

O SENTIDO PESSOAL DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS ADOLESCENTES

Fernando Silvério de Lima¹

RESUMO: O presente artigo analisa o sentido pessoal de uma professora experiente sobre ensinar inglês para uma turma de adolescentes. O contexto de estudo foi uma escola pública mineira e os adolescentes estudavam em uma turma de nono ano. Por meio de uma narrativa escrita, a professora reconstituiu as experiências desde o primeiro contato com os alunos. A narrativa foi analisada a partir de perspectivas da linguística aplicada em diálogo com a teoria histórico-cultural. Os resultados sugerem a construção de um sentido sobre ensinar os adolescentes a partir de um motivo acerca do papel social do professor como propulsor do desenvolvimento pela instrução. Ainda que tal força interna seja importante, sua prática pedagógica é inicialmente impedida pela indisciplina e é somente no enfrentamento da situação que ela consegue retomar os objetivos iniciais de sua ação em sala de aula. Dessa forma, o sentido da professora se transforma de um conflito inicial para um entendimento mais amplo do potencial do aluno adolescente para aprender, ainda que necessite de orientação que vem da professora. As implicações consideram a educação como o ponto chave tanto para a formação de motivos do professor quanto para a possibilidade de desenvolvimento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Ensino de inglês. Teoria Histórico-Cultural. Sentido. Motivo.

ABSTRACT: This paper analyzes the personal sense of an experienced teacher regarding the teaching of English for a classroom of adolescents. The context was a public school in Minas Gerais and the pupils were ninth graders. Through written narratives the teacher retold her stories of experience since her first contact with them. The narrative was analyzed based on studies in applied linguistics and cultural-historical theory. The results suggest that the sense of teaching adolescents is related to a motive regarding the social role of the teacher who creates conditions for development through instruction. Even if such internal force is important, the teaching is initially hampered by indiscipline and the confrontation of the problem is what allows her to return to the original goals of her actions in the classroom. Thus, the sense changes from an initial conflict to a deeper understanding of the adolescents' potencial to learn, even if that requires the teacher's intervention. The implications consider instruction as the key aspect for the establishment of the teacher's motives as well as the possibilities for pupils' development.

KEYWORDS: Adolescents. English teaching. Cultural-Historical Theory. Sense. Motive.

¹ Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto (UNESP/IBILCE). E-mail: limafsl@hotmail.com.

Introdução

*“Pensamento não se expressa meramente em palavras;
ele passa a existir por meio delas”.*
(L.S. Vygotsky)²

Dados apontados pela Fundação ABRINQ (2016)³ sobre infância e adolescência no Brasil indicam que existem 61,4 milhões de crianças e adolescentes em todo o território (com idade entre 0 e 19 anos), algo equivalente a 30,2% da população total do país. Muitos desses alunos se encontram em diferentes salas de aula e no caso dos professores formados em Letras, grande parte de sua trajetória profissional consiste em trabalhar com sujeitos nessa faixa etária. Estudos recentes em Linguística Aplicada, no entanto, (BASSO; LIMA 2014, LIMA, 2012; LIMA, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d; LIMA; BASSO, 2014) sinalizam a sensação de despreparo do professor ao ter que lidar com desafios recorrentes nessa fase da vida como o desinteresse pela educação formal, as relações conflituosas com professores (e até mesmo outros colegas), bem como uma escala variada de comportamento indisciplinado⁴.

Tendo em vista essa lacuna, o presente trabalho busca compreender a relação de uma professora de inglês com seus alunos adolescentes de escola pública. Portanto, a partir do conceito de sentido na teoria histórico-cultural, temos como objetivo analisar como uma professora concebe o processo de ensinar inglês para adolescentes ao longo de um ano letivo no contexto do ensino público e na atividade de ensinar inglês. Esperamos contribuir com articulações contemporâneas estabelecidas no diálogo entre a Psicologia histórico-cultural e a Linguística Aplicada com implicações para a formação de professores.

Além da introdução, o presente texto está organizado em cinco sessões. Primeiro, apresentamos um panorama do conceito de sentido em suas bases psicológicas para em seguida discutir suas influências em pesquisas educacionais. Em segundo lugar, apresentamos um perfil da participante bem como os procedimentos metodológicos. As duas sessões seguintes consistem em reconstituir a narrativa e em seguida discuti-la a partir do conceito de sentido. Por fim, retomamos brevemente os resultados para apontar algumas implicações para professores pensadas em um diálogo com a teoria histórico-cultural.

² Na tradução em inglês a partir do russo: “Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them”. (VYGOTSKY, 1934/2012, p.231).

³ Dados com base no levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) realizado em 2014 por amostra de domicílios. Com uma população total média de 203.190.852 habitantes, 61.443.941 são crianças e adolescentes.

⁴ Consideramos indisciplinado o comportamento incompatível que afeta os objetivos pensados para a prática pedagógica em sala de aula. Como tal, ele pode variar desde as simples conversas paralelas, desrespeito e até violência física. Para mais detalhes, vide Lima, Barcelos e Ferreira (2014).

O sentido na teoria histórico-cultural e suas implicações para a formação de professores

Ao final de uma de suas principais obras, L.S Vygotsky propôs o estudo do pensamento conceitual e a formação da consciência (VYGOTSKY, 1934/2001; 1934/2012), tomando o desenvolvimento humano como processo histórico-cultural. Nessa perspectiva, ele considerou a palavra (significação) como a unidade central de estudo da relação pensamento e linguagem, ou seja, enquanto um fenômeno da relação dialética que constitui o pensamento verbal⁵. A síntese das ações humanas poderia ser expressa pelas generalizações realizadas na palavra. Além disso, por ser parte de um processo social, a aquisição da linguagem considerava aspectos importantes do uso da palavra como o *sentido* e o *significado*⁶.

O *sentido* representa o conjunto dos “eventos psicológicos” (VYGOTSKY, 1934/2012, p.259) na consciência do indivíduo e é caracterizado por fluidez e ao mesmo tempo por zonas de estabilidade sendo uma delas o *significado*. A estabilidade do significado considera o papel das relações sociais que convencionam e generalizam fenômenos da experiência, enquanto o sentido considera a construção que o sujeito faz dessa relação com o mundo. Nas primeiras etapas do desenvolvimento pela linguagem, os seres humanos assimilam a experiência humana sob a forma de conceitos e a partir delas criam sentido. Estas noções, no entanto, não foram elaboradas com maiores detalhes pela morte prematura de Vygotsky no mesmo ano da publicação de *Pensamento e Linguagem*. Todavia, foram retomadas posteriormente por A.N Leontiev na perspectiva da teoria da atividade.

Diferente de Vygotsky (1934/2001), Leontiev (1972/1981, 1990/1995) não se ateve ao estudo da palavra para a formação da consciência, mas sugeriu um retorno mais amplo dos estudiosos histórico-culturais às atividades práticas e a internalização das mesmas. Assim, tomou como unidade de estudo a relação mediada do sujeito com o mundo, a qual ele chamou de *atividade*. Para Leontiev (1990/1995, p.42), a atividade é o processo que realiza a vida do sujeito, sendo a reflexão mental a mediadora da realidade. Todavia, as atividades práticas não se repetem diretamente na mente do indivíduo como um treinamento ou pura repetição. Os trabalhos de Leontiev retomam as bases vygotkianas a respeito do processo complexo e dinâmico chamado de *internalização*. Esse conceito é descrito por Leontiev (1981, p.55) como uma espécie de “enraizamento”⁷, não se trata de uma continuação de uma ação concreta no

⁵ Na teoria histórico-cultural, “pensamento e linguagem possuem diferentes raízes genéticas, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem transcorre por linhas diferentes e independentes umas das outras. (VYGOTSKY, 1934/2001, p. 128).

⁶ Esta distinção reflete as leituras de Vygotsky sobre os textos do teórico francês F. Paulhán (1856-1931). *Sentido* e *significado* são traduzidos dos termos russos [*smysl*] e [*znachenie*] respectivamente.

⁷ Na tradução em inglês utiliza-se o termo *rooting*.

plano mental, mas de um salto qualitativo que ocorre no desenvolvimento humano. A atividade, portanto, conta com dois traços importantes: (I) sua estrutura instrumental e (II) sua relação com a vida social (interação).

Para Leontiev (1972/1981, p.59), as atividades são orientadas por necessidades a serem supridas pelo sujeito que se relaciona com mundo e as outras pessoas, o que é comumente chamado de abordagem orientada por um objeto (TALYZINA, 1981). Assim, a consciência humana possui ainda uma esfera motivacional que ele chamou de *motivo*, que atua como “função energizante” (LEONTIEV, 1972/1981, p.60), pois sem ela não haveria atividade. As atividades são ainda constituídas de ações (processos orientados por objetivos) e operações (condições).

No escopo dessa teoria é que Leontiev (1981) retoma as noções de sentido e significado, todavia utilizando o termo *sentido pessoal*. De acordo com ele, para entendermos o sentido do sujeito na atividade, devemos considerar a relação entre o motivo (o que estimula a ação) e o objeto da atividade (o que direciona a ação do sujeito como resultado). Assim, o sentido não se estabelece isoladamente na mente do indivíduo, mas na atividade que é social. E por essa natureza, ele é constituído dinamicamente e se modifica a partir das diferentes experiências.

Considere, por exemplo, o conceito de *ser professor* na sociedade brasileira. Existe um significado social que reflete a ideia de um profissional com formação específica (licenciatura) que atua no ensino de disciplinas específicas promovendo condições de adquirir⁸ os conhecimentos humanos para a formação de sujeitos críticos⁹. O sujeito que opta pela carreira docente vai construindo o sentido da profissão a partir de experiências culturais, como os próprios anos escolares na condição de aluno ensinado por diferentes professores (com estilos diferentes). Tal sentido, no entanto, vai se modificando quando esse sujeito chega à universidade onde estudará diferentes campos de conhecimento que concebem a organização do sistema educativo, bem como a partir do momento que ele ou ela entra em uma sala de aula como professor. A formação inicial vai gerar novas experiências, propiciar novos conhecimentos e favorecer tomadas de consciência que provavelmente não aconteciam antes. Ainda que o significado social de ser professor permaneça o mesmo, o sentido pessoal adquiriu

⁸ *Adquirir* significa tomar para si, ou seja, internalizar conhecimento e reconstruí-lo da atividade prática para atividade mental (TALYZINA, 1981).

⁹ Na significação social ilustrativa podemos identificar traços de uma sociedade que parte do pressuposto de que uma formação inicial (diploma) é condição básica, ainda que saibamos que na realidade isso não se aplica ao território brasileiro como um todo. Nem ao menos significa que as políticas públicas do país fazem o investimento desejado para que a educação seja a prioridade que possibilite a formação crítica desejada por tantos profissionais da educação. A este respeito vide as críticas de Saviani (2009) e Libâneo (2012).

uma nova consciência a partir das vivências do sujeito com o mundo (sob a forma de atividades). A construção do sentido, na perspectiva histórico-cultural, possibilita um olhar específico para a experiência do professor.

Cabe lembrar, no entanto, que na crítica de Leontiev (1981) o modo de viver capitalista promove uma ruptura no sentido da atividade das pessoas, pois se originalmente o ser age em busca de satisfazer suas necessidades, no cenário capitalista há um distanciamento da atividade concreta e da atividade intelectual. O autor cita como exemplo o operário que vende seu trabalho para sobreviver financeiramente e não para suprir suas necessidades a partir dos bens que produz em suas horas de trabalho. Para Leontiev (1981), as contradições gerariam consciência e tentativa de mudança das pessoas. Asbahr (2014), no entanto, ao trazer essas reflexões para o campo educacional, sugere que nem sempre isso é possível. Em muitos casos, como na carreira docente, essas contradições geram o adoecimento do profissional. Dessa forma, mesmo conscientes de seu papel interventivo pela educação, os profissionais podem agir a partir de diferentes contradições no sentido de seu trabalho.

As implicações desses estudos psicológicos sobre desenvolvimento humano e o papel da linguagem interessaram, desde então, diversos autores em campos como a pesquisa educacional e da linguagem (cf. HEDEGAARD, 2001; HEDEGAARD; EDWARDS; FLEER, 2011; ZUENGLER; MILLER, 2006). É importante considerar, no entanto, que noções de sentido e significado têm longa tradição científica especificamente nos estudos linguísticos. Isso se evidencia nas diferentes formas de estudo dessas categorias em diferentes unidades como sentenças, textos, discursos, gêneros, dentre outros¹⁰. Na Linguística Aplicada brasileira contemporânea, alguns trabalhos retomam essas perspectivas da teoria histórico-cultural para o estudo do sentido de processos instrucionais¹¹, como alguns exemplos que mostraremos a seguir.

Amparada em perspectivas do letramento acadêmico, Ferreira (2015) analisou o sentido pessoal de alunos de Engenharia em um curso com foco na escrita de textos científicos em inglês. A partir da produção de diários dialogados, os resultados sugerem que os relatos mediaram não apenas o sentido pessoal na experiência do aluno ao longo do processo, mas o motivo que orientava a atividade. Assim, o sentido dos alunos possibilitou ao professor da

¹⁰ Consideramos aqui como exemplo os estudos da semântica, da análise do discurso, dos gêneros textuais, dos novos letramentos, dentre outros, cada qual com suas próprias bases filosófico-epistemológicas.

¹¹ Instrução é um termo utilizado na teoria histórico-cultural para discutir processos educativos em que as pessoas aprendem pela intervenção de seus professores, ou seja, uma relação dialética dinâmica e não de transmissão direta de conteúdo. Tradutores ocidentais do russo para o inglês adotam essa terminologia para o termo russo [*obutchénie*].

disciplina realizar mudanças no decorrer das aulas. No campo da formação de professores, Lima (2017) analisou o sentido de três alunas de Letras considerando as trajetórias que geram o interesse pela carreira docente. Por meio de pesquisa narrativa, o estudo constatou que o sentido pessoal se relaciona aos significados sociais evidenciados nas interações com professores, familiares e amigos. As histórias pessoais mostram que apesar do impacto na vida individual, essas alunas contam com experiências sociais dos tempos de escola, bem como orientações de antigos professores como propulsores da decisão pela profissão.

Os poucos trabalhos disponíveis na literatura da LA brasileira apontam ser este um tema que merece mais pesquisas. Trabalhos nessa direção podem contribuir da mesma forma que outras vertentes já estabelecidas sobre o papel do sentido e dos significados na vida de alunos e professores. Com esta lacuna em mente, apresentaremos na próxima seção um estudo com foco no sentido de uma professora de inglês por meio de narrativas.

Procedimentos metodológicos

Para estudar o sentido do ponto de vista histórico-cultural, consideramos ser necessário designar os recursos metodológicos voltados para a representação da experiência humana mediada pela linguagem (palavras, conceitos). Dessa forma, buscamos na pesquisa narrativa os aportes necessários para propiciar momentos para que o sujeito reconstrua suas experiências. Entendemos a narrativa não apenas como forma de representação da vivência, mas como caminho de representação da possibilidade, ou seja, do pensamento criativo (BRUNER, 2010) sobre a vida e seus fenômenos. Optamos pelo uso da narrativa escrita considerando as sugestões da participante que apresentaremos a seguir.

D.C¹² é uma professora de inglês há mais de vinte anos e possui formação em Língua Portuguesa e Inglesa em uma faculdade privada do Rio de Janeiro. De origem mineira, atua na educação pública de seu estado desde a década de 1990 na mesma cidade onde nasceu e cresceu. Como profissional da área da linguagem, pode ser descrita como uma professora experiente e que busca constantemente formação complementar, especialmente em um curso de formação continuada oferecido por uma universidade federal próxima de sua cidade.

Conhecemos D.C durante o referido curso de formação e posteriormente fizemos o convite para participação em um estudo sobre ensino de inglês para adolescentes¹³. Ao longo

¹² As iniciais protegem a identidade da professora que assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

¹³ Entendemos a adolescência como *fase de transição* (VYGOTSKY, 1994a, 1994b, 1998a) e como tal, ela é constituída como uma etapa do desenvolvimento humano com saltos qualitativos superiores aos da infância e que

de um semestre, ela abriu as portas de uma de suas turmas para podermos gravar aulas, fazer observações e interagir com os adolescentes. Uma de suas colaborações neste estudo foi a escrita de uma narrativa com foco em suas experiências de ensino naquela turma, a qual usamos como fonte primária de dados.

A narrativa foi elaborada a partir de um roteiro com perguntas para sugerir ideias que a professora pudesse explorar em seu relato. Todavia, ela poderia abordar outros tópicos ou citar exemplos que achasse conveniente. O roteiro considerou um conjunto de temas como: as primeiras impressões, as impressões atuais sobre os alunos e sua relação com eles, as condições de ensinar inglês e as opiniões pessoais sobre o que é ser adolescente.

Após o acesso ao texto finalizado por D.C, realizamos a leitura dos relatos mapeando diferentes eventos citados como exemplos, bem como as palavras utilizadas para representar as experiências mais recorrentes. Após o mapeamento dos eventos e dos conceitos, organizamos os excertos que ilustram a perspectiva da professora na impossibilidade de espaço para apresentar a narrativa por completo. Esses excertos são apresentados na próxima seção com nossa análise. Posteriormente sintetizamos a narração para discutir o conceito de sentido a partir do exemplo empírico de D.C.

O sentido e a narrativa: ensinar inglês na turma da sala 09

A história de D.C com seus alunos adolescentes teve início em 2010 quando eles estudavam em uma turma do oitavo ano e pelo número de identificação da porta, eram conhecidos como a sala 07. Foi nesse ano, inclusive, que ela decidiu retomar as aulas de inglês em turmas do fundamental, após anos ensinando no ensino médio, conforme explica na vinheta a seguir.

Vinheta 1

Em 2010, iniciei os meus trabalhos como professora de Inglês na turma do 8º sala 07. Eu não os conhecia, mas havia decidido voltar a ensinar inglês no ensino fundamental, uma vez que quando os alunos chegavam no primeiro ano do Ensino Médio, eu pensava que eles não tinham vindo com a bagagem que precisavam. Eu não sabia quem eram os alunos. A primeira impressão não foi tão boa, pois era muito cansativo para mim as aulas, uma vez que a turma não tinha limites.

Um dos primeiros detalhes narrativos é que sua decisão de voltar a ensinar as turmas do fundamental se deu quando ela percebia ano após anos que seus alunos chegavam ao ensino

preparam o caminho para a vida adulta plena. Esses saltos qualitativos são evidenciados na criatividade (VYGOTSKY, 1994b), no pensamento conceitual (VYGOTSKY, 1994a) e na formação de interesses (VYGOTSKY, 1998b).

médio com conhecimento insuficiente da disciplina de inglês. Ela desconhecia os alunos, mas percebeu as primeiras dificuldades ao descrevê-los como uma turma “sem limites”. Ela oferece mais detalhes na próxima vinheta.

Vinheta 2

Para mim, esta turma representava um grande desafio. Não pra ensinar Inglês, mas para dar mesmo noção de Educação. Durante 2010, eu brigava muito com eles, precisava ser muito firme, pois era até perigoso algo de ruim acontecer ali, naquele ambiente. Não só eu, outros professores sentiam também a mesma dificuldade. Nos conselhos de classe todos os professores reclamavam da indisciplina dos alunos. Assim como nas aulas de Inglês, eles não levavam material para as outras aulas, conversavam demais, brincavam demais e não levavam a vida acadêmica a sério.

Como ela mesma explicou, o principal problema era que antes de envolver os alunos naquela atividade (ensino de inglês), ela precisava lidar com uma turma cujo comportamento era marcado pelo desinteresse e pela indisciplina. Os adolescentes não demonstravam estarem orientados para aprender inglês e aparentemente era necessário buscar forma de desenvolver esses motivos (HEDEGAARD, 2001). Antes disso, a professora precisou agir para contornar o cenário problemático. Suas ações iniciais focalizaram a repreensão como forma de estabelecer sua autoridade, uma estratégia comum apontada também em outros trabalhos (LIMA, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, LIMA; BASSO, 2014). Pelo seu relato, D.C temia que pela falta de controle da turma, os adolescentes poderiam causar problemas entre eles mesmos. A popularidade de “turma problemática” se espalhou pela escola e era recorrente nas conversas de professores, especialmente nos conselhos de classe. Como mostrado nas descrições, os alunos eram coerentes com o significado atribuído a eles: não agiam com responsabilidade e causavam transtornos na sala de aula. Esse não era um problema exclusivo da aula de inglês, uma vez que, segundo a narrativa, os demais professores da turma enfrentavam o mesmo desafio.

Tendo em vista esses tipos de recordações, era possível supor que ela não gostaria de trabalhar com a mesma turma novamente. Mesmo insatisfeita com essa experiência inicial, decidiu continuar com os mesmos alunos (pelo menos aqueles que haviam sido aprovados), aceitando o desafio mais uma vez.

Vinheta 3

Não contente com o desempenho em 2010, escolhi-os como alunos em 2011, uma vez que, sendo a mais antiga na escola, posso, se quiser, escolher as minhas turmas. E assim, em fevereiro de 2011, lá estava eu novamente, trabalhando com eles. Apesar de levados, eles são muito carinhosos e engraçados. Então, isto também fez com que eu os quisesse novamente. É muito agradável estar ao lado de pessoas carinhosas e engraçadas. E eu detectei na turma, os alunos

líderes. Então, a minha estratégia foi elevar os líderes positivos e trazer para o positivismo aqueles que eram negativos. Aqueles menos influentes na turma, eu comecei a evidenciar suas habilidades, valorizando-os também.

Sendo a professora regente com mais tempo de carreira, teve prioridade de escolha das turmas, surpreendendo os colegas por continuar com os mesmos adolescentes que agora estudavam na nona sala do primeiro corredor, recebendo o novo título de *a turma da sala 09*. O ano letivo teve seu início em fevereiro, mas apesar do relacionamento conturbado, ela conseguia perceber neles afeto e bom humor. Inicialmente, isso poderia parecer contraditório, mas como sinaliza a literatura (LIMA, 2012c; LIMA; BARCELOS; FERREIRA, 2014), ao mesmo tempo em que demonstram desinteresse e apatia, os adolescentes podem revelar eventuais sinais de afeto enquanto testam a confiança dos adultos (pais e professores). Foram provavelmente situações dessa natureza que fortaleceram na professora o desejo de tentar mais uma vez trabalhar com aquela turma.

Sua relação com eles na aula de inglês, no entanto, se deu a partir de novas ações como a estratégia de reconhecer os alunos mais populares¹⁴ que estimulavam ou incitavam o comportamento indisciplinado (por meio de conversas, piadas, dentre outros). Ao reconhecê-los, buscou envolver esses mesmos alunos no que ela tentava propor. Segundo D.C, atingir os líderes era uma forma de atingir o coletivo e ao focalizar no potencial dos adolescentes, esperava que eles pudessem se envolver mais com a aula, ainda que aos poucos. Este pode ter sido um bom começo, mas não foi suficiente, portanto, mais ações foram necessárias.

Vinheta 4

Eles eram diferentes do grupo (antiga sala 07). Então, o primeiro bimestre, eu retomei bastante as brigas, os “castigos”, mas, lógico, estavam já bem melhores do que no ano anterior. Algumas meninas faziam as unhas durante a aula de Inglês, ao serem chamadas atenção elas respondiam muito mal.

Como dito anteriormente, a turma da sala 09 era resultado da antiga sala 07 e algumas novas transferências. Vários daqueles alunos já eram conhecidos pela professora, então, ao mesmo tempo em que buscava envolvê-los, ela percebeu que deveria continuar tendo pulso forte e não hesitar com a repreensão. A professora percebeu uma mudança em relação ao ano anterior, talvez por levar menos tempo para manter a turma em silêncio. D.C ilustra a situação

¹⁴Lima, Barcelos e Ferreira (2014) sugerem que em turmas indisciplinadas, os alunos tidos como “populares” são vistos pelos outros colegas como os líderes, aqueles que iniciam e incentivam o resto do grupo a fazer parte da indisciplina coletiva (conversas paralelas). Ao serem confrontados sobre esse problema, no entanto, o coletivo tem dificuldade de assumir responsabilidade por tal tipo de comportamento e ao fim depositam toda a responsabilidade em seus líderes (atribuição de culpa).

com o evento das meninas que no ano anterior faziam coisas inapropriadas e quando repreendidas, discutiam com a professora. Esse exemplo pareceu não se repetir mais. A combinação entre envolvimento e repreensão parecia sinalizar as primeiras mudanças no novo ano e isso acabou refletido em sua descrição sobre os mesmos adolescentes.

Vinheta 5

Durante as aulas, eles gostam de participar. A turma cá das carteiras da frente, tem muito interesse em aprender. Os que ficam lá atrás, às vezes, percebo que não participam mesmo. Mas, sempre chamo atenção, pois procuro envolver todos nas atividades. Nem sempre consigo, mas tento! Gosto de caminhar entre as carteiras para me certificar de que estão fazendo as atividades.

A professora passou a perceber o envolvimento com a aula, em especial dos alunos da frente. Novas ações incluíram deixar sua posição central à frente da sala para realizar as aulas, um movimento que permitia verificar especialmente os alunos do fundo. Aos poucos, D.C ia encontrando os caminhos possíveis a partir do que movia seu ímpeto de querer ensinar inglês para aqueles alunos. Esses pequenos sinais ao longo da atividade possibilitaram o sentido de que, apesar dos conflitos, ensinar inglês ali era possível.

Vinheta 6

Atualmente, é possível já ensinar Inglês na turma. Já aprenderam a ouvir. Já sabem falar quando precisam e calar quando é necessário. Estamos estudando de acordo com as nossas possibilidades, pois um fator que atrapalha bastante é o fato de eu ter 38 aulas por semana e isto me impede de planejar aulas que venham atender de fato as necessidades dos meus meninos. Tenho feito o que posso, mas acho que é pouco. Outra dificuldade é o fato de termos só 2 (duas) aulas por semana. Este tempo é insuficiente para dar o que é preciso. Acabamos dando menos do que é necessário.

Diferentemente do que foi descrito no ano anterior, a professora concebia no momento atual a possibilidade de ensinar inglês aos alunos do nono ano. Intervir pela repreensão como forma de controle pareceu ser o caminho que ela descreveu para mostrar ao grupo os momentos apropriados para falar/escutar. D.C explicou, todavia, que esta era uma possibilidade em andamento, pois vários fatores daquele contexto¹⁵ (carga horária de trabalho da professora, quantidade de aulas para o ensino de inglês, dentre outros) ainda interferiam em suas condições de preparar aulas mais adequadas para os alunos adolescentes. Ciente das limitações, ela não se rendeu aos problemas, focalizando seus esforços para ensinar o que acreditava ser “necessário”

¹⁵ D.C trabalhava quarenta horas semanais e tinha pouco tempo livre para estudo pessoal (como fazer aulas de conversação avançada) e preparação das aulas. Além disso, a escola não havia recebido livros didáticos suficientes para todos os alunos, exigindo que a professora elaborasse uma apostila extra para complementar os conteúdos que havia planejado para o nono ano.

e possível dentro do contexto de duas aulas semanais de cinquenta minutos com tantos adolescentes por turma. Mais detalhes são apresentados na próxima vinheta.

Vinheta 7

Às vezes, eles me pedem algo e infelizmente, preciso ser verdadeira. Infelizmente, não posso. A título de exemplo posso citar os inúmeros pedidos por aulas de reforço e aulas com vídeo (filmes). Uma vez que discordo de aulas de vídeo no horário das aulas, não dou. Eu já ofereci para que viessem à tarde, mas não podem porque a maioria vive na Zona Rural. Assim sendo, não fazemos. Eu ainda não aprendi a trabalhar com vídeos de maneira produtiva, o que ainda quero aprender. Aí, sim, espero no futuro trabalhar. Mas, colocar o vídeo lá e assistir e nada mais fazer com ele não dá. Recuso-me a fazer isto. O tempo é pouco e precioso, não posso perdê-lo.

Ensinar inglês para os adolescentes naquele contexto público tinha também o sentido de oportunidade rara. Ao mesmo tempo em que havia a possibilidade, ela era limitada por condições não apenas do contexto, como descritas anteriormente, mas das próprias limitações da professora. Os alunos anteriormente descritos como indisciplinados, foram descritos nessa etapa como participativos, fazendo inclusive solicitações de materiais para serem trabalhados na aula de inglês. O exemplo dos vídeos mostrou uma alternativa que parte dos alunos, mas que ia de encontro às incertezas da própria professora. Pelo pouco conhecimento sobre como utilizar tal recurso para aprender inglês, em oposição a apenas preencher o tempo da aula, D.C ainda não atendeu a sugestão dos alunos, trabalhando principalmente com os materiais que tem confiança, como a apostila.

De um cenário de conflitos para um cenário de possibilidades iniciais, a professora conseguiu modificar o sentido inicial do aluno adolescente concretizado na indisciplinada turma da sala 09, mesmo em meio a todos esses desafios.

Vinheta 8

A adolescência a meu ver é uma fase muito bonita do ser humano. Eles são alegres, amáveis, engraçados... Os meus meninos não me dão trabalho mais. A gente se adaptou e se acomodou... Algumas meninas às vezes, faziam as unhas nas aulas de Inglês, mas agora não fazem mais. Elas já sabem que precisam melhorar a própria vida e que é através da aquisição de conhecimentos, que podem alcançar este objetivo. Eu gosto de trabalhar com adolescentes. O que eles precisam é de orientação. Se a professora sabe fazer isto, torna-se menos doloroso o trabalho, pois muitos se encontram desorientados.

Os alunos que antes eram a fonte de seu problema, agora ressaltavam o lado potencial da adolescência, fruto de uma relação interpessoal que exigiu adaptação e acomodação. A professora teve que agir firmemente para mostrar ao aluno que aqueles comportamentos eram indesejados e incompatíveis com o objetivo original: aprender inglês. Essas ações de tentar buscar uma percepção inicial dos alunos para que eles se envolvessem com a aula se

concretizaram a partir do motivo acerca de ensinar uma língua internacional naquele contexto: seu papel profissional como educadora. Seu trabalho tinha esse impacto e pareceu agir como energia fundamental para resistir ao comportamento desafiador do adolescente. Na vinheta 08 ela fez um movimento narrativo mostrando no presente o apreço pelo potencial do adolescente e como isso pode ser contemplado pela educação. Se antes eram turma problema, agora eram estudantes que precisavam de sua intervenção para que pudessem perceber o que a escola poderia fazer na vida deles. Ao mesmo tempo em que representavam todo o potencial de desenvolvimento, fizeram D.C reforçar seu papel como professora capaz de propiciar condições para estabelecer e alcançar diferentes objetivos.

Ainda que a educação seja o caminho, conforme inferido dos relatos, as condições reais são apontadas como o grande desafio.

Vinheta 9

Então, o aluno adolescente não é o ideal, mas o professor, o sistema educacional, o material didático também estão longe do ideal. E é isto, sigo a minha caminhada fazendo o melhor que posso, mas não fico à procura da turma pronta. É muito bom saber que a melhoria que alcançamos até aqui, tem um pouquinho do meu esforço.

A vinheta 9 corrobora o que tem sido apontando em vários trabalhos recentes com foco no ensino de inglês em contexto brasileiro (BASSO; LIMA 2014; LIMA; BARCELOS; FERREIRA, 2014). Os professores têm consciência de que as condições disponíveis para o ensino não são as melhores, mas agem dentro de suas possibilidades, motivados, sobretudo pelo seu papel profissional visando contribuir para a formação do aluno. Como mostrado no relato, ainda que o significado do ensino de inglês seja diferente do sentido dos professores, a professora busca contornar essa situação garantindo que seus esforços possam de alguma forma contribuir para a aprendizagem de inglês. Essas forças internas que motivam sua caminhada profissional saltam dos relatos narrativos como fundamentais para perseverar em face de tantas adversidades. Mesmo sendo experiente, apesar do possível esgotamento de trabalhar sob tais condições indesejadas, ela se esforça para contribuir pelo seu trabalho.

Discussão da narrativa: construindo o sentido

A narrativa apresentada anteriormente representa a construção do sentido de uma professora de inglês em turma de alunos adolescentes. Considerando que o sentido se constitui na atividade (LEONTIEV, 1990/1995), ou seja, na relação mediada do sujeito com o mundo,

os relatos da professora mostram ainda o papel dos motivos e das ações que possibilitam compreender a dinâmica de um sujeito que interpreta fenômenos (VYGOTSKY, 1934/2012) como a atividade de educar os adolescentes (ensino de línguas).

Para o estudo do sentido, no entanto, é necessário compreendê-lo em relação ao motivo da atividade bem como seu objeto. Com intuito de entender como os sujeitos interpretam fenômenos de sua relação com a vida social, precisamos atentar ainda para os fatores que estimulam as ações deles no mundo, bem como as necessidades a partir das quais eles agem. Tomando o motivo em seu potencial energizante (LEONTIEV, 1981, p.60), observamos na narrativa que um dos motivos da atividade da professora possivelmente considera que o papel do educador é buscar condições de mudança na vida dos alunos e isso pode ser alcançado pela instrução (produção de conhecimento). Segundo seu relato, a força interior que move seus esforços é o fato de que ao ensinar inglês, ela pode contribuir para o desenvolvimento daqueles adolescentes. Esse é inclusive seu papel profissional.

O sentido que ela constrói a partir dessas relações no contexto social macro da escola pública é inicialmente semelhante ao significado social da adolescência como fase difícil (cf. LIMA; BASSO, 2014). Suas experiências concretas mostram logo de início a vivência do comportamento indisciplinado que afeta significativamente suas oportunidades de promover o ensino que concebe como essencial para sua atividade. Esse sentido, como apontado por Vygotsky (1934/2012), não é imutável, mas se transforma conforme as experiências do indivíduo, algo também defendido por Leontiev (1981). Apesar da primeira impressão impactante, ela não perdeu de vista seus objetivos e partiu em busca do enfrentamento do primeiro contratempo para então conseguir ensinar inglês.

A transformação do sentido sobre ensinar inglês ali se deu a partir da relação entre o motivo que a manteve focada em seu papel, bem como as ações que constituíram a atividade. A narrativa mostrou, por exemplo, duas ações mais marcantes em seu enfrentamento da indisciplina: 1) repreender o comportamento indesejado para gerar percepção de sua impropriedade ao contexto escolar e 2) envolver os alunos incentivadores da indisciplina para começar a participar da aula e desenvolver interesse pelo que ela gostaria de propor. O sentido assim se constituiu de um ponto de partida inicial de estranhamento e rejeição para tentativas de reorientação do aluno adolescente. Posteriormente, o mesmo grupo de alunos foi descrito como mais participativo e com comportamento mais adequado.

O motivo da atividade (a necessidade social de ensinar uma língua estrangeira para formar alunos capazes de usarem esse conhecimento na vida diária para diferentes fins) se

revelou fundamental para resistir aos diferentes contratempos narrados na seção anterior (as conversas, o desrespeito, o desinteresse, dentre outros exemplos). Por se tratar de uma professora com décadas de carreira, esta não é provavelmente sua primeira experiência com turmas de adolescentes. Além disso, ela demonstra saber dos outros desafios somados ao cenário estabelecido naquele contexto (sua carga horária de duas aulas, sua carga horária pessoal de quase quarenta horas semanais, sua vida pessoal, as condições da escola, dentre outros). Mesmo assim, ela se orienta pelo fato de que seu trabalho tem um propósito, ainda que as condições reais causem uma ruptura no sentido real da atividade (educação como intervenção transformadora), tornando-se um trabalho de sustento pessoal onde a totalidade de seu potencial não é alcançada por diversos fatores, muitos dos quais fogem do seu controle imediato (políticas educacionais próprias ao ensino de línguas, investimentos governamentais em formação do professor e das condições de ensino).

Segundo Leontiev (1981), as rupturas e os conflitos incidem em revolta e princípio de mudança pela tomada de consciência. Concordamos, no entanto, com Asbahr (2014) que no campo da educação explica que nem sempre essas rupturas geram tomadas de consciência, mas muitas vezes um adoecimento psicológico e físico. Ainda que a professora deste estudo demonstre resiliência sobre sua profissão em face das condições adversas, tais relações configuram em muitos casos no desgaste do professor e nos conflitos evidenciados em pesquisas com foco na sala de aula com adolescentes (BASSO, LIMA 2014; LIMA, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, LIMA; BARCELOS; FERREIRA, 2014).

O sentido da atividade de ensinar pode ser expresso a partir de uma forma sucinta. Da necessidade social de formar alunos com conhecimentos produtivos para a sociedade atual como a língua inglesa, a professora encontrou em seu contexto de trabalho um entrave inicial nos alunos desinteressados que não percebiam as oportunidades que tal aprendizagem poderia gerar na vida deles. Suas ações não foram isoladas nem do contexto e nem dos sujeitos com quem ela interagiu. Pelo contrário, ela agiu de forma a contornar a situação para então conseguir ensinar. Sua experiência profissional também lhe serviu de apoio para aos poucos resistir à indisciplina e vivenciar os primeiros sinais de envolvimento dos alunos. Ao fim, ela representou um sentido dinâmico sobre ensinar adolescentes: apesar dos eventuais desafios, o professor necessita de estratégias e resistência para se manter focado em seus propósitos. O adolescente tem o potencial necessário, mas precisa de suporte e intervenção nessa etapa. Assim, a chave para a transformação é o processo educativo, é a instrução, ainda que as condições reais estejam distantes daquelas desejadas.

Considerações Finais

A proposta deste texto foi analisar o sentido de uma professora no contexto de ensino de língua inglesa para alunos adolescentes. Este conceito foi interpretado em diálogo com a teoria histórico-cultural, ou seja, como eventos psicológicos na mente do sujeito que interpreta elementos essenciais da atividade que está inserido. Como parte de uma atividade, para entendermos o sentido, atentamos para o motivo e ações dos sujeitos orientadas por objetivos. Conforme o relato narrativo, observamos que o sentido construído sobre o processo de ensinar inglês naquela realidade envolve a relação da professora com os adolescentes no contexto de sala de aula. Tal atividade foi orientada pelo motivo de que ensinar inglês na vida social propicia novos conhecimentos necessários para a vida atual desses alunos. Logo de início, suas ações foram confrontadas com desafios iniciais com os quais ela buscou adapta-ser para então retornar ao seu objetivo original: ensinar inglês. Nessa relação dinâmica, sugerimos que o sentido modificou-se dinamicamente da indisciplina inicial para maior envolvimento por conta de suas ações em sala de aula. A partir disso, gostaríamos de concluir com algumas implicações para professores.

A primeira delas considera *o papel do sentido no espectro mais amplo da atividade e não apenas da consciência do indivíduo*. Esta perspectiva originada em Vygotsky (1934/2001/1934/2012) e expandida em Leontiev (1981) ressalta o caráter cultural da vida humana. Ainda que o ser interprete o mundo a sua volta a partir de sua capacidade cognitiva, ele faz uso de significados (palavras e conceitos convencionados em um contexto particular) que o situam socialmente em uma atividade. Para compreendermos o sentido da professora, atentamos não apenas para o processamento de suas experiências, mas o que estimulava suas interações, com quem ela interagiu e sob quais condições. Os diálogos entre Linguística Aplicada e teoria histórico-cultural apontam para essa possibilidade.

A segunda questão diz respeito *ao papel da formação de motivos para a prática dos professores*. Estudar o impacto das energias que movem a ação dos professores significa entender que as licenciaturas como o curso de Letras podem focalizar a consciência do papel interventivo dos professores pelo ensino como propulsora de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, mesmo em face dos eventuais desafios contextuais, o professor pode buscar alternativas em diferentes fontes para alcançar os objetivos que orientam suas ações. Ou seja, mesmo quando os próprios alunos contribuem para dificultar as próprias oportunidades de aprender, o professor encontra suporte nas necessidades sociais de seu trabalho: contribuir pelo ensino para a formação de sujeitos, que por sua vez possam contribuir ativamente na sociedade por meios

de conhecimentos desenvolvidos em contexto escolar (como o conhecimento de uma nova língua). Enquanto existem trabalhos com foco na formação de motivos de alunos (HEDEGAARD, 2001; FERREIRA, 2015), como apontamos anteriormente, percebemos também a necessidade de investigar a formação de motivos de professores e o sentido construído na atividade. Esperamos ter contribuído nessa direção.

Estudar o sentido histórico-cultural, além de fornecer formas de compreender a complexidade das interações entre aluno e professor na sala de aula, possibilita entender como ele se relaciona aos direcionamentos do ensino nesses contextos. As implicações abrem espaço para que pensemos em formas interventivas (enquanto o sentido é construído) que auxiliem no planejamento e nas possíveis mudanças para lidar com as especificidades de cada turma, como nos relatos da professora e sua turma da sala 09.

Referências

ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v.18, n.2, p.265-272, 2014.

BARCELOS, A. M. F; LIMA, F. S.; FERREIRA, M. A. “Um por todos e todos por um?” A indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT. p.79-109.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares Volume 3*. Campinas: Pontes, 2014, v. 3, p. 109-134.

BRUNER, J. Narrative, Culture and Mind. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; NYLUND, A. (Orgs.). *Telling Stories: Language, Narrative and social life*. Washington: Georgetown University Press, 2010. p.45-50.

FERREIRA, M. M. Motivo e sentido pessoal no letramento acadêmico em inglês: uma contribuição da perspectiva sócio-histórico-cultural e da atividade. In: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. (Orgs.). *Ensi no-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.105-130.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Cenário da infância e da adolescência no Brasil 2016*. São Paulo: Coktail gráfica e editora, 2016. 60p.

HEDEGAARD, M. *Learning and child development*. Aarhus: Aarhus University Press, 2002. 250p.

_____.; EDWARDS, A.; FLEER, M. (Eds.). Introduction: Cultural-historical understandings of motives and children's development. In:_____. *Motives in Children's Development: cultural-historical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p.1-8.

LEONTIEV, A. N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk: Sharpe, 1972/1981. p.37-71.

_____. *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress, 1981.

_____. Problems in the Psychology of Activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, v.33, n.6, p.39-53, 1990/1995.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

LIMA, F. S. *Trajatórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de Inglês*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2017.

_____. *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012a.

_____. Adolescents' Beliefs About Group Activities and Peer Collaboration while Learning EFL Through Music in Brazil: A Sociocultural Analysis. *Humanising Language Teaching*, v.14, n.6, p. 01-20, 2012b.

_____. Em defesa da aprendizagem de inglês na escola pública: considerações sobre crenças de alunos adolescentes. *Uniletras*, v. 34, n.2, p. 157-170, 2012c.

_____. Adolescentes, turma problema? Experiências em uma intervenção na escola pública. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, v. 2, p. 1-11, 2012d.

_____.; BASSO, E. A. “Nem sempre a língua que eu falo é a que eles entendem – crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 65-91, 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n.40, p. 143-155, 2009.

TALYZINA, N. F. *The Psychology of Learning: theories of learning and programmed instruction*. Moscow: Progress Publishers, 1981. 342p

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001. 520p.

_____. *Thought and Language*. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 1934/2012. 307p.

_____. Development of Thinking and Formation of Concepts in the Adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994a.p.185-265.

_____. Imagination and Creativity in the Adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994b.p.266-288.

_____. Development of Interests at the Transitional Age. In: RIEBER, R.W. (Ed.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. vol. 5. *Child Psychology*. New York: Plenum Press, 1998a.

WERTSCH, J. V. The concept of activity in soviet psychology: an introduction. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk: Sharpe, 1981. p.37-71.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, v.40, n.1, p.35-58, 2006.