

A ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA DIALÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EJA

LA ARGUMENTACIÓN COMO HERRAMIENTA DIALÓGICA EN EL PROCESO DE
FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE LENGUA INGLESA EN EL CONTEXTO DE LA
EJA

ARGUMENTATION AS A DIALOGIC TOOL IN A CONTINUING EDUCATION PROGRAM FOR
ENGLISH LANGUAGE TEACHERS WORKING WITH YOUTH AND ADULT EDUCATION

Maísa Helena Brum*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul | Campus Sertão

RESUMO: Este artigo¹ tem como objetivo descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo estabelecido entre mediadora e dois professores durante o desenvolvimento de uma formação pedagógica para professores de Língua Inglesa atuantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A formação abordou a prática docente do professor de línguas, a construção de práticas colaborativas e a produção de unidades didáticas embasadas na Pedagogia dos Multiletramentos (KALANTZIS *et al.*, 2016). Sessões reflexivas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A análise da transcrição do discurso dos professores se deu por meio de ações epistêmico-argumentativas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Colaborativos em

* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão (IFRS). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: maisahbrum@gmail.com.

¹ Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado da autora.

Contextos Escolares (N.E.C.C.E), da UFSM. Identificamos uma orientação à construção do pensamento crítico e reflexivo dos participantes, ampliando possibilidades de avançar na compreensão da abordagem dos multiletramentos. A dimensão epistêmico-argumentativa, além de possibilitar a colaboração entre os pares, também auxiliou na transformação de conceitos teóricos e práticos e, conseqüentemente, na reconfiguração da prática pedagógica dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores. Ações argumentativas. Processo colaborativo.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo describir y analizar la dimensión epistémico-argumentativa del proceso establecido entre mediadora y dos profesores durante el desarrollo de una formación pedagógica para profesores de lengua inglesa que trabajan en el contexto de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). La formación abordó la práctica docente del profesor de idiomas, la construcción de prácticas colaborativas y la producción de unidades didácticas basadas en la Pedagogía de la Multialfabetización (KALANTZIS *et al.*, 2016). Las sesiones reflexivas fueron grabadas en audio y después se transcribieron. El análisis de la transcripción del discurso de los docentes se realizó mediante acciones epistémico-argumentativas desarrolladas por el Núcleo de Estudios Colaborativos en Contextos Escolares (N.E.C.C.E), de la UFSM. Identificamos una orientación hacia la construcción del pensamiento crítico y reflexivo de los participantes, aumentando las posibilidades para avanzar en la comprensión del enfoque de la Pedagogía de la Multialfabetización. La dimensión epistémico-argumentativa, además de possibilitar la colaboración entre pares, también ayudó en la transformación de conceptos teóricos y prácticos y, en consecuencia, en la reconfiguración de la práctica pedagógica de los participantes.

PALABRAS CLAVE: Formación continua docente. Acciones argumentativas. Proceso colaborativo.

ABSTRACT: The aim of this article is to describe and analyze the epistemic and argumentative dimension of the collaborative process established between a mediator and two teachers during the development of a continuing education program for English public teachers lecturing adults and teenagers. The continuing education program focused on reflection on the teaching practice of the language teacher, the construction of collaborative practices, and the production of teaching units based on the Pedagogy of Multiliteracies (KALANTZIS *et al.*, 2016). Reflective sessions were developed, recorded in audio, and later, transcribed. The analysis of the transcription of audio records was conducted through epistemic-argumentative actions developed by the Center for Collaborative Studies in School Contexts (N.E.C.C.E, in Portuguese), from UFSM. We identified throughout this collaborative and argumentative process, an orientation towards the construction of critical and reflective thinking by the participants, expanding possibilities of enhancing understanding related to the multiliteracies approach. The argumentative process, besides opening paths for collaboration practices, also enhanced the transformation of theoretical and practical teaching concepts.

KEYWORDS: Teacher continuing education. Argumentative actions. Collaborative process.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Bakhtin (1992), todo discurso é uma ponte, isto é, um mediador das relações humanas. Ao nos definirmos em relação ao outro, estamos considerando questões de identidade e afetividade que permeiam os outros tais como a nós mesmos. Nesse sentido, refletindo sobre o contexto educacional, principalmente o de formação de professores, acreditamos que não se pode pensar e realizar educação “[...] sem que os espaços que criamos para isso sejam, igualmente, espaços conscientemente pensados a partir dessas formações discursivas, identitárias e afetivas” (MATEUS, 2013, p. 102).

Esta investigação parte do pressuposto de que as interações sociais entre professores-mediadores e professores-colaboradores² podem constituir um espaço de investigação, reflexão e crítica de suas próprias práticas em sala de aula e de sua relação com contextos sociais mais amplos (MAGALHÃES, 2002).

² Utilizamos aqui a nomenclatura “professores-mediadores” e “professores-colaboradores”, pois partimos do pressuposto de que o professor da escola também é um pesquisador de sua própria prática e do contexto em que se insere. O termo professor-mediador é entendido a partir da concepção de pesquisa colaborativa, na qual os processos colaborativos são mediados pela “constante negociação de sentidos e de identidades, forjado em contextos de práxis socioeducacional” (MATEUS; PICONI, 2009). Já o processo de renomeação de “professores-colaboradores” serve para marcar a filiação desta pesquisa a uma práxis comprometida com o (re)posicionamento social dos professores envolvidos na pesquisa (MATEUS; EL KADRI, 2012).

Segundo Ventura e Bomfim (2015, p. 213), a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma “área pedagogicamente frágil, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento”. Além disso, de acordo com Barcelos (2009), raros são os cursos de licenciatura e pedagogia que contemplem em suas diretrizes curriculares essa modalidade de ensino.

Considerando a lacuna de uma formação específica para a atuação na EJA e também de formações continuadas na área de língua inglesa, acreditamos que processos colaborativos e continuados podem sustentar uma formação mais crítica, empoderada e socialmente situada para os docentes da EJA. Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo colaborativo estabelecido entre professora-mediadora e professores-colaboradores durante o desenvolvimento de uma formação pedagógica para professores de Língua Inglesa atuantes no contexto da EJA.

2 A ARGUMENTAÇÃO COMO FERRAMENTA CRÍTICO-DIALÓGICA EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Compreende-se que ao abordarmos a linguagem da argumentação como ferramenta para contextos de formação, estamos compreendendo também a linguagem como artefato que forja outra e novas experiências (MATEUS, 2013, p. 100). Apoiando-nos nessa perspectiva, entendemos a argumentação como uma prática crítico-dialógica, “abstrata – *aberta às incertezas* – e não em busca de evidências de verdade –, *deliberativa* – e não ancorada nas fraquezas de conflitantes pontos de vista –, *transformadora* – e não voltada a imortalizar hegemonias” (MATEUS, 2016, p. 36, grifo da autora). Nessa percepção, a argumentação é entendida como um conjunto de práticas democráticas, voltadas à criação de espaços dialógicos e colaborativos que levam as pessoas a pensarem criticamente, refletirem cuidadosamente e a se posicionarem de forma articulada frente aos problemas enfrentados (MATEUS, 2016).

A partir dos pressupostos de De Chiaro e Leitão (2005) e Leitão (1999/2000), ao situarmos a argumentação no contexto educacional, observamos que, além das características discursivas, a argumentação também é vista como um processo socialmente situado e de caráter teórico-metodológico, servindo como ferramenta para que professores possam mediar o processo de construção do conhecimento em sala de aula.

Segundo Van Eemeren e Gootendorst (2009, p. 55), a argumentação não pode ser vista somente como “a expressão de uma avaliação individual, mas como uma contribuição para o processo comunicativo entre pessoas ou grupos que trocam ideias uns com os outros com o propósito de deliberar sobre as suas diferenças de opinião”. Nessa perspectiva, para construirmos a formação continuada com dois professores de língua inglesa de escolas públicas e atuantes na modalidade EJA, alinhamo-nos ao conceito de argumentação como uma discussão crítica durante a qual pontos de vista são “construídos, negociados e transformados” (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 351).

Dessa maneira, ao pensarmos uma formação continuada de caráter reflexivo-transformador, a argumentação emerge como um processo social e discursivo de negociação de diferentes perspectivas (LEITÃO, 2007, p. 454). No nosso caso, focalizamos na problematização do conceito de multiletramentos e na negociação de práticas de ensino multiletradas voltadas para o contexto escolar da EJA. Para De Chiaro e Leitão (2005), há duas características definidoras da argumentação: a negociação e a mudança. Essas características conferem à argumentação uma dimensão epistêmica que a institui “[...] como recurso privilegiado de mediação em processos de construção do conhecimento que ocorrem em contextos sociais diversos” (LEITÃO, 1999, 2000). Ainda, é essa dimensão epistêmica que mobiliza possibilidades de construção e transformação de crenças e conceitos (DE CHIARO; LEITÃO, 2005).

Considerando as ações epistêmico-argumentativas como elucidativas de procedimentos explicativos que, em última instância, levam à construção e à transformação do conhecimento, nesse processo de identificação e análise, procuramos explicar léxico-gramaticalmente cada uma dessas categorias argumentativas, tomando como referência a Gramática Sistêmico-Funcional - GSF

(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A Tabela 1 resume as ações epistêmico-argumentativas identificadas pelo N.E.C.C.E³ ao longo de dois anos de encontros e discussões teórico-práticas sobre o uso da argumentação como ferramenta crítico-dialógica em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Nesses dois anos de estudos, essas ações foram desenvolvidas e pensadas como categorias de análise com base nas categorias previamente discutidas por Compiani (1996, p. 48). Posteriormente, essas ações epistêmico-argumentativas foram expandidas na dissertação de Brum (2015) e também na tese de Silva (2018). Essas ações epistêmico-argumentativas foram utilizadas como ferramenta de análise na investigação.

Tabela 1: Ações epistêmico-argumentativas

Ações epistêmico-argumentativas	Subcategoria	Descrição	Expoentes léxico-gramaticais
Solicitação de informações	<i>Por extensão de ideias</i>	Solicitação feita quando as ideias expostas necessitam da adição de informações novas para que sejam melhor compreendidas. (O que mais?) (com base no conceito de relação lógico-semântica de extensão de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos aditivos: outras, outros, alguma. Elementos intensificadores: o que mais.
	<i>Por elaboração de ideias</i>	Solicitação feita quando as ideias expostas necessitam de maiores explicações (Explique melhor?), sem introdução de elementos novos, mas uma caracterização da informação dada (com base no conceito de relação lógico-semântica de elaboração de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos explicativos: isto é, a saber, por exemplo.
	<i>Por intensificação de ideias</i>	Solicitação feita quando uma parte das ideias expostas necessita de maiores detalhes. (Quando? Onde? Como? Por quê?) (com base no conceito de relação lógico-semântica de intensificação de Halliday e Matthiessen (2014)).	Elementos referenciais que remetam a uma parte específica da ideia exposta para solicitação de detalhamento, por exemplo: anterior, naquela ali, no último, aí, aqui, nisso, nesse. Elementos comparativos: mais que, em relação a, em comparação a.
Fornecimento de informações	<i>Por elaboração e/ou intensificação de ideias</i>	A ação argumentativa busca desenvolver (dar continuidade à) a informação, oferecendo dicas ou exemplos, de modo a levar os participantes a chegarem ao raciocínio traçado de antemão (com base no conceito de relações lógico-semânticas de intensificação e de elaboração de Halliday e Matthiessen (2014), em que são adicionadas informações relativas ao contexto do argumento posto em discussão – como, quando, onde e porquê – e detalhes e/ou exemplos que contribuam para a sua adesão ou refutação).	Elementos referenciais que remetam a uma parte específica do texto (verbal ou não verbal) a ser detalhado: anterior, naquela ali, no último. Conjunções adverbiais: por exemplo, em particular, quando, etc. Formas coloquiais de explicitação de exemplo: tipo.
	<i>Por extensão de ideias</i>	A ação argumentativa busca apresentar/adicionar elementos novos a partir de uma problematização (com base no	Grupos nominais e verbais que remetam à informação nova a ser apresentada. Elementos conectivos que indiquem soma, adversidade, alternância de ideias, etc.

³ Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria.

	conceito de relação lógico semântica de extensão de Halliday e Matthiessen (2014)).	
<i>Por remodelamento</i>	A ação argumentativa busca (re)elaborar as informações discutidas, aproximando-as tanto dos significados científicos, por meio de um código mais elaborado acerca do tema proposto (com base em Bernstein, 1996), quanto de maneira didática, aproximando-a as informações elaboradas dos saberes cotidianos (didatização de conceitos).	Nominalização. Construção de definições por meio de processos relacionais. Relação entre conceitos cotidianos e científicos.
Reespelhamento	Repetição de palavras, expressões ou ideias anteriormente citadas no discurso, captadas seja pela indicação verbal, por ênfase (gestos), entonação diferenciada, etc.	Paráfrase. Repetição de palavras.
Problematização	Proposições (perguntas ou declarações) feitas para dar início ao debate e/ou instigar e/ou provocar a procura de respostas para o tema em discussão ou para temas relacionados trazidos ao diálogo (reflexão em torno de um problema).	Atos de fala que associam dois propósitos (SEARLE, 1976) - um pedido de reflexão a uma solicitação de informação.
Reestruturação	Reorganização e sistematização (generalização) de ideias, podendo promover a expansão do tópico ou a introdução de um novo enfoque.	Atos de fala que associam uma recuperação de informação a uma solicitação de sistematização: a) Recuperação de um tópico previamente discutido: - Advérbios: agora, depois, antes. - Circunstâncias de ângulo: a partir disso. - Processos no tempo verbal passado que remetem a discussões prévias. b) Solicitação de sistematização por meio de elaboração, intensificação ou extensão.
Recondução	Retomada do tópico em discussão quando este é abandonado e/ou tangenciado.	Atos de fala que exploram processos típicos de retomada do tópico de discussão, como: retomar, continuar, seguir, resgatar, voltar.
Acolhimento	Aceitação de uma ideia colocada em discussão (polaridade positiva).	a) Acolhimento total: - Interjeições de concordância: claro, sim, tá, aham. - Processos que indiquem acolhimento, como: concordar, aceitar. b) Acolhimento parcial: - Processos que indiquem acolhimento parcial ou condicionado, como: depender. - Conjunções condicionais, como: se, caso, não obstante, desde que, a menos que, a não ser que, contanto que.
Refutação	Contestação e/ou reprovação de uma ideia da discussão (polaridade negativa).	Processos que expressem discordância, como: discordar, divergir.

Interjeições de discordância, como:
 Interjeições de advertência, como: devagar,
 calma, atenção.
 Interjeições de desaprovação: fora, chega,
 basta.
 Advérbio de negação, como: não, nem, nunca,
 jamais, de modo algum, de forma nenhuma,
 tampouco, de jeito nenhum.
 Conjunções adversativas para introduzir
 posição contrária, como: mas.

Fonte: Grupo N.E.C.C.E.

As ações de *solicitação de informações* referem-se às provocações realizadas, principalmente pelo mediador de alguma sessão reflexiva, a fim de buscar uma melhor exposição, explicação e/ou detalhamento de alguma ideia colocada em pauta. Essa ação está alinhada à perspectiva de expansão, categoria lógico-semântica da GSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), visto que, quando solicitamos informações, estamos, na real, “solicitando ao participante que expanda seu ponto de vista, ou seja, agregue a ele elementos que contribuam para o melhor entendimento de suas proposições e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo argumentativo” (SILVA, 2018, p. 50). Já as ações de *fornecimento de informações* referem-se a algum questionamento proposto na solicitação de informações nas respostas dos participantes, por meio de explicações, exemplos, nominalizações, entre outros. A ação de *reespelhamento* está relacionada ao reforço de alguma ideia ou a repetição de alguma parte do discurso de um participante com vistas à ênfase e à confirmação de tais ideias. A ação de *problematização* é uma das ações principais em sessões reflexivas, pois ela é responsável por incitar e instigar os participantes a participarem das discussões e, conseqüentemente, guiá-los na construção de conceitos científicos. A *reestruturação* é uma ação epistêmico-argumentativa que objetiva reorganizar as informações e sistematizá-las para melhor compreender o tópico debatido. E a ação de *recondução* tem como objetivo resgatar o tópico em debate se ele foi tangenciado durante a discussão, perdeu a pertinência ou quando se desejou reforçá-lo (SILVA, 2018). Por fim, as ações de *acolhimento* e *refutação* relacionam-se, respectivamente, às aceitações e às reprovações de ideias apresentadas durante uma discussão.

Em síntese, pelo fato de realizar-se no uso socialmente situado da linguagem, conceituamos a argumentação como uma atividade reflexiva, de cunho social, e também de natureza discursiva (VARGAS; LEITÃO, 2011).

3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Partindo de uma abordagem qualitativa e colaborativa, contamos com a participação de dois professores-colaboradores dispostos a participar da formação continuada com foco no ensino multiletrado de língua inglesa para a EJA. Os dois professores-colaboradores são professores de inglês do ensino público, estadual e municipal⁴. Um professor (P1) é graduado em Letras Português/Inglês em uma Universidade Federal, no ano de 2007 e possui Mestrado Profissional em Ensino de Línguas também em uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse professor-colaborador atuava há cinco anos no ensino público municipal e há três anos no ensino estadual. No momento da realização da pesquisa, o professor lecionava em cinco turmas de EJA, modalidade Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de ensino. A outra participante é professora (P2), graduada em Letras Inglês no ano de 2010 em uma Universidade Federal, e ensina, exclusivamente, para a rede estadual de ensino de sua cidade desde o ano de 2012. A partir do ano de 2016, a professora-colaboradora lecionava somente turmas de EJA, no período noturno, em uma escola da rede estadual.

Em relação à professora-mediadora (M1), ela é licenciada em Letras/Inglês e Letras/Português em uma Universidade Federal do estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Letras, no ano de 2015 e doutoranda em Estudos Linguísticos na época do desenvolvimento desta pesquisa.

⁴ Esta pesquisa está amparada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, pelo número 44567315.3.0000.5346.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A fim de descrever e analisar a dimensão epistêmico-argumentativa do processo colaborativo estabelecido entre os dois professores-colaboradores e a professora-mediadora, desenvolvemos sessões reflexivas teórico-práticas visando a promoção de uma prática pedagógica multiletrada (COPE; KALANTZIS, 2015) para o ensino de inglês na EJA. Para que pudéssemos construir um ambiente de formação crítico-dialógico, fizemos uso das sessões reflexivas como ferramentas de geração dos dados, visto que elas são compreendidas como espaços em “[...] que professores e pesquisadores negociam a problematização de questões a serem discutidas, a construção do conhecimento e os conhecimentos construídos durante práticas discursivas sobre a sala de aula” (MAGALHÃES, 2011, p. 39).

A dinâmica da formação foi delineada a partir da relação entre teoria e prática em sala de aula, mais especificamente entre o conceito de multiletramentos, a prática multiletrada e as implicações para o ensino de Língua Inglesa na EJA, no contexto da escola pública. Nessa lógica, as atividades desenvolvidas envolveram, intercaladamente, a discussão e a reflexão sobre o conceito de multiletramentos e práticas multiletradas entre os professores-participantes e a professora-mediadora e o desenvolvimento de atividades didáticas, subsidiado pela Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2015). Os doze (12) encontros presenciais aconteceram quinzenalmente, nos meses de agosto a dezembro de 2017, com duração de aproximadamente duas horas e meia. Em relação à geração dos dados, cada sessão foi gravada em áudio e, para fins de análise, todas as sessões reflexivas foram transcritas. Para a identificação dos participantes, na transcrição das sessões, também utilizamos a nomenclatura P1 e P2 para os professores-colaboradores e M1 para a professora-mediadora.

Objetivando analisar o processo argumentativo entre os participantes na formação continuada, primeiro, identificamos os momentos de discussão mais representativos da configuração e desenvolvimento do projeto em cada sessão reflexiva gravada. Em seguida, levando em consideração os excertos que foram selecionados das sessões, identificamos e classificamos, nas falas dos participantes, as ações epistêmico-argumentativas que procuravam elucidar procedimentos explicativos e que, em última instância, levassem à construção e transformação do conhecimento (PONTECORVO; GIRARDET, 1993).

A classificação das ações epistêmico-argumentativas foi fundamentada nas categorias de análise propostas pelo nosso grupo N.E.C.C.E, de acordo com as ações descritas na Tabela 1. Vale destacar que optamos por utilizar as categorias argumentativas como ferramenta de análise, uma vez que permitem observar a interlocução entre os participantes. No relato dos resultados, cada excerto selecionado descreveu a respectiva sessão reflexiva a qual pertence, os participantes e seus turnos de fala e as ações epistêmico-argumentativas, conforme exemplificado no Quadro 1:

Quadro 1: Organização dos excertos nos resultados

Sessão nº 1

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t53)	MI	<i>não sei se vocês querem comentar sobre? o que que vocês acharam do texto? trouxe um vídeo aqui pra vocês também, mas depois a gente discute. ele é bem abrangente assim, ele fala das mudanças, né?</i>	Problematização

Fonte: de autoria própria

5 RESULTADOS: A DIMENSÃO EPISTÊMICO-ARGUMENTATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na sessão reflexiva nº 1, a primeira desenvolvida na formação continuada, os participantes discutem sobre a motivação dos alunos da EJA em aprender inglês. Nessa sessão, fica evidente a questão da idade do estudante como um fator crucial relacionado à motivação para aprender inglês.

No Excerto #1, M1 levanta uma problematização ao perguntar sobre o interesse dos alunos da EJA em relação à língua inglesa (“*qual o panorama do ensino de inglês na EJA? esses alunos têm ahn o interesse?*”). P1, ao responder, menciona que o interesse “*varia muito*”, mas, no seu caso, como trabalha com alunos adolescentes, em sua maioria, P1 percebe o interesse deles por termos em inglês relacionados a jogos, em (t2). Por sua vez, em (t3), M1 busca certificar-se de quais tipos de jogos P1 está se referindo e lança uma solicitação por intensificação, a fim de obter maiores detalhes sobre a colocação do participante. P1, em sua resposta no (t4), acaba por contrariar-se ao usar a construção linguística com polaridade negativa, “*mas também não é*”, e explica que esse interesse não é suficiente para “*motivá-los a realmente estudar a língua*”. Neste turno de P1, a língua inglesa é percebida como algo que pode ser interessante para o aluno naquele momento específico de sala de aula, mas quando ele sai do contexto escolar, nas palavras de P1, “*não é o que eles realmente vão querer saber*”. Nesse sentido, percebemos que P1 ainda não consegue relacionar os conhecimentos que promove em aula com o contexto da vida real de seu alunado e isto, por consequência, acaba por refletir na motivação do aluno em aprender inglês e relacionar esse conhecimento em seu cotidiano. Esta conexão entre os conhecimentos da escola e os conhecimentos da experiência real dos alunos são importantes para promover a motivação, visto que uma das estratégias básicas para sustentar a motivação é “relacionar a tarefa à experiência e valores apreciados pelos alunos” (LEFFA, 2016, p. 120).

Excerto #1

Sessão nº1

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t1)	M1	<i>em relação aos alunos [xxx], qual o panorama do ensino de inglês na EJA? esses alunos têm ahn o interesse? ou é que nem aquele aluno do ensino fundamental que apareceu no vídeo aqui? É...</i>	Problematização
(t2)	P1	<i>depende muito da turma, varia muito, mas... eu vejo assim que que adolescentes assim, pelo menos os meninos eles se interessam pelo vocabulário de inglês por causa dos jogos</i>	Fornecimento de informação por elaboração
(t3)	M1	<i>jogos? jogos, tu diz games?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t4)	P1	<i>eh, filmes, mas também não é, eles acham legal, acham interessante, mas não é aquele interessante pra motivá-los a realmente estudar a língua, ah é legal ali naquele momento, mas saiu dali, eu vou pegar a minha moto e vou... tipo, não é o que eles realmente vão querer saber</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t5)	M1	<i>e teus alunos P2, o que que tu achas? a questão do interesse deles com inglês, eles veem algum porquê de estudar inglês?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t6)	P2	<i>parecido também, os mais jovens que::: que se interessam... pra poderem jogar... e os mais velhos acho que depende, às vezes os mais velhos, eles acham que tudo é novidade, eles valorizam tu:::do (P1: sim) que tu fala, tudo que tu fala, sabe?</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t7)	M1	<i>Sim, por que tu acha isso?</i>	Acolhimento e Solicitação de informação por intensificação
(t8)	P2	<i>é::: tudo que é informação, eles valorizam também, e outros... que acham que vai ser importante pra o que eles pretendem fazer depois, né? pra onde eles... pretendem trabalhar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

No turno (t5), M1 busca trazer a voz de P2 ao debate em relação à problematização inicial, mas, ao fazer isto, M1 desperdiça a oportunidade de dialogar com P1 sobre os motivos que levam os seus alunos a não expandirem o interesse pela língua inglesa fora do contexto escolar.

No turno (t6), P2 concorda com P1 sobre os interesses dos alunos jovens em estudar inglês por causa de jogos, porém pondera que os alunos adultos também demonstram interesse pela língua pelo fato de ser uma “*novidade*” e também porque esses alunos valorizam mais o trabalho do professor (“*eles valorizam tu...do que tu fala*”). Na sequência, M1 acolhe a resposta de P2 e, diferentemente de sua postura com P1, a questiona, por meio de uma intensificação, a explicar melhor por que os alunos adultos tendem a se interessar mais pela língua inglesa. P2, então, justifica a relação entre o uso da língua inglesa e o mercado de trabalho, sendo o inglês importante para o aluno em seu futuro campo de atuação profissional (“*que acham que vai ser importante pra o que eles pretendem fazer depois, né? pra onde eles... pretendem trabalhar*”).

Na colocação de P2 em (t8), observamos que a participante percebe o ensino da língua inglesa como uma ferramenta que pode ser utilizada pelos alunos também fora do contexto escolar, diferentemente de P1. Essa colocação de P2 pode estar relacionada com o tipo de trabalho que a professora conduz em sua escola. Nesse excerto também se evidencia a diferente concepção dos participantes na relação idade *versus* motivação em aprender a língua inglesa. A correlação existente entre a maturidade do aluno e sua motivação em aula pode ser explicada pelo fato de que adolescentes e adultos possuem diferentes concepções de suas habilidades nas práticas escolares (WIGFIELD, ECCLES; RODRIGUEZ, 1998). Todavia, o que não aparece no discurso de quaisquer dos professores-colaboradores é a visão de motivação como volitiva e autoconsciente. Parafraseando Newman e Holzman (1993, p. 77, com base em VYGOTSKY), podemos pensar que, como professores, somos constantemente lembrados de que os alunos precisam ser motivados para que aprendam, porém, nossos alunos precisam, essencialmente, aprender para ser motivados, isto é, “a aprendizagem conduz o desenvolvimento”.

A discussão instaurada sobre motivação mostrou-se importante para o desenvolvimento da formação continuada, uma vez que as afinidades dos alunos de P1 (jogos/games) e P2 (trabalho/emprego) transformaram-se em temáticas, as quais embasaram a construção das unidades didáticas dos professores. Contudo, ao exporem exemplos de suas práticas na sala de aula da EJA, essa concepção de ensino do inglês como prática social não parece se materializar. O Excerto #2, a seguir, exemplifica um desses momentos quando P2 relata não trabalhar textos na totalidade 5 da EJA (equivalente ao 8º ano do Ensino Fundamental).

No Excerto #2, M1 sistematiza a discussão estabelecida sobre a divisão do conhecimento em parcelas e a perspectiva dos multiletramentos, por meio de uma reestruturação do discurso, isto é, M1 interpela os professores-colaboradores sobre o assunto, direcionando o seu questionamento ao contexto escolar de cada professor (“*pensa na tua escola, a divisão do conhecimento, dos conteúdos, como é que é?*”). P2, então, fornece sua resposta por meio de uma elaboração, dizendo que ainda procura “fazer isso”. O elemento referencial “isso” utilizado por P2, em (t10), remete aos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina de inglês. Em outras palavras, P2 indica que, embora trabalhe com temáticas em cada etapa da EJA, também focaliza o seu trabalho em tópicos gramaticais. Isto fica ainda mais evidente nos turnos (t12) e (t18), quando P2 menciona que não trabalhou a leitura de textos (“*na totalidade 5 eu não trabalhei textos*”), focalizando somente em verbos de rotina para a produção textual de parágrafos relacionados à rotina de cada aluno (“*como dizer tua rotina em inglês, né? então os verbos de rotina*”), respectivamente.

Excerto #2

Sessão nº1

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t9)	M1	<i>o que que vocês acham? pensa na tua escola, a divisão do conhecimento, dos conteúdos, como é que é?</i>	Reestruturação
(t10)	P2	<i>...eh, é que assim oh, eu, eu procuro ainda fazer isso, né? mesmo trabalhando com a temática eu, em cada etapa::</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

(t11)	P1	<i>pra ti é mais fácil</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t12)	P2	<i>eh, eu vou vou, por exemplo, na etapa, na totalidade 5 eu não trabalhei textos, agora na 6 eu vou trabalhar</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t13)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t14)	P2	<i>né? eu trabalhO as estratégias de leitura, mas foi uma redução que eu fiz, então né? numa totalidade eu não trabalhei, agora eu vou começar a trabalhar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t15)	M1	<i>aí tu não trabalha texto, tu disse?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t16)	P2	<i>não</i>	Acolhimento
(t17)	M1	<i>daí tu trabalha como com eles?</i>	Solicitação de informação por extensão
(t18)	P2	<i>não, eu trabalhei só as as, como dizer tua rotina em inglês, né? então os verbos de rotina</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t19)	M1	<i>tipo situações comunicativas?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t20)	P2	<i>isso, depois que eles produziram um parágrafo descrevendo a rotina em inglês, trabalhei um diálogo também... eles faziam a pergunta pro colega::: o que que você faz todos os dias? o que que você gosta de fazer no final de semana? você trabalha a noite? em inglês</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t21)	M1	<i>sim, sim</i>	Acolhimento
(t22)	P2	<i>mas eu não trabalhei, pra não dizer que eu não trabalhei texto, eu trabalhei um::: uma historinha, uma história em quadrinhos da Mônica</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t23)	M1	<i>uhn, é um texto, não deixa de ser::: um texto mais visual, né?</i>	Acolhimento
(t24)	P2	<i>isto</i>	Acolhimento
(t25)	M1	<i>mas um gênero mais visual</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t26)	P2	<i>é um gênero textual também né?</i>	Reespelhamento
(t27)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento

Após P2 relatar que trabalha com verbos de rotina na totalidade 5 da EJA em vez de textos, M1, em (t19), faz uma declaração em forma de questionamento a fim de solicitar maiores explicações por parte de P2 (“*tipo situações comunicativas?*”). P2, então, confirma a declaração de M1, de que trabalha com situações comunicativas e expande sua resposta detalhando de que maneira as situações de rotina são empregadas em atividades em sala de aula (“*eles produziram um parágrafo descrevendo a rotina em inglês, trabalhei um diálogo também... eles faziam a pergunta pro colega [...]*”). Essa resposta de P2, em (t20), alinha-se à abordagem comunicativa de ensino de línguas, a qual vê a linguagem principalmente como “[...] uma expressão de significado no nível do discurso (não somente no nível

da palavra ou da oração)”, isto é, do ato comunicativo, buscando habilitar os alunos a participarem de situações reais de comunicação (ADAMSON, 2004, p. 609).

Na sequência do turno, apesar de M1 acolher a resposta da professora-colaboradora, parece que P2 percebe que M1 não está satisfeita com sua resposta. Por este motivo, P2 apresenta uma informação nova em (t22), lembrando um possível texto que trabalhou em aula, uma história em quadrinhos (“*pra não dizer que eu não trabalhei texto, eu trabalhei um::: uma historinha, uma história em quadrinhos da Mônica*”). M1, por sua vez, acolhe a informação nova de P2 e busca reelaborar o seu discurso, por meio de um remodelamento, lançando mão do termo gênero (“*mas um gênero mais visual*”), em (t25). A partir desse remodelamento de M1, P2 refaz o seu discurso, por meio de um reespelhamento, acrescentando à fala de M1 (“*é um gênero textual também né?*”). Este turno (t26) de P2 demonstra que a professora-colaboradora está, de certa forma, familiarizada com o conceito de gênero em sua área, porém, em sua prática, o uso de gêneros discursivos parece não ser o foco de sua prática docente.

Já o debate no Excerto #3 toma forma após uma problematização de M1, a qual questiona os professores-colaboradores sobre o uso de gêneros discursivos e a sua relação com uma prática multiletrada. P2 inicia o seu turno, em (t28), exemplificando uma atividade realizada com os seus alunos da totalidade 9 da EJA, a qual se baseia no assunto “*profissões e mercado de trabalho*” para desenvolver o gênero entrevista de emprego. O turno (t30) traz um fornecimento de informação por remodelamento, isto é, P2 procura expressar o seu entendimento do conceito de gênero discursivo por meio de um exemplo de sua prática docente (“*ai eu uso a entrevista de emprego como gênero*”).

Em (t32), P2 empenha-se em descrever as atividades que envolvem o uso do gênero entrevista de emprego em suas aulas, porém essas atividades descritas parecem estar somente orientadas para o texto, deixando de lado o contexto do gênero entrevista de emprego. Em outras palavras, as atividades descritas por P2 não buscam estabelecer uma conexão entre texto e contexto, fundamentais para uma análise de gênero (MOTTA-ROTH, 2011).

Excerto #3

Sessão nº1

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t28)	P2	<i>eu faço uma atividade que com o terceiro ano, seria a totalidade 9, que eu trabalho profissões e mercado de trabalho, esse assunto na totalidade 9</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t29)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t30)	P2	<i>ai eu uso a entrevista de emprego como gênero</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t31)	M1	<i>uhn, legal</i>	Acolhimento
(t32)	P2	<i>ai eu pergunto pra eles, quais seriam, quais seriam as questões comuns numa entrevista, entrevista que eles tenham passado, né? e passo, nós passamos pro inglês essas perguntas e depois eles interagem com o colega, fazem a pergunta pro colega como se tivessem numa entrevista de emprego. essa atividade eu gosto de fazer, e ai eu já reviso as informações pessoais, por exemplo, como dizer o nome, da onde é</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t33)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t34)	P2	<i>daí não é? [risos]</i>	Solicitação de informação por elaboração

(t35)	M1	<i>o quê?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t36)	P2	<i>não é uma prática?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t37)	M1	<i>sim, tá usando um gênero, está partindo de uma prática social a gente já tá (P2: pois é) dentro da questão dos multiletramentos, né? que é o que eu botei aqui pra vocês eu acho... oh, o propósito dos multiletramentos é ver a linguagem como prática social [...] então, a proposta dos multiletramentos ela tenta promover a heterogeneidade, a língua/linguagem em sua diversidade, a visão multicultural, a relevância da visão global e local. que é isso que tu tá trabalhando relevância da visão local pra eles, que eles vão precisar, né? numa entrevista de emprego você praticando isso em inglês com eles já tá dando uma base pra uma entrevista em português que eles vão eventualmente ter na vida deles sem dúvidas</i>	Acolhimento Fornecimento de informação por remodelamento
(t38)	P1	<i>até porque aqueles que já passaram por essa experiência também gostam de falar</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t39)	P2	<i>ah sim, isto, gostam, bah. e ajudam os que vão passar ainda, geralmente eles... já tem né emprego, geralmente, mas alguns não ainda</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

P2 parece compreender o conceito de gênero discursivo e ainda busca relacioná-lo com o conhecimento prévio dos alunos sobre a prática de procurar emprego, porém M1 não busca expandir a discussão sobre esse aspecto com P2. Da mesma forma, os acolhimentos de M1 por meio de interjeições (“*uhm*”) em (t29), (t31) e (t33) passam uma certa insegurança à P2 que tenta verificar com M1 se sua fala está correta (“*daí não é? [risos]*”). De acordo com Ninin (2018, p. 68), “esse tipo de pergunta marca a autoridade do professor, considerada pelo aluno”, em nosso caso, a pergunta de P2, em (t34), marca uma assimetria entre professora-mediadora e professora-colaboradora, a qual busca uma confirmação de sua resposta e percebe M1 como possível detentora do conhecimento.

Ao ser questionada por P2, M1 acolhe a colocação da professora e assegura que ela faz uso dos gêneros discursivos em sua sala de aula (“*tá usando um gênero, está partindo de uma prática social*”). Ainda em seu turno (t37), M1 procura associar o assunto abordado por P2 em suas aulas à proposta dos Multiletramentos, a qual visa, entre outros fatores, promover o desenvolvimento da visão global e local do aluno (“*[...] que é isso que tu tá trabalhando relevância da visão local pra eles, que eles vão precisar, né? numa entrevista de emprego*”). No turno seguinte (t38), P1 entra na discussão expandindo a fala de M1 ao argumentar que os alunos já familiarizados com a prática de entrevista de emprego sentem-se confortáveis em falar sobre suas experiências (“*até porque aqueles que já passaram por essa experiência também gostam de falar*”). Na sequência, P2 acolhe a colocação de seu colega e acrescenta que essa prática auxilia na colaboração entre os alunos que já passaram por tal experiência e aqueles que ainda irão passar (“*[...] e ajudam os que vão passar ainda, geralmente eles... já tem né emprego, geralmente, mas alguns não ainda*”).

Por fim, podemos perceber que o Excerto #3 revela uma relação hierárquica entre professora-mediadora e professora-colaborada, visto que P2 mostra-se insegura e busca confirmar o seu conceito de prática social com M1, “*não é uma prática?*”. Nesse sentido, P2 esperava de M1 uma confirmação acerca de seu conceito e M1 poderia ter usado esse momento para problematizar esse conceito com os professores-colaboradores. Em relação ao posicionamento de M1, a mediadora não só acolhe as colocações de P2, mas também procura expandi-las ao aproximar os pressupostos teóricos dos Multiletramentos aos exemplos de prática pedagógica fornecidos pela professora-colaboradora.

O Excerto #4, já na Sessão nº 2, tem o propósito de resgatar a discussão sobre o uso de gêneros discursivos iniciado na sessão reflexiva anterior, trazendo um exemplo pela voz de P1. M1 inicia o seu turno (t40) interpellando os professores-colaboradores sobre a relação

entre o que está posto nos documentos curriculares e o que se concretiza na escola. P1 inicia sua resposta argumentando que o trabalho com gêneros se constitui, de maneira mais estável, na disciplina de português (“*eu acredito que esse trabalho assim, dentro do gênero mesmo, aconteça mais no português [...]*”) e, em (t43), P1 destaca que não trabalha isto em suas aulas (“*eu não me baseio muito pelo gênero*”). Após a colocação de P1 em não se basear por gêneros em suas aulas, M1 exibe um comportamento diferente do exposto no Excerto #3. Em (t44), M1 faz uma pergunta direta à P1 para que ele elabore a resposta a fim de esclarecer em que princípios sua aula está ancorada (“*uhn, no que tu se baseia, então?*”).

Excerto #4

Sessão nº2

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t40)	M1	<i>[...] na outra, semana, vocês falaram que os PCNs mencionam letramentos, né? mencionam gênero também as orientações curriculares pro ensino médio também mencionam... gênero, ok? agora a pergunta é, será que isso tá na sala de aula? na escola em si, essa perspectiva... de gênero, de linguagem enquanto gênero? o que eu vocês acham da experiência de vocês?</i>	Problematização
(t41)	P1	<i>eu acredito que esse trabalho assim, dentro do gênero mesmo, aconteça mais no português. eu tenho uma colega que trabalha no EJA, ela planeja tudo pelos gêneros a aula, né? faz um trabalho bem focado</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t42)	M1	<i>uhn</i>	Acolhimento
(t43)	P1	<i>de inglês eu não sei, eu não me baseio muito pelo gênero</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t44)	M1	<i>uhn, no que tu se baseia, então?</i>	Solicitação de informação elaboração
(t45)	P1	<i>por uma temática::: (escolho) uma temática pra duas, três aulas e aí vou selecionando várias atividades, pode ter 2, 3 gêneros, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t46)	M1	<i>dentro dessa temática?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t47)	P1	<i>dentro dessa temática</i>	Reespelhamento
(t48)	M1	<i>...sim, mas tu não deixa de usar os gêneros, né?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t49)	P1	<i>sim, não, não deixo, mas não fica um trabalho focado nisso</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t50)	M1	<i>ok, pelo que tu tá me dizendo, tu trabalha com os gêneros sim</i>	Reestruturação
(t51)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t52)	M1	<i>tu só escolhe uma temática primeiro pra aí fazer essa seleção que não vai ser muito diferente do que a gente vai fazer aqui, a gente vai elencar a prática social, né? pra que ele vai usar isso? também escolher uma temática e daí selecionar os textos, parecido::: [...]</i>	Reestruturação

Em (t45), P1 busca clarificar a sua colocação mencionando o trabalho com diferentes temáticas para suas aulas e, a partir dessas temáticas, os gêneros “podem” ser selecionados (“[...] *ai vou selecionando várias atividades, pode ter 2, 3 gêneros, né?*”). Esta fala de P1 reflete a falta de metacôsciência no trabalho com os gêneros. Em (t46) e (t48), M1 ainda busca elucidar a dinâmica de P1 ao solicitar mais elaborações do professor e tentar fazê-lo perceber que, possivelmente, ele já trabalhe com práticas que estejam vinculadas a algum gênero em particular. P1, por sua vez, continua a afirmar que não focaliza o seu trabalho em gêneros, em (t49). Nesse contexto, M1 não refuta nenhum turno de P1, mas por meio de reestruturação em (t50) e (t52), M1 procura sistematizar as colocações lançadas pelo professor a fim de explicar a relevância da escolha de uma prática social e a função daquela prática para a construção do conhecimento do aluno (“[...] *a gente vai elencar a prática social, né? pra que ele vai usar isso? [...]*”), procurando desenvolver uma metacôsciência em P1 acerca de sua prática de ensino em sala de aula.

O Excerto #4 traz um exemplo de mediação por parte de M1, pois é pelo ato de perguntar que a professora-mediadora busca agir com o outro no sentido de gerar um conflito (NININ, 2018) entre as ideias de P1 e as suas próprias, considerando a perspectiva dos multiletramentos na qual a formação continuada baseou-se. Embora esse excerto não demonstre uma resposta imediata ao conflito gerado entre os argumentos apresentados, verificamos “avanços no modo de pensar e no modo de agir” (NININ, 2018, p. 73) no professor P1 ao longo da formação continuada. Essas reconfigurações de pensar e agir ficam mais evidentes nas próximas seções.

Nesse sentido, parece que, no desenrolar dessa sessão reflexiva, os participantes começam a perceber que trabalham com gêneros discursivos, da mesma forma que exploram algumas práticas letradas que atendem aos interesses de seus alunos, como a entrevista de emprego, mencionada por P2, por exemplo. Ao relatarem essas atividades e elas serem confirmadas pela mediadora como atividades que promovem práticas letradas (“*ok, pelo que tu tá me dizendo, tu trabalha com os gêneros sim*”), os professores-colaboradores expandem o seu discurso, engajando-se ainda mais na discussão. Nesse sentido, percebemos que, neste ponto do processo formativo, os professores-colaboradores parecem necessitar da confirmação da mediadora para atestar e nomear o seu trabalho em sala de aula como prática social.

No Excerto #5, os professores-colaboradores estão pensando e construindo atividades didáticas para os seus alunos com base na Pedagogia dos Multiletramentos. Então, nesse momento, M1 procura problematizar o possível *feedback* dos alunos às atividades desenvolvidas pelos participantes (“[...] *que vocês acham que os alunos vão ahh conseguir compreender, vai ser mais fácil, mais difícil pra eles as atividades que vocês criaram...*”), em (t53). Essa fala de M1 deixa transparecer a insegurança também da mediadora em relação ao desenvolvimento das atividades com as turmas dos professores-colaboradores. Essa insegurança pode ser explicada pelo fato de que a produção de atividades didáticas com base na Pedagogia dos Multiletramentos era algo novo tanto para os professores-colaboradores quanto para a mediadora. Nesse sentido, podemos compreender que a insegurança é um sentimento inerente ao processo de experienciar o novo, faz parte da condição humana quando interagindo em sociedade e precisa ser acolhida e problematizada, tomada como parte desse processo. Na sequência, em (t54), P2 menciona que as atividades da unidade didática não são superficiais e irão exigir que o aluno analise “mais profundamente” o que for abordado em aula, com concentração e criatividade.

Excerto #5

Sessão nº7

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t53)	M1	<i>e::: uma última pergunta, que práticas ahh multiletradas a gente desenvolveu nessas atividades? que vocês acham que os alunos vão ahh conseguir compreender, vai ser mais fácil, mais difícil pra eles as atividades que vocês criaram...</i>	Problematização
(t54)	P2	<i>eh, exige um pouquinho mais... ahh analisar mais profundamente, né? as atividades, não é superficial assim, ai eles vão precisar se se concentrar mais, né? (M1: uhn), e::: a criatividade, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação

(t55)	P1	<i>eu acho que a gente dá mais mais oportunidades pra eles realmente usarem a língua</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t56)	P2	<i>também, isto</i>	Reespelhamento
(t57)	M1	<i>uhn, isso</i>	Reespelhamento
(t58)	P1	<i>quanto mais variado de processos é, mais oportunidades a gente tá dando de uso, né? e aí um certo aprendizado pelo uso, né? porque sei lá, se às vezes você usa só o material didático, só o livro didático, né? ou vai dar uma aula sobre gramática, você passa o exercício, tem aluno que só fica esperando você colocar as coisas no quadro pra copiar</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t59)	M1	<i>sim</i>	Acolhimento
(t60)	P1	<i>e a partir do momento que você dá umas atividades que ele tem que acessar alguma coisa, vamos dizer que ele tem que se mexer um pouco (M1: colocar, colocar), já muda um pouco</i>	Fornecimento de informação por remodelamento
(t61)	M1	<i>colocar o aluno como ator, né? da atividade, ele que vai fazer a ação, não só como beneficiário, né?</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t62)	P1	<i>sim</i>	Acolhimento

Já para P1, em (t55), as atividades da unidade didática construída abrem espaço para que os alunos possam usar a língua (“*eu acho que a gente dá mais mais oportunidades pra eles realmente usarem a língua*”), isto é, P1 compreende que o material produzido, ao empregar diferentes processos de conhecimento, oportuniza a prática da língua inglesa pelo próprio aluno (“*quanto mais variado de processos é, mais oportunidades a gente tá dando de uso, né? e aí um certo aprendizado pelo uso, né? [...]*”), em (t58). Nesse entendimento, P1 demonstra um alinhamento à perspectiva dos multiletramentos, uma vez que ela busca dar conta dos diferentes tipos de linguagem em uso em diferentes contextos “a experiência comunicativa cotidiana exige, cada vez mais, que as pessoas negociem os diferentes modos nos quais elas usam a linguagem em casa, no trabalho e em suas comunidades” (KALANTZIS et al., 2016, p. 40).

P1 ainda expande a sua colocação, em (t60), indicando que as atividades da unidade didática construída possibilitam ao aluno uma maior autonomia. Todavia, a fala de P1 não fica clara, então M1 reelabora o discurso do professor-colaborador para que ele perceba que a fala “o aluno tem que se mexer um pouco” significa colocar o aluno como ator da sua própria construção do conhecimento (“*colocar o aluno como ator, né? da atividade, ele que vai fazer a ação, não só como beneficiário, né?*”), em (t61). P1, então, concorda com a colocação da mediadora, em (t62).

Nesse Excerto, P1 demonstra compreender que o aluno, dentro de uma perspectiva multiletrada, atua como ator do processo de aprendizagem. Em resumo, os turnos (t55), (t58) e (t60) podem ser entendidos como (um processo de) remodelamento pelo fato de P1 recontextualizar o seu discurso anterior em vista de um alinhamento à perspectiva dos multiletramentos. Em outras palavras, a recontextualização do discurso de P1 leva a um novo aprendizado, o qual ocorreu “por meio de um processo de transferência de um conhecimento generalizável a um contexto de prática, entrelaçando-se entre conceitos e aplicações desse conceito” (KALANTZIS, 2016, p. 80).

Em relação às ações argumentativas, percebemos que, embora a problematização de M1 demonstre sua insegurança com as atividades produzidas, os professores-colaboradores asseguram o trabalho feito, afirmando que desenvolveram atividades complexas, críticas e que colocam o aluno como ator de sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, vemos que os professores-colaboradores também podem assumir a prática de expandir o argumento em questão. Em outros termos, essa não se constituiu como ação argumentativa exclusiva da mediadora. Essa ação argumentativa de expansão parece estar sendo apreendida e internalizada pelos professores-colaboradores durante o processo formativo. Por fim, embora os professores-colaboradores tenham

mencionado suas incertezas na relação teoria e prática nos excertos anteriores, percebemos, no Excerto #5, que eles dão os primeiros passos no processo de apropriação de conceitos referentes à perspectiva dos multiletramentos ao identificarem que suas atividades didáticas exigem análise e criatividade (discurso de P2), bem como ao oportunizarem o uso contextualizado da língua inglesa (discurso de P1).

No Excerto #6, a professora P2 estava comentando sobre o seu aluno, Mário - o qual tem 60 anos e voltou à escola em busca de seu diploma de ensino médio - como ele tem mudado com a nova abordagem nas aulas de inglês ministradas por P2. Neste panorama, M1 relembra o relato de P2 sobre a inquietação de Mário no início de suas aulas, sempre questionando todas as atividades desenvolvidas pela professora. P2 atribui o estranhamento de seu aluno ao fato do material apresentado por ela em aula ser “diferente”, em (t63).

Em (t66), M1 busca compreender o porquê do estranhamento de Mário à unidade didática de P2, questionando a professora-colaboradora por meio de uma solicitação de informação por elaboração (“*ele já era teu aluno antes?*”). Em (t67), P2 argumenta que Mário já era aluno dela e que esse estranhamento se deu pelo fato de a própria professora mencionar aos alunos que o material era “diferente”. Essa colocação deixa transparecer que, embora focalizasse atividades sociais específicas em sala de aula, como a entrevista para emprego, anteriormente à formação continuada, P2 começa a identificar em sua prática uma reconfiguração pedagógica. Essa reconfiguração pode ser associada provavelmente à mudança no modo como essas práticas sociais são exploradas e trabalhadas em sala de aula, o que explicaria o estranhamento do aluno.

Excerto #6

Sessão nº 8

Turno	Participante	Fragmento	Ação argumentativa
(t63)	P2	<i>eu acho que até pelo fato de eu dizer que era um material diferente, né? que seria diferente das aulas, já causou esse::: essa preocupação no seu Mário⁵</i>	Fornecimento de informação por extensão
(t64)	M1	<i>no senhorzinho?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t65)	P2	<i>eh, no seu Mário</i>	Reespelhamento
(t66)	M1	<i>ele já era teu aluno antes?</i>	Solicitação de informação por elaboração
(t67)	P2	<i>si:::m já, mas só de eu falar [] na hora de fazer as atividades... eh eu acho que o fato de eu dizer que era um material diferente novo. ele já se assustou já achou: (meu deus!)</i>	Acolhimento e Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t68)	M1	<i>por que será que ele se assustou assim?</i>	Solicitação de informação por intensificação
(t69)	P2	<i>ele já disse no primeiro dia, né? que não gostou [risos] “ah, professora, eu não gostei, não gostei!”</i>	Fornecimento de informação por elaboração/intensificação
(t70)	M1	<i>por que que tu acha que ele não gostou? que era diferente com o que tu dava na aula passada?</i>	Solicitação de informação por intensificação

⁵ Nome fictício.

(t71)	P2	<i>eh, eu nunca tive assim um material pronto direitinho assim, em ordem eu ia levando aos poucos e fazendo e passava no quadro alguma coisa</i>	Fornecimento de informação por extensão
-------	----	--	---

Na sequência da discussão, em (t68), M1 indaga novamente P2 a fim de que a professora explique os motivos de Mário “se assustar” com o novo material. P2, então, explica que o aluno “não gostou” do material apresentado. Essa resposta de P2, em (t69), não responde apropriadamente ao questionamento feito por M1. Por essa razão, a professora-mediadora volta a indagar P2 utilizando uma pergunta comparativa para que a professora explique melhor os motivos do estranhamento de Mário em relação à unidade didática (“*por que que tu acha que ele não gostou? que era diferente com o que tu dava na aula passada?*”). P2, por sua vez, adiciona um elemento novo em sua colocação ao expor que essa é a primeira vez que ela apresenta aos alunos um material “pronto”, isto é, uma unidade didática sequencial (“*eu nunca tive assim um material pronto direitinho assim, em ordem*”), pois anterior à formação, nas palavras de P2, ela “ia levando aos poucos e fazendo e passava no quadro alguma coisa”, em (t71).

Em relação às ações argumentativas nesses turnos, de (t68) a (t71), podemos perceber que “[...] os enunciados proferidos pela pesquisadora seguem interrogativos, não apresentando respostas” à professora-colaboradora (MAGALHÃES, NININ; LESSA, 2014, p. 138). Essa dinâmica, portanto, abre espaço para “[...] a criação de possibilidades para que os participantes busquem explicações para o conflito instaurado” (MAGALHÃES, NININ; LESSA, 2014, p. 138). Assim, os turnos de M1, nesse excerto, conduzem o discurso de P2, deixando-a mais à vontade para se autodescrever e autoavaliar, visto que a professora-colaboradora aparentava estar nervosa com a nova dinâmica da formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da análise do processo argumentativo entre os participantes da pesquisa, podemos compreender que, é na constituição relacional dos sujeitos que a argumentação “exerce papel determinante na construção compartilhada dos saberes da sala de aula” (NASCIMENTO, 2018, p. 27). Nessa perspectiva, as ações argumentativas entre os participantes corroboraram para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica, situada e multiletrada, bem como propiciaram momentos de troca de ideias, reflexão e colaboração.

Na formação, o processo colaborativo-argumentativo orientou a construção do pensamento crítico e reflexivo dos participantes, favorecendo “a relação entre o dizer cotidiano e o conhecimento científico”, bem como ampliou “possibilidades de avançar na compreensão” (NININ, 2018, p. 104) de conceitos relacionados à Pedagogia dos Multiletramentos. Em outras palavras, o movimento argumentativo entre professora-mediadora e professores-colaboradores, além de possibilitar a colaboração entre os pares, também auxiliou na transformação de conceitos teóricos e práticos e, conseqüentemente, na reconfiguração da prática pedagógica dos participantes.

O discurso da mediadora mostrou-se importante para a construção do processo colaborativo-argumentativo na formação, visto que “[...] a palavra do outro, que marca inicialmente a autoridade, funciona como um ponto de partida, como uma estratégia para pensar e, portanto, para desencadear a negociação de significados” (MAGALHÃES; NININ; LESSA, 2014, p. 139). Da mesma forma, sem o engajamento dos professores-colaboradores no processo colaborativo-argumentativo, não seria possível desencadear movimentos argumentativos, tampouco provocar a expansão dialógica no discurso desses participantes (NININ, 2018).

REFERÊNCIAS

ADAMSON, B. Fashions in Language Teaching Methodology. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (org.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 604-622.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992 [1952-1953].

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRUM, M. H. *Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada*. 2015. 150f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

COMPIANI, M. *As geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo*, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *A pedagogy of multiliteracies: Learning By Design*. London: Palgrave, 2015. p. 1-36.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O Papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, 2005.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th edition, Abingdon: Routledge, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. *Literacies*. 2nd. Cambridge University Press, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*, v. 28, n. 1, 1994.

LEFFA, V. J. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LEITÃO, S. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 91-109, 1999.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Proposições*, v. 18, n. 3, p. 75-90, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 11-39.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo?. *Bakhtiniana*, v.1, n. 9, p. 129-147, 2014.

MATEUS, E. Conversa com Elaine Mateus. In: DA SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). *Conversas com (mais) formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2013. p. 93-112.

MATEUS, E. Por uma Pedagogia da Argumentação. In: LIBERALI et al. (org.). *Argumentação em contexto escolar: Relatos de Pesquisa*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016. p. 35-62.

MATEUS, E.; EL KADRI, S. M. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012. p. 13-26.

MATEUS, E.; PICONI, L. Aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e continuada: investigando as práticas discursivas. In: FERNANDES, L. C. (org.). *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: Eduel, 2009.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 153-174.

NASCIMENTO, T. M. D. do. *Mobilidade discente na elaboração de planos de aula em espanhol no estágio supervisionado colaborativo*. 2018. 131f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

NININ, M. O. *Pesquisa colaborativa: Das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar*. 2006. 320f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. *Cognition and Instruction*, v. 11, n.3-4, p. 365-395, 1993.

SEARLE, J. R. A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, v. 5, n. 01, p. 1-23, 1976.

SILVA, E. A. *Representações de letramento no contexto escolar: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores*. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge: University Press, 2009.

VARGAS, G.; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *Argumentação na sala de aula: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 153-182.

VENTURA, J.; BOMFIM, M. I. Formação de Professores e Educação de Jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, n. 31, v. 2, p. 211- 227, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00211.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2019.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S.; RODRIGUEZ, D.; The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, v. 23, p. 73-118, 1998. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1167288?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 17 jul. 2019.



Recebido em 21/12/2020 Aceito em 1/11/2021.