

FIGURAS IDEACIONAIS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE ALUNOS INGRESSANTES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA

Eliseu Alves da Silva¹

RESUMO: Este estudo se debruça sobre os discursos de alunos do ensino médio a respeito do modo como percebem a aprendizagem de inglês na escola pública. Para tanto, nove alunos, de uma turma do primeiro ano do ensino médio, de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Maria, RS, responderam um questionário que buscou coletar informações a respeito dos modos como representam discursivamente seus processos de aprendizagem de inglês como língua adicional e os papéis que atribuem ao professor e ao aluno. A análise dos dados, alicerçada nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), evidenciou um paradigma de aprendizagem da língua fortemente arraigado a perspectivas pedagógicas tradicionais de repetição de conteúdos gramaticais e memorização de vocabulário, configurando uma dinâmica de transmissão e recepção de conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015). Essa perspectiva instrucional é reiterada nos papéis de professor e aluno em sala de aula. O professor é visto como Ator do e Dizente no processo de aprendizagem, instituído de autoridade e poder de fazer e dizer. O aluno, por outro lado, figura como Cliente, que se beneficia das práticas de facilitação e simplificação de conhecimentos desenvolvidas pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês. Escola pública. Aprendizagem de inglês. Papel de professor. Papel de aluno.

ABSTRACT: This study focuses on student's discourse about their perceptions of English learning in public schools. For this purpose, nine students, from level one of a public high school context of Santa Maria, RS, answered a questionnaire that aimed to collect information about their discursive representations of English learning and teacher's and student's roles in the English classroom. The analysis, based on the principles from Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003) and Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) showed a language-learning paradigm strongly associated to traditional pedagogic perspectives of grammatical content repetition and vocabulary memorization, configuring a dynamic of transmission and reception of knowledge (COPE; KALANTZIS, 2015). This kind of instructional perspective is reinforced in the roles of teacher and students in the classroom. The teacher is seen as the Actor and the Sayer in the process of learning, the one that has authority and power for doing and saying. The student, on the other hand, is characterized as a Client, who is the beneficiary of the teacher's practices of facilitation and simplification of knowledge.

KEYWORDS: English teaching. Public school. English learning. Student's role. Teacher's role.

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas, BA. E-mail: eliseu.letras@gmail.com; eliseu.alves@ufsb.edu.br

Introdução

O ensino de inglês como língua adicional (ILA) na escola pública, dada a representatividade do idioma enquanto língua da globalização, têm recebido crescente reconhecimento no que tange a sua importância para a formação cidadã e cultural dos educandos. Evidentemente já superamos a discussão a respeito de sua importância, mas a sombra que ainda paira sobre as cabeças de professores, alunos e formadores está, mais especificamente, na ordem do como ensinar inglês, que métodos utilizar e qual ou quais objetivos desejamos alcançar no processo ensino-aprendizagem da escola pública.

Na literatura, em especial em Linguística Aplicada, muito se tem discutido sobre tais questões (CELANI. MAGALHÃES, 2002; BARCELOS, 2006; TICKS, 2008; MATEUS; AL KADRI, 2012; BASSO; LIMA, 2014; FOGAÇA; CRISTOVÃO, 2014 entre outros) e, apesar dos muitos avanços, o terreno é fértil para novos debates. Entretanto, para muitos professores que vivenciam a sala de aula da escola pública tais questões são inquietações diárias, seja porque nos vimos em um jogo de forças entre nossas afiliações teóricas, internalizadas ao longo de nossas trajetórias profissionais, seja porque as deficiências estruturais e contextuais de nossos ambientes de trabalho nos obrigam a escolher caminhos e métodos que vão na contramão das discussões contemporâneas. Nesse contexto, faz-se necessário dar voz aos aprendizes da língua na busca de identificar seus anseios e percepções sobre a aprendizagem de ILA na escola pública. Pesquisas que se dedicam a dar voz aos anseios dos aprendizes de ILA podem ser encontradas nos trabalhos de Basso (2008), Lyon (2009), Florêncio e Marcuzzo (2012), Silva, Trivisio e Brum (2016) entre outros.

Nessa perspectiva, este estudo buscou identificar as representações discursivas de alunos ingressantes no ensino médio de uma escola pública acerca de suas percepções de aprendizagem de ILA e dos papéis que atribuem ao professor e a si mesmos no processo de aprendizagem.

Para tanto, nossa discussão está organizada em seções que destacam, primeiramente, um breve panorama do ensino de ILA na escola pública, e, subsequentemente, apresenta as abordagens teórico-metodológicas que embasam este estudo, a Análise Crítica do Discurso (ACD) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), respectivamente, e, finalmente, descrevemos os resultados da análise e delineamos algumas considerações a respeito.

O status do ensino de inglês na escola pública

A aprovação da Medida Provisória 746, de 16 de fevereiro de 2017, instituiu a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa nos currículos do ensino médio das instituições de ensino (públicas e privadas) brasileiras. O efeito dessa mudança, ainda recente, é que, pela primeira vez, o ensino de ILA tem sua oferta assistida por lei, desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996. Tal medida, vem ao encontro das discussões que há muitos anos povoam documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e toda uma gama de trabalhos produzidos a nível acadêmico, técnico e profissional que destacam a importância da aprendizagem efetiva do inglês como essencial para a inserção do indivíduo no mundo globalizado. Entretanto, estudos no campo de formação de professores (PERIN, 2005; COPE; KALANTZIS, 2015; PIMENTA; MOREIRA; REEDJIK, 2016) mostram que as aulas de inglês na escola, salvo raras exceções, primam por metodologias tradicionais, ancoradas no ensino das estruturas gramaticais da língua como garantia de um aprendizado formal.

Em nosso estudo, as representações dos alunos descrevem metodologias que materializam pedagogicamente duas concepções de aprendizagem: behaviorista e sociocultural. Na teoria behaviorista, a aprendizagem é entendida a partir da premissa de que organismos, homens e animais são iguais e passíveis de ajustarem-se ao ambiente (aprender) por meio da formação de hábitos (WATSON, 1913; BROWN, 1994). Nessa perspectiva, encontramos discursos que associam a aprendizagem de ILA a atividades de condicionamento de comportamento, através de práticas de memorização e repetição de estruturas da língua.

Por outro lado, na teoria sociocultural, aprender constitui-se em um fenômeno sócio-histórico-ideológico, no qual pela interação com o outro internalizamos um conhecimento que está ideológica e culturalmente marcado pelas experiências vivenciadas pela sociedade (VIGOTSKY, 1995; TICKS; SILVA; BRUM, 2013). Esse processo se dá pela internalização de novos saberes (ZDPs – Zonas de Desenvolvimento Proximal) a partir de conhecimentos prévios, com o auxílio de outrem (mais experiente ou não) (VYGOTSKY, 2001, p. 239). Em nossa análise, marcas dessa perspectiva são evidenciadas no modo como percebem a aprendizagem de ILA (mediada pelo professor ou por instrumentos).

Assim, frente a esse panorama, verifica-se a emergência de mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Nesse tocante, pesquisas que enfocam o

contexto escolar e a formação de professores de línguas (CRISTÓVÃO; MACHADO, 2055; PERIN, 2005; SCHERER; MOTTA-ROTH, 2015; NASCIMENTO, 2017) têm demonstrado que uma das possibilidades de reverter o cenário das práticas de ensino e aprendizagem da segunda língua, é a implementação de propostas pedagógicas de ensino de ILA na perspectiva das práticas sociais, que promovam a aproximação entre a escola e o cotidiano dos alunos. Tais propostas, ao considerarem as necessidades dos estudantes podem gerar *insights* significativos das relações entre o conhecimento científico didatizado pela escola (FRIEDRICH, 2012) e questões sociais, culturais, econômicas e políticas que impactam e constituem o dia a dia dos aprendizes. Por esse motivo, a compreensão de seus modos de representação de ensino e aprendizagem de ILA perfazem insumo fundamental para o desenvolvimento, planejamento e implementação de propostas de ensino de língua que sejam significativas e duradouras.

A ACD e os discursos dos alunos sobre a aprendizagem de ILA

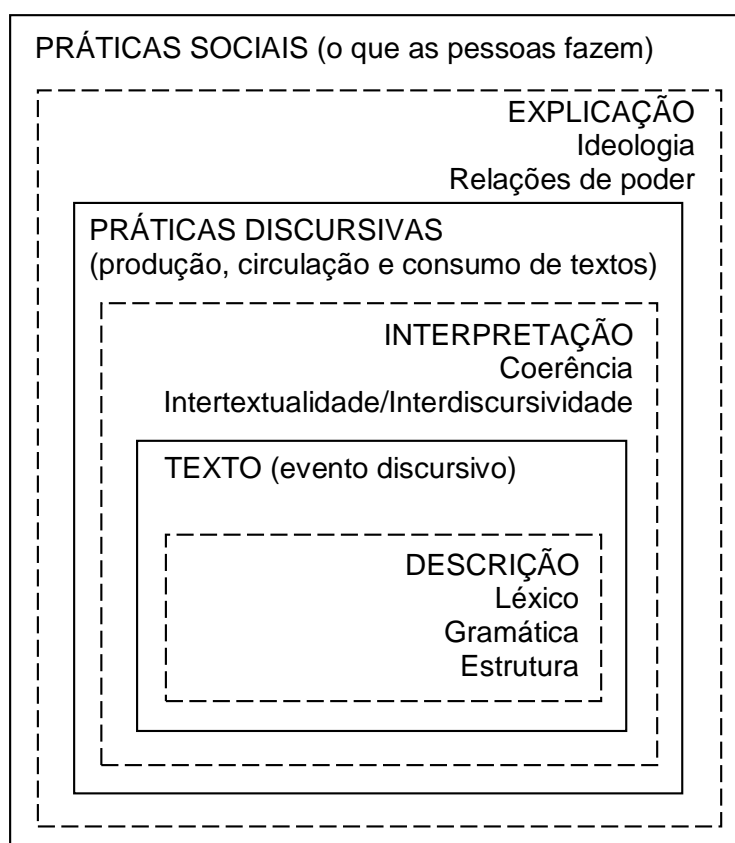
A ACD configura tanto uma teoria quanto um método de análise de práticas sociais que instanciam discursos em contextos específicos (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 16). Em sua essência, essa abordagem dedica-se à investigação do discurso linguisticamente orientado com vistas à mudança social (FAIRCLOUGH, 1992, p. 62), na qual a linguagem é assumida como uma forma de *prática social*, o que equivale dizer que nós nos comportamos e agimos por meio da linguagem (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 29). Assim, os discursos, os textos que produzimos quando nos engajamos em determinadas práticas sociais, e as estruturas sociais se influenciam mutuamente (MEURER, 2005, p. 82). Dessa forma, os textos carregam *traços e pistas* (FAIRCLOUGH, 1992, p. 100), que tornam possível o estabelecimento de relações entre as estruturas sociais e as escolhas linguísticas de seus produtores, pois os textos são perpassados por *relações de poder*, podendo contribuir para sua manutenção, transformação bem como contribuem para o estabelecimento de *ideologias*.

A partir disso, é possível compreender o papel fundamental que a linguagem desempenha na pauta da ACD em seu projeto de desenvolvimento de uma teoria social (de uso) da linguagem (FAIRCLOUGH, 2005, p. 160). Nesse sentido, como destaca o autor, a análise crítica das questões sociais procura investigar a linguagem (texto) sob dois enfoques centrais: a linguagem como sistema de uso e a linguagem como discurso. Ao nos dedicarmos ao estudo do texto (linguagem) enfocando seu caráter sistêmico, buscamos identificar o papel das estruturas linguísticas, em termos de regras ou sistemas de escolhas feitas pelas pessoas para significar suas posições em interações discursivas (FAIRCLOUGH, 2005, p. 164). Quando

tomamos o texto como discurso, nossa atenção está direcionada à análise das práticas nas quais as pessoas se envolvem/participam e que as inscreve em determinadas “ordens de discurso”, ou seja, práticas discursivas associadas a instituições e domínios de conhecimento, os quais tornam seus discursos mais ou menos hierárquicos, técnicos, especializados, particulares (FAIRCLOUGH, 2005, p. 165-166).

Nesses termos, a combinação desses dois enfoques oferece possibilidades para a análise dos discursos (textos) produzidos pelos alunos, de modo a identificar as marcas discursivas inscritas nas escolhas linguísticas feitas pelos participantes acerca de suas percepções de aprendizagem de ILA na escola pública, as quais são capazes de revelar práticas de controle e/ou legitimação de diferenças e relações sociais que, dadas as condições de organização e estrutura da instituição, passam a integrar o senso comum (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23-25). Em nossa análise, ao acessarmos os discursos dos alunos, orientamos nosso olhar com base na representação tridimensional da prática discursiva proposta por Fairclough (1992, p. 10), composta por três dimensões que se complementam: um texto, uma prática discursiva e uma prática social (Figura 1).

Figura 1: Representação tridimensional da instância discursiva de FAIRCLOUGH (2009, p. 73), didatizada por MEURER (2005, p. 95)



Na figura 1, observamos que para cada uma das dimensões da instância discursiva, Meurer (2005, p. 95) propõe uma dimensão analítica. Quando enfocamos o texto como objeto de análise, nos dedicamos a *descrevê-lo* em seus aspectos lexicais, gramaticais e estruturais; na dimensão da prática discursiva, a tarefa analítica é a *interpretação* dos modos como acontecem os processos de produção, circulação e consumo do texto na sociedade, bem como discutir relações entre esse texto e outros textos e/ou discursos retomados por ele; e na prática social buscamos *explicar* em que medida o texto instancia estruturas de manutenção e/ou desnaturalização de ideologias e posições sociais culturalmente determinadas.

Para os propósitos deste trabalho, nossa análise enfoca a descrição do texto como evento discursivo, privilegiando os aspectos léxico-gramaticais do discurso dos participantes na construção de significados ideacionais de aprendizagem de ILA. Nesses termos, a exemplo do que propõe Fairclough (2003), adotamos as categorias de transitividade da metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), que apresentamos a seguir.

A GSF e a construção das representações sobre aprendizagem de ILA

Halliday e Matthiessen (2014) destacam que usamos a linguagem para dar sentido a nossa própria experiência e para interagir com outras pessoas. Nesses termos, pode-se dizer que a “gramática se conecta com a linguagem exterior: com os acontecimentos e as condições do mundo e com os processos sociais nos quais nos engajamos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 25 - tradução minha). Assim, a língua deve ser entendida em suas relações com a estrutura social (HALLIDAY, 1989), ou seja, para entendermos o discurso da escola, neste caso o discurso dos alunos, precisamos levar em consideração o contexto no qual este está inserido.

Na GSF, o contexto pode ser descrito a partir de um modelo conceitual formado pelas variáveis de Campo, Relações e Modo (HALLIDAY, 1989). Tais variáveis se manifestam no sistema linguístico por meio de cada uma das Metafunções da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Como neste trabalho nos voltamos a interpretação das representações discursivas dos alunos sobre aprender ILA, aqui nos interessam as manifestações da Metafunção ideacional da linguagem a partir do escopo das subfunções experiencial e lógica.

A Metafunção experiencial é responsável pela construção de um modelo de representação de mundo (FUZER; CABRAL; OLIONI, 2011, p. 189), o qual tem a sua unidade

de análise na oração (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). À luz dessa metafunção, a oração é analisada sob o prisma do sistema de transitividade, o qual dá conta da construção da experiência em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Nessa dinâmica, ao construirmos o mundo das experiências, estamos formando uma “figura”, a qual é constituída pelos participantes e processos, ou seja, por quem faz o quê, e eventualmente pelas circunstâncias de tempo, modo, causa, localização e outras associadas aos processos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 212). Os processos construídos pelo sistema de transitividade podem ser classificados em três grandes grupos: o material, o mental e o relacional. Há outros três grupos que, localizados na fronteira entre os três principais, também colaboram para representar nossas experiências: o verbal, o comportamental e o existencial (HALLIDAY, 1989). Os tipos de processos e participantes que compõem o sistema da transitividade da Metafunção ideacional experiencial são descritos no Quadro 1.

Quadro 1: Processos e participantes do sistema de transitividade (com base em HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014, p. 2019)

Tipos de processo	Significado	Participantes
MATERIAL	Fazer; Acontecer	Ator - Meta - Escopo - Beneficiário – Atributo
MENTAL	Perceber; Pensar; Sentir; Desejar	Experienciador - Fenômeno
RELACIONAL	Caracterizar; Identificar	Portador - Atributo Identificado - Identificador
COMPORTAMENTAL	Comportar-se	Comportante - Comportamento
VERBAL	Dizer	Dizente - Verbiagem - Receptor – Alvo
EXISTENCIAL	Existir	Existente

A Metafunção ideacional lógica compreende os complexos oracionais, isto é, a combinação de palavras construídas com base em relações lógicas específicas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 558-559). O sistema das Relações lógico-semânticas, apesar da pluralidade de relações que podem acontecer, é baseado em duas relações fundamentais entre as orações, a expansão e a projeção, sendo que aqui nos dedicamos mais especificamente as relações de expansão.

Na expansão, um fenômeno é relacionado como sendo da mesma ordem da experiência com a oração secundária expandindo a primeira oração. Essas relações de expansão podem ser classificadas em três relações distintas: elaboração, extensão e intensificação (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 564). Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 564), na

elaboração, uma oração tem seu sentido elaborado por outra que a especifica ou descreve, reformulando-a ou exemplificando-a. Um dos exemplos de conector que elabora uma oração é o “por exemplo”. Na relação de *extensão*, uma oração amplia o sentido de outra, acrescentando uma informação nova, apresentando uma exceção ou oferecendo uma alternativa. Isso geralmente acontece pelo uso de conjunções como “e” (adição), “mas” (adversidade) e “ou” (variação). Na relação por *intensificação*, uma oração realça o significado de outra, qualificando-a com traços circunstanciais de tempo ou espaço, modo, causa ou condição.

O Quadro 2 resume os tipos de relações lógico-semânticas de expansão propostas por Halliday e Matthiessen (2014).

Quadro 2 – Relações lógico-semânticas de expansão do complexo oracional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014)

	Relações lógico-semânticas	Ideias	Definições
EXPANSÃO	Elaboração	‘isto é, por exemplo, a saber’	uma oração expande outra elaborando-a (ou uma parte dela): dizendo em outras palavras, especificando em maiores detalhes, comentando ou exemplificando.
	Extensão	‘e, ou’	uma oração expande a outra estendendo-a para além dela: adicionando alguns elementos novos, apresentando uma exceção, ou oferecendo uma alternativa.
	Intensificação	‘tão, ainda, então’	uma oração expande outra, ornamentando seu entorno: qualificando com algumas características circunstanciais de tempo, lugar, causa ou condição.

Metodologia

O contexto e os participantes

A escola na qual o estudo foi realizado integra a rede estadual de ensino de Santa Maria, RS, e está localizada no centro da cidade e nas proximidades de um ponto de ônibus de linhas municipais e intermunicipais, o que faz com que receba estudantes oriundos de diferentes regiões da cidade e dos municípios próximos. À época em que a pesquisa se realizou, a escola atendia cerca de 1200 estudantes de nível médio, distribuídos em três turnos.

Participaram da pesquisa nove estudantes, com faixa etária entre 15 e 17 anos, matriculados na primeira série do ensino médio politécnico, do turno vespertino. Em data anterior ao dia da aplicação do instrumento de coleta de dados, dada a faixa etária dos alunos, foi realizado o convite para participação na pesquisa e lhes foi entregue o Termo de

Assentimento, para coletar a autorização dos pais ou responsáveis, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os alunos que retornaram o Termo de Assentimento compõem a amostra do presente estudo.

Coleta do *corpus*, procedimentos e categorias de análise

Esta pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo de investigação, no qual, ao acessar a realidade, considera o papel humano em suas relações sociais, levando em consideração elementos subjetivos da vida dos participantes, tais como sentimentos, emoções, motivações, crenças e conflitos (ALAMI; DESJEUX; GARABUAU-MOUSSAUI, 2010). Nessa perspectiva, a partir da análise dos discursos dos participantes acerca do modo como entendem a aprendizagem de ILA na escola, buscamos compreender a construção de significados de suas vivências em um determinado momento histórico (HOLLIDAY, 2002, p. 10).

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário semiestruturado em que buscamos responder as perguntas: #1 *A partir da tua experiência, como você aprende inglês na escola? Dê um exemplo* e #2 *Que papéis você atribui ao professor e ao aluno nas aulas de língua inglesa?*

Para fins de organização dos dados, cada questionário foi identificado de forma alfanumérica, recebendo as letras AL, uma abreviação para ALUNO, e um número de 1 a 9 (AL1, AL2...).

A partir do arcabouço teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014) e da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003) buscamos identificar nos discursos dos participantes: 1) os traços linguísticos que sinalizavam suas afiliações a discursos socialmente determinados sobre a aprendizagem de ILA e 2) reconhecer modos de representação da realidade que seus discursos permitiram revelar. Dessa análise, emergiram as categorias semânticas descritas no Quadros 3.

Quadro 3 – Categorias semânticas para as representações de aprendizagem de inglês e de papéis de professor e aluno na escola

Eu aprendo inglês...	... pela mediação de outrem (com professor e colegas)
	... pela mediação de instrumentos (livro, exercícios, mímica)
Papel	...de professor: ATIVO – Fornecedor de conhecimento

... de aluno: PASSIVO – Cliente/Receptor de conhecimento

As categorias descritas no Quadro 3 são analisadas e problematizadas na próxima seção.

Resultados e discussão

Os discursos sobre aprendizagem de inglês na escola pública

A análise das respostas dos participantes para a pergunta #1 *A partir da tua experiência, como você aprende inglês na escola? Dê um exemplo*, revelou diferentes representações discursivas para o modo como percebem a aprendizagem de ILA na escola pública, as quais foram agrupadas nas seis categorias semânticas mostradas na Tabela 1.

Tabela 1 – Categorias semânticas para as representações discursivas de aprendizagem de inglês na escola pública

Eu aprendo inglês		Respostas									Total
		AL1	AL2	AL3	AL4	AL5	AL6	AL7	AL8	AL9	
pela mediação de outrem	com a ajuda do professor	X			X		X				3
	ouvindo explicações do professor			X						X	2
	com diálogo com colegas		X								1
pela mediação de instrumentos	com exercícios						X	X		X	3
	com a ajuda de livros	X							X		1
	com mímica					X					1

De modo geral, o que se observa nas respostas dos participantes é o reconhecimento da atuação do professor como agente fundamental para a aprendizagem da língua. Ao nos determos às categorias mostradas na Tabela 1 é possível identificar, na maioria delas, traços da intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos, seja de forma direta (*com a ajuda do professor, ouvindo as explicações do professor*) ou quando a presença deste pode ser recuperada por meio dos recursos didáticos utilizados por ele em suas rotinas e tarefas de sala de aula (*com exercícios, com a ajuda de livros* [didáticos], *com diálogo*).

O discurso que emerge das respostas dos participantes recupera ecos epistemológicos do modelo tradicional de aprendizagem conhecido como pedagogia didática (*didactic pedagogy*) (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 7). Segundo os autores, neste modelo o professor ocupa o centro do processo, na condição de *expert*, responsável pela transmissão de todo o conhecimento (com a *ajuda* ou com as *explicações*) que é “absorvido” pelo aluno (por meio de *exercícios* ou pelos *livros* [didáticos]).

Assim, podemos reagrupar as categorias semânticas, acima descritas, em uma categoria geral, a qual chamaremos de *aprendizagem instrucional*, em referência ao caráter hierárquico da relação, observada no discurso dos participantes, que configura o que Freire (1979, p. 33) denominou “consciência/instrução bancária”, situando o professor como *depositário* de saber e o aluno como *depósito* desse conhecimento.

Os excertos a seguir ilustram essa perspectiva instrucional, destacando a recorrência das ações do professor como “mediador” (instrutor) das práticas de aprendizagem apresentadas pelos alunos.

Excerto 1

AL4: “Se aprende *a partir do professor ensinando regras*, artigos entre as demais matérias que envolvem a disciplina de inglês

No discurso de AL4, a importância dada à figura do professor para a aprendizagem do aluno é evidenciada na circunstância de acompanhamento *Se aprende a partir do professor [...]* Nessa representação, o professor é explicitamente marcado e assume a função de Ator do processo material *ensinar*, cuja meta é o ensino de *regras, artigos, matérias que envolvem a disciplina de inglês*, evidenciando uma perspectiva de aprendizagem de língua pautada no ensino gramatical.

Da mesma forma, a figura do professor como como Ator o institui da responsabilidade de ser aquele que ajuda o aluno a entender o conteúdo (“[...] *regras, artigos entre as demais matérias que envolvem a disciplina de inglês*”). Tal papel, prototipicamente, é indissociável à função docente, ocorrendo concomitantemente para promover ações cognitivas no aluno (aprender) a partir das ações materiais do professor (ensinar).

Outros discursos destacam a importância de prestar atenção às aulas e às explicações do professor em sala de aula (“[...] *ouvindo as explicações do professor [...]*” – AL9) como forma de aprendizagem de língua inglesa na escola (Excerto 2).

Excerto 2

AL9: “*Sempre ouvindo as explicações do professor, fazendo os exercícios memorizar bem o significado das palavras.*”

O autor da declaração prefere usar um grupo adverbial de frequência (*sempre*) para pontuar a assertividade da informação e, dessa forma, denotar uma percepção de prática de aprendizagem de inglês por meio de uma atitude de comprometimento com a aula (“*Sempre ouvindo as explicações do professor e fazendo os exercícios [...]*” – AL9).

No discurso de AL9, ainda encontramos indícios da concepção behaviorista de aprendizagem, com foco na memorização de vocabulário (PAIVA, 2012, p. 28-29), na qual a atitude do aluno de ouvir atentamente as explicações do professor tem como objetivo 1) a realização dos exercícios e 2) “[...] *memorizar bem o significado das palavras*” (AL9). Tal concepção, ainda que resistente no contexto escolar, coloca-se na contramão das abordagens contemporâneas, as quais defendem “a construção do significado das palavras em um contexto específico” (PAIVA, 2004, p. 128), de modo a possibilitar a ampliação dos conhecimentos e, conseqüentemente, a sua ressignificação para contextos mais amplos.

Afastando-se das representações apresentadas até este ponto, AL2 destaca as interações entre alunos nas aulas de inglês, associando a aprendizagem de inglês a situações de diálogo sobre questões do cotidiano (Excerto 3).

Excerto 3

AL2: Se aprende *dialogando* com os colegas, pois não são todos os alunos que *sabem pronunciar* ou aprende o inglês, um exemplo bom é *perguntando* coisas do dia a dia para os alunos.

Em AL2 observa-se a ênfase que o aluno atribui ao desenvolvimento de práticas que promovam a participação dos colegas, envolvimento em situações de conversas informais em sala de aula (*Se aprende dialogando com os colegas [...] perguntando coisas do dia a dia dos alunos*” – AL2). Da mesma forma, há em seu depoimento a preocupação com a oralidade e o conhecimento da prosódia da língua inglesa (“[...] *pois não são todos os alunos que sabem pronunciar [...]*” – AL2).

Esse discurso joga luz sobre um ponto ainda problemático do ensino de línguas que diz respeito à formação dos profissionais que trabalham com línguas adicionais no contexto público: a insegurança em relação à proficiência em língua estrangeira (STURM, 2011).

Os dados na Tabela 1 também mostram discursos que apontam a prática de realizar exercícios (não descritos pelos respondentes) como uma atividade capaz de promover a aprendizagem de inglês. O excerto 4 apresenta um exemplo dessas percepções.

Excerto 4

AL6: “*Fazendo* exercícios, interagindo com o professor.”

No Excerto 4, o respondente define a aprendizagem de língua inglesa como um processo relacionado à realização de exercícios. Essa necessidade demonstrada no discurso do aluno pode ser entendida como um indicativo de um processo ancorado no paradigma behaviorista de aprendizagem (estímulo-resposta) (WATSON, 1913).

Em seu discurso, AL6 entende a aprendizagem da língua como um processo relacionado ao desenvolvimento de tarefas (*fazendo exercícios*), o qual não só depende da quantidade de atividades realizadas, marcada pelo uso do plural em *exercícios*, mas também da interação entre professor e aluno no desenvolvimento das atividades “*Fazendo exercícios [e] interagindo com o professor*” – (AL6). Nessa dinâmica, o processo material fazer (*fazendo*), aponta uma ação concreta do aluno, uma atitude, até certo ponto, comprometida com sua aprendizagem. Da mesma forma, ao expandir sua oração, a presença do professor é retomada como uma circunstância de acompanhamento (*com o professor*), realizada pelo processo comportamental *interagir* (*interagindo com o professor*).

A noção de interação que subjaz a essa representação nos parece reforçar o seu alinhamento a uma perspectiva de aprendizagem que se constitui por meio de repetições, comportamentos condicionados (BROWN, 1994, p. 23) que, à medida que se tornem internalizados pelo aluno, determinam a aprendizagem. Nesse desenho, a interação entre o professor e o aluno só adquire significado para *fazer os exercícios*.

Evidentemente, não podemos descartar a possibilidade de que a escolha do termo *interação* pelo respondente tivesse como intenção referir outros posicionamentos nessa representação, talvez alinhados a perspectiva sócio interacionista (Vygotsky, 2001). No entanto, faltam-nos subsídios suficientes para tais considerações no discurso do aluno.

Ainda subjacente à categoria semântica de mediação por instrumentos, destacamos a representação de AL8, o qual enfatiza o uso de livros [didáticos] (Excerto 5).

Excerto 5

AL8: *Sei lá*, apenas comigo foi *com os livros*. Mais pra da um exemplo, podíamos ir mais na vídeo aula para ver vídeos interessantes sobre o tema aplicado pelo professor.

A declaração apresentada por AL8 mostra um distanciamento do aluno com seu discurso, enfatizado pelo marcador de imprecisão “*Sei lá [...]*” (AL8). Além disso, as escolhas léxico-gramaticais dão individualidade à representação de que inglês se aprende a partir dos livros: entendida pelo aluno como uma prática pessoal e não compartilhada, reforçada pelo uso do adjunto avaliativo *apenas*, em “[...] *apenas comigo foi com os livros.*” (AL8). Em seu discurso, AL8 não especifica a que tipo de livro se refere, no entanto, ao considerarmos a sequência de sua declaração, podemos entender que se trata de livros didáticos usados em sala de aula, o que justifica a sugestão apresentada de “[...] *ir mais na video aula [sala de vídeo] para ver vídeos interessantes sobre o tema aplicado pelo professor*” (AL8).

Essa perspectiva de aprendizagem da língua mediada pelo livro didático na escola pública é respaldada pelas políticas educacionais e programas implementados pelo Ministério da Educação, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Da mesma forma, frente a dificuldade e precariedade de recursos disponíveis para o ensino de línguas no contexto público, o livro didático constitui, na maioria das vezes, não apenas o balizador das práticas e rotinas de ensino e aprendizagem na escola como também a “única fonte de consulta” de professores e alunos nesse contexto (PINTO e PESSOA, 2009, p. 79).

Os papéis de professor e aluno em aulas de língua inglesa

Do discurso dos participantes em resposta à pergunta #2 *Qual é o papel do professor e do aluno em aulas de língua inglesa?* emergiram duas categorias semânticas bem definidas para tais papéis: o professor representa o participante ATIVO – FORNECEDOR de conhecimento do contexto de sala de aula, sendo descrito como aquele que *ensina* (100%) e o aluno, ao contrário, tem um papel PASSIVO – RECEPTOR de conhecimento no contexto, sendo visto como o participante encarregado de *prestar atenção* na aula e (tentar) *aprender* (90%) (Tabela 2).

Tabela 2 – Categorias semânticas para os papéis de professor e aluno em aulas de inglês no ensino médio da escola pública

Papéis	Respostas	%
Professor ATIVO FORNECEDOR	9	100

A Tabela 2 revela uma unidade de opinião entre os respondentes, com exceção de um aluno que não respondeu à pergunta relativa ao papel do aluno. Essa unidade discursiva desvelada pelas percepções dos estudantes acerca dos papéis de professor e aluno corroboram os dados discutidos na seção anterior a respeito de suas representações de aprendizagem de inglês na escola pública. Como vimos, ao discutirem seus processos de aprendizagem, os alunos, em sua maioria, posicionam o professor como esteio central da aprendizagem e delegam a ele a responsabilidade pelo (in)sucesso desse processo. Aqui, ao representarem seus papéis, reconhecem-se como beneficiários da prática do professor. Esses resultados nos forçam a reconhecer que o paradigma de aprendizagem da escola pública ainda está pautado fortemente no modelo tradicional, amparado na “transmissão de conhecimento de um especialista para um novato” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 7), o qual posiciona o professor como autoridade e o estudante como beneficiário do saber transmitido.

Por outro lado, ao submetermos tais discursos à análise léxico-gramatical, observamos aproximações e distanciamentos que geram a construção de figuras de professor e aluno ideacionalmente diversas.

A Tabela 3, apresenta os processos identificados no *corpus* para a representação dos papéis de professor e aluno no discurso dos participantes

Tabela 3 – Processos utilizados para a representação dos papéis de professor e aluno no *corpus*

Processos identificados na representação do papel de professor		Processos identificados na representação do papel de aluno	
Processo	Freq.	Processo	Freq.
(tentar) ensinar	5	(tentar) aprender	6
(conseguir) explicar	2	prestar atenção	3
achar	1	(tentar/conseguir) entender	2
propor	1	perguntar	1
facilitar	1	fazer	1
mandar	1	respeitar	1
revisar	1		

A análise dos dados da Tabela 3 nos informa que o papel atribuído ao professor é, na maioria dos casos, o de Ator do processo material *ensinar*. Esse processo é aqui entendido como material porque, como apontam Halliday e Matthiessen (2014, p. 203), os processos dessa natureza envolvem mudança, na qual o participante investe energia, provocando o desdobramento do processo. O ato de ensinar, descrito nos discursos dos alunos, ao nosso

entender, está na ordem do fazer concreto, na ação inerente ao ofício do professor de planejar aulas, preparar materiais para o desenvolvimento dos conteúdos etc. Essa figura ideacional coloca o professor na posição de agente responsável pelo andamento e desenvolvimento das práticas de sala de aula e também, como veremos na análise dos discursos dos participantes, como mediador entre o que está sendo ensinado e o que o aluno “efetivamente” aprende. A representação do professor como Ator agrega poder ao participante e o coloca no centro do processo de aprendizagem, como aquele que tem em suas mãos “o poder” de ensinar.

A outra figura construída para o professor, de acordo com a Tabela 3, é a de Dizente do processo verbal *explicar*. Nessa representação inscrevem-se as atitudes inerentes à função, pois, grosso modo, o professor é o responsável por esclarecer as dúvidas que venham a surgir em sala de aula, procurar formas acessíveis de abordar (novos) conhecimentos etc. Os outros processos identificados, com menor recorrência, associam-se semanticamente às duas representações há pouco descritas (Ator e Dizente), pois referem tanto àquelas experiências do fazer pedagógico concreto (achar, facilitar e revisar) quanto aos processos do dizer que envolvem esse fazer pedagógico (propor e mandar).

No que concerne ao papel do aluno, observa-se uma representação fortemente associada a posturas do domínio da consciência, figurando como Experienciador dos três processos mentais mais recorrentes: (tentar) aprender, prestar atenção e (tentar/conseguir) entender. Nessa dinâmica, o aluno, aparentemente, assume uma posição passiva em relação ao seu processo de aprendizagem. Esses dados corroboram os resultados de Silva, Trivisiol e Brum (2016), a respeito do papel do aluno de ensino médio da escola pública. Segundo os autores, a tendência a representar-se por meio de processos mentais, somada ao uso de elementos moduladores como *tentar*, revela um desejo de ser, mas ainda não configura uma ação concreta no mundo (SILVA; TRIVISIOL; BRUM, 2016, p. 87).

Também configuram a representação de aluno o processo verbal *perguntar* e os processos mentais *fazer* (com sentido de obedecer) e *respeitar*. Quando representado como Dizente do processo *perguntar*, o aluno, à exceção das representações mentais, investe-se de uma atitude concreta, tomando parte na realidade por meio de um processo de dizer. Cada um dos processos listados na Tabela 3 está associado a diferentes participantes, brevemente apresentados acima. Esses participantes e processos, quando analisados no contexto discursivo em que ocorrem, suscitam novas configurações ideacionais de professor e aluno, como mostram os excertos a seguir.

A representação apresentada no Excerto 6 caracteriza o papel do professor como Ator e do aluno como Experienciador:

Excerto 6

AL3: O papel do aluno é *aprender* e o professor *ensinar*.

Em AL3 a responsabilidade pelo processo de ensino é delegada ao professor e a aprendizagem compete ao aluno. Essa característica foi recorrente nos discursos que compõem nosso *corpus*. Esse discurso configura um valor socialmente instituído. Assim, o que essa declaração nos mostra é uma visada de aprendizagem situada no paradigma tradicional que coloca o professor como detentor do conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 7), como Ator do processo *ensinar*, e o aluno como um coadjuvante do processo, Experienciador do processo *aprender*, que se coloca como receptor/depósito do conhecimento a ser transmitido pelo professor (FREIRE, 1979, p. 33). O traço que caracteriza o aluno como receptor de conhecimento também é observado no Excerto 7 (a seguir). Neste, a característica em maior evidência é a construção do papel de aluno como Beneficiário do trabalho do professor em sala de aula, linguisticamente marcado pelo emprego de circunstâncias de finalidade.

Excerto 7

AL1: A do [aluno] *presta atenção*, *pergunta* quando não entender algo. A do professor *achar* um método *mais fácil* para que os alunos *consigam aprender mais fácil*.

No Excerto 7, o aluno é representado como Experienciador do processo mental *prestar atenção* e Dizente do processo verbal *perguntar*. Nesses termos, o papel do aluno é essencialmente cognitivo, estando sua atuação concreta (*perguntar*) dependente da circunstância temporal “[...] *quando não entender algo*” (AL1). Assim, entende-se que a atitude ativa do aluno só é demandada frente a situações específicas, como a apresentada no depoimento. Por outro lado, o professor assume o papel de Ator/Experienciador do processo material abstrato *achar*, o qual configura tanto uma ação prática no mundo, elaborar propostas de ensino de língua inglesa, como um processo do âmbito das ideias, a busca teórica por formas adequadas de ensino. Essa atitude ativa atribuída ao professor (“[...] *achar um método mais fácil [de ensinar]*” – AL1) faz emergir uma figura ideacional de aluno como Beneficiário do trabalho do professor, marcado pela inclusão da circunstância de finalidade [...] *para que os*

alunos consigam aprender mais fácil”. Da mesma forma, a função de *achar um método mais fácil* [...] *para que os alunos consigam aprender mais fácil* faz emergir a figura do professor como facilitador da aprendizagem em que, além da capacidade de ensinar, sua função genuína, deve também ser capaz de simplificar o conhecimento de modo que o aluno possa aprender.

Em AL6 (Excerto 8), apesar de se manter a representação do papel do professor como simplificador do conhecimento e do processo de aprendizagem (*mais simples*), sugere uma tímida possibilidade de “colaboração” entre professor e aluno em relação aos seus papéis em sala de aula. Essa possibilidade, aparentemente, é acenada na expressão *elo de aprendizagem*.

Excerto 8

AL6: Formando um *elo de aprendizagem* onde o aluno *consiga entender* e o professor *consiga explicar* de forma *mais simples*.

AL6 constrói representações de aluno e professor, respectivamente, como Experienciador e Dizente. Semelhante aos outros papéis identificados nesta análise, o aluno é descrito como participante cuja ação está restrita ao mundo da consciência, do desejo de *entender*, e ao professor é atribuída uma postura localizada no mundo da concretude, do dizer (*explicar*). Contudo, a especificidade dessa representação fica por conta da aparente afiliação discursiva à construção de espaços colaborativos em sala de aula. Contudo, nos parece que o *elo de aprendizagem* ao qual AL6 se refere, com base em sua sequência argumentativa, apenas recupera outros posicionamentos ancorados no paradigma tradicional ainda em voga na escola pública, segundo o qual *o professor explica o conteúdo, de forma simplificada, e o aluno tenta entender*. A relação estabelecida é essencialmente bancária, posicionando os estudantes como clientes-consumidores que absorvem o conhecimento que é transmitido pelo fornecedor-facilitador (professor) (FREIRE, 1979; COPE; KALANTZIS, 2015, p. 8-9).

Considerações finais

Os dados que apresentamos neste estudo jogam luzes sobre um recorte da realidade da escola pública. A análise dos questionários revela, nesse recorte, que o aluno que se reconhece como *receptor de conhecimento (Cliente)* é, essencialmente, uma construção da prática pedagógica dos professores que lhe servem de *fornecedores de conhecimento*.

Evidentemente a explicação para o quadro demonstrado pelos dados do *corpus* não se esvazia ou tem como resposta a atitude do professor. A análise também demonstrou diferentes

figuras atribuídas tanto ao professor quanto ao aluno. O *professor* assume posturas, na maioria, constituídas de ações no plano do concreto, como *Ator* e *Dizente*, ou seja, como aquele que faz acontecer e fala (ensina, explica, revisa, manda). No outro extremo, o *aluno* é caracterizado, essencialmente, como *Experienciador*, como participante de processos que se desenvolvem do plano da consciência (prestar atenção, (tentar) entender, obedecer). Em outras palavras, o aluno do ensino médio ainda não se reconhece como agente de sua aprendizagem e representa seu processo como uma atitude desiderativa, um desejo que ainda não alcançou o âmbito da ação prática (SILVA; TRIVISOL; BRUM, 2016).

Assim, com base nestes achados, esperamos contribuir para um esforço compartilhado de reflexão e ressignificação de práticas e saberes, para que possamos amenizar o quadro de passividade da figura do aluno do ensino médio e, em contrapartida, abrir caminhos para futuras ações emancipatórias no contexto escolar.

Referências

ALAMI, S.; DESJEUX, D.; GARABUAU-MOUSSAQUI, I. *Os métodos qualitativos*. Tradução de Luis Alberto S. Peretti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ____ ; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma língua estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; ____ . (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 115-142.

____; LIMA, F. S. “A primeira impressão é a que fica?” Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de uma escola pública. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novo olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 109-134. 3 v.

BRASIL. *Medida Provisória* MPV 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor+1494234>. Acesso em: 26 mar. 2019.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 3. ed. Englewood Cliffs, New Jersey: San Francisco State University – Prentice Hall Regents, 1994.

CALDAS-COULTHARD, C. Da análise do discurso à análise crítica do discurso: introduzindo conceitos. In: ____; SCLIAR-CABRAL, L. (Orgs.). *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Florianópolis, SC: Ed. Da UFSC, 2008, p. 19-44.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse and Late Modernity. In: _____. *Discourse and Late Modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1999, p. 1-18.

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

CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. Formação de professores de língua estrangeira: ação política e reflexiva? In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o Ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 127-157.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London, New York: Routledge, 2003.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. Multiliteracies and language. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2005, p. 159-178.

FLORÊNCIO, J. A.; MARCUZZO, P. As representações de uma turma de alunos do ensino médio acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública. *Signum: Estudos Linguísticos*, n. 15/2, 2012, p. 173-196.

FOGAÇA, F. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Desenvolvimento profissional de docentes: conflitos, argumentação e reflexão. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novo olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 85-108. 3 v.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução Ana Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Londres: Edward Arnold, 1978.

_____; Part A. In: _____. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

_____; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3rd edition. London: Arnold, 2004.

_____. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4th edition, Abingdon: Routledge, 2014.

HOLLIDAY, Adrian. *Doing and writing qualitative research*. London: Sage, 2002.

LYONS, M. *O ensino de língua inglesa numa escola pública de Mato Grosso: a relação crença-contexto*. 2009, 134f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2009.

MATEUS, E.; AL KADRI, M. S. 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.; ____; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 109-136.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: ____; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 82-106.

NASCIMENTO, R. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos de professores de inglês como língua estrangeira/adicional. In: TOMITCH, L. M.; HEBERLE, V. M. (Orgs.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 121-151.

PAIVA, M. G. G. Os desafios de ensinar a ler e escrever em língua estrangeira. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2012.

PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: JORDÃO, C. GIMNEZ, T.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005, p. 143-157.

PIMENTA, A. C.; MOREIRA, R. M.; REEDHJIK, C. C. O ensino de língua inglês em escolas públicas: expectativas e realidade. *Revista Crátulo*, vol. 9, n. 1, 2016, p. 32-20.

PINTO, A. P.; PESSOA, K. N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SCHERER, A. S.; MOTTA-ROTH, D. Contribuições da análise crítica de gênero para a promoção de letramentos em inglês como língua adicional. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). *Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 79-106.

SILVA, E. A.; TRIVISIOLO, V.; BRUM, M. H. Representação dos papéis de professor e aluno por estudantes do ensino médio. In: ROTTAVA, L.; NAUJORKS, J. C.; (Orgs.). *Linguística*

sistêmico-funcional: interlocuções na formação docente e no ensino. 1 ed. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2016, p. 81-90.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. In: SILVA, K. A. da.; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A Formação de professores de Línguas: novos olhares – Vol. 1*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 73-98.

TICKS, L. K. *(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço*. 2008. 329f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processos dialógicos possíveis. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

VYGOTSKY, L. *Obras escogidas*, tomo III. 2 ed. Mdri: Visor, 1995.

_____. *Obras escogidas*, tomo II. E ed. Madri: Visor, 2001.

WATSON, J. B. Psychology as the Behaviorist views it. *Psychological Review*, v. 20, 1913, p. 158-177.