

SOUZA, Glauco Augusto de; RAGNEV, Karen. Professores de inglês da rede pública: análise crítica de suas opiniões sobre o uso de livros de leitura. *Revista Intercâmbio*, v.XLVI: 30-42, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA: ANÁLISE CRÍTICA DE SUAS OPINIÕES SOBRE O USO DE LIVROS DE LEITURA

PUBLICHENGLISH TEACHERS: A CRITICAL ANALYSIS OF THEIR OPINIONS ON USING READERS IN CLASS

Glauco Augusto de SOUZA
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP)
glauco.souza@myclass.com.br

Karen RAGNEV
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP)
kragnev@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo busca analisar criticamente as opiniões expressas por professores de inglês da rede pública que participavam de um curso de aperfeiçoamento linguístico. Os dados foram coletados por um questionário após uma aula em que foram discutidos livros de leitura que eles haviam escolhido e lido previamente. A análise se baseia na Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC), que enfatiza que o aprendizado humano se dá na relação e na interação com o outro em contextos mediados pela linguagem, com base nos escritos de Vygotsky ([1930] 1998), Leontiev (1977) e Engeström (2011). Em seguida, articula-se a importância da Teoria da Atividade à expansão proposta por Engeström (1987), enfatizando a natureza colaborativa da atividade humana e sua relevância para compreender as mudanças organizacionais. A análise de dados centra-se nos sentidos e significados expressos pelos participantes em relação à organização da aula em foco e para que tipo de formação acadêmica estas escolhas lexicais parecem apontar. Buscamos, por fim, verificar se há algum indício relevante de possíveis contradições nas falas deles.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural (TASHC); Formação de professores de inglês; Sentidos e significados; Contradição.

ABSTRACT: *This article aims at analysing critically the opinions expressed by Sao Paulo public English teachers about discussing readers in class. All the linguistic data were collected via a questionnaire after the end of a lesson in which their chosen readers had been discussed. Our analysis is grounded on the Cultural Historical Activity Theory (CHAT), which places emphasis on the fact that learning occurs when individuals interact with each other through the use of language, as defended by Vygotsky ([1930] 1998), Leontiev (1977) e Engeström (2011). We then seek to link CHAT to the developments proposed by Engestrom (1987), placing emphasis on the collaborative*

nature of human activity and its relevance so we can understand organisational changes. The analysis is centered on the senses and meanings expressed by the participants with regards to the chosen lesson staging and delivery, and also with regards to which sort of theoretical background such lexical choices seem to reveal. Finally, we seek to verify whether or not there is any relevant hint at possible contradictions in the opinions expressed by the teachers.

KEYWORDS: *Socio-Historical Cultural Activity Theory (TASHC); English Teacher training; Contradiction.*

0. Introdução

O objetivo deste artigo é compreender criticamente os sentidos e significados expressos por professores da rede pública de São Paulo em uma aula de inglês em que eles são os alunos, bem como verificar se há indícios linguísticos que possam apontar para o conceito de contradição. Os professores-alunos que participaram deste curso são bolsistas de um curso de formação linguística em inglês ministrado por uma escola de idiomas da rede privada, com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades de escrita, leitura, fala e compreensão oral dos participantes.

Com base nos dados coletados por meio de um questionário respondido pelos professores-alunos ao final de uma aula, pretendemos, neste artigo, responder a duas perguntas:

1. Quais foram os sentidos e significados expressos pelos professores-participantes em relação à aula focalizada? Para que tipo de formação docente tais sentidos e significados parecem apontar?
2. Há indícios linguísticos que apontem para o conceito de contradição? Se houver, o que essas contradições revelam?

Os quatro professores-alunos que responderam ao questionário têm formação em Letras e lecionam língua inglesa na rede pública de São Paulo, sendo que dois deles também lecionam língua portuguesa. Sua participação no curso em questão é voluntária e faz parte de uma formação linguística que visa capacitar esses participantes para que eles se apropriem mais do inglês e possam transformar suas práticas didáticas em seus próprios contextos de trabalho. As manifestações de contradição que emergem nas aulas ministradas a eles podem revelar importantes pistas para entendermos qual percurso esses participantes trilham ao melhorar suas competências linguísticas e, por consequência, se há alguma transformação na constituição identitária deles. O quadro a seguir apresenta maiores detalhes dos quatro participantes:

Quadro 1 - Apresentação dos participantes

Nomes¹	Faixa etária	Graduação	Tempo de experiência como professor/a
Marcel	40-45	Letra Inglês	17 anos
Cassandra	35-40	Letras Português	14 anos
Niceia	40-45	Letras Português	23 anos
Cristiane	40-45	Letras Português	20 anos

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Inicialmente, este artigo está organizado para apresentar os conceitos teóricos que embasam a discussão nele proposta. Em segundo lugar, detalharemos a metodologia utilizada na produção dos dados e, na seção seguinte, trataremos das análises, buscando responder as duas perguntas que orientam este artigo.

1. Fundamentação teórica

Em primeiro lugar, urge discutirmos a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Com base nos escritos de Vygotsky ([1930] 1998), Leontiev (1977) e Engeström (2011), a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural postula que o aprendizado humano se dá na relação e na interação com o outro em contextos mediados pela linguagem. Na TASHC, o objeto da atividade é produzido de forma crítico-colaborativa no coletivo e, para tal, um conceito central é o que Vygotsky denomina zona de desenvolvimento proximal (ZPD):

Vygotsky, ao examinar o conceito de ZPD, afirma que a ZPD é a lei de zona proximal de desenvolvimento e se refere a ela como uma lei geral que regula ações interpessoais e intrapessoais. Em outras palavras, esse autor explica como as pessoas regulam as ações e, assim, desenvolvem atividades práticas e conjuntas durante as interações sociais. Segundo Magalhães (2004, p.69), "essa lei envolve conceitos mediados por instrumentos psicológicos nas relações sociais colaborativas". Essas ações estimulam a saída da zona de conforto na direção de caminhos de contradição e tensões, diferentes dos que já se tenha apropriado (Ignacio, 2015:43).

Mais recentemente, na década de 1980, Engeström expande a discussão inicial de Vygotsky e aborda conceitos quanto à relação entre as ações dos sujeitos e o coletivo na produção do objeto de uma atividade, destacando os artefatos culturais mediadores, o trabalho da comunidade, as regras oriundas das relações entre sujeitos e a divisão de trabalho.

Passamos, então, a conceituar sentido e significado para ampliarmos a compreensão da TASHC. Significado é expresso em russo pela palavra *znachenie* como definido por Liberali (2010:03), apoiada em Leontiev, da seguinte forma: "uma produção social convencional

¹ Nomes fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

com uma natureza relativamente estável através da qual os seres humanos apropriam-se de produções das gerações anteriores". A autora reitera que, para Vygotsky, esse é um processo interminável da constituição da sociedade infundida no significado da palavra, ou seja, o significado de uma palavra nunca está completo.

Sentido é expresso pela palavra russa *smysl* e definido por Vygotsky ([1934] 2008:465) como "a soma de todos os eventos psicológicos que essa palavra ativa na consciência". Dessa forma, entendemos que o sentido de uma palavra é o agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na nossa consciência, como resultado de uma palavra. De forma sintética, podemos dizer que os sentidos são o senso comum e que os significados, objetivos e cristalizados, apontam para o conhecimento científico. Todavia, é importante lembrarmos que os dois conceitos estão em relação dialética e um influencia e é influenciado pelo outro nas diferentes situações de uso.

O segundo conceito fundante a este artigo é o de contradição. Engeström (2011:609) define contradições como "tensões estruturais historicamente acumuladas dentro e entre sistemas de atividade [que] manifestam-se nas perturbações e soluções inovadoras". Assim, contradições estão ligadas aos contextos sócio-histórico-culturais nos quais os sujeitos agem.

Engeström (1987) enfatiza a natureza colaborativa da atividade humana e, também, as mudanças organizacionais, que, como aponta Bonneau (2013:02), são "uma sequência de eventos durante os quais as práticas são transformadas, seguindo um processo de resoluções de contradições".

Os sujeitos da atividade são constituídos sócio-historicamente, ou seja, são resultados de suas experiências de vida. Ao atuarem no coletivo para expandir o objeto da atividade, os participantes constroem relações que podem entrar em choque com a sócio-história do outro. Desse choque podem surgir manifestações discursivas de contradição relacionadas às diferentes constituições sócio-históricas de cada participante, como paradoxos, tensões, conflitos, dilemas, inconsistências, discordâncias (Engeström e Sannino, 2010). Como também apontam Magalhães e Oliveira (2016), a contradição é um conceito filosófico fundante e não deve ser entendido como sinônimo de suas manifestações, algumas das quais foram citadas acima.

Engeström e Sannino (2011:368) discutem quatro tipos de contradição. Para este artigo, vamos nos deter em um tipo, os dilemas:

Dilemas: expressão de avaliações incompatíveis, indicando que o sujeito não tem certeza de qual caminho seguir. Em discurso corrente, o dilema é tipicamente reproduzido e não solucionado, com a ajuda de negação e reformulação. Geralmente o dilema fica evidente quando o falante utiliza as expressões "Por um lado... Mas, por outro...", ou ainda, no uso das conjunções adversativas "sim, mas."

Na TASHC, as contradições são vistas como um desafio a ser superado pelos participantes para que possam gerar mudanças e desenvolvimento. Caso contrário, a contradição será apenas um obstáculo que poderá impedir a expansão do objeto. A fim de chegar à superação da contradição, os sujeitos necessitam agir uns com os outros de forma colaborativa, outro conceito filosófico fundante e relevante para esta discussão.

A colaboração envolve interação entre os sujeitos de forma a aprofundar a discussão, criando um contexto em que todos possam falar e ser ouvidos, fortemente apoiada no conceito de ZPD de Vygotsky. Ninin (2013:64) pontua que colaboração é “um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução de saberes em um dado contexto”.

Portanto, por meio de processos colaborativos, os participantes da atividade poderão criar relações dialéticas em que as manifestações da contradição venham à tona, propiciando a eles avançarem e superarem tais manifestações. Este artigo está apoiado nessa compreensão de contradição sistêmica; busca identificar como contradições se manifestaram na reflexão sobre uma aula de inglês ministrada para professores da rede pública de São Paulo que focalizava a discussão sobre livros de leitura.

2. Metodologia

Iniciaremos discutindo os pilares da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), abordagem metodológica que apoia este artigo. A PCCol foi inicialmente desenvolvida no Brasil por Magalhães, em 1990, e, como o próprio nome indica, está inserida no paradigma crítico de pesquisa, podendo ser descrita como ativista e intervencionista. Apoiada nas discussões da TASHC, esta abordagem teórico-metodológica se propõe a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico. Tem, como centrais, a discussão, compreensão e transformação de modos de pensar, sentir e agir nos contextos escolares. Dessa forma, opõe-se a relações de passividade, a relações construtivas que enfocam o sujeito individual, a-histórico, e à organização linear da linguagem.

Fundamental, na PCCol, é seu foco na organização da linguagem e nos modos como ocorrem as práticas sociais ativistas e transformadoras da sociedade como um todo (Magalhães e Oliveira, 2016). Esse posicionamento está embasado nos escritos de Vygotsky ([1934] 2008), que revelam sua compreensão do papel do professor e da escola como essencialmente político e crucial para a constituição da cidadania crítica e responsável. Os autores explicam que a PCCol está voltada para que os sujeitos da atividade de pesquisa questionem e repensem os próprios sentidos e também os de outros atribuídos ao objeto da atividade. Suas relações colaborativas objetivam criar

contexto para o questionamento de conflitos e tensões na compreensão do objeto em construção.

É importante ressaltar que a PCCol focaliza o papel político de ser professor e entende a escola como um espaço não neutro. A metodologia não é pensada para oferecer uma solução para um problema, mas sim uma possível saída. Com base nesse quadro teórico-metodológico, apresentamos, abaixo, o contexto da produção dos dados analisados neste artigo.

Os dados foram produzidos em junho de 2015, por quatro professores-alunos da rede pública de ensino de São Paulo, bolsistas de um curso de formação linguística em língua inglesa de nível intermediário 2, em uma escola de idiomas na cidade de São Paulo. Todas as aulas do curso foram videogravadas com prévia autorização dos participantes, com uma câmera posicionada pelo professor-pesquisador na frente da sala de aula.

A proposta pedagógica do curso está apoiada no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: falar, ler, escutar e escrever. As aulas são ministradas em inglês, esperando-se que todos os alunos também usassem o inglês tanto ao falar com os colegas quanto em conversas com o professor. A instituição dispõe de biblioteca com materiais em inglês para uso dos alunos, tais como: livros de leituras, revistas, gibis, jornais, dicionários etc. Os alunos também têm à disposição 15 computadores para que possam usar sites exclusivamente destinados para o desenvolvimento do inglês (demais sites são bloqueados pela instituição por questões de política interna, não relevantes para esta pesquisa).

No nível intermediário 2, cursado pelos participantes quando da produção dos dados, todos leram um livro paradidático previamente selecionado pela escola. Porém, o professor-pesquisador optou por oferecer aos alunos a possibilidade de escolhas livres de livros paradidáticos, de modo a incentivar que cada professor-aluno lesse um livro diferente. Na aula em questão, o objetivo era promover entre eles uma discussão sobre as obras lidas, para que pudessem opinar, criticar, recomendar e/ou fazer conexões com outras obras já lidas. Salientamos que não era um momento avaliativo ou uma "prova do livro".

Cada professor-aluno presente à aula escolheu um livro paradidático diferente para ler em um prazo de três semanas. No dia marcado para a discussão das leituras, foi pedido, inicialmente, que eles escrevessem, individualmente, de forma breve (cerca de dez linhas), qual era a trama do livro. Feito isso, eles foram divididos em dois grupos menores, de quatro pessoas cada. Deveriam ler o resumo escrito pelos colegas, com o objetivo de escolher qual daquelas obras

gostariam de ler da próxima vez. Em seguida, as seguintes perguntas² foram projetadas para que eles discutissem, usando a língua inglesa:

Quadro 2 - Perguntas sobre livros paradidáticos

- | |
|---|
| 1-Que lição você acha que o autor quer ensinar com este livro?
2-Se você pudesse mudar a capa do livro, que momento da história você escolheria para ser retratada na nova capa?
3-Se um filme fosse feito a partir do livro, qual dos personagens você gostaria de representar? Por quê?
4-Se você pudesse encontrar um dos personagens do livro e conversar com ele, qual seria? O que você gostaria de perguntar a ele? |
|---|

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Ressaltamos que as perguntas foram projetadas em inglês e que as discussões também aconteceram na língua alvo. Quando a aula terminou, o professor-pesquisador enviou por e-mail aos professores-alunos um questionário com quatro perguntas a respeito da aula ministrada. Dos oito alunos presentes, quatro enviaram ao professor-pesquisador suas respostas, que servirão como base para a análise dos sentidos e significados ali expressos. As quatro perguntas³ do questionário foram:

Quadro 3 - Questionário de investigação sobre a aula

- | |
|---|
| 1-Que tipo de aula vocês tinham esperado? Que tipo de perguntas/atividades vocês achavam que fariam, com base em experiências anteriores?
2-O que você achou das atividades e questões usadas hoje? Foram úteis/não úteis? Por quê?
3-Como podemos fazer diferente da próxima vez?
4-Algo vivido hoje pode ser adaptado para as suas próprias aulas? |
|---|

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Passaremos, na próxima seção, à análise e discussão dos resultados.

3. Análise dos dados e discussão

Esta seção está organizada para analisar e discutir os dados selecionados, em busca de responder as duas perguntas que norteiam este artigo:

² Perguntas: 1. Que lição você acha que o autor quer ensinar com este livro? 2. Se você pudesse mudar a capa do livro, que momento da história você escolheria para ser retratada na nova capa? 3. Se um filme fosse feito a partir do livro, qual dos personagens você gostaria de representar? Por quê? 4. Se você pudesse encontrar um dos personagens do livro e conversar com ele, qual seria? O que você gostaria de perguntar a ele?

³ Questionário: 1. Que tipo de aula vocês tinham esperado? Que tipo de perguntas/atividades vocês achavam que fariam, com base em experiências anteriores? 2. O que você achou das atividades e questões usadas hoje? Foram úteis/não úteis? Por quê? 3. Como podemos fazer diferente da próxima vez? 4. Algo vivido hoje pode ser adaptado para as suas próprias aulas?

1. Quais foram os sentidos e significados expressos pelos professores-participantes em relação à aula focalizada? Para que tipo de formação docente tais sentidos e significados parecem apontar?
2. Há indícios linguísticos que apontem para o conceito de contradição? Se houver, o que essas contradições revelam?

O quadro abaixo apresenta as categorias de análise e interpretação utilizadas para discutir os dados produzidos em relação aos objetivos da investigação:

Quadro 4 - Categorias de análise e interpretação

Objetivos específicos	Categorias de Interpretação	Categorias de Análise
1. Quais foram os sentidos e significados expressos pelos professores-participantes em relação à aula enfocada? Para que tipo de formação docente tais sentidos e significados parecem apontar?	Sentidos e significados	Escolhas lexicais
2. Há indícios linguísticos que apontem para o conceito de contradição? Se houver, por que teria havido contradições?	Sentidos e significados; Contradição	Escolhas lexicais

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

A seguir, apresentamos as opiniões expressas no questionário pelos professores-alunos, analisadas com base nos construtos teóricos explicitados anteriormente. Ressaltamos que as opiniões estão replicadas aqui da mesma forma como foram redigidas pelos participantes. Os nomes dos participantes são fictícios, de modo a preservar sua identidade.

Legenda utilizada:

Itálico > *marcas de contradição*

Sublinhado > sentidos e significados

Respostas à pergunta 1: Que tipo de aula vocês tinham esperado? Que tipo de perguntas/atividades vocês achavam que fariam, com base em experiências anteriores?

Marcel: Esperávamos que iríamos ler e contar um resumo dos livros. As perguntas seriam sobre a história do livro, passagens, personagens etc. As experiências anteriores seriam nesse aspecto.

Cristiane: Acreditava que a leitura do livro fosse uma exposição do assunto do livro lido. As perguntas / atividades que eu acho que *seriam* feitas são: a exposição já citada, alguns questionamentos dos colegas e por fim do professor.

Cassandra: No primeiro momento esperava que cada aluno falasse a respeito de seu livro de maneira resumida com os aspectos mais relevantes do livro lido, e respondesse alguns questionamentos do professor e talvez dos colegas. O que muitas vezes, mesmo

lendo o livro causa um certo desconforto, principalmente para quem é meio travado em falar em público como eu; sempre esqueço o que preparei para falar e acabo me virando do jeito que dá. Acredito que neste formato que mencionei, os alunos se sentem mais inseguros principalmente os adolescentes, pois em nosso caso que somos adultos, já pode ter esta preocupação quem dera com eles, que geralmente não tem o hábito de falar em público entre outros fatores, como eles mesmo dizem "pagar mico", "ser zoados pelos colegas", entre outros.

Niceia: Foi bem diferente do que eu já havia participado antes. Talvez por estar acostumada com um tipo de apresentação a gente não coloca muita expectativa de ter algo diferenciado. Por isso acreditava que cada um de nós faria uma breve fala acerca do livro que havia lido. Não pensei que haveria perguntas.

As escolhas lexicais dos participantes ao revelarem suas expectativas quanto à aula são os verbos (e locuções verbais) *acreditava, não pensei que haveria, respondesse, fosse, seria, seriam, esperávamos*. Essas marcas apontam para a constituição sócio-histórica dos participantes e evidenciam que em experiências anteriores as atividades vivenciadas por eles envolviam responder a questionamentos do professor e do colega, a exposição do resumo ou dos aspectos mais relevantes dos livros lidos. Tais escolhas lexicais revelam que a expectativa era de uma aula com base teórica-metodológica transmissiva, em que os participantes deveriam expor o resumo para a sala, e, também, uma aula avaliativa, uma vez que o professor e os colegas fariam questionamentos ao colega a respeito da obra lida.

Essa base teórico-metodológica tradicionalmente enfocada parece ser a adotada por eles mesmos em sua prática docente, ou ainda a adotada por outros professores de cursos que eles já fizeram – o que historicamente orientou sua concepção a respeito do que se faz em uma aula de discussão de livros paradidáticos. Ao participarem de uma aula organizada com base na TASHC, em que a linguagem não é linear e, sim, multidirecionada, as manifestações de contradições aparecem, pois há um choque entre o que eles esperavam e o que de fato aconteceu.

Respostas à pergunta 2: O que você achou das atividades e questões usadas hoje? Foram úteis/não úteis? Por quê?

Marcel: O modo que foi usado foi interessante e me colocando na figura de um aluno, creio que foi estimulante porque faz com que o aluno se insira no contexto da história. Passou o tempo rapidamente e foi produtivo na aplicação do uso do idioma "Inglês". Foi útil e aplicável.

Cristiane: As atividades e questões usadas foram muito interessantes porque acredito que todos ficaram mais à vontade sem a pressão de uma apresentação convencional. Cada um falou em linhas gerais o que leu e até estimulou os colegas a lerem alguns livros.

Cassandra: As questões foram bem abrangentes e colocam em pauta o conhecimento do aluno de maneira geral, não necessariamente de decorar todo o conteúdo do que foi lido, mas suas impressões e percepções e vivências em consequência da leitura realizada.

Niceia: Para mim foi algo novo e claro, muito útil. A princípio eu estava muito nervosa, principalmente por se tratar de uma narrativa tão complexa como "The Bourne Identity", mas a partir do momento que nos foi solicitado que escrevêssemos o plot, consegui ficar um pouco mais tranquila, só um pouco.

Ao avaliarem a organização da aula, as escolhas lexicais incluíram adjetivos positivos como *estimulante, interessante, útil, produtivo*. As razões apresentadas giraram em torno do fato de que as perguntas da discussão eram abrangentes e colocavam em pauta o conhecimento do aluno de forma geral, fazendo que ele se inserisse no contexto da história, promovendo o uso significativo da língua alvo e até estimulando os colegas para que lessem outras obras.

Mais uma vez, os dados evidenciam que era esperada uma aula em que o conteúdo do livro fosse decorado e exposto, reforçando a visão teórico-metodológica transmissiva e mecanicista que parece fazer parte da constituição sócio-histórica dos participantes.

Respostas à pergunta 3: Como podemos fazer diferente da próxima vez?

Marcel: Creio que poderemos fazer de forma diferente como por exemplo ao invés de livro poderíamos utilizar filmes clássicos em inglês.

Cristiane: Na próxima vez, acredito que se o aluno quiser pode inovar a apresentação do livro até usando o quadro eletrônico. (Apenas sugestão!!)

Cassandra: Da mesma maneira que é possível adaptar com nossos alunos, também é interessante em nossas aulas de "professores", nas sugestões que mencionei acima, ou ainda, fazer alguma enquete no início quando os alunos escrevem a síntese do texto, os colegas sem saberem qual é o título podem tentar identificar ou adivinhar os nomes dos livros lidos pelos colegas. São algumas ideias, acredito que tenha outras possibilidades que vão variando dentro do contexto da aula, dos alunos e professor e principalmente da proposta e resultado que se quer atingir da aula.

Niceia: Na próxima, o mesmo livro pode ser lido por duplas de alunos. Em vez de cada um fazer uma leitura diferente ou todos a mesma, porque às vezes, temos visão diferenciada sobre a mesma coisa.

Ao descrever como a aula pode ser organizada de outra forma no futuro, menciona-se o uso de filmes clássicos e o uso do quadro eletrônico da sala de aula, porém não temos muitas pistas da base teórico-metodológica que apoiaria estas atividades. Já outras duas sugestões apontam para uma organização interacional da aula, em que os alunos poderiam conversar uns com os outros e utilizar, desta

forma, a língua alvo: ler o resumo das tramas escritas pelos colegas e identificar o nome dos livros, e também a possibilidade de uma dupla de alunos ler a mesma obra e discutir juntos, pois as pessoas têm leituras variadas do mesmo texto.

Respostas à pergunta 4: Algo vivido hoje pode ser adaptado para as suas próprias aulas?

Marcel: Pode ser usado em curso de inglês com poucos alunos. Já em uma escola de ensino regular, seria interessante em português.

Cristiane: (não respondeu)

Cassandra: Acredito que possa ser utilizada e adaptada com nossos alunos, *dependendo* do livro e da quantidade de alunos, talvez diminuir a quantidade de perguntas, e ou, definir como único livro ou conto, pois com muitos alunos na turma o professor pode sentir dificuldade em acompanhar todos os diálogos principalmente se forem textos distintos. Talvez o grupo possa escrever uma síntese do que acharam do texto, para facilitar o processo dos alunos, são várias possibilidades *mas* deve ser considerado o perfil da turma, o conhecimento prévio, os objetivos da aula para adequar ao que for necessário.

Niceia: Sim, podemos adaptar para nossas aulas. As perguntas a respeito de como nos comportaríamos em relação à estória: se fosse representar um personagem qual escolheria, sobre mudar a capa do livro. Na verdade todas as questões foram bastante interessantes. Gostei muito, apesar de não ter ficado totalmente à vontade, mas isso se deve à complexidade do livro que me coube ler.

Quando falam de usar/adaptar estas atividades para uso com seus próprios alunos, as escolhas lexicais dos participantes apontam para uma preocupação com o número de alunos em sala e como isso poderia afetar, negativamente, a aula. Numa turma grande, Marcel preferiria usar as atividades numa aula de português e Cassandra pediria aos alunos que lessem o mesmo livro porque ela teme que seria difícil para o professor monitorar uma turma grande em que os alunos falassem a respeito de obras diversas. Há, nessas respostas, possíveis marcas discursivas que revelam uma contradição sócio-historicamente acumulada, apontando para a categoria "dilema" (Engeström e Sannino, 2011:368), pois são avaliações de incompatibilidade, ou seja, o que eles viveram na aula em foco não poderia ser feito em suas próprias aulas. Existe, na verdade, uma reformulação, em que os participantes buscam repensar como organizar suas aulas, aproximando-as das bases a que eles estão habituados.

Os sentidos atribuídos por eles aos papéis e regras que organizam a atividade escolar revelam um entendimento de que o professor precisa ter o controle sobre as situações vividas pelos alunos, que eles sozinhos não podem se organizar para uma discussão. Em outras palavras, revelam uma visão autoritária do processo de ensino-aprendizagem. Como a TASHC postula que somos constituídos sócio-

historicamente, as respostas dadas por eles parecem oferecer pistas que revelariam contradições, ou seja, um choque entre o sistema escolar em que eles foram formados (e no qual eles ainda parecem embasar sua prática docente) e a organização assumida pelo professor-pesquisador.

4. Para concluir

Os dados analisados parecem revelar que os professores-alunos participantes desta pesquisa ainda permanecem ligados a práticas docentes tradicionais, de caráter mais transmissivo, controladas pelo professor, caracterizadas, muitas vezes, por atividades avaliativas. Quando inseridos em uma aula de discussão de livros paradidáticos, criam expectativas de que serão questionados pelo professor e pelos colegas sobre a leitura feita e que deverão expor o conteúdo da obra aos demais colegas.

A implicação deste estudo é que as contradições históricas que parecem ter vindo à tona na aula analisada neste artigo apontam para a importância de uma formação contínua de professores, a fim de propiciar formação linguística e/ou pedagógica atualizada e crítica, que venha a provocar reflexão e transformação nas práticas promovidas nas aulas das instituições em que esses profissionais atuam.

Se as contradições forem superadas, esses professores poderão reorganizar sua sala de aula e afastar-se de uma visão de ensino-aprendizagem mecanicista, com práticas avaliativas e/ou de memorização. Dessa forma, eles terão mais preparo para organizar práticas que propiciem aos alunos oportunidades de comunicação genuína em uma aula de língua, realizada por meio de atividades que enfoquem não apenas o ensino de conteúdos, e sim, que leve os alunos à construção de discursos que expressem suas escolhas, suas opiniões, suas identidades.

Pode-se concluir que a formação do professor de língua é um compromisso político de enorme relevância em um mundo altamente semiotizado, em que a linguagem tem papel preponderante. Por meio da rede mundial de computadores, as pessoas podem se engajar em discursos de naturezas diversas logo após a aula (e com o uso do celular, existe a possibilidade de se fazer isso ainda durante a aula!) e o professor de língua tem um papel fundamental em trazer para o alunado práticas que promovam uma atuação ativa, crítica e questionadora.

Referências bibliográficas

BONNEAU, C. *Contradictions and their concrete manifestations: an activity-theoretical analysis of the intra-organizational co-configuration of open source software*. Full paper for the 29th EGOS Colloquium, July 4–6, 2013.

SOUZA, Glauco Augusto de; RAGNEV, Karen. Professores de inglês da rede pública: análise crítica de suas opiniões sobre o uso de livros de leitura. *Revista Intercâmbio*, v.XLVI: 30-42, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory Psychology*. Calgary, Canadá, v.21, n.5, 2011, p.598-628.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 2011, 24 (3), p.368-87.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 2010, doi 10.1016/j.edurev.2009.12.002.

IGNACIO, A. V. A. *Repensando sentidos e significados de gramática e de ensino-aprendizagem de gramática em um grupo de estudos na universidade*. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa na Educação Infantil: a intencionalidade na produção de objetos compartilhados In: *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. 1ª ed. Niteroi: Editora da UFF, 2010, v.1, p.41-60.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. de. Argumentação na Construção de Contextos Colaborativos em Pesquisa com Formação de Educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.205-35.

NININ, M. O. G. *Da Pergunta Como Ato Monológico Avaliativo à Pergunta Como Espaço Para Expansivo Dialógica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 1998.