

1. Introdução

O ensino é uma orquestração relacional do tempo e do espaço, do eu e dos outros, dos alunos e do conhecimento e do afeto e da cognição¹ (EDWARDS, 2001, p. 179).

Nas malhas da memória, visualizo as salas de aula do meu tempo de aluna: quadro verde, giz e a fala dos meus queridos professores, depois quadro branco, canetas pretas, vermelhas, verdes, e após algum tempo, já vivenciando esse espaço não mais como aluna, tecnologias que pouco a pouco vão dando lugar a uma parafernália de equipamentos eletrônicos, multiplicando por mil as possibilidades de trocar informações, construir conhecimento entre professores e alunos, planejar aulas e trabalhar o conteúdo programático. Eis aí os novos ambientes de ensino-aprendizagem que nos levam a redimensionar nosso papel de professor e as possibilidades educacionais no cenário contemporâneo.

A educação realizada somente por meio de lápis, papel e borracha de um lado, quadro negro e giz de outro, ou seja, a educação tradicional está sendo questionada há algum tempo, seja pela sociedade contemporânea seja pelos profissionais que nela atuam. Sabe-se que, com as exigências dos novos tempos e a obsolescência do conteúdo programático e metodologias, a dificuldade em manter a atenção do aluno em uma aula clássica e mobilizá-lo a participar é cada vez mais difícil. Isso acontece, visto que, para além dos muros da escola, as experiências de aprendizagem vivenciadas pelos aprendizes têm se mostrado mais ricas do que aquelas que ocorrem no interior de muitas instituições de ensino (GEE, 2004).

De fato, as constantes inovações nas tecnologias de informação e comunicação têm potencializado uma série de mudanças em vários aspectos da vida social. Em um mundo com cenários comunicativos novos e fortemente mediados pela tecnologia, a escola parece parada no tempo no que diz respeito ao

¹ “Teaching is a relational orchestration of time and space, self and others, learners and knowledge, and affect and cognition”.

processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de aula, uma vez que muitos professores ainda operam dentro de um regime que evoca práticas pedagógicas dissociadas da realidade e interesses dos alunos. É pensamento comum que muitas das práticas construídas na sala de aula convencional não falam mais ao aluno de hoje, acostumado aos discursos semiotizados e à interatividade das telas de TV e do computador. Para essa geração que vive sob o que Fridman (2000, p. 70) chama de “onipresença da mídia”, a escola convencional parece ser pouco atraente, bastante desatualizada e nada desafiadora.

Diante dos desafios e demandas impostos pelo cenário contemporâneo, muitos professores, em particular, os de línguas estrangeiras (doravante **LE**), que nos interessam mais de perto, têm procurado redimensionar seu papel no processo de ensino-aprendizagem (CELANI, 2001, 2004; MOTTA-ROTH, 2001). Esse reposicionamento leva-os a alçar voos mais altos: assumindo o papel de construtor de conhecimento e pesquisador crítico de sua própria prática. Para esses professores, é necessário entender que mudanças são essas e o que elas vêm gerando no comportamento de nossos alunos que em geral têm a escola como o local enfadonho onde poderão ou não adquirir conhecimento.

É levando em conta esse panorama que passo a ter uma atitude investigativa em relação ao meu contexto pedagógico e a repensar, reavaliar e redimensionar tanto o meu fazer pedagógico e as práticas interacionais em minha sala de aula como os instrumentos de que faço uso em meu trabalho como professora e coordenadora de inglês como língua estrangeira (doravante **ILE**) de uma instituição federal, situada na zona norte do Rio de Janeiro.

1.1

O despertar de um questionamento

No contexto contemporâneo em que o jovem, em geral, tem acesso cada vez maior à informação e depara-se com uma velocidade intensa de renovação e circulação de saberes proporcionada por diferentes mídias, não é de causar estranheza o crescente desinteresse de boa parte dos alunos e, conseqüentemente, sua participação pouco ativa nas dinâmicas de sala de aula, com materiais didáticos dissociados do seu mundo social. Parece-me, então, que uma das possíveis razões para a não valorização da disciplina e o desinteresse pelas aulas

de ILE poderiam estar diretamente relacionados aos critérios de escolha e seleção dos conteúdos curriculares, já que esses não são, muitas vezes, estabelecidos numa perspectiva pedagógica que privilegie conteúdos com base na realidade e interesses do aluno.

Tenho observado que o problema da falta de interesse e engajamento discursivo dos alunos nas aulas de inglês é também compartilhado por outros professores da instituição em que atuo. Esse, na verdade, é um tópico recorrente nas reuniões de planejamento, principalmente, entre os professores do **nível intermediário B** (doravante **ITB**), do qual sou coordenadora. Na perspectiva dos professores, essa postura de desinteresse tem sido expressa tanto por atitudes – atrasos, conversas paralelas, esquecimento do material ou até mesmo a preguiça de tirar o material das mochilas – quanto por verbalizações explícitas – “Este livro é um tédio”.

Esse panorama é agravado, na minha avaliação e das professoras da equipe do ITB, pela imposição do livro didático, que, em seu desenho de unidades, apresenta tópicos discursivos pouco atraentes e uma estrutura extremamente previsível, com forte ênfase no ensino de estruturas lexicais e gramaticais. De fato, o olhar para o trabalho pedagógico com os materiais didáticos² adotados pela instituição federal de ensino tem tanto trazido à tona uma série de questionamentos sobre o fazer pedagógico, como também revelado eventos que vão contra ou não condizem com a relevância social e educacional que atribuo ao ensino de ILE. Uma das crenças, portanto, que permeia este estudo é o entendimento de que aprender uma língua é mais do que aprender vocabulário, sintaxe e pronúncia; ao contrário, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser para os alunos instrumentos na compreensão deles mesmos como sujeitos sociais e do mundo em que vivem.

Além do material didático, a falta de interesse dos alunos nas aulas de ILE poderia ser atribuída à própria dinâmica das aulas no tocante, sobretudo, à atuação discursiva dos professores, que ainda segue um esquema de aula bastante convencional. De fato, nesse esquema, a interação em sala de aula com uma configuração tradicional é ainda muito centrada na figura do professor e no

² A série *American Headway* foi substituída pela série *Top Notch* da editora *Longman/Pearson* no ano letivo de 2010, ficando para o nível ITB o livro *Top Notch 2B*.

paradigma da transmissão do conhecimento. A interação, portanto, é marcada pela dominância discursiva do professor. Essa dominância discursiva confere ao professor o poder de avaliar, de alocar os turnos de fala e de definir tópicos de discussão e os padrões interacionais, caracterizando-se por uma grande assimetria nas estruturas de participação (CAZDEN, [1988] 2001; EDWARDS; MERCER, 1987; SCHULTZ ET AL., 1982). Essa percepção leva-nos a voltar nosso olhar para como se constroem as rotinas interacionais de nossas salas de aula, tentando empreender uma reflexão crítica sobre nossa prática docente.

No caso específico das turmas do nível ITB, temos constatado que a operacionalização da proposta de abordagem Comunicativa em nossas salas de aula é muitas vezes permeada por visões de linguagem e aprendizagem ainda marcadas por abordagens tradicionais e estruturais (RICHARDS; RODGERS, 1986). A essa característica, conjugam-se os fatores institucionais **tempo e avaliação**, que muitas vezes nos levam a priorizar o conteúdo estrutural/gramatical, predominantemente cobrados nas avaliações escritas bimestrais, denominadas de AEs. Desse modo, o foco na avaliação da produção dos alunos recai sobre a acuidade das estruturas utilizadas. Essa prática desconsidera o potencial comunicativo dos enunciados dos alunos, inibindo em muitos casos a sua participação (WALLACE, 1992). Além disso, é pensamento comum entre os professores da equipe do ITB que muitos alunos se casam do mesmo tipo de aula, principalmente, quando o professor fica preso ao ensino da gramática e mantém a mesma rotina interacional e prática pedagógica na apresentação dos conteúdos do livro didático ou na condução das atividades em sala de aula.

Julgo importante sublinhar que, no meu caso, o fato de ter sido sujeito de pesquisa³ corroborou meu interesse em olhar mais criticamente para a minha sala de aula e buscar ressignificar minha prática pedagógica. As observações das aulas revelaram pouca ênfase em trabalhos de grupo ou em pares e a predominância do

³ Fui sujeito de pesquisa de uma dissertação de mestrado defendida na PUC-Rio por Leite (2002), intitulada: Crenças: um portal para o entendimento da prática de uma professora de inglês como língua estrangeira. Esse estudo visou investigar: (a) o sistema de crenças (SC) de uma professora de inglês como língua estrangeira; (b) a relação entre este sistema, a prática pedagógica e a identidade da professora-sujeito; (c) a estabilidade deste sistema ao longo do tempo. Para fazê-lo, foram observadas 10 aulas da professora-sujeito e realizadas entrevistas informais utilizando uma abordagem predominantemente interpretativista para a análise de dados.

modelo interacional I-R-A no discurso de sala de aula, delimitando, assim, a estrutura de participação e minimizando a participação dos aprendizes.

Uma vez constatada essa situação, a equipe de professores do nível ITB e eu temos buscado introduzir atividades, tendo por base o uso de textos midiáticos variados, em substituição/complementação às apresentadas pelo material didático adotado pela instituição com o objetivo de viabilizar uma maior participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e, desse modo, dotar as aulas de um caráter mais conversacional do que o usual nesse contexto.

Desde 2010, estamos desenvolvendo um programa de ações pedagógico-discursivas, centrado no trabalho com uma diversidade de gêneros textuais (programas de TV, filmes, vídeos do *YouTube*, artigos de jornais, letras de música, dentre outros), com vistas a favorecer um ambiente de ensino-aprendizagem mais simétrico e cooperativo e com uma participação mais espontânea e crítico-reflexiva dos aprendizes frente aos textos trabalhados. Constitui ainda meta-fim reorientar o trabalho com a habilidade oral de forma a desenvolver essa habilidade e promover o envolvimento dos alunos nas atividades realizadas.

Buscamos, portanto, com a instauração dessa proposta, o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de ILE com foco nos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) e em uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003). Este estudo tem como eixo central refletir criticamente sobre os efeitos desse programa para a interação e a prática docente, atentando, sobretudo, para a atuação discursiva dos envolvidos no sentido de reavaliar o fazer pedagógico, as trocas conversacionais e as práticas interacionais em nossas aulas.

Este trabalho traz à baila outros questionamentos: Como ressignificar nossas práticas em sala de aula para que o ensino fale mais ao aprendiz? Como o fazer pedagógico se articula à reconfiguração dos padrões interacionais nas aulas de ILE? E como os materiais elaborados operam nesse processo?

Com base nas ponderações e inquietações elencadas até aqui, proponho-me a pesquisar as seguintes questões:

(1) Quais os efeitos da implementação do programa de ações pedagógico-discursivas para a interação na sala de aula de ILE? Que ressemantizações esse programa possibilita?

Com o propósito de responder a pergunta de pesquisa, duas subperguntas são propostas:

(2) Até que ponto a proposta ressignifica os papéis interacionais de professores e alunos e o modelo de interação em sala de aula?

(3) Que fatores contribuíram para um maior ou menor envolvimento do aluno?

Com o objetivo de construir uma resposta possível às minhas indagações, recorri a um aparato teórico que me auxiliasse a refletir e gerar conhecimento sobre as questões que me instigaram a operacionalizar esta pesquisa. O trajeto percorrido está organizado em seis capítulos, tendo sido o **capítulo introdutório** dedicado à explicitação das razões que me levaram a investigar os efeitos e possibilidades de ressemantizações decorrentes da operacionalização de um programa de ações pedagógico-discursivas em minha sala de aula de ILE.

O **capítulo 2** destina-se à apresentação dos pressupostos teóricos que dão ancoragem a este estudo. A fim de localizar minha pesquisa no contexto educacional e no mundo social, discorro na **seção 2.1** sobre o momento sócio-histórico contemporâneo, refletindo sobre os desafios que traz para os processos de ensino-aprendizagem em geral. Na **seção 2.2**, destaco a premissa de que o mundo e a nossa maneira de percebê-lo se têm tornado cada vez mais multimodal (GILLIAN ROSE, 2001), entrelaçando esse entendimento com a perspectiva dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000) – base de um dos pontos da proposta de ações pedagógico-discursivas – e o ensino de ILE na contemporaneidade. Partindo do entendimento de que o agir de professor-alunos se estabelece na interação, é nela também que suas ações e formas de participação se materializam. Apresento, na **seção 2.3**, diferentes perspectivas a respeito da epistemologia do termo interação e como elas se conjugam na tentativa de compreender e definir interação no que tange à visão de linguagem e de ensino-

aprendizagem que orienta o trabalho docente e as práticas conversacionais em sala de aula neste estudo. Discorro, portanto, sobre a **visão dialógica de linguagem** (BAKHTIN, 2003, 2004) e **sociointeracional de ensino-aprendizagem** (FORMAN; CAZDEN, 1985; VYGOTSKY, 1993), que preconiza a aprendizagem e a construção do conhecimento como socialmente constituídos, ou seja, por meio da interação entre os sujeitos via linguagem. Na **seção 2.4** e itens subsequentes, descrevo as principais características e convenções discursivas que informam o esquema aula tradicional ainda vigente em muitas salas de aula. Ressalto também como cada elemento da organização interacional – assimetria, controle de tópicos, estratégias de iniciação e condução das aulas, estruturas de participação, arranjos espaciais e sistema de troca de turnos – pode operar tanto na manutenção de práticas interacionais marcadamente assimétricas quanto na flexibilização dessas práticas. Por fim, na **seção 2.5**, apresento os conceitos analíticos da Sociolinguística Interacional – enquadre, alinhamento (*footing*), esquemas de conhecimento, e pistas de contextualização –, que são utilizados na análise dos dados, uma vez que esses conceitos analíticos ajudam a captar a linguagem em movimento e o processo de produção de sentidos dele recorrente, oferecendo uma possibilidade metodológica para investigação de nossas ações comunicativas na interação. A revisão da literatura é concluída com uma breve discussão sobre dois conceitos-chave para a investigação das ações comunicativas na interação social em minha sala de aula de ILE: os conceitos de **identidade** (HALL, 2005; SILVA, 2005; WOODWARD, 2005; MOITA LOPES, 2002 e 2003a; FABRÍCIO, 2002) e **papel** (SARANGI, 2010).

Dedico o **capítulo 3** à apresentação da metodologia e contexto de pesquisa desta investigação. Inicialmente, justifico a opção pelo paradigma interpretativista de pesquisa. Em seguida, caracterizo a vertente de investigação escolhida, a da pesquisa-ação, e resalto a sua propriedade para o presente estudo. Faço referência, então, aos instrumentos de pesquisa utilizados no processo de geração dos dados. Descrevo, ainda, o universo de pesquisa e traço um perfil de seus participantes. Por fim, resumo os procedimentos metodológicos e pedagógicos utilizados na elaboração e operacionalização da proposta das ações pedagógico-discursivas.

O **capítulo 4** é especialmente destinado à discussão dos dados. Faço, primeiramente, uma breve introdução, na qual resumo os critérios utilizados para

sua organização. Os dados foram estruturados em **quatro movimentos** distintos, os quais buscam delinear tanto as ações e o jogo interacional entre os participantes como as mudanças que ocorreram gradativamente no gerenciamento da interação. Foi determinante, portanto, no recorte dos dados em quatro movimentos a atuação e ações da professora na condução e coordenação das aulas, as possibilidades de rearticulação de práticas interacionais mais típicas da sala de aula tradicional e o conjunto de ações dos aprendizes que favoreceram um ambiente de aprendizado mais colaborativo e participativo nas interações analisadas.

O **capítulo 5** tem por objetivo dialogar com os resultados dos quatro movimentos descritos, a fim de responder as perguntas de pesquisa. Busco, assim, sintetizar até que ponto a proposta de ações pedagógico-discursivas possibilitou uma reconfiguração dos papéis de professor-alunos e contribuiu para uma reversão do modelo de interação em sala de aula descrito no *Movimento 1*.

O **capítulo 6** tem, finalmente, por objetivo apresentar minhas considerações finais e os encaminhamentos gerados por esta investigação. Também discuto como este estudo pode vir a iluminar outras iniciativas docentes semelhantes.