, mas tem seu foco principal *na leitura*. Isso pode ser visto pela maneira como as unidades são estruturadas. Cada unidade apresenta um texto de abertura e um de fechamento, que incluem atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 39, grifo nosso).

Uma vez que o Manual assume e reconhece as noções de linguagem e aprendizagem como fenômenos de natureza sociointeracional, imbricados aos sujeitos engajados no processo da interação, assumimos que a dedicação ao texto trataria, de maneira igualitária, o trabalho com as modalidades oral e escrita da língua. De fato, na quinta seção do MP denominada “Proposta didático-pedagógica”, observa-se que há um tópico que contempla:

- desenvolver a compreensão e produção oral, assim como a compreensão e produção escrita, com propósitos comunicativos.

Por outro lado, além das observações do Guia, nessa mesma seção, podemos observar a evidente ênfase na leitura de textos escritos, pelos itens:

- desenvolver a competência da leitura em Língua Inglesa, a ser transferida para a língua materna, a partir da própria prática e experiência com tarefas de leitura.

- desenvolver estratégias de leitura (elaboração de hipóteses, previsões, explorações visuais do texto, inferências, referências, análises, relação do conteúdo do texto com seu conhecimento de mundo, entre outras).

A escolha feita pela coleção de dar preponderância à competência de leitura no ensino de língua inglesa pode ser consequência das prescrições advindas dos documentos oficiais na transposição dos saberes científicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizam o papel da leitura no ensino de línguas.

Ainda na seção “Proposta didático-pedagógica”, é visível a preocupação com o texto no ensino (Anexo III), mas não há menção do trabalho com os *gêneros textuais*, noção que tem ganhado destaque nos estudos mais recentes na área da linguagem. A resenha da coleção afirma que as propostas de produção escrita no livro do aluno exploram uma variedade de gêneros textuais, bem como menciona que as atividades de pré-leitura auxiliam na definição de objetivos claros sobre o tema e o gênero do texto a ser trabalhado em sala de aula. Ao longo do Manual, o termo “gênero textual” é mencionado em algumas seções, conforme abordado anteriormente. Entretanto, observa-se que não há explicações para o docente no MP sobre o que é “gênero textual”, nem a concepção de “gênero textual” adotada pela coleção, o que pode levar a um trabalho com texto pelo texto.

Com a finalidade de observar a abordagem da noção de “inglês como língua internacional”, notamos que a questão é tratada pela primeira vez em dois tópicos situados na sexta seção no Manual do Professor, intitulada “Objetivos gerais” (Anexo IV), trazidas a seguir (AUN, 2010, p. 7):

- expor o aluno a variadas culturas, estimulando o respeito à diversidade, à tolerância, à justiça, à ética e à paz.
- expor o aluno ao Inglês Internacional, desvinculado de hegemonia cultural.

Em seguida, na sétima seção, denominada “Características”, podemos encontrar essa questão sendo retomada, logo nos três primeiros tópicos, com os seguintes aspectos da coleção (AUN, 2010, p. 7-8):

- apresenta o Inglês como língua internacional, sem limites geográficos e sem hegemonia cultural, e lida com as diversas formas de falar Inglês.
- expõe o aluno a variadas culturas, nativas de Língua Inglesa ou não, com o mesmo nível de igualdade.
- reconhece a Língua Inglesa como instrumento e ferramenta para a formação geral do aluno, e não contempla os conceitos de “falante nativo” ou “não nativo”.

A noção de inglês como língua internacional trazida no MP reitera as recentes discussões que concernem o *status* da língua inglesa no século XXI. Considerando o presente cenário de contínua e intensa expansão dessa língua, teóricos ratificam a importância da reflexão sobre as transformações sociais provenientes desse fenômeno, e, conseqüentemente, a revisão crítica de discursos, conceitos e práticas tradicionalmente estabelecidos, como os de línguas naturais, falante nativo, ensino/aprendizagem de inglês como segunda língua ou língua estrangeira etc. Nesse ínterim, emergem maneiras de encarar a língua inglesa que tratam e discutem as suas variações faladas no mundo inteiro, bem como as ideologias (CANAGARAJAH, 2006; DAMIANOVIC, 2006; RAJAGOPALAN, 2005) que permeiam as suas origens e constante expansão. As implicações desse novo olhar repercutem de maneira contundente na área de ensino/aprendizagem de língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira.

Entretanto, como pode ser visto nos tópicos acima trazidos que tratam dessa questão, não há teóricos mencionados ou citações, sendo esses trechos o único espaço no Manual que aborde a questão do inglês como língua internacional. Uma vez que tal reflexão é bastante recente na área de ensino e aprendizagem de inglês, é possível que o professor conheça superficialmente ou, simplesmente, não conheça essa discussão. Desse modo, a falta de recursos que fundamentem o tratamento dado às variações da língua inglesa para o professor no Manual pode implicar em conseqüências para a compreensão do docente acerca dos tópicos nas seções (6) e (7) mencionados, repercutindo também em sua prática.

Com relação à resenha da coleção presente no Guia, é possível observar que a presença dessa discussão na coleção didática não é mencionada, o que aponta para a possibilidade de não haver um trabalho profundo com as variações do inglês ao longo da obra didática. Outro aspecto que nos leva a refletir acerca de uma possível “secundarização” da noção de inglês como língua internacional é a própria capa dos volumes didáticos da coleção, que embora traga recortes de imagens de diferentes pessoas formando um só rosto, traz, também, as bandeiras dos EUA e do Reino Unido⁵⁵ (Anexo V).

⁵⁵ Na perspectiva que concebe o inglês como língua internacional a imposição de certas variações da língua inglesa é questionada, primordialmente a do “falante nativo” nascido nos Estados Unidos ou na Inglaterra, como modelos canônicos no ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (RAJAGOPALAN, 2005).

Em suma, foi possível observar que as noções-chave selecionadas como fundamentos norteadores das perguntas de pesquisa *compõem um perfil teórico* que reitera a corrente sociointeracionista. Percebe-se, também, que esse posicionamento está em consonância com os documentos oficiais, primordialmente, com o edital de seleção das obras, mas, também, com os outros escritos que apoiam e perpassam o edital, como os PCNs. Desse modo, as noções advindas dos centros acadêmicos chegaram ao Manual do Professor após terem passado pelas seleções e negociações promovidas pelos agentes situados no âmbito da Noosfera. Essas noções, portanto, não são recortes neutros, mas compõem um posicionamento integral, escolhido e assumido com objetivos específicos definidos e partilhados.

4.4. A abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa em ciências humanas

Uma vez que já foi indicado na introdução que utilizamos a abordagem *qualitativa* no tocante à condução das entrevistas de pesquisa e ao tratamento dos dados, faz-se necessário recuperar as implicações dessa escolha, e apontar para as diferenças em relação à outra possibilidade de abordagem, a metodologia *quantitativa*. Logo, comentamos na presente seção sobre o percurso histórico das duas abordagens, até chegar à perspectiva adotada: um olhar que integra a visão sócio-histórica aos apontamentos qualitativos.

Segundo Suassuna (2008), uma das marcas que mais caracterizam o período que abrange desde a instauração da modernidade até o início do século XX é o paradigma de racionalidade técnica e instrumental sobre o qual se firmaram as ciências e o conhecimento. As metateorias, como eram chamadas as grandes sínteses explicativas, foram legitimadas como modelos científicos dominantes. No tocante aos procedimentos metodológicos, a ciência moderna retomou as propriedades da lógica formal, que era encarada como modelo único e aplicável a qualquer pesquisa científica.

Entretanto, ainda no século XIX, a ideia de “verdade científica irrefutável” é gradualmente desconsiderada como consequência de um novo período marcado pelo progresso acelerado. Ainda de acordo com Suassuna (2008), até mesmo no âmbito das Ciências Exatas e Naturais, as teorias científicas anteriormente vistas como verdades absolutas passaram a ser constantemente reavaliadas e

substituídas por outras, sendo vistas, a partir de então, como conceitos provisórios, tentativas de explicar a realidade.

Essa mudança paradigmática teve impacto visível nas Ciências Sociais, que redirecionaram seus esforços para estudar e descrever a vida humana, social e cotidiana, “tornando consensual a ideia de que as Ciências Sociais não tinham a mesma natureza das Ciências Naturais, exatamente por conta do seu objeto de estudo, que tem caráter histórico, mutável, dinâmico” (SUASSUNA, 2008, p. 344). A partir de então, as Ciências Sociais reconhecem a complexidade de seu objeto, aspecto que está intimamente ligado à imprevisibilidade da linguagem e dos papéis desempenhados pelos diversos atores sociais.

Segundo Fraser e Gondim (2004), é no contraponto à abordagem que defende a quantificação e o controle das variáveis para que se alcance o conhecimento objetivo que surge a abordagem qualitativa ou idiográfica. Dentro da perspectiva qualitativa, ao contrário dos objetos físicos que constituem o escopo de análise das Ciências Naturais, a ação humana é encarada como intencional e reflexiva, e só pode ser compreendida a partir da consideração das motivações que norteiam os atores sociais inseridos no contexto de ocorrência do fenômeno. Com efeito, ao discutir as características dessa abordagem, Denzin e Lincoln afirmam que

os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23, grifo do autor).

Desse modo, a pesquisa qualitativa constitui uma verdadeira área de investigação que perpassa diversas disciplinas, campos e temas. Havendo recebido várias definições ao longo da história, ela adquiriu significados e implicações diferentes em cada momento de seu percurso. Denzin e Lincoln (2006) apontam que, mesmo com a patente necessidade de encarar a pesquisa qualitativa inserida no complexo âmbito histórico, é possível oferecer uma “definição genérica” baseada em seus aspectos basilares, afirmando ela constituir “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa não se restringe a uma corrente de estudo em particular, pois se encontra inerentemente ligada a variados conceitos, suposições e

termos. Demonstrando ter tanta flexibilidade e complexidade quanto o seu objeto de estudo, a pesquisa de cunho qualitativo não possui um conjunto fixo e próprio de abordagens, disponibilizando ao pesquisador uma variedade de opções, como a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica, além de possibilitar o uso de recursos advindos da própria estatística, como o uso de tabelas, gráficos e números (DENZIN; LINCOLN, 2006). Quanto aos aspectos metodológicos, há uma grande quantidade de práticas que podem assumir caráter qualitativo, como é o caso da investigação participativa, da entrevista, da observação participante, do estudo de caso, dos métodos visuais e da análise interpretativa.

No presente trabalho, nos identificamos com a perspectiva trazida por Freitas (2002)⁵⁶, que propõe a abordagem de pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico. Desse modo, consideramos que todo conhecimento é construído na inter-relação entre indivíduos, sendo a produção de conhecimento durante uma pesquisa um processo socialmente compartilhado, implicando no desenvolvimento mútuo. Nesse ínterim, o próprio pesquisador, ao fazer parte da situação de pesquisa, não se encontra em um lugar neutro, devendo ter os inevitáveis efeitos provocados por suas ações considerados no momento de análise. Assim,

os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto (FREITAS, 2002, p. 26)

É possível observar, então, que o objetivo da proposta sócio-histórica na pesquisa qualitativa é compreender determinados fenômenos a partir da perspectiva singular de cada participante situado e envolvido na investigação, possibilitando ao pesquisador visualizar a relação do individual com social, do local com a totalidade.

4.4.1. A entrevista de pesquisa de cunho qualitativo: um olhar sócio-histórico

No presente trabalho, partilhamos da preocupação de Rocha *et al* (2004, p. 02) em repensar o lugar da entrevista de pesquisa como “dispositivo de captação de vozes pertinentes a uma dada atividade de pesquisa”, recusando as perspectivas

⁵⁶ Com base nos estudos e ideia de Vygotsky, Luria e Bakhtin.

que a encaram como “ferramenta” metodológica ou “revelação” de informações ou “verdades” ocultas. Embora fortemente presentes nos livros sobre metodologia da pesquisa em ciências humanas e sociais, essas perspectivas mencionadas trazem em seu cerne uma visão de linguagem homogênea, monológica e transparente, atribuindo aos discursos produzidos pelos sujeitos a qualidade de verdade absoluta, neutra e fidedigna (ROCHA *et al*, 2004). Propõe-se, então, uma modalidade de trabalho que encare a entrevista enquanto gênero, considerando seus diversos “subgêneros⁵⁷” com suas distintas funções e especificidades, reposicionando-a como lugar em que são construídas possíveis versões da realidade, pois constitui uma prática discursiva geradora de sentidos.

Desse modo, a entrevista em situação acadêmica pode ser caracterizada como “uma estratégia de acesso a uma dada massa de textos” (ROCHA *et al*, 2004, p. 10), sendo o papel do pesquisador/entrevistador suscitar, num dado momento/espço, a retomada-atualização de textos que já foram produzidos pelos entrevistados em outros momentos/espços. Essa perspectiva trazida pelos autores baseia-se na evidência de que apenas são selecionados para participar de entrevistas os indivíduos que já sabem algo a respeito do tópico em questão, isto é, aqueles que podem produzir, ou já vêm produzindo ao longo de suas vidas, discursos sobre ele.

Longe de encará-la como mera “repetição” de textos anteriores, essa visão reitera a entrevista como situação de enunciação que, inserida em determinado tempo/espço e contando com seus próprios objetivos e particularidades, sempre trará algo de novo e singular à produção discursiva. Desse modo,

A entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção/captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores. (ROCHA *et al*, 2004, p. 14)

Considerando a reflexão proposta por Rocha *et al*, escolhemos trabalhar com a entrevista de pesquisa pela oportunidade que ela possibilita de retomar e ressignificar textos previamente produzidos por docentes de língua inglesa acerca de noções basilares na área da linguagem. As entrevistas de pesquisa realizadas tiveram cunho qualitativo, o que implica na comunhão com os pressupostos

⁵⁷ Rocha *et al* (2004) traz alguns exemplos do que considera “subgêneros” da entrevista, citando as entrevistas jornalísticas, as entrevistas de emprego, as realizadas em programas de televisão, etc.

orientadores dessa abordagem mencionados anteriormente, priorizando aspectos na nossa investigação diferentes dos que outras abordagens destacariam.

Portanto, ao escolher o dispositivo de entrevista de pesquisa *qualitativa*, o pesquisador assume uma posição contrária ao princípio de que os fenômenos sociais e psicológicos devem ser tratados da mesma maneira que os objetos físicos, postura característica da abordagem quantitativa. Nos estudos quantitativos, verifica-se a preocupação em promover a padronização e o controle de variáveis, além de estabelecer o distanciamento entre o pesquisador e o objeto. Nesse panorama, de acordo com Fraser e Gondim (2004), a entrevista segue um roteiro estruturado e fixo. Assim, os participantes poderão ser submetidos a treinamentos com a finalidade de neutralizar as diferenças individuais, e, na análise do material coletado, será dado enfoque às respostas, uma vez que o pesquisador é visto como ser objetivo e neutro. Segundo as pesquisadoras,

essa diversidade [de fundamentos trazidos nas abordagens quantitativas e qualitativas] está alicerçada em divergências metodológicas que repercutem no uso da própria técnica de entrevista, na sua estrutura, na definição de seus objetivos, no papel do entrevistador e do entrevistado, e nas formas de validação de seus resultados (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140).

Em consonância com a perspectiva qualitativa *com enfoque sócio-histórico* de Freitas (2002) e a visão dialógica de entrevista de pesquisa como dispositivo de retoma-atualização de textos trazida por Rocha *et al* (2004), adotamos uma espécie de roteiro de tópicos que atuou como “fio condutor” durante os momentos de entrevista. Desse modo, podemos caracterizar as nossas entrevistas como semiestruturadas, decisão adequada para os fins desta pesquisa e que evidencia a perspectiva de que entrevistado e entrevistador se encontram impreterivelmente engajados em uma situação de coconstrução de textos, de produção de linguagem.

Logo, para a realização das entrevistas, retomamos as quatro noções observadas no Manual do Professor da coleção *English for All* discutidas anteriormente, e elegemos os “tópicos norteadores” que poderiam auxiliar na formulação das perguntas. Esses tópicos não possuem caráter emético, e a participação do entrevistador ocorreu prioritariamente em função da fala dos entrevistados. Com efeito, houve momentos nas entrevistas em que um tópico suscitou a formulação de mais perguntas para um entrevistado do que para outro, pois cada docente demonstrou diferentes interesses, experiências e desenvolvimentos

ao abordar determinada questão. Para os entrevistados que falavam mais, o trabalho de seleção do que está dentro do nosso escopo de análise foi maior. Para aqueles que se mostravam mais tímidos, os tópicos precisaram ser mais utilizados a fim de provocar respostas explícitas. Assim, para cada noção (linguagem, aprendizagem, texto, e inglês como língua internacional), foram propostas perguntas originadas dos seguintes tópicos:

- O que você entende por essa noção?/ qual é o seu papel?/ qual é a sua função?/ qual é a sua implicação?
- Como essa noção é apresentada pelo Manual do Professor? Como você entende que ela está sendo proposta? A definição está clara/ completa?
- O MP oferece recursos ou auxilia você a colocar essa noção na prática com seus alunos? Como?
- Essa noção é importante para sua prática docente? Por quê?

Como pode ser visto através do “roteiro” norteador acima, as entrevistas foram conduzidas como uma espécie de questionamento ao Manual do Professor, investigando se ele define claramente as noções selecionadas, como o professor entende as definições propostas pelo material, e se o MP mostra, a partir das noções, as suas implicações em termos práticos. Desse modo, a observação do processo de compreensão das noções é realizada a partir da “verificação” de aspectos do Manual, isto é, se ele é suficientemente claro ou completo em termos de apresentação das noções e de suas “aplicações”, na visão de cada docente.

Outro ponto que pode ser observado é que apenas o primeiro tópico orientador concerne à opinião do professor *antes* da evocação do Manual e de suas concepções. Isso foi proposto a fim de observar quais foram os textos escolhidos pelos próprios docentes no processo de retomada-modificação suscitado pelo questionamento acerca de dada noção. Ao retomar tais escritos, os entrevistados poderão fornecer algumas pistas acerca dos antigos cenários de circulação desses textos, bem como os pontos de vista atrelados a eles. O primeiro tópico também teve como proposta possibilitar a observação dos movimentos ativos de compreensão das noções *anteriores* à leitura de uma dada definição proposta pelo MP e *depois*, considerando as especificidades dos movimentos de cada entrevistado.

Após a gravação das entrevistas de pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico, os textos produzidos foram devidamente transcritos e analisados segundo o arcabouço da teoria/análise dialógica do discurso, anteriormente explanados nos capítulos anteriores. Ao propormos uma reflexão com base nos discursos

produzidos na relação de coconstrução pesquisador-entrevistado, buscamos entender o que emergiu no momento da entrevista, percebendo pontos de encontro e também as diferenças de cada entrevistado, observando e problematizando a particularidade dos casos.

Em vista disso, fez-se necessário situar cada participante em seu contexto social e histórico, o encarando como sujeito que cria e expressa a si mesmo e a sua voz singular através da prática discursiva. Com efeito, na própria voz do sujeito-participante, ecoam vozes alheias, sendo esse entrecruzamento de posicionamentos integrais a possibilidade, por parte do discurso concreto, de refletir “a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29). Logo, é a tentativa de visualizar a relação entre o particular do sujeito-participante e o geral que nosso movimento interpretativo busca refletir acerca dos diferentes modos de compreensão que foram demonstrados através do fenômeno da reacentuação, e da evocação de vozes com seus papéis específicos na produção discursiva.

4.5. Caracterização dos sujeitos entrevistados

Conforme mencionado anteriormente, o presente trabalho utiliza como dados de análise as transcrições dos textos produzidos por professores e pesquisadora em duas diferentes entrevistas de pesquisa qualitativas semiestruturadas *individuais*. Uma vez que lidamos diretamente com seres humanos, nossa pesquisa se encontra devidamente registrada na Plataforma Brasil, e foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O desenvolvimento deste trabalho foi iniciado após o consentimento do CEP, que foi dado através da emissão de um Parecer Consubstanciado⁵⁸ favorável.

Durante o processo de elaboração do projeto para o CEP, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão para auxiliar na elaboração de um *perfil de participante* que satisfaça as necessidades da pesquisa. Como critérios de inclusão, estabelecemos que todos os participantes devam ser professores concursados de língua inglesa, que se encontrem atuando no primeiro ano do

⁵⁸ Número do Parecer emitido pelo CEP com a finalidade de conceder o desenvolvimento da presente pesquisa: 740.901

ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco no ano de 2014, e utilizem a coleção *English for All* em sua prática docente. Como critérios de exclusão, decidimos que não seriam selecionados professores estagiários ou que foram contratados temporariamente pela escola, professores de outras matérias, e professores que não utilizam o material selecionado.

Após acessar o Sistema do Material Didático (SIMAD) online em busca de escolas que utilizassem atualmente a coleção *English for All* no município de Jaboatão dos Guararapes, três escolas foram escolhidas⁵⁹. As duas primeiras escolas visitadas apresentaram algumas dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa, pois contavam com poucos grupos de primeiro ano do ensino médio e alguns professores de inglês estavam afastados por licença médica, sendo substituídos por professores com contrato temporário, e que, portanto, não se enquadraram nos critérios estabelecidos para o perfil dos entrevistados. Com relação aos professores que se encontravam lecionando nessas duas escolas e que obedeciam aos critérios de inclusão, houve incompatibilidades de horários entre os docentes e a pesquisadora principal, impossibilitando o acontecimento das entrevistas.

Por outro lado, a última escola visitada, chamada Escola X, conta com um vasto número de turmas de ensino médio, implicando em um grande número de professores disponíveis. Essa escola conta atualmente⁶⁰ com seis professores de inglês em seu quadro regular de funcionários e cinco deles estão atuando nas turmas de primeiro ano do ensino médio em 2014, além de obedecerem a todos os outros critérios de inclusão. Os cinco professores mencionados também demonstraram grande curiosidade e vontade de participar das entrevistas, se voluntariando prontamente a chegar mais cedo na escola ou conceder seus momentos de intervalo para serem entrevistados.

Desse modo, as entrevistas de pesquisa foram realizadas com os cinco docentes voluntários, sendo três participantes do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os participantes demonstraram diferentes maneiras de lidar com a

⁵⁹ A escolha dessas escolas se deu pelo fato de que as três se encontram localizadas próximas uma das outras, em uma área de fácil acesso e muito movimento no município de Jaboatão. Como alguns professores lecionam apenas no turno da noite e os equipamentos necessários para as entrevistas são de alto custo (gravador de voz em celular e *laptop*), tivemos que levar em consideração a questão da segurança oferecida no local.

⁶⁰ Pesquisa desenvolvida no ano de 2014.

situação de entrevista, o que causou impacto direto na duração⁶¹ de cada encontro. Após a realização das cinco entrevistas, constatamos que o volume de dados registrados foi muito grande para extensão da presente pesquisa, o que nos levou a selecionar o material que viria a ser analisado e discutido. Assim, foi decidido que o corpus final de análise seria composto por recortes das duas últimas entrevistas realizadas, por se tratarem dos encontros em que os participantes demonstraram maior conforto para expor suas ideias, o que foi refletido até mesmo na duração dos momentos de entrevista. Os participantes das duas entrevistas escolhidas são do sexo masculino.

Os recortes das entrevistas que selecionamos foram separados por “eixos temáticos” que reiteram as noções teóricas abordadas nas entrevistas de pesquisa e que já discutimos anteriormente, a saber: linguagem, aprendizagem, texto e inglês como língua internacional. Essa divisão por eixos tem o objetivo de promover um diálogo entre as respostas dos dois professores, facilitando a visualização de pontos de semelhança e divergência nos discursos docentes acerca de uma mesma noção.

Uma vez que os nomes verdadeiros dos participantes são ocasionalmente mencionados ao longo de suas entrevistas, optamos por substituí-los por nomes fictícios, mantendo, assim, a confidencialidade dos participantes, conforme estabelecido junto ao CEP⁶². A caracterização dos docentes que propomos a seguir foi feita com base nas respostas dadas por eles mesmos a perguntas iniciais durante cada momento de entrevista. Essas perguntas abordaram as suas formações, experiências com ensino de línguas, relação com o material didático adotado pela escola e de contato com a língua inglesa em geral. O objetivo de propor perguntas acerca do percurso do professor com a língua foi “contextualizar” as respostas futuras que tocam especificamente os propósitos da presente pesquisa.

Entretanto, antes mesmo de caracterizar os participantes, faz-se necessário comentar acerca dos elementos que constituíram as situações de entrevista. Esta necessidade se dá em razão de adotarmos a perspectiva sócio-histórica, que encara que os sentidos são criados na interlocução e dependem não apenas da relação estabelecida entre os interlocutores, mas também da situação concreta em que se realizam (FREITAS, 2002).

⁶¹ Duração das entrevistas realizadas: PROF 1 (00:19:49), PROF 2 (00:26:48), PROF 3 (00:30:12), PROF 4 (1:10:32), e PROF 5 (00:54:17).

⁶² O nome da pesquisadora principal/entrevistadora foi mantido, uma vez de que se trata da autora do presente trabalho.

4.5.1. *As situações de entrevista*

As entrevistas foram realizadas na própria Escola X, local de trabalho dos docentes que aceitaram participar da pesquisa, em salas vazias, disponibilizadas pela gestora. Especificamente com relação às entrevistas realizadas com os professores John e Marcus, elas ocorreram praticamente na mesma semana, tendo o encontro com John acontecido no dia 05 de junho de 2014 (quinta-feira), e o com Marcus no dia 10 de junho de 2014 (terça-feira). Os dias e os horários das entrevistas, ambas ocorridas no turno da noite, foram escolhidos pelos próprios docentes.

Nos momentos de entrevista, a escola estava consideravelmente silenciosa, visto que a maioria dos alunos tinha acabado de fazer as provas de conclusão da unidade e já se encontravam praticamente de recesso. Os professores, por sua vez, estavam trabalhando nas correções das avaliações, se preparando para reuniões pedagógicas, e também para um evento organizado pela Escola X em que cada turma deveria representar um país participante da Copa do Mundo sobre orientação de um professor. Portanto, embora houvesse poucos alunos nos dias das entrevistas, foi possível observar um grande número de funcionários na escola.

Antes do início das entrevistas individuais com John e Marcus, nos dias supracitados, a entrevistadora leu com cada professor o chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” recomendado pelo CEP. Esse documento não apenas convida o docente a participar da pesquisa, como também explana os objetivos do estudo, os possíveis riscos e benefícios advindos da participação, bem como comunica o período e o local em que os dados ficarão armazenados. Durante esse momento destinado à leitura do documento, antes mesmo da gravação de áudio ser iniciada, os professores fizeram perguntas sobre o trabalho, pedindo mais detalhes sobre alguns aspectos, como o que se queria dizer por “noção de *compreensão*”, como eles teriam acesso aos “resultados” etc.

Após a leitura do documento e os esclarecimentos das questões levantadas pelos docentes, cada professor assinou duas vias do Termo de Consentimento e ficou com uma cópia do documento, em caso de dúvida ou necessidade de entrar em contato com a pesquisadora. Somente após esse momento inicial de conversa e

de discussão sobre os propósitos da pesquisa é que a entrevistadora começou a gravar as interações.

Embora a escola estivesse silenciosa, conforme já comentado, o ventilador da sala em que foi realizada a entrevista com Marcus fazia muito barulho, fator que pode ter atrapalhado a concentração do docente e da entrevistadora em alguns momentos, e que causou certa dificuldade no momento da transcrição da entrevista. A sala disponibilizada para a entrevista de John, por outro lado, não ofereceu qualquer tipo de dificuldade. As entrevistas dos dois professores foram interrompidas duas vezes cada por outros funcionários dando boa noite ou com a finalidade de tratar de algum assunto com o professor.

4.5.2. *Professor John*

O professor John é brasileiro, natural de Jaboatão dos Guararapes (PE), e tem 41 anos. Ele iniciou os seus estudos de inglês em cursos particulares por se interessar por línguas estrangeiras, e após algum tempo de estudo, começou a fazer trabalhos informais de tradução, tendo seu primeiro contato profissional com a língua. A primeira experiência de John como professor de língua estrangeira aconteceu em um curso de supletivo, antes mesmo de iniciar seus estudos de nível superior. Com o início da prática docente, ele decidiu fazer um curso de graduação, ingressando na licenciatura em Letras (Inglês-Português) oferecida pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) em 1997. Por ter fluência no idioma e experiência na área de ensino, John foi contratado para trabalhar em uma escola particular quando ainda estava no segundo período da graduação, assumindo todas as turmas de língua inglesa da referida escola.

O professor tornou-se licenciado em Letras no ano de 2005 e atuou em várias escolas da rede privada desde o início da graduação. Em 2006, ele compôs o quadro docente da rede Estadual de Pernambuco através da seleção por concurso público, e optou por sair das escolas privadas, dedicando-se exclusivamente ao ensino na rede pública. Conforme ele mesmo coloca, a decisão foi tomada pela autonomia que ele tem hoje em dia na rede pública:

quando eu fi::z concurso/ é::/ pra rede pública/ né/ fui chamado/ eu resolvi::/
dá um tempo/ né/ foi em 2006/ de lá pra cá eu não quis mais

trabalhar com a rede/ particular/ né/ por conta/ da autonomia em sala que eu tenho hoje/ e que eu não sentia na rede particular/ né/ ai:: é:: enfim/ ai basea-se nisso/ né/ a minha experiência/

Desse modo, ele atua há oito anos em escolas públicas, estando na Escola X há um ano e seis meses. O professor não participou da seleção da coleção didática dessa escola. Quando questionado acerca da sua relação com o material, John afirma que:

é/ eu até assi::m/ acho falei pra você quando você né veio perguntar sobre a entrevista/ né (riso)/ que eu assi::m/ não não gosto/ do livro/ não que não dê pra usar/ né/ ele está sempre comigo/

Quanto à relação com o Manual do Professor, percebe-se que o docente não tem muito contato com esse volume.

(...) eu uso pouco/ porque:: eu sempre que::/ é:: pego um livro né/ que é novo pra mim/ vamos dizer assim/ não é/ algo que eu não conheço/ ou que é uma nova versão daquele autor e tal/ de editora x ou y/ então eu sempre dou uma folheada/ sabe?/ eu até olhei hoje assi::m o da da presente coleção né que está em estudo/ por conta da entrevista/ mas eu só tinha antes folheado/ olhado por cima/ ai foi uma coisa que:: / né/ não me atraiu muito/ (...) / então/ quando eu pego o livro/ eu posso até não olhar a parte de apoio ao professor/ não é/ com aquelas metodologias todas/ mas eu olho sempre/ a questão das informações iniciais (...)

Ainda com relação a sua formação, John terminou recentemente um curso de especialização em *Arte e Educação* oferecido pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

4.5.3. Professor Marcus

O professor Marcus é brasileiro, natural de Recife (PE), e tem 56 anos. Os seus estudos de inglês foram iniciados ainda na infância com aulas particulares, e, posteriormente, ingressando em cursos privados de idioma. Marcus iniciou a graduação em Letras (português – inglês) pela UNICAP em 1986, concluindo o curso universitário em 1990. Ele começou a dar aulas de inglês quando ainda estava no início da graduação, assumindo várias turmas de uma rede de colégios particular. Quando questionado acerca do seu tempo de ensino em escolas públicas, ele afirma que atua na rede pública há doze anos. Assim que ingressou na Rede Estadual por aprovação em concurso, Marcus começou a ensinar na Escola X e se mantém lá até hoje.

O professor menciona alguns cursos de formação em língua inglesa dos quais participou e também afirma ter pretensão de fazer mestrado em literatura.

Marcus já concluiu um curso de especialização em literatura pela UNICAP e ressalta o seu grande interesse nessa área:

(...) eu sou apaixonado pela literatura/ GOSTO muito de/ a a assim/ eu::/ a:: as línguas são muito interessantes né/ porque elas/ elas são espelhos da nossa alma/ eu acho assim sabe/ quando a gente/ tudo que a gente coloca/ a gente// coloca/ em PALAVRAS/ falada ou escrita/ a gente coloca um pouco de si pra fora// [eu entendo] eu observo dessa maneira (...)

No tocante ao material didático utilizado na escola, ele afirma ter participado da seleção da coleção *English for All*. Em alguns momentos nas respostas iniciais, notamos que Marcus ressalta que não utiliza o Manual do Professor em sua prática, tendo feito uma leitura rápida com a finalidade de participar da entrevista. Esse reconhecimento é feito com um tom de desaprovação, pois ele mesmo alega que o Manual é um material importante, mas que não há tempo suficiente para dar conta de tantas turmas e fazer leituras na área. Quando questionado acerca do que mais lhe chamou a atenção na obra didática, o professor relata:

textos// eu acho/ achei interessante/ os textos/ (...) o texto/ é riquíssimo/ né/ sem o texto/ não se constrói/ nada/ né/ eu costumo dizer que:: as minhas aulas que:: a gramática é como se fosse um esqueleto/ eu não consigo trabalhar uma gramática::/ trabalhar separadamente (..) eu corro/ corria né/ de livros assim/ que focam a gramática/ (...) me chamou atenção por conta disso// (...) textos assim que::/ que falam sobre vários aspectos da vida né/ são voltados para/ FOCAM vários aspectos da vida/ entendeu?

4.5.4. A pesquisadora-entrevistadora

A pesquisadora-entrevistadora é brasileira, natural de Recife (PE), e tem 24 anos. Ela se formou na licenciatura em Letras (português - inglês) e no bacharelado em Letras (tradução português – inglês) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2012. Logo após o término, a participante ingressou na pós-graduação, mais especificamente no mestrado em Linguística, na mesma instituição. Ela encontra-se atualmente desenvolvendo sua dissertação de mestrado e trabalhando como professora de língua inglesa em diferentes cursos a nível universitário.

A pesquisadora iniciou seus estudos da língua inglesa em um curso particular em 2004 e, posteriormente, começou a trabalhar como monitora deste mesmo curso e também como professora particular, precisamente em 2006. Sua

prática como professora de língua inglesa ocorreu em grande parte em colégios e cursos privados. É válido destacar também que essa foi a sua primeira experiência trabalhando com o gênero entrevista.

O contato com o Manual do Professor da coleção *English for All* se deu através do interesse advindo da pesquisa do mestrado, após a constatação de que esse material é o mais adotado pelas escolas da área urbana de Jaboatão. Portanto, a entrevistadora nunca *trabalhou* com esse material em sala, tendo seu contato com ele sido estabelecido através de várias consultas e leituras em função do desenvolvimento da pesquisa. Devido à dificuldade de encontrar o Livro do Professor da coleção escolhida em livrarias na área urbana do Recife, o material utilizado pela entrevistadora foi constituído por cópias de um exemplar concedido por uma professora das escolas visitadas. Nos momentos em que houve a necessidade de revisitar o material original, para fotografias e/ou alguma checagem de informação, a entrevistadora visitou a professora mencionada, que prontamente disponibilizou o seu exemplar para breves consultas.

No primeiro contato com a Escola X, após se apresentar para a gestora e obter a sua permissão para conduzir a pesquisa na escola, a pesquisadora passou a visitar a escola cerca de duas a três vezes por semana, por aproximadamente três semanas, conhecendo os professores que lecionam em diferentes horários e suas rotinas.

A entrevistadora conheceu os docentes John e Marcus em visita feita à Escola X, cerca de duas semanas antes de entrevistá-los. Uma vez que John leciona na parte da noite, houve apenas um momento de conversa antes de entrevistá-lo, justamente no dia em que se conheceram. Nessa conversa informal ocorrida em frente à sala dos professores, a pesquisadora explicou os objetivos do estudo e John demonstrou interesse em participar, bem como comentou alguns aspectos sobre o material didático, os alunos e sua formação. Marcus, por sua vez, se encontrava na escola na parte da tarde, o que possibilitou mais encontros entre o docente e a pesquisadora. Além da primeira conversa em que a pesquisadora se apresentou e falou sobre o estudo que estava desenvolvendo, houve outros encontros na escola e conversas na sala dos professores que precederam a situação de entrevista. Nesses momentos, diversos tópicos foram abordados, como: o comportamento dos alunos, as experiências docentes, a feira de conhecimentos

promovida pela Escola X, interesses mútuos que envolvem questões de formação, etc.

5 Análises das entrevistas de pesquisa

Primeiramente, faz-se necessário mencionar alguns pontos relativos à disposição dos recortes transcritos das entrevistas nas análises que se seguem. Determinadas medidas foram tomadas a fim de facilitar a visualização dos trechos analisados⁶³, são elas: 1) as partes no recorte que foram analisadas se encontram em negrito; 2) disponibilizamos as perguntas da entrevistadora juntamente com as respostas dos participantes para esclarecer a relação entrevistador-entrevistado. Entretanto, devido à extensão de algumas perguntas e resposta, foi utilizado “(…)” para omitir fragmentos que não fazem parte do nosso escopo de análise; 3) no corpo das discussões propostas a partir dos recortes, utilizamos “<<>>” para retomar segmentos de fala em análise. Em alguns momentos apontamos para partes específicas dentro dessas falas que nos chamam atenção por meio da marcação do segmento entre asteriscos (**).

Outra questão importante na disposição dos recortes é a sigla de abertura da fala de cada participante na situação social de entrevista. Com efeito, a fala da entrevistadora está marcada por “ENTJ” quando o comentário e/ou pergunta se dirigir a John e “ENTM” quando se dirigir a Marcus. Nas siglas de abertura das falas da entrevistadora, também contará com a referência do número da pergunta, por exemplo: ENTJ. P1 = Entrevista com o Professor John, pergunta número 1. As falas dos docentes também serão precedidas por “PROF”, sendo “PROFJ” a introdução da fala do professor John, e “PROFM” a abertura da fala do professor Marcus. Após “PROFJ” e “PROFM”, também teremos o número da resposta, por exemplo: PROFJ. R1 = Professor John, resposta 1.

5.1. Primeiro eixo temático: noção de linguagem

Após os questionamentos relativos aos percursos dos docentes com a língua inglesa para fins de caracterização dos participantes, a primeira noção norteadora, a noção de linguagem, foi abordada, como pode ser visto abaixo, primeiramente, com o professor John⁶⁴:

⁶³ Essas medidas não estão ligadas às convenções de transcrição que utilizamos.

⁶⁴ A entrevista completa com John pode ser vista no Anexo VI.

ENTJ. P1: uma pergunta/ john/ que **eu acho que ela é a chave pra qualque::r/ é o começo na área de letras né/** é com relação ao seu conceito de linguagem/ **eu queria saber o que é que você concebe por linguagem**

PROFJ. R1: **é/** eu assim quando trabalho em inglês ou português/ **começo a trabalhar aquela/ a diferenciação/ né/ entre fala/ idioma// não é// código/ não é isso?/ então/** eu sempre digo pra eles que **a linguagem/ ela passa por todas/ essas questões/ né?/ inclusive/ é::/ ela não se dá só:: na questão da fala/ não é/ você pode estabelecer um elo comunicativo através de uma obra de arte/ né/ então/ a linguagem/ ela vai ter assim vários recortes/** de estudo **né/ e ai::** a definição que eu dou/ ela vai sendo construída/ entendeu?/ **a partir da comparação/ vamos diferenciar idioma/ de fala/ não é?/ de::** eu falei agora há pouco **né// me fugiu a palavra/ mas eu quero dizer assim/ o CANAL né que está estabelecendo/ né/ o SISTEMA né/ que está estabelecendo/ aquela comunicação/** porque a linguagem objetiva ALGUMA **comunicação/ ai eu não sei se já está bem respondido** (riso)

Inicialmente, podemos observar na fala da pesquisadora (ENTJ. P1) elementos que evidenciam o seu próprio ponto de vista perante o questionamento acerca da noção de linguagem, em <<***eu acho* que *ela é a chave* pra qualque::r/ *é o começo* na área de letras né**>>, marcado pelo modalizador <<**eu acho**>>. Ela introduz a noção de linguagem atribuindo-lhe um lugar de destaque através das afirmações <<**ela é a chave**>> e <<**é o começo na área de letras**>>. Assim, nota-se que o professor se defronta com uma pergunta carregada axiologicamente.

Na primeira resposta, John (PROFJ. R1) procura definir a noção em questão por meio de exemplos de sua prática docente. Entendemos que essa postura assumida pelo professor se deu como uma reação à pergunta da pesquisadora, que propôs um questionamento fundamentalmente teórico em <<**eu queria saber o que é que você concebe por linguagem**>>. Dado que John concluiu a graduação há, aproximadamente, dez anos e, atualmente, possui outros interesses que não se restringem à área da Linguística, como pode ser visto em sua caracterização, é possível que formular e/ ou comentar acerca de concepções teóricas dessa área de estudo represente uma dificuldade para o professor, o que faz com que ele recorra ao uso de exemplos da sua prática pedagógica.

Ainda em sua primeira resposta, noções teoricamente distintas são evocadas por John, que busca fundamentar a sua concepção de linguagem. O professor retoma elementos de enunciados mais distantes e não o discurso da coleção didática com que trabalha. Observando essas vozes mais detalhadamente,

verifica-se a presença de noções do estruturalismo e de abordagens recentes sobre a linguagem e suas formas de manifestação.

O enunciado do docente é constituído por *fiões ideológicos* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009) que reiteram usos e pontos de vista, e que se encontram integrados à *memória discursiva* (SIBLOT, 2001) das noções selecionadas. Por exemplo, quanto às escolhas que remetem às correntes estruturalistas, mais especificamente à Teoria da Comunicação⁶⁵ (doravante TC) proposta por Roman Jakobson, temos a oposição entre língua e fala <<**a trabalhar aquela/ a diferenciação/ né/ entre fala/ idioma// não é// código**>>, e escolhas lexicais como <<**código**>>, <<**CANAL**>>, <<**SISTEMA**>> e <<**comunicação**>>.

Indo por outro viés, também há a voz que representa as perspectivas mais recentes, segundo as quais a linguagem perpassa todas as práticas sociais, como pode ser visto em <<**a linguagem/ ela passa por todas/ essas questões/ né?! inclusive/ é::/ ela não se dá só:: na questão da fala/ não é/ você pode estabelecer um elo comunicativo através de uma obra de arte/ né/ então/ a linguagem/ ela vai ter assim vários recortes**>>. Conhecendo o percurso de formação do professor, que possui um curso de especialização em Arte e Educação, conforme mencionado em sua caracterização, a afirmação <<**você pode estabelecer um elo comunicativo através de uma obra de arte**>> é um provável fio ideológico que retoma vozes daquele contexto.

De acordo com Tardif (2014), os saberes do professor constituem realidades sociais, pois estão necessariamente ligados a situações de interação com os outros (alunos, colegas, pais, etc.), bem como ancorados em uma tarefa complexa (ensinar), situados em dado espaço de trabalho (a sala de aula, a escola) e enraizados em determinada instituição e em uma dada sociedade. Desse modo, as vozes que povoam a fala do docente e que remetem a saberes e concepções específicas não revelam o ponto de vista “individual” do professor perante a noção de linguagem, mas reintegram *interações* prévias, isto é, determinados momentos e espaços sociais em os saberes foram coconstruídos, como cursos de formação, leituras, práticas coletivas etc.

⁶⁵ Ao abordar o esquema da comunicação, Jakobson (2005, p. 123) afirmou que “O REMETENTE envia uma MENSAGEM, ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere [...], apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário [...]; e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e a permanecerem em comunicação”.

No final da resposta de John (PROFJ. R), ele fala <<**ai eu não sei se já está bem respondido**>>. É possível que se trate de uma *reação* à “importância” conferida à noção de linguagem por parte da pesquisadora. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2009), ao compreendermos as palavras que compõem um dado enunciado singular, reagimos àquelas que provocam em nós ressonâncias ideológicas, ou seja, que dizem respeito aos nossos interesses concretos. Considerando a situação de entrevista de pesquisa em que os participantes estavam inseridos, John demonstra preocupar-se em dar uma resposta que não apenas satisfaça aos propósitos da situação, mas também “faça jus” aos status atribuído à noção.

O mesmo questionamento foi proposto para o professor Marcus após as perguntas de ordem mais geral, como pode ser visto abaixo:

ENTM. P1: **primeira pergunta que é bem básica na área de línguas** né/ é o seu conceito de linguagem// marcus/ o que você concebe por linguagem?/ O que você entende por linguagem?

PROFM. R1: linguagem é tudo consegue// consegue **transmitir/ né// mensagens/ é:/** pensamentos/ opiniões

No início da entrevista com o professor Marcus, a entrevistadora (ENTM. P1), sujeito igualmente participante da situação de entrevista e que traz sua visão de mundo, introduz o questionamento sobre a concepção de linguagem de maneira atrelada ao seu ponto de vista (ENTM. P1). Ao atribuir à pergunta que seria formulada o status de <<**bem básica**>> na **área de línguas**>>, Marcus é colocado em confronto com o enunciado da entrevistadora carregado de conteúdo axiológico.

Na primeira resposta de Marcus (PROFM. R1), é possível observar uma voz que predomina em seu enunciado, bem como a sua orientação perante essa voz. Algumas noções apresentadas pelo docente também são retomadas da Teoria da Comunicação, como mostram a escolha do verbo <<**transmitir**>> e do substantivo <<**mensagens**>>. Essas duas noções carregam em sua memória discursiva seus antigos contextos de circulação, e dentre eles, o mais evidente é o *esquema de comunicação* proposto por Jakobson, em que “a mensagem é o elo entre os agentes emissor e receptor” (BARBOSA, 2010, p. 15). Marcus as reacentua no contexto da entrevista de pesquisa com um tom de concordância, pois ela condiz e fundamenta a sua concepção de linguagem.

Conforme dissemos acima, há “fios ideológicos” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009) que reintegram elementos da Teoria da Comunicação nas respostas dos dois docentes, o que nos leva a buscar explicações que justifiquem essa repetida evocação. As vozes que ecoam nas noções utilizadas pelos professores são possíveis vestígios de interações passadas, que constituíram os pontos de vista assumidos durante as entrevistas. Essas vozes presentes nos discursos docentes e outros saberes que carregam consigo podem ser indicadores de transposições didáticas ocorridas em cursos de formação continuada, ou refrações de interações com outros professores, de leituras de materiais didáticos já utilizados em suas práticas, das discussões fomentadas durante os seus cursos de graduação, etc.

Em particular, no caso da presença da Teoria da Comunicação, a possibilidade das vozes indicarem transposições ocorridas durante cursos de formação e/ou através do contato com materiais didáticos mais antigos se faz bastante plausível, uma vez que John e Marcus vivenciaram o período marcado pela influência dessa Teoria no ensino de língua no Brasil. Conforme discute Lira (2008), os livros didáticos da década de 70 e início da década de 80 refletiram a preocupação com o exame da comunicação no quadro dos estudos linguísticos, questão introduzida pelos teóricos funcionalistas com base na concepção saussuriana de língua como sistema⁶⁶.

O próximo questionamento proposto aos professores introduz o Manual na discussão acerca da noção de linguagem. Especificamente na entrevista com John, essa introdução é encadeada à discussão prévia através da fala da entrevistadora em <<*e* com relação ao manual>> (ENTJ. P2). Nota-se que o operador argumentativo de adição “e” promove esse encadeamento entre discussões, como pode ser visto abaixo:

ENTJ. P2: **e com relação ao manual/** você falou que deu uma olhadinha antes da gente conversar [de] e ficou claro pra você [xxx] o que é que o manual concebe por linguagem? **ficou claro pra você nessa sua olhada no livro/ no manual?**

PROFJ. R2: é/ o manual/ ele assim/ o que ele/ assim na na minha RÁPIDA olhada né/ eu até marquei algumas coisas o livro está/ acho que está até aqui na minha bolsa/ então/ eu achei assim/ que:: **o que ele definiu por**

⁶⁶ Lira (2008) aponta que, no Brasil, a repercussão desse debate levou à proposta de reforma no ensino que chegou a ser instituída por lei (5692 de 1971), e trouxe consequências visíveis à estruturação teórico-metodológica do ensino de língua. As línguas materna e estrangeira foram enfocadas por uma área de estudos que se chamou “Comunicação e Expressão”, juntamente com a Educação Artística e a Educação Física.

linguagem/ e tal assim idioma e tal né/ ele se amparou na questão legal/ entendeu?/ ai ele falou na questão assim da de algumas leis/ né/ diretrizes e bases/ até citou também que a coleção/ ele se ampara em toda uma questão ai/ né/ jurídica/ né/ pra não ferir também o eca né/ que é o estatuto da criança e do adolescente/ que é um nome/ feio né? (risos)/ eu quis dizer né eca né e-c-a/ mas popularmente a gente fala muito eca/ se referindo ao estatuto da criança e do adolescente

A entrevistadora fez dois questionamentos ao professor: uma pergunta aberta que se refere à visão do Manual (<<**o que é que o manual concebe por linguagem?**>>), e uma pergunta fechada referente à compreensão do professor (<<**ficou claro pra você nessa sua olhada no livro/ no manual?**>>). John responde ao primeiro questionamento com hesitações, como pode ser visto através de <<***o manual/ ele assim***>>, <<***ele definiu por linguagem***>>, <<***ele se amparou* na questão legal**>>, <<***ele falou* na questão assim**>>, <<***até citou***>> e <<***ele se ampara***>>.

Ao abordar a noção de linguagem no Manual da coleção *English for All*, John utiliza os seguintes procedimentos:

- i) *Acréscimo*: ao falar que o Manual traz a noção de <<**idioma**>> quando expõe a sua concepção de linguagem, uma vez que o MP não utiliza essa noção;
- ii) *Deslocamento temático*: Se considerarmos o Manual do Professor em sua totalidade, não procurando seccioná-lo em blocos explicativos de noções, há o tratamento das questões legais e a evocação dos documentos oficiais norteadores da coleção. Com efeito, o Manual, na seção Legislação, traz exatamente os documentos que o professor mencionou, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Desse modo, o falante fez o deslocamento das teorias e explicações que embasam a noção de linguagem para a questão legal, igualmente presente no material;
- iii) *Condensação*: o professor refere-se apenas a <<**algumas leis**>> com o objetivo de retomar a Constituição da República Federativa do Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Na interação com o docente Marcus, o questionamento acerca da noção de linguagem trazida pelo MP da coleção em estudo é encadeado à discussão anterior através do marcador conversacional <<**certo**>>, na fala da pesquisadora (ENTM. P2), que sinaliza o final de uma etapa e a abertura de outra, mas mantendo um elo entre elas.

ENTM. P2: **certo/ você achou que o conceito de linguagem no livro tá CLARO?/ o que ele traz por linguagem?**

PROFM. R2: **acredito que esteja**
(...)

ENTM. P3: **ele inclusive traz aqui/ a gente pega aqui o manual ele diz assim “a linguagem é de natureza sociointeracional”/ (...)/ o que é que você entende por isso/ marcus/ que a linguagem/ na opinião do manual/ é de natureza sociointeracional?**

PROFM. R3: **é/ eu vejo assim ela ela surge/ ela/ ela::/ surgiu/ da necessidade social/ para se comunicar/ convencionalmente se estabeleceu/ e ficou a/ o código/ e depois/ a::ssim/ a::/ SEM ELA/ né/ essa interação seria/ praticamente ou inteiramente impossível/ sem a linguagem/ como iríamos// como iria haver a comunicação se não houvesse a linguagem?**

ENTM. P4: **entendo/ você acha que ficou claro no manual esse conceito de linguagem que ele:: traz?**

PROFM. R4: eu achei/ achei/ achei interessante também porque ele inclusive **traz citações/ né/ de teóricos/ como Vygotsky**

A ordem dos questionamentos aqui é diferente daquela desenvolvida na entrevista anterior com o professor John. Na situação de entrevista com Marcus, a pesquisadora propõe inicialmente uma pergunta fechada acentuando o objeto do questionamento (<<**você achou que o conceito de linguagem no livro tá CLARO?>>), seguida por uma pergunta aberta <<o que ele traz por linguagem?>>. Essa inversão na ordem das perguntas, isto é, com a colocação da pergunta fechada em primeiro plano, sobrepondo-se à pergunta aberta, leva a uma reação diferenciada no respondente.**

A primeira resposta de Marcus atende ao questionamento proposto primeiramente, acentuado pela entonação da pesquisadora, limitando-se a responder <<**acredito que esteja**>>. A resposta dada pelo professor satisfaz a pergunta em destaque na fala da pesquisadora, bem como se enquadra na situação sócio-histórica partilhada pelos participantes, pois ele não precisa responder “além” do que foi perguntado. Como reação à resposta dada por Marcus em PROFM. R2, a pesquisadora propõe a leitura da seção que trata da noção de linguagem no MP

(ENTM. P3): <<ele inclusive traz aqui/ a gente pega aqui o manual ele diz assim>>.

Entendemos que a próxima resposta (PROFM. R3) dá pistas da repercussão da fala da entrevistadora (ENTM. P3), a qual traz um breve trecho que consta no Manual e a introdução de uma pergunta aberta (<<o que é que você entende por isso/ marcus/ que a linguagem/ na opinião do manual/ é de natureza sociointeracional?>>). O entrevistado retoma a perspectiva do Manual, que remete ao surgimento da linguagem (<<ela::/ surgiu/ da necessidade social/ para se comunicar>>), mas, em seguida, reafirma o seu ponto de vista (<<convencionalmente se estabeleceu/ e ficou a/ o código>>).

Assim, Marcus retoma noções da TC ou de possíveis transposições dela através de escolhas como <<comunicar>>, <<comunicação>> e <<código>>. Por outro lado, ele também traz a noção de interação e o ponto de vista de teorias pós-estruturais, como a teoria dialógica, através da ênfase que pode ser vista na repetição de <<SEM ELA>> e <<sem a linguagem>> para alegar que <<essa interação seria/ praticamente ou inteiramente impossível>>, bem como na pergunta feita ao final de sua resposta (PROFM. R2) <<como iria haver a comunicação se não houvesse a linguagem?>>. Assim, diversas perspectivas teóricas ou vozes se entrecruzam na fala do docente e são orquestradas por ele.

Em ENTM. P4, a pesquisadora recorre ao enunciado <<entendo>> como uma maneira de concluir a discussão anterior e dar continuidade à entrevista. Esse segmento também funciona como recurso para fazer com que o entrevistado se sinta mais “confiante” na situação de entrevista⁶⁷. Embora a participante não partilhe das mesmas perspectivas teóricas comentadas pelo docente, o marcador <<entendo>> foi utilizado com a função de encadeador. Não se trata de uma escolha neutra, mas de uma tentativa de estimular o docente a continuar a falar.

Ainda em ENTM. P4, a pesquisadora questiona novamente se o Manual é suficientemente claro (<<você acha que ficou claro no manual esse conceito de linguagem que ele:: traz?>>). Marcus faz apenas alusão à <<citações>> para mencionar as seis citações dispostas na fundamentação da noção de linguagem no material e faz uma *supressão*, quando ele fala <<de teóricos/ como vygotsky>>.

⁶⁷ Embora “entendo” seja um marcador conversacional frequente em situações de diálogo oral, os entrevistados demonstraram certa necessidade de afirmação, principalmente, através de elementos não verbais como a entonação e os movimentos com a cabeça e com os braços.

pois além de Vygotsky, outros autores foram evocados através das demais citações. É possível que o motivo para essa supressão seja que a maioria das citações, na seção em discussão e no Manual como um todo, foi retirada dos escritos de Vygotsky.

Focando novamente na entrevista com o professor John, em ENTJ. P3 (a seguir), *antes* de introduzir um novo questionamento ou acentuar determinado aspecto, a entrevistadora procura “afirmar” a participação *efetiva* do docente a partir de duas estratégias. Primeiramente, o posicionamento de concordância com a fala do entrevistado (<<**eu entendo**>>), em seguida, a retomada-reacentuação (*concordância-discordância ativa*) do comentário feito por John com certo humor promovido pela sigla ECA <<**o eca (risos)/ é interessante esse termo mesmo né**>>, conforme pode ser visto abaixo:

ENTJ. P3: **eu entendo/ o eca (risos)/ é interessante esse termo mesmo né/ ô john/ mas assim/ vendo assim mais especificamente** na questão do manual/ **tem um momento que ele diz/ na parte de fundamentos teórico-metodológicos/** que a linguagem é de natureza sociointeracional/ **eu acho que é logo um dos tópicos assim [eu lembro]/ o que é que você entende por esse conceito de linguagem de natureza sociointeracional?**

PROFJ. R3: **é/ vou dar minha/ uma resposta assim be::m assim como eu vou dizer assim/ minha mesmo né/ [claro] não baseada em em teorias/** então/ sempre que eu pego uma palavra assim que ela me chama a atenção né/ como algumas palavras que eu vi hoje no manual/ observando com mais atenção né/ uma palavra SOCIOinteracional/ então eu tento decompor/ a palavra/ né/ **dentro** do meu conhecimento prévio/ tendeu?/ SOCIO relatei a ideia de/ de de de **SOCIEDADE/ no sentido né de convivência/ de troca/ não é?/ da necessidade de você conviver e trocar algo né/** com o outro/ e INTERACIONAL né no sentido de:: **interação/** né/ até deixe-me ver uma outra palavra né/ porque você tinha que explicar com a mesma palavra né/ então/ mas eu até falei né/ antes né/ a palavra **TROCA/** entendeu?/então SOCIO interacional né/ eu acho que as duas palavras elas// formam uma nova/ mas/ em si cada uma/ uma já se relaciona com a outra

Ressaltamos que esses recursos, embora utilizados na tentativa de fazer com que o docente se sentisse mais confortável na situação de entrevista e dar-lhe certeza de que estava sendo claro em suas colocações, promovem a ideia de convivência por parte da pesquisadora, constituindo estratégias axiologicamente carregadas com propósitos definidos.

Ainda em ENTJ. P3, o encadeamento promovido pela entrevistadora entre a resposta dada por John em PROFJ. R2 e o próximo questionamento formulado é

realizado através do segmento <<ô john/ mas assim>>. O uso do vocativo “ô john” seguido pelo operador argumentativo de oposição “mas” introduz o redirecionamento que virá a ser proposto, movimento também marcado pelo segmento <<***mais especificamente* na questão do manual**>>. Essa tentativa de redirecionamento ocorre como reação à resposta anterior dada por John (PROFJ. R2), em que o professor desloca o tema dos fundamentos da noção de linguagem para a questão da legislação. Outra reação ao deslocamento de tema feito por John é a proposta de leitura do trecho do Manual por parte da pesquisadora: <<**viendo assim tem um momento que ele diz/ na parte de fundamentos teórico-metodológicos**>>.

A entrevistadora também aponta que a noção de linguagem no Manual ocupa lugar de destaque (<<**eu acho que é logo um dos tópicos assim**>>), associado a um gesto com a mão que indica a ideia de topo. John reage ao destaque conferido à noção de linguagem (<<**é/ vou dar minha/ uma resposta assim be::m assim como eu vou dizer assim/ minha mesmo né/ não baseada em em teorias**>>), que pode ser interpretada como discordância em relação à entrevistadora que insiste na questão teórica, ou como abstenção da “responsabilidade” de responder conforme a visão defendida no Manual e pela pesquisadora.

Em PROFJ. R3, o professor retoma alguns fios ideológicos (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2009) através da escolha de palavras carregadas de certo valor apreciativo na esfera pedagógica, como <<**sociedade**>>, <<**convivência**>>, <<**troca**>>, <<**interação**>> ou <<**necessidade de você viver e trocar algo com o outro**>>. As palavras escolhidas pelo professor, acentuando inclusive a noção de “troca”, carregam um valor *positivo*, uma vez que retomam vozes de teorias recentes as quais ressaltam a importância da construção conjunta de conhecimento.

Por outro lado, nota-se que o professor não relaciona a sua resposta ao conteúdo trazido no Manual, constatação que nos fez levantar três hipóteses sobre a relação que John estabeleceu com o material, pelo menos, no tocante ao tratamento da concepção de linguagem: 1) o professor não leu as citações que fundamentam a noção; 2) o docente leu as citações, mas não reconheceu as teorias que elas evocam, acarretando em uma compreensão superficial da noção e certa insegurança em retomar as teorias; 3) ele leu as citações rapidamente e pode ter reconhecido o arcabouço teórico, mas *optou* por reiterar o que se sente mais seguro para comentar ou que estão mais de acordo com o seu ponto de vista.

Ainda com relação a John, a entrevistadora insiste na noção de linguagem como de natureza sociointeracional, conforme pode ser visto abaixo em ENTJ. P4:

ENTJ. P4: (...) e como é a **LINGUAGEM** nesta perspectiva **SOCIOinteracional** que vocês tá falando? **porque isso é uma perspectiva/ né/** o que é que você entende por uma linguagem que é de **NATUREZA/** sociointeracional?

PROFJ. R4: bem// é::/ **então/ dizendo novamente né/ com as minhas palavras né/** [claro] entã::o eu acho assim QUE/ **você viver/ vamos dizer assim/ em sociedade/ né/ você tem também vários/ vamos dizer assim/ recortes/ né/ porque você pode/ qual é a sociedade?// alguém pode dizer não/ é a família/ é a sala de aula/ não é/ é a comunidade/ é o bairro/ é o estado/ é o país/ é o planeta terra/** então/EU/ trabalho com o aluno/ a ideia da/ **aquela ideia que eu até já vi né/ em algumas coleções/ de inglês/** usarem muito até assim como/ né/ um *slogan* né/ um chavão assim é:: **CIDADÃO DO MUNDO/ e eu concordo com isso/ sabe?/** eu acho que nós somos/ né/ cidadão/ do mundo/ entendeu?/ entã::o/ é::/ **gostei também de ver no manual né que:: as os autores né/ eles colocam que:: eles não fazem esse segmento/ essa separação né/ assim/ ah/ vamo vamos trabalhar essa parte aqui/ é::/ no estilo do nativo/ fala inglês de um país x ou y/ aqui é o estilo do brasileiro/ não/ é o inglês/** entendeu?/ claro que a língua ela tem/ é:: as suas diferenças regionais/ né/ sotaque e etc e tal/ mas assi::m/ é como o português né/ é uma língua/ que vai ter suas diferenças/ é:: regionais mas é/ de alguma forma **o mesmo sistema/ a mesma língua né/** com suas variantes/ como::/ tem e pode até ter né (risos)/ no mesmo país na mesma cidade/ né/ grupos de falantes/ eles vão se expressar de formas diferentes

A tentativa da pesquisadora de redirecionar a resposta do docente se faz perceptível pela ênfase por meio da entonação nas noções de <<**LINGUAGEM**>>, <<**SOCIO**>> (de “sociointeracional”) e <<**NATUREZA**>>, juntamente com a *explicação* do lugar ocupado por “sociointeracional”, marcada pelo operador argumentativo “porque” em <<***porque* isso é uma perspectiva**>>. Desse modo, a repetição⁶⁸ da mesma pergunta aberta associada aos elementos supracitados, tende a “levar” o entrevistado a responder ao questionamento, atentando a certos aspectos não considerados ou enfocados anteriormente.

Desenvolvendo o seu discurso em um meio já carregado de pontos de vista, John reage à repetição da pergunta por parte da entrevistadora por meio do advérbio “novamente” em <<**então/ dizendo *novamente* né/ com as minhas palavras né**>>. John, de fato, retoma e continua a responder a pergunta anterior (ENTJ. P3), ligando a definição de “sociointeracional” às diferentes “linguagens” de cada comunidade e contexto em que um indivíduo pode estar inserido. Assim, tanto

⁶⁸ Lembramos que se trata da repetição da mesma pergunta uma vez que temos em ENTJ. P3: <<**o que é que você entende por esse conceito de linguagem de natureza sociointeracional?**>> e em ENTJ. P4: <<o que é que você entende por uma linguagem que é de **NATUREZA/** sociointeracional?>>.

na pergunta da entrevistadora, quanto na resposta de John, há *autoencadeamentos* dialógicos. Com efeito, o encadeamento foi provocado pela própria pergunta que remete tanto ao questionamento quanto à sua resposta dada anteriormente.

Em seguida, John utiliza os procedimentos de *concondância-discordância ativa* para retomar dois discursos diferentes: o das coleções de inglês que utilizam a noção de “cidadão do mundo” (<<**e *eu concordo* com isso/ sabe?>>**) e o do próprio Manual (<<***gostei* também de ver no manual né que:: as os autores né [...]>>**). O docente faz outro *deslocamento temático* para explicar a noção de linguagem no Manual. Ele recupera fragmentos que estão presentes no discurso do volume, mas que não se encontram relacionados à noção em questão (<<**os autores né/ eles colocam que:: eles não fazem esse segmento/ essa separação né/ assim/ ah/ vamo vamos trabalhar essa parte aqui/ é::/ no estilo do nativo/ fala inglês de um país x ou y/ aqui é o estilo do brasileiro/ não/ é o inglês/>>**), o que aponta para um *deslocamento* consequente do ponto de vista do professor. Assim, ele reitera os aspectos que considerou mais importantes em sua leitura, talvez, feita rapidamente.

Com relação à presença de diferentes vozes, trata-se de um enunciado (PROFJ. R4) extremamente heterogêneo (AUTHIER-REVUZ, 1990), sendo possível recuperar quatro diferentes vozes orquestradas pelo professor: a voz das outras coleções de inglês que usam a noção de *cidadão do mundo*, a voz do Manual do Professor da coleção em estudo, a voz das teorias que tratam da variação linguística *da língua portuguesa*, e a voz das concepções tradicionais de língua (<<**de alguma forma o mesmo sistema/ a mesma língua né >>**). É possível que professor tenha retomado e reacentuado no novo contexto as noções de variação regional e sotaque, por conta de sua formação, uma vez que ele também é licenciado em língua portuguesa (<<**claro que a língua ela tem/ é:: as suas diferenças regionais/ né/ sotaque e etc e tal/ mas assi::m/ é como o português né/>>**).

Nos diálogos que se seguem, são abordados outros tópicos orientadores que concernem à noção de linguagem trazida pelo Manual na prática docente e à sua importância para o professor. John inicia sua resposta em PROFJ. R5 retomando a perspectiva apontada pela pesquisadora em sua pergunta (<<**você acha que é importante pro professor ter essa visão de que essa/ justamente dessa *questão sociointeracional*?/ >>**), e então acrescenta a sua opinião,

constituindo uma reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa* (<<**é fundamental**>>).

ENTJ. P5: (...) **você acha que é importante pro professor ter essa visão de que essa/ justamente dessa questão sociointeracional?/** você acha que [o professor?] esse é um conceito importante pro professor?

PROFJ. R5: **é fundamental/** porque o professor/ né/ ele às vezes até;;/ vamos dizer assi::m/ estudou muito/ em termos de anos/ né/ em termos de títulos/ né/ mas ele não é um bom **professor no sentido/ de possibilitar uma troca/ eu não vou dizer nem TRANSMISSÃO/ né/ porque transmissão parece até coisa de doença** (risos)/ entendeu?/ né/ mas uma **TROCA/** né/ porque tem professor que vê o **aluno como depositário//** né isso?/ **eu sei você não sabe/** e não é assim/ né isso?/ então tem professor que ele sabe muito/ ou acha que sabe PARA ELE/ mas ele/ não tem a **habilidade né/ para passar/** mas ele não vai assumir isso né/ ele vai dizer que é **o aluno que é incapaz/** não é?

As escolhas feitas pelo docente são carregadas de vozes, mostrando, mais uma vez, a heterogeneidade dos discursos do docente. John retoma concepções e críticas feitas por Paulo Freire de maneira quase que explícita ao recuperar fios que perpassam <<**aluno como depositário**>>, <<**eu sei você não sabe**>>, <<**o aluno que é incapaz**>>. No âmbito pedagógico, a palavra “depositário” traz, em sua memória discursiva, os seus antigos contextos de circulação, estando “atravessada” ou “habitada” por eles (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009), bem como pelos pontos de vista de quem a usou. O próprio entrevistado conhece a noção de *memória* que as palavras trazem, tendo, inclusive, participado de discussões que abordam os posicionamentos atrelados a alguns termos no âmbito pedagógico, pois enfatiza e repete a noção de “troca”, que carrega um acento de valor positivo nessa esfera e se opõe à palavra “transmissão”, com seu acento atualmente negativo.

Nota-se que há pontos de vista teóricos em conflito: para John, um “bom professor” é aquele que possibilita <<**uma *troca***>> ao passo que <<**tem a habilidade né/ para *passar***>>. Entretanto, o verbo “passar”, no contexto pedagógico para se referir à relação professor-aluno, está relacionado, justamente, à “transmissão” a que John se opôs anteriormente, distanciando-se da “troca”.

Com o professor Marcus, a entrevistadora propõe essa mesma questão que envolve a noção na prática e a sua importância para o professor:

ENTM. P4: **certo/ então você acha que ficou claro o conceito/ você lembra se no manual ele traz também/ na prática/ o que é que é conceber a linguagem como de natureza sociointeracional?//** (silêncio) **ele ele traz assim algum exemplo PRÁTICO pro professor/ sabe?/ de como colocar isso na prática/ esse conceito na prática?//** (silêncio) **você**

lembra de algum exemplo?/ alguma alguma algum momento que ele fale sobre isso?

PROFM. R4: **nos trabalhos né é:: em em grupo**

ENTM. P5: **certo/ você acha que esse conceito de de ter a linguagem como de natureza sociointeracional é importante pro professor?**

PROFM. R5: **é importante sim/ né?/ é como eu que eu ia dizendo/ é aquela coisa que eu já citei a:: gramática como um esqueleto e um esqueleto só ele não se põe// ele pra/ ter essa essa:: DINÂMICA/ né/ que existe né/ ele precisa de// da:: de SIGNOS né/ precisa recheiar esse ESQUELETO/ precisa ser recheado de signos para poder/ haver a dinâmica/ a dinâmica da linguagem**

ENTM. P6: **você falou de signo/ é interessante essa expressão/ o que é que você concebe por signo?**

PROFM. R6: **saussure (risos) (...) mas o signo/ você falou o que eu entendo né?/ [isso] a palavra em si// eu queria saber assim xxx/ se/ se não houver a:: conhecimento não há::/// não se consegue/ transmitir uma mensagem/ não se consegue// se não se conhece o signo**

A entrevistadora inicia o enunciado ENTM. P4 com o marcador <<certo>> e o operador argumentativo <<então>> (<<certo/ então você acha que ficou claro o conceito>>) para “concluir” a discussão sobre a clareza da explicação teórica no MP e dar continuidade à entrevista. O encadeamento entre perguntas e respostas precedentes e a pergunta porvir é estabelecido *dentro* do novo questionamento, através do operador <<também>> em (<<você lembra se no manual ele traz *também*/ na prática/ o que é que é conceber a linguagem como de natureza sociointeracional?>>) que se refere à existência da explanação teórica da noção de linguagem no Manual e à possível presença de exemplos práticos no mesmo material.

Após a introdução da nova pergunta, o professor permanece em silêncio, sugerindo, através de sua expressão facial, que está pensando ou tentando elaborar a resposta. A entrevistadora tenta, então, *reformular* a pergunta (<<ele ele traz assim algum exemplo *PRÁTICO* pro professor/ sabe?/ de como colocar isso *na prática*/ esse conceito *na prática*? >>). Na reformulação, observamos algumas alterações significativas, como a ênfase na entonação da palavra <<PRÁTICO>> e a repetição de “na prática” duas vezes. Notamos também que a pergunta inicial foi segmentada em duas outras perguntas, e que houve, no primeiro questionamento, o acréscimo de “exemplo”. Desse modo, a reformulação proposta pela entrevistadora enfoca fortemente a prática pedagógica e, possivelmente, direciona o professor a pensar por esse viés.

Por conta desse silêncio, a entrevistadora reformula os questionamentos previamente propostos (<<**você lembra de algum exemplo?/ alguma alguma algum momento que ele fale sobre isso?>>**). Nessa segunda tentativa de reformulação, mais uma vez segmentada em duas perguntas: a primeira repete a palavra “exemplo”; a segunda pergunta, em oposição ao primeiro questionamento dessa reformulação, não tenta fazer o professor se “lembrar” do exemplo, e insiste na questão dos exemplos do livro.

Na primeira resposta deste bloco (PROFM. R4), há uma *supressão*. Após a explanação dos fundamentos teórico-metodológicos da coleção, o Manual traz a sua proposta didático-pedagógica, em que se encontram algumas sugestões de trabalho que se apoiam nas noções anteriormente apresentadas. Com efeito, “trabalhos em grupo” constituem uma das sugestões práticas dadas pelo Manual, mas há outras que foram suprimidas pelo docente, como trabalho em pares, atividades que envolvam situações desafiadoras, etc.

Em ENTM. P5, o marcador <<**certo**>> é usado no encadeamento entre perguntas e repostas por parte da entrevistadora. Em seguida, há a introdução de uma pergunta fechada (<<**você acha que esse conceito de de ter a linguagem como de natureza sociointeracional é importante pro professor?>>**), que busca obter a o ponto de vista do professor acerca da importância da noção por meio do modalizador <<**você acha**>>. Mais uma vez, o professor não formulará a sua resposta em um meio “neutro”.

Em PROFM. R5, Marcus afirma a importância da concepção sociointeracional da linguagem (<<**é importante sim/ né?>>**), caracterizando, ao nosso olhar, um movimento decorrente não apenas da pergunta precedente, mas, também, da maneira como a entrevista vem sido desenvolvida. Ainda em PROFM. R5, notamos a ocorrência de verdadeiros *nós* de heterogeneidade, isto é, “pontos” no discurso que são saturados da presença de outrem, embora não explicitamente marcados. O acento na noção de “signo” constitui um ponto fundamental nessa questão, pois é um termo que pode remeter a diversas correntes teóricas que trazem diferentes pontos de vista. Na visão de Marcus, a “gramática” precisa dos “signos” para adquirir a <<**dinâmica da linguagem**>>.

A introdução dessa noção pelo professor (PROFM. R5) provoca a réplica da entrevistadora (ENTM. P6) e aponta para um complexo jogo de movimentos retrospectivos e prospectivos na fala dos participantes da situação. Enquanto

Marcus faz alusão à noção de signo de contextos passados e a reacentua para a situação de entrevista a fim de fundamentar seus argumentos, a pesquisadora retoma a noção introduzida por Marcus (<<**você falou de signo**>>), acrescenta o seu próprio acento valorativo em um processo de reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa* (<<**é interessante essa expressão**>>), e formula uma nova pergunta a partir dessa intersecção (<<**o que é que você concebe por signo?**>>).

Quando questionado sobre o que é um signo, o professor responde prontamente <<**saussure**>>. Assim, nota-se, evidentemente, que um termo retoma pontos de vista, contextos de ocorrência e, primordialmente, a relação com o objeto (SIBLOT, 2001). O professor confirma a afinidade teórica com os estudos do teórico Ferdinand Saussure ao dizer seu ponto de vista sobre a importância da noção de signo (<<**a palavra em si// (...) se não houver a:: conhecimento não há::// não se consegue/ transmitir uma mensagem**>>), isto é, além da “gramática”, os indivíduos precisam das palavras que são dotadas de “conhecimento” a fim de se comunicar. A proposta estruturalista saussuriana também é retomada e reacentuada no contexto da entrevista de pesquisa através de diversas escolhas lexicais feitas pelo docente: <<**signo**>>, <<**transmitir**>>, <<**mensagem**>>, <<**gramática**>>.

5.2. Segundo eixo temático: noção de aprendizagem

As discussões que se seguem com os docentes englobam a concepção de sujeito pela perspectiva do Manual e, em seguida, a noção de aprendizagem. Conforme explanado anteriormente, o limite de extensão do presente trabalho e a grande quantidade de dados produzidos nas entrevistas levam a delimitar os temas que serão analisados. Assim, nos restringimos na presente seção a abordar as interações acerca da noção de aprendizagem que é introduzida pela pesquisadora nos seguintes trechos:

ENTJ. P6: **certo/ john/ ele também coloca que/ a APRENDIZAGEM é de natureza sociointeracional/ o que é que você entende por isso?**

PROFJ. R6: **ah eu eu assim/ como:: eu te falei outro dia né/ que até né a minha pós-graduação/ é em arte/ arte educação/ então/ aquela expressão da mimese/ sabe?// eu acho muito bonita que vem lá né// (risos) da antiguidade clássica né/ aristóteles e tal/ né/ aquela coisa assim de mimese né/ como imitação// né/ então o homem/ ele tem essa coisa de de imitar até pra sobreviver/ entendeu?/ não imitar no sentido**

vulgar da palavra né/ você fala assim ah uma coisa é a imitação ela se torna uma coisa:: vulgar/ mas no sentido assim de:: como é que eu vou dizer assim de aprender/ com o outro/ né/ aquela coisa do **espelhamento**/ (...)

Primeiramente, é possível observar, em ENTJ. P6, que a entrevistadora continua a usar o marcador conversacional <<**certo**>> para encadear a resposta prévia do professor às novas perguntas a serem introduzidas. Além de funcionar para fechar discussão e abrir outro tópico, o marcador também indica concordância com o que foi dito anteriormente pelo entrevistado. Assim, mesmo que a pesquisadora não partilhe das mesmas visões teóricas do professor, o uso de “certo” pode servir para “estimular” o docente a falar. O encadeamento entre as discussões também é promovido pelo operador de adição <<**também**>> em <<**ele *também* coloca que/ a APRENDIZAGEM é de natureza sociointeracional**>>, uma vez que retoma a discussão prévia sobre a linguagem. A pesquisadora enfatiza com a entonação a noção de “aprendizagem”, caracterizando uma estratégia para “redirecionar” o entrevistado para um tópico. Essa mesma ocorrência (<<**APRENDIZAGEM**>>) também pode ser uma maneira de encadear a discussão passada (noção de linguagem) com a introdução acentuada da nova discussão (noção de aprendizagem).

Em PROFJ. R6, John inicia a sua resposta retomando e modificando a *noção de mimese*, o que configura uma reacentuação, visto que ele não se detém ao MP da coleção *English for All*. O docente afirma que a evocação da noção está atrelada a outras situações e interações do passado, como aos seus estudos na pós-graduação (<<***a minha pós-graduação/ é em arte/ arte educação*/ então/ aquela expressão da mimese/ sabe?>>**). Desse modo, destaca-se o caráter dinâmico e flexível da reacentuação, processo que se faz constante no funcionamento da linguagem (CUNHA, 2009).

Conforme vimos, toda compreensão real é ativamente responsiva e a formulação de qualquer resposta, seja qual for a sua manifestação, consiste em um processo fundamentalmente avaliativo (BAKHTIN, 2011c). Os discursos com os quais John interagiu durante a sua pós-graduação, além de *condensados*, sofreram um processo de reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa*, pois John explicita sua avaliação sobre a noção (<<**aquela expressão da mimese/ sabe?// *eu acho muito bonita* que vem lá né// da antiguidade clássica**>>).

Mesmo que não se possa recuperar a origem de todos os fios e vozes que perpassam e compõem a fala do professor, é possível encontrar a presença de palavras e expressões que estão atreladas às diversas discussões existentes acerca da noção de mimese, como <<**mimese (...) como imitação**>>, <<**imitar (...) pra sobreviver**>>, <<**não imitar no sentido vulgar**>> e <<**espelhamento**>>. Desse modo, entendemos que John responde a uma pergunta que busca o seu ponto de vista (<<**a APRENDIZAGEM é de natureza sociointeracional/ *o que é que você entende por isso?***>>) com os discursos e vozes de outrem que vão dos mais perceptíveis aos impossíveis de serem identificados, através do processo de reacentuação. Na sequência, a entrevistadora retoma a noção de aprendizagem:

ENTJ. P7: **eu entendo/ mas esse conceito de aprendizagem é de natureza sociointeracional/ ele até fala um pouco do que é e eu queria saber o que é que você entende por isso/ essa partezinha que tá em azul/ você pode ler?/[certo] até ler em voz alta talvez**

PROFJ. R7: (leitura em voz alta)⁶⁹ **então/ é/ justamente/ como a gente tava falando sobre questão né/ é:: da imitação do espelhamento e tal/ eu queria chegar num outro ponto que eu esqueci/ a aprendizagem por exemplo em casa// o filho com a mãe né// vamos dizer assim a mãe e o pai né/ mas a mãe as vezes ela está mais presente/ por uma série de de razões aí né/ aí:: quer dizer é:: ali está havendo uma aprendizagem contextual// né/ sociointeracional ao meu ver// entende?/ eu até falo pra eles assim **olhe/ vocês aprenderam a falar português onde?** (entoação diferenciada)// **né// na escola** (entoação diferenciada)/ na escola?/ não/ vocês aprenderam em casa/ né/ através da:: do **contexto** do lar né/ você dizendo// é::/ pato/ a mãe dizendo/ não/ é PRATO/ e ali você foi construindo uma gramática internalizada/ né/ toda **contextualizada/** sem ne::m talvez alguma ideia de escola/ mas ali está acontecendo naturalmente uma aprendizagem né/ eu digo/ é::// o analfabeto né/ a pessoa sem/ vamos dizer assim/ escolaridade// ela fala?// fala// e vocês entendem o que a pessoa fala?// entende/ entendemos né/ e:: e e ela entende o que vocês falam?// entende/ professor// pois é/ pode haver uma:: uma divergência/ numa palavra ou outra/ mas/ entende?/ aí eu vou passando todos esses conceitos/ de que a aprendizagem ela não de dá::/ eu digo aqui na escola a gente vai aprender/ a questão da da formal/ no sentido assim/ você vai escrever melhor/ você vai poder falar melhor/ através do conhecimento/ e no caso de inglês/ você vai extrapolar isso porque a gente vai **contextualizar** mais com a ideia cultural/ né/ **voltando a questão do cidadão do mundo****

Logo no início da fala da entrevistadora (ENTJ. P7), há o uso de <<**eu entendo**>> como elemento encadeador entre a resposta do entrevistado e a introdução de uma nova pergunta, que, com seu valor positivo, projeta para o professor uma impressão favorável à resposta anterior. Contudo, o marcador de

⁶⁹ Leitura de John: “a aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação/ não em uma mente individual/ isso significa/ entre outras coisas/ que é mediada pela diferença de perspectivas entre os coparticipantes/ é a comunidade/ ou pelo menos aqueles que estão participando no contexto de aprendizagem/ que aprende”

encadeamento é acompanhado pelo operador argumentativo de oposição “mas”, (**<<eu entendo/ *mas* esse conceito de aprendizagem é de natureza sociointeracional>>**), que funciona como um acordo parcial em relação à resposta anterior. Dessa forma, a pesquisadora compreende a noção de aprendizagem pela perspectiva sociointeracional de maneira diferente de John.

Com efeito, há outra pista que aponta para essa disparidade entre os pontos de vista dos participantes, ainda em ENTJ. P7, quando a entrevistadora diz **<<ele até fala um pouco do que é e eu queria saber o que é que você entende por isso/ essa partezinha que tá em azul>>**. A proposta de retomar o Manual do Professor (**<<ele até fala um pouco do que é>>**), a repetição do questionamento (**<<e eu queria saber o que é que você entende por isso>>**) e a indicação da leitura de um trecho específico (**<<essa partezinha que tá em azul>>**) apontam para a discordância por parte da entrevistadora com o que foi dito antes pelo entrevistado.

Após a leitura do trecho, o professor inicia a sua fala (PROFJ. R7) utilizando um operador argumentativo (**<<então>>**), que estabelece uma ligação entre a leitura e a introdução de sua interpretação. John retoma a sua resposta anterior, em **<<como a gente tava falando sobre questão né/ é:: da imitação do espelhamento e tal>>**, e a reacentua no contexto da nova resposta, por meio de um *acréscimo*, uma vez que ele agrega um novo aspecto ao que foi retomado (**<<a aprendizagem por exemplo em casa>>**).

Ao nosso olhar investigativo, a ideia de *“comunidade que aprende em coparticipação”*, presente no trecho lido, foi compreendida e reacentuada pelo professor como o exemplo da “aprendizagem em casa”, com a família. Ademais, o teor avaliativo-axiológico, inerente ao processo de compreensão, transparece na superfície do discurso do professor, pois ao exprimir o que ele compreende por “aprendizagem em casa”, John ressalta a sua opinião quanto à diferença do papel da mãe e do pai na aprendizagem **<<o filho com a mãe né// vamos dizer assim a mãe e o pai né/ *mas a mãe as vezes ela está mais presente/ por uma série de de razões ai né*>>**.

Após a leitura da citação, o professor exprime a sua visão sobre o que é a aprendizagem como fenômeno sociointeracional através de exemplos, trazendo as interações entre mãe e filho, e a aprendizagem da língua materna. O professor se refere à noção explanada na citação como “aprendizagem contextual”, reforçando

essa concepção ao utilizar pontualmente as palavras “contexto”, “contextual”, “contextualizada” e “contextualizar”. Por outro lado, nota-se certa insegurança quanto ao uso da terminologia “sociointeracional”, uma vez que John *afirma* que a interação entre mãe e filho é um exemplo de “aprendizagem contextual”, mas revela certa dúvida ao falar “sociointeracional” (<<**ali está havendo uma aprendizagem contextual// né/ sociointeracional *ao meu ver*>>). Porém, mesmo sem o reconhecimento da noção, expõe a sua compreensão do trecho, o seu caminho de interpretação, evocando discursos prévios, avaliando-os, ligando-os à nova situação de enunciação.**

Essa evocação de discursos anteriores se faz ainda mais evidente nas mudanças de entonação realizadas por John a fim de retomar a sua fala em sala de aula (exemplo: <<**olhe/ vocês aprenderam a falar português onde?>>) e a “fala/resposta” dos alunos (exemplo: <<na escola>>). Ao nosso olhar, a evocação de interações passadas entre o professor e seus alunos configura uma maneira de exprimir não apenas a sua interpretação do assunto em discussão, mas, também, mostrar que ele aborda esse assunto com os alunos em sala (<<**ai eu vou passando todos esses conceitos>>). Essa necessidade de afirmar que a noção é trabalhada em sala pode ser decorrente da própria situação de enunciação, a entrevista de pesquisa aconteceu em seu local de trabalho, sobre noções da área pedagógica, promovida por uma pesquisadora da área.****

No final de sua fala, John articula toda a explicação dada em PROFJ. R7 a uma de suas respostas anteriores, ocasião em que o professor deslocou o tema da concepção linguagem como fenômeno sociointeracional para a noção de “cidadão do mundo”. Por outro lado, não se trata necessariamente de outra reacentuação do Manual por deslocamento temático, mas de uma reacentuação da própria resposta dada previamente, configurando uma verdadeira cadeia de reacentuações (<<**e no caso de inglês/ você vai extrapolar isso porque a gente vai contextualizar mais com a ideia cultural/ né/ *voltando a questão do cidadão do mundo*>>).**

Na interação com o professor Marcus, a entrevistadora (ENTM. P7) utiliza-se de algumas formulações usadas na entrevista com o professor John, como:

- i. a escolha do marcador “<<**certo>>” para promover a transição entre repostas e perguntas;**
- ii. o uso do operador “<<**também>>” para retomar a discussão anterior (noção de linguagem) e introduzir uma nova questão;**

iii. a ênfase na entonação sobre a noção de “<<**APRENDIZAGEM**>>”.

Conforme já comentado, é possível observar que há, em tais recursos, motivações e que eles são passíveis de causar ressonâncias específicas nos entrevistados, o que os impedem de serem classificados como “neutros”. Além desses recursos, a pesquisadora retoma explicitamente a concepção de linguagem no trecho <<**ele traz a linguagem/ e a aprendizagem**>>, reforçando a ligação entre as noções e entre as discussões propostas:

ENTM. P7: **certo/ ele também** traz “A **APRENDIZAGEM** como de natureza sociointeracional”/ **ele traz a linguagem/ e a aprendizagem**// mas uma vez o que é que você entende por isso?

PROFM. R7: **certo// aprendizagem né?/ é:: a gente vai se reportando lá na// no no no colo/ né?/ o quanto o CONTATO co::m// com o social/ a aprendizagem vai se dando a partir dos primeiros momentos de vida// com o contato com o social** através do *listening* né/ através// depois: s ouvindo/ falando// então **essa aprendizagem vai acontecendo depois de uma/ já que é de um modo geral né/ depois FORMAL/ a partir do momento que a pessoa/ que a criança é levada à::: escola**

ENTM. P8: você acha que é **útil/** ter entender a aprendizagem como sociointeracional?/ você acha que **MUDA** alguma coisa na na prática do professor?

PROFM. R8: **na prática sem dúvida/ né/ eu acho que:: essas/ acho não/ tenho certeza né/ que essas que **essas/ teorias/ né/ observações teóricas/ tudo** nos ajuda a ampliar a visão/ sobre a nossa prática pedagógica**

O professor Marcus retoma a noção enunciada com ênfase pela entrevistadora (<<**aprendizagem né?**>>) e inicia a sua reflexão ressaltando “o contato com o social”, explicitando sua interpretação do que seja “sociointeracional”. Esse destaque é realizado por meio da forte entonação ao enunciar a palavra <<**CONTATO**>> e também ao repetir esse argumento ao longo de sua fala. Além disso, o docente enfatiza que a aprendizagem, por ser um fenômeno que se dá no “contato” com outras pessoas, acontece desde o nascimento. Essa ênfase também é realizada através da repetição do argumento, como pode ser visto em <<**a gente vai se reportando lá na// no no *no colo***>> e <<**a aprendizagem vai se dando *a partir dos primeiros momentos de vida***>>.

Ainda de acordo com a resposta de Marcus, essa aprendizagem <<**vai acontecendo (...) de um modo geral né**>> e, somente posteriormente, a criança será inserida no contexto da educação <<**FORMAL**>>, isto é, da escola. Não conseguimos recuperar os possíveis fios ideológicos que conectam o discurso do

professor a outros textos específicos, tampouco ao MP da coleção *English for All*, mas isso não significa que essas ligações não estejam lá. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2009), compreender é necessariamente aproximar o signo apreendido a outros signos já conhecidos. Mesmo não sendo possível recuperar vestígios dos elos dessa cadeia de compreensão, o docente revela já ter tido contato com outros textos acerca da noção em foco, pois apresenta argumentos para seu ponto de vista.

Em seguida, em (ENTM. P8), a entrevistadora questiona sobre a noção de aprendizagem aplicada na prática de sala de aula, formulando duas questões fechadas relativas ao assunto para Marcus: <<**você acha que é *útil*/ ter entender a aprendizagem como sociointeracional?>> e <<**você acha que *MUDA* alguma coisa na na prática do professor?>>. Nota-se, na primeira pergunta, a escolha do adjetivo “útil” a fim de relacionar a noção teórica com a prática pedagógica. Na segunda, ela acentua por meio da entonação na forma indicativa do verbo “mudar”, reiterando a questão. Contudo, considerando a importância da noção nessa situação específica de interação (ela consta no Manual e é um dos focos da entrevista de pesquisa) e a escolha das palavras (“útil” e “MUDA”), as perguntas propostas podem dar ao professor certa expectativa sobre o que “deve” ser respondido.****

Em PROFM. R8, Marcus inicia a sua fala retomando o que foi dito pela pesquisadora (<<**na prática* sem dúvida>>) e também acrescentando o seu ponto de vista (concordância com o que foi dito) através do uso da expressão “sem dúvida”, o que caracteriza uma reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa*. Em seguida, o professor continua a sua fala com <<**eu acho que:: essas/ acho não/ tenho certeza né/ que essas que *essas/ teorias*/ né/ *observações teóricas*/ *tudo* nos ajuda a ampliar a visão/ sobre a nossa prática pedagógica>>. Nesse segmento, ocorre reacentuação por *condensação*, uma vez que “essas teorias”, “observações teóricas” e “tudo” são maneiras de retomar as noções teóricas discutidas anteriormente na situação de entrevista e presentes no MP⁷⁰.****

Logo após a interação analisada acima, houve uma breve interrupção por conta de um problema técnico com o material de gravação. Assim que o material

⁷⁰ Noção de linguagem e de aprendizagem como fenômenos de natureza sociointeracional, a questão da alteridade constitutiva do sujeito, etc.

voltou a funcionar, a entrevistadora retomou a pergunta que estava formulando, como pode ser visto abaixo:

ENTM. P9: (...) a gente tava comentando sobre a aprendizagem ser de natureza sociointeracional/ e eu te perguntei/ **qual era a diferença de um professor conceber a aprendizagem como sociointeracional e um que não concebe/ qual é o diferencial de você conceber/ a aprendizagem como sociointeracional?/** na sua opinião/ na sua visão

PROFM. R9: certo// **eu acredito que aquele que concebe né// a aprendizagem// como sociointeracional//** [hurrum] **se ele trabalha dessa maneira olha nessa perspectiva ele vai::/ POSSIBILITAR uma aprendizagem mai::s// mais eficiente/ também/ eu creio que ele vá:: é::/ essa aprendizagem::m vá::/ enriquecer as pessoas/ né/ porque:: vivemos uma pluralidade/ né/ e:: cada um/ DÁ a sua parte contribuição pro discurso/ através do discurso// por isso vai vai enriquecer cada um/ no trabalho em grupo**

A pesquisadora acentua ainda mais a noção teórica na prática pedagógica. Entretanto, o silêncio do professor⁷¹ faz com que a entrevistadora reformule o seu questionamento, propondo as questões expressas em ENTM. P9. Ela solicita uma espécie de comparação entre professores que possuem pontos de vista teóricos diferentes <<**qual era a diferença de um professor conceber a aprendizagem como sociointeracional e um que não concebe**>>.

Entretanto, logo em seguida, ela acrescenta: <<**qual é o *diferencial* de você conceber/ a aprendizagem como sociointeracional?>>. Esse acréscimo direciona o foco da questão para o professor que encara a aprendizagem por uma perspectiva sociointeracional, colocando-o como possuidor de um “diferencial”. Essa escolha lexical, que carrega uma apreciação positiva em sua memória discursiva, marca um posicionamento favorável por parte da pesquisadora no que diz respeito ao professor que partilha daquela noção de aprendizagem. Desse modo, Marcus não entra em contato-confronto com um questionamento neutro, mas com indícios da visão de aprendizagem partilhada pela pesquisadora. Isso reitera a discussão proposta por François (2014) de que os pontos de vista se fazem mais perceptíveis através do contato com objetos, situações e pessoas.**

Na resposta (PROFM. R9), Marcus faz um movimento de retomada da fala da pesquisadora associado a uma avaliação, marcada pelo modalizador “eu acredito”, em <<***eu acredito* que aquele que concebe né// a aprendizagem// como sociointeracional// se ele trabalha dessa maneira olha nessa**

⁷¹ É possível observar essa parte da interação entre Marcus e a entrevistadora na versão completa da entrevista que consta no Anexo VII do presente trabalho.

perspectiva>>. Em seguida, utilizando o estilo de comparação sugerida na fala da pesquisadora, Marcus assume um ponto de vista favorável ao professor que concebe a aprendizagem como fenômeno sociointeracional, em <<**ele vai::/ POSSIBILITAR uma aprendizagem *mai::s*// *mais* eficiente>>**. O advérbio “mais” estabelece essa comparação e, com isso, constitui outro elo entre a resposta do professor e a pergunta proposta.

Conforme comentamos, o ponto de vista favorável àquele que encara a aprendizagem pelo viés sociointeracional assumido por Marcus está em conformidade com o posicionamento da entrevistadora e do material didático em questão. Esse ponto de vista partilhado por Marcus permeia as palavras em seu discurso, como por exemplo, a escolha de verbos com teor apreciativo positivo nesse contexto (“possibilitar” e “enriquecer”), e da expressão adjetiva “mais eficiente”, na comparação por superioridade.

Além disso, o professor acrescenta outro argumento, ligado ao que foi dito anteriormente através do advérbio “também” e com o modalizador que marca que se trata do seu ponto de vista (“eu creio”), em <<***também*/ *eu creio* que ele vá:: é::/ essa aprendizagem::m vá::/ enriquecer as pessoas/ né/ porque:: vivemos uma pluralidade>>**. O argumento da pluralidade é desenvolvido por Marcus em seguida, afirmando que <<**e:: cada um/ DÁ a sua parte contribuição pro discurso/ através do discurso>>**. Uma vez que o docente afirma ter lido o MP um dia antes da entrevista, a questão da pluralidade e o segmento selecionado logo acima podem indicar a interpretação obtida a partir da leitura da citação de Moita Lopes (2003, p. 13)⁷²: “a aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação, não em uma mente individual. Isso significa, entre outras coisas, que é mediada pelas diferenças de perspectiva entre os coparticipantes (...)”.

Ao nosso olhar investigativo, essa possível retomada-modificação do trecho corresponde a uma reacentuação em que ocorreu o processo de *substituição*, isto é, houve a supressão de algum elemento (aprendizagem é um *processo que não ocorre em uma mente individual*) e o acréscimo de outros (<<**porque:: vivemos uma pluralidade>>** e <<**por isso vai vai enriquecer cada um/ no trabalho em grupo>>**).

⁷² O trecho do texto de Moita Lopes (2003) mostrado acima é a primeira citação trazida na seção denominada “A aprendizagem é de natureza sociointeracional” no Manual do Professor da coleção *English for All*.

Retomando a entrevista com o professor John, as próximas perguntas também enfocam a noção teórica discutida (aprendizagem como fenômeno de natureza sociointeracional) na prática pedagógica, como é possível visualizar nas interações abaixo:

ENTJ. P8: (...) na prática/ como é que você **acha que seria** uma/ **vamos supor**/ uma aula/ em que o professor tivesse a noção de que a aprendizagem é sociointeracional?

PROFJ. R8: **como seria na prática?//** [é/ na prática] ó/ **primeiro/ eu boto a questão do acordo/ não é?/ eu li um livro//** me fugiu agora o nome das autoras/ mas é um livro que talvez você conheça chamado cem aulas sem tédio// que ele traz/ que é cem no sentido de numeral/ né/ e sem depois no sentido de/ ausência/ né/ então cem aulas SEM tédio/ **e as autoras apresentam CEM AULAS/ criativas na visão delas/ né/ pra você estimular/ pra você::/ sabe?/ e pra inglês/ né/ pra você fazer aquela aula dinâmica/ movimentada/ com jogos/ é muito interessante** né porque talvez o professor/ vamos dizer assim/ menos criativo/ ele possa encontrar caminhos/ nem tudo vai funcionar/ mas ele já tem cem dicas// então é uma obra importante/ [eu entendo] não é?

Em ENTJ. P8, é possível notar que a pesquisadora propõe uma situação hipotética. Desse modo, o uso do verbo *ser* no futuro do pretérito do indicativo (*seria*), bem como do modalizador “achar” indicam um possível ponto de vista da entrevistadora. Dentre as leituras que se pode ter dessas escolhas, uma seria que a pesquisadora não compreende a noção em discussão da mesma forma que o professor, não estando de acordo com as suas respostas prévias. Outro aspecto que reitera a projeção de uma situação hipotética é o uso de “vamos supor” em <<**na prática/ como é que você acha que seria uma/ *vamos supor*/ uma aula/ em que o professor tivesse a noção de que a aprendizagem é sociointeracional?>>.**

O professor John em PROFJ. R8 retoma e modifica a pergunta da entrevistadora, deixando-a mais concisa, processo de reacentuação que chamamos *condensação* (<<**como seria na prática?>>). Mesmo a entrevistadora colocando a pergunta na terceira pessoa (<<uma aula/ em que *o professor tivesse* a noção de que a aprendizagem é sociointeracional?>>), John responde a pergunta na primeira pessoa (<<primeiro/ *eu boto* a questão do acordo>>), assumindo a posição de um professor que adota a perspectiva teórica em questão.**

Em seguida, o docente evoca a leitura do livro “Cem aulas sem tédio” para fundamentar a sua resposta e também expressar a sua visão sobre ele. Primeiramente, ele explica o título do livro e, logo depois, fala sobre o que é

abordado nele (<<**as autoras apresentam CEM AULAS/ criativas *na visão delas*>>**). Essa retomada do que é discutido no livro constitui uma reacentuação por *condensação*, fenômeno este que vem atrelado ao acento de valor do falante, o qual enuncia também “na visão delas”, sugerindo que nem todos aqueles que lerem o livro poderão considerar as aulas sugeridas como “criativas”.

De acordo com o entrevistado, o livro busca dar sugestões <<***pra você estimular*/ pra você:./ sabe?/ e pra inglês/ né/ *pra você fazer aquela aula dinâmica/ movimentada/ com jogos*/ é muito interessante>>**. Assim, ao nosso olhar investigativo, John considera que uma aula em que o professor tenha tal concepção de aprendizagem é aquela que visa “estimular”, é uma aula “dinâmica, movimentada, com jogos”.

Nota-se, também, que a terceira pessoa é utilizada pelo docente somente no final de sua fala, quando ele discute sobre o professor que tem dificuldade em promover aulas “dinâmicas, movimentada, com jogos”, isto é, aulas em que, na sua visão, o professor põe em prática a noção de aprendizagem como fenômeno sociointeracional (<<***o professor*/ vamos dizer assim/ *menos criativo*/ *ele possa* encontrar caminhos/ nem tudo vai funcionar/ mas *ele já tem* cem dicas>>**). Além da reacentuação por condensação, ocorre outro tipo de reacentuação, a *discordância-concordância ativa*, uma vez que o docente exprime o seu ponto de vista sobre “Cem aulas sem tédio” (<<**é uma obra importante>>**).

Na sequência, a entrevistadora pede a John exemplos mais específicos da noção na prática de sala de aula, como por ser visto a seguir:

ENTJ. P9: **e como/ alguma sugestão/ me diga assim/ alguma sugestão mais prática// uma atividade ou então uma postura desse professor que tem essa**

PROFJ. R9: **certo// mas eu antes de falar que quero dizer assim/ que as autoras que eu estava dizendo/ que me fugiu o nome/ são duas autoras/ né/ de cem aulas sem tédio/ elas começam logo dizendo// que/ a motivação/ depende do aluno/ entendeu?/ de cada um// então você pode chegar vestido de PALHAÇO/ pra dar uma aula/ mas se da parte do aluno/ ele não aceitar/ entendeu?/ vamos dizer o momento/ a brincadeira/ o jogo/ nada vai acontecer// entende?/ então depende assim/ essa motivação/ elas tiraram o peso só do professor// ah se a aula não for boa/ não acontecer/ é culpa do professor (entãoção diferente)/ não/ o professor ele pode ser maravilhoso/ mas entra a questão da empatia/ sabe?/ o momento pessoal da turma né/**

Com o objetivo de entender os movimentos dialógicos que provocam e perpassam as falas dos participantes da situação de entrevista, faz-se necessário

investigar as relações dialógicas estabelecidas entre os discursos. A pesquisadora inicia a sua fala com <<**e como**>>, expressão característica de diálogos orais que é enunciada geralmente com uma forte entonação específica. A expressão “e como” não exprime apenas concordância, e, sim, constitui uma maneira *enfática* de concordar com o que foi dito pelo professor anteriormente, caracterizando um processo de reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa*. Logo, entendemos que se trata de uma escolha motivada por possíveis razões, como: 1) pela própria situação de entrevista, uma vez que, no papel de entrevistadora, a participante quer fazer com que o entrevistado se sinta confortável e seguro, sendo a concordância uma maneira de promover isso; 2) como professora, é possível que a pesquisadora já tenha passado por alguma experiência desse tipo e de fato concorde com base em sua vivência na área. Contudo, também é importante atentar que o docente solicita uma confirmação por parte da entrevistadora, pois termina a sua fala anterior (PROFJ. R8) com “não é?⁷³”.

Logo em seguida, nota-se que não há a introdução de uma pergunta, mas a entrevistadora utiliza uma colocação que exprime *pedido* (<<**me diga assim**>>), no segmento <<***me diga* assim/ alguma sugestão *mais prática*// *uma atividade ou então uma postura* desse professor que tem essa**>>. Alguns usos são uma tentativa de fazer com que o professor redirecione a sua resposta para um determinado caminho. Como exemplo, podemos mencionar: 1) a solicitação de propostas “*mais práticas*”, o que sugere que as explanações dadas até o momento não estavam de acordo com a sua visão do que seja “prática”, 2) a menção do que o professor “deve” responder, isto é, dar sugestões de “uma atividade ou então de uma postura”.

John interrompe a fala da entrevistadora, com o uso da palavra “certo”, escolha essa que pode indicar desde a sinalização do entendimento e do acordo com o que estava sendo dito, a uma maneira de não concordar, mas amenizando essa atitude com uma palavra que carrega em sua memória um acento positivo. O que nos leva a interpretar que o professor não concorda com a fala da pesquisadora é o uso do operador argumentativo “mas” logo após a palavra “certo” em <<**certo// *mas* eu antes de falar que quero dizer assim**>>, indicando a introdução de algo contrário/ diferente do que a entrevistadora solicitou.

⁷³ Trecho final de PROFJ. R8 mencionado: << ele possa encontrar caminhos/ nem tudo vai funcionar/ mas ele já tem cem dicas// então é uma obra importante/ [eu entendo] **não é?**>>).

Em seguida, John retoma o livro “Cem aulas sem tédio” (<< **certo// mas eu antes de falar que quero dizer assim/ que *as autoras que eu estava dizendo* que me fugiu o nome/ *são duas autoras*/ né/ de cem aulas sem tédio>>).**

Observa-se que essa reevocação do livro teve por objetivo reiterar um trecho específico em que, segundo John, <<***elas começam logo dizendo*/ que/ a motivação/ depende do aluno/ entendeu?/ de cada um>>. Através do segmento “elas começam logo dizendo”, o docente retoma o discurso das autoras e o reacentua para nova situação de interação. Embora esteja além dos limites do presente trabalho recuperar o texto original e observar quais processos mais específicos de reacentuação foram realizados (acréscimo, supressão, substituição), entendemos que houve uma *condensação* do trecho do livro.**

Uma questão importante é observar não unicamente a reacentuação (condensação) do texto presente no livro, mas, também, outros aspectos que indicam a compreensão ativa que o professor teve da obra. Após retomar-reacentuar o que as autoras dizem (<<**a motivação/ depende do aluno>>), o docente exprime o seu ponto de vista de maneira explícita <<então você pode chegar vestido de PALHAÇO/ pra dar uma aula/ mas se da parte do aluno/ ele não aceitar/ entendeu?/ vamos dizer o momento/ a brincadeira/ o jogo/ nada vai acontecer>>, e, posteriormente, diz: <<então depende assim/ essa motivação/ *elas tiraram o peso só do professor*>>. Assim, entendemos que John confrontou o texto do livro a partir de outros textos já conhecidos, de outros discursos produzidos inclusive em sua prática docente.**

Além dos fios ideológicos que ligam a fala do professor à voz das autoras do livro “Cem aulas sem tédio” e às suas experiências sempre construídas na interação com outros sujeitos, também observamos o entrecruzamento de outras vozes no plano do discurso do docente. Ao falar com uma entonação diferente da habitual utilizada na situação de entrevista em <<**ah se a aula não for boa/ não acontecer/ é culpa do professor>>, John simula uma voz “outra”, isto é, um ponto de vista que ele não partilha. Em seguida, temos “a resposta” do professor à voz simulada anteriormente, resposta essa enunciada em sua entonação “habitual”, o que nos permite considerar como o seu ponto de vista (<<**não/ o professor ele pode ser maravilhoso/ mas entra a questão da empatia/ sabe?/ o momento pessoal da turma né>>).****

Percebe-se que o ponto de vista assumido por John foi fortemente influenciado pela leitura do livro “Cem aulas sem tédio”, que, por sua vez, foi lido a partir de outros discursos produzidos em sua prática docente. Em nossa visão, isso constitui o processo único e contínuo que Bakhtin e Volochínov (2009, p. 109) chamaram de “cadeia de criatividade e de compreensão ideológica”, fenômeno em que movimentos de compreensão desdobram-se de signo em signo para um novo signo, ligando-os através de relações dialógicas.

5.3. Terceiro eixo temático: noção de texto

Dando continuidade à situação de entrevista, a pesquisadora introduz um novo assunto para discussão, a noção de texto, eixo temático da presente seção:

ENTJ. P10: eu entendo/ certo/ john/ **e agora falando um pouquinho sobre outro tópico/** é com relação à questão do texto/ **pra você/ o que é texto?**

PROFJ R10: ah **o texto/ ele::/ assim pra mim né/ ele não se dá só:: de forma escrita através de palavras/ não é?/ ele pode** né como todo mundo sabe assim né/ a grosso modo dizendo/ **ser uma imagem também/ então o texto/ ele vai ser o elo/ comunicativo/ então se eu escrevi algo/ não é isso?/ é:: vamos dizer assim/ pode até ser pra mim/ mas a maior parte das coisas que são escritas// é para o outro//** não é isso?/ você quer estabelecer alguma comunicação/ deixar uma memória/ **se eu pinto um quadro/ eu não vou deixar né/ numa gaveta// entã::o/ eu posso até não ter ambições comerciais/ mas eu gostaria de que alguém inferisse com aquela obra/ com aquele texto/ né/ ou escrito ou plástico**

ENTJ. P11: **ok/ você acha que o texto é importante na na:: aula de língua inglesa?**

PROF. R11: **MUITO importante**

Em ENTJ. P10, além do uso dos marcadores “eu entendo” e “certo”, já discutidos nas seções anteriores, o segmento <<***e agora* falando um *pouquinho* sobre outro tópico**>> é o elo que interliga a discussão prévia sobre a aprendizagem à introdução da noção. A expressão “e agora”, comumente utilizada para introduzir algo novo em situações de diálogo oral, é o principal elemento encadeador. A presença do modalizador “pouquinho”, nessa situação de enunciação, aponta para a duração da discussão ou da entrevista como um todo, mas pode também ter o objetivo de dar tranquilidade ao entrevistado que não precisará assim discorrer longamente sobre “texto”. O questionamento busca apreender o ponto de vista do docente por meio da pergunta aberta: <<**pra você/ o**

que é texto?>>. Trata-se de uma pergunta direta e fundamentalmente teórica, não disponibilizando elementos que facilitem a formulação da resposta.

Na resposta de John (PROFJ. R10), é possível auscultar diferentes vozes que se entrecruzam no seu discurso e que participam da formação do seu ponto de vista. Primeiramente, as vozes que remetem à pós-graduação em Arte e Educação cursada por John nos segmentos: <<**o texto/ ele::/ assim *pra mim* né/ ele não se dá só:: de forma escrita através de palavras/ não é?/ *ele pode (...) ser uma imagem também*>> e <<***se eu pinto um quadro*/ eu não vou deixar né/ numa gaveta// (...) eu gostaria de que alguém inferisse com aquela obra/ com aquele texto/ né/ ou escrito ou plástico>>. Assim, a explicação e os exemplos dados mostram que o “próprio ponto de vista” é constituído dialogicamente, ou seja, retomam discussões sobre o que é texto no campo da produção artística (“a imagem”, “um quadro” e “aquela obra” enquanto textos).****

Também percebe-se em PROFJ. R10 a presença de vozes que remetem a teorias ou transposições didáticas de teorias sociointeracionistas, como no segmento: <<**o texto/ ele vai ser o elo/ comunicativo>>. O professor introduz a necessidade *do outro* para a construção textual (<<**então se eu escrevi algo/ não é isso?/ é:: vamos dizer assim/ pode até ser pra mim/ mas a maior parte das coisas que são escritas// *é para o outro*>>). Sabemos que não é possível reconstituir todos os fios dialógicos do dizer, tendo em vista que a heterogeneidade pode não ser marcada. Não vemos aqui, por exemplo, elementos do discurso do Manual.****

Em seguida, temos a reação da entrevistadora (ENTJ. P11): <<**ok/ você acha que o texto é importante na na:: aula de língua inglesa?>>, com o uso de “ok” de “concordância” com valor positivo e a formulação de uma nova pergunta. Desse modo, entendemos que há diferentes possibilidades que podem justificar a escolha desse termo, como: 1) a pesquisadora concorda com o que foi dito por John, isto é, achou que foi uma “boa resposta”, ponto de vista que transparece em sua fala; 2) ela não concorda (impossibilidade de saber o *grau* de “não concordância”) com o que o professor disse, mas procurou projetar essa imagem a fim de provocar certo efeito no entrevistado.**

Em PROFJ. R1, é possível observar uma consequência do uso de uma pergunta fechada por parte da entrevistadora (<<**você acha que o texto é importante na na:: aula de língua inglesa?>>): o docente responde de maneira**

consideravelmente concisa (<<**MUITO importante**>>). Entretanto, sua resposta carrega a avaliação do falante através da entonação expressiva. John retoma o adjetivo colocado na pergunta da entrevistadora (“importante”), mas acrescenta “muito”, enfatizando-o através da forte entonação para exprimir o seu ponto de vista, o que caracteriza uma reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa* da importância da noção discutida.

Observe-se os questionamentos que abordam a noção de texto para o professor Marcus:

ENTM. P10: *ok/ tudo bem/ passando a diante para outros/ outros temas também/ ele também coloca no manual como uma das características teóricas e metodológicas do manual/ é:: a questão do texto/ mas antes eu queria saber você tava falando até pra mim antes da gente começar a gravação/ [me desculpe (risos)] o que você::/ o seu conceito de texto/ o que você entende por texto? o que é texto pra você?*

PROFM. R10: *texto é::// linguisticamente falando e literariamente falando né// é um entrelaç de ideias/ colocado através das palavras*

ENTM. P11: *e você acha que:: trabalhar com o texto é importante no ensino de língua inglesa?*

PROFM. R11: *é como eu falei anteriormente/ eu não concebo o ensino de não só da língua inglesa ou de qualquer outra língua sem o texto/ ela não consegue se sustentar/ é como eu peguei aquele o exemplo do esqueleto/ ele/ ele:: não consegue/ a dinâmica/ não consegue// atingir o seu/ o potencial que tem/ né/ se não se ele não tiver o texto/ e:: quando a gente:: eu já:: aconteceu em outros outros momentos né/ e:: em outras instituições que a gente::/ inclusive eu tava até saindo da minha especialização/ foi quando eu:: cheguei em determinad::a// instituição né cheguei lá e:: e eu observei que::/ os/ os colegas/ e:: não só de língua portuguesa como da língua inglesa/ eram focados muito/ na parte/ gramatical né/ trabalhava todos então assim/ sabe?/ ISSO é preocupante/ eu fiquei até mal visto/ eu fiquei né ficar/ a gente ficou meio/ meio extremado porque:: eu disse não esse não é o caminho o caminho não é por ai e comecei a trabalhar de outra forma/ né/ e eu gosto eu/ assim optei por/ relacionar à vida/ ao social/ sabe?/ eu me apego muito/ enfim/ ao textual né/ relacionado/ à vida de um modo geral/ à psique/ ADORO/ é:: ao social também*

Em ENTM. P10, a discussão sobre a noção de aprendizagem discutida anteriormente e a nova questão a ser introduzida são encadeadas através do segmento <<**passando a diante para outros/ outros temas também**>> e pelo operador “também” em <<**ele *também* coloca no manual como *uma das características teóricas e metodológicas do manual/ é:: a questão do texto***>>. A pesquisadora aponta que a noção de texto consta no Manual, atribuindo-lhe grande relevância, o que pode influenciar a resposta do docente.

Ademais, há uma alusão a um diálogo entre os participantes anterior à situação de entrevista, quando a pesquisadora menciona que também se trata de uma questão já conhecida e comentada pelo professor (<<**você tava falando até pra mim antes da gente começar a gravação**>>). As perguntas sobre a noção de texto são abertas e focam na visão do professor sobre o tema (<<**o que você::/ o seu conceito de texto/ *o que você entende por texto?* *o que é texto pra você?*>>).**

Na resposta dada por Marcus (PROFM. R10), ecoam vozes que retomam discursos da pós-graduação em Literatura cursada pelo docente, (<<**literariamente falando**>>). Em seguida, o professor coloca que o texto “<<**é um entrelaço de ideias/ colocado através das palavras**>>”, que pode ter um viés literário em sua concepção de texto. O novo questionamento (ENTM. P11) encadeia-se ao que foi dito por John, mas refere-se ao ensino “e” em <<***e* você acha que:: trabalhar com o texto é importante no ensino de língua inglesa?**>>. Aqui a pesquisadora não utilizou nenhuma expressão ou palavra que carrega acentos apreciativos positivos como “ok” ou “certo”, que pode ser indicar que ela tem um ponto de vista diferente sobre o que é texto.

Em PROFM. R11, observamos que Marcus retoma: 1) a sua própria fala, enunciada no momento de diálogo com a pesquisadora *antes* da entrevista, em: <<**é como eu falei anteriormente/ eu não concebo o ensino de não só da língua inglesa ou de qualquer outra língua sem o texto**>>; 2) a sua própria fala, enunciada *na situação de entrevista*, em uma de suas respostas anteriores sobre a noção de linguagem, em: <<**é como eu peguei aquele o exemplo do esqueleto**>>; 3) as suas experiências e interações *do passado* com outros docentes ao longo de seu percurso profissional, por exemplo, em <<**quando eu:: cheguei em determinad::a// instituição né cheguei lá e:: e eu observei que::/ os/ os colegas/ (...) eram focados muito/ na parte/ gramatical né**>>.

Segundo Bakhtin e Volochínov (2009), as palavras não apenas fazem parte de uma realidade como também refletem e refratam uma outra. Como são signos ideológicos, elas têm o potencial de distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou de apreendê-la a partir de um ponto de vista específico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). Na resposta dada por Marcus em PROFM. R11, as palavras em seu discurso refletem e refratam a realidade vivida em suas experiências docentes, mostrando a compreensão que teve dos acontecimentos e interações com outros professores

durante o tempo que ensinou em outra escola. Nas palavras de Bakhtin (2011c), reagimos com juízos de valor aos atos de outrem com os quais nos confrontamos e que nos dizem respeito. Na fala do professor, notam-se marcas desses juízos ocorridos em interações prévias, como em <<***ISSO é preocupante*/ eu fiquei até mal visto/ eu fiquei né ficar/ a gente ficou meio/ meio extremado porque:: *eu disse não esse não é o caminho o caminho não é por ai*>>**

Retomando a entrevista com o professor John, os participantes abordaram mais detalhadamente a questão da importância da noção para o ensino de línguas⁷⁴. Em seguida, a pesquisadora procurou relacionar a discussão acerca da noção de texto ao discurso no Manual do Professor da coleção *English for All*:

ENTJ. P12: certo/ john/ e com relação ao manual/ você acha que ficou claro pra você o conceito que o manual tem de texto?/ durante a sua leitura?

(...)

PROFJ. R12: **eu achei/ é::// suficiente assim né/ na minha leitura superficial/ é:: eu eu/ eu acho assim né/ que primeiro/ os autores eles/ a questão do que é texto do que é linguagem e tal/ eles se amparam na questão/ vamos dizer assim/ normativa/ legal e tal/ é:: agora::/ o que eles vão desenvolvendo sobre a organização da obra/ sabe?/ é:: as partes né de cada::/ cada capítulo/ o que espera que seja desenvolvido/ as sugestões/ né/ que são dadas/ elas são/ vamos dizer assi::m// coniventes assim né/ elas elas realmente fazem sentido em relação/ à obra né/ apesar que eu acho assim/ que não é nada muito novo né/ mas também não tem que ser/ TUDO novo/ mas eu quero dizer é assim/ não é nada que tenha me surpreendido**

Ao abordar a noção de texto no Manual da coleção *English for All*, John utilizou os seguintes procedimentos:

- i) *Concordância-discordância ativa*: John inicia a sua resposta em PROFJ. R12 retomando o discurso da obra e acrescenta a sua opinião explícita sobre ela (<<***eu achei/ é::// suficiente* assim né/ na minha leitura superficial>>**). Essa reacentuação foi provocada pela entrevistadora, que questiona sobre o seu ponto de vista em <<**você acha que ficou claro>>**.
- ii) *Deslocamento temático*: o docente evoca o que foi dito no Manual sobre a noção de texto e desloca a sua resposta para as questões legislativas (<<**a questão do que é texto do que é linguagem e tal/ eles se amparam na questão/ vamos dizer assim/ *normativa/ legal*>>**).
<<**a questão do que é texto do que é linguagem e tal/ eles se amparam na questão/ vamos dizer assim/ *normativa/ legal*>>**.
- iii) *Deslocamento temático*: John também enfoca a organização da coleção, item desenvolvido na obra, ao invés de evocar as explanações que concernem à

⁷⁴ Conforme pode ser verificado na versão completa da entrevista, Anexo VI do presente trabalho.

noção de texto (<<eles vão desenvolvendo sobre a organização da obra/ sabe?/ é:: as partes né de cada::/ cada capítulo/ o que espera que seja desenvolvido/ as sugestões>>).

Como reação, a pesquisadora prontamente evoca diretamente o Manual, (<<ele traz como uma de suas/ ele tem aqui uma seção de “orientação teórico-metodológica para o ensino de inglês”>>). Durante a leitura, observamos que entrevistadora usa a palavra “todas” com ênfase na entonação expressiva, como uma tentativa de chamar a atenção do professor para determinado ponto. Ao final, é colocada uma pergunta direta e fechada para o professor <<você concorda com isso?>>.

ENTJ. P13: **ele traz como uma de suas/ ele tem aqui uma seção de “orientação teórico-metodológica para o ensino de inglês”/ então/ como uma parte da orientação/ ele diz que ele é “textualmente orientado”/ ai como/ ai a gente olhando né/ eu vou ler bem rapidinho/ tá certo?/ [certo] ele diz “a criação de sentidos se dá no texto e no contexto/ o ensino de língua estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto/ texto de todos os tipos e gêneros em seu sentido mais amplo e profundo/ no nível do discurso/ implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade/ uma vez que o texto faz girar **TODAS** as dimensões desse ensino/ lexical/ gramatical/ semântico/ estética/ política/ cultural”/ **você concorda com isso?****

PROFJ. R13: **concordo**

ENTJ. P14: **você::/ você acha que tá claro o conceito [está] de texto aqui?// e na prática/ como é que seria isso?/ como é que você acha?/ ele ele dá alguma sugestão?// o que é que você acha?**

PROFJ. R14: não/ sugestões eu acredito que eles venham a dar/ né/ agora/ **o que você leu/ eu concordo plenamente porque eu acho que é dessa forma que acontece/ ou que espera-se né que aconteça/** porque você vai puxando tudo dali/ né/ porque o texto/ não é/ **eu acho que os autores assim querem dizer isso que eu vou falar agora/ que ai ai está resumido/ mas eles não estão chamando pra mim texto só a parte escrita/ entendeu?/ ali você tem um tema/ mas o texto ele chega antes com o contexto/ entendeu?/ eu posso chegar e já ir falando de determinado tema/ já está acontecendo o texto/ porque eu abri meu livro em casa pra preparar minha aula/ mesmo que eu não tenha consultado ao manual do professor/ entendeu?/ o manual né?/ mas ai:: eu sempre dou uma olhada/ entendeu?/ (...)**

John responde de maneira sucinta, porém, perfeitamente adequada à questão e à situação de entrevista (“concordo”). A entrevistadora introduz então uma série de perguntas em ENTJ. P14 a fim de obter mais informações sobre o ponto de vista do docente. Entretanto, o primeiro questionamento proposto também foi fechado, o que, mais uma vez, levou a uma réplica rápida e concisa por parte do entrevistado, que respondeu em um cruzamento com a fala da entrevistadora

(<<você acha que tá claro o conceito [está] de texto aqui?// e na prática/ como é que seria isso?/ como é que você acha?/ ele ele dá alguma sugestão?// o que é que você acha?>>).

Na resposta de John (PROFJ. R4), de reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa*, quando o professor retoma o que foi lido pela pesquisadora e acrescenta a sua opinião (<<**o que você leu/ *eu concordo plenamente* porque eu acho que é dessa forma que acontece/ ou que espera-se né que aconteça**>>). Em seguida, o docente exprime a sua interpretação sobre o que foi lido, marcando que se trata do seu ponto de vista através do modalizador “eu acho” em <<***eu acho* que os autores assim querem dizer isso que eu vou falar agora/ que ai ai está resumido/ mas *eles não estão chamando pra mim texto só a parte escrita***>>. Nessa resposta, há uma alusão ao que foi dito por ele no primeiro questionamento sobre a noção de texto.

Além dessa alusão, John dedica a sua resposta à abordagem do trecho “a criação de sentidos se dá no texto e no contexto”, retomando-o e modificando-o de acordo com o seu ponto de vista (***ali você tem um tema/ mas o texto ele chega antes com o contexto*/ entendeu?/ *eu posso chegar e já ir falando de determinado tema/ já está acontecendo o texto/ porque eu abri meu livro em casa pra preparar minha aula***). Desse modo, houve um *deslocamento temático* para uma parte específica do trecho lido, não havendo comentários acerca dos outros pontos trazidos pela citação.

Quanto à discussão com o professor Marcus acerca da noção de texto no Manual do Professor, após o docente afirmar que não se lembra da perspectiva trazida pela obra⁷⁵, a entrevistadora recorre à leitura da primeira citação explicativa da noção:

ENTM. P12: **a gente pode retomar/ aqui tem na parte dessa “orientação teórico-metodológica para o ensino de inglês” então a maneira como ele orienta/ né/ o ensino/ ai ele coloca que/ a orientação/ é “textual”/ porque “a criação de sentidos se dá no texto e no contexto/ o ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto/ textos de todos os tipos e gêneros/ em seu sentido mais amplo e profundo/ no nível do discurso/ implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade/ uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino/ lexical/ gramatical/ semântico/ estético/ político/ cultural”/ o que é que você entendeu por esse conceito?**

⁷⁵ O trecho em que Marcus afirma não se lembrar da obra pode ser visto na versão completa da entrevista com esse professor, localizada precisamente no anexo VII do presente trabalho.

PROFM. R12: **é:: é como eu te falei né a gente::/ principalmente// esses/ esses dois tópicos aqui iniciais/ eu não consigo/ eles não conseguem/ sozinhos/ muito coisa/ sozinhos/ né/ (...) o tópico lexical/ gramatical/ né/ até porque::/ sempre a::// os textos trazem// a questão semântica/ a questão estética uma coisa maravilhosa também/ política/ cultural/ eu acrescentaria mais o que eu falei agora a pouco/ ideologia/ né/ social/ psique**

Em ENTM. P12, a entrevistadora informa que irá retomar um trecho específico do Manual, a seção intitulada “orientação teórico-metodológica para o ensino de inglês” (<<a gente pode retomar/ ***aqui tem na parte dessa “orientação teórico-metodológica para o ensino de inglês”***>>). Ela também aponta para o papel de grande relevância dessa seção, destacando a importância da noção que nela consta (<<então a maneira como ele orienta/ né/ o ensino>>). A pesquisadora propõe um questionamento diferente daquele proposto ao docente John, não utilizando uma pergunta fechada (você concorda?), mas introduzindo uma pergunta aberta sobre a compreensão que ele teve do trecho (<<o que é que você entendeu por esse conceito?>>).

O professor inicia a sua resposta em PROFM. R12 com uma alusão a uma de suas falas anteriores (<<é:: é como eu te falei>>), especificando ainda mais as questões que não podem ser encaradas isoladamente na área do ensino de línguas, acentuando o seu dizer por meio do modalizador “principalmente” (<<***principalmente// esses/ esses dois tópicos aqui iniciais (...) eles não conseguem/ sozinhos/ muito coisa (...) o tópico lexical/ gramatical/>>**>>).

Marcus centra sua resposta em um trecho específico (“o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântico, estético, político, cultural”⁷⁶), retomando-o e exprimindo o seu ponto de vista sobre ele (<<**porque::/ *sempre* a::// os textos trazem// a questão semântica/ a questão estética *uma coisa maravilhosa também*/ política/ cultural/ >>**>>). A mesma citação do Manual lida para os dois docentes tiveram partes diferentes retomadas e reacentuadas, demonstrando que cada um reage àquelas que tocam em seus interesses (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009). No final da resposta PROFM. R12, Marcus realiza um *acréscimo* ao retomar a citação lida pela entrevistadora e apontar aspectos que ele “adicionaria” ao texto (<<**eu acrescentaria mais o que eu falei agora a pouco/ ideologia/ né/ social/ psique>>**>>).

⁷⁶ Citação do texto de Lima (2009), p.51.

Em (ENTM. P13), a entrevistadora formula uma pergunta fechada a fim de confirmar se ela compreendeu precisamente o ponto de vista do professor apresentado na resposta anterior (<<**então você concorda**>>). No entanto, a pesquisadora muda o verbo na reformulação de sua pergunta, de “você *concorda*” para “você *acha*”, possivelmente para “direcionar” a próxima resposta do entrevistado ou “atenuar” a sua questão (<<***então você concorda*/ *você acha* que é importante pro professor ter um conceito de texto/ *dessa maneira ou de alguma outra?*>>). Nessa possível tentativa de atenuação, ela acrescenta <<dessa maneira ou de alguma outra?>> à pergunta sobre a importância do professor ter uma noção de texto definida.**

Em uma análise superficial da réplica dada pelo professor (PROFM. R13), há sobreposições das falas com o uso do marcador “<<**hurrum**>>”. Isso se dá porque o entrevistado mostra certa necessidade de aprovação, por meio de elementos não verbais, como a entonação e os movimentos com a cabeça e com os braços⁷⁷.

ENTM. P13: (...) **então você concorda/ você acha** que é importante pro professor ter um conceito de texto/ **dessa maneira ou de alguma outra?**

PROFM. P13: eu::/ é::/ **pelo menos/ dessa maneira né** [hurrum] **pra que eles trabalhem desse//** [hurrum] **focando o estudo aqui né//** [hurrum] **voltar para essa questão (...)// a questão//** [hurrum] **bem/// a lexical gramatical pode ser vista até:: quando ele trabalha na semântica/ a estética/ a política/ cultural né/** [hurrum] **eu eu:: costume dizê::r/ olha vai cair gramática vai mas inserida/ contextualizada/** (entonação diferente) **né// consigo fazer nada separado não/ [eu entendo] e outra coisa o:: pelo menos na minha prática viu/** [hurrum] **se eu tiver errado//** [ah não/ de jeito nenhum] **me corrija pelo amor de deus** [continue] **é:: é:://** minha preocupação maior né é:: é esse outro lado// [hurrum] **minha preocupação maior é esse outro lado [por que é com esse outro lado?] se vem uma prova// é justamente pelo que eu falei né se numa prova tem dez questões/** [hurrum] **com certeza a maioria vão ser// voltados pra compreensão/ interpretação/ e essas outras questões/ semânticas/ cognitiva/ dialógica/ cultural/ psicológica e etc né/ o/ [o manual// pode ir] e o percentual menor ai vem essas outras questões ai lexicais/ gramaticais/ tudo**

Marcus inicia a sua resposta reagindo ao que foi enunciado pela pesquisadora no final de sua fala (<<***pelo menos*/ dessa maneira né pra que eles trabalhem desse// focando o estudo aqui**>>). O uso de “pelo menos”, parece indicar que o docente concorda com os elementos da perspectiva sociointeracionista discutidos a partir do Manual, mas não a encara como único modo de realizar um

⁷⁷ Observação anotada pela pesquisadora no momento da entrevista de pesquisa.

trabalho em que se levam em consideração os aspectos previamente discutidos. Em seguida, o docente retoma o trecho lido do Manual (ENTM. P12) e também a sua resposta anterior (PROFM. R12), em <<**voltar para essa questão (...)// a questão// bem// *a lexical gramatical pode ser vista até:: quando ele trabalha na semântica/ a estética/ a política/ cultural né***>>. No segmento destacado, nota-se a presença de vozes que remetem a perspectivas recentes sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, que priorizam a interação e os aspectos culturais e políticos da língua.

Contudo, ainda na mesma fala do professor, há outras colocações que retomam visões mais tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas, como a evocação de sua fala em interações passadas com alunos, em que o foco do ensino parece ser a preparação para a “prova” e a abordagem da gramática (<<**eu eu:: costume diz::r/ olha vai cair gramática vai mas inserida/ contextualizada**>>). A presença de diferentes vozes que priorizam aspectos diferentes no processo de ensino-aprendizagem também se dá em outros momentos na resposta do professor, como em <<**se numa prova tem dez questões/ com certeza a maioria vão ser// voltados pra compreensão/ interpretação/ e essas outras questões/ semânticas/ cognitiva/ dialógica/ cultural/ psicológica e etc né/ e o percentual menor ai vem essas outras questões ai lexicais/ gramaticais/ tudo**>>. Nesse segmento, observa-se que a finalidade do ensino parece ainda ser a *prova*, uma vez que o exemplo utilizado pelo docente é novamente o *teste* e o seu número de questões. Contudo, também há elementos que retomam perspectivas sociointeracionistas, como as noções evocadas pelo professor (<<**semânticas/ *cognitiva*/ *dialógica*/ cultural/ *psicológica***>>), e o enfoque dado para a “compreensão/ interpretação” de textos.

Observa-se a reacentuação do trecho do Manual lido anteriormente pela entrevistadora, pois as noções trazidas na citação são retomadas e reacentuadas, mas com o *acréscimo* de outras que não estão na obra: as questões *cognitiva*, *dialógica* e *psicológica*. Ao nosso olhar, essas noções constituem *nós de heterogeneidade* que reiteram pontos de vistas específicos através dos *fios ideológicos* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009) que integram as suas *memórias discursivas* (SIBLOT, 2001). Embora não estejam na citação que foi lida, as questões *cognitiva* e *psicológica* são amplamente discutidas no MP da coleção *English for All*, e podem representar possíveis reacentuações. Já a evocação da

questão *dialógica* remete os escritos bakhtinianos, amplamente utilizados na elaboração de documentos oficiais da esfera pedagógica, bem como em obras didáticas. Uma vez que observamos uma reacentuação ser perpassada por outras reacentuações, é possível constatar que esse fenômeno não constitui um processo transparente e linear, mas, sim, uma complexa rede policromática em que diversas tonalidades se fundem, sendo, muitas vezes, impossível delimitar quando uma acaba e outra começa.

Em (PROFM. P13), o professor solicita que a entrevistadora *o corrija* se ele falar *algo errado* (<<**e outra coisa o:: pelo menos na minha prática viu/ se eu tiver errado// [ah não/ de jeito nenhum] me corrija pelo amor de deus>>). Contudo, com base nas informações disponibilizadas na caracterização dos participantes, sabe-se que Marcus tem mais experiência e qualificação acadêmica do que a pesquisadora. Assim, entendemos que esse pedido se dá em decorrência da própria situação de enunciação (entrevista de pesquisa) e dos papéis assumidos pelos participantes (entrevistadora: aluna de mestrado de uma Universidade Federal/ entrevistado: professor da Escola X). Segundo Bakhtin e Volochínov (2009), toda enunciação é determinada pela situação e pelos participantes mais imediatos.**

5.4. Quarto eixo temático: noção de inglês como língua internacional

Após a discussão sobre a noção de texto, é dada continuidade a cada situação de entrevista de pesquisa com a introdução de um novo tema: a noção de inglês como língua internacional, eixo temático da presente seção. Observa-se, a seguir, o prosseguimento da interação entre a pesquisadora e o professor John:

ENTJ. P15: **o::h/ que bom// bem/ vamos voltando ai/ vamos retomando os assuntos/ vamos falar um pouquinho agora de um assunto que você já tinha mencionado anteriormente/ foi bem interessante/ eu queria retomar essa questão/ da língua inglesa como língua internacional// o livro traz esse conceito/ o manual ele ele coloca assim/ e eu queria saber o que você entende por isso/ o inglês como língua internacional**

PROFJ. R15: **é/ várias é:: coleções/ né/ é:: de livros em língua inglesa/ o termo que você disse assim LÍNGUA internacional/ associado aquela ideia de negócios/ turismo né/ atualmente também a questão da internet porque mesmo co::m a tradução dos *softwares*/ o conteúdo maior eu acredito que AINDA é em inglês/ né/ então o inglês tem aquela coisa de ser a língua é:: universal// ai até o pessoal ah professor/ é universal porque:: é a língua que tem mais falantes no mundo/ né?/ (entoação diferente) ai eu digo/ calma/ é:: em termos de INDIVIDUOS falantes/ é o mandarim/ não é isso?// na china/ não é?/ agora se você**

observar o mapa mundi/ não é?/ que alguns livros mostram no mapa mundi/ onde a língua inglesa é falada como primeira ou segunda língua/ oficialmente dizendo/ falando/ né/ então você vê que fica/ bem distribuído/ na questão do mapa mundi/ não é?/ e aí quando/ e por essa/ vamos dizer assim/ facilidade em termos da estrutura né/ gramatical/ todos aqueles segmentos gramaticais/ né/ a questão/ eu não digo tanto assim pra nós a fonética// existe uma barreira que ela vai sendo superada né/ mas a questão assim estrutural/ né/ da língua/ a questão da sintaxe/ desinências verbais/ coisas desse tipo/ então/ se você comparar com o português/ por exemplo// é mais fácil/ aprender a língua inglesa// não é?/ claro que a apropriação em termos assim né pra você se tornar um falante né e ter uma boa pronúncia/ vem com o tempo/ não é?/ e até fugindo um pouco do assunto/ um outro curso que eu fiz né/ a professora/ a facilitadora/ falou né que até tem uma questão FÍSICA/ eu tenho que preparar a musculatura/ não é que você vai fazer um exercício x ou y/ mas você exercitando/ falando/ você vai fortalecendo alguns músculos/ tá certo?/ que você não usava na língua nativa/ no caso o português// (...)

A primeira fala da entrevistadora (ENTJ. P15) é iniciada com “<<o::h/ que bom>>”, segmento que responde ao que foi dito anteriormente pelo docente⁷⁸. Conforme as discussões propostas por Bakhtin (2011c) e Bakhtin e Volochínov (2009) sobre o caráter responsivo da compreensão, o ouvinte sempre se torna falante, impreterivelmente, propondo uma *contrapalavra*. A visão dialógica dos autores fundamenta a perspectiva de Rocha *et al* (2004) que encara a entrevista de pesquisa como prática linguageira situada sócio-historicamente. Portanto, admiti-se que os *dois* participantes da situação de entrevista compreendem, respondem e exprimem seus pontos de vista dialogicamente.

Em ENTJ. P15, a entrevistadora utiliza <<bem/ vamos voltando aí/ vamos retomando os assuntos>> com a finalidade de retomar as discussões *que concernem à pesquisa* após a interrupção ocorrida da entrevista. Em seguida, ela enuncia <<vamos falar *um pouquinho* agora de um assunto>>, fazendo uso novamente do modalizador “pouquinho”, com a função de “atenuar” a duração da discussão sobre uma noção ou da entrevista como um todo. Essa estratégia pode ser justificada quando se considera elementos acontecidos na própria situação de interação: a entrevista foi interrompida porque a presença do professor estava sendo requisitada em outro local da escola.

A entrevistadora enfatiza o fato de que o tema já foi comentado pelo docente previamente (<<um assunto *que você já tinha mencionado anteriormente*/ *foi

⁷⁸ Antes dos recortes mostrados acima (ENTJ. P15 e PROFJ. R15), a entrevista foi rapidamente interrompida porque o docente foi requisitado em outro local e teve que se ausentar por alguns minutos. Quando ele retornou, a pesquisadora agradeceu novamente pelo tempo cedido para a realização da entrevista e o professor respondeu “na::da/ está sendo:: um prazer”. ENTJ. P15 traz a réplica da entrevistadora após esse comentário.

bem interessante*/ *eu queria retomar essa questão*>>). Ao retomar o que foi dito pelo professor, a entrevistadora acrescenta o seu próprio ponto de vista de maneira explícita (<<**foi bem interessante**>>), caracterizando o procedimento de reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa*. Antes da formulação da pergunta, a pesquisadora ainda aponta que a noção consta no Manual, atribuindo-lhe certa relevância (<<***o livro traz esse conceito/ o manual ele ele coloca assim*/ e eu queria saber o que você entende por isso/ o inglês como língua internacional**>>).

Em PROFJ. R15, John inicia a sua fala remetendo diferentes coleções didáticas de língua inglesa e reacentuando o que elas dizem a respeito da noção de inglês como língua internacional (<<**várias é:: coleções/ né/ é:: de livros em língua inglesa/ o termo que você disse assim LÍNGUA internacional/ associado aquela ideia de negócios/ turismo né/**>>). Não há menção às discussões mais recentes sobre as questões políticas e ideológicas que levaram ao status atual adquirido pela língua inglesa. Desse modo, os livros mencionados pelo professor são possivelmente mais antigos e não tratam dessa discussão, ou caso sejam mais modernos, talvez abordem essa questão de maneira superficial, como é o caso do MP da coleção *English for All*⁷⁹.

O professor reacentua e faz um *acréscimo* de elementos que, de acordo com o ponto de vista do falante, também são pertinente à discussão (<<**atualmente também a questão da internet porque mesmo co::m a tradução dos softwares/ o conteúdo maior *eu acredito* que AINDA é em inglês/ né/**>>). Em seguida, ele introduz a própria “conclusão” de todos os argumentos utilizados por ele até o momento (em PROFJ. R15) ao enunciar <<**então o inglês tem aquela coisa de ser a língua é:: universal**>>.

A retomada-reacentuação dos discursos de outras coleções didáticas de língua inglesa ocorre novamente (<<**agora se você observar o mapa mundi/ não é?/ *que alguns livros mostram no mapa mundi/ onde a língua inglesa é falada como primeira ou segunda língua/ oficialmente dizendo/ falando/ né***>>), trazendo, mais uma vez, logo em seguida, uma “conclusão” formulada pelo docente a partir dos discursos retomados das coleções (<<**então você vê que fica/ bem**

⁷⁹ A abordagem da noção de inglês como língua internacional na obra didática em discussão foi analisada no presente trabalho. A problematização dessa questão pode ser encontrada no segundo capítulo (Aspectos Metodológicos).

distribuído/ na questão do mapa mundi/ não é?>>). Contudo, essas não são as únicas retomadas de discursos de outrem na fala do docente, pois ainda é possível observar:

- i. A participação dos discursos dos alunos em sala de aula, marcada pela diferente entonação expressiva. (**<<ah professor/ é universal porque:: é a língua que tem mais falantes no mundo/ né?>>**).
- ii. A participação dos discursos passados do próprio professor em interações com os alunos em sala (**<<*eu digo*/ calma/ é:: em termos de INDIVIDUOS falantes/ é o mandarim/ não é isso?// na china>>**), também marcada pela diferente entonação ao enunciar o trecho.
- iii. A evocação explícita dos discursos de uma antiga professora em interações passadas (**<<*a professora/ a facilitadora/ falou* né que até tem uma questão FÍSICA/ eu tenho que preparar a musculatura/ não é que você vai fazer um exercício x ou y/ mas você exercitando/ falando/ você vai fortalecendo alguns músculos/ tá certo?/ que você não usava na língua nativa/ no caso o português (...)>>**).

Ao exprimir o seu ponto de vista sobre os possíveis motivos que justificam o fato do inglês ser a “<<língua universal>>”, o professor aponta para a “facilidade” de aprender a língua devido aos seus aspectos “estruturais” (**<<e por essa/ vamos dizer assim/ facilidade em termos da estrutura né/ gramatical/ todos aqueles segmentos gramaticais>>** e **<< a questão assim estrutural/ né/ da língua/ a questão da sintaxe/ desinências verbais/ coisas desse tipo/ >>**). A ênfase colocada nos elementos “estruturais”, “gramaticais” e “na sintaxe” como fatores que justificam não apenas o status atual da língua, como, também, a facilidade para “aprender” o idioma, reitera o ponto de vista de língua como sistema normativo e transparente. O docente também aponta para os fatores que possibilitam “uma boa pronúncia”, noção questionada pelos estudiosos que introduziram a noção de inglês como língua internacional “<<claro que a apropriação em termos assim né pra você se tornar um falante né e *ter uma boa pronúncia*/ vem com o tempo>>”.

Após uma breve discussão inicial sobre as implicações de se aprender inglês hoje em dia⁸⁰, retomamos a entrevista de pesquisa com o professor Marcus :

⁸⁰ A primeira questão colocada pela entrevistadora para o professor Marcus foi **<<marcus/ continuando ai nossa conversa/ eu queria falar um pouquinho com você sobre a questão da/**

ENTM. P14: **que bom// marcus/ o que é que você entende por inglês como língua internacional?**

PROFM. R14: **é::// imagine né como seria que loucura seria se não tivesse// é:: uma::// uma língua internacional né/ nas relações exteriores/ diplomáticas por exemplo né/ como é que ficaria?// a gente ia ter que aprende::r/ os os diplomatas os hã/ iriam ter que aprender inglês/ francês/ alemão/ e tá tá tá tá/ e tendo um língua fica fácil pra todo mundo né todo mundo trabalha xxx eu acho importante isso// [certo] a:: preocupação minha é:: essa / mariana/ é::// é a política da política internacional/ a política do do como é que se diz// imperialismo né/ a minha preocupação sempre é essa/ quando e::u trabalho// a minha::/ nas minhas aulas eu sempre digo olhe/ vamos aprender porque/ por ser uma língua universal por isso por aquilo por aquilo outro pra gente ter cuidado pra não querer substituir a nossa língua/ [hurrum] por uma outra// [entendo] (...) o português pelo inglês né/ daqui a pouco:: como aconteceu no império romano né quando ele saiu:: **colonizando* ele saiu// se misturando// surgindo outras// como o francês (...)>>** então::/ xxx claro que isso não é do dia pra noite né// é aos poucos/ tem quer ter cuidado**

A entrevistadora inicia a sua fala com uma avaliação positiva do que foi dito pelo docente anteriormente (ENTM. P14).⁸¹. Em seguida, ela introduz uma pergunta aberta.

Em PROFM. R14, Marcus utiliza o argumento das relações diplomáticas para salientar a importância de existir uma *língua internacional* como um ponto comum entre falantes de diferentes nacionalidades (<<**imagine né como seria que loucura seria se não tivesse// é:: uma::// uma língua internacional né/ nas relações exteriores/ diplomáticas por exemplo (...)>>**), exprimindo o seu ponto de vista abertamente através do modalizador “eu acho” (<<***eu acho* importante isso>>**).

Contudo, Marcus aponta problemas (<<**a:: preocupação minha é:: essa/ mariana/ é::// *a política da política internacional*/ a política do do como é que se diz// *imperialismo*>>**), e dá o exemplo da expansão do império romano, que impôs sua língua ao conquistar novas colônias (<<**como aconteceu no império romano né quando ele saiu:: *colonizando* ele saiu// se misturando// surgindo outras// como o francês (...)>>**). Ademais, ainda com o intuito de dar suporte ao seu argumento, ele também retoma os seus próprios discursos passados que foram produzidos em sala de aula (<<**quando e::u trabalho// a minha::/ nas minhas**

das implicações de se aprender/ de se usar a língua inglesa/ hoje em dia/ o que é que/ qual que você acha que é a importância/ o valor de:: aprender e usar a língua inglesa?>>

⁸¹ Conforme pode ser visto na versão completa da entrevista com o professor Marcus no anexo VII do presente trabalho, o enunciado “que bom” proferido pela entrevistadora diz respeito ao fato comentado pelo professor de que sua antiga professora particular de inglês voltou a morar perto dele.

aulas eu sempre digo *olhe/ vamos aprender porque/ por ser uma língua universal por isso por aquilo por aquilo outro pra gente ter cuidado pra não querer substituir a nossa língua/ por uma outra*>>).

A evocação da noção de *imperialismo*, a colocação do processo histórico de expansão do império romano e a escolha de palavras ao longo da resposta do docente, como o uso dos verbos “colonizar” e “substituir”, apontam para uma perspectiva bastante recente quanto ao *status* da língua inglesa no século XXI e suas implicações. Cordeiro (2011), com base nos escritos de Siblot (1998), diz que, ao entrarmos em contato com um objeto, também aderimos a uma ou mais visões de mundo sobre ele. Logo, ao nominá-lo, impreterivelmente, adotamos uma voz, entre muitas outras, para inscrever os termos que vamos usar. Nessa perspectiva, as escolhas lexicais utilizadas pelo professor para exprimir a sua relação com a noção de inglês como língua internacional são indícios que remetem a vozes específicas sobre o assunto, bem como fornecem elementos que apontam para as axiologias.

Voltando para a análise da entrevista com o professor John, observamos que a pesquisadora introduz a leitura de um trecho do Manual sobre a noção em discussão:

ENTJ. P16: **certo/** quando ele fala do do conceito de inglês como língua internacional no manual/ **ele traz/ isso como uma das características da coleção/** né/ que ele apresenta/ que ele representa/ e no:: no entanto a primeira característica é justamente isso/ “apresenta o inglês como língua internacional sem limites geográficos e sem hegemonia cultural/ **[ah lembro/ lembrei agora]** e lida com as diversas formas de falar inglês”

PROFJ. R16: é porque na minha:: leitura/ hoje assim né/ ai:: justamente eu percebi/ **até no início da entrevista/ eu acho que eu falei algo nesse sentido/** porque ele ele ele/ **o que você quis dizer com língua internacional/ talvez no sentido que o autor né/ que os autores colocam/ é essa coisa de não fazer uma distinção/ né/ uma separação/ porque antigamente quando você:: pensava em estudar inglês/ é:: em cursinhos de inglês e tal/ ai a gente achava que iria aprender melhor se fosse com um professor nativo// entende?// **isso foi derrubado/ né?/ não é que vai ser pior (risos)/ ma::s/ tem uma coisa assim né que as pessoas que estudaram né/ que fizeram vários cursos de inglês e tal não tem mais essa visão// e até alguns defendem que você aprende melhor co::m a pessoa que não é nativa/ a língua estrangeira né****

Após o professor afirmar que não se lembra da perspectiva trazida pela obra didática sobre a noção de inglês como língua internacional, a pesquisadora inicia a sua fala (ENTJ. P15) utilizando o marcador conversacional “<<**certo**>>”, a fim de marcar a aceitação do que foi dito anteriormente pelo docente. Em seguida, ela retoma o discurso da obra e aponta que a noção ocupa lugar de destaque,

colocando-a não apenas como parte da seção “características da coleção”, mas, também, afirmando que se trata da “*primeira característica*” trazida pelo MP (<<**ele traz/ isso como *uma das características da coleção*/ né/ que ele apresenta/ que ele representa/ e no:: no entanto *a primeira característica* é justamente isso >>**>).

O professor reage prontamente no momento em que a entrevistadora lê o trecho do Manual, interrompendo-a com o objetivo de afirmar que se lembra da passagem (<<**ah lembro/ lembrei agora**>>). Após a superposição das falas, o docente dá continuidade ao seu discurso, mesmo que a pesquisadora ainda não tenha formulado uma pergunta. Em PROFJ. R16, John remete a sua fala (<<**até no início da entrevista/ eu acho que eu falei algo nesse sentido**>>), possivelmente, reiterando não apenas a sua fala, mas, também, a fala anterior da pesquisadora (PROFJ. P15), momento em que ela indica que o assunto já foi discutido pelo docente (<<**vamos falar um pouquinho agora *de um assunto que você já tinha mencionado anteriormente*/ foi bem interessante/ *eu queria retomar essa questão***>>).

John exprime a sua interpretação da noção de inglês como língua internacional, ligando concepção questionada pela pesquisadora ao ponto de vista defendido pelo Manual (<<***o que você quis dizer com língua internacional/ talvez no sentido que o autor né/ que os autores colocam*/ é *essa coisa de não fazer uma distinção/ né/ uma separação*/ porque antigamente quando você:: pensava em estudar inglês/ é:: em cursinhos de inglês e tal/ ai a gente achava que iria aprender melhor se fosse com um professor nativo**>>). Uma vez que o professor afirma ter lido e que se lembra de ter visto essa questão no material, a sua fala é uma possível reacentuação do item trazido pela obra (2010, p. 8): “reconhece a Língua Inglesa como instrumento e ferramenta para formação geral do aluno, e não contempla os conceitos de *falante nativo* ou *não nativo*”. Desse modo, observa-se que o docente compreende o trecho lido como “não fazer uma distinção, uma separação” entre o “professor” nativo de um país de língua inglesa e um “professor” estrangeiro. Obtém-se, assim, um processo de reacentuação do tipo *acréscimo*, pois não é explicitamente desenvolvida no trecho a especificação sobre “professor” nativo ou não nativo.

O professor também exprime o seu ponto de vista sobre a “antiga visão de que os alunos aprenderiam melhor com um professor nativo”; <<**isso foi**

derrubado>>. Ele inclusive fundamenta seu ponto de vista, evocando uma outra voz, e que está em consonância com a sua perspectiva (<<**alguns defendem que você aprende melhor co::m a pessoa que não é nativa/ a língua estrangeira né>>**).

Como reação à resposta dada por John, em ENTJ. P17, a pesquisadora enuncia o seu ponto de vista sobre o que foi dito pelo docente (<<**interessante>>**) e introduz uma pergunta aberta (<<***e* o que é que você entende desse *desse trechinho que eu li pra você*>>**), através do operador argumentativo “e”. Nessa questão, há a retomada não apenas o trecho do Manual, mas, também, a sua fala anterior, PROFJ. P17. A pesquisadora lê novamente o mesmo trecho do Manual, o que constitui uma reação à interrupção feita pelo professor John no momento da primeira leitura.

ENTJ. P17: **interessante/ e o que é que você entende desse desse trechinho que eu li pra você/** a língua inglesa né “como língua internacional sem limites geográficos e sem hegemonia cultural/ e lida com as diversas formas de falar inglês”/ o que é que você entende por isso?

PROFJ. R17: **é/ eu só discordo da parte que fala hegemonia cultural/ porque teríamos que fazer uma revisão/ um estudo/ para ver como a língua foi se impondo PARA atingir o atual status/ que é muito grande/ entendeu?/ então em viagens que até eu fiz para o interior do Brasil e tal/ eu lembro que eu cheguei num museu bem simples né/ bem pequeno numa cidade no interior de Pernambuco//** fiquei em dúvida agora se foi Triunfo ou Garanhuns/ mas aí/ aconteceu o que/ no museu havia aqueles discos de de vinil// num formato maior do que o que se popularizou nos ano::s setenta e oitenta/ até o pessoal fazia ah/ é bolachão/ num sei o que né (entonação diferente)/ (...) / e **ai tinha justamente um/ se eu bem lembro era de nat king cole// ai eu pensei/ está vendo como é né essa questão da divulgação/ da cultura é:: americana né/ EXISTE um trabalho muito forte/ né/ porque ah inglês não é os estados unidos (entonação diferente)// mas mundialmente/ o que chega mais pro mundo// é/ né?/ o inglês através da ideia do americano/ não é?/ dos estados unidos/ entendeu?/ entã::o é::/ eu acho que talvez vá fugir do assunto se nós fossemos debater/ COMO foi construído/ e se isso foi bom ou ruim/** porque meus pais/ eles estudavam francês/ por algum motivo o inglês foi saindo das salas de aula (acho que ele quis dizer ‘o francês’)/ da escola pública/ e foi entrando o inglês// o espanhol tem chegado// mas ainda a força maior é no inglês

No início da resposta dada por John (PROFJ. R17), observa-se o trecho lido pela pesquisadora foi retomado e modificado com a finalidade de exprimir abertamente o ponto de vista do falante, constituindo uma reacentuação do tipo *concordância-discordância ativa* (<<**eu só discordo da parte que fala hegemonia cultural>>**). O professor justifica a sua discordância com o trecho lido através de “<<**porque *teríamos que fazer* uma revisão/ um estudo/ para ver como a**

língua foi se impondo PARA atingir o atual status/ que é muito grande>>". O uso do futuro do pretérito do indicativo ("teríamos que fazer") sugere que o docente não conhece as pesquisas já existentes acerca de como a língua inglesa foi se impondo ao longo da história. No final da fala de John, há outro segmento que aponta para um possível desconhecimento dessa noção (<<**eu acho que talvez vá fugir do assunto se nós fossemos debater/ COMO foi construído/ e se isso foi bom ou ruim>>**>).

Mesmo assim, John reconhece a grande influência dessa língua na atualidade em diferentes partes de sua fala (<<**como a língua foi se impondo PARA atingir *o atual status/ que é muito grande*>>**, <<***EXISTE um trabalho muito forte*>>** e <<**mas ainda a força maior é no inglês>>**>). Ele, inclusive, evoca contextos (<<**em viagens que até eu fiz para o interior do Brasil e tal/ eu lembro que eu cheguei num museu bem simples né/ (...)>>**>) e discursos (<<***ai eu pensei/ está vendo como é né essa questão da divulgação/ da cultura é:: americana né/*>>**>) passados para exemplificar essa influência.

John acentua a "hegemonia cultural" que foi trazida pelo trecho e introduz "*questão da divulgação da cultura americana*". Observamos em relação ao texto lido movimentos retrospectivos, como o exemplo supracitado das suas experiências no pequeno museu, bem como movimentos prospectivos que concretizam a sua réplica e que indicam novas reflexões.

Em PROFJ. R17, há a evocação de uma doxa (voz comum, opinião popular) marcada através da mudança na entonação expressiva (<<**ah inglês não é os estados unidos>>**>) e a resposta dada "pela voz do professor", frisada pela volta à sua entonação característica (<<***mas* mundialmente/ o que chega mais pro mundo// é/ né?! o inglês através da ideia do americano/ não é?! dos estados unidos>>**>). Assim, nota-se que, após a leitura, o ponto de vista docente apresenta-se como "oposto" à doxa, uma vez que ele atenta para a forte influência da cultura americana. A oposição entre vozes (alheia x partilhada por John) é estabelecida através do uso o operador argumentativo "mas" no início do enunciado em que o docente retoma a sua entonação habitual.

Na entrevista com o professor Marcus também houve a retomada do Manual do Professor da coleção *English for All* a fim de discutir a sua perspectiva sobre a noção de inglês como língua internacional:

ENTM. P15: **bem/ ele** traz alguns pontinhos né/ assim/ mas/ eu acho que o que mais define assim é essa questão **quando ele coloca aqui nas características do livro/ não do manual/ mas da coleção *english for all* como um todo/ ele diz/ esta obra reúne a seguinte característica né/ apresenta o “inglês como língua internacional/ sem limites geográficos e sem hegemonia cultura” [sim/ sim/ lembrei lembrei disso]** “e lida com as diversas formas de falar inglês”/ **o que é que você entendeu por isso/ por esse:// por essa característica?**

PROFM. R15: essa essa questão da:: apresentar o:: a língua inglesa né como uma língua internacional **como já vimos/ falamos né/ sem limites geográficos realmente sem hegemonia cultural// É/ ela é é é/ temos essa essa hegemonia cultural TEMOS que ter esse cuidado né// porque imagina a gente seria::/ assassinar toda a nossa cultura/ né [hurrum] (...)** a:: eu vejo assim é::// porque **é uma língua de u::m/ de uma potência né de uma primeira potência//** entã::o/ eu diria assim/ **e a sua influência/ de um país né de primeiro mundo/ primeira potência não/ de primeiro mundo/ e que sua influência/ política/ econômica/ sua política também/ é que::// é muito forte/ é muito forte e isso/ talvez tenha contribuído/ para/ para que essa:: língua tenha se tornada universal/ por que não uma outra língua?/ por que o inglês?/ não é?/ eu to refletindo AGORA/ [não] neste momento a respeito disto// [ce::rto] por que não uma outra língua? por que seria o inglês?/ então// poderia ser uma outra/ um outro país de primeiro mundo/ não poderia ser/ por que o inglês?/ eu vejo **eu vejo uma questão// é::/ de interesses econômicos/ políticos/ culturais/ tudo****

A entrevistadora inicia a sua fala (ENTM. P15) com o marcador conversacional “bem”, utilizando-o como elemento encadeador do que foi dito anteriormente pelo professor e a leitura que se segue. Após indicar que a noção é abordada ao longo do Manual, ela também atribui destaque ao lugar ocupado pela noção (<<**quando ele coloca aqui nas *características do livro/ não do manual/ mas da coleção *english for all* como um todo*/ ele diz/ *esta obra reúne a seguinte característica* né**>>).

Nota-se que, após a grande importância conferida à noção por parte da pesquisadora e durante a leitura do trecho, o professor reage sobrepondo-se à fala da participante, alegando que se lembra da passagem (<<**[sim/ sim/ lembrei lembrei disso]**>>). Uma pergunta aberta é introduzida no final da fala da entrevistadora que concerne à interpretação obtida pelo docente do trecho lido (<<**o que é que você entendeu por isso/ por esse:// por essa característica?**>>). Entendemos que o papel de destaque atribuído à noção pode provocar diversas ressonâncias no entrevistado, por isso ele interrompe a fala da pesquisadora para afirmar que “se lembra do trecho”.

Quanto à resposta, Marcus (PROFM. R15) retoma suas falas anteriores enunciadas na situação de entrevista e as associa ao trecho lido pela entrevistadora (<<**como já vimos/ falamos né/ sem limites geográficos realmente sem**

hegemonia cultural>>). Em seguida, ele recupera uma parte específica da leitura, sobre a “hegemonia cultural”, e a reacentua, acrescentando o seu ponto de vista sobre o tema através de elementos verbais (é necessário “*ter esse cuidado*”) e não verbais, como a ênfase na entonação expressiva (<<**essa hegemonia cultural *TEMOS que ter esse cuidado***>>). Para justificar “a necessidade de termos cuidado” com a questão da hegemonia cultural, Marcus retoma a sua fala de momentos anteriores, em que ele evoca novamente a possibilidade de “assassinar” a cultura (<<**porque imagina a gente seria:// *assassinar toda a nossa cultura***>>).

Ao longo da fala PROFM. R15, o docente exprime o seu ponto de vista sobre possíveis motivos que tenham levado a língua inglesa a atingir o *status* atual, acentuando que se trata de seu ponto de vista, por meio de “então eu diria” e também pela repetição de “eu vejo” em: <<***eu vejo* assim é::// porque é uma língua de u::m/ de uma potência né de uma primeira potência// *entã::o/ eu diria* assim/ e a sua influência/ de um país né de primeiro mundo/ (...)>> e <<***eu vejo* uma questão// é::/ de *interesses econômicos (...)>>. Marcus não faz afirmações de possíveis razões para a vasta expansão da língua inglesa, uma vez que faz uso da palavra “talvez” em <<isso/ *talvez* tenha contribuído/ para/ para que essa:: língua tenha se tornada universal>>, e também acentua, por meio da entonação, que não havia refletido sobre o assunto (<<**eu to refletindo AGORA/ neste momento a respeito disto**>>).****

Contudo, o docente utiliza-se de argumentos que condizem com aqueles discutidos nas pesquisas sobre o assunto, pois procura relacionar os interesses políticos e econômicos dos países falantes de inglês à questão da expansão da língua, como pode ser visto em: <<**porque é uma língua de u::m/ de uma *potência* né de *uma primeira potência***>>, <<**sua *influência*/ de um *país né de primeiro mundo*/ primeira potência não/ de *primeiro mundo*/ e que sua *influência/ política/ econômica/* *sua política também*/ é que::// é muito forte/ é muito forte**>> e <<**uma questão// é::/ de *interesses econômicos/ políticos/ culturais/ tudo***>>. Perpassando esses argumentos, observam-se as nomações que revelam seu ponto de vista, como:

- i. os usos de “potência”, “primeira potência” e “primeiro mundo” para qualificar um determinado país falante de língua inglesa;
- ii. o uso de “influência” e “interesses”;

- iii. a evocação das noções de política, economia e cultura;
- iv. os questionamentos colocados pelo professor repetidamente: <<**por que não uma outra língua?/ por que o inglês?>>.**

Vejamos agora a parte da entrevista com o professor John, sobre a importância da noção de inglês como língua internacional para a prática pedagógica.

ENTJ. P18: **entendo/** você acha que esse conceito de:: inglês como língua internacional/ **ele é importante pro professor?/ ele muda alguma coisa na prática?**

PROFJ. R18: **muda a partir daquela né/ daquela velha ideia de cidadão do mundo// não é isso?/ porque assim/ até falando de forma pessoal// pra mim significou MUITO/ a questã::o/ de ter aprendido né a língua inglesa** de alguma forma// porque:: assi::m/ **você vê assi::m que vão se movendo as fronteiras/ sabe?/ ainda mais agora com a questão da internet// então EU geralmente quando:::/ é:::/ pesquiso né/ navego e tal/ eu até assim/ eu não participo de redes sociais// tenho até preguiça de abrir o e-mail (risos)// mas eu gosto/ sabe?/ de navegar/ e eu assim/ praticamente o conteúdo é todo em inglês/ então **quando eu vou no buscador/ eu já boto uma frase do meu interesse/ tá entendendo?/ em inglês e ali abre/ e o conteúdo é muito maior/** quando você abre aquela:: mesma frase em português/ tem bastante coisa/ mas se você bota em inglês a coisa é MUITO mais ampla// (...) então pra mim/ significou muito essa::/ **perceber que as barreiras/ as barreiras não/ as fronteiras// ficam menores cada vez mais/ porque você realmente/ vai pro mundo//** na sua casa/ no computador**

Em ENTJ. P18, nota-se que a entrevistadora utiliza mais uma vez o marcador “entendo” com função de encadear, indicando “concordância” a fim de fazer com que o entrevistado sinta-se mais confiante na situação de entrevista. Em seguida, ela introduz duas perguntas diferentes sobre a noção de inglês como língua internacional previamente discutida <<**ele é importante pro professor?/ ele muda alguma coisa na prática?>>. Como possível reação, John responde apenas à última, em PROFJ. P18, retomando o segundo questionamento com o mesmo uso do verbo “mudar”, e acrescenta a noção de “cidadão do mundo” (<<***muda* a partir daquela né/ *daquela velha ideia* de *cidadão do mundo*>>). Por meio “daquela velha ideia”, o professor aponta justamente que se trata de uma noção já discutida anteriormente. É válido ressaltar a verdadeira corrente de reacentuações na qual a noção de “cidadão do mundo” tem passado ao longo da entrevista, sendo inicialmente retomada “de diversas coleções didáticas de língua inglesa” para a fala do professor, e agora da fala anterior do docente para o seu novo discurso. Nessa reacentuação, ela é ligada à noção de inglês como língua internacional.****

Desse modo, as duas últimas respostas dadas pelo professor John apresentam reflexões diferentes sobre a mesma noção, sendo PROFJ. P17 mais focada na questão da “hegemonia cultural” e na “divulgação da cultura americana”, e PROFJ. P18 voltada, novamente, para o aprendiz enquanto “cidadão do mundo”, ressaltando questões como o acesso a novas possibilidades quando se aprende uma segunda língua (<<**até falando de forma pessoal// pra mim significou MUITO/ a questão::o/ de ter aprendido né a língua inglesa (...) *você vê assi::m que vão se movendo as fronteiras*>>** e <<**perceber que (...) as fronteiras// ficam menores cada vez mais/ porque você realmente/ vai pro mundo>>**). Esses movimentos que acontecem quando se estabelece uma relação com um texto, segundo François (2014), são imprevisíveis, pois advêm de um processo complexo em que são suscitadas diversas relações dialógicas com outros textos.

De acordo com Bakhtin (2011b), a pluralidade de sentidos, isto é, de caminhos que podem ser tomados durante o processo ativo-dialógico da compreensão responsiva, é decorrente das diversas *orientações* que se pode assumir no contato com enunciados concretos. Portanto, não se pode separar o caráter axiológico e a constituição dos sentidos do texto (CUNHA, 2009). Em sua resposta, John fundamenta o seu ponto de vista sobre a relação de cidadão do mundo e inglês como língua internacional abordando as suas próprias experiências, sua vivência enquanto falante de uma segunda língua (<<**ainda mais agora com a questão da internet// então EU geralmente quando::/ é::/ pesquiso né/ navego e tal>>** e <<**quando eu vou no buscador/ eu já boto uma frase do meu interesse/ tá entendendo?>>**).

Retomando a situação de entrevista com o outro docente, a pesquisadora também propõe a Marcus o tópico acerca da importância da noção de inglês como língua internacional na prática docente, por meio da pergunta aberta (<<**você acha que é importante pra um professor fazer uma reflexão com relação a *esse aspecto*?>>**), que retoma a noção a partir do conhecimento compartilhado entre os participantes (“<<**esse aspecto>>**”), construído durante as perguntas e respostas passadas da própria situação de entrevista.

ENTM. P16: **você acha que é importante pra um professor fazer uma reflexão com relação a esse aspecto?**

PROFM. R16: **eu acho interessante/ sabe? porque:: se a gente nu::m/ claro/ eu trabalho da melhor forma possível/ procuro fazer com que**

eles aprendam de verdade/ né/ tá entendendo/ se interessem pela língua/ mas como/ devem também se interessar pelo espanhol/ né/ por outras línguas/ e agora eu eu gosto de tocar nesse ponto justamente por isso/ a preocupação do:// é:// da morte da nossa língua/ dessa INVASÃO/ pra onde pra onde a gente vira tem// por que chamar *shopping center* né/ né/ fica chique é? (risos – ENT & PROF) num é?

Em PROFM. R16, Marcus, inicialmente, avalia a questão (<<**eu acho *interessante***>>). Assim, a escolha do adjetivo “interessante” distinguiu-se do elemento de “importância” colocado no questionamento proposto, apontando que, possivelmente, o docente não considera que a noção tenha papel “crucial” para a prática pedagógica. Nota-se, também, que a pergunta questiona o ponto do vista de Marcus sobre a importância da reflexão “<<***pra um* professor**>>”, e não para um docente específico. Contudo, em suas colocações, Marcus assume o papel desse professor, respondendo predominantemente em primeira pessoa (<<***eu trabalho* da melhor forma possível/ *procuro* fazer com que eles aprendam de verdade**>> e <<***eu gosto* de tocar nesse ponto justamente por isso/ a preocupação**>>).

Marcus também retoma a sua “preocupação” anteriormente explanada e a reacentua para o contexto da nova resposta, modificando alguns aspectos (PROFM. R14: “substituir a nossa língua”; PROFM. R15: “assassinar toda a nossa cultura”; PROFM. R16: “morte da nossa língua”) e agregando outros (<<**dessa INVASÃO/ pra onde pra onde a gente vira tem// por que chamar *shopping center* né/ né/ fica chique é?**>>), constituindo um processo de reacentuação por *acréscimo*. Ao longo de sua resposta, revela seu ponto de vista que considera importante atentar e refletir sobre o *status* atual do inglês, sua origem e implicações. As escolhas que remetem a essa voz (ou essas vozes) são: a percepção crítica da forte presença da língua inglesa em sua comunidade (<<**pra onde pra onde a gente vira tem// por que chamar *shopping center* né/ né/ fica chique é?**>>), a ênfase através da entonação expressiva na palavra “<<**INVASÃO**>>”, ao comentar essa presença e a importância de estimular os alunos a se interessarem por outras línguas e culturas (<<**se interessem pela língua/ mas como/ devem também se interessar pelo espanhol/ né/ por outras línguas**>>).

Conforme pode ser visto a seguir, dentre os diversos fatores no discurso do docente que, possivelmente, causaram ressonâncias na entrevistadora, nota-se a formulação de uma nova pergunta (ENTM. P17), e nela, observa-se um movimento que redireciona a noção “da prática docente global” (<<**na PRÁTICA/ COMO** isso

seria colocado/ com os alunos no dia a dia dos alunos/ no dia a dia de sala de aula >>) para “a prática docente de Marcus” (<<***você como professor* né/ como é que você acha que a gente poderia colocar em prática**>>). A nosso ver, esse movimento foi provocado pela inferência do entrevistado, que respondeu à pergunta anterior feita na terceira pessoa com formulações na primeira pessoa. A seguir, pode ser vista a continuação da interação entre a pesquisadora e o docente:

ENTM. P17: **na PRÁTICA/ COMO** isso seria colocado/ com os alunos no dia a dia dos alunos/ no dia a dia de sala de aula/ **você como professor né/ como é que você acha que a gente poderia colocar em prática** um ensino pautado na língua inglesa como uma língua internacional/ **sem limites geográficos/ sem hegemonia cultural/ que preze por/ as várias formas de se falar inglês/ na prática/** porque:/ você falou que não lembra no manual/ mas na sua opinião// como é que isso mudaria/ sabe?

PROFM. R17: //bom// **existe essa possibilidade?// a não ser chamar a atenção né/ essa questão da hegemonia cultural/ não é/** o que mais/ **diversas formas de falar inglês/ como assim/ eu não entendi essas DIVERSAS FORMAS DE FALAR INGLÊS/ é o inglês britânico inglês americano isso/ não?/** [é a sua compreensão (risos)] é a minha compreensão/ certo/ [é que/ assim né/ de fato ele não especifica/ não é] ele não especifica é:: **diversas formas de falar inglês/ mas veja mesmo/ É INGLÊS/ trabalhado/ de forma britânica ou trabalhado/ de forma americana/ é o inglês/ e é a língua falada pelo/ pela potência/ né/ agora eu:/ eu não tenho/ que eu lembre// eu trabalho/ dessa forma/ MOSTRO a necessidade/ a importância/ xxx chega até assim/ ser uma necessidade e a importância/ mas eu não vejo como/ e trabalho essa questão/ minha gente/ olha/ vamos trabalhar né/ vamos/ com cuidado/ pela questão da:/ por essa questão cultural/ ter cuidado nisso// agora/ eu não consigo// [certo/ tudo bem] consigo trabalhar**

Na fala ENTM. P17, há um redirecionamento da discussão sobre “o inglês como língua internacional” para a questão da *prática docente*, utilizando-se de algumas estratégias para atingir o seu objetivo, como:

- i. a ênfase na entonação ao enunciar, logo no início de seu discurso, as palavras “prática” e “como” (<<***PRÁTICA/ COMO*** isso seria colocado>>);
- ii. a repetição de vários elementos que retomam a *prática docente* (<<isso seria colocado/ ***com os alunos***>>, <<no dia a dia dos alunos>>, <<no dia a dia de sala de aula>>, <<***você como professor* né/ como é que você acha que a gente poderia colocar *em prática* *um ensino pautado* (...)>>** e <<**que preze por/ as várias formas de se falar inglês/ *na prática***>>);

- iii. a repetição do questionamento proposto (<<***na PRÁTICA/ COMO isso seria colocado*/ com os alunos**>> e <<***como é que você acha que a gente poderia colocar em prática***>>).

A nosso ver, essa forte ênfase no redirecionamento da discussão é consequência das interações anteriores com o professor, ainda na situação de entrevista, e busca também provocar uma determinada reação porvir no entrevistado. Ademais, a pesquisadora retoma o trecho lido do Manual em uma de suas falas anteriores (ENTM. P15)⁸², modificando-o a fim de atender aos seus novos objetivos na situação de enunciação (<<***como é que você acha que a gente poderia colocar em prática um ensino pautado na língua inglesa* *como uma língua internacional/ sem limites geográficos/ sem hegemonia cultural/ que preze por/ as várias formas de se falar inglês*/ *na prática***>>). Além da retomada do trecho com a finalidade de inseri-lo na pergunta, observamos a adição da questão da *prática pedagógica*, caracterizando, assim, um processo de reacentuação por *acréscimo*. A entrevistadora também evoca uma das falas passadas do professor (<<**porque::/ *você falou que não lembra no manual***>>) e reforça a importância do docente exprimir o seu ponto de vista (<<**mas na sua opinião**>>), incluindo, no final, um novo questionamento sem maiores aprofundamentos (<<**como é que isso mudaria/ sabe?**>>).

Em PROFM. R17, Marcus reage à ênfase no tema *prática docente* presente na fala da entrevistadora, respondendo apenas aos questionamentos relativos a essa questão, não comentando sobre a última pergunta proposta (<<**como é que isso mudaria/ sabe?**>>). A resposta do professor se dá com uma *contrapergunta* (<<**existe essa possibilidade?**>>), e, em seguida, ele aponta para uma possível maneira de abordar a noção de inglês como língua internacional com os alunos (<<***a não ser* chamar a atenção né/ essa questão da *hegemonia cultural*/ não é**>>). A expressão <<**a não ser**>>, utilizada antes da sugestão de trabalho, suscita que aquela tenha sido a única forma, durante a situação de entrevista, que o professor concebe ser possível tratar essa noção em sala de aula. É importante

⁸² ENTM. P15: *bem/ ele traz alguns pontinhos né/ assim/ mas/ eu acho que o que mais define assim é essa questão quando ele coloca aqui nas características do livro/ não do manual/ mas da coleção english for all como um todo/ ele diz/ esta obra reúne a seguinte característica né/ apresenta o “inglês como língua internacional/ sem limites geográficos e sem hegemonia cultura” [sim/ sim/ lembrei lembrei disso] “e lida com as diversas formas de falar inglês”/ o que é que você entendeu por isso/ por esse::/ por essa característica?* (Unicamente nesta nota, marcamos em negrito apenas o trecho do Manual que foi lido pela pesquisadora a fim de facilitar a visualização do processo de reacentuação).

lembrar que o Manual do Professor da coleção *English for All* não traz sugestões de como trabalhar essa noção com os alunos. O professor também evoca um de seus discursos passados, produzido na interação com alunos em sala de aula, a fim de evidenciar como o trabalho com a noção é feito por ele (<<**minha gente/ olha/ vamos trabalhar né/ vamos/ com cuidado/ pela questão da::/ por essa questão cultural/ ter cuidado nisso**>>).

Observamos, ainda, a presença do trecho lido pela entrevistadora na fala de Marcus, ao evocar “hegemonia cultural” e também em seus questionamentos sobre o que consiste “diversas formas de falar inglês” (<<**diversas formas de falar inglês/ como assim/ eu não entendi essas DIVERSAS FORMAS DE FALAR INGLÊS**>>). A questão das “diversas formas de falar inglês” foi bastante explorada por Marcus em sua resposta (PROFM. R17), sendo interpretada por ele em algumas partes de seu discurso: <<**é o inglês britânico inglês americano isso/ não?**>> e <<**É INGLÊS/ trabalhado/ de forma britânica ou trabalhado/ de forma americana/ é o inglês/ e é a língua falada pelo/ pela potência**>>. Mesmo que o trecho mencione as *diversas formas* de falar inglês, o professor retoma *duas formas*: o “inglês britânico” e o “inglês americano”.

Portanto, observamos que o docente tem a percepção de que o fenômeno de expansão da língua inglesa está ligado a questões políticas, econômicas e ideológicas (<<**é a língua falada pelo/ pela potência**>>), mas, ao mesmo tempo, considera “*diversas formas de falar inglês*” como apenas “duas formas”, evocando duas as variações “canônicas” da língua: a britânica e a norte-americana. Assim, na relação de Marcus com a noção de inglês como língua internacional, observam-se *movimentos* de aproximação e também de distanciamento com as pesquisas recentes na área do ensino de inglês como segunda língua. Com base em François (2014) e Cordeiro (2011), parece que o mesmo movimento que distancia a interpretação do docente dos estudos recentes, o aproxima de outra perspectiva sobre a noção, não havendo lugar neutro na relação entre o indivíduo e o objeto.

Além da “não neutralidade” dos movimentos que ligam o docente à noção discutida, constata-se também a sua *imprevisibilidade*. Marcus, em sua resposta anterior (PROFM. R16), quando questionado acerca da importância da noção para a prática docente, diz que a considera “interessante”. Contudo, em PROFM. R17, notamos que o professor relata a “necessidade” de tratar dessa questão em sala (<<**eu trabalho/ dessa forma/ MOSTRO a necessidade/ a importância/ xxx**>>).

***chega até assim/ ser uma necessidade e a importância*>>). Consideramos que não houve “ruptura” ou “negação” do que foi dito anteriormente, mas a nova pergunta levou a uma nova reflexão, fazendo com que o docente encarasse o objeto/ noção por outro ângulo, outra perspectiva.**

6 Conclusões

Nesta seção de conclusões, convêm fazer um panorama das análises para responder as questões que nortearam este trabalho, apresentadas na introdução. Assim, além das observações de ordem mais global, também destacamos algumas ocorrências específicas de cada seção, para enfim interpretar o processo de compreensão dos professores. Ao dividir as discussões desenvolvidas nas entrevistas em quatro eixos temáticos, foi possível vislumbrar aspectos recorrentes nas interações *com os dois docentes*, que independem da temática abordada.

O primeiro deles, presente desde o início das entrevistas no primeiro eixo temático, é a presença de elementos que evidenciam o ponto de vista da pesquisadora. Como exemplos recorrentes nos quatro eixos, podemos mencionar a ênfase na entonação expressiva de alguns termos, a colocação das noções em lugar de destaque, e o constante uso de marcadores conversacionais que carregam um acento positivo, de concordância (ex: “ok” e “certo”). Logo, as colocações e os questionamentos feitos aos professores estavam carregados axiologicamente, o que ilustra a impossibilidade de imparcialidade ou neutralidade no uso da linguagem, postulada na fundamentação teórica.

Também observamos movimentos dialógicos ininterruptos em que os discursos dos participantes provocam *reações-respostas* uns nos outros, sendo um dado enunciado causador de ressonâncias, uma reação em maior ou menor grau a algum enunciado anterior. Desse modo, além da relação dos participantes da situação com as noções, também é possível observar a relação dos docentes *com os enunciados* da pesquisadora e vice-versa. Como exemplo, temos as diferentes *reações-respostas* dos professores aos tipos de perguntas feitas pela entrevistadora (abertas ou fechadas), bem como à ordem em que os questionamentos foram propostos.

Ademais, tanto nas formulações da entrevistadora quanto nas falas dos docentes, há palavras e expressões que adquirem a função de “encadeador”, isto é, elas promovem transições entre discussões, agindo como “elos” entre enunciados. Notamos a forte presença desses elementos no estabelecimento de relações entre uma resposta docente e uma nova pergunta, como também na composição das relações entre as respostas de um mesmo docente ou entre as perguntas da pesquisadora, sendo esses últimos exemplos do que chamamos de *auto-*

encadeamentos dialógicos. Através dos elementos “encadeadores” e dos movimentos que provocam contínuas *reações-respostas*, observamos que os enunciados produzidos na situação de entrevista de pesquisa entrelaçam-se numa corrente de “diálogos”, não existindo enunciados isolados (BAKHTIN, 2002).

Os interesses e experiências de cada participante também foram fundamentais para a análise das perguntas e respostas em todos os eixos. Enquanto a entrevistadora enfoca a questão teórica, justificável quando consideramos a sua vivência enquanto aluna de um curso de mestrado, os professores trazem diversos exemplos de suas práticas, evocam as vozes dos alunos, bem como seus próprios discursos prévios produzidos em sala de aula. Marcus e John também retomam várias vezes os discursos das suas áreas de especialização, discursos esses que fundamentam as suas visões sobre os fenômenos discutidos e participam na construção dos seus pontos de vista. Assim, as experiências e os interesses dos participantes influenciam diretamente na maneira como eles compreendem não apenas o discurso do Manual, mas também as noções questionadas em geral e os enunciados do outro integrante da situação de entrevista.

A heterogeneidade dos discursos docentes e das falas da entrevistadora transcende a evocação de visões teóricas através da memória das palavras e noções, infiltrando-se também em aspectos como a entonação expressiva e a retomada de vários outros discursos produzidos por colegas de trabalho, outros livros e obras didáticas, pensamentos tidos no passado, etc. Logo, consideramos que os discursos analisados são compostos por verdadeiras *redes heterogêneas*, em que conseguimos vislumbrar apenas alguns *nós* ou “pontos saturados” de heterogeneidade. Contudo, perdemos as ligações tênues, diluídas na arquitetura discursiva. Esse apontamento reitera a dialogicidade interna inerente aos enunciados concretos postulada nos escritos bakhtinianos.

Partindo para algumas especificidades de cada eixo, iniciamos tecendo alguns comentários que concernem ao primeiro (noção de linguagem). Nele, há algumas ocorrências representativas das *reações-respostas* aos discursos outros: 1) o uso de exemplos por parte do docente John após entrar em contato com os questionamentos fundamentalmente teóricos da entrevistadora; 2) as colocações feitas pelos dois professores de que suas falas “não são baseadas em teorias” ou a ressalva de que “não sabem se está bem respondido” como *reação* à “importância”

conferida à noção de linguagem por parte da pesquisadora. A fala da entrevistadora, por sua vez, apresenta ressonâncias das falas dos entrevistados, como a reformulação das perguntas como *reação* ao silêncio do professor Marcus.

Observamos também a evocação de noções que reiteram diferentes vozes teóricas ou transposições delas. Além das concepções evocadas pelos dois professores que remetem aos estudos baseados no estruturalismo saussuriano e as pesquisas mais recentes sobre a linguagem, notamos que o docente John retoma “fios ideológicos” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009) através da escolha de palavras carregadas de acento apreciativo positivo na esfera pedagógica (ex: “troca”, “convivência”) como também as concepções e críticas feitas por Paulo Freire (ex: “aluno como depositário”).

Com relação ao segundo eixo temático (noção de aprendizagem) destacamos algumas ocorrências que nos chamaram a atenção, como a alusão feita por John a discursos anteriores através de *mudanças de entonação expressiva*. Ao se utilizar desse recurso, o docente simulou diálogos com alunos sobre como se dá o processo de aprendizagem. Também é possível apontar uma influência da própria situação de enunciação nos discursos docentes, na perceptível necessidade dos professores de afirmar que a noção é trabalhada em sala. Essa “afirmação” também ocorre nas discussões sobre esse eixo quando eles respondem a perguntas colocadas na *terceira pessoa* (ex: “como seria uma aula de um professor que encara a noção de aprendizagem como fenômeno sociointeracional?”) na primeira pessoa (ex: “eu boto a questão do acordo”). Ainda nesse eixo, há a evocação, por parte do docente John, do livro “Cem aulas sem tédio”, obra que é colocada no centro de suas respostas sobre a noção de aprendizagem, sendo retomada e reacentuada diversas vezes pelo professor.

Quando à postura da entrevistadora durante a abordagem da noção de aprendizagem, observamos algumas ocorrências que provocam *reações-reposta* específica por parte dos entrevistados. Como exemplos, podemos citar a solicitação ao participante (“me diga exemplos”) ao invés de uma pergunta, a utilização de comparações e situações hipotéticas na formulação de questionamentos e a escolha de alguns adjetivos (ex: útil) e verbos (ex: mudar) nas perguntas, após atribuir grande relevância à noção.

No tocante ao terceiro eixo temático (noção de texto), destacamos algumas particularidades dos discursos do participante Marcus. Primeiramente,

encadeamentos diversos em uma mesma fala do professor: com sua própria fala antes da entrevista, com sua própria fala enunciada *na situação de entrevista*, e com as suas experiências e interações *do passado* com outros docentes. Entendemos que esses procedimentos ilustram o caráter imprevisível e flexível da retomada-modificação de discursos outros, pois não há restrições a um dado material ou a determinado tempo-espço. Especificamente na discussão sobre a noção de texto, observamos marcas de juízos de valor que igualmente não se restringem à situação de enunciação, havendo “avaliações” dos discursos passados de antigos colegas de trabalho sobre o ensino de gramática.

Ainda no terceiro eixo, com relação aos aspectos nos discursos da entrevistadora que provocam possíveis ressonâncias específicas nos entrevistados, temos o uso do termo “pouquinho” com a finalidade de “atenuar” a duração da discussão sobre o tema e/ ou da entrevista como um todo. Ademais, apontamos para o grande uso do marcador “hurrum”, especialmente nos diálogos com o professor Marcus, pois o docente parece precisar de certa “afirmação” de que ele deve continuar a falar, através da expressão facial e de gestos com as mãos e com a cabeça. O intenso uso desse marcador reitera a importância de considerarmos os elementos não verbais da situação, uma vez que constituem peças fundamentais para apreendermos a produção de sentidos e as negociações entre os participantes nas entrevistas.

Quanto ao quarto e último eixo, que trata da noção de inglês como língua internacional, atentamos para as sobreposições das falas durante a leitura do trecho que aborda a noção. As interrupções dos entrevistados a fim de apontar que “lembram” da citação constituem mais uma maneira, diferente das que foram utilizadas até então, de compreensão ativa. Ainda nesse eixo, o professor evoca uma voz que não conseguimos recuperar ao certo quem representa, mas sabemos que se trata de um ponto de vista divergente do seu, uma vez que ela foi enunciada com uma entonação expressiva diferente da habitual do falante, bem como pelo uso do operador argumentativo de oposição “mas” entre “a voz alheia” e a “sua voz”.

No tocante aos procedimentos de reacentuação utilizados, primeiramente é necessário admitir a amplitude do fenômeno que transcende as nossas seis categorias de análise. Os procedimentos utilizados pelos docentes retomam e modificam desde as perguntas e respostas imediatamente anteriores até situações e interações vivenciadas em momentos mais distantes. Com base nas análises, a

observação de alguns tipos de reacentuações ocorridas teve um papel fundamental na investigação sobre como os professores compreendem o Manual do Professor da coleção *English for All*. Inicialmente, dando enfoque aos discursos produzidos professor John, temos as seguintes observações:

Na discussão sobre a primeira noção, quando John é questionado sobre a sua compreensão acerca do que é linguagem, o docente não retoma o discurso do Manual, mas evoca outros discursos perpassados por vozes teóricas divergentes para embasar a sua concepção. Embora não tenhamos apontado as reacentuações acontecidas nesse primeiro momento, provavelmente originadas do contato com transposições didáticas das teorias em cursos de formação, a presença de diferentes pontos de vista teóricos foi visualizada através das escolhas de noções utilizadas na fundamentação de seus argumentos, conforme será comentado a seguir. No primeiro eixo, nas reacentuações utilizadas nas respostas de John não há desenvolvimento das noções das correntes teóricas mencionadas. Ele faz *deslocamentos temáticos* (duas ocorrências) e processos de *concordância-discordância ativa* (três ocorrências) em sua fala.

No segundo eixo, não recuperamos reacentuações promovida pelo docente do discurso do Manual sobre a noção de aprendizagem, havendo, contudo, *condensações* de outros discursos (quatro ocorrências): da sua área de especialização e do livro “Cem aulas sem tédio”. Assim, John não aprofunda, nessa situação, questões teóricas do Manual. Entretanto ele parece interpretar a noção de aprendizagem e as explicações trazidas pela obra segundo os outros discursos supracitados. Também houve procedimentos do tipo *concordância-discordância ativa* (duas ocorrências) e um caso de *acréscimo*.

No terceiro eixo, ocorrem dois *deslocamentos* nas respostas sobre a noção de texto para as questões da legislação e da organização da coleção, o que sugere uma leitura rápida do Manual. O professor também realiza um procedimento de *acréscimo* após a leitura de uma citação, agregando um exemplo de sua prática pedagógica à retomada do trecho que foi lido, dando-nos pistas sobre os movimentos decorrentes do contato com o novo texto, bem como sobre o papel de suas experiências na interpretação das noções no Manual do Professor. Tal qual nos eixos anteriores, observamos a presença de reacentuações por *concordância-discordância ativa* (três ocorrências), destacando a tendência de “avaliar”, inerente

ao processo de compreensão ativa. No caso de John, essas reacentuações/avaliações foram feitas primordialmente de discursos que não estão no Manual⁸³.

No último eixo, noção de inglês como língua internacional, há predominância de outras vozes, havendo apenas um procedimento de *acréscimo* que concerne ao discurso do Manual. As outras reacentuações foram feitas a partir da fala da pesquisadora (*concordância-discordância ativa* – uma ocorrência) e dos discursos de outras coleções didáticas de inglês (*acréscimo* – um caso).

Assim, através das reacentuações analisadas, John revela uma gradação da compreensão no tocante à obra de maneira geral, possivelmente devido ao pouco contato com o livro e/ou pela leitura rápida do mesmo. Nota-se que, quando o professor retoma o discurso do Manual, há a predominância de *deslocamentos temáticos* e de procedimentos de *concordância-discordância ativa*. Quanto às noções abordadas e as explicações sobre elas, as reacentuações nos mostraram a presença de outras vozes, primordialmente: 1) da fala da pesquisadora; 2) de “outras” coleções didáticas de inglês; 3) da área de especialização Arte e Educação; 4) do livro “Cem aulas sem tédio”; 5) sua própria resposta anterior.

Além das várias reacentuações, observamos que pontos de vista divergente se entrecruzam ao longo de suas repostas em todos os eixos através de constantes *movimentos*, mostrando que não há “um único posicionamento teórico estanque e estável”. Em todos os eixos, as escolhas de noções e palavras para fundamentar a visão docente revelam que a sua compreensão se deu em forma de movimentos que oscilavam entre perspectivas divergentes sobre as noções. No caso do professor John, observamos que ele ora utiliza noções que recobram correntes estruturalistas, ora reitera vozes que destacam a natureza social da linguagem⁸⁴.

Com relação ao professor Marcus, iniciaremos comentando a questão das reacentuações realizadas. No primeiro eixo, identificamos apenas um procedimento de reacentuação, a *supressão*, ocorrida duas vezes na retomada do discurso do Manual do Professor acerca da noção de linguagem. Nas respostas do docente, ele revela já ter entrado em contato com o Manual, pois as retomadas são claras, bem

⁸³ Das nove reacentuações por concordância-discordância ativa que conseguimos recuperar nas interações analisadas com o professor John, observamos duas retomadas do discurso do Manual e duas retomadas dos trechos lidos pela pesquisadora.

⁸⁴ Exemplo mais representativo do primeiro eixo: oscilação entre vozes que retomam a TC de Jakobson e vozes que reconhecem a natureza social da linguagem (como a teoria dialógica). No segundo eixo, o professor fala sobre a expressão da mimese e da necessidade de “aprender com o outro”, mas também retoma a noção de gramática.

como pertinentes ao eixo temático abordado na questão, apenas com a supressão de alguns aspectos⁸⁵. No segundo eixo, que concerne à noção de aprendizagem, o docente retoma os discursos do Manual novamente, dessa vez fazendo uma *condensação* para “generalizar” as noções discutidas, e uma *substituição* do trecho lido pela pesquisadora que foi retirado da obra. O entrevistado também retoma a pergunta feita pela entrevistadora através do processo de *concordância-discordância ativa*.

No terceiro eixo, sobre a noção de texto, temos a ocorrência de duas reacentuações por *acrécimo* do trecho lido pela pesquisadora, mostrando os confrontos ocorridos no embate com o trecho da obra. Com efeito, um caso de acréscimo desse eixo é “anunciado” pelo próprio falante (“eu acrescentaria...”), enquanto o outro é perceptível apenas pelos outros elementos do enunciado retomado. Assim, mesmo que ele não tenha necessariamente feito leituras do Manual previamente, os procedimentos de acréscimo realizados por Marcus ilustram de maneira clara o caráter ativo-responsivo da “compreensão que completa” (BAKHTIN, 2011d, p. 327), bem como a variação dos processos de reacentuação. No tocante ao quarto eixo, acerca da noção de inglês como língua internacional, encontramos um único caso de reacentuação por *acrécimo* de suas próprias falas anteriores. Conforme visto nas análises, esse acréscimo constitui “apenas um elo” na corrente de reacentuações sobre o mesmo ponto levantado pelo professor que já havia sido retomado-modificado várias vezes.

Desse modo, concluímos que os discursos reacentuados pelo professor, além daqueles contidos no Manual, são principalmente: 1) a fala da entrevistadora; 2) sua própria fala. Contudo, ressaltamos que esse professor retoma e reacentua primordialmente o material em discussão, principalmente através do mecanismo de acréscimo, desvelando os seus movimentos interpretativos. Através da verificação dos procedimentos de reacentuações utilizados, Marcus centrou-se mais no Manual do que John, não havendo deslocamentos temáticos ou muitos usos do procedimento de concordância-discordância ativa. Isso pode ter se dado não necessariamente pela “frequência” do contato com a obra, mas pela *maneira* como ela foi lida. Portanto, ao nosso olhar, Marcus mostra uma gradação de compreensão ativa maior dos discursos do Manual do Professor de modo global.

⁸⁵ Nas análises do primeiro eixo temático (noção de linguagem) apontamos para possíveis razões que justifiquem a utilização do procedimento de supressão.

Através dos fios ideológicos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009) que compõem a memória discursiva (SIBLOT, 2001) das noções dos eixos temáticos, nos discursos de Marcus ocorre o entrecruzamento de vozes que representam perspectivas distintas sobre as concepções. No caso específico desse docente, a oscilação dos movimentos de compreensão é claramente observável, a nosso ver: 1) no primeiro eixo: “Teoria da Comunicação de Jakobson” e “perspectivas que consideram a natureza social da linguagem”; 2) no terceiro eixo: “visões tradicionais de ensino-aprendizagem” e “vozes sociointeracionistas sobre o mesmo processo”; 3) no quarto eixo: “perspectivas tradicionais que apenas concebem as variações de prestígio da língua inglesa” e “postura crítica perante o atual status da língua inglesa que reitera estudos recentes”. Salientamos que, com base na observação das ocorrências, essa presença de pontos de vista divergentes não ocorre como um “choque”, tampouco envolve necessariamente uma “ruptura” com dada perspectiva a fim de “aderir” a outra, mas acontece na forma de *movimentos* dinâmicos e flexíveis.

Com base na questão da presença de vozes divergentes nos discursos docentes, destacamos que, tal qual a linguagem e o conhecimento são dialógicos, todo ponto de vista também parte de outros. Assim, entendemos que essas vozes que povoam os discursos dos professores e que remetem a saberes e concepções específicas revelam que os pontos de vista se constroem dialogicamente, a partir de interações passadas, momentos e espaços sociais em que os saberes foram coconstruídos, como cursos de formação, leituras, práticas coletivas etc. Portanto, os pontos de vista dos falantes são singulares, dialógicos e frutos de suas histórias.

Com base na teoria/análise dialógica do discurso de Bakhtin e Volochínov, especificamente no tocante ao processo da compreensão, a presente pesquisa mostra, a partir de dados empíricos, o trabalho ativo do processo de “compreender/interpretar” enunciados autênticos, com seus movimentos diversos, dinâmicos e imprevisíveis. Verificamos também a singularidade desse processo, uma vez que cada docente ocupa um lugar único no mundo, com sua própria história, hábitos, leituras, falando de um lugar que nenhum outro pode falar, por meio da linguagem, carregada de valores.

Em suma, esperamos que o nosso estudo sobre o caráter responsivo-ativo da compreensão e seus movimentos seja o ponto de partida para outras investigações acerca desse processo, como a compreensão/interpretação de outros gêneros, em outras situações concretas de enunciação, e com outro público.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. F. Enunciação e subjetividade em práticas escolares de leitura. *Interdisciplinar*, Sergipe, v. 6, n. 6, p. 9-33, 2008.

AUN, E.; MORAES, M. C. P.; SANSANOVICZ, N. B. *English for All: volume 1*. São Paulo: Saraiva, 2010. Manual do Professor.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.

BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 393-410.

_____. Apontamentos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 367-392.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. p. 307-336.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p. 261-306.

_____. Problemas da poética de Dostoievski. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. 275 p.

_____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002. 439 p.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13. ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009. 203 p.

BARBÉRIS, J. et al. Theoretical frames in specific French sociolinguistic schools. Praxematics: a linguistics of the social production of meaning. *International Journal of Sociolinguistics*, New York, v.160, p. 81-104, 2003.

BARBOSA, J. J. O uso da linguagem e suas implicações na vida social. *Revista do ISEP*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, 2010, Disponível em:

BARROS, E. M. D de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *RAÍDO: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD*, Dourados, v. 6, n. 1, p. 11-35, 2012.

BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

<http://isepnet.com.br/site/revista/Revista_ISEP_02/RevISEPArt5.pdf>. Acesso em: 24 set 2014.

BRES, J. Vous les entendez? Analyse du discours et dialogisme. *Modèles linguistiques*, XX, 2, p. 71-86, 1999.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado das Letras, 2010. 175 p. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga

BUNZEN, C. S. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

CANAGARAJAH, A. S. Negotiating the Local in English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 26, p.197-218, jan. 2006.

CARDOSO, D. *A dialética nos escritos do Círculo de Bakhtin*. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTRO, A. C.; PORTUGAL, F. T.; JACÓ-VILELA, A. M. Proposição bakhtiniana para análise da produção em psicologia. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-99, jan./mar. 2011.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-219.

CHEVALLARD, Y. *Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE, 1998.

COLOMBO, V. S. O. *“!Estamos en Japones!”: dimensão ativo-dialógica da compreensão e gêneros discursivos em cursos de leitura em línguas estrangeiras próximas*. 2012. 356 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

CORDEIRO, R. Q. C. *A construção discursiva dos eventos pela mídia: o processo de nomeação e a representação do discurso outro*. 2011. 222 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CUNHA, D. A. C. *Discours rapporté et circulation de la parole: contribution à une approche dialogique du discours d'autrui: étude de six commentaires oraux induits par la lecture d'un article de presse*. Louvain-la-Neuve: Peeters, 1992.

_____, Visitando a interação na prosa literária. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 24, n. 1, p.105-123, 2008a.

_____, Do discurso citado à circulação dos discursos: a reformulação bakhtiniana de uma noção gramatical. *Matraga*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 22, p. 129-144, 2008b.

_____, (re)acentuação e memória na imprensa. *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 23-39, 2º semestre 2009.

_____, Formas de presença do outro na circulação dos discursos. *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 116-132, 2011.

_____, Dialogismos e ponto de vista: um estudo da charge. *Eutomia*, Recife, ed. 9, ano 5, p. 244-263, 2012.

_____, Violência verbal nos comentários de leitores publicados em sites de notícia. *Caleidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 241-249, set./dez. 2013.

DAHER, M. D. C.; FREITAS, L. M. A.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNL. *Eutomia*, Recife, v. 11, p. 407- 426, 2013.

DAMINOVIC, M. C. Aprender inglês para não perder o bonde da história. *SOLESTRAS*: Revista do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo, v. 12, p. 20-31, 2006. Disponível em: <www.filologia.org.br/solestras/12/02.htm>. Acesso em: 27 jul. 2014.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZON, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, 2003.

DOQUET-LACOSTE, C. Le jeune scripteur et ses doubles : variété du dialogisme dans l'écriture à l'école. Tradução de Roberta Freitas, Eliene Santos e Kall Anne Amorim. *Cahiers de Praxématique*, Montpellier, n. 43, p. 107-130, 2007. Disponível em: <<http://www.item.ens.fr/index.php?id=172883>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-111.

FRANÇOIS, F. Oral et écrit: affinités, contradictions, interactions. In: *Les entretiens. Ditions Nathan*, ed. Bentolida, 1993.

_____, *Le discours et ses entours*. Paris: Editora L'Harmattan, 1998.

_____, Dialogisme des "voix" et hétérogénéité constitutive du "sens". Le "savoir", le "quotidien" et le "littéraire", communauté et différences d'accentuation chez

Volochinov, Bakhtine et Vygotski. Une contribution indirecte à la pédagogie du “texte littéraire”. *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, Recife, v.19, n. 2, p.79-141, 2006.

_____, Sur le dialogue et l'interprétation, un point de vue. *La linguistique*, v. 49, fasc.1, p. 135-161, 2013.

_____, Bakhtin completamente nu. *BAKHTINIANA*, São Paulo, Número Especial, p.47-172, 2014.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista de pesquisa qualitativa. *Paidéia*, São Paulo, v.14, n.28, p. 139-152, 2004.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, n. 116, p. 21-39, 2002.

FURLANETTO, M. M. Hiperenunciador: o outro do supradestinatário?. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 12, n. 1, p. 325-345, 2012.

GRILLO, S. V. C. Polifonia e transmissão do discurso alheio no gênero reportagem. *Estudos Linguísticos XXXIV*, Campinas, v. 1, p. 1-7, 2005.

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. Tradução de Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p.117-139, 2008.

HISTÓRIA DO FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/quem-somos>>. Acesso em: 6 de jan. de 2015.

HISTÓRICO DO PNLD. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 6 de jan. de 2015.

JAKOBSON, R. Linguística e Comunicação. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 2005.

LIMA, L. R. Texto e discurso no ensino de Inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIRA, J. O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade. 2008. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

LOPES, L. P. da M. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MATOS FILHO, M. A. S. et al. Transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2008, Curitiba Pontifícia

Universidade Católica do Paraná. *Anais...* Curitiba: Editora Champagnat, 2008. p. 1191-1201.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2011. Disponível em: <<http://pnld.edunet.sp.gov.br/2012/Arquivos/LINGUAESTRANGEIRA.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

_____. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2014.

_____. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2009. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=4835:pnld-2012-edital-consolidado>> Acesso em: 27 ago. 2014. Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas.

OLIVEIRA, M. B. F. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. *Eutomia*, Recife, ano 2, n. 2, p. 1-18, 2009.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino de francês. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 5, n. 2, p.83-116, 2008.

PIRES, V. L. A; TAMANINI-ADAMES, F. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 6, n. 2, p.66-76, 2010.

PUZZO, M. B. A flutuação dos gêneros textuais modernos. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 5, n. 2, p. 1-20, 2011.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.

RAMOS, F. M. E. *Abordagem dialógica do discurso de professoras da educação de jovens e adultos*. 2009. 176 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

RIBEIRO, M. G. C. *Uma abordagem semântico-discursiva de estruturas nominais em –mente em interações orais dialogadas*. 2003. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ROCHA, D.; DAHER, M. D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, Cuiabá, v. 8, n. 8, 2004. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132/896>>.

Acesso em: 16 set. 2014.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.

SANTOS, J. A.; LIMA, D. C. Ensino de língua inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas. *Fólio – Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v.3, n.2, p.333-349, 2011.

SARMENTO, S.; SILVA, L. G. *A inclusão das Línguas Estrangeiras Modernas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 2, n. 1. Entrevista concedida a Ana Paula Seixas Vial e Jonathan Zotti da Silva.

SIBLOT, P. De la dénomination à la nomination. Les dynamiques de la signifiante nominale et le propre du nom. *Cahiers de Praxématique*, Montpellier, n. 36, p. 189-214, 2001.

SILVA, J. C. As relações dialógicas no gênero notícia. *Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. ano 4, n. 9, p.1-18. 2008.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1999, 149 p.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p.177-190.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377. 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014, Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=Tardif,+2014&ots=GEUzFh8fWx&sig=o7IMcqeORNyvBJTKspFEeFuDFww#v=onepage&q=Tardif%2C%202014&f=false>>. Acesso em: 8 jan. 2014.

TEIXEIRA, A. L. S. A transposição didática e os processos de edição de livro didático de língua portuguesa: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6, 2011, Natal. *Anais...* Natal, UFRN, 2011. Disponível em:

<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Luzia%20Sousa%20Teixeira%20\(IEL-Unicamp\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adriana%20Luzia%20Sousa%20Teixeira%20(IEL-Unicamp).pdf)>. Acesso em: 10 out. 2014.

TILIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In. BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. XIII-XXXII

VOLOCHÍNOV, V. N. Estrutura do Enunciado. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos. *Revista Literatunja Učēba*, v. 3, 1930, p. 65-87.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 217-279.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.45, n.1, p.29-54, 2006.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *BAKHTINIANA*, São Paulo, v. 7, n. 1 p. 253-269, 2012.

Anexo I

II – A aprendizagem é de natureza sociointeracional.

- a. “A aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação, não em uma mente individual. Isso significa, entre outras coisas, que é mediada pelas diferenças de perspectivas entre os coparticipantes. É a comunidade, ou pelo menos aqueles que estão participando no contexto de aprendizagem, que aprende (...).”¹²
- b. “(...) interdependência e interligação entre funções psíquicas isoladas, envolvidas predominantemente quando se estuda essa ou aquela disciplina; assim, graças a uma base comum a todas as funções psíquicas de tipo superior, o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica, transcorre como um processo complexo e uno; a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar.”¹³
- c. “(...) todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido.”¹⁴
- d. A “discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança”.¹⁵
- e. “A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear, no curso da aprendizagem, aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato.”¹⁶
- f. “A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Nesse caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato.”¹⁷

Anexo II

4. ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE INGLÊS

Esta obra orienta o trabalho com a Língua Inglesa a partir dos seguintes eixos complementares:

- a. *cognitivo* – aprender uma língua envolve complexos processos cognitivos;
- b. *sociointeracionista* – o discurso é criador de sentidos;
- c. *estratégico* – a compreensão emerge da interação entre a informação (oral ou escrita) e o conhecimento prévio do aluno;
- d. *político* – aprender e usar uma língua constitui-se em ação sociopolítica: “Ao falarmos, não só representamos estados de coisas no mundo, mas pela fala criamos no mundo estados de coisas novos”;²⁰
- e. *textual* – a criação de sentidos se dá no texto e no contexto: “O ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural”.²¹

Anexo III

5. PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Esta obra propõe um trabalho centrado no aluno, que lhe permita fazer sentido da realidade e do mundo. Sugere procedimentos ativos, tais como trabalhos em grupo e em pares e situações desafiadoras que "levem os alunos a comparar, classificar, localizar no tempo e no espaço, aplicar, manipular, construir, analisar, sintetizar, avaliar".²² Prevê, ao longo dos três volumes, atividades que exijam do aluno reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização e ação. Pretende oferecer ao aluno atividades que proponham desafios à frente de seu nível de desenvolvimento real, estimulando-o a resolver problemas em colaboração com outros, desencadeando processos que se encontram em seu nível de desenvolvimento imediato.

A coleção tem como proposta didático-pedagógica:

- abrir espaço na aula de Língua Inglesa para a discussão de temas importantes da contemporaneidade;
 - estimular o uso da linguagem, em situações de interação, para a negociação de significados, a criação de sentidos, a produção e a expressão, considerando a linguagem elemento constitutivo do pensamento e construtora da vida social;
 - desenvolver habilidades cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais que sejam úteis ao aluno para a continuidade de seus estudos, no mundo social e no mundo do trabalho;
 - desenvolver estratégias de aprendizagem (de memória, de compensação, cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais);
 - ajudar o aluno a criar conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual em Língua Inglesa;
- desenvolver a competência de leitura em Língua Inglesa, a ser transferida para a língua materna, a partir da própria prática e experiência com tarefas de leitura;
 - desenvolver a compreensão e produção oral, assim como a compreensão e produção escrita, com propósitos comunicativos;
 - oferecer progressão gradativa dos conteúdos gramaticais, em um trabalho de aprofundamento do conteúdo de Língua Inglesa estudado do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sempre a partir do trabalho com o texto;
 - expor o aluno a variados tipos de textos;
 - estimular no aluno uma atitude de pesquisa;
 - estimular a interação aluno-texto, levando-o a construir significados a partir da interação da informação extraída com seu conhecimento de mundo;
 - desenvolver estratégias de análise da palavra escrita a partir de suas características ortográficas, fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas;
 - desenvolver estratégias de leitura (elaboração de hipóteses, previsões, explorações visuais do texto, inferências, referências, análises, relação do conteúdo do texto com seu conhecimento de mundo, entre outras);
 - ajudar a reconstruir a coerência do texto a partir de inferências, referências e análises;
- desenvolver no aluno consciência metalinguística, ajudando-o a monitorar suas habilidades e decidir sobre sua utilização;
 - ensinar incidentalmente o vocabulário em Língua Inglesa, como produto do trabalho de leitura, assim como estimular o uso complementar do dicionário e do glossário;
 - estimular a leitura do hipertexto.

Anexo IV

6. OBJETIVOS GERAIS

São objetivos gerais desta coleção:

- discutir temas da contemporaneidade que sejam pertinentes ao aluno de Ensino Médio;
- desenvolver no aluno consciência crítica sobre a Língua Inglesa e a linguagem;
- ajudar no crescente desenvolvimento do aluno como sujeito cognitivo, afetivo e social, estratégico, político e discursivo;
- estimular o trabalho independente, a autonomia, o desenvolvimento das capacidades do pensamento autônomo e crítico, da argumentação e da intervenção na realidade;
- estimular a interação, a autenticidade e a liberdade com responsabilidade;
- expor o aluno a variadas culturas, estimulando o respeito à diversidade, à tolerância, à justiça, à ética e à paz;
- levar o aluno a articular os conteúdos da coleção à ciência, à cultura, ao mundo do trabalho e à tecnologia;
- desenvolver no aluno sua consciência metalinguística;
- relacionar os conteúdos desenvolvidos ao mundo do trabalho e à prática social;
- desenvolver no aluno competência em leitura;
- expor o aluno ao Inglês Internacional, desvinculado de hegemonia cultural;
- desenvolver estratégias de leitura, de processamento da informação e de aprendizagem que sejam úteis ao aluno na continuidade de seus estudos;
- desenvolver conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual em Língua Inglesa;
- desenvolver no aluno atitude crítica diante do texto e da pesquisa;
- desenvolver inferência lexical;
- desenvolver a compreensão oral em Língua Inglesa, com ênfase na identificação de temas centrais e de detalhes;
- desenvolver a produção oral e a escrita com propósitos comunicativos;
- incentivar a leitura de variados tipos de texto, do romance ao hipertexto.

7. CARACTERÍSTICAS

Esta obra reúne as seguintes características:

- apresenta o Inglês como língua internacional, sem limites geográficos e sem hegemonia cultural, e lida com as diversas formas de falar Inglês;
- expõe o aluno a variadas culturas, nativas de Língua Inglesa ou não, com o mesmo nível de igualdade;

- reconhece a Língua Inglesa como instrumento e ferramenta para a formação geral do aluno, e não contempla os conceitos de “falante nativo” ou “não nativo”;
- pretende ser espaço para a discussão de assuntos relevantes para a formação do aluno de Ensino Médio;
- traz uma organização interna sistemática, a fim de propiciar a progressão do processo ensino-aprendizagem;
- integra as habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral;
- prevê as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura no trabalho com textos.

As atividades de compreensão oral são complementadas por gravação em CD. A seleção gramatical e dos demais conteúdos obedece à escolha do texto, ponto de partida das unidades.

Ao final de cada volume, são oferecidos lista de verbos irregulares, glossário e uma seção – *Grammar Reference* – com sistematização gramatical e exercícios adicionais.

Anexo V



Anexo VI

Entrevista de pesquisa completa com o professor *John* (Escola X – município de Jaboatão dos Guararapes, PE)

ENT: bem/ john/ primeiramente obrigada/ viu?/ por tá participando/ é muito importante ter a visão do professor/ nos trabalhos acadêmicos né/ então assim/ primeiramente eu queria/ saber de você um pouquinho do seu percurso como professor de língua inglesa/ né/ quando você se formou/ aonde/ desde então se você tem dado aula ou não/ se fez alguma especialização/ o seu percurso/ como professor

PROF: certo/ primeiro começou assi::m pela paixão né/ por língua estrangeira/ na verdade não foi inglês/ né/ foi francês/ porque:: eu acho uma língua muito encantadora/ mas ai:: a questão de:: cursos disponíveis/ dominava a questão do inglês né/ como até hoje/ e ai eu comecei a fazer::r/ cursos assim/ é::/ mais informais/ tipo curso de férias/ até por não ter uma condição/ né/ pra pagar/ aqueles cursos mais caros/ mais famosos// e ai eu fui fazendo alguns cursos/ é:: assim ccaa/ né/ depois um menos conhecido chamado *advanced* que eu fiquei mais tempo lá a mais/ né/ eu tinha:: CONDIÇÃO né/ de pagar a mensalidade/ porque também tinha um custo de livro/ e tal né/ que antigamente era bem mais caro eu acho/ do que hoje né porque você tem muito acesso/ através da internet e tal/ pronto/ ai::/ quando eu percebi/ eu já estava recebendo alguma:: encomenda assim de/ tradução/ né/ pra alguma coisa/ colegas me pediam pra fazer um trabalho/ as vezes eu cobrava/ pra ajudar no trabalho né/ na pesquisa né/ tradução e tal/ é::/ comecei a dar aula/ sem ter feito faculdade ainda/ num curso de supletivo/ mas como eu já estudava há alguns anos inglês/ né/ e falava e tal/ essa coisa da fluência/ ela abre muitas portas/ e ai/ é:: por conta/ né/ da primeira experiência que foi com o supletivo/ eu me animei pra fazer uma:: licenciatura né/ uma graduação com licenciatura em letras/ objetivando melhorar/ o português/ né/ que eu acho uma língua/ bem difícil (riso)/ eu dou aula mas eu sempre/ estou pesquisando né/ buscando/ porque eu acho que::/ é uma das línguas talvez mais difíceis/ né/ de você::/ se apropriar realmente da parte formal dela/ e ai:: é:: quando eu comecei a fazer faculdade/ eu::/ procurei também escolas/ não é?/ particulares pra dar aula/ e já no segundo período/ acho que por conta também do currículo e da fluência/ né/ me deram todas as turmas/ de uma escola particular/ e ai foi minha primeira/ assim experiência maior/ né/ ai depois disso eu passei por outras escolas particulares/ quando eu fi::z concurso/ é::/ pra rede pública/ né/ fui chamado/ eu resolvi::/ dá um tempo/ né/ foi em 2006/ de lá pra cá eu não quis mais trabalhar com a rede/ particular/ né/ por conta/ da autonomia em sala que eu tenho hoje/ e que eu não sentia na rede particular/ né/ ai:: é:: enfim/ ai basea-se nisso/ né/ a minha experiência/ ela se mantém dessa forma/ atualmente na rede pública/ fui chamado recentemente para o município também/ agora eu tenho dois vínculos/ um estadual e um municipal/ né/ e eu fiz o concurso com inglês

ENT: certo/ qual foi a tua faculdade/ john?

PROF: é funeso

ENT: ah/ foi a funeso/ ai desde lá/ foi quando que você se formou?

PROF: olha/ a minha/ a minha formação/ ela foi assim demorada porque:: eu fiz o vestibular de lá em 1997/ se eu não me engano/ segundo semestre// mas ai eu tranquei duas vezes/ né/ por motivos assim/ pessoais/ e ai eu concluí em/ 2004.2/ né/ o segundo semestre de 2004/ minha colação/ né/ aquela/ aquela::/ aquele evento de colação e tal/ foi em 2005/ acho que foi em janeiro de 2005

ENT: eu entendo/ então desde ANTES de você entrar na universidade você já tava lidando com a língua inglesa/ [já] já tava dando aula

PROF: dava aula de reforço/ fiz algumas traduções/ e:: trabalhei em escolas particulares/ a primeira foi um supletivo

ENT: tá certo/ ô john/ e aqui na alzira/ você tá há quanto tempo aqui?

PROF: aqui/ é::/ está fazendo um ano e seis meses

ENT: ah/ bem recente/ né?

PROF: bem recente

ENT: você participou da escolha do livro?

PROF: não

ENT: mas você gosta dele?/ já tem lidado com ele faz um tempinho/ né?

PROF: é/ eu até assi::m/ acho falei pra você quando você né veio perguntar sobre a entrevista/ né (riso)/ que eu assi::m/ não não gosto/ do livro/ não que não dê pra usar/ né/ ele está sempre comigo/ está até aqui na bolsa/ porque:: mesmo a gente tendo uma realidade em que o aluno/ é de ensino médio/ que é um aluno maior/ não é criança/ né/ ele é adolescente ficando adulto ou já adulto/ entã::o é:: o aluno muitas vezes ele não traz o livro ou escolhe o livro DO QUE ele vai trazer/ ai entra já numa o::utra discussão/ né/ ai:: eu faço o que/ eu mostro que eu sempre estou/ com o livro/ eu até as vezes falo assim/ olhe/ a gente que é professor não sabe de tudo/ mas sabemos um pouco mais em relação a vocês/ né/ temos uma faculdade/ uma pós-graduação e tal/ né/ e ai:: é:: vocês não trazem o livro/ começando agora/ não é/ hoje é o primeiro dia do amanhã/ né/ o futuro começa hoje/ o que você quer para o seu futuro/ pronto/ ai:: eu eu/ né/ assim/ dou esse incentivo/ mas a cobrança de ficar/ sabe?/ tirando nota porque não traz e tal eu não faço porque eu acho que começa a sair do papel do professor/ ai pelo menos no nível do ensino médio/ porque você vai ser um CONTROLADOR/ de livro em sala e vai deixar de da::r o seu conteúdo de fato/ [claro/ claro] não é/ fazer papel né da da relação né/ professor e aluno

ENT: eu entendo/ john/ e com relação ao MANUAL do professor/ que é um material que só o professor ganha né/ tá junto do livro do mestre/ você/ lida com esse material?/ você lê/ ou você não usa muito/ qual é a sua relação com esse manual?

PROF: eu uso pouco/ porque:: eu sempre que::/ é:: pego um livro né/ que é novo pra mim/ vamos dizer assim/ não é/ algo que eu não conheço/ ou que é uma nova versão daquele autor e tal/ de editora x ou y/ então eu sempre dou uma folheada/ sabe?/ eu até olhei hoje assi::m o da da presente coleção né que está em estudo/ por conta da entrevista/ mas eu só tinha antes folheado/ olhado por cima/ [eu entendo] ai foi uma coisa que:: / né/ não me atraiu muito/ mas também porque:: o meu trabalho com o livro/ ele não/ eu não sou um professor que ele é dependente/ de uma sequência e tal/ né/ então/ quando eu pego o livro/ eu posso até não olhar a

parte de apoio ao professor/ não é/ com aquelas metodologias todas/ mas eu olho sempre/ a questão das informações iniciais/ né/ a apresentação/ é::/ e vou olhando a qualidade da ilustração/ porque eu acho que é um chamariz né/ pra aula/ uma boa imagem/ até falo assim né uma imagem fala mais que mil palavras/ que é um velho ditado ai (riso)/ ai eu falo isso pros alunos/ e faço também muita leitura da imagem/ né/ antes de passar pro texto em inglês/ eu faço uma exploração do que tem visual/ na página/ ai:: é dessa forma/ então/ eu vou olhando as atividades que tem/ né/ e ai eu escolho algumas do livro/ mas eu prefiro CRIAR/ as minhas atividades/ é::/ claro que baseadas no contexto que o livro está apresentando para o capítulo/ [eu entendo] mas eu não gosto de fazer to::dos os exercícios do livro/ eu escolho aquele que eu acho que é mais similar/ ao que eu possa botar numa prova/ também não gosto de bota::r/ coisas que eu não trabalhei naquele estilo né/ como tem professores que de repente não não trabalham em sala UMA questão de vestibular/ e enche a prova/ eu acho que foge né da::[claro] entendeu?/ [eu entendo] ai:: eu gosto muito de criar/ sabe?/ questões/ é:: inventar/ trabalhos no bom sentido/ né/ de assim você fazer uma coisa diferente/ pra sair daqueles clichês/ você pede um trabalho pra um aluno e ai ele bota/ TRABALHO DE INGLÊS/ ai eu digo não/ bote só o título/ do trabalho/ não é?/ e uma caixinha com o cabeçalho/ do que botar aquele velho TRABALHO DE INGLÊS/ né/ fuja de alguns formatos como cartolina/ [sim/ eu entendo] sabe?/ ai eu sempre tento assim quebrar alguns clichês ai que vêm se mantendo/ na educação/ o aluno está tão modernizado né/ com *tablet*/ com *smartphone*/ com tanta coisa/ e o professor/ não é que ele tenha que estar cheio de aparatos tecnológicos né/ mas nos congressos que eu fui né/ por sinal um deles/ muito bom/ disse que né tecnologia não é todo esse aparato/ é também/ mas é mais O MODO de fazer/ né/ é O MODO de fazer a COISA/ não é você estar rodeado de conexões e fios de aparelhagens né/ [claro] e ai a minha aula depois desse desse congresso/ é justamente passou/ a usar/ eu passei a usar MENOS/ porque eu até né percebi também essa/ eu me sentia assim/ eu tenho que usar/ pra ser atrativo e tal/ mas eu vi que o aluno já TEM tudo isso em mãos/ então o que vale mais é o momento de troca entre professor e aluno

ENT: okay/ [xxx] por falar no momento de troca entre professor e aluno/ e você tá falando dos recursos que/ você viu nesse congresso/ isso é interessantíssimo/ mas/ uma pergunta/ john/ que eu acho que ela é a chave pra qualque::r/ é o começo na área de letras né/ é com relação ao ao seu conceito de linguagem/ eu queria saber o que é que você concebe por linguagem

PROF: é/ eu assim quando trabalho em inglês ou português/ começo a trabalhar aquela/ a diferenciação/ né/ entre fala/ idioma// não é// código/ não é isso?/ então/ eu sempre digo pra eles que a linguagem/ ela passa por todas/ essas questões/ né?/ inclusive/ é::/ ela não se dá só:: na questão da fala/ não é/ você pode estabelecer um elo comunicativo através de uma obra de arte/ né/ então/ a linguagem/ ela vai ter assim vários recortes/ de estudo né/ e ai:: a definição que eu dou/ ela vai sendo construída/ entendeu?/ a partir da comparação/ vamos diferenciar idioma/ de fala/ não é?/ de:: eu falei agora há pouco né// me fugiu a palavra/ mas eu quero dizer

assim/ o CANAL né que está estabelecendo/ né/ o SISTEMA né/ que está estabelecendo/ aquela comunicação/ porque a linguagem objetiva ALGUMA comunicação/ ai eu não sei se já está bem respondido (riso)

ENT: não/ está/ nem se preocupe (riso)/ olhe/ e com relação ao manual/ você falou que deu uma olhadinha antes da gente conversar [de]i/ e ficou claro pra você [xxx] o que é que o manual concebe por linguagem? Ficou claro pra você nessa sua olhada no livro/ no manual?

PROF: é/ o manual/ ele assim/ o que ele/ assim na na minha RÁPIDA olhada né/ eu até marquei algumas coisas o livro está/ acho que está até aqui na minha bolsa/ então/ eu achei assim/ que:: o que ele definiu por linguagem/ e tal assim idioma e tal/ né/ ele se amparou na questão legal/ entendeu?/ ai ele falou na questão assim da de algumas leis/ né/ diretrizes e bases/ até citou também que a coleção/ ela se ampara em toda uma questão ai/ né/ jurídica/ né/ pra não ferir também o eca né/ que é o estatuto da criança e do adolescente/ que é um nome/ feio né? (risos)/ eu quis dizer né eca né e-c-a/ mas popularmente a gente fala muito eca/ se referindo ao estatuto da criança e do adolescente

ENT: eu entendo/ o eca (risos)/ é interessante esse termo mesmo né/ ô john/ mas assim/ vendo assim mais especificamente na questão do manual/ tem um momento que ele diz/ na parte de fundamentos teórico-metodológicos/ que a linguagem é de natureza sociointeracional/ eu acho que é logo um dos tópicos assim [eu lembro]/ o que é que você entende por esse conceito de linguagem de natureza sociointeracional?

PROF: é/ vou dar minha/ uma resposta assim be::m assim como eu vou dizer assim/ minha mesmo né/ [claro] não baseada em em teorias/ então/ sempre que eu pego uma palavra assim que ela me chama a atenção né/ como algumas palavras que eu vi hoje no manual/ observando com mais atenção né/ uma palavra SOCIOinteracional/ então eu tento decompor/ a palavra/ né/ dentro do meu conhecimento prévio/ tendeu?/ SOCIO relacionei a ideia de/ de de de SOCIEDADE/ no sentido né de convivência/ de troca/ não é?/ da necessidade de você conviver e trocar algo né/ com o outro/ e INTERACIONAL né no sentido de:: interação/ né/ até deixe-me ver uma outra palavra né/ porque você tinha que explicar com a mesma palavra né/ então/ mas eu até falei né/ antes né/ a palavra TROCA/ entendeu?/então SOCIO interacional né/ eu acho que as duas palavras elas// formam uma nova/ mas/ em si cada uma/ uma já se relaciona com a outra

ENT: eu entendo/ [né] e como é que é a LINGUAGEM nesta perspectiva SOCIOinteracional que vocês tá falando? porque isso é uma perspectiva/ né/ o que é que você entende por uma linguagem que é de NATUREZA/ sociointeracional?

PROF: bem// é::/ então/ dizendo novamente né/ com as minhas palavras né/ [claro] entã::o eu acho assim QUE/ você viver/ vamos dizer assim/ em sociedade/ né/ você tem também vários/ vamos dizer assim/ recortes/ né/ porque você pode/ qual é a sociedade?// alguém pode dizer não/ é a família/ é a sala de aula/ não é/ é a comunidade/ é o bairro/ é o estado/ é o país/ é o planeta terra/ então/ EU/ trabalho com o aluno/ a ideia da/ aquela ideia que eu até já vi né/ em algumas coleções/ de inglês/ usarem muito até assim como/ né/ um *slogan* né/ um *chavão* assim é::

CIDADÃO DO MUNDO/ e eu concordo com isso/ sabe?/ eu acho que nós somos/ né/ cidadão/ do mundo/ entendeu?/ então::o/ é::/ gostei também de ver no manual né que:: as os autores né/ eles colocam que:: eles não fazem esse segmento/ essa separação né/ assim/ ah/ vamo vamos trabalhar essa parte aqui/ é::/ no estilo do nativo/ fala inglês de um país x ou y/ aqui é o estilo do brasileiro/ não/ é o inglês/ entendeu?/ claro que a língua ela tem/ é:: as suas diferenças regionais/ né/ sotaque e etc e tal/ mas assi::m/ é como o português né/ [eu entendo] é uma língua/ que vai ter suas diferenças/ é:: regionais mas é/ de alguma forma o mesmo sistema/ a mesma língua né/ com suas variantes/ como::/ tem e pode até ter né (risos)/ no mesmo país na mesma cidade/ né/ grupos de falantes/ eles vão se expressar de formas diferentes

ENT: eu entendo/ john/ e me diga uma coisa/ pra você/ você acha que é útil/ o professor ter contato/ ou saber essa questão da linguagem como de natureza sociointeracional?

PROF: é/ apesar de que eu acho assim que eu não respondi ainda a pergunta:: anterior/ você poderia [pode retomar] você poderia repetir o questionamento [não/ é a questão da linguagem] como de natureza sociointeracional/ você explicou que [pronto/ ai é/ eu quis dizer isso assim/ só pra dar o fechamento eu queria dizer assim/ que::/ é:: a questão é:: SOCIO no sentido de social ou de convivência/ ela pode estar existindo/ agora/ a interação pode não estar acontecendo/ entendeu?/ o professor pode estar na sala com os alunos/ ali está havendo um um né uma relação SÓCIO/ vamos dizer assim né SOCIAL/ né/ mas só que a interação/ pode não estar acontecendo era nesse ponto que eu queria/ deixar a minha resposta/ entende?/ então o professor tem que buscar/ não só a convivência com o aluno/ mas a interação/ eu queria dizer isso

ENT: eu entendo/ certo/ john/ ótimo/ e/ voltando pra isso que você acabou de falar você acha que é importante pro professor ter essa visão de que essa/ justamente dessa questão sociointeracional?/ você acha que [o professor?] esse é um conceito importante pro professor?

PROF: é fundamental/ porque o professor/ né/ ele às vezes até;:/ vamos dizer assi::m/ estudou muito/ em termos de anos/ né/ em termos de títulos/ né/ mas ele não é um bom professor no sentido/ de possibilitar uma troca/ eu não vou dizer nem TRANSMISSÃO/ né/ porque transmissão parece até coisa de doença (risos)/ entendeu?/ né/ mas uma TROCA/ né/ porque tem professor que vê o aluno como depositário// né isso?/ eu sei você não sabe/ e não é assim/ né isso?/ então tem professor que ele sabe muito/ ou acha que sabe PARA ELE/ mas ele/ não tem a habilidade né/ para passar/ mas ele não vai assumir isso né/ ele vai dizer que é o aluno que é incapaz/ não é?

ENT: certo/ john/ ótimo/ e com relação a questão do aluno nesse papel/ eu acho que você já explicou bastante isso/ mas eu só vou ressaltar/ [pode repetir] é::/ o ALUNO nessa relação de linguagem como sociointeracional/ o lugar que ele ocupa/ como é que você poderia/ o que é que você concebe como o lugar que o aluno ocupa nessa:: questão sociointeracional?

PROF: é um lugar difícil/ porque:: na escola/ na sala de aula/ em todo lugar né/ existem papéis/ né isso?/ quando o pai do aluno ou o aluno vem e faz a sua matrícula/ ele/ vamos dizer assim/ assumiu um acordo/ foi fechado ali um acordo/ e o professor da mesma forma né/ quando ele vai/ assumir algumas aulas com aquela turma/ ele também fechou um acordo/ não é?/ e ai eu disse que é um papel difícil/ porque:: por conta da imaturidade natural que o aluno tem e por conta da::// vamos dizer assim/ da modernidade/ né?/ vamos dizer assim (risos)// por falta de uma expressão melhor/ então/ os pais cada vez// mais assim sem tempo/ não é?/ de acompanhar/ né isso?/ porque você pode pensar assim/ não/ mas um aluno de primeiro ano ele não é/ ele já não é/ criança/ ele é adolescente e vai se tornar um adulto em breve (entonação diferente)/ mas o pai/ mas ele não é ainda/ ele não responde COMO adulto/ então o pai deveria acompanhar/ não é/ esse::/ abrir/ você tá copiando?/ cadê o caderno?/ você tá fazendo atividades referentes ao livro e tal?/ você fez o trabalho/ a prova?/ e a gente não tem essa questão desse acompanhamento né que já vai/ numa outra parte/ né/ mas ai/ é::/ se torna difícil por conta disso por conta dessa imaturidade/ normal que ele tem/ a falta de acompanhamento da família/ e também está:: surgindo cada vez mais um contexto social onde esse aluno se acha autônomo/ e ele acha que pode decidir tudo que é melhor pra ele// entende?/ então: o ele vai escolher as matérias as matérias/ entendeu?/ se quer dar atenção ou não pra sua aula/ e a gente não tem muito o que fazer/ a gente ganha mais assim/ construindo uma boa relação pra tentar de alguma forma atrair ludicamente esse aluno/ porque você não está mais no tempo/ né/ ainda bem/ né/ da palmatória e tal/ mas o discurso atual de que A ESCOLA é para todos/ né/ sem querer me referir a nenhum governo/ fazendo um discurso assim né/ você tem vários lugares/ na escola/ tem que ser pra todos/ todos tem que ter acesso (entonação diferente)/ ótimo/ mas nem todos querem a escola/ entendeu?/ e ai a escola está se tornando um ambiente tipo creche/ alguma coisa onde a aprendizagem/ pode estar ficando em segundo ou terceiro plano

ENT: eu entendo/ john/ certo/ no manual ele traz um conceito de sujeito/ eu vou ler essa partezinha pra você [certo] pra gente discutir um pouco/ tá certo?/ ele diz assim/ “todo uso da linguagem envolve alteridade e situacionalidade/ assim/ é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto de produção”/ ai/ o que é que você entende da posição do sujeito nessa perspectiva?

PROF: é:: eu até:: poderia ler? [cla::ro] o trecho// [cla::ro// tá aqui ó] porque:: [eu falando assim (risos)] como já tá havendo (risos) né/ uma poluição sonora ali fora [tudo bem/ tudo bem]/ eu acho que eu vou me concentrar melhor lendo [tá]/ qual é o trecho?// [aqui ó/ “todo uso”] “todo uso da linguagem/ envolve alteridade// e::/ situacionalidade/ assim/ é impossível PENSAR o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos”/ não é/ então alteridade né e situacionalidade né/// “assim é impossível pensar o discurso sem focalizar os sujeitos envolvidos em um contexto DE PRODUÇÃO/ todo discurso provem de alguém/ que tem suas marcas identitárias”/ oh que palavra né/ “e que o posicionam no discurso de um modo singular/ assim como seus interlocutores”/ não é isso? [hurrum/ isso]/ pronto então/ o uso da

linguagem/ alteridade/ né isso/ situacionalidade (risos – dificuldade para falar a palavra)/ né/ e contexto DE produção/ ai eu teria que responder assi::m

ENT: primeiramente/ você acha que tá claro/ o conceito de sujeito/ e de linguagem ai nesse trecho?

PROF: é/ eu acho que/ a a assim a construção né/ textual/ ela está:: é:: muito boa/ não é/ em termos assim de colocação de palavras/ até né/ por ter uma linguagem assim né/ científica e tal está muito bom/ agora talvez as pessoas/ lendo rapidamente não reflitam/ sobre o que ali está dizendo

ENT: eu entendo/ então não tá tão claro assim/ é isso que você quer dizer?

PROF: não/ porque assim/ fica claro quando você PARA/ pra analisar e pra pensar/ né isso?/ porque tem algumas palavras chave/ aqui no trecho/ né/ que ai:: essa questão do USO DA LINGUAGEM/ não é?/ ai:: a:: a questão da ALTERIDADE/ não é?/ é:: também a SITUACIONALIDADE/ né isso/ então tudo se relaciona/ né isso?/ essa questão da TROCA vai depender da SITUAÇÃO// né/ o contexto de produção né/ produção de quem? do professor ou do aluno? é de AMBOS/ não é verdade?/ então pra essa produção acontecer né/ depende/ é::/ de todo:: de todo uma:: vamos dizer assim uma construção né/ que vai vamos dizer assim partir do professor/ né/ e é dele que tem que começa::r/ a elaboração da coisa/ eu vi uma palavra aqui né que me chamou a atenção como IDENTITÁRIAS/ né/ marcas identitárias/ que/ né/ pode ser entendido/ né/ talvez mais de uma forma/ tanto pode ser/ aquela ideia de que:: o professor né/ vamos dizer assim/ nós fizemos curso numa mesma universidade ou faculdade x ou y/ mas cada um vai ter a sua MARCA a sua identidade/ não é?/ e que cada aluno também traz/ né isso?/ essa questão da sua marca a sua IDENTIDADE/ então eu interpretei IDENTITÁRIAS no sentido de identidade// [certo] não é?/ que é a tônica que vai dar pra pra cada professor pra pra cada aula né/ cada situação pedagógica

ENT: então o sujeito/ ele fala aqui/ “é impossível pensar o discurso sem focalizar OS SUJEITOS/ no contexto de produção”/ qual é o papel desse sujeito? o que é que você entende do PAPEL desse sujeito? ele é importante nesse nesse processo?

PROF: é:: a:: assim/ é o:: a questão do:: do sujeito né/ ela:: há muitos anos né/ já é:: que é colocado como:: o ALUNO é o sujeito né/ ele é o PROTAGONISTA// né// a construção do trabalho educacional/ né/ pedagógico/ é TODO voltado/ para ele/ né/ embora que o professor ele vai dar as coordenadas/ porque ele/ tem uma teoria/ uma INSTRUÇÃO para isso/ né/ então espera-se que ele saiba/ coordenar o processo// MAS/ visando o protagonista né/ o sujeito/ que é o aluno/ não sei se está bem respondido

ENT: não/ tá/ está bem claro/ não se preocupe não (risos)/ qualquer coisa eu pergunto mais

PROF: não mas pode/ porque as vezes a gente vai:: (risos)// [não] discorrendo/ né/ [eu entendo] ai de repente/ você pega uma outra ceara (risos)// [nã::o/ cla::ro] ai acaba fugindo do do:: ponto né/ principal

ENT: não tem problema algum/ eu entendi/ então você acha que o papel desse sujeito é o aluno/ né/ no caso/ você interpretou o sujeito como o aluno/ nessa:: afirmação que a gente leu

PROF: não/ o trecho que eu li/ sabe?/ eu interpretei assim/ essa questão/ né// da da construção/ daquele momento// né/ pedagógico/ né/ como um momento de troca/ de aprendizagem e tal/ né/ é::/ e e não vou dizer assim/ e a questão da da identidade/ né/ porque cada situação é singular/ então/ cada u::m/ eu entendi dessa forma né

ENT: certo/ tranquilo/ john/ ele também coloca que/ a APRENDIZAGEM é de natureza sociointeracional/ o que é que você entende por isso?

PROF: ah eu eu assim/ como:: eu te falei outro dia né/ que até né a minha pós-graduação/ é em arte/ arte educação/ então/ aquela expressão da mimese/ sabe?// eu acho muito bonita que vem lá né// (risos) da antiguidade clássica né/ aristóteles e tal/ né/ aquela coisa assim de mimese né/ como imitação// né/ então o homem/ ele tem essa coisa de de imitar até pra sobreviver/ entendeu?/ não imitar no sentido vulgar da palavra né/ você fala assim ah uma coisa é a imitação ela se torna uma coisa:: vulgar/ mas no sentido assim de:: como é que eu vou dizer assim de aprender/ com o outro/ né/ aquela coisa do espelhamento/ entã::o é:: isso também passa até pela:: postura né// do professor né que está também/ uma coisa:: que pode ser né/ feito um trabalho pra repensar a postura/ do professor né/ que ele ele está muito perdido/ quando eu falo ele eu me coloco também/ né/ quanto a sua postura/ quanto ao seu papel/ sem falar em questões de até:: autoestima/ né/ o professor cada vez mais/ desarrumado (tom de desprezo)/ né/ já entrando na sala caído/ então/ que mimese vai haver ali?/ que espelhamento?/ entendeu?/ entã::o

ENT: ô john/ mas pra você tá CLARO/ quando eu digo que a aprendizagem é de natureza sociointeracional/ você acha que isso que esse conceito tá claro?/ e também ao longo da sua:: breve leitura do manual/ você acha que o conceito de aprendizagem como de natureza sociointeracional tá discorrido claramente no no manual?

PROF: é/ como eu não li/ o manual vamos dizer assim na íntegra né/ eu fiz aquela leitura assim que tem a *scanning* né e *skimming* né/ então eu fiz leituras assim né (risos) superficiais né/ eu até fui marcando no no meu livro/ no manual/ alguns pontos/ algumas coisas que eu não sei se seria relevante depois// [claro] mostrar/ sabe?/ e eu eu me identifiquei com aquilo que eu marquei/ é o que eu já faço de alguma forma é:: em sala de aula

ENT: eu entendo/ mas esse conceito de aprendizagem é de natureza sociointeracional/ ele até fala um pouco do que é e eu queria saber o que é que você entende por isso/ essa partezinha que tá em azul/ você pode ler?/[certo] até ler em voz alta talvez

PROF: “a aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação/ não em uma mente individual/ isso significa/ entre outras coisas/ que é mediada pela diferença de perspectivas entre os coparticipantes/ é a comunidade/ ou pelo menos aqueles que estão participando no contexto de aprendizagem/ que aprende”/ né?/ então/ é/ justamente/ como a gente tava falando sobre questão né/ é:: da imitação do espelhamento e tal/ eu queria chegar num outro ponto que eu esqueci/ a aprendizagem por exemplo em casa// o filho com a mãe né// vamos dizer assim a mãe e o pai né/ mas a mãe as vezes ela está mais presente/ por uma série

de de razões ai né/ ai:: quer dizer é:: ali está havendo uma aprendizagem contextual// né/ sociointeracional ao meu ver// entende?/ eu até falo pra eles assim olhe/ vocês aprenderam a falar português onde?// né// na escola (entoação diferenciada)/ na escola?/ não/ vocês aprenderam em casa/ né/ através da:: do contexto do lar né/ você dizendo// é::/ pato/ a mãe dizendo/ não/ é PRATO/ e ali você foi construindo uma gramática internalizada/ né/ toda contextualizada/ sem ne::m talvez alguma ideia de escola/ mas ali está acontecendo naturalmente uma aprendizagem né/ eu digo/ é::// o analfabeto né/ a pessoa sem/ vamos dizer assim/ escolaridade// ela fala?// fala// e vocês entendem o que a pessoa fala?// entende/ entendemos né/ e:: e e ela entende o que vocês falam?// entende/ professor// pois é/ pode haver uma:: uma divergência/ numa palavra ou outra/ mas/ entende?/ ai eu vou passando todos esses conceitos/ de que a aprendizagem ela não de dá::/ eu digo aqui na escola a gente vai aprender/ a questão da da formal/ no sentido assim/ você vai escrever melhor/ você vai poder falar melhor/ através do conhecimento/ e no caso de inglês/ você vai extrapolar isso porque a gente vai contextualizar mais com a ideia cultural/ né/ voltando a questão do cidadão do mundo

ENT: eu entendo/ john/ certo/ e você acha que é importante pro professor ter em mente de que a aprendizagem é de natureza sociointeracional?

PROF: sim/ porque eu acho que ele/ assim né// é::/ ele já tem isso em mente né/ pelo menos uma boa parte né/ dos professores/ a não ser aqueles/ arcaicos/ entendeu?/ acho que todos assim né que que ficam fora da ideia né/ do arcaico né/ ele:: já tem em mente/ essa questão// agora/ ele por precisar/ né/ pesquisar/ é:: buscar ferramentas/ pra/ pra fazer isso acontecer de fato/ mas ele/ uma coisa é você ter em mente né/ entendeu?/ você de repente vai fazer um aniversário de quinze anos e você sabe que um bolo/ talvez cor de rosa ali no centro seja importante/ você tem aquilo em mente né/ você sabe fazer aquilo acontecer?

ENT: é verdade/ [entendeu?] e por falar nisso/ na prática/ como é que você acha que seria uma/ vamos supor/ uma aula/ em que o professor tivesse a noção de que a aprendizagem é sociointeracional?

PROF: como seria na prática?// [é/ na prática] ó/ primeiro/ eu boto a questão do acordo/ não é?/ eu li um livro// me fugiu agora o nome das autoras/ mas é um livro que talvez você conheça chamado cem aulas sem tédio// que ele traz/ que é cem no sentido de numeral/ né/ e sem depois no sentido de/ ausência/ né/ então cem aulas SEM tédio/ e as autoras apresentam CEM AULAS/ criativas na visão delas/ né/ pra você estimular/ pra você::/ sabe?/ e pra inglês/ né/ pra você fazer aquela aula dinâmica/ movimentada/ com jogos/ é muito interessante né porque talvez o professor/ vamos dizer assim/ menos criativo/ ele possa encontrar caminhos/ nem tudo vai funcionar/ mas ele já tem cem dicas// então é uma obra importante/ [eu entendo] não é?

ENT: e como/ alguma sugestão/ me diga assim/ alguma sugestão mais prática// uma atividade ou então uma postura nesse professor que tem essa

PROF: certo// mas eu antes de falar que quero dizer assim/ que as autoras que eu estava dizendo/ que me fugiu o nome/ são duas autoras/ né/ de cem aulas sem tédio/ elas começam logo dizendo// que/ a motivação/ depende do alu/ entendeu?/

de cada um// então você pode chegar vestido de PALHAÇO/ pra dar uma aula/ mas se da parte do aluno/ ele não aceitar/ entendeu?/ vamos dizer o momento/ a brincadeira/ o jogo/ nada vai acontecer// entende?/ então depende assim/ essa motivação/ elas tiraram o peso só do professor// ah se a aula não for boa/ não acontecer/ é culpa do professor (entoação diferente)/ não/ o professor ele pode ser maravilhoso/ mas entra a questão da empatia/ sabe?/ o momento pessoal da turma né/ ou seja/ tem até a questão assim/ por exemplo/ xxx fala assim professor/ professor marca aluno?/ ai eu digo olhe/ todo mundo diz que não marca (risos)/ mas eu já me senti marcado como aluno/ então eu acho que marca/ e eu acho também que alunos marcam professores// porque tem professores que vocês permitem dar uma aula mais tranquila e outros não/ então existe as duas coisas né/ então/ entende aquela questão do acordo/ né/ agora respondendo a outra pergunta/ de como isso se dá na prática/ não é/ então eu acho que é o dia a dia/ e o primeiro momento é sempre muito importante// sabe?/ COMO você vai chegar/ sabe?// e após o primeiro momento/ é:: o primeiro momento de cada dia/ porque:: vai ter um dia que você vai estar com um problema/ você:: não vai estar tão bem/ tão animado/ mas você tem que chegar// no mínimo assim/ BEM/ sabe?/ porque:: é:: até o pessoal fala assim/ ah o aluno não tem nem pena do professor não (risos)/ se você chegar né/ de cabeça baixa/ ai é que eles vão/ virar a sala mesmo né/ você tá mal mas tem que chegar TUDO BEM TURMA? E AI? VAMOS LÁ?/ entendeu?/ e eu concordo com isso/ sabe?/ porque essa coisa da postura/ a forma como você chega né mostrando que QUER construir/ alguma coisa/ vai influenciar/ né/ claro que DEPENDE de uma SÉRIE de questões/ mas eu acho que é ESSA ENTRADA (o professor bate na mesa para enfatizar o que está fazendo – barulho)/ sabe?/ inicial/ ela já chama pra alguma coisa/ porque se você já vem desmotivado/ então né/ aquele aluno que tem alguma motivação/ não vai responder/ então começa por ai pela postura / a forma que você chega/ e a tua vontade de fazer a coisa/ né/ por isso que eu digo assim que/ o aluno é o protagonista/ mas o professor/ não é?/ é que vai realmente dá as/ né/ as diretrizes pra que a COISA aconteça/ então o papel do professor é MUITO importante nesse sentido/ e com e com essa realidade com professores desmotivados/ cada vez mais/ né/ até dizem que está entrando em extinção (entoação diferente) né as licenciaturas (risos) e tal então imagine/ como está a autoestima né/ das pessoas/ né

ENT: sem dúvida/ john/ é só com relação a esse trequinho assim/ quando ele fala que “a aprendizagem é um processo que ocorre em uma estrutura de participação/ NÃO em uma mente individual/ e que é uma comunidade que aprende/ e não uma pessoa só”/ o que é que você entende por isso?

PROF: ah/ eu entendo assim/ que é:: o que faz sentido/ né/ pra mim enquanto indivíduo/ e pra mim em cada segmento social/ não é isso?/ o homem/ não são palavras minhas/ é de algum pensador/ ele é um fazedor de significados/ então se não faz significado pra ele/ se não faz sentido não interessa/ então tem que fazer sentido/ e o professor/ né mais uma vez/ ele tem que buscar caminhos/ né/ ele poderá não atingir né os/ sei lá/ quarenta alunos da sala// [hurrum] mas ele tem que

fazer um sentido que atinja a maioria e pra que a maioria puxe o restante// [eu entendo] entendeu?/ se não faz sentido/ não me interessa

ENT: certo/ você acha que o livro ele traz sugestões PRÁTICAS de como fazer esse tipo de aprendizagem acontecer?

PROF: não/ pra falar a verdade né/ eu::// uso o livro nas três séries do ensino médio// e eu uso mais assim/ o livro como apoio/ sabe?/ ele não é protagonista da minha aula// então// comparando já com né/ MUITOS livros né/ que eu já tive/ ainda tenho/ né/ já estou até me desfazendo de alguns (risos) você não tem espaço pra TANTOS livros e tal/ mas eu:: eu assi:m não vi nada assim muito::/ vamos dizer assim/ o que é que você vê?/ é o livro falando sobre as atuais mídias/ né/ internet/ num sei que/ mas aí eu não vejo nada de realmente novo/ não só na presente coleção/ sabe?/ porque eu falo assim de ruptura/ de você de repende:: encontrar um autor/ sabe?/ ou um livro tal assim né/ de determinado autor e ele te surpreender// por exemplo assim né/ não sei se pode dizer nome de autor// [pode falar/ não tem problema não] mas assim Amadeu Marques né/ não sei hoje porque nunca mais trabalhei assim/ com os livros dele/ não aconteceu né/ de estarem nas escolas e tal/ mas eu lembro que quando eu peguei é:: um livro de ensino médio/ era até um volume único/ eu acho que era *password* o nome né/ uma coisa assim que eu achei incrível/ sabe?/ só que isso/ há mais de:: uns quinze anos né/ uns quinze anos mais ou menos/ entã::o/ aquilo ali assim/ né/ eu quero trabalhar dessa forma/ como o autor e eu acho que até hoje minhas aulas/ sabe?/ minhaS aulaS né/ eu agradeço muito assi:m// a ele né/ a ter encontrado:: o que ele botou ali no livro/ até:: assim eu recorto muito as vezes alguns livros assim né que vão ficando/ gastos né/ pra não jogar fora eu tento reciclar de alguma forma e eu guardo ainda coisas// [dele/ né] daquele livro/ sabe? porque:: ainda é importante quinze anos depois// [poxa/ interessante] sabe?/ e tem outros que/ eles foram sendo até assim seminovos/ descartados/ sabe?

ENT: eu entendo/ certo/ john/ e agora falando um pouquinho sobre outro tópico/ é com relação à questão do texto/ pra você/ o que é texto?

PROF: ah o texto/ ele::/ assim pra mim né/ ele não se dá só:: de forma escrita através de palavras/ não é?/ ele pode né como todo mundo sabe assim né/ a grosso modo dizendo/ ser uma imagem também/ então o texto/ ele vai ser o elo/ comunicativo/ então se eu escrevi algo/ não é isso?/ é:: vamos dizer assim/ pode até ser pra mim/ mas a maior parte das coisas que são escritas// é para o outro// não é isso?/ você quer estabelecer alguma comunicação/ deixar uma memória/ se eu pinto um quadro/ eu não vou deixar né/ numa gaveta// entã::o/ eu posso até não ter ambições comerciais/ mas eu gostaria de que alguém inferisse com aquela obra/ com aquele texto/ né/ ou escrito ou plástico

ENT: ok/ você acha que o texto é importante na na:: aula de língua inglesa?

PROF: MUITO importante

ENT: por que você acha?

PROF: eu acho que é assim/ é uma das coisas né que/ vamos dizer assim/ seria::m// mais essenciais assim/ porque o livro ele tenta assim se modernizar/ mas é muito

difícil acompanhar/ as tendências/ não é?/ então eu lembro de um tempo que a gente::/ quando vinha:: um livro/ até com a fita cassete né (risos)/ a gente achava aquilo o máximo né/ e o aluno ficava/ o aluno não recebia/ só quem tinha era o professor/ e você ficava ansioso pra usar e todo mundo parava pra ouvir e tentar responder né/ e hoje em dia não acontece mais/ o aluno quando recebe o cd e ele nem TIRA o cd da contracapa do livro// sabe?/ e as escolas hoje têm muito mais recursos// em termos de aparatos né assim FÍSICOS/ em termos de tecnologia né/ *datashow* e num sei que/ sala de informática e num sei que num sei que lá/ entendeu?/ mas o aluno prefere o *smartphone* dele

ENT: é verdade né (risos)/ pois é/ mas então você acha que o texto tem um papel importante sim no ensino

PROF: tem/ muito importante porque:: é:: independente né do que os autores escolhem/ eu acho que quem atualiza o texto somos nós/ não é?/ por mais que o autor tente/ botar um texto que fale algo recente e tal/ sempre vai esta::r atrasado/ já tem algo novo de ponta na frente/ então quem atualiza somos nós/ então/ eu eu não tenho essa coisa assim/ tem texto que ele fica datado/ não é?/ e tem texto que ele/ você pode abrir um livro/ de:: cem anos/ e você atualizar ou contextualizar aquele texto com a aula e ele ser muito mais ATRAENTE do que o texto moderninho que está no livro

ENT: eu entendo/ mas assim/ independente se for um texto antigo ou novo/ qual é o papel dele numa aula de inglês?/ pra você/ qual o papel do texto?

PROF: ah/ o texto/ ele tem assim vários papéis/ então tem a questão da visualização/ vamos dizer assim/ do idioma/ na forma dele escrita/ é uma das coisas/ não é?/ mas eu acho que o texto né/ pra mim né/ sempre/ é o mote/ entendeu?/ da contextualização/ é o mote da aula/ é o assunto/ porque quando você/ se você for dizer assim/ for trabalhar/ o texto instrumentalmente/ se não for uma turma FOCADA/ a aula não acontece/ mas de repente o texto ele está em inglês e ele fala/ sobre um assunto/ instigante ou que o professor TORNA instigante aquele assunto/ então a coisa começa a acontecer/ sabe?/ e dali quando o aluno menos percebe/ né/ que o professor já sabe (risos)/ ele já espera que aquilo aconteça né/ mas tem que passar a perna no bom sentido né/ pra acontecer né (risos)/ o lúdico né/ e ai ele já está ali escrevendo/ traduzindo/ pesquisando algo/ similar pra né/ ou pra fazer uma:: comparação/ né/ entende?// [eu entendo] uma:: comunicação/ entre textos/ a intertextualidade/ entendeu?/ ai:: é dessa forma

ENT: certo/ john/ e com relação ao manual/ você acha que ficou claro pra você o conceito que o manual tem de texto?/ durante a sua leitura?

PROF: ai eu volto a dizer né que eu não li (risos)/ de forma aprofundada

ENT: ce::rto

PROF: mas eu achei/ é::// suficiente assim né/ na minha leitura superficial/ é:: eu eu/ eu acho assim né/ que primeiro/ os autores eles/ a questão do que é texto do que é linguagem e tal/ eles se amparam na questão/ vamos dizer assim/ normativa/ legal e tal/ é:: agora::/ o que eles vão desenvolvendo sobre a organização da obra/ sabe?/ é:: as partes né de cada::/ cada capítulo/ o que espera que seja desenvolvido/ as sugestões/ né/ que são dadas/ elas são/ vamos dizer assi::m// coniventes assim né/

elas elas realmente fazem sentido em relação/ à obra né/ apesar que eu acho assim/ que não é nada muito novo né/ mas também não tem que ser/ TUDO novo/ mas eu quero dizer é assim/ não é nada que tenha me surpreendido

ENT: ele traz como uma de suas/ ele tem aqui uma seção de “orientação teórico-metodológica para o ensino de inglês”/ então/ como uma parte da orientação/ ele diz que ele é “textualmente orientado”/ ai como/ ai a gente olhando né/ eu vou ler bem rapidinho/ tá certo?/ [certo] ele diz “a criação de sentidos se dá no texto e no contexto/ o ensino de língua estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto/ texto de todos os tipos e gêneros em seu sentido mais amplo e profundo/ no nível do discurso/ implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade/ uma vez que o texto faz girar TODAS as dimensões desse ensino/ lexical/ gramatical/ semântico/ estética/ política/ cultural”/ você concorda com isso?

PROF: concordo

ENT: você::/ você acha que tá claro o conceito [está] de texto aqui?// e na prática/ como é que seria isso?/ como é que você acha?/ ele ele dá alguma sugestão?// o que é que você acha?

PROF: não/ sugestões eu acredito que eles venham a dar/ né/ agora/ o que você leu/ eu concordo plenamente porque eu acho que é dessa forma que acontece/ ou que espera-se né que aconteça/ porque você vai puxando tudo dali/ né/ porque o texto/ não é/ eu acho que os autores assim querem dizer isso que eu vou falar agora/ que ai ai está resumido/ mas eles não estão chamando pra mim texto só a parte escrita/ entendeu?/ ali você tem um tema/ mas o texto ele chega antes com o contexto/ entendeu?/ eu posso chegar e já ir falando de determinado tema/ já está acontecendo o texto/ porque eu abri meu livro em casa pra preparar minha aula/ mesmo que eu não tenha consultado ao manual do professor/ entendeu?/ o manual né?/ mas ai:: eu sempre dou uma olhada/ entendeu?/ assim/ tem professor que abre né o livro na hora (risos) e vê o que vai fazer/ eu não sou assim/ eu não sou de escrever/ eu não tenho esse tempo/ mas eu tenho o cuidado/ sabe?/ de olhar/ é:: /o todo do livro/ em termos assim dos capítulos/ assuntos/ até pra talvez fazer trocas né/ o que estaria para uma terceira unidade botar numa segunda e tal num sei que/ e já vou marcando aquilo que eu acho mais atraente/ sabe?/ pra determinada turma/ e a coisa vai acontecendo dessa forma/ então quando eu chego e eu já sei que vou abordar aquele tema e tenho o texto/ o mote pra aquele tema/ né/ que vai ser/ ou vice-versa/ então eu já vou colocando antes do próprio texto/ né/ (interrupção – alguém bate da porta) posso parar um pouco?

ENT: pode/ pode/ não tem problema nenhum (o professor foi requisitado em algum outro local e teve que se ausentar por alguns minutos)

ENT: obrigada pelo seu tempo/ de verdade

PROF: na::da/ está sendo:: um prazer

ENT: o::h/ que bom// bem/ vamos voltando ai/ vamos retomando os assuntos (tom de riso)/ vamos falar um pouquinho agora de um assunto que você já tinha mencionado anteriormente/ foi bem interessante/ eu queria retomar essa questão/ da língua inglesa como língua internacional// o livro traz esse conceito/ o manual ele

ele coloca assim/ e eu queria saber o que você entende por isso/ o inglês como língua internacional

PROF: é/ várias é:: coleções/ né/ é:: de livros em língua inglesa/ o termo que você disse assim LÍNGUA internacional/ associado aquela ideia de negócios/ turismo né/ atualmente também a questão da internet porque mesmo co::m a tradução dos *softwares*/ o conteúdo maior eu acredito que AINDA é em inglês/ né/ então o inglês tem aquela coisa de ser a língua é:: universal// ai até o pessoal ah professor/ é universal porque:: é a língua que tem mais falantes no mundo/ né?/ (entoação diferente) ai eu digo/ calma/ é:: em termos de INDIVIDUOS falantes/ é o mandarim/ não é isso?// na China/ não é?/ agora se você observar o mapa mundi/ não é?/ que alguns livros mostram no mapa mundi/ onde a língua inglesa é falada como primeira ou segunda língua/ oficialmente dizendo/ falando/ né/ então você vê que fica/ bem distribuído/ na questão do mapa mundi/ não é?/ e ai quando/ e por essa/ vamos dizer assim/ facilidade em termos da estrutura né/ gramatical/ todos aqueles segmentos gramaticais/ né/ a questão/ eu não digo tanto assim pra nós a fonética// existe uma barreira que ela vai sendo superada né/ mas a questão assim estrutural/ né/ da língua/ a questão da sintaxe/ desinências verbais/ coisas desse tipo/ então/ se você comparar com o português/ por exemplo// é mais fácil/ aprender a língua inglesa// não é?/ claro que a apropriação em termos assim né pra você se tornar um falante né e ter uma boa pronúncia/ vem com o tempo/ não é?/ e até fugindo um pouco do assunto/ um outro curso que eu fiz né/ a professora/ a facilitadora/ falou né que até tem uma questão FÍSICA/ eu tenho que preparar a musculatura/ não é que você vai fazer um exercício x ou y/ mas você exercitando/ falando/ você vai fortalecendo alguns músculos/ tá certo?/ que você não usava na língua nativa/ no caso o português// então como é uma outra raiz/ uma outra fonética/ uma outra construção então tem é:: músculos/ vamos dizer assim/ faciais né/ ou do aparelho fonador/ que você acaba não usando ou não usando tão intensamente/ e com o tempo você vai fortalecendo e por isso/ vai vir uma melhoria também na pronúncia/ sem falar que depende também da qualidade da tua audição/ né/ etc etc

ENT: interessante// ainda nessa questão do do inglês como língua internacional/ você viu no manual se ficou clara essa questão do inglês como língua internacional?/ se ele aborda isso de uma maneira clara pro professor?

PROF: nã::o/ eu não eu não percebi né assim por conta da da forma que eu li/ superficial

ENT: certo

PROF: mas eu acredito que tenha porque:: sempre/ assim a maior parte das coleções que eu trabalhei ou que eu simplesmente// quis analisar né/ SEMPRE passavam por esse ponto/ eu acredito que tenha

ENT: certo/ quando ele fala do do conceito de inglês como língua internacional no manual/ ele traz/ isso como uma das características da coleção/ né/ que ele apresenta/ que ele representa/ e no:: no entanto a primeira característica é justamente isso/ “apresenta o inglês como língua internacional sem limites geográficos e sem hegemonia cultural/ [ah lembro/ lembrei agora] e lida com as diversas formas de falar inglês”

PROF: é porque na minha:: leitura/ hoje assim né/ ai:: justamente eu percebi/ até no início da entrevista/ eu acho que eu falei algo nesse sentido/ porque ele ele ele/ o que você quis dizer com língua internacional/ talvez no sentido que o autor né/ que os autores colocam/ é essa coisa de não fazer uma distinção/ né/ uma separação/ porque antigamente quando você:: pensava em estudar inglês/ é:: em cursinhos de inglês e tal/ ai a gente achava que iria aprender melhor se fosse com um professor nativo// entende?// isso foi derrubado/ né?/ não é que vai ser pior (risos)/ ma::s/ tem uma coisa assim né que as pessoas que estudaram né/ que fizeram vários cursos de inglês e tal não tem mais essa visão// e até alguns defendem que você aprende melhor co::m a pessoa que não é nativa/ a língua estrangeira né

ENT: interessante/ e o que é que você entende desse desse trechinho que eu li pra você/ a língua inglesa né “como língua internacional sem limites geográficos e sem hegemonia cultural/ e lida com as diversas formas de falar inglês”/ o que é que você entende por isso?

PROF: é/ eu só discordo da parte que fala hegemonia cultural/ porque teríamos que fazer uma revisão/ um estudo/ para ver como a língua foi se impondo PARA atingir o atual status/ que é muito grande/ entendeu?/ então em viagens que até eu fiz para o interior do Brasil e tal/ eu lembro que eu cheguei num museu bem simples né/ bem pequeno numa cidade no interior de Pernambuco// fiquei em dúvida agora se foi Triunfo ou Garanhuns/ mas ai/ aconteceu o que/ no museu havia aqueles discos de de vinil// num formato maior do que o que se popularizou nos ano::s setenta e oitenta/ até o pessoal fazia ah/ é bolachão/ num sei o que né (entoação diferente)/ entã::o o vinil ele tinha né/ mais ou menos// as doze faixas né/ seis de cada lado// e era mais ou menos desse tamanho (o professor demonstrou com as mãos o tamanho do disco de vinil)/ também tinha mais antigo o compacto// geralmente tinham duas músicas/ só que era maiores/ e ai tinha justamente um/ se eu bem lembro era de nat king cole// ai eu pensei/ está vendo como é né essa questão da divulgação/ da cultura é:: americana né/ EXISTE um trabalho muito forte/ né/ porque ah inglês não é os estados unidos (entoação diferente)// mas mundialmente/ o que chega mais pro mundo// é/ né?/ o inglês através da ideia do americano/ não é?/ dos estados unidos/ entendeu?/ entã::o é::/ eu acho que talvez vá fugir do assunto se nós fossemos debater/ COMO foi construído/ e se isso foi bom ou ruim/ porque meus pais/ eles estudavam francês/ por algum motivo o inglês foi saindo das salas de aula (acho que ele quis dizer ‘o francês’)/ da escola pública/ e foi entrando o inglês// o espanhol tem chegado// mas ainda a força maior é no inglês

ENT: entendo/ você acha que esse conceito de:: inglês como língua internacional/ ele é importante pro professor?/ ele muda alguma coisa na prática?

PROF: muda a partir daquela né/ daquela velha ideia de cidadão do mundo// não é isso?/ porque assim/ até falando de forma pessoal// pra mim significou MUITO/ a questã::o/ de ter aprendido né a língua inglesa de alguma forma// porque:: assi::m/ você vê assi::m que vão se movendo as fronteiras/ sabe?/ ainda mais agora com a questão da internet// então EU geralmente quando::/ é::/ pesquiso né/ navego e tal/ eu até assim/ eu não participo de redes sociais// tenho até preguiça de abrir o *e-mail* (risos)// mas eu gosto/ sabe?/ de navegar/ e eu assim/ praticamente o conteúdo é

todo em inglês/ então quando eu vou no buscador/ eu já boto uma frase do meu interesse/ tá entendendo?/ em inglês e ali abre/ e o conteúdo é muito maior/ quando você abre aquela:: mesma frase em português/ tem bastante coisa/ mas se você bota em inglês a coisa é MUITO mais ampla// ai você vê aquela::/ ai você de repente vai no *youtube*/ ai começa:: a:: clicar em/ vídeos/ né?/ internacionais/ e você vê que:: assi::m há vídeos de vários países/ mas// o conteúdo né// é muito em inglês ou pelo menos tem/ a LEGENDA em inglês/ entendeu?/ ai você pode/ se o áudio não é em inglês/ mas você tem opções de legenda em inglês/ então você acaba tendo acesso àquela informação/ ou de forma auditiva// ou visual/ sabe?/ então é um conteúdo muito grande realmente/ então pra mim/ significou muito essa::/ perceber que as barreiras/ as barreiras não/ as fronteiras// ficam menores cada vez mais/ porque você realmente/ vai pro mundo// [eu entendo] na sua casa/ no computador

ENT: no ensino aprendizagem/ john/ como é que você acha que seria (batidas na porta – interrupção – após poucos minutos o professor retorna)

PROF: perdão/ viu?

ENT: não/ não tem problema nenhum// veja só/ voltando ai/ retomando esse assunto/ e na na prática de sala de aula/ você como professor/ tem alguma diferença a gente lidar como a língua inglesa como língua internacional e não mais como antigamente a língua era vista// há um conceito anterior de língua inglesa// você acha que há alguma diferença?/ em sala de aula/ na prática

PROF: é/ eu não sei/ assim/ eu:: não estou bem assim apropriado/ do que seria o conceito anterior/ né?/ eu imagino que talvez fosse:: uma forma de trabalhar a língua MAIS/ como é que eu vou fazer assim/ GRAMATICAL/ ou instrumental// talvez// vá por ai né/ eu não tenho certeza/ porque sempre/ desde quando eu comecei a trabalhar/ com inglês né/ principalmente naquela experiência que eu te falei né/ da primeira escola que me deu todas as turmas/ eu não tinha nem ainda concluído né/ a faculdade/ e ali também eu descobri né aquele livro que eu falei né daquele autor tal/ entende?/ então eu venho trabalhando/ dessa forma/ cada vez mais/ sabe?/ e cada vez mais eu fui colocando o aluno/ é::/ vamos dizer assim/ como protagonista/ vamos dizer assi::m// porque antes eu acho que eu botava como a maior parte dos professores/ o foco NO professor// mas a partir do momento que você vê assim/ que você está ali muitas vezes falando/ dando uma aula/ entendeu?/ numa pose né/ mas o aluno não está se envolvendo// ai você começa/ começa a tirar o foco de você/ e passar pra ele né/ não que a gente bote o foco na gente por vaidade/ mas você::/ no início acontece assim// ai quando eu fui pegando mais experiência/ ai eu ia/ até nas turmas mais trabalhosas/ eu vi que tinha que tirar o foco// de mim/ como se diz no popular pra DÁ trabalho a eles// entendeu?/ como quem diz assim não/ é melhor que eles produzam/ e mostrem pra mim/ do que eu ficar aqui mostrando e eles não não prestando atenção// e funcionou/ entendeu?/ porque eu tirei o foco/ eu achava que eu ia ficar falando ali meia hora/ eles não vão xxx não vão ouvir você meia hora// entende?// na faixa etária do ensino médio/ entendeu?/ regular/ não// você pode ter uma turma especial/ como eu tenho aqui o normal médio// é uma turma de adultos né/ tem mais senhoras e tal/ é outra realidade// se você pegar o aluno comum/ regular/ ele tem um TEMPO muito rápido// então é melhor você ir pontuando/ formar

grupo/ chegar junto/ sabe?/ e falar dez minutos/ porque se você passar dois dez/ ele não vai te ouvir mais/ entendeu?/ [certo] então quando eu comecei a tirar esse foco de mim né e abrir a voz pra eles e tal/ claro que você tenta/ coordenar a situação né/ e pedir que ao invés de eu mostrar/ ELES que MOSTREM// sabe?// o trabalho e tal/ não é?/ o seminário/ vamos fazer um debate (entoação diferente)/ então o envolvimento foi maior

ENT: certo// john/ eu tenho agora o último ponto pra falar com você/ o último assunto/ é com relação à avaliação/ primeiro eu queria saber o teu:: a tua opinião como:: o que seria uma BOA avaliação de um aluno de língua inglesa?

PROF: ah/ eu acho que uma BOA avaliação/ não é/ em quaque::r/ vamos dizer assim/ INSTÂNCIA/ educacional// seria algo tipo assim um relatório// que você vai construindo/ durante o ano// sabe?// pra no final no ano// você/ sabe?/ claro que durante o ano você iria sentando// com o aluno/ entendeu?/ pra discutir a questão do relatório/ né?/ ou com os responsáveis/ CASO eles fossem/ de menor/ entende?/ mas seria a questão do:: do relatório// [certo] e ai::// AO final do ano/ entendeu?/ o relatório seria o resultado vamos dizer assim né/ e teria é claro né/ um cálculo ali dentro de alguns critérios/ pra estabelecer uma nota caso a nota fosse necessária porque poderia haver um conceito também né// [eu entendo] regular/ bom/ ótimo/ talvez fosse até melhor do que nota/ não é isso?/ mas então eu acho que seria um relatório/ a melhor avaliação/ né/ porque:: você na verdade/ com o relatório você está avaliando DIARIAMENTE// a postura do aluno/ a participação né/ se ele fez um trabalho ou não/ uma atividade/ entendeu?// [eu entendo] então o relatório seria um memorando né/ o registro daquelas situações/ e eles sabendo que aquilo ali iria gerar um conceito/ no final do ano// né/ que não é fácil você fazer uma avaliação né/ é bastante complexa// eu acho/ não sei nem se seria possível/ mas acho que seria melhor

ENT: eu entendo/ john/ e/ no manual/ não sei se você durante a sua leitura rápida que você ressaltou/ se você pode perceber como mais ou menos o manual/ acha ou propõe que seja uma avaliação// você pode?

PROF: eu li alguma coisa sobre avaliação// e:: é::// tem até uma parte que diz assim né// pra:: para que o professor também avalie o aluno// DA FORMA QUE ELE QUER SER AVALIADO// sabe?/ até assim/ me chamou a atenção né// me chocou assim/ não no sentido de espanto/ como espanto eu acho que mais nada (risos)/ mas assim no sentido de::/ é:: de perceber né a realidade da sala de aula/ a questão/ como o aluno está se perdendo no meio desse mundo midiático// sabe?// de conexões/ né/ ter acesso a tanta coisa// e:: você tem movimentos ai de massas/ todo mundo indo por um caminho só/ tantas opções// né?/ que nós não tivemos em outras gerações/ e agora a coisa está se reduzindo/ mesmo com um leque tão mais amplo de possibilidades// ai você vê uma carência maior nos trabalhos/ sabe?/ com tantos recursos// entã::o é:: você de repente não/ avaliar o aluno// do jeito que ele QUER ser avaliado/ então ele vai pedir um dez (risos) sem ter feito nada/ alguns vão fazer isso/ mas claro que o autor né com certeza quis dizer/ para que o professor nã::o fique limitado a método x/ y ou Z/ e tente perceber de acordo com o perfil da turma

não é?/ não é?/ uma avaliação que se encaixe melho::r para o perfil da turma/ eu acho que ele quis dizer isso

ENT: eu entendo/ pra você ficou/ ficou/ você achou claro/ isso/ no manual?

PROF: a parte de avaliação?

ENT: É::

PROF: ache::i/ muito claro// porque ele diz assim não/ que seja feita UMA avaliação/ formal/ né// até o pessoa diz não/ aquela prova/ careta (entonação diferente) / né (risos)/ entendeu?/ que né obrigado/ é um modo de dizer né/ tradicional// né/ é:: e:: trabalhos/ que também/ veja a questão de como o aluno QUER SER avaliado/ entã::o eu tenho/ vamos dizer assim né/ na minha prática/ já uma sensibilidade né para isso já há há muito tempo// porque:: é::// eu sempre é::/ eu elaboro uma aula né/ mas eu nunca chego assim achando que eu vou arrasar com aquele material/ entendeu?/ então eu sempre digo assim não/ PODE funcionar ou não// eu já começo a pensar talvez num plano b/ uma adaptação// não é?/ então eu tenho uma flexibilidade assim acho que em todos os sentidos/ né/ e tentando passar pra eles ainda que ser flexível/ não é permitir bagunça// porque:: é aquele aquela linha que você vai né/ o elástico?? né (entonação diferente)/ que você vai estica::ndo mas um um né/ tem um limite/ ele pode romper// entã::o quando o professor/ ou professor né/ vai optar por uma linha de autoritarismo/ que não é meu estilo/ ou ele tem uma linha mais reflexiva/ como é o meu caso/ mas pontuando também limites// minha forma é essa

ENT: certo/ ele traz no manual alguma:: sugestão prática assim que você como professor pode de fato fazer em sala de aula/ com relação à avaliação?// uma coisa assim/ que não fique apenas no âmbito do:: da teoria/ mas também uma:: uma sugestão prática de como avaliar o aluno

PROF: sem tem/ assim// uma sugestão MAIS DIRETA/ entendeu?/ porque eu li a parte da da avaliação/ o trecho/ que foi justamente o que eu já comentei/ né/ agora se ele dá/ dicas a/ b ou c// entendeu?/ como sugestões de métodos/ ai eu realmente eu nã::o percebi essa parte

ENT: certo/ tudo bem/ me diga mais uma coisa/ o que você acha desse conceito que o manual trouxe?/ de avaliação/ que você acabou de comentar/ você concorda/ qual a sua posição com relação a esse conceito?

PROF: não/ eu assim/ eu teria que ler melhor/ né/ a primeira vista eu achei um pouco impositivo assim/ um pouco/ entendeu?/ avalie assim ou assado (entonação diferente)// sabe?/ entã::o eu olhei e vi assim não/ aqui:: né nós já fazemos// porque:: até a gente não tem essa essa cobrança pra faze::r/ aliás/ atualmente tem né/ tem uma prova formal// né/ a questão dos trabalhos você pode faze::r/ de dois a cinco/ não é?/ até mais do que isso desde que você::/ mas só terá cinco células pra você bota::r notas né/ então tem bastante:: é:: é:: possibilidades

ENT: certo/ tudo bem/ john/ é isso (risos)

Anexo VII

Entrevista de pesquisa completa com o professor *Marcus* (Escola X – município de Jaboatão dos Guararapes, PE)

ENT: eu queria assi::m primeiramente agradecer/ tá certo? (riso)/ [tudo bem] e posteriormente eu queria te perguntar/ assim/ a primeira coisa que é muito importante pra dar até um um contexto a pesquisa/ é com relação a sua história com a língua inglesa/ eu queria saber/ quando você se formou/ aonde/ o seu percurso desde então como professor

PROF: eu poderia fazer algum comentário antes?

ENT: CLARO claro

PROF: pronto/ mariana/ escuta só/ eu achei interessantíssimo/ essa:: sua pesquisa/ e eu acho que nos levou a/ entrar mais em contato com essa parte/ não é?/ o MANUAL// porque::/ raramente eu acho que:: a gente/ eu ainda dei uma olhada assim mas não é de costume não// [eu entendo] a::// sobrecarga de trabalho corta/ corta logo isso ai// teve momentos no/ na minha::// na minha vida que eu trabalhei em quatro escolas né/ de manhã de tarde e de noite né?/ saía de uma e ia pra outra/ então você acaba um caco né// ai::// [é importante ter esse momento] agora eu achei/ é/ é interessante isso né// ele ele::// oferece um instrumento pra assim gente ter uma visão mais aprofundada de como nossa prática deve ser

ENT: entendo/ ótimo/ obrigada a você por po::r ressaltar isso/ por dizer isso/ obrigada// obrigada

PROF: achei bem interessante

ENT: obrigada mesmo

PROF: eu jamais imaginaria que alguém faria um projeto desses

ENT: é mesmo? (risos)

PROF: é// muito interessante// xxx

ENT: que bom/ obrigada// bem/ então pode começar falando do do seu histórico com o inglês

PROF: meu contato com a língua inglesa foi:: logo na infância/ não é/ eu tinha uma vizinha// não/ ainda tenho essa vizinha/ essa vizinha é::// ela:: ensinava em casa a língua inglesa/ certo?/ e:: meus pais/ eu acho que mesmo sem a noção da importância/ de se::/ né/ aprender mais um idioma/ é::/ eles me colocaram pra// estudar com essa professora/ e eu passei/ iniciei com ela né/ depois passei a assistir/ a um a u::m// xxx/ e eu passei a assistir alguns programas// se eu não me engano do fisk/ na tv universitária// [ai assim começou a se interessar] é/ é/ ai/ claro/ e eu sempre::/ assim/ conseguia responder/ as atividades/ mesmo com com dando ainda os primeiros passos/ né/ eu conseguia responder aquelas atividades do professor/ que o professor trabalhava lá no no programa/ e depois/ não sei se saiu do ar/ veio o ensino médio né e::/ na época era o:: científico né/ se chamava científico/ e a gente/ continuou/ né// cursou a universidade

ENT: hurrum/ certo/ ai você é formado em letras?

PROF: letras/ português inglês

ENT: aah tá/ aonde é que você se formou?

PROF: católica

ENT: na católica/ posso perguntar quando? (risos)

PROF: fique a vontade/ foi::// eu entrei em oitenta e seis/ noventa ponto dois/ né?

ENT: ce::rto/ e desde então você dá aula/ marcus?

PROF: de::sde [desde então?] desde então// trabalhando

ENT: ai você dá aula no ensino público há quantos anos mais ou menos?

PROF: eu é:: assim que eu concluí/ um colega NOSSO/ também ele era da mesma turma// lá da católica/ ele:: ele estava trabalhando:: numa rede/ de colégios/ e ele tava se sentindo se sentindo meio xxx ele::/ optou por xxx e:: ele ele terminou passando pra mim/ ai eu peguei TODAS as turmas da:: quinta série ao terceiro ano/ e depois [de uma escola privada?] privada/ [certo/ hurrum// ah então esse foi seu primeiro?] posso citar a rede/ posso citar? [oi?] posso citar? [não/ se você quiser/ claro] souza leão [ah no colégio souza leão] é [certo] ai:: a:: a direção da escola observou né/ desde o começo/ e:: nos convidou depois pra pegar desde a primeira série/ sériE/ até o:: pré-vestibular/ né/ acho que ela gostou

ENT: entendi/ então desde então você teve essa experiência com uma escola particular ai depois você veio para o ensino público// certo?/ ai está aqui há quantos anos mais ou menos?

PROF: to aqui há doze// doze anos

ENT: doze anos ensinando em escolas públicas

PROF: públicas/ é/ passei dezesseis na particular// [hurrum] na rede privada// certo?/ e depois/ ai quando cheguei aqui/ ai:: o pessoal/ a direção na época/ né/ me:: convidou pra participar de um curso/ me INDICOU né/ na realidade/ a participar de um curso do consulado americano/ co::m um convênio do governo do estado e a aba né/ ABA/ [interessante] ai eu participei/ e gostei muito tudinho

ENT: ótimo/ que bom/ eu sei que você também tem planos de fazer o mestrado em literatura/ né? (risos)

PROF: sim/ planos/ tenho planos/ eu sou apaixonado pela literatura/ GOSTO muito de/ a a assim/ eu::/ a:: as línguas são muito interessantes né/ porque elas/ elas são espelhos da nossa alma/ eu acho assim sabe/ quando a gente/ tudo que a gente coloca/ a gente// coloca/ em PALAVRAS/ falada ou escrita/ a gente coloca um pouco de si pra fora// [eu entendo] eu observo dessa maneira/ E essa::/ como é que se diz/ essa::// eu tava falando sobre o que?

ENT: da:: do ensino na escola pública/ você tava aqui na Alzira e/ foi indicado pro cu::rso/ certo// foi quando esse curso?/ você lembra?/// (o professor faz silêncio e parece não saber responder) não/ faz um faz um tempo já/ [faz] certo?// [foi:: em noventa e cinco/ algo assim] ce::rto/ tá certo/ marcus/ e você:: tem ficado aqui/ [xxx desculpa] essa é a sua primeira escola?/ oi?//

PROF: por falar dessa forma

ENT: não/ não/ nem se preocupe/ desculpa por estar fazendo você falar (risos)

PROF: eu tinha marcado já/ não gosto de

ENT: desculpe/ devia ter me dito/ marcus

PROF: na::da/ sem problemas

ENT: o::lhe/ veja só/ então com relação a::/ ao ensino em escola pública/ a alzira foi a sua primeira escola ou você passou por outras escolas antes de chegar aqui?

PROF: é:: eu estava:: eu primeiro:: ingressei né/ nessa:: naquele momento que eu estava em quatro escolas né da rede particular/ da rede privada// [hurrum] ai:: foi quando eu eu:: fiz concurso pra/ o município de jaboatão/ então eu conseguia xxx e:: depois da rede/ a gente:: eu fiz/ concurso pro estado e::// [ah entendi] xxx/ NA ÉPOCA/ a secretária da escola que eu trabalho trabalhava aqui como:: adjunta/ e ela conhecia meu trabalho ai:: me trouxe pra cá

ENT: que bom/ que bom/ então você está aqui há quanto tempo mais ou menos?

PROF: eu estou/// (risos da ENT) são doze/ entre doze e quinze anos xxx

ENT: poxa/ muito/ que bom// [xxx?] não/ não tem problema não/ eu só preciso ter uma ideia assim/ então/ com certeza você participou da da seleção do material didático aqui da escola/ de língua inglesa/ certo?// [participei] então você ajudou a escolher esse material/ certo?/ o *English for All*?// [certo/ certo] você gosta desse material?

PROF: eu gostei desse material e achei/ assim// eu:: achei interessante essa parte né/ do manual/ mesmo passando/ só passando a vista assim/ superficialmente né/ que as vezes a gente para/ quando para// entre aspas né forçadamente/ tá dizendo tanta coisa boa ai/ só que:: essa loucura toda né/ correndo atrás da// né// [eu imagino// você e todos os outros professores que eu conheci (risos)] por conta da desvalorização/ a gente fica correndo pras outras

ENT: eu entendo/ mas quando você escolheu o livro/ marcus/ o que foi que mais chamou a atenção pra você nessa coleção/ que vocês escolheram/ a *English for All*?

PROF: textos// [os textos?] eu acho/ achei interessante/ os textos/ eu/ eu::// quando eu fiz especialização em literatura/ né/ a gente descobre que::/ ter um olhar especializado né/ o texto/ é riquíssimo/ né/ sem o texto/ não se constrói/ nada/ né/ eu costumo dizer que:: as minhas aulas que:: a gramática é como se fosse um esqueleto/ eu não consigo trabalhar uma gramática::/ trabalhar separadamente (breve interrupção – alguém entra para dizer “boa noite”) é::/ sim/ então eu eu:: ai:: principalmente o texto né// eu corro/ corria né/ de livros assim/ que focam a gramática/ xxx [você acha que eles trabalha bem] me chamou atenção por conta disso// [que bom/ que bom] é:: essa questão/ textos assim que::/ que falam sobre vários aspectos da vida né/ são voltados para/ FOCAM vários aspectos da vida/ entendeu?

ENT: ótimo/ bem/ então assim/ começando um pouquinho a falar um pouco mais aprofundadamente com relação ao manual/ eu sempre vou querer contrastar a sua opinião e também o que há no manual/ como você entende a perspectiva do manual/ então eu queria te perguntar/ a primeira pergunta que é bem básica na área de línguas né/ é o seu conceito de linguagem// marcus/ o que você concebe por linguagem?/ O que você entende por linguagem?

PROF: linguagem é tudo consegue// consegue transmitir/ né// mensagens/ é::/ pensamentos/ opiniões

ENT: certo/ você achou que o conceito de linguagem no livro tá CLARO?/ o que ele traz por linguagem?

PROF: acredito que esteja

ENT: é?

PROF: sim

ENT: certo [acredito que sim] em quais aspectos você achou que ele traz isso de uma maneira clara?/ teve alguma coisa no livro que te chamou a atenção?/ no manual?

PROF: no manual?

ENT: é/ no manual// não sei se ao longo da sua leitura você:: se você lembra

PROF: não/ não atentei pra essa

ENT: não/ mas não tem problema nenhum/ ele inclusive traz aqui/ a gente pega aqui o manual ele diz assim “a linguagem é de natureza sociointeracional”/ né/ é logo o primeiro tópico dele nesse nessa questão dos fundamentos teórico-metodológicos/ o que é que você entende por isso/ marcus/ que a linguagem/ na opinião do manual/ é de natureza sociointeracional?

PROF: é/ eu vejo assim ela ela surge/ ela/ ela::/ surgiu/ da necessidade social/ para se comunicar/ convencionalmente se estabeleceu/ e ficou a/ o código/ e vem a linguagem/ e depois/ a::ssim/ a::/ SEM ELA/ né/ essa interação seria/ praticamente ou inteiramente impossível/ sem a linguagem/ como iríamos// como iria haver a comunicação se não houvesse a linguagem?

ENT: entendo/ você acha que ficou claro no manual esse conceito de linguagem que ele:: traz?

PROF: eu achei/ achei/ achei interessante também porque ele inclusive traz citações/ né/ de teóricos/ como vygotsky.

ENT: como vygotsky/ exatamente/ as citações ficaram claras pra você?

PROF: ficaram sim// [certo] é como eu te falei mariana infelizmente a gente// SÓ no momento/ FORÇADO entre aspas é que a gente se debruça sobre/ é// é triste isso

ENT: eu entendo/ é como você falou né?/ é tanta coisa que

PROF: vai no imediato né imediato// não senta para planejar né// [eu entendo] é isso

ENT: certo/ então você acha que ficou claro o conceito/ você lembra se no manual ele traz também/ na prática/ o que é que é conceber a linguagem como de natureza sociointeracional?// (silêncio) ele ele traz assim algum exemplo PRÁTICO pro professor/ sabe?/ de como colocar isso na prática/ esse conceito na prática?// (silêncio) você lembra de algum exemplo?/ alguma alguma algum momento que ele fale sobre isso?

PROF: nos trabalhos né é:: em em grupo

ENT: ele sugere trabalhos em grupo?

PROF: em grupo

ENT: hurrum (silêncio)// certo/ você acha que esse conceito de de ter a linguagem como de natureza sociointeracional é importante pro professor?

PROF: é importante sim/ né?/ é como eu que eu ia dizendo/ é aquela coisa que eu já citei a:: gramática como um esqueleto e um esqueleto só ele não se põe// [hurrum] ele pra/ ter essa essa:: DINÂMICA/ né/ que existe né/ ele precisa de// da:: de

SIGNOS né/ precisa recheiar esse ESQUELETO/ precisa ser recheado de signos para poder/ haver a dinâmica/ a dinâmica da linguagem

ENT: eu entendo/ você falou de signo/ é interessante essa expressão/ o que é que você concebe por signo?

PROF: saussure (risos)

ENT: (risos) vários teóricos/ hurrum

PROF: gente/ é::/// me desculpa

ENT: é:: o que é que você em [você pode repetir?] não/ nem se preocupe/ o que é que você concebe por signo/ você falou que a gramática é um esqueleto/ e que ele é preenchido por signos

PROF: ESQUELETO/ é::/ bom/ da lin da:: da língua/ né?// [hurrum] em uma palavra/ e o signo é:: que dá a dinâmica/ desse corpo

ENT: eu entendo/ certo

PROF: mas o signo/ você falou o que eu entendo né?/ [isso] a palavra em si// [hurrum] eu queria saber assim xxx/ se/ se não houver a:: conhecimento não há::/// não se consegue/ transmitir uma mensagem/ [okay] não se consegue// se não se conhece o signo

ENT: tá certo/ a::/ você acha que você/ eu perguntei pra você se você acha que é importante pro professor/ você falou que é sim/ importante/ né?/ [o que?] ter a linguagem como:: de natureza sociointeracional// [sim] certo/ como é que seria isso na prática na sua opinião/ então?/ você falou que no livro ela dá a ideia de trabalhos em grupo/ você concorda com essa perspectiva?/ você tem alguma outra ideia de como seria/ essa linguagem/ como sociointeracional NA PRÁTICA de sala de aula?

PROF: diálogos// diálogos/ entrevistas

ENT: hum// entendo// certo/ você:: [xxx] lembra também do::/ se você quiser falar alguma coisa você me diz/ viu? (risos)

PROF: não/ fique a vontade (riso discreto)

ENT: nã::o/ você também (risos)/ porque:: [obrigado] a gente se adianta// outra coisa também/ marcus/ que ele traz/ aqui no manual/ e que tem que trazer né porque/ quando a gente fala de linguagem/ a gente fala das pessoas que estão na linguagem/ dos sujeitos que estão na linguagem/ e o manual/ você acha que ele traz um conceito de/ do sujeito/ dessa interação/ de uma maneira clara?

PROF: eu acredito que sim né quando ele fala inclusive aqui nessa alteridade né// [hurrum/ certo] do uso da linguagem em bakhtin né// do da:: de todo uso da linguagem envolve:: alteridade né

ENT: você/ então/ esse conceito de alteridade ficou claro pra você?

PROF: ficou muito claro

ENT: hurrum/ isso lembra você dos seus/ estudos?

PROF: lembra/ lembra sim// dos mestres lá/ dos professores// lá da universidade

ENT: certo/ o que você entendeu por esse conceito de alteridade?/ que você falou de Bakhtin/ né?

PROF: (silêncio)

ENT: o que você entendeu por esse conceito?// porque ele/ você disse que o sujeito/ ele tá aqui né nessa questão da alteridade// [sim] então como seria esse sujeito?/ na sua opinião

PROF: como como como seria estabelecida uma mensagem/ né/ uma::/ um DIÁLOGO/ né// como seria/ se não houvesse/ não existe a possibilidade né// assim eu:: não consigo muito bem ver/ seria um monólogo né// enfim

ENT: certo/ ele também traz “A APRENDIZAGEM como de natureza sociointeracional”/ ele traz a linguagem/ e a aprendizagem// mas uma vez o que é que você entende por isso? (ar/ tom de riso)

PROF: certo// aprendizagem né?/ é:: a gente vai se reportando lá na// no no no colo/ né?/ o quanto o CONTATO co::m// com o social/ a aprendizagem vai se dando a partir dos primeiros momentos de vida// com o contato com o social através do *listening* né/ através// depois::s ouvindo/ falando// então essa aprendizagem vai acontecendo depois de uma/ já que é de um modo geral né/ depois FORMAL/ a partir do momento que a pessoa/ que a criança é levada à:: escola

ENT: certo/ pra você ficou claro o conceito de aprendizagem como sociointeracional no manual?

PROF: achei claro E MUITO interessante// [é?] sem dúvida

ENT: ótimo/ você acha que é útil/ ter entender a aprendizagem como sociointeracional?/ você acha que MUDA alguma coisa na na prática do professor?

PROF: na prática sem dúvida/ né/ eu acho que:: essas/ acho não/ tenho certeza né/ que essas que essas/ teorias/ né/ observações teóricas/ tudo nos ajuda a ampliar a visão/ sobre a nossa prática pedagógica

ENT: entendo// e nessa específica?/ como será que a prática muda?/ o manual auxilia você a ver isso?/ você vai me dizer uma opinião sua (risos)

PROF: tá

ENT: tá certo?// [se auxilia?] é/ primeiramente/ o manual traz de alguma maneira/ COMO você colocar na prática essa questão da aprendizagem como sociointeracional?

PROF: pelo menos/ assi::m// é que tem outros manuais né (risos)/ a dificuldade de:: ter// [não não] mas esse assim que eu:: rapidamente vi/ ontem a noite/ porque eu tenho um compromisso lá com mariana né (risos)// é sim// [fica claro] ajuda mu::ito

ENT: como é que você acha que seria diferente pra um professor/ assim/ qual a diferença/ de um professor que NÃO entende a aprendizagem como sociointeracional e pra um que coloca na prática/ na sua opinião?

(interrupção – problema no equipamento – solucionado pela troca do gravador do celular pelo gravador do computador)

ENT: pronto/ eu acho que agora vai dá pra escutar// né/ espero eu/ vamos continuar

PROF: caso haja algum problema/ depois ai você diz e a gente:: remarca

ENT: tá certo/ marcus/ desculpe viu?/ [na::da/ tudo bem] pelo inconveniente// BEM/ vamos voltando então/ a gente tava/ a gente parou na parte de aprendizagem/ a gente tava comentando/ um pouquinho sobre o que é aprendizagem/ não é?/ deixa eu colocar aqui na página e a gente pode voltar// pronto/ eu acho que eu parei na

pergunta que:: a gente tava comentando sobre a aprendizagem ser de natureza sociointeracional/ e eu te perguntei/ qual era a diferença de um professor conceber a linguagem como sociointeracional e um que não concebe/ qual é o diferencial de você conceber/ a linguagem como sociointeracional?/ na sua opinião/ na sua visão

PROF: certo// eu acredito que aquele que concebe né// a linguagem// como socioinstrumental// [interacional] interacional/ sociointeracional// [hurrum] se ele trabalha dessa maneira olha nessa perspectiva ele vai::/ POSSIBILITAR uma aprendizagem mai::s// mais eficiente/ também/ eu creio que ele vá:: é::/ essa aprendizagem::m vá::/ enriquecer as pessoas/ né/ porque:: vivemos uma pluralidade/ né/ e:: cada um/ DÁ a sua parte contribuição pro discurso/ através do discurso// por isso vai vai enriquecer cada um/ no trabalho em grupo

ENT: ce::rto/ no trabalho em grupo/ você falou/ né?

PROF: isso

ENT: *okay*/ tudo bem/ passando a diante para outros/ outros temas também/ ele também coloca no manual uma das características teóricas e metodológicas do manual/ é:: a questão do texto/ mas antes eu queria saber você tava falando até pra mim antes da gente começar a gravação/ [me desculpe (risos)] o que você::/ o seu conceito de texto/ o que você entende por texto? o que é texto pra você?

PROF: texto é::/// linguisticamente falando e literariamente falando né// é um entrelaço de ideias/ colocado através das palavras

ENT: e você acha que:: trabalhar com o texto é importante no ensino de língua inglesa?

PROF: é como eu falei anteriormente/ eu não concebo o ensino de não só da língua inglesa ou de qualquer outra língua sem o texto/ ela não consegue se sustentar/ é como eu peguei aquele o exemplo do esqueleto/ ele/ ele:: não consegue/ a dinâmica/ não consegue// atingir o seu/ o potencial que tem/ né/ se não se ele não tiver o texto/ e:: quando a gente:: eu já:: aconteceu em outros outros momentos né/ e:: em outras instituições que a gente::/ inclusive eu tava até saindo da minha especialização/ foi quando eu:: cheguei em determinad::a// instituição né cheguei lá e:: e eu observei que::/ os/ os colegas/ e:: não só de língua portuguesa como da língua inglesa/ eram focados muito/ na parte/ gramatical né/ trabalhava todos então assim/ sabe?/ ISSO é preocupante/ eu fiquei até mal visto/ eu fiquei né ficar/ a gente ficou meio/ meio extremado porque:: eu disse não esse não é o caminho o caminho não é por ai e comecei a trabalhar de outra forma/ né/ e eu gosto eu/ assim optei por/ relacionar à vida/ ao social/ sabe?/ eu me apego muito/ enfim/ ao textual né/ relacionado/ à vida de um modo geral/ à psique/ ADORO/ é:: ao social também

ENT: hurrum/ eu entendo/ como como é esse trabalho com o texto então/ marcus?/ você/ como é que você/ assim/ coloca um texto pros seus alunos?

PROF: eu coloco/ eu:: coloco dessa forma/ né/ e a gente começa a trabalhar/ a fazer questionamentos associar com a realidade né::// observar// no texto ou então/ nas personagens né/ tudo::// tudo a partir do seu eu né esse/ eu eu assim adoro psicologia e també::m o social né/ a ideologia/ ADORO/ são temas assim que eu/ sabe?/ eu me deleito/ quando eu encontro num texto assim/ então isso a gente

pode/ DEVE né/ trabalhar e relacionar com o social/ eu não CONSIGO/ eu jamais conseguiria trabalhar um texto literário ou outro texto qualquer sem relacionar com a nossa realidade/ mesmo que ele não tenha mas assim que não seja diretamente ligado né/ mas se tive::r// se tiver/ alguma coisa pra gente/ eu só consigo trabalhar/ e eu/ CATO textos né/ entre aspas assim/ eu vou trabalhar esse vou trabalhar aquele aquele outro (entonação diferente)/ porque:: é:: são voltados para a vida/ né/ principalmente para a vida/ eu tenho uma preocupação MUITO grande/ com essas questões/ quando os textos trabalham a questão social/ questão/ IDEOLÓGICA/ né::/ a questão política

ENT: certo/ você achou que no manual o conceito que ele traz de texto ficou claro?/ você lembra ao longo da sua leitura?// (silêncio) se não lembrar tudo bem (riso)

PROF: olha/ é:: eu vou ser sincero/ eu num

ENT: você não se lembra não?/ bem/ nessa partezinha

PROF: eu entrei pela madrugada ontem dando uma lida assim/ entendeu? (tom de riso)

ENT: não/ não/ não/ tem problema não/ a gente pode retomar/ aqui tem na parte dessa “orientação teórico-metodológica para o ensino de inglês” então a maneira como ele orienta/ né/ o ensino/ ai ele coloca que/ a orientação/ é “textual”/ porque “a criação de sentidos se dá no texto e no contexto/ o ensino de línguas estrangeiras deve ser organizado em torno do estudo do texto/ textos de todos os tipos e gêneros/ em seu sentido mais amplo e profundo/ no nível do discurso/ implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade/ uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino/ lexical/ gramatical/ semântico/ estético/ político/ cultural”/ o que é que você entendeu por esse conceito?

PROF: é:: é como eu te falei né a gente::/ principalmente// esses/ esses dois tópicos aqui iniciais/ eu não consigo/ eles não conseguem/ sozinhos/ muito coisa/ sozinhos/ né

ENT: quais são os tópicos?

PROF: tópico lexical/ gramatical/ né/ até porque::/ sempre a::// os textos trazem// a questão semântica/ a questão estética uma coisa maravilhosa também/ política/ cultural/ eu acrescentaria mais o que eu falei agora a pouco/ ideologia/ né/ social/ psique

ENT: então/ pra você ficou claro esse conceito?

PROF: ficou sim [você concorda com ele?] ficou sim// concordo plenamente até eu/ eu/ é como você falou eu me antecipei um pouco né// [hurrum não tem problema nenhum] eu devia ter esperado é que eu sou muito [não/ tudo bem] ansioso

ENT: tudo bem/ então você concorda/ você acha que é importante pro professor ter um conceito de texto/ dessa maneira ou de alguma outra?

PROF: eu::/ é::/ pelo menos/ dessa maneira né [hurrum] pra que eles trabalhem desse// [hurrum] focando o estudo aqui né// [hurrum] voltar para essa questão

ENT: focando mais ou menos o que?

PROF: a questão// [hurrum] bem/// a lexical gramatical pode ser vista até:: quando ele trabalha na semântica/ a estética/ a política/ cultural né/ [hurrum] eu eu:: costume dize::r/ olha vai cair gramática vai mas inserida/ contextualizada/ (entonação

diferente) né// consigo fazer nada separado não/ [eu entendo] e outra coisa o:: pelo menos na minha prática viu/ [hurrum] se eu tiver errado// [ah não/ de jeito nenhum] me corrija pelo amor de deus [continue] é:: é::// minha preocupação maior né é:: é esse outro lado// [hurrum] minha preocupação maior é esse outro lado [por que é com esse outro lado?] se vem uma prova// é justamente pelo que eu falei né se numa prova tem dez questões/ [hurrum] com certeza a maioria vão ser// voltados pra compreensão/ interpretação/ e essas outras questões/ semânticas/ cognitiva/ dialógica/ cultural/ psicológica e etc né/ o/ [o manual// pode ir] e o percentual menor ai vem essas outras questões ai lexicais/ gramaticais/ tudo

ENT: certo/ a:: o manual traz alguma sugestão pra você?/ [se eu tiver errado por favor me corrija/ viu?/ xxx da minha prática] não/ quem sou eu pra te corrigir (tom de riso) [que eu vou mudar a minha prática/ vou mudar a minha prática (riso)] de jeito nenhum/ a gente está refletindo juntos/ [tá okay] é bom quando a gente fala da prática da gente porque a gente pensa/ repensa ela/ vai pensando/ vai né/ vai complementando/ é:: eu acho que até eu coloquei naquele termo do comitê de ética/ eu acho que o maior ganho que o entrevistado pode ter é a reflexão/ [sim] tanto quando ver a:: dissertação pronta (tom de riso)/ tanto quando falar da sua prática// [tá okay] mas assim/ com relação a a:: esse conceito de texto que é bem parecido com o seu pelo que você tá falando/ você concordou com/ o que tem escrito/ [sim] mas ele traz alguma indicação na prática de como colocar isso/ na sala de aula?/ esse trabalho?

PROF: isso aqui::// se eu eu/ é justamente foi muito superficial a minha minha leitura

ENT: eu entendo/ você/ você não lembra se traz né

PROF: não tenho lembrança/ é::

ENT: certo/ mas você trabalha com o livro então [trabalho sim] no trabalho com o livro do aluno

PROF: ah sim/ com licença/ a dificuldade aqui nossa aqui principalmente da noite/ é que eles não querem/ não GOSTAM não QUEREM trazer o livro// [hurrum] eu digo tire uma xerox pelo menos/ UMA xerox// tire a xerox e vem TRAZ pra sala de aula se você/ você vem do trabalho você vem né não quer levar o livro/ de casa para o trabalho do trabalho pra escola/ tira xerox do texto/ que a gente vai trabalhar/ como é que eu vou trabalhar?/ se for copiar os textos geralmente são/ longos né/ se for colocar no/ acabou a aula/ [é verdade] principalmente da noite

ENT: é mesmo e como é que você lida com isso?/ só assim por uma curiosidade

PROF: é uma dificuldade enorme// a:: é:: tem turmas que eu coloco// [hurrum] e trabalho seria ai/ mostro// quantas palavras são próximas do português né?/ me aproximo e digo Ó VOCÊS SÓ VÃO ESTUDAR ESSAS DAQUI// né// vocês só vão estudar essas daqui// ai ele ele desperta né/ causa um certo interesse também

ENT: eu entendo/ certo/ ótimo/ a::/ marcus/ continuando ai nossa conversa/ eu queria falar um pouquinho com você sobre a questão da/ das implicações de se aprender/ de se usar a língua inglesa/ hoje em dia/ o que é que/ qual que você acha que é a importância/ o valor de:: aprender e usar a língua inglesa?

PROF: não a:: vou ser vou ser bem/ atual/ né// a fifa ai convocando o pessoal pra trabalhar né// [hurrum] pra trabalhar ela é:: tem tem a sua importância// num momento desse/ desse por exemplo né// da copa// é:: a:: um órgão internacional né/ colocando pessoas pra fazer um treinamento pra receber/ os turistas a gente vê já:: observa por ai e outra coisa/ pra onde a gente vira tem inglês né/ eu falo pros meninos olha/ você vai ali ó quando olha/ ali:: o guararapes/ como é o nome dali xxx/ SHOPPING/ é o que?/ num é uma palavra estrangeira?// a:: que a que eu ADORO// aquele que tem// a gente vai nu::m num pega/ CACHORRO QUENTE (entonação diferente – alunos)/ *hot dog*/ ai::/ ai eu aproveito essas né pra mostrar que nós tamos// CERCADOS né de:: de:: palavras e eu/ também eu tenho cuidado com a questão ideológica né/ a questão política// tomar cuidado/ pra gente/ deve aprender porque devemos aprender todos/ o máximo possível de/ outros idiomas/ principalmente/ a universal né que é a:: a língua inglesa// mas temos que ter// eu atendo muito coloco primeiro essa questão/ não vamos substituir a nossa língua não/ não vamos fazer com que/ assassinemos nossa língua né/ substituir pelo inglês/ [certo] não// a gente aprende por uma questão de necessidade cultural/ é interessante a gente ver MAIS uma cultura é como/ eu lembro assi::m mariana que::/ que eu vim compreender mais a minha língua quando eu aprendi o latim quando eu aprendi o inglês/ aprendi o latim não/ só os primeiros passos né/ que eu acho belíssimo a língua/ difícilima mas// só:: foi na faculdade mesmo ficou por ali mesmo// [hurrum] só os primeiros períodos/ e eu passei a compreender MAIS a MINHA língua// quando// estudei o latim e o português/ perdão/ o inglês// [okay] e desde lá atrás lá começou lá:: na infância né [faz é:: com a vizinha] com a vizinha/ depois ela voltou até::// [ah é mesmo?] tá morando no mesmo local// [quem bom/ foi a sua primeira professora de inglês né] foi/ é::

ENT: que bom// marcus/ o que é que você entende por inglês como língua internacional?

PROF: é::// imagine né como seria que loucura seria se não tivesse// é:: uma::// uma língua internacional né/ nas relações exteriores/ diplomáticas por exemplo né/ como é que ficaria?// a gente ia ter que aprende::r/ os os diplomatas os hã/ iriam ter que aprender inglês/ francês/ alemão/ e tá tá tá tá/ e tendo um língua fica fácil pra todo mundo né todo mundo trabalha xxx eu acho importante isso// [certo] a:: preocupação minha é:: essa / mariana/ é::// é a política da política internacional/ a política do do como é que se diz// imperialismo né/ a minha preocupação sempre é essa/ quando e::u trabalho// a minha::/ nas minhas aulas eu sempre digo olhe/ vamos aprender porque/ por ser uma língua universal por isso por aquilo por aquilo outro pra gente ter cuidado pra não querer substituir a nossa língua/ [hurrum] por uma outra// [entendo] xxx

ENT: substituir no caso o inglês pelo::/ o português pelo inglês

PROF: o português pelo inglês né/ daqui a pouco:: como aconteceu no império romano né quando ele saiu:: colonizando ele saiu// se misturando// surgindo outras// como o francês/ o português/ o espanhol// então::/ xxx claro que isso não é do dia pra noite né// é aos poucos/ tem que ter cuidado

ENT: eu entendo/ a:: no manual/ você::/ é::/ ele traz esse conceito de inglês como língua internacional/ você lembra se ficou claro pra você/ se você leu alguma alguma questão relativa a isso de inglês como língua internacional?/ você lembra de ter visto isso no manual?

PROF: /// se eu se eu ver eu vou lembrar

ENT: a/ tá certo// (riso) bem/ ele traz alguns pontinhos né/ assim/ mas/ eu acho que o que mais define assim é essa questão quando ele coloca aqui nas características do livro/ não do manual/ mas da coleção *english for all* como um todo/ ele diz/ esta obra reúne a seguinte característica né/ apresenta o “inglês como língua internacional/ sem limites geográficos e sem hegemonia cultura” [sim/ sim/ lembrei lembrei disso] “e lida com as diversas formas de falar inglês”/ o que é que você entendeu por isso/ por esse::/ por essa característica?

PROF: essa essa questão da:: apresentar o:: a língua inglesa né como uma língua internacional como já vimos/ falamos né/ sem limites geográficos realmente sem hegemonia cultural// É/ ela é é é/ temos essa essa hegemonia cultural TEMOS que ter esse cuidado né// porque imagina a gente seria::/ assassinar toda a nossa cultura/ né [hurrum] (silêncio)

ENT: mais alguma coisa que você gostaria de comentar? [xxx falar inglês] não/ só to perguntando se você tem mais alguma coisa que você [ah sim/ na::o]// hurrum// eu só quero [xxx] saber o que é que você entende por isso/ você nu::m/ não tem nenhuma resposta certa ou errada/ só:: o que é que você consegue entender por esse “inglês como língua internacional/ sem limites geográficos/ sem hegemonia cultural/ que lida com diversas formas de falar inglês”

PROF: a:: eu vejo assim é::// porque é uma língua de u::m/ de uma potência né de uma primeira potência// entã::o/ eu diria assim/ e a sua influência/ de um país né de primeiro mundo/ primeira potência não/ de primeiro mundo/ e que sua influência/ política/ econômica/ sua política também/ é que::// é muito forte/ é muito forte e isso/ talvez tenha contribuído/ para/ para que essa:: língua tenha se tornada universal/ por que não uma outra língua?/ por que o inglês?/ não é?/ eu to refletindo AGORA/ [não] neste momento a respeito disto// [ce::rto] por que não uma outra língua? por que seria o inglês?/ então// poderia ser uma outra/ um outro país de primeiro mundo/ não poderia ser/ por que o inglês?/ eu vejo eu vejo uma questão// é::/ de interesses econômicos/ políticos/ culturais/ tudo

ENT: você acha que é importante pra um professor fazer uma reflexão com relação a esse aspecto?

PROF: eu acho interessante/ sabe? porque:: se a gente nu::m/ claro/ eu trabalho da melhor forma possível/ procuro fazer com que eles aprendam de verdade/ né/ tá entendendo/ se interessem pela língua/ mas como/ devem também se interessar pelo espanhol/ né/ por outras línguas/ e agora eu eu gosto de tocar nesse ponto justamente por isso/ a preocupação do::// é::// da morte da nossa língua/ dessa INVASÃO/ pra onde pra onde a gente vira tem// por que chamar *shopping center* né/ né/ fica chique é? (risada – ENT & PROF) num é?

ENT: com certeza/ com certeza/ então/ sua posição com relação a esse conceito de/ de inglês como língua internacional/ você concorda/ você discorda/ você::/ o que é que você/ qual o seu posicionamento com relação a essa perspectiva?

PROF: eu não digo que concordo/ mas eu digo que ela é uma língua internacional porque é a realidade/ está como uma língua internacional/ agora que devemos ter essa preocupação/ devemos ter essa preocupação do/ né/ do não// eu diria assi::m/ não// não sairmos matando aos poucos a nossa língua

ENT: eu entendo/ marcus/ você se lembra se no manual ele traz alguma sugestão prática de como trabalhar com o inglês como uma língua internacional/ sem hegemonia cultural/ sem limite geográfico/ você lembra? [essa não] não/ não lembra não?

PROF: se eu não me engano eu fui no máximo por aqui assim/ isso eu vi/ mas

ENT: hurrum/ na sua opinião/ como é que você/ já que você não se lembra no manual não tem problema nenhum/ na sua opinião como é que você acha que seria/ um ensino de língua na perspectiva de ser internacional/ sem limites geográficos/ sem hegemonia cultural/ sem/ ou melhor/ aqui/ “que lida” né “com as diversas formas de se falar inglês”/ como é que você acha que seria um ensino assim nessa perspectiva?// numa aplicação assim mais prática/ sabe?

PROF: eu não entendi a pergunta/ me perdoe

ENT: a:: ta/ você não você não entendeu a pergunta?/ [não entendi a pergunta] você não entendeu?/ [não] certo/ é só assim// na PRÁTICA/ COMO isso seria colocado/ com os alunos no dia a dia dos alunos/ no dia a dia de sala de aula/ você como professor né/ como é que você acha que a gente poderia colocar em prática um ensino pautado na língua inglesa como uma língua internacional/ sem limites geográficos/ sem hegemonia cultural/ que preze por/ as várias formas de se falar inglês/ na prática/ porque::/ você falou que não lembra no manual/ mas na sua opinião// como é que isso mudaria/ sabe?

PROF: //bom// existe essa possibilidade?// a não ser chamar a atenção né/ essa questão da hegemonia cultural/ não é/ o que mais/ diversas formas de falar inglês/ como assim/ eu não entendi essas DIVERSAS FORMAS DE FALAR INGLÊS/ é o inglês britânico inglês americano isso/ não?/ [é a sua compreensão (risos)] é a minha compreensão/ certo/ [é que/ assim né/ de fato ele não especifica/ não é] ele não especifica é:: diversas formas de falar inglês/ mas veja mesmo/ É INGLÊS/ trabalhado/ de forma britânica ou trabalhado/ de forma americana/ é o inglês/ e é a língua falada pelo/ pela potência/ né/ agora eu::/ eu não tenho/ que eu lembre// eu trabalho/ dessa forma/ MOSTRO a necessidade/ a importância/ xxx chega até assim/ ser uma necessidade e a importância/ mas eu não vejo como/ e trabalho essa questão/ minha gente/ olha/ vamos trabalhar né/ vamos/ com cuidado/ pela questão da::/ por essa questão cultural/ ter cuidado nisso// agora/ eu não consigo// [certo/ tudo bem] consigo trabalhar

ENT: assim na na prática de sala de aula né/ uma atividade alguma coisa assim que envolva/ essas várias formas de falar inglês/ essa:: talvez esse esse/ essa posição de ver a língua inglesa/ que que tem um posição hegemônica por trás/ como você

tava falando né// tudo bem/ não tem problema nenhum/ o manual também não não traz/ não é?/ realmente não fica muito muito claro esse aspecto

ENT: bem/ o meu último ponto pra discutir com você/ [tudo bem] é com relação à avaliação/ como é que você/ agora é uma pergunta bem assim/ você não tem que se preocupar com manual/ realmente só com a sua visão/ como é que você acha que seria uma boa maneira de se avaliar um aluno de língua inglesa?

PROF: // observando a sua compreensão/ é::// falada e escrita

ENT: observando a compreensão falada e escrita/ certo/ mas assim/ numa prova?/ como como seria?/ essa questão da AVALIAÇÃO

PROF: sim/ uma avaliação tem vários/ né/ várias maneiras de se avaliar

ENT: eu quero saber na sua opinião a ideal pro ensino de língua inglesa?

PROF: Hu::m/// trazendo aquilo que ele gosta né/ ou DESPERTANDO o interesse// pra determinada questão// [certo] pra determinado tema/ música é uma maravilha né

ENT: mas/ assim/ com relação à avaliação/ uma avaliação com música/ como como seria?/ eu quero saber como você acha que seria uma boa ideia de avaliar os alunos

PROF: a::h avaliar/ né aprendizagem não [não não/ avaliação] a::ta avaliação/// em sua produção// em sua produção né/ falada/ escrita/ textual falada/ [certo] falada e escrita

ENT: você lembra no manual como é que tá essa questão da avaliação?/ [não/ não] se ele trata ou se ele não// tudo bem/ vamos vamos ler [vamo lá] e vamos ver se está claro pra você [é/ porque eu também to aprendendo] ai eu quero que você me diga se você acha que tá claro/ se não tá claro/ o que você entendeu/ tá certo?/ ele fala da avaliação nesse ponto doze aqui/ ai se você quiser ler/ porque às vezes a gente se se concentra mais/ ou eu posso ler pra você/ [pois é/ não/ eu me concentro mais eu lendo] ah então/ então pode ler/ você lê esse esse paragrafozinho assim tá certo?/ [ou melhor/ acho que é é] (professor passa o livro para a entrevistadora) é?/ ah eu leio?/ pronto/ pronto/ [por favor]/ tá/ “tendo como pressuposto teórico o fato de a aprendizagem ser de natureza sociointeracional”/ que a gente tinha falado anteriormente/ “está obra propõe uma avaliação prognóstica que não busque apenas estabelecer o nível de desenvolvimento atual ou real do aluno/ mas atue na zona de desenvolvimento imediato/ isto é/ o nível que é atingido ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa/ desencadeando processos ali existentes e possibilitando o êxito/ assim/ propomos um trabalho de avaliação que permita ao aluno dizer o que é bom pra ele/ criando espaços para que ele desenvolva autonomia/ assumindo o controle sobre os propósitos porque estuda e sobre os meios através dos quais ele aprende”/ ai ele/ fala um pouco mais sobre essa questão né/ “em termos práticos/ sugere-se que ele faça/ uso de testes formais apenas como um dos instrumentos de avaliação de trabalho”

PROF: esses testes são os que aplicamos em sala/ não é isso? certo?

ENT: isso/ a:: “e quando se quiser avaliar o desenvolvimento real do aluno não o potencial”/ ou seja/ os testes são pra avaliar o desenvolvimento real/ não o potencial/ [certo] “se permita ao aluno escolher as formas de avaliação a serem usadas/ se leve a autoavaliação do aluno em consideração/ como instrumentos de avaliação

sugerimos a escolha do aluno”/ né/ para o aluno escolher/ “uso dos textos na seção de *writing*/ apresentação de diálogos”/ ai ele traz aqui algumas maneiras/ mas/ comentando um pouco sobre essa seção/ primeiro/ você acha que ficou claro/ o que ele acha [ficou/ eu creio que ficou claro] que seria uma boa avaliação? O que é que você entendeu disso?

PROF: olha/ agora eu acho que pra trabalharmos dessa maneira eu acho que teríamos que mexer no sistema/ não só enquanto sistema educacional né/ mas enquanto escola também/ porque tá tudo// pronto/ a gente parece/ apesar de que a direção é ótima/ maravilhosa/ a relação é ótima de:./ altamente democrática/ tá entendendo?/ mas// (riso) é:: a gente:: não sei se as pessoas iriam concordar/ com isso/ eu achei interessantíssimo/

ENT: eu entendo/ mas/ com isso o que?/ o que você entendeu daqui?

PROF: dele escolher a sua avaliação

ENT: do aluno escolher a sua avaliação?

PROF: avaliação real e não/ como foi?

ENT: ele fala aqui/ “avaliação prognóstica que não busque [não busque o potencial] apenas o real do aluno/ mas que atue na zona de desenvolvimento imediato”

PROF: mas é:: ele falou não busque o potencial/ né// quando a gente avalia parece que está puxando o potencial/ não é isso?// [pode pegar/ pode dar uma olhadinha]/ aqui ó/ como ele disse aqui/ “propomos o trabalho de avaliação que permita ao aluno dizer o que é bom para ele”// a gente não avalia dessa maneira/ ai teria/ pra avaliar dessa maneira/ teríamos que mudar o sistema/ e outra coisa/ com a sala com sessenta alunos fica difícil/ não é?/ “criando espaço para que se desenvolva a AUTONOMIA”/ (tom de riso) “assumindo controle sobre os propósitos porque estuda e sobre os meios através dos quais aprende”/ “em termos práticos sugere/ testes formais apenas como um instrumento de avaliação de trabalho/ quando se quiser avaliar o desenvolvimento real do aluno/ não o potencial”// eu acho que a gente faz mais o inverso/ né?/ na prática de um modo geral/ é mais o inverso// se pergunta oa/ mariana/ isso acontece? (voz muito baixa) [qual? (riso)] eu creio que/ quase nunca/ se se/ eu não tenho notícia não/ você tem notícia? [de permitir ao aluno] permitir ao aluno escolher a forma de avaliação?/ [nã:o] eu desconheço

ENT: certo/ [né] bem/ é a proposta do manual/ né/ [sim/ é] obviamente como é importante ver a visão prática também/ né [é] INCLUSIVE/ era isso que eu ia te perguntar/ você acha que:: o manual/ ele talvez/ proporcione isso de uma maneira prática?/ de como se fazer isso na prática?

PROF: ai depende da escola/ né/ se for uma escola de língua inglesa que trabalha com turmas assim/ de número ideal/ mas um número/ cinquenta/ sessenta/ [eu entendo] fica::// né/ difícil trabalhar

ENT: marcus/ você entendeu esse conceito claramente?/ você acha que ele tá CLARO?/ tá:: COMPLETO?/ ele dá:: ferramentas pro professor entender o que ele quer dizer com/ nesse conceito de avaliação/ que ele traz?// o que é que você acha?/ é a sua opinião

PROF: talvez não tenha não tenha ficado claro/ o::u eu a eu acho que/ mostrar caminhos né/ acho que deveria mostrar caminhos/ porque aqui a gente observa/ que

ele:// dá sugestões/ uma sugestão/ ou duas/ mas/ como seria isso?// como seria isso?

ENT: eu entendo/ ai você acha que isso/ no caso ele não/ não traz de maneira CLARA/ é isso que você quer dizer?// que não tá claro pra você?

PROF: por quais quais caminhos

ENT: quais caminhos PRÁTICOS [práticos] pra pode::r [seguir]/ entendi// certo/ então pra você não ficou claro os caminhos práticos de se aplicar isso/ é isso que eu to?// [é::] hurrum/ certo/ você concorda [mais ou menos]/ hum/ ah vá/ diga

PROF: olha/ é é::/ foi mais ou menos assim/ se eu concordo/ eu gostaria de de poder tentar// eu gostaria de poder colocar em prática pra ver/ sua funcionalidade

ENT: se você pudesse colocar em prática/ como você acha que isso seria feito?/ como é/ como seria esse essa avaliação do/ como seria na prática

PROF: essas respostas eu acho que tão faltando aqui

ENT: a::h entendo

PROF: tu estas entendendo?/ ai fica eu::// é:: essas respostas ele/ vamos supor/ é:: o próprio/ nessa questão da::/ da avaliação né/ “permita escolher sua forma de”/ agora vê/ a dificuldade que seria/ para nós professores/ permitir isso/ flexibilizar até esse ponto/ você escolhe uma forma/ ou então uma maioria/ poderia ser né/ ver u::m/ o que uma maioria/ gostaria/ ou então/ colocar/ pronto/ n tipos/ ns tipos assim pra eles escolherem/ e a maioria ficar com aquela// né/ com aquela::/ FORMA/ de avaliação// agora/ pra isso/ precisaríamos te::r// um número reduzido/ de estudantes

ENT: eu entendo/ você acha que é útil pro professor ter um conceito/ ou se não ter o conceito/ mas pelo menos conhecer/ uma perspectiva dessa desse modo assim/ de avaliação?

PROF: acho que seria interessante/ viu?

ENT: posso perguntar por quê? (riso)

PROF: não só/ não só da questão da avaliação/ mas/ é::/ mariana/ mas de todo/ desse todo manual// quando a gente PARA/ e observa as coisas com mais profundidade/ se as coisas têm profundidade/ como eu observei aqui né/ a gente// enriquece/ né/ é interessante por em prática

ENT: tá ótimo/ é isso/ marcus/ obrigada/ viu?

PROF: terminou?/ tá bom/ [a:: terminou] eu que agradeço

ENT: muito obrigada