

COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho

COORDENAÇÃO

Mayumi Ilari
Daniel Ferraz

O ENSINO
DA ESCRITA
EM INGLÊS
EM UM CURSO
DE IDIOMAS
um estudo de caso



COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho

COORDENAÇÃO

Mayumi Ilari
Daniel Ferraz

O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS EM UM CURSO DE IDIOMAS

um estudo de caso



| São Paulo | 2023 |



O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C331o

Carvalho, Daniela Cleusa de Jesus.

O ensino da escrita em inglês em um curso de idiomas:
um estudo de caso / Daniela Cleusa de Jesus Carvalho.
Coordenação: Mayumi Ilari, Daniel Ferraz. – São Paulo: Pimenta
Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-723-5

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97235

1. Linguística. 2. Ensino-Aprendizagem. 3. Livro Didático.
4. Idioma estrangeiro. I. Carvalho, Daniela Cleusa de Jesus.
II. Ilari, Mayumi (Coordenadora). III. Ferraz, Daniel (Coordenador).
IV. Título

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Coolvector - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Lavoir, Job Clarendon
Revisão	Daniela Cleusa de Jesus Carvalho
Autora	Daniela Cleusa de Jesus Carvalho

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil



Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México



Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA	Letramentos Acadêmicos
EAP	Inglês para Fins Acadêmicos
EFL	Inglês como Língua Estrangeira
ESL	Inglês como Segunda Língua
EMI	Inglês como Meio de Instrução
L2	Segunda Língua
LM	Língua Materna
LD	Livro Didático
MD	Material Didático
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UE	Unidade de Ensino
GE	Gestor / Douglas
PA	Professora Ana
PE	Pesquisadora
TBLT	Ensino-aprendizagem baseados em tarefas



SUMÁRIO

Capítulo 1

Introdução..... 14

1.1 Justificativa..... 17

Capítulo 2

Revisão da Literatura..... 30

2.1 Concepção de Língua 32

2.1.1 Linguagem e língua de acordo
com a Perspectiva Estruturalista 33

2.1.2 Linguagem e língua segundo
a Perspectiva Cognitivista 36

2.1.3 Linguagem e Língua como
Instrumento Ideológico 39

2.2 A gênese da escrita 43

2.3 Concepções de escrita 44

2.3.1 A abordagem com base no produto 44

2.3.2 A abordagem processual 45

2.3.3 A abordagem social para a instrução da escrita..... 48

2.3.3.1 *A escola australiana*..... 48

2.3.3.2 *A perspectiva da nova retórica* 49

2.3.3.3 *A abordagem de Inglês
para Fins Acadêmicos (EAP)* 49

2.3.3.4 *Interacionismo sócio discursivo* 50

2.3.3.5 *Letramentos Acadêmicos (LA)* 52

2.3.3.6 *Teorias de Gênero Voltadas ao EAP* 55

Capítulo 3

Metodologia	58
3.1 Objetivos da Pesquisa	59
3.2 Perguntas de pesquisa	59
3.4 Metodologia de coleta de dados.....	60
3.4.1 Contexto da pesquisa	60
3.4.2 Participantes	61
3.4.3 Procedimento de coleta de dados	62
3.5 Metodologia de análise de dados	74
3.5.1 O questionário.....	74
3.5.2 As gravações	74
3.5.3 A análise do LD	77
3.5.4 As entrevistas	82
3.5.4.1 A Entrevista com a Professora Ana.....	82
3.5.4.2 A Entrevista com Douglas, o gestor.....	86

Capítulo 4

Análise de Dados.....	94
4.1 O contexto escolar	95
4.1.1 A Editora	95
4.1.2 A Franquia	97
4.1.3 A Unidade de Ensino	100
4.1.3.1 Concepções teóricas que norteiam a Unidade de Ensino	103
4.1.3.2 Formação de professores na Unidade de Ensino	117
4.2 O material Didático	130
4.2.1 Os autores e o contexto de produção do MD.....	130
4.2.2 Descrição do Material Didático	135
4.2.2.1 Análise da Descrição do Material Didático	143
4.2.3 Análise quantitativa das atividades que fazem uso da escrita.....	149



4.2.4	Análise qualitativa das seções de escrita	156
4.2.5	A escolha do material didático e sua permanência	166
4.3	A Prática Pedagógica.....	179
4.3.1	Análise do questionário.....	180
4.3.2	Análise das transcrições de aula	182
4.3.3	Análise da Entrevista.....	192
4.3.3.1	<i>Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões</i>	194
4.3.3.2	<i>Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 1.</i>	199
4.3.3.2	A atividade assume uma função mediadora.....	199
4.3.3.2.2	A escrita se equipara à fala.....	203
4.3.3.2.3	Os alunos têm resistência em escrever.....	207
4.3.3.3	<i>Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada</i>	211
4.3.3.3.1	Gênero textual: Notas	212
4.3.3.3.2	Gênero textual: Listas	213
4.3.3.3.3	Gênero textual: Entrevista.....	216
4.3.3.3.4	Gênero textual: Composition	218
4.3.3.4	<i>Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 2.</i>	224
4.3.3.4.1	As instruções não eram detalhadas pois ocorriam por meio de handouts que deveriam ser estudados em casa.	225
4.3.3.4.2	A professora não via a necessidade de dar instruções explícitas em sala por haverem handouts.....	233
4.3.3.5	<i>Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula.</i>	236
4.3.3.6	<i>Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 3.</i>	239
4.3.3.7	<i>Suposição 2 – O LD se tornou o currículo do curso.</i>	242
4.3.3.7.1	A adoção das propostas metodológicas do material didático	244
4.3.3.7.2	A percepção da professora de que alguns conteúdos do LD não eram adequados.	253



4.3.3.7.3 As dificuldades em implementar as propostas do LD	256
4.3.3.8 <i>Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (entrevista)</i>	259
4.3.3.8.1 O processo de preparação da professora para as aulas.	260
4.3.3.8.2 A preparação de aula não abarcava o ensino da escrita na prática	261
4.3.3.9 <i>Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares.</i>	271
4.3.3.10 <i>Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 4.</i>	279
4.3.3.10.1 A professora promovia uma prática limitante de escrita visando o domínio gramatical.	279
4.3.3.11 <i>Hipótese 5– A visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral</i>	288
4.3.3.12 <i>Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 5.</i>	292
4.3.3.12.1 A comunicação oral era central nas aulas.	292
4.3.3.12.2 A professora buscava cobrir o conteúdo do livro de forma oral.....	295
4.4 Demais códigos da entrevista passíveis de análise.	299
4.4.1 Suposição 1 – As experiências prévias da professora como aluna moldam sua prática.	300
4.4.1.1 <i>As experiências de alfabetização e preparação para o vestibular influenciaram sua prática pedagógica.</i>	300
4.4.1.2 <i>Sua predileção por gramática e por determinados temas influenciavam a organização das aulas.</i>	312
4.4.2 A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Ana.....	323



4.4.2.1 <i>Concepção sócio cultural de língua segundo Ana</i>	324
4.4.2.2 <i>Concepção cognitivista de língua segundo Ana</i>	329
4.4.2.3 <i>Concepção estruturalista de língua segundo Ana</i>	332
4.4.3 <i>A concepção de escrita de Ana</i>	334
4.4.3.1 <i>A abordagem com foco no processo segundo Ana</i>	335
4.4.3.2 <i>A abordagem com foco no produto segundo Ana</i>	336
4.4.4 <i>A concepção de ensino e aprendizagem de Douglas</i>	339
4.4.4.1 <i>A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Douglas</i>	341
4.4.4.2 <i>A concepção de ensino e aprendizagem de escrita de Douglas</i>	349

Capítulo 5

Considerações Finais	355
5.1 O processo de construção da pesquisa	356
5.2 Discussão dos dados	363
5.3. Possíveis contribuições da pesquisa.....	375
5.4 Limitações da pesquisa	380
Referências Bibliográficas	382
Sobre a Autora	391
‘Notas de fim’	392
Índice Remissivo	416





INTRODUÇÃO

A escrita tem se tornado cada vez mais necessária, devido ao aumento da comunicação digital e dos advenços tecnológicos (OCEM, 2006). Goodwin afirma que os novos processos de mobilidade humana, são alguns dos recentes fenômenos de escala global que afetam e são afetados pelos usos da linguagem e produção de significados (2010). A sociedade está em processo de mudança, no qual o seu status passa de uma “sociedade tipográfica, para uma sociedade digital” possibilitando assim um aumento significativo da conectividade entre os povos (RIZVI; LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016, p. 11). Warschauer (2000) afirma que o processo de globalização fez com que a língua inglesa fosse amplamente disseminada como língua internacional, o que impõe aos falantes não nativos a necessidade de usá-la diariamente para atuação na sociedade ao “apresent[ar] ideias complexas, [para] colaboração e negociação internacional, [para] localização e [para] interpretação crítica de informação que muda rapidamente”¹ (p.511). A escrita atinge uma nova posição nesse atual contexto de ensino de Inglês como Língua Estrangeira (EFL), uma vez que a habilidade possibilita a interação em diferentes situações – sejam elas virtuais ou não – o que pode ser útil na resolução de problemas.

Embora a necessidade da escrita em língua estrangeira seja cada vez maior, pouco se tem trabalhado com essa habilidade no ensino do inglês. Uma das razões é a percepção popular de que aprender uma nova língua é, primeiramente, aprender a comunicar-se de forma oral. Parte disso é devido à percepção dos estudantes brasileiros de que sua capacidade para a comunicação oral no idioma é insuficiente. Segundo um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Data Popular para o British Council² sobre as demandas de aprendizagem da língua inglesa no Brasil (2014), os participantes da pesquisa deram prioridade para a fala (em 50% das respostas) e para a compreensão (em 37% das respostas) entre as competências a serem desenvolvidas em um curso de inglês. Ainda de acordo com o estudo, a menor valorização da escrita se relaciona à existência de ferramentas capazes de facilitar a comunicação escrita, como corretores e tradutores.

A busca por uma escola de idiomas é a principal forma de suprir a necessidade do inglês além da formação básica. Tais instituições foram apontadas como a solução mais procurada por 87% das pessoas entrevistadas e os outros 13% se dividem em: procura por professores particulares (6%), cursos na empresa (3%) ou na escola (Centro de Estudo de Línguas) (2%), cursos online (1%) ou através de fascículos e apostilas (1%) (BRITISH COUNCIL, 2014). A pesquisa ainda identificou que 5,1% da população brasileira com idade igual ou superior a 16 anos declarou ter algum conhecimento de inglês.

Essa valorização da escola de idiomas como local ideal para se estudar inglês vem da crença de que somente nesse espaço é que o aprendizado ocorre. Souza (2006) afirma que a insatisfação com o ensino da língua na educação formal abriu margem à criação de escolas de idiomas, que alegam em seu discurso prezar pela qualidade do ensino. Os estudantes advindos da educação pública, por sua vez, acreditam que o aprendizado de língua estrangeira só se concretiza em cursos de idiomas, é o que concluem Dutra e Melo (2004, *apud* OCEM 2006) em sua pesquisa de campo sobre o ensino de idiomas nas escolas regulares.

Embora as escolas de idiomas sejam a opção mais procurada para sanar a precariedade do ensino na formação básica, elas não têm sido eficientes, de acordo com a pesquisa conduzida pela empresa de educação internacional *Education First* (EF-EPI) em 2019 (EF-EPI, 2019; HUTCHINSON, 2015). O Brasil apareceu na 59ª posição entre 100 países em termos de proficiência global, tendo seu nível de proficiência considerado baixo, mesmo após aumentar a oferta de capacitações docentes nos últimos anos e passar por sete reformas educacionais.

Outros dois fatores preocupantes são a falta de regulamentação desses espaços pelo Ministério da Educação e a ausência de pesquisas neste contexto para aferir a legitimidade do discurso de que esse é o lugar ideal para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Esse estudo almeja então investigar o ensino de escrita na escola de idiomas, contexto pouco investigado e que mantém o *status* de lugar onde se aprende inglês de forma efetiva, de acordo com a opinião popular, mesmo que as pesquisas mostrem o baixo rendimento do brasileiro em relação ao idioma (DUTRA E MELO, 2004 *apud* BRASIL, 2006, SOUZA, 2006, BRITISH COUNCIL, 2014; HUTCHINSON, 2015).

1.1 JUSTIFICATIVA

Nos dias atuais vemos o crescente aumento de escolas de línguas que afirmam assegurar o ensino do idioma (SOUZA, 2006), bem como a constante necessidade do inglês no mercado de trabalho e no meio acadêmico (BRITISH COUNCIL, 2014). Logo, o ensino de inglês com qualidade é uma necessidade real. A pergunta que surge é se isso ocorre efetivamente nesse espaço chamado escola de idiomas.

Pontuamos anteriormente como a opinião pública entende que as escolas que ensinam línguas são o espaço ideal para o aprendizado (DUTRA e MELO 2004, *apud* OCEM 2006; TILIO, 2014; BRITISH COUNCIL, 2014) mesmo que não haja tipo algum de fiscalização ou ainda de selo emitido pelo governo ou órgão privado que garanta padrões mínimos de qualidade.

Ainda que o cenário financeiro do país esteja desfavorável, as franquias de escolas de idiomas continuam a crescer. Segundo levantamento da Associação Brasileira de Franchising (ABF), o segmento Educação e Treinamento, formado também por franquias de ensino de idiomas, foi um dos que teve maior destaque em 2015, registrando crescimento de 15% no terceiro trimestre do ano em comparação ao mesmo período de 2014. Mesmo em um momento de crise no país³ o mercado de ensino de idiomas aumenta. No entanto, além de não haver órgãos reguladores que avaliem a qualidade dessas franquias, o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) não reconhece ofi-

cialmente tais espaços de ensino. Escolhemos então esse local para ser o palco da análise para averiguar se de fato o ensino de inglês é assegurado – como questionado por Souza (2006).

Apresentamos anteriormente que as novas dinâmicas sociais exigem cada vez mais o domínio da língua inglesa para uma comunicação efetiva, uma vez que nos encontramos em uma sociedade digital que tem mudado a percepção de espaço e território: somos parte de uma comunidade global na qual a interação, bem como a percepção do outro se faz essencial. Ao refletirmos sobre os tipos de diálogos que essa nova sociedade digital nos oferece (RIZVI; LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016), nota-se que as pessoas têm mais chances de comunicar-se primeiramente por meio da escrita. Antes de uma pessoa chegar a uma empresa, o seu currículo chegará. Antes de haver a aceitação para uma comunicação oral em um congresso haverá a leitura do resumo, antes de nos encontrarmos para que eu possa argumentar minhas ideias oralmente, você lerá meu texto. Isso se dá tanto em português quanto em Inglês. Tendo em mente a necessidade de preparar os aprendizes para interações em contextos reais de comunicação, entendemos que, embora a oralidade seja priorizada pela opinião pública, é necessário repensarmos na integração das demais habilidades, trabalhando-as de modo balanceado e dando-lhes o devido espaço na sala de aula, em especial a habilidade escrita.

A crescente necessidade da escrita em outros idiomas na graduação e em programas de mestrado e doutorado não só para a admissão, mas também para o bom desempenho, se torna um fator motivador dessa pesquisa. Em entrevista ao “Guia do Estudante”⁴ da Editora Abril em 2017, a então Pró Reitoria de Pós Graduação da Universidade de São Paulo (USP) Bernandette Franco atestou que o mau desempenho no idioma interfere não somente na ascensão profissional, mas também na educacional, dado que “cursos acadêmicos como mestrado e doutorado exigem o conhecimento do inglês para que o aluno possa estar em dia com os avanços da ciência”⁵. Saber

inglês – ou outros idiomas – é um pré-requisito para acesso a esses programas em muitas universidades do país e do mundo, sendo necessária a aplicação de provas ou a apresentação de certificados de proficiência para atestar o domínio do idioma. Muitos desses exames contam com uma parte escrita.

Saber escrever textos com uma maior complexidade em inglês se faz necessário para passar nesses testes e ter acesso a esses programas. Após entrar no contexto universitário, pelos programas de mestrado ou doutorado, o domínio da escrita, agora acadêmica, se torna cada vez mais importante devido à necessidade de publicação como um modo de manutenção da carreira. Escrever passa a ser uma forma de se colocar, de existir profissionalmente, de marcar permanência e relevância em determinadas comunidades discursivas, segundo o exposto no artigo *Publish and Perish* (ROLAND, 2007). Sua prática profissional passa a ser validada pela forma como você se posiciona de forma escrita, pela clareza e destreza que você demonstra ao usar a habilidade. Escrever, especialmente em inglês, passa a ser uma forma de ganhar maior visibilidade no contexto acadêmico e um modo de se tornar produtor de ciência e não somente consumidor de artigos, como no caso apresentado no texto “*Lost in Translation*” acerca do cenário japonês de produção científica (LA MADELEINE, 2007).

Logo temos uma necessidade: escrever em inglês. E um lugar que se propõe a preparar o aluno: a escola de idiomas. Apresentam-se então os objetos a serem analisados: o discurso da empresa sobre sua prática profissional e o que alegam oferecer, o Livro Didático (LD) que empregam para alcançar os objetivos dispostos em seu material promocional e a prática pedagógica voltada à habilidade escrita.

Poucas são as pesquisas conduzidas para análise do LD de inglês no contexto da escola pública (TÍLIO & ROCHA, 2009). O número é ainda menor quando se investiga o ensino da escrita no LD de inglês⁶, seja na escola pública ou em escolas de idiomas (VILAÇA, 2009). Ao consultar as bases de dados da Capes, da Scielo, da Uni-

versidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) fizemos diversos levantamentos com diferentes termos para encontrar textos que abordassem a tríade Inglês, Livro Didático e Prática Pedagógica. As palavras-chave de busca em cada uma das plataformas foram: escola de idiomas; escrita; inglês e livro didático; escrita e prática pedagógica; escrita e inglês; escrita e escola de idiomas; escrita e escola de línguas; escrita e franquias; prática pedagógica e inglês; prática pedagógica e escola de idiomas; prática pedagógica e escola de línguas; prática pedagógica e franquia; escrita e prática pedagógica.

Na busca pelo termo “escola de idiomas”, encontramos uma dissertação que investiga o lugar da gramática no ensino de inglês, com base na análise das aulas de uma professora em uma escola de idiomas (SATELES, 2012); um artigo que lida com a perspectiva dos estudantes em relação ao livro didático de inglês (XAVIER; SOUZA, 2008) e uma dissertação que discorre sobre um curso de Inglês para Fins Específicos (ESP) oferecido por uma escola de idiomas em empresas.

Na pesquisa conduzida com os termos “escrita e inglês e livro didático”, encontramos um artigo que lida diretamente com a análise da escrita no material didático (MD) de inglês (FERREIRA, 2011); um que trabalha com o estudo de gêneros textuais e língua inglesa, promovendo uma análise das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) /LE (OLIVEIRA, 2012); um que trata das dimensões da linguagem em LD em inglês para o professor do Ensino Fundamental I (TÍLIO e ROCHA, 2009); um que analisa as atividades de escrita de e-mails em duas coleções didáticas de inglês para o ensino médio (LIMA, 2015); uma dissertação que trabalha com a escrita argumentativa em inglês, por meio da Linguística de Corpus, no contexto de uma escola regular privada (GIL, 2017); uma dissertação que trabalha os aspectos do gênero narrativa de ficção, para melhor preparar alunos de uma escola de idiomas para exames internacionais (OLIVEIRA, 2015) e; uma tese que verifica a forma como textos argu-

mentativos produzidos por alunos de inglês variam para, a partir dos resultados, sugerir procedimentos para o desenvolvimento de atividades para MDs de inglês (LÚCIO, 2013).

Na busca realizada com os termos “escrita e inglês”, encontrei uma dissertação que discorre sobre cinco práticas a respeito da Língua Inglesa no dia-a-dia de alguns alunos de uma escola de idiomas (CAMPOS, 2010); uma pesquisa que focaliza as concepções de língua e escrita de alunos de um curso de escrita em inglês para um curso de extensão (SANTOS, 2011) e; uma dissertação que analisa os erros de escrita em inglês feitos por brasileiros (DANTAS, 2012).

Nas buscas feitas com o termo “prática pedagógica” encontrei um artigo que enfoca na prática pedagógica e no LD (DIERSMANN, 2010) e; uma dissertação que objetiva analisar como uma professora de inglês da rede pública estadual compreende o material indicado pela Secretaria da Educação do Estado (VIANA, 2010). Não foram encontradas informações relevantes através da busca com os demais termos.

Por meio da pesquisa realizada percebemos que a tríade “escrita, livro didático e prática pedagógica” não é contemplada em pesquisas, somente o estudo desses itens isoladamente, ou combinados com um outro aspecto, nunca os três itens em conjunto. Entendemos que esse cruzamento de estudos seja importante uma vez que esses três elementos estão correlacionados. Vejamos o quadro abaixo com o resumo das buscas feitas com os termos descritos acima:

Quadro 1 - Busca de palavras-chave relevantes à pesquisa em bancos de dados.

Termos de Busca	Banco de Dados	Artigo/Tese	Autor/Ano	Resumo
Escola de Idiomas	Capes	O lugar da gramática no ensino de línguas: a prática de uma professora em uma escola de idiomas	SATELES, L.M.D. (2013)	Este trabalho investiga, com base na análise das aulas de inglês de uma professora em uma escola de idiomas do Brasil, o lugar da gramática no ensino de línguas e, a partir disso, deseja situá-la em uma das duas grandes abordagens de ensino: a Abordagem Gramatical e a Abordagem Comunicativa.
Escola de Idiomas	Capes	O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?	XAVIER, R.P. (2008)	Este trabalho investiga a relação que alunos do ensino fundamental e médio, bem como aqueles que cursam escola de idiomas, estabelecem com o livro didático de inglês.
Escrita, Inglês, Livro Didático	Capes	A produção escrita do gênero e-mail nos livros didáticos de língua inglesa	LIMA, S.M.M. (2015)	Este trabalho analisa as atividades de escrita de e-mails em duas coleções didáticas de inglês para o ensino médio, no intuito de verificar nesses gêneros evidências sobre a relação de seus elementos regularizadores. Propõe-se, verificar o comportamento do gênero e-mail nas atividades propostas pelos livros, refletindo sobre suas influências.
Escrita, Inglês	Capes	A língua inglesa no cotidiano dos alunos de uma escola de idiomas	CAMPOS, I. C. Z.; SOUZA, O. (2010)	O estudo discorre sobre cinco práticas a respeito da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos entrevistados: a prática da Língua Inglesa para diferentes interações; como evento de letramento; para exigências profissionais; para o lazer e o turismo e como horizonte de ampliação cultural.
Escrita, Escola de Idiomas	Capes	—	—	—
Escrita, Escola de Línguas	Capes	—	—	—
Escrita, Franquia	Capes	—	—	—

Termos de Busca	Banco de Dados	Artigo/Tese	Autor/Ano	Resumo
Prática Pedagógica, Inglês	Capes	Do espaltilho dos livros de texto à liberdade no desenho dos materiais didáticos	MARTINS, J. R. M. L. (2012)	O trabalho objetiva demonstrar a forma como os manuais didáticos podem ser simultaneamente um recurso valioso, mas também um entrave no processo de ensino-aprendizagem e mais concretamente no processo de aquisição de uma língua estrangeira pelos alunos.
Prática Pedagógica, Escola de Idiomas	Capes	—	—	—
Prática Pedagógica, Escola de Línguas	Capes	—	—	—
Prática Pedagógica, Franquia	Capes	—	—	—
Escola de Idiomas	SciELO	O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?	XAVIER, R.P.(2008)	Este trabalho investiga a relação que alunos do ensino fundamental e médio, bem como aqueles que cursam escola de idiomas, estabelecem com o livro didático de inglês.
Escrita, Inglês, Livro Didático	SciELO	Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil.	OLIVEIRA, A. (2012)	Este artigo investiga dois livros de inglês aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/LE/2011) para o Ensino Fundamental II nas escolas públicas brasileiras, comparando-as com outras duas coleções, publicadas em período anterior ao documento. A análise centra-se na abordagem dos gêneros textuais orais e escritos presente nestas obras, uma vez que essa abordagem se encontra no cerne da proposta de incorporar uma visão de ensino de LE centrada na língua em uso, como prática social.
Escrita, Inglês	SciELO	—	—	—
Escrita, Escola de Idiomas	SciELO	—	—	—
Escrita, Escola de Línguas	SciELO	—	—	—
Escrita, Franquia	SciELO	—	—	—

Termos de Busca	Banco de Dados	Artigo/Tese	Autor/Ano	Resumo
Prática Pedagógica, Inglês	Scielo	—	—	—
Prática Pedagógica, Escola de Idiomas	Scielo	—	—	—
Prática Pedagógica, Escola de Línguas	Scielo	—	—	—
Prática Pedagógica, Franquia	Scielo	—	—	—
Escrita, Prática Pedagógica	Scielo	—	—	—
Escola de Idiomas	USP	O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de inglês para fins específicos	CHIARO, T.R.P.(2009)	O estudo centra-se na análise de um curso de EAP oferecido por uma escola de idiomas em empresas.
Escola de Idiomas	USP	Sentidos de 'erro' no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas	FORTES, L. (2008)	Este trabalho tem como principal objetivo a análise de sentidos evocados pelo significativo erro no discurso de sujeitos-professores de inglês/língua estrangeira atuando em dois contextos institucionais: uma escola pública e uma escola de idiomas.
Escola de Idiomas	USP	Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias.	PALMA, A.M.B. (2011)	Este trabalho tem como principal objetivo analisar as representações do falante nativo e do falante não-nativo de inglês construídas sob o ponto de vista do aluno brasileiro. A análise dessas representações baseia-se num corpus constituído por dez entrevistas com alunos brasileiros de inglês de uma escola de idiomas de São Paulo

Termos de Busca	Banco de Dados	Artigo/Tese	Autor/Ano	Resumo
Escrita, Inglês, Livro Didático	USP	O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita.	FERREIRA, M.M. (2011)	O texto analisa como a série <i>Interchange</i> , terceira edição, conceitua escrita e seu ensino e se a abordagem de ensino dessa habilidade muda ao longo da série. Os exercícios do livro foram classificados em cinco categorias e concluiu-se que a escrita, de modo geral, foi concebida como demonstração de conhecimento gramatical e de vocabulário, como uma prática mecânica de uso da língua descontextualizada, padronizada e prescindível de modelos ou amostras. O ensino da escrita assumido pelo material adota uma abordagem inferior à tradicional e o material procura uma atualização teórica e mercadológica com a inserção de técnicas da abordagem processual e com a etiquetagem de textos com termos referentes aos gêneros textuais.
Escrita, Inglês, Livro Didático	USP	Ensino da escrita em inglês com foco no desenvolvimento: uma análise das concepções de língua e escrita dos alunos.	SANTOS, C.L.O. (2011)	Esta pesquisa focaliza as concepções de língua e escrita de alunos de um curso de escrita em inglês para um curso de extensão.
Escrita, Inglês	USP	A promoção do letramento acadêmico em inglês por meio do ensino desenvolvimental: contribuições da teoria histórico-cultural.	FERREIRA, M.M. (2015)	A tese de livre-docência lida com a promoção do letramento acadêmico.
Escrita, Escola de Idiomas	USP	—	—	—
Escrita, Escola de Línguas	USP	—	—	—
Escrita, Franquia	USP	—	—	—
Prática Pedagógica, Inglês	USP	—	—	—
Prática Pedagógica, Escola de Idiomas	USP	—	—	—

Termos de Busca	Banco de Dados	Artigo/Tese	Autor/Ano	Resumo
Prática Pedagógica, Escola de Línguas	USP	—	—	—
Prática Pedagógica, Franquia	USP	—	—	—
Escrita, Prática Pedagógica	USP	—	—	—
Escola de Idiomas	PUC	A incidência do princípio idiomático e do princípio da escolha aberta na produção escrita de alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira	GIL, C. B.(2017)	Esta pesquisa analisa o trabalho com a escrita argumentativa em inglês num contexto de escola regular.
Escrita, Inglês, Livro Didático	PUC	A variação entre textos argumentativos e o material didático de inglês: aplicações da análise multidimensional e do Corpus Internacional de Aprendizizes de Inglês (ICLE).	LÚCIO, D. D. (2013)	Esta tese tem por objetivo verificar o modo como textos argumentativos produzidos por alunos de inglês variam e, a partir desse conhecimento, sugerir procedimentos para o desenvolvimento de atividades para material didático de inglês.
Escrita, Inglês, Livro Didático	PUC	Produção de narrativa ficcional por alunos de um curso de inglês.	OLIVEIRA, B. M. A. (2015)	Esta pesquisa foi motivada pela percepção da pesquisadora acerca das dificuldades dos estudantes de uma escola de idiomas em dominarem a escrita do gênero narrativa de ficção, especificamente o de contar histórias (produção requerida em exame internacional).
Escrita + Inglês	PUC	Erros de escrita em inglês por brasileiros: identificação, classificação e variação entre níveis.	DANTAS, W. M. (2012)	Essa pesquisa lida com erros de escrita em inglês por brasileiros em termos de identificação, classificação e variação entre níveis de erros.
Escrita + Inglês	PUC	Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas.	SANTOS, ITALA FORTES DOS (2013.2)	Representações de professores e alunos sobre a tradução no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de idiomas
Escrita + Inglês	PUC	From method to postmethod: a method conception analysis in private language instit.	REDONDO, D. MORENO. (2015).	O foco desta pesquisa é a análise da concepção de método de cinco professores-coordenadores de cursos de inglês, em cinco institutos privados de idiomas de uma cidade do interior paulista.

Termos de Busca	Banco de Dados	Artigo/Tese	Autor/Ano	Resumo
Escrita, Escola de Idiomas	PUC	A produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog.	KOZILKOSKI, E. P. L. (2007)	Esta pesquisa tem como foco a produção escrita em língua inglesa nas interfaces papel e blog. É desenvolvida no contexto do Ensino Médio.
Escrita, Escola de Idiomas	PUC	Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores.	COSTALONGA, E. M. F. (2006.C)	O foco desta pesquisa é a formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores (Pedagogia).
Escrita + Escola de Línguas	PUC	As concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010	VIANA, J. P. (2010)	Esta pesquisa objetivou investigar como uma professora de inglês da rede pública estadual compreende o material prescrito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o realiza em sala de aula
Escrita, Franquia	PUC	—	—	—
Prática Pedagógica, Inglês	PUC	—	—	—
Prática Pedagógica, Escola de Idiomas	PUC	—	—	—
Prática Pedagógica, Escola de Línguas	PUC	—	—	—
Prática Pedagógica, Franquia	PUC	—	—	—
Escrita, Prática Pedagógica	PUC	—	—	—

Fonte: Elaborado com base na busca de palavras-chave relevantes à pesquisa nas bases de dados da Capes, da Scielo, da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Como mencionado anteriormente, a tríade “escrita, livro didático e prática pedagógica” é pouco contemplada em conjunto. Percebe-se a necessidade de se explorar mais esses elementos em conjunto, visto que estão correlacionados.

A necessidade de se explorar o livro didático em especial cresce uma vez que a disciplina de língua estrangeira na escola regular passou a contar, a partir de 2011, com a disponibilidade de MDs através do PNLD. Este programa conta com especialistas e equipes que estabelecem critérios específicos para cada uma das então compreendidas habilidades comunicativas (TENUTA; OLIVEIRA, 2012). Ainda assim, percebe-se a necessidade de maior investigação sobre a qualidade destas obras e como estas são aplicadas em aula.

A possibilidade de análise e seleção de materiais oferecida pelo PNLD, não se estende a escolas de idiomas, mesmo sendo esse um dos fatores determinantes de contratação dos cursos. Cada rede de ensino de idiomas utiliza o seu próprio material, criado de acordo com suas concepções de ensino e aprendizagem, ou ainda elegem outro material que atenda às suas necessidades. Segundo o British Council, um dos fatores que influenciam a escolha de uma escola de idiomas é “a qualidade do material e do método didático” (2014, p. 25).

Esta seria uma das motivações da pesquisa: oferecer à instituição em questão um olhar externo ao LD utilizado, com o intuito de investigar se este atende às necessidades do ensino da escrita, ou não, uma vez que somente duas escolas de idiomas em São Paulo que ofertam cursos preparatórios para o desenvolvimento da habilidade⁷. O presente estudo visa também contribuir com a reflexão acerca do ensino dessa habilidade nesse contexto, uma vez que: a) esse é o espaço mais procurado para a aprendizagem do inglês, embora não seja avaliado por nenhum órgão regulador e b) faltam pesquisas nesta área. O presente projeto se insere então na lacuna existente acerca da falta de estudos sobre o ensino da escrita em língua Inglesa nesse espaço consagrado como o ideal para o aprendizado, bem como na

análise da prática pedagógica aplicada a esse ensino e ao discurso da empresa sobre o trabalho que realizam com a habilidade.

A análise das propostas de aplicação da escrita no LD elegido, da prática pedagógica e dos textos promocionais da empresa responderá as perguntas de pesquisa acerca da natureza da concepção de escrita evidenciada através das atividades que fazem uso da escrita, da prática pedagógica e do material promocional da empresa, tenham estas foco no produto (tradicional) com uma concepção de escrita mecanizada, utilizadas para a demonstração de conhecimento gramatical (RAIMES 1993); no processo, trabalhando as etapas de produção; ou em uma pedagogia baseada no ensino de gêneros, levando em consideração o contexto social no qual esse material é produzido e estudado.

Pensando no conceito de língua, espera-se que a investigação elucide se o conceito adotado pelos professores, pelo material e dispostos no material promocional da empresa indicam os pressupostos: a) estruturalista, no qual a língua é vista como sistema de regras gramatical não associada ao contexto no qual a enunciação é realizada; b) cognitivista, no qual a linguagem é entendida como faculdade mental inata e não um fenômeno social e c) sociointeracional, no qual se entende a língua como ideológica, organizada fora do indivíduo pelas condições do meio social “e não como forma descarnada” (MARCUS-CHI, 2008, p. 19). Passamos a descrever com mais detalhe os aportes teóricos que embasam a presente pesquisa, numa breve revisão da literatura acerca das teorias pontuadas acima.

The background is a rich, textured composition of warm colors, primarily deep reds, oranges, and browns. It features a dense arrangement of stylized, overlapping leaves and plant motifs. Some leaves are solid dark shapes, while others are filled with intricate patterns like polka dots or stripes. A prominent, large, bright yellow number '2' is positioned on the right side of the image. The overall aesthetic is artistic and evocative of a natural, perhaps autumnal, setting.

2

REVISÃO
DA LITERATURA

Para alcançar os objetivos de análise da presente pesquisa faz-se necessário entender qual o conceito de língua e de seu ensino e de escrita expressos pelo material promocional da empresa disposto no site oficial, pelo LD e pela prática pedagógica dos professores participantes. Leffa (2012) e Mendonça (2001) afirmam que a percepção que temos de língua ditará a forma como conceberemos o ensino em sala de aula. Mendonça (2001) e Marcuschi (2008) salientam que antes de se planejar práticas acerca da língua e fazer uso da mesma, é preciso definir em qual paradigma tais práticas estão inseridas, para melhor delineá-las. No caso dessa pesquisa, é preciso delimitar o aporte teórico que servirá de base para as análises, investigando tais conceitos e sua importância no contexto brasileiro.

Para isso discutiremos brevemente as propostas Estruturalista (SAUSSURE, 1969; LEROY, 1971; CAMARA, 1977; PAIS, 1980; LOBATO, 1986; MENDONÇA, 2001; PETTER 2002; MARCUSCHI, 2008; CANAGARAJAH, 2015) e Cognitivista (CHOMSKY, 2006; CAMARA, 1977; PETTER 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI 2008; SCARPA 2012), com contribuições posteriores da perspectiva de Língua como Instrumento Ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988; MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011). Faremos uma breve retomada da gênese da escrita (OCEM 2006; MARCUSCHI, 2008; KALANTZIS e COPE 2012), para apontar como desde a sua criação esta é utilizada como forma de ascensão e influência social, ao se estabelecer relações de poder por meio dela. Julgamos importante fazer este paralelo uma vez que, dentro dessa visão da escrita como instrumento para manter relações de poder (KALANTZIS e COPE 2012), negligenciar este ensino passa a ser uma forma de exclusão social, ao não promover a capacidade de agência dos alunos em língua inglesa, entendida nessa pesquisa como Língua Global⁸ (GUILHERME 2003; GUILHERME, KEATING e HOPPE, 2010). Finalmente, para lidar com o conceito de ensino de escrita, discutiremos sobre os pressupostos teóricos das aborda-

gens com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011), no processo (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; CAMPBELL; BARNARD, 2005; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011), da abordagem social para a instrução da escrita (SWALES, 1990; LEA; STREET; 2006; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008; WINGATE; TRIBBLE, 2012) e as propostas dos letramentos acadêmicos (LA)⁹ (LEA; STREET; 2006; WINGATE; TRIBBLE, 2012) e do Inglês para Propósito Acadêmico (EAP) (SWALES, 2004; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008).

Vale ressaltar que como trabalharei com textos em língua portuguesa e inglesa, todas as traduções e versões feitas nesta pesquisa foram feitas por mim.

2.1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA

Ao se pensar em língua e em linguagem faz-se necessário distinguir, antes de tudo, estas duas nomenclaturas tão próximas e complementares. Na língua inglesa, por exemplo, existe um único termo para se referir aos dois conceitos – *language*, porém, segundo Petter (2002), é preciso diferenciar essas duas noções. Kumaravadivelu, ao buscar explicar como os principais linguistas tentaram decifrar os conceitos fundamentais de língua, afirma, fazendo menção à extensa obra da linguista francesa Júlia Kristeva (1989), que esse é um objeto ainda desconhecido (KUMARAVADIVELU, 2006). Petter define a linguagem como algo mais abrangente e a língua “como uma parte geral da linguagem” (PETTER, 2002 p.13).

O conceito de língua e linguagem, no entanto, não são estanques e sofrem diferenças em termos de definição, de acordo com o paradigma no qual se encontram. Muitos estudiosos buscaram conceituar estes termos, provendo definições que se aproximam em

determinados pontos e divergem em outros, segundo o enfoque dado por cada autor. Duas das mais clássicas propostas que pressupõem uma teoria geral da linguagem bem como da análise linguística são as perspectivas Estruturalista e Cognitivista, com contribuições posteriores da perspectiva que entende língua como instrumento ideológico, tendo como base o contexto de enunciação. Canagarajah (2015) contribui de forma indireta, não com uma perspectiva estruturada que conceitua língua e linguagem, mas com reflexões acerca de como uma visão de língua plural, que leva em consideração a especificidade de seu local de enunciação, pode influenciar a escrita em inglês, meu objeto de estudo. Vejamos então como os teóricos definiram tais termos dentro dos paradigmas propostos.

2.1.1 Linguagem e língua de acordo com a Perspectiva Estruturalista

A linguagem na visão estruturalista é uma faculdade humana composta de várias raízes e por isso multifacetada ao abranger diversos domínios por ser “física, fisiológica e psíquica; [e] pertence[r] ao domínio individual e social” (SAUSSURE, 1969, p. 17; LOBATO, 1986). Deste modo, a língua possui um lado social e um lado individual que são indissociáveis, sendo um objeto complexo e impossível de ser classificado em alguma categoria de fatores humanos pela dificuldade em se avaliar a sua unidade (SAUSSURE, 1969; PAIS, 1980).

Para fins de análise, Saussure (1969), um dos precursores da perspectiva estruturalista, decidiu isolar uma parte do todo da linguagem, a língua, e tomá-la como diretriz de todas as demais manifestações da linguagem. Para o autor a língua não se confunde com a linguagem por ser uma parte determinada e essencial desta.

A língua dentro dessa visão é uma parte fundamental da linguagem, “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto

de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE 1969, p. 17). O genebrino entende a língua como algo adquirido e convencional, unificada e passível de classificação, como uma estrutura composta por uma série de elementos com um valor funcional individualmente determinado (PETTER, 2002).

Na perspectiva estruturalista, a língua é entendida como um sistema onde tudo está interconectado, “um conjunto de relações em que cada elemento não tem nenhum valor em si mesmo, mas só tem valor em ‘oposição’ aos demais” (PAIS, 1980 p. 96; LEROY, 1971). Saussure (1969) e Trubetzkoy (1969) definem a língua como entidade social, geral, de natureza abstrata, psíquica e finita, um código que compreende elementos e regras de combinação desses elementos (PAIS, 1980). Hjelmslev (1980) entende a língua como uma totalidade que se basta e que possui uma estrutura.

Saussure faz uma distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*), sendo a segunda uma “visão da língua no plano das relações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação” (MARCUSCHI, 2008, p. 31-32). A *parole* é o resultado das combinações feitas pelo sujeito falante, fazendo uso do código da língua e expresso pelos mecanismos psicofísicos precisos para se produzir estas combinações (PETTER, 2002). Logo, por ser singular, não é passível de homogeneização, e não pode ser sistematizada e analisada. O objeto de análise de Saussure passa a ser então a *langue*, sistema abstrato de formas normativas, imutável, imanente e estático (MENDONÇA, 2001; PAIS, 1980).

Embora Saussure (1969) entendesse a língua como um fenômeno social, esta parte social é exterior ao sujeito, não pode ser modificada pelo indivíduo e é regida por um contrato social estabelecido pelos membros de uma comunidade discursiva (CAMARA, 1977; PETTER 2002). Saussure partia de uma visão estruturalista e analisava a língua como um código, um sistema de signos, sendo os signos um conjunto

de unidades que se relacionam de modo ordenado dentro de um todo (PETTER, 2002). Para os estruturalistas de modo geral, a língua deve ser considerada em si mesma e por si mesma, por isso estes “esforçaram-se por explicar a língua por ela própria” (LEROY, 1971 p. 99).

Saussure sugere uma análise sincrônica da língua, que consiste em:

A sincronia consiste, basicamente, em operar um *corte metodológico*, no eixo da história, e estudar, em seguida, os elementos de uma língua, pertencentes a uma mesma *etapa sincrônica* – na verdade um espaço de tempo delimitado –, em suas relações uns com os outros, de modo a explicar o funcionamento da língua, como instrumento de comunicação, no seio da vida social.” (PAIS, 1980 p. 96).

Embora tal análise sincrônica busque investigar o funcionamento linguístico, tido como um instrumento de comunicação socialmente alocado, suas investigações focavam-se¹⁰ no sistema e na forma, limitando-se ao estudo das unidades mínimas do sistema “com base nas unidades abaixo do nível da frase (fonema, morfema, lexema)” sendo desconsiderados aspectos de ocorrência na fala (MARCUSCHI, 2008, p.27-28; PAIS, 1980). O sujeito, aspectos sociais e históricos, questões cognitivas e o funcionamento do discurso dentro da língua foram deixados de lado – não negados – como uma escolha metodológica, na tentativa de se obter um objeto passível de análise (CAMARA, 1977; MARCUSCHI, 2008).

Algumas das posições teóricas incorporadas por Saussure (1969) acerca da língua atestam que esta: “a) é uma instituição social, b) é uma totalidade organizada, c) é um sistema autônomo de significação, d) pode ser estudada em si e por si mesma, e) é um sistema de signos arbitrários e f) é uma realidade com história” (MARCUSCHI, 2008, p.27; CANAGARAJAH, 2015).

Essa concepção de língua e modelo de análise são inerentes ao *estruturalismo formal* – teoria de análise linguística – oriundo em

grande parte dos pressupostos saussurianos. Seu quadro epistemológico vigorou até o final do século XX, sendo o ponto de partida dos estudos de linguística em alguns lugares do mundo, inclusive no Brasil (MARCUSCHI, 2008).

2.1.2 Linguagem e língua segundo a Perspectiva Cognitivista

A perspectiva estruturalista, por meio de Saussure (1969) seu precursor, caracterizava a linguagem como uma faculdade humana sem, no entanto, precisar suas propriedades estruturais particulares. A perspectiva cognitivista por sua vez busca explicitar estas especificidades. A linguagem na perspectiva de Chomsky (2006), precursor do cognitivismo, é definida como específica ao ser humano, lógica, de caráter universal, isto é, qualquer humano normal – que não sofra patologias - tem a habilidade inata de aprender ao menos uma de suas manifestações nas diversas línguas particulares (LOBATO, 1986. PAIS, 1980, KUMARAVADIVELU, 2006). Em sentido mais restrito, a linguagem consiste em um grupo (finito ou infinito) de sentenças, cada uma com uma quantidade finita de palavra e construída a partir de um conjunto determinado de elementos¹¹ (CHOMSKY, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006).

Nesta visão, a linguagem é entendida como: (a) específica da espécie humana e comum aos seus membros, (b) transmitida geneticamente, (c) ligada a mecanismos inatos, e (d) situada num domínio cognitivo e biológico (PETTER 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI 2008, SCARPA 2012). Segundo essa perspectiva, o ser humano vem equipado, no estágio inicial, com uma Gramática Universal, munida de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem, e de parâmetros que adquirem seu valor por meio do contato com a língua, estabelecidos pela experiência (SCARPA, 2012; KUMARAVADIVELU, 2006). A linguagem passa a ser compreendida como uma faculdade mental inata instalada no cérebro, em vez de ser

um fenômeno social (MARCUSCHI, 2008). Tal definição de linguagem abarca todas as línguas naturais e as confere o status de 'linguagens', seja na forma oral ou escrita, uma vez que concordam com a definição de linguagem provida à medida que possuem um número limitado de sons – no caso da oralidade – e de sinais gráficos – em sua manifestação escrita – que as simbolizam, e “só pode [m] ser representadas com uma sequência limitada desses sons (ou letras)”, ainda que as sentenças distintas da língua possam ser produzidas em um número ilimitado (PETTER, 2012, p. 15).

Uma língua é constituída por um “conjunto de percepções semântico-fonéticas, de correlações som-sentido, sendo as correlações determinadas pelo tipo de estrutura sintática” (CHOMSKY, 1968, *apud* SCARPA, 2012, p.35). As línguas do mundo, nessa perspectiva, não são tão diferentes do ponto de vista sintático e gramatical, o que lhes confere certo universalismo (CHOMSKY, 1968; *apud* SCARPA, 2012). Suas propriedades são extremamente abstratas e complexas, de modo que não poderiam ser aprendidas do zero por uma criança em fase de aquisição da linguagem, exposta geralmente a uma fala precária e fragmentada. Segundo Petter, “essas propriedades já devem ser ‘conhecidas’ da criança antes de seu contato com qualquer língua natural e devem ser acionadas durante o processo de aquisição da linguagem” (2002, p.15). Nessa perspectiva, o uso da língua é caracteristicamente inovador, isto é, é criativo, e não pode ser analisado de forma análoga ou por meio de generalizações, nem descrito como uma estrutura de hábitos, ou como uma rede de respostas correlacionadas (CHOMSKY, 2006).

Assim como Saussure (1969), Chomsky (2006) distingue língua e fala, porém, as caracteriza como ‘competência’ e ‘desempenho’. A primeira refere-se à parte do conhecimento do sistema linguístico do falante que lhe capacita produzir o conjunto de sentenças de sua língua; são as regras que o usuário da língua construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos insumos linguísticos que ouviu durante a infância (PETTER, 2002;

KUMARAVADIVELU, 2006). Marcuschi complementa tal definição ao sugerir que a competência é o plano universal, adequado para análise e inato (MARCUSCHI, 2008). O desempenho, por sua vez, é entendido como um comportamento linguístico resultante de fatores não linguísticos variados. Esses fatores contam não só com a competência, mas vão desde convenções sociais a atitudes emocionais do falante, num plano individual, particular e exteriorizado. Para Chomsky (2006), o desempenho não pode ser o objeto de investigação pelo seu aspecto individual e não passível de análise, assim como a *parole* para Saussure (1969). Lobato faz uma interessante reflexão a esse respeito, ao afirmar que:

A substituição da dicotomia *langue/parole* pela dicotomia competência/desempenho pode ser vista como uma mudança na perspectiva filosófica da teoria linguística: na visão saussuriana, as línguas são, antes de tudo, instituições humanas visando à interação social, ao passo que na visão chomskiana, antes de ter a função comunicativa, as línguas têm a função de ser 'expressão do pensamento' (função cognitiva). (LOBATO, 1986 p. 48).

Embora Chomsky (2006) enfoque nos aspectos cognitivos que caracterizam a língua como específica da espécie humana, isso não significa que o autor desconsidere o seu aspecto social e comunicativo, antes expressa somente uma opção metodológica de análise (KUMARAVADIVELU, 2006). O foco da investigação, nessa perspectiva, passa a ser a definição das propriedades estruturais que diferenciam a língua natural das demais linguagens. Em Saussure (1969), a unidade de análise vai até o item lexical ou o sintagma, enquanto em Chomsky (2006), ela chega à frase (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

O *gerativismo americano*, busca dar conta de tais propriedades da língua, ao voltar a sua análise aos estados da mente que fazem parte do comportamento linguístico em vez do comportamento linguístico em si, ou dos produtos gerados por ele.

2.1.3 Linguagem e Língua como Instrumento Ideológico

Uma das críticas feitas à era estruturalista, em especial por Chomsky (2006), era o caráter estático dos modelos propostos pelos autores que o precederam. Essa suposta inadequação encontrada pelo autor foi a lacuna que deveria ser preenchida com os modelos dinâmicos de análise propostos pela Gramática Gerativa-Transformacional. Os novos modelos de análise propostos por Chomsky (2006) foram igualmente criticados a posteriori, em especial pelo sóciolinguista Marcellesi (1974, *apud* PAIS, 1980) que alegava que a gramática gerativo-transformacional não possuía regras claras que demonstrassem sua própria transformação. Segue-se então um novo período de críticas antiestruturalistas no final da década de sessenta, tendo como uma de suas queixas ao estruturalismo “clássico” a de que o foco de seus estudos estava “[n]a língua e não [n]a fala, [n]o sistema e não [n]o discurso, no enunciado e não na enunciação; por sua sincronia rígida, que fazia perder a perspectiva histórica” (PAIS, 1980, p. 107). Embora os modelos de Chomsky tenham sido criticados, é preciso reconhecer que o trabalho do linguista foi de extrema importância para que se pudesse elevar a habilidade de estudar o sistema linguístico com um maior nível de sofisticação (PAIS, 1980; KUMARAVADIVELU, 2006).

A partir dessas críticas, os esforços convergentes de disciplinas como a Semiótica e a Linguística pós-estruturalista, em especial a sociolinguística, conduziram a um novo método de abordagem dos fenômenos linguísticos, que entende o funcionamento da língua como contextualizado socialmente, no qual a língua é vista como um instrumento de comunicação, passível de mudança por essa própria interação, no eixo da história. Desse modo, a língua se constitui em um único processo que, por sua vez, neutraliza os eixos sincrônicos e diacrônicos. Pais afirma que:

A língua e os seus discursos, assim como os demais sistemas semióticos – e os seus discursos – pertencentes a determinada

cultura, e que constituem, pois, a sua macrossemiótica, operam a construção e permanente reconstrução de sua *visão de mundo*, ou seja, da ideologia coerente e compatível que subjaz a esses sistemas e a essa mesma cultura. Desse modo, a língua, embora muito abrangente, é, apenas, *um* dos instrumentos de pensar o mundo. (PAIS, 1980 p. 111).

Nessa perspectiva, a língua é conceituada como ideológica e sempre será afetada por aquilo que lhe é exterior. Sendo assim, aquilo que é externo à língua se torna constitutivo dela (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV¹² 1988; MENDONÇA, 2001). Bakhtin/Volochínov (1988) entendem a língua como “um conjunto de práticas enunciativas” organizadas fora do indivíduo pelas condições do meio social “e não como forma des-carnada” (MARCUSCHI, 2008 p. 19). Bakhtin atesta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. /.../ A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2006, p. 125,127).

A língua, na perspectiva sociointeracional, passa a ser entendida como veículo para a realização de relações interpessoais e transações entre indivíduos. A língua só pode ser usada significativamente dentro das inter-relações pessoais e situadas socialmente, uma vez que “todo o uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objeto comum” (MARCUSCHI 2008, p.23).

Kroskity (2000) aponta para os aspectos ideológicos combinados à língua em quatro dimensões: (a) as noções de língua e linguagem estão embasadas em experiências de ordem social e geralmente explicitam sua ligação com a promoção e a proteção de interesses políticos e socioeconômicos; (b) as ideologias da língua têm como

base as vivências sociais, que estão distribuídas desigualmente entre as diversas comunidades devido a diferentes aspectos sociais tais como idade, gênero, classe social, etc.; (c) as pessoas tendem a ter diferentes níveis de consciência do impacto ideológico do discurso, dependendo do papel que assumem em sua comunidade, isto é, os membros de diferentes comunidades podem ter diferentes níveis de compreensão das ideologias da língua local e; (d) a experiência de mundo e padrões de interação servirão como uma lente na construção e entendimento das ideologias linguísticas de cada falante (*apud* KUMARAVADIVELU, 2006).

A Perspectiva Ideológica da língua – que tem como precursor Bakhtin – difere da Perspectiva Estruturalista e da Cognitivista ao passo que inclui a esfera social às suas análises (MENDONÇA, 2001). Tanto o Estruturalismo quanto o Cognitivismismo se centram na forma, no sistema, na abstração e no universal como objetos científicos controlados, porém não negam o lado social e histórico da língua. Esses aspectos particulares da língua – fala, no caso de Saussure (1969) e desempenho, no caso de Chomsky (2006) – são considerados na perspectiva bakhtiniana, ao se entender que não há discurso inteiramente individual, uma vez que são construídos em função do outro, no processo de interação (MENDONÇA, 2001). A esse aspecto da língua é dado o nome de enunciado¹³. Bakhtin (2006) atesta que:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos da fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (p. 99).

Nessa perspectiva, a enunciação passa a ser entendida como sócio histórica e dialógica, uma vez que possui estabilidades definidas pela história da língua, por valores de cunho ideológicos e pelos gêneros próprios do discurso, porém com particularidades e instabilidades que ocorrem “a cada novo tema do discurso, entendido aqui como nova situação de atualização do enunciado” (MENDONÇA, 2001, p. 280).

A linguagem passa a ser um código ideológico, composto pela língua e pela fala, difícil de ser explicitado pela dificuldade de ser delimitado sem que se perca “a própria essência do objeto estudado, sua natureza semiótica e ideológica” (BAKHTIN, 2006, p. 69). Os elementos da linguagem são ligados por uma série de regras internas, sendo estas: (a) físicas, tais como a materialidade do som na oralidade, (b) psíquicas, tais como a atividade mental do locutor e do ouvinte, e (c) fisiológicas, que vão da produção do som à percepção sonora. (BAKHTIN, 2006). Para observar o fenômeno da linguagem faz-se necessário situar os sujeitos e sua enunciação no meio social, uma vez que a “unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições essenciais para que o complexo físico-psíquico-fisiológico /.../ possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 70). Ao se conduzir um estudo da linguagem, na visão de Bakhtin (2006), é necessário que todas as suas partes formem um todo “coerente e passível de ser realizado em suas relações, /.../ considerando o objeto ‘linguagem’, só é possível encontrar esse todo na esfera da relação social organizada” (PASSINI, 2011, p. 45).

A linguagem, dentro desse paradigma, é uma atividade interativa e dialógica, uma vez que toda a enunciação é realizada de alguém para outro alguém. A noção de gênero seria nesse prisma um “enunciado responsivo ‘relativamente estável’” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). A língua nesse aspecto deixa o status de sistema ou forma e passa a ser analisada no campo do discurso, em seu contexto sociointerativo. Marcuschi (2008) afirma que “tanto Bakhtin, como Vygotsky, Mead e os etnometodólogos” mudam o foco de reflexão da linguagem partindo do contexto em vez do sistema linguístico, entendendo a língua como forma de ação e passível de análise, como atividade e não como estrutura (p.21). A linguagem passa a ser uma ferramenta para a criação e manutenção de relações sociais. Marcuschi (2008) sugere quatro pontos centrais à perspectiva sociointerativa, nos quais: (a) a linguagem é entendida como “atividade social e interativa”, (b) o texto é entendido como “unidade de sentido ou unidade de interação”, (c) a compreensão

passa a ser “uma atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados”, e (d) o gênero textual é uma “forma de ação social e não [uma] entidade linguística formalmente constituída” (p. 21).

2.2 A GÊNESE DA ESCRITA

A escrita sempre foi utilizada como instrumento de controle da elite, para determinar padrões e como forma de ascensão e influência social, ao se estabelecer relações de poder por meio dela (KALANTZIS e COPE, 2012). Kalantzis e Cope (2012) afirmam que as pessoas começaram a escrever cerca de 5000 anos atrás, tendo início na Mesopotâmia, e posteriormente na Índia, China e América Central. A escrita emergiu nessas sociedades como suporte à nova cultura baseada na agricultura – oposta à caça – o que criou certa estabilidade urbana e assentamento, uma vez que as pessoas permaneciam nos locais, e gerou a necessidade comunicativa de uma nova forma de documentar, pois registros permanentes passavam a ser necessários (KALANTZIS e COPE 2012). A escrita tem sido utilizada desde então como instrumento de controle de posses nos negócios, para gerar documentos burocráticos para o governo. No contexto religioso, no qual a tradição oral de transmissão de informações prevalecia, a escrita foi utilizada para reunir os textos sagrados visando “reconciliar escravos ao seu destino em uma sociedade desigual”¹⁴ (KALANTZIS e COPE, 2012, p.30).

Tanto a leitura quanto a escrita se tornaram uma chave de entrada aos novos mundos. Quanto mais um indivíduo está habilitado na escrita e na leitura maiores são suas chances de negociar uma melhor vida para si mesmo. De acordo com Kalantzis e Cope (2012), a escrita tende a padronizar e homogeneizar as formas de sentido, provendo um escopo menor para a negociação de significados – como foi o caso da primeira globalização– diminuindo a capacidade de agência humana e a “habilidade de lidar com mudanças” para aqueles que não as dominam (p. 34).

A escrita tem sofrido uma grande revolução nos últimos 60 anos e tem se expandido com o advento das tecnologias e outras formas de se constituir sentido (OCEM 2006; MARCUSCHI, 2008). Faz-se importante entender esses avanços de um ponto de vista educacional, uma vez que dominar a escrita é uma forma de ascensão e influência social, ao se estabelecer relações de poder por meio dela (KALANTZIS e COPE, 2012).

2.3 CONCEPÇÕES DE ESCRITA

2.3.1 A abordagem com base no produto

O ensino de escrita valeu-se de diferentes perspectivas ao longo do tempo, de acordo com as demandas e mudanças sociais. Uma das primeiras abordagens é conhecida como a 'abordagem com base no produto'. Ela tem suas raízes na teoria da psicologia behaviorista e foi amplamente adotada na década de 40, perdendo força no final da década de 60, mas ainda com grande influência nas práticas atuais (FERREIRA, 2011). Esta consistia no desenvolvimento da escrita tendo como base textos que eram considerados bons modelos e que deveriam ser apresentados aos alunos, de modo a reforçar a formação de bons hábitos por meio da prática de estruturas gramaticais e estilo, que deveriam ser copiados, imitados e transformados (NUNAN, 1999). Uma das premissas acerca da escrita nesta perspectiva é a de que ela não é ensinável, logo deve ser cultivada através do treino e correção de erros (FERREIRA, 2007). A escrita é então concebida como forma de praticar e demonstrar bom conhecimento gramatical, está ligada ao processamento *bottom-up*¹⁵ e à gramática normativa no nível da sentença. Nunan (1999) afirma que outra premissa que permeia esta abordagem é a de que as sentenças são blocos que constroem o discurso, e estes blocos consecutivamente bem elaborados levam à construção de um bom texto, partindo do micro para o macro.

As instruções concernentes à escrita dão ênfase aos recursos que levam à produção de um texto perfeito, coeso, com tempo verbal adequado e ortografia impecável, com todas suas partes revisadas e adequadamente estruturadas. Logo, uma escrita livre de erros e com foco no produto final. (FERREIRA, 2011).

Badger e White (2000) apresentam quatro estágios para que um indivíduo aprenda com base nesta abordagem, que são: a) familiarização–conscientização das características textuais de um texto específico, b) escrita controlada, c) escrita guiada – prática de forma controlada a uma forma mais livre – até que se chegue a d) escrita livre.

Até meados da década de 70 a abordagem com foco no produto final saciava a necessidade social de se haver um espaço para treinar a estrutura da língua numa perspectiva cuja função da escrita era a de dar suporte ao desenvolvimento da oralidade, sendo vista como subserviente da habilidade oral (NUNAN, 1999). A abordagem com foco no produto se alinhava a uma pedagogia estrutural, com técnicas focadas na forma, embasadas na ideologia audiolingual, de *drills* e prática intensiva para erradicar erros (NUNAN, 1999).

A abordagem processual surgiu então como resposta às lacunas encontradas na abordagem com base no produto, uma vez que o foco no processo se tornava cada vez mais popular no contexto de ensino de língua materna (NUNAN, 1999).

2.3.2 A abordagem processual

Enquanto a abordagem com base no produto enfatiza o texto final sem erros, a abordagem processual, como o nome indica, tem como prioridade o 'processo' de desenvolvimento da escrita. Tal abordagem surgiu por volta da década de 70 para auxiliar os alunos a desenvolverem uma série de habilidades que não eram propriamente trabalhadas na abordagem com base no produto (WHITE; ARNDT 1991,

apud NUNAN 1999). Ferreira (2007, 2011) destaca os princípios que envolvem a escrita nessa perspectiva, sendo estes:

(a) o foco na criatividade e expressão pessoal de ideias mais do que na retórica ou nas formas (por exemplo, em formato de diários ou registros), (b) tópicos de interesse dos alunos, (c) a permissão de uso livre de ideias e emoções, (d) rejeição de exercícios artificiais em livros de retórica, (e) foco na poesia, (f) grande estímulo para que os alunos escrevam, (g) instruções indiretas (implícitas), em vez de instruções diretas (explícitas), (h) a ausência da intervenção do professor na escrita dos estudantes, (i) audiência constituída muito mais de uma esfera pública do que a simples interação professor-aluno, e (j) conferências entre professor-aluno na qual maior foco na retórica e na reescrita de partes do texto é dado¹⁶ (FERREIRA, 2007, p. 177).

É possível observar a mudança de paradigma, uma vez que o foco passa a ser no processo de se escrever, em suas diversas etapas e na liberdade de tema em vez da cópia de modelos textuais considerados bons, com boas amostras de estilo e de estrutura, inserindo-se uma audiência específica – conceito inexistente na primeira abordagem – bem como a necessidade de se oferecer instruções mais indiretas, em vez de simples prescrições.

A escrita processual seguiu duas formas: o expressivíssimo e o cognitivismo. (FERREIRA, 2007). A primeira foca na prática da escrita que proporcione aos alunos o ambiente ideal para expressar suas ideias e sua voz de forma criativa (ELBOW 1981; MURRAY 1980 *apud* FERREIRA, 2007), enquanto a segunda recorre a propostas de modelos cognitivos do processo de escrita para criar uma teoria cognitiva que explique a criatividade (FLOWER e HAYES, 1981; FERREIRA, 2007). Ambas as linhas têm como foco a criatividade, porém uma busca investiga-la através dos processos cognitivos que a escrita demanda, enquanto a outra busca entender a criatividade por meio da escrita livre que permita a expressão de sentimentos e a voz do autor (FERREIRA, 2007).

Algumas das técnicas empregadas nessa perspectiva se voltam para os processos utilizados em cada fase da escrita – como planejar e

rascunhar – e à prática da reescrita, uma vez que os proponentes dessa abordagem entendem que não há texto perfeito, mas sim a tentativa e melhoria da habilidade de escrever por meio da reflexão em cada uma das etapas (NUNAN, 1999). Tal abordagem favorece atividades que façam com que os alunos passem da etapa de gerar ideias e coletar informações à publicação de um texto finalizado, através de quatro estágios que envolvem a pré-escrita, escrever/rascunhar, revisar e editar (TRIBBLE, 1996). Procedimentos recursivos também são comuns a esta abordagem tais como: a) gerar ideias, b) estruturar, c) rascunhar, d) focalizar, e) avaliar, e f) revisar (WHITE e ARNDT 1991, *apud* NUNAN 1999; CAMPBELL; BARNARD, 2005). Campbell e Barnard (2005) alegam fazer uso de atividades que envolvam solução de problemas de forma colaborativa, como por exemplo, o emprego de *brainstorming*¹⁷, o planejamento compartilhado, a escrita de rascunhos múltiplos, o *feedback*¹⁸ feito em pares e revisões para promover a escrita de forma processual. Essas são práticas adotadas pelos autores e não refletem um padrão da abordagem.

Embora haja uma menor ênfase no conhecimento gramatical e na estruturação de textos, ainda é esperado que os alunos produzam textos tão bem escritos quanto na abordagem anterior. O foco na criatividade, na apreciação da voz do escritor, em temas de interesse dos aprendizes e em suas ideias é altamente valorizado, porém isso tecnicamente não diminui o rigor requerido nos textos. A diferença reside na forma como esse objetivo é alcançado, uma vez que a abordagem processual tem como base as etapas envolvidas na produção, enquanto a perspectiva com base no produto se interessa pelo texto final (FERREIRA, 2011). Uma das suposições da abordagem processual é a de que as estratégias empregadas no processo de produção e os *feedbacks* recebidos pelos demais colegas e pelo professor culminarão num texto de qualidade (FERREIRA, 2007).

A abordagem processual também apresentou limitações, uma vez que não permite explorar e desafiar as realidades sociais e políticas

por não fomentar habilidades de pensamento crítico tais como a escrita factual, e não possui uma teoria clara de linguagem (MARTIN, 1985; *apud* NUNAN, 1999). Hyland (2003) afirma que a abordagem processual falha em perceber o modo como o significado é socialmente construído, as forças externas ao indivíduo que permeiam suas escolhas e as relações sociais que influenciam a forma que a escrita se configura. A abordagem não busca compreender as razões sociais dos padrões de escrita inadequados apresentados pelos alunos (FERREIRA, 2007), e existem poucas evidências de melhoria na escrita ao se empregar a abordagem no contexto de Segunda Língua (L2) (HYLAND, 2003). A abordagem social para a escrita emergiu como resposta às lacunas encontradas na abordagem processual.

2.3.3 A abordagem social para a instrução da escrita

A abordagem social para o ensino da escrita difere das demais ao lidar com o contexto social no qual a atividade de escrever ocorre, por meio de gêneros textuais¹⁹ (FERREIRA, 2007; HYLAND, 2007). Ferreira (2011) apresenta quatro influentes escolas de gênero, tanto no Brasil quanto no exterior: a escola australiana, a perspectiva da nova retórica, a abordagem do Inglês para Fins Acadêmicos (EAP) (SWALES, 2004; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008), e a perspectiva interacionista sócio discursiva.

2.3.3.1 A escola australiana

Esta escola de gêneros textuais foi fundada por Halliday (1978), com base na gramática sistêmico-funcional²⁰ e entende o gênero como “a língua fazendo o trabalho apropriado àqueles acontecimentos da classe social”²¹ (HALLIDAY; HASAN 1985, *apud* WINGATE; TRIBBLE, 2012 p. 486). Halliday (1978) busca desenvolver reflexões sistemáticas sobre o funcionamento do sistema linguístico em sua relação com o

contexto situacional, uma vez que a linguagem e seu contexto social se influenciam mutuamente, e entende que ao se escrever um texto deve-se prever qual é a situação de uso e seu contexto. Martin (1992) e Paltridge (1996) definem gênero dentro dessa perspectiva como estritamente ligado aos tipos de textos, e como “forma de ação social que capacita e restringe escolhas no nível do registro, léxico, gramática e fonologia”²² (*apud* WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 486). Martin (1993), por sua vez, adiciona a noção de contexto cultural no qual o gênero ocorre, e alega que os objetivos culturalmente determinados realizar-se-ão através de estágios que lidarão com a estrutura esquemática do texto (*apud* MARCUSCHI, 2008). Ainda sobre a dimensão cultural dos gêneros, Hyland (2007) afirma que estes são específicos a uma cultura particular que faz com que a linguagem seja utilizada de forma específica, em contextos específicos.

2.3.3.2 A perspectiva da nova retórica

Tal perspectiva entende que o foco da análise de gêneros deve ser sobre a ação social realizada por este em vez de sua forma (MILLER, 1984; FERREIRA, 2007). O contexto e propósitos sociais do gênero devem ser priorizados nessa perspectiva. Seus proponentes alegam que “a escrita é sempre parte de um objetivo nas ocasiões na qual ocorre, logo não pode ser aprendida em um contexto não autêntico, como a sala de aula”²³ (HYLAND, 2007, p. 151). Nesta visão, gêneros não podem ser ensinados, mas vivenciados ao serem constituídos e estabelecidos em sua ação social (FERREIRA, 2007).

2.3.3.3 A abordagem de Inglês para Fins Acadêmicos (EAP)

Influenciada principalmente pelos estudos de Swales (2004), tal perspectiva entende o gênero como arraigado em propósitos comunicativos compartilhados por um grupo social. Esses propósitos irão ditar a razão do gênero, moldando e influenciando sua estrutura,

conteúdo e estilo (FERREIRA, 2007). O ponto central da teoria seria a influência que a comunidade discursiva exerce sobre o gênero, ao ponto de dar-lhe forma (FERREIRA, 2007). Os proponentes dessa perspectiva têm como foco a identificação e análise de estágios – denominados movimentos ou passos – na estrutura de alguns gêneros textuais pertencentes à academia, um espaço com uma comunidade discursiva bem estabelecida (MARCUSCHI, 2008). Falarei com mais detalhes sobre essa perspectiva adiante.

2.3.3.4 *Interacionismo sócio discursivo*

De acordo com Marcuschi (2008), esta perspectiva possui influências das teorias psicológicas de Bakhtin (2006) e Vygotsky (1987), tem como base a teoria da atividade de Leontiev (1978, 1981) e se ocupa com o ensino de gêneros aliado às operações linguísticas, ao entender gênero como instrumento mediador das ações humanas em suas atividades sociais (FERREIRA, 2011). A análise, nessa perspectiva, tem enfoque nos tipos de discurso, tipos de sequência e operações linguísticas (MACHADO 2005, *apud* FERREIRA, 2011).

Todas essas perspectivas, segundo Ferreira (2011), estão muito focadas na análise empírica dos gêneros textuais e por isso não percebem que tem um denominador comum: a língua como prática social. Ferreira (2011) defende que todas estas escolas partem do ponto central de que a língua é uma prática social “num reconhecimento /.../ que ilustra um conflito básico constitutivo da língua – a relação dialética entre regras e atividades, entre estabilidade e instabilidade –, que constituem manifestações (concretizações) discursivas e culturais” (p. 79). Isto é, a dinâmica da língua situada numa sociedade viva e em constante mudança faz com que gêneros textuais sejam gerados e adaptados conforme as pessoas se comunicam. Esses gêneros ilustram o momento histórico e cultural no qual são produzidos, respeitando as formas gramaticais e estruturas gerais que refletem o propósito comunicativo do gênero e os padrões requeridos para entender estes

gêneros por sua forma particular, porém, com certa flexibilidade que expressa as particularidades do contexto.

Existem muitos princípios intrínsecos a todas as perspectivas de ensino baseadas em gêneros no tocante à aprendizagem, ainda que isto não seja claro a todas as perspectivas. Hyland (2007) afirma que aprender escrita dentro dessa visão da abordagem social: (a) passa a ser orientado às necessidades do aluno, e é preciso identificar os tipos de escrita que o aluno terá que realizar em seu contexto e incorporá-las ao curso (e.g., um aluno de humanas possivelmente precisará escrever artigos e redações); (b) requer resultados e expectativas explícitas, isto é, é necessário deixar claro aos alunos o que está sendo estudado, as razões de se estudar determinado conteúdo e o que se espera que estes alcancem ao término do curso; o autor afirma que ao explicitar as expectativas e resultados esperados o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz; (c) é uma atividade social, e como tal, é embasada em um ciclo de atividades que ocorrem dentro de uma rotina, na ligação de conteúdos novos àqueles já adquiridos pelos alunos acerca de escrita, fazendo uso de uma série de etapas de ensino nas quais o professor e os pares assumem um papel preponderante e; (d) envolve o uso da língua de forma explícita, ao investigar os padrões gramaticais pertencentes a um texto, bem como o seu contexto de produção e uso.

É possível depreender desta análise das diferentes abordagens (com foco no produto, processual, social) que nenhuma delas consegue lidar com todos os aspectos da linguagem, especialmente aqueles relacionados à gênese da escrita e ao uso desta como instrumento de controle social. Hyland (2007) afirma que a característica mais importante oferecida pela instrução de escrita baseada em gêneros é a de que esta traz uma compreensão clara das estruturas de textos específicos, de modo a levar os estudantes a entenderem porque esses textos são escritos dessa maneira. Ferreira (2011) pontua que o alvo de se escrever na visão com base no produto era o de treinar e demonstrar conhecimento gramatical, ao passo que na perspectiva

dos gêneros textuais o enfoque é dado 'também' na forma, seja ele no nível linguístico, ou em sua macroestrutura (movimentos ou passos), porém, essas escolhas são guiadas agora pelo objetivo do gênero, por uma consciência de audiência e "pela resposta retórica a ações sociais recorrentes que ele representa" (p. 79). A abordagem processual ainda permanece com suas contribuições acerca das técnicas recursivas envolvidas na atividade de escrever. Emerge então um novo movimento denominado de Letramentos Acadêmicos (LA)²⁴ para tratar das relações de poder e demandas institucionais exigidas dos estudantes.

Embora o LD aqui analisado seja voltado ao ensino de inglês em escola de idiomas, seus autores alegam trabalhar com *Academic skills and strategies*²⁵ em suas explicações na sessão de Métodos²⁶, na qual afirmam que cada unidade do LD contém exercícios que desenvolvem habilidades essenciais de leitura, de compreensão auditiva e de escrita, bem como desenvolve habilidades que favorecem o pensamento crítico²⁷ (SASLOW; ASCHER, 2012).

2.3.3.5 Letramentos Acadêmicos (LA)

Algumas das principais correntes que permeiam o tema de letramento acadêmico são a dos LA e da teoria de gênero, já discutida anteriormente, agora com foco no EAP. Canagarajah (2015) traz contribuições acerca de discussões geopolíticas e da predominância de uma hegemonia anglo-saxã no tocante a produção de conhecimento, que acaba por excluir os teóricos periféricos devido a questões linguísticas. Ater-nos-emos, nesse momento, às propostas do LA e do EAP, uma vez que em menor ou maior grau estas propõem soluções práticas para o letramento na academia.

De acordo com Wingate e Tribble (2012), o movimento do LA teve sua gênese nas pesquisas de prática orientada conduzidas por Lea e Street (2006) no cenário acadêmico do Reino Unido. Embora a instrução da escrita acadêmica tenha sido o foco de pesquisas nos EUA e Austrália

por décadas, essa só ganhou força no Reino Unido no final dos anos 90 (WINGATE e TRIBBLE, 2012). Uma das possíveis razões é a de que até então os processos seletivos das universidades britânicas exigiam que os ingressantes soubessem escrever adequadamente, havendo pouca necessidade de se pensar em práticas que promovessem o letramento acadêmico, devido ao baixo número de “alunos deficientes”, os quais contavam com aulas e cursos remediais, que eram oferecidos pontualmente (WINGATE; TRIBBLE 2012, p.482, 483).

A partir do final dos anos 90, o movimento de LA se torna mais influente no cenário de escrita acadêmica britânico, por meio de um grande número de publicações e participações em congressos, tendo Lea e Street (2006) como os principais proponentes. Estes passaram a alertar acerca da necessidade de se repensar a escrita nesse contexto, devido a sua ineficiência em atender a nova demanda de alunos mais diversificados (nativos, não nativos, tradicionais, não tradicionais) e menos preparados para as exigências concernentes à escrita impostas pela academia (WINGATE; TRIBBLE, 2012).

Em suas pesquisas, Lea e Street (2006) identificaram as dificuldades encontradas pelos alunos, em especial os ingressantes, em relação a: (a) as demandas institucionais que lhes eram feitas; (b) a falta de clareza nas instruções de escrita dadas no contexto acadêmico; (c) a lacuna entre as expectativas do corpo acadêmico e das interpretações feitas pelos estudantes sobre o que a escrita acadêmica de fato envolve, e (d) ao desconhecimento, por parte da academia, das diversas práticas a que seus alunos são expostos (especialmente alunos envolvidos em estudos interdisciplinares), o que demandaria um letramento “plural”, daí a ideia de letramentos e não letramento (WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 483). Segundo Lea e Street (2006), as dificuldades dos estudantes são mais de ordem epistemológicas do que linguísticas.

Lea e Street (2006) definem a escrita dentro da perspectiva de LA como prática social que muda de acordo com a cultura, com o gênero

textual e com o contexto. Os autores acrescentam que “as práticas de letramento das disciplinas acadêmicas podem ser vistas como práticas sociais variadas associadas a diferentes comunidades”²⁸ e que as exigências vão além das disciplinas que os alunos cursam, mas também tem a ver com um discurso institucional e gêneros ainda mais amplos (p. 368). Os autores entendem “a escrita e a leitura como práticas que são dependentes do contexto no qual ocorrem, e influenciadas por: (a) relações de poder; (b) a epistemologia de disciplinas específicas e; (c) a identidade dos estudantes”²⁹ (BARTON 1994; STREET 1984 *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 482).

Quadro 2 - Fatores que fundamentam a teoria de Letramentos Acadêmicos embasado em Wingate e Tribble (2012)

Relações de poder	A epistemologia das disciplinas	Identidade dos estudantes
As instituições são espaços constituídos de discursos de poder (LEA; STREET, 1998). Existem conflitos entre o discurso institucional e as demandas dos funcionários sobre os estudantes, em oposição à interpretação dessas demandas, suas próprias identidades, suas experiências prévias e sua cultura.	De acordo com a abordagem do LA, os problemas que os alunos enfrentam tendem a ser mais de ordem epistemologia do que de ordem linguística, e se relacionam com a interpretação dos estudantes acerca do que é escrita acadêmica. A prática é mais privilegiada do que o texto em si (LILIS; SCOTT 2007), uma vez que a definição do que constitui os problemas dos alunos se torna central em vez da análise textual em si.	A perspectiva busca dar voz aos alunos e almeja garantir que estudantes não tradicionais possam expressar suas próprias intenções e sentimentos sobre as convenções existentes, “empoderando os alunos enquanto escritores” ³⁰ (TRIBBLE 2009, p. 403).

Fonte: Elaborado com base em Wingate e Tribble (2012).

Existem algumas críticas a essa abordagem, acerca de sua aplicabilidade, capacidade de atender alunos diversificados e confiabilidade. Embora Lea e Street (2006) proponham modelos que lidem com a escrita no contexto acadêmico, tais como o modelo de habilidades de estudo, o modelo de socialização acadêmica e o modelo de letramentos acadêmicos³¹, Wingate e TRIBBLE (2012) questionam se estes

seriam modelos pedagógicos de escrita aplicáveis em larga escala por serem muito similares às tutorias individuais das Universidades de Oxford e Cambridge (WINGATE; TRIBBLE, 2012). A dúvida reside também na eficiência desses modelos para todos os novos aprendizes de escrita acadêmica, sejam eles alunos tradicionais, internacionais ou não tradicionais³². A questão da confiabilidade se relaciona aos estudos dos autores, que são baseados em pesquisas etnográficas e de pequena escala, focadas em estudantes não tradicionais. As práticas sugeridas oferecem algum tipo de *insight* para contextos específicos, mas falham em oferecer um modelo pedagógico aplicável de modo geral (WINGATE; TRIBBLE, 2012).

2.3.3.6 Teorias de Gênero Voltadas ao EAP

Como já visto anteriormente, tal abordagem é influenciada pelos estudos de Swales (2004) que busca oferecer pedagogias de escrita com base em pesquisas nas práticas específicas das disciplinas (WINGATE; TRIBBLE, 2012). Em sua obra de 2004³³, Swales propõe uma reavaliação do que se sabe acerca de gêneros, seus produtores, consumidores e os contextos nos quais estes ocorrem, em especial os gêneros de pesquisa. Nessa perspectiva, o autor sugere: (a) uma reflexão acerca do conceito de agência autoral (quem é de fato responsável pelo discurso); (b) como lidar com as intenções particulares e a manipulação estratégica nos textos; (c) a investigação acerca de quanto contexto (histórico, social, material, pessoal) é preciso para se ter um *insight* apropriado voltado a determinados exemplares de gêneros e; (d) qual é a relação adequada entre os modelos estruturais de gêneros e sua organização, adaptadas em contextos educacionais.

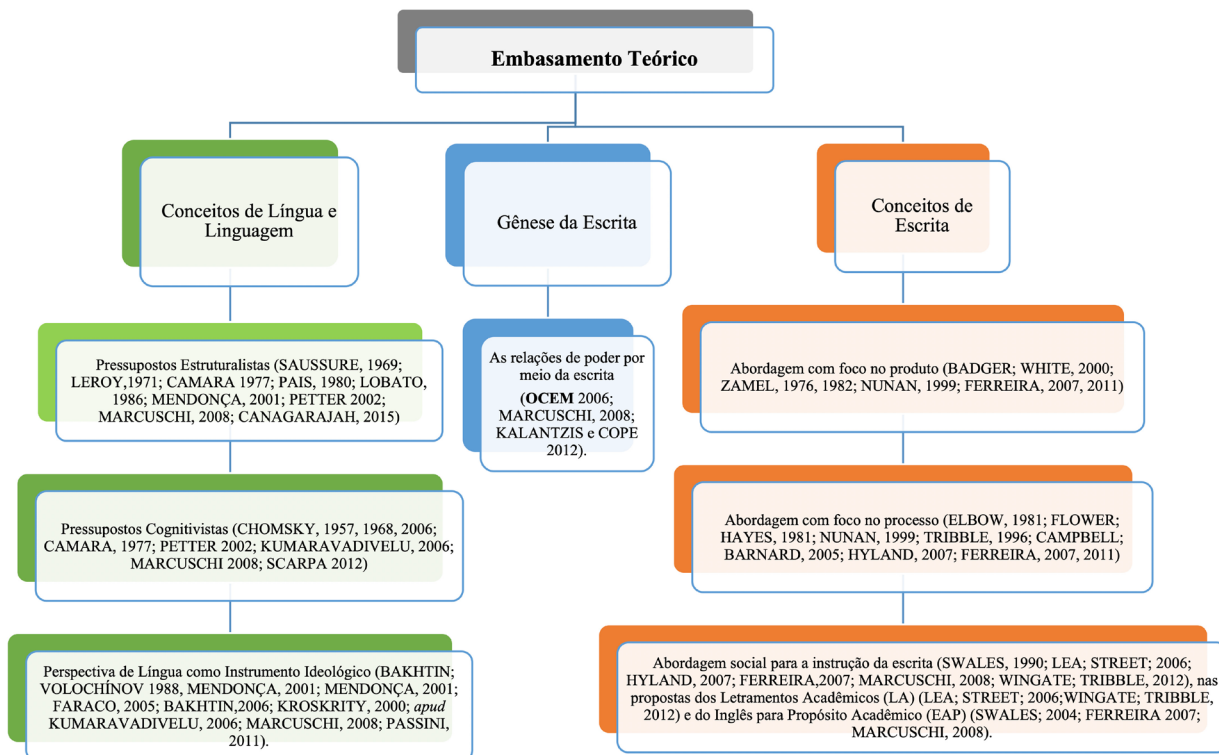
O EAP, portanto, objetiva construir uma resposta prática para as necessidades dos estudantes e parte do pressuposto de que uma vez que a maior forma de avaliação nas universidades é feita através de textos, e que as intenções e bases do discurso acadêmico estão presentes nos textos acadêmicos, esses devem ser o ponto de partida

para os estudos de escrita, visto que é através deles que os alunos aprenderão a entender as práticas sociais da disciplina (WINGATE; TRIBBLE, 2012). O EAP é baseado na identificação de características específicas de linguagem, práticas discursivas e habilidades comunicativas de grupos alvos, e no ensino de práticas que reconhecem as necessidades particulares dos temas e a expertise dos estudantes, sendo orientado ao texto e ao contexto (HYLAND, 2002). Tribble afirma que desde meados dos anos 90, “pesquisadores têm rejeitado abordagens que se baseiam em ‘textos autoritários para que estudantes imitem ou adaptem’”³⁴ (*apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 490).

Como nas demais abordagens, críticas são feitas ao EAP no sentido de que este é muito focado em não nativos, e acaba falhando em causar grande influência nas instruções de escrita em grande escala, ou para diferentes públicos (WINGATE; TRIBBLE, 2012). Uma das visões é a de que o EAP “envolve meramente que o aluno entenda as convenções de escrita implicitamente como parte de seus estudos sem nenhum tipo de ensino ou prática”³⁵ (LILIS, 2006 *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 487).

Discutimos na sessão acima alguns dos conceitos de língua e de seu ensino e de ensino e aprendizagem de escrita que formam a epistemologia teórica da presente pesquisa e fizemos uma breve retomada da gênese da escrita, visando demonstrar como desde a sua criação a habilidade é usada como forma de ascensão e influência social. Apresentamos abaixo uma visualização das teorias abordadas nessa seção. Passamos a descrever a metodologia aplicada à presente pesquisa, na sessão que se segue.

Quadro 3 - Resumo do embasamento teórico



Fonte: Elaborado com base nas teorias apresentadas nessa seção.

The background is a rich, textured composition of warm colors, primarily deep reds, oranges, and browns. It features a dense arrangement of stylized, overlapping leaves and plant motifs. Some leaves are solid dark shapes, while others are filled with intricate patterns like dots and lines. A prominent, large, bright yellow number '3' is positioned on the right side. In the lower-left quadrant, a stylized bird with a dark body and a long, pointed beak is depicted, facing left. The overall aesthetic is organic and artistic, with a strong emphasis on natural forms and textures.

3

METODOLOGIA

Esse capítulo objetiva descrever as metodologias de coleta e de análise de dados que embasam a presente pesquisa, determinadas de acordo com o arcabouço teórico até então exposto. Assim, retomaremos os objetivos e perguntas de pesquisa, delinearemos o contexto em que a pesquisa ocorre e os seus participantes e listaremos os procedimentos de coleta, seleção e análise parcial de dados.

3.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar o ensino da escrita em Inglês no nível avançado de uma escola de idiomas. Para isso, serão analisados o LD, a prática pedagógica nesse nível e o contexto escolar para identificar qual é a concepção de língua e de seu ensino e de ensino-aprendizagem de escrita explicitadas: (a) no corpo de atividades do LD que lidem ou façam uso da escrita; (b) nos momentos em que a professora participante trabalha com a habilidade e; (c) no material promocional e nas declarações da instituição a esse respeito. A investigação se estende ao contexto escolar uma vez que este influencia a forma como os professores atuam em sala de aula e, conseqüentemente, suas escolhas frente ao LD utilizado.

3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

1. Qual a concepção de língua e de seu ensino explicitadas pelo LD, pela professora que faz uso do material e pela Unidade Escolar?
2. Qual o conceito de ensino-aprendizagem de escrita subjacente às atividades que fazem uso da escrita no LD analisado³⁶, à prática da professora ao ensinar escrita e ao contexto escolar?

3.4 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

3.4.1 Contexto da pesquisa

Para melhor entendermos o contexto da pesquisa – uma escola de idiomas na zona sul da cidade de São Paulo – faz-se necessário observarmos o histórico de três diferentes elementos: a Editora³⁷ do material analisado, que é a mesma empresa que comprou a Franquia³⁸ na qual a pesquisa ocorre e a própria Unidade de Ensino (UE)³⁹ que é palco do estudo. Essa distinção é importante uma vez que cada um destes elementos carrega em si visões e valores diferentes, formando um único conjunto que oferece um produto final: o curso de inglês ofertado.

Para isso, analisamos os sites da Editora – tanto o brasileiro⁴⁰ como o de alcance mundial⁴¹ – para definir o perfil veiculado por esses meios de comunicação. A mesma análise foi feita no site oficial da Franquia de alcance nacional. Para definir a UE, que é o contexto físico da pesquisa, além da análise dos sites considere também a carta de boas-vindas entregue aos novos funcionários para a sua integração, documento esse que contém uma descrição da empresa; duas entrevistas realizadas com um dos gestores da unidade, e uma com os dois então coordenadores pedagógicos⁴².

Para a análise da prática pedagógica e dos exercícios de escrita faz-se necessário definir também a concepção de linguagem e de ensino que norteiam a própria instituição, além da simples descrição do contexto. Ainda que esses conceitos estejam hoje difundidos e até mesmo nebulosos devido a tantas mudanças na instituição⁴³ e diferentes influências exercidas pela Editora e pela Franquia, entendemos que esses ainda sejam conceitos que regem a UE e a caracterizam. Visando melhor definir esse aporte teórico, analisamos indícios dessas teorias norteadoras nos sites visitados, nas entrevistas com um dos gestores.

O resultado dessas análises se encontra na seção Análise de Dados da pesquisa.

3.4.2 Participantes

A metodologia de análise aqui empregada foi realizada através de pesquisa de campo em uma turma do *Summit 1* da UE⁴⁴. Para preservar a identidade da professora participante fizemos o uso do nome fictício Ana, para identificá-la e traçar o seu perfil profissional. Ana é uma jovem brasileira com experiência em viagens internacionais, formada em Pedagogia e com experiência profissional em algumas escolas de idiomas. Ela possui o CPE⁴⁵ e está atualmente em processo de obter o CELTA⁴⁶.

O gestor, aqui tratado como Douglas (nome fictício), passou a fazer parte da pesquisa uma vez que a UE foi incluída na investigação, ao se considerar que o contexto escolar pode exercer influência sobre a prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, sobre a aplicação do LD. Douglas, atual diretor do departamento pedagógico, tem 39 anos e é formado em Letras, com habilitação em português e inglês, além de possuir especialização em língua inglesa; já trabalhou como professor de inglês em escolas regulares – públicas e particulares – e em escolas de idiomas. Douglas também já atuou no contexto universitário por 6 anos, ministrando aulas de latim, literatura inglesa e norte-americana e prática pedagógica em língua inglesa no curso de Letras, em nível de graduação. O gestor trabalha na unidade há 16 anos e meio⁴⁷, atuando como professor e coordenador pedagógico. Em outubro de 2010, Douglas comprou a então franquia juntamente com seu sócio, passando a atuar como diretor pedagógico e contribuindo também no setor comercial. Como gestor, é responsável pela escolha dos LDs, pelos treinamentos e pela supervisão dos professores; tendo participação ativa nas mudanças vividas pela escola desde praticamente sua fundação. Ele responderá sobre a concepção de

língua e de seu ensino explicitadas pela UE, bem como sobre o conceito de ensino-aprendizagem de escrita subjacente ao contexto escolar.

No tocante aos alunos regularmente matriculados no *Summit 1*, eles têm em média de 15 a 17 anos de idade – salvo 4 alunos com idade superior a 18 anos – sendo a maioria do sexo feminino. Esses alunos declararam por meio de pesquisa de satisfação aplicada na UE em meados do mês de agosto de 2016⁴⁸, que estudavam o idioma em busca de qualificação para o mercado de trabalho (32%), para estudar fora do país em uma atividade de intercâmbio (32%) ou formação acadêmica, por questões pessoais não declaradas especificamente (14%), e os 22% restantes não mencionaram o porquê estudam inglês.

Os alunos e coordenadores da unidade atuaram como informantes ao permitirem as gravações e terem uma participação periférica. Considerando o volume de dados gerados e que a UE se tornou parte da investigação, pensando nos participantes da pesquisa, decidiu-se analisar somente os dados coletados acerca da prática da professora Ana e as entrevistas realizadas com o gestor pedagógico, uma vez que não haveria tempo hábil de analisar os dados dos demais professores.

Descreveremos mais adiante, na análise dos dados, o perfil completo de Ana e sua concepção de escrita e de seu ensino, traçados pela aplicação de questionário de sondagem e pela entrevista conduzida com ela, bem como as percepções do gestor acerca da visão de língua e de seu ensino adotada pela UE, e sobre a visão de ensino-aprendizagem de escrita que a escola entende ter.

3.4.3 Procedimento de coleta de dados

Antes de dar início à pesquisa de campo propriamente apresentamos o projeto de pesquisa aos gestores da unidade em reunião individual visando obter o consentimento para a realização da investigação na unidade. Após ter o aval dos diretores da escola,

conversamos diretamente com os professores que seriam participantes da pesquisa, com o objetivo de deixá-los a par do projeto e do que lhes seria requerido, para que não houvesse desconforto algum, uma vez que parte da pesquisa envolvia a gravação de aulas, a possibilidade de se ter acesso aos planos de aulas e a possíveis atividades extras utilizadas pelos professores em aulas voltadas à escrita⁴⁹. Os coordenadores da unidade foram igualmente informados para estarem a par do que ocorreria na unidade.

Uma vez que os esclarecimentos foram feitos, um termo de consentimento⁵⁰ foi elaborado, com o auxílio da orientadora da pesquisa, e entregue tanto aos professores quanto aos alunos participantes dessas classes, pois mesmo que estes não sejam participantes diretos, eles fariam parte das gravações, ainda que de modo periférico. No termo de consentimento foram explicitadas as principais características da pesquisa juntamente com suas perguntas e objetivo, bem como o que seria requerido dos participantes.

A pesquisa seria inicialmente realizada com quatro professores e vinte e oito alunos. Após o recebimento do termo, um dos professores optou por não participar, alegando que tanto ele quanto os seus alunos – três no total – não se sentiriam à vontade com as gravações. Como ainda nenhum dado havia sido coletado, os participantes foram simplesmente desconsiderados para a pesquisa. Todos os professores devolveram os termos de consentimento e dos 25 alunos restantes, somente seis não devolveram o documento.

A segunda etapa de coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário aos professores participantes, para delinear o seu perfil profissional e educacional, bem como as suas impressões acerca do ensino e aprendizagem da escrita. Embora a extensão média de um questionário seja algo em torno de 30 perguntas (MARCONI; LAKATOS, 2011), o nosso contou com o número de 41 questões sendo 2/3 dessas de múltipla escolha e 1/3 de perguntas abertas.

O questionário foi elaborado em português e entregue aos professores que preencheram e entregaram à pesquisadora no prazo de uma semana. Foi necessário auxiliar o professor senegalês no preenchimento do questionário devido a sua dificuldade linguística, por se tratar de um participante estrangeiro. Até o momento da aplicação do questionário não se sabia se este teria ou não dificuldades em respondê-lo, uma vez que o profissional fala português fluentemente, mas não é proficiente⁵¹. Ao se aplicar o questionário, notou-se certa dificuldade em entender claramente as perguntas e dificuldade de redigir respostas completas, optando-se por respostas mais concisas. Preferimos então aplicar o questionário por meio de entrevista para assegurar a clareza nas respostas, conforme sugerido por Ander-Egg (1978, *apud* MARCONI; LAKATOS, 2011). Embora esteja claro que uma das desvantagens deste procedimento seja a menor liberdade ao se responder, esta foi a melhor opção frente a situação. Como já mencionado anteriormente, somente o questionário da professora Ana será efetivamente analisado aqui.

A terceira etapa de coleta de dados foi a análise dos sites da Editora, da Franquia e da UE para melhor definir o contexto de pesquisa. Um documento de integração de funcionários que contém informações sobre a UE também foi utilizado como fonte de dados, sobre como a instituição caracteriza a si mesma. Foi também necessário realizar duas entrevistas com um dos gestores da unidade e com os dois coordenadores pedagógicos para melhor definir o contexto da pesquisa. Os resultados desta etapa constam na análise de dados.

A quarta etapa de coleta de dados consistiu na observação de aulas. As aulas eram compostas por duas horas semanais, podendo ocorrer duas vezes na semana, como no caso da Professora Ana, que ministrava suas aulas às segundas e quartas das 15h00 às 16h00, ou aos sábados, com um intervalo de 10 minutos entre as aulas, como no caso dos demais professores. Visando a coleta de dados, os professores nos informaram com antecedência os dias em que trabalhariam

com a habilidade escrita. Nessas datas, íamos até a unidade e gravávamos as aulas na íntegra, porém, somente os momentos em que se trabalhou com a habilidade escrita foram objeto de análise. Os professores buscavam informar mudanças nas aulas com antecedência, ainda assim, houveram momentos em que a habilidade escrita foi trabalhada de forma espontânea em aula, sem que houvesse a gravação.

Para a gravação das aulas, foi feito o emprego de gravador de áudio e vídeo de um aparelho celular, da câmera de um notebook, de uma filmadora convencional e do sistema de segurança interno da unidade.

Inicialmente seriam utilizadas as câmeras do sistema de segurança da escola, porém essas ficaram dois meses em reparos. Devido a este imprevisto, optou-se por fazer o uso inicial de uma filmadora e do gravador de áudio do celular, para garantir a qualidade do áudio. A filmadora ficava sempre em frente ao professor e à lousa, e o celular próximo à carteira utilizada pelo professor. Posteriormente, foi utilizada a câmera de um notebook, e o próprio sistema de segurança da UE. A câmera do notebook também ficou posicionada em frente ao professor, em uma carteira em frente à lousa e ao professor, numa distância adequada para visualizar ambos. Em todos os momentos de gravação o foco era o professor e a lousa.

Como os professores mudavam constantemente de sala, as gravações das câmeras de segurança nem sempre conseguiam pegar esse ângulo, por estarem em posições variadas⁵². As câmeras móveis eram dispostas de modo a captar a imagem de toda a parede da lousa. Nos momentos em que estivemos presente em aula, movimentamos a câmera para sempre pegar as expressões do professor. Nos momentos em que somente posicionamos a aparelhagem e nos retiramos, buscamos deixar a câmera em uma posição que cobrisse o horizonte em que o professor se encontrava, sem a possibilidade de *zooms*.

Ao posicionar os aparelhos apontados, permanecemos no local nas primeiras aulas, para nos certificar do bom funcionamento dos

instrumentos utilizados. Foi perceptível que a presença da pesquisadora em sala alterou a forma como alguns participantes agiam. Em uma das aulas, um dos professores faz uso do livro de atividades (geralmente não trabalhado em sala) e inicia uma fala acerca da importância da habilidade escrita que possivelmente não ocorreria em nossa ausência.

A partir dessa experiência optamos por somente posicionar os aparelhos e deixar o local, aproveitando os intervalos de aula para olhar os equipamentos e verificar se estava tudo de acordo. Mesmo a presença da aparelhagem – notebook ou o celular para gravar o áudio – mostrou alterar a atuação dos participantes. Em conversa informal com um dos professores, esse afirmou que algumas vezes se esquecia de que estava sendo gravado pela ausência do computador em sala (em momentos em que o sistema de segurança era utilizado) e que eles acabavam agindo de modo mais natural. Passamos a pedir então para que o professor posicionasse o aparelho em sala de aula em nosso lugar, para diminuir a possível tensão entre os alunos e o próprio professor, que se mostrou cada vez mais confortável com a ferramenta⁵³. Todos os recursos empregados se mostraram válidos e produziram vídeos com uma boa qualidade de som e boa resolução de imagem.

Para fins de análise, fizemos um resumo das ações ocorridas nas aulas gravadas de modo geral e a transcrição na íntegra dos trechos que fazem menção da habilidade escrita. As transcrições foram feitas de acordo com Marcuschi (1986), seguindo as sugestões do autor de que: (a) o analista tenha clareza do que busca investigar no momento de transcrição para que não deixe de incluir aspectos que lhe são importantes e; (b) a transcrição seja limpa, legível e sem excesso de símbolos complexos.

A quinta etapa de coleta de dados tratou do LD propriamente. O LD aqui analisado é o *Summit 1*, que compõe uma série de dois livros – *Summit 1* e *Summit 2* – voltados ao nível avançado na UE. Optamos por analisar o primeiro livro da série visto que é a primeira vez que este foi aplicado desde sua implantação. Uma segunda razão seria a de

oferecer algumas sugestões de ações após a análise dos dados, na conclusão da dissertação, e se houver a oportunidade e necessidade, estender o projeto para uma futura pesquisa de intervenção, fazendo uso da segunda obra da série.

O MD em questão é composto por: (a) livro do aluno utilizado em sala de aula; (b) livro de tarefas, geralmente utilizado fora de sala de aula, em atividades para casa; (c) espaço virtual para a realização de exercícios extras; (d) a edição do professor com planos de aula e com um livro chamado *Active Teach*, com atividades extras e; (e) programa de áudio para a sala de aula ⁵⁴.

Dos recursos oferecidos pela Editora foi analisado o LD utilizado em sala de aula que está inserido na edição do professor, uma vez que tanto os alunos quanto os professores acabam tendo um maior contato com este material. Tal recorte não exclui os demais MDs, que podem ser referenciados se houver necessidade, mas não analisados detalhadamente ⁵⁵. A análise foi feita especificamente no manual do professor ⁵⁶, que é composto pelo livro do aluno na íntegra e por páginas de instrução sobre como aplicar cada uma das propostas e executar as atividades. A decisão de analisar esse manual e não somente o LD partiu do pressuposto de que a forma como a atividade é executada pode ou não ser determinada por estas instruções e algumas das tarefas que envolvem a escrita são requeridas no manual e informadas em classe aos alunos ⁵⁷. Optamos então por fazer uma investigação mais aprofundada tendo como base o mesmo material que os professores utilizam, e partindo das mesmas instruções que eles supostamente partem.

Para fins de análise, foram selecionadas todas as atividades do LD que requerem o uso da escrita e todas as instruções no manual que solicitavam que os alunos escrevessem. As atividades poderiam ser variadas e não necessariamente ser voltadas à escrita propriamente, mas deveriam fazer uso dela ⁵⁸. Um dos critérios de seleção das atividades foi a análise dos enunciados e instruções no manual. As atividades cujo

enunciado ou instruções do manual sugerissem o uso da escrita, seja de forma explícita ou através do emprego de verbos voltados a essa habilidade foram consideradas, mesmo que estas não fossem de escrita propriamente⁵⁹. No caso das instruções no manual do professor, um dos critérios de análise era a necessidade do uso de escrita por parte dos alunos. Faz-se necessário esclarecer este critério, uma vez que muitas das instruções solicitam a escrita por parte dos professores, como recurso pedagógico; o foco de nossa investigação, porém, foi na forma como os professores direcionavam estas atividades e não a sua própria produção escrita. As atividades e suas instruções foram analisadas segundo taxonomia desenvolvida com base em Ferreira (2011).

A sexta etapa foi a análise das sessões de escrita de cada unidade do material didático. Cada unidade é composta por uma página dedicada ao trabalho exclusivo com a habilidade escrita. Essas atividades foram tabuladas de forma individual e desvinculada umas das outras no momento de análise quantitativa das atividades feita por meio da taxonomia desenvolvida, tendo como base a metodologia de coleta de dados aplicada por Ferreira (2011). Entendemos que a análise da seção de escrita de cada unidade como um todo fosse necessária para aferir com maior precisão os seus conceitos subjacentes e a conexão que as atividades possuem entre si. Para isso, os exercícios foram tabulados com vistas a entender a estrutura da seção de escrita propriamente e quais os pressupostos que a permeiam.

A sétima etapa de coleta de dados foi a entrevista com os professores, no caso, com a professora Ana. O objetivo da entrevista é dar voz à participante para que esta tenha a oportunidade de esclarecer sua concepção de língua e de seu ensino, bem como de ensino e aprendizagem de escrita, frente à prática observada, e para que pudéssemos solucionar algumas dúvidas que surgiram por meio das respostas do questionário que a professora preencheu⁶⁰ e das aulas observadas.

Para tal, optou-se por fazer uso do método de Lembrança Estimulada inicialmente desenvolvido por Bloom (1953) visando reativar as

lembranças dos participantes após suas aulas. Falcão e Gilbert (2005) explicam que essa técnica consiste em:

Reavivar as lembranças /.../ após a aula, ou, segundo as palavras do autor [Bloom], “lembrar os pensamentos que ocorriam no seu transcurso”. Atualmente o termo se refere a um grupo de métodos de pesquisa em que o sujeito é exposto a registros (audioteipes, fotografias, videoteipes, escritos, desenhos) relacionados a uma atividade específica da qual participou (aulas, conferências, sessão de análise etc.). Entende-se que os registros funcionam como pistas que capacitam os participantes a se lembrarem de um episódio em que tiveram uma experiência específica, tornando-os capazes de expressar verbalmente os pensamentos que desenvolveram durante a atividade, assim como quaisquer crenças relevantes, concepções e comentários em geral (p.94).

Embora se recomende que a entrevista ocorra logo após o término das atividades observadas em metodologias que façam uso dessa técnica, no caso desta pesquisa optou-se por conduzir as entrevistas após a análise dos vídeos para: (a) obter recortes exatos que demonstrem as instruções ou aplicação de exercícios de escrita e; (b) com base nesses recortes elaborar questões que auxiliem a profissional a confrontar sua prática declarada com a prática observada. O método tem se demonstrado produtivo em estudos acerca do conhecimento prático de professores (BOSHER; 1998; MASAHIKO; NORIHIKO, 1992; RITCHIE, 1999 *apud* FALCÃO; GILBERT 2005).

Segundo Marconi e Lakatos (2011), ao se utilizar a técnica da entrevista se cria a possibilidade de fazer com que o entrevistado seja direcionado a uma maior penetração em sua experiência e prática, analisando áreas que são importantes e que podem não ser contempladas no roteiro de perguntas oferecidas por um questionário. Optou-se então por fazer uso da entrevista semiestruturada e estimulada pelos recortes de vídeos, trechos da transcrição e por algumas perguntas preestabelecidas e flexíveis às reações da participante⁶¹.

A participante foi convidada a assistir trechos de suas aulas, previamente selecionados pelos critérios já mencionados, e a explicar suas escolhas e possíveis inconsistências encontradas entre as informações declaradas em seu primeiro questionário e a prática observada. Como nesse momento a análise das aulas observadas já havia sido realizada, ao término da entrevista, feita com base em trechos do questionário e trechos de aula que precisavam de mais esclarecimentos por parte da participante, decidimos compartilhar com a professora as hipóteses geradas por meio da análise das aulas coletadas, para que ela opinasse e informasse se concordava ou não com os achados da pesquisa e, se desejava ou não acrescentar ou reiterar alguma informação.

A entrevista estimulada foi realizada com a Professora Ana no mês de novembro de 2017. Para tal, organizamos o momento de entrevista em duas etapas. Na primeira parte, foram apresentados termos chaves relevantes à pesquisa – língua, ensino, aprendizagem, prática pedagógica, escrita, livro didático, alunos, professor e técnicas de ensino – para que Ana reagisse a cada um deles com a primeira palavra que lhe viesse à mente. Tais termos foram escolhidos por serem conceitos centrais à pesquisa e por serem itens relevantes ao se definir o escopo de um método, segundo Richard & Rodgers (2001). Ainda que um professor faça tais escolhas metodológicas com maior ou menor ciência, todos têm conceitos arraigados do que acreditam ser ideal para o ensino, bem como o papel de cada um desses itens em sala de aula. Foi solicitado à professora que informasse a primeira coisa que lhe viesse à mente. Se esta julgasse necessário justificar ou discorrer sobre as palavras, ela poderia fazê-lo.

Na segunda parte, Ana deveria responder perguntas pontuais acerca de respostas de seu questionário que precisavam ser esclarecidas e questões oriundas da observação de aula. Foram elaboradas perguntas que contemplassem as seguintes categorias: (a) o papel da comunicação em suas aulas; (b) a escrita; (c) a preparação de aula e; (d) as hipóteses previamente levantadas com base na observação de

aulas. Foram apresentadas à professora as perguntas e respostas que ela forneceu no questionário e as transcrições das aulas coletadas. A professora teve a oportunidade de assistir aos trechos de aula, mas ela preferiu consultar somente as transcrições. O questionário respondido pela professora lhe foi entregue nesse momento da entrevista, para que ela pudesse consultar suas respostas, e as transcrições foram projetadas no telão⁶².

Somente ao término das perguntas do roteiro de entrevista, as hipóteses levantadas com base na análise das aulas coletadas foram apresentadas à professora por meio de projeção, para que ela pudesse comentá-las abertamente dizendo o quanto concordava com essas ou não, e dar mais explicações do que achasse necessário. O objetivo era dar voz à professora, para que fosse possível entender a sua interpretação dos achados. O roteiro da entrevista estimulada se encontra na parte de anexos da presente pesquisa⁶³.

A oitava etapa de coleta de dados foi a segunda entrevista realizada com o gestor. Como já citado anteriormente, realizamos uma primeira entrevista não estruturada com Douglas para caracterizar a UE, antes que essa fosse considerada como parte integrante do estudo. Parte desse primeiro contato consta na análise de dados. Uma vez que a gestão da escola também passou a ser investigada pela pesquisa, foi necessário entrevistar o gestor novamente, agora de forma mais estruturada, para entender de forma mais explícita a concepção de língua e de seu ensino, e de ensino e aprendizagem de escrita declaradas pela UE, na figura do gestor.

O método de entrevista estimulada foi mantido. Enquanto Ana respondeu a perguntas que buscavam esclarecer sua prática em sala de aula, tendo como estímulo as transcrições das aulas e as hipóteses geradas por meio da análise das aulas, Douglas esclareceu dúvidas acerca da escolha do material didático utilizado pela escola, tendo como estímulo o resultado da análise de dados referentes ao LD.

A entrevista estimulada foi realizada com o gestor no mês de dezembro de 2018. Assim como a entrevista realizada com Ana, a entrevista com Douglas, foi dividida em duas etapas. Num primeiro momento, foram apresentados termos chaves relevantes à presente pesquisa, para que o gestor reagisse a cada um deles com a primeira palavra que lhe viesse à mente. Os termos utilizados – língua, ensino, aprendizagem, prática pedagógica, escrita, livro didático, alunos, professor e técnicas de ensino – foram os mesmos apresentados à professora, seguindo as mesmas prerrogativas. Douglas poderia igualmente justificar suas respostas, ou discorrer sobre as palavras que lhe foram apresentadas.

No segundo momento da entrevista, o gestor deveria responder perguntas pontuais acerca de questões que precisavam ser esclarecidas sobre a primeira entrevista que ocorreu em 2016⁶⁴, abordando tópicos como a história da unidade escolar, a escolha do LD aqui analisado e a prática pedagógica de seus professores de forma geral.

Como já mencionado, por se tratar de uma entrevista estimulada, ao término das perguntas que visavam esclarecer os pontos acima mencionados, os achados da pesquisa referentes ao LD foram apresentados ao gestor, para que ele pudesse reagir a esses dados. Os achados foram projetados pelo computador, por meio de uma apresentação de Power Point que foi também impressa e oferecida ao gestor, para que ele pudesse acompanhar a apresentação dos dados. O roteiro da entrevista estimulada consta nos anexos⁶⁵.

Vejamos então os instrumentos de coleta de dados que foram aplicados para se desenvolver a presente pesquisa e como eles compõem cada uma das fases do projeto:

Quadro 4 - Etapas da pesquisa e instrumentos utilizados

Etapas da Pesquisa	Instrumentos aplicado/metodologia	Objetivos
Etapa 1 – Apresentação do Projeto aos gestores da UE	Não há	Explicar o projeto de pesquisa, a colaboração requerida dos gestores e participantes e os benefícios de se permitir a pesquisa na unidade.
Etapa 2 – Identificação o perfil dos professores participantes	Questionário	Delinear o perfil dos professores participante
Etapa 3 – Caracterização do contexto de pesquisa	Análise dos sites da editora, da franquia e de outras fontes online e entrevista com os gestores e coordenadores pedagógicos	Definir de forma embasada o contexto no qual se dá a pesquisa e o background dos autores do material didático.
Etapa 4 – Observação de aulas e transcrição de aulas	Gravação das aulas fazendo uso de aparelho celular, câmera do notebook, filmadora e sistema de segurança interno da unidade. Transcrição com base em Marcuschi (1986)	Observar como a escrita é abordada pelos professores, em seu momento de prática.
Etapa 5 – Análise do Material Didático	Análise das instruções metodológicas do material e das atividades que de alguma forma envolvam a escrita, por meio de Taxionomia. desenvolvida com base em Ferreira (2011).	Identificar a concepção de escrita e de ensino e aprendizagem do material didático
Etapa 6 – Análise da seção de escrita	Análise das sessões de escrita do material didático	Averiguar de forma mais detalhada a concepção de escrita e de seu ensino no material, em uma seção declaradamente voltada a habilidade.
Etapa 7 – Impressões da professora Ana acerca de sua prática.	Entrevista estimulada, tendo como base de estímulo os dados coletados nas gravações das aulas da professora.	Entender as escolhas da professora e a forma como ela fez uso do LD e dos recursos disponíveis.
Etapa 8 – Impressões do gestor sobre a visão de língua e de seu ensino e sobre a visão de ensino-aprendizagem de escrita adotadas pela escola.	Entrevista estimulada tendo como base de estímulo os resultados obtidos pela análise qualitativa dos exercícios que fazem uso da escrita,	Compreender a trajetória da escola, os critérios de escolha do LD analisado, os processos de treinamentos dos professores e como a escola define sua visão de ensino e aprendizagem de línguas e de escrita.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

3.5.1 O questionário⁶⁶

As informações obtidas por meio do questionário empregado na etapa dois foram utilizadas para compor o perfil linguístico, profissional e educacional da professora participante e para delinear suas impressões acerca do ensino e aprendizagem da escrita. Algumas das respostas, no entanto, não estavam claras. Tais trechos foram selecionados para serem esclarecidos no momento da entrevista estimulada. O perfil traçado da professora consta na seção de análise desta pesquisa.

3.5.2 As gravações

As gravações realizadas na etapa três foram selecionadas segundo os critérios já especificados e foram analisadas com vistas a investigar se a professora:

- a) Apresenta as atividades de escrita oferecidas pelo livro;
 - a. Caso sim, como as apresenta.
- b) Emprega as atividades de escrita oferecidas pelo livro;
 - a. Em caso afirmativo, como a professora emprega as atividades de escrita oferecidas pelo livro.
- c) Modifica/complementa as atividades de escrita oferecidas pelo LD;
 - a. Se sim, como as modifica/complementa.
- d) Cria atividades de escrita.
 - a. Caso o faça, como estas são.

Para fins de análise, serão selecionados trechos que contenham menção ou demonstrem atividade pedagógica referente a habilidade escrita. Para que haja a compreensão do contexto no qual essas falas estão inseridas fizemos uma breve narração da aula em questão e a transcrição na íntegra das falas que lidam diretamente com a escrita. Os resultados da análise das transcrições de aulas coletadas foram elaborados da seguinte forma: (a) a frequência do trabalho realizado com a escrita em comparação com o número de aulas coletadas (qual o tempo dedicado a esta modalidade em termos estatísticos); (b) como foram tomadas as decisões de utilização dos exercícios constantes no LD, segundo as categorias já estabelecidas anteriormente para responder à pergunta dois da pesquisa acerca da prática pedagógica; e (c) quais as variações entre as práticas declaradas e as práticas observadas.

As transcrições foram embasadas na proposta de Marcuschi (1986), uma vez que este apresenta de forma simples e prática como fazê-lo. O autor propõe quatorze categorias relevantes para se redigir uma transcrição, tendo como alvo a análise do discurso. Ao pensarmos nos objetivos da presente pesquisa que não tem ênfase nos aspectos conversacionais (como por exemplo trocas de turnos ou atos de fala) e sim no conteúdo das falas diretamente, selecionamos somente as categorias que são relevantes ao nosso estudo. Optamos por adaptar o quadro com o resumo das principais categorias presentes no artigo de Manzini (2008) intitulado “Considerações sobre a Transcrição de Entrevistas”⁶⁷. Formulamos nosso quadro com base no de Manzini (2008), ao selecionar somente as categorias que fizemos uso e ilustra-las com exemplos de nossa própria transcrição. Vejamos:

Quadro 5 - Adaptação do resumo explicativo das normas compiladas por Marcuschi (1986, p.10-13) apresentadas por Manzini (2008).

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1.Pausas e silêncios	(1.5)	Marcuschi sugere que pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indique-se o tempo. Na presente pesquisa indicamos o tempo desde 1.0 segundo.	211.PA: /.../ I'm a dictatorship and as a dictatorship (2) I tell you when you need to think (3) It was a joke but especially what to think (3) it was a (inaudível) (2) I like manipulate ((mexendo com as mãos como se estivesse com marionetes)) (4) ok ((a professora caminha pela sala)) /.../
2.Dúvidas ou sobreposição	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	Ver item 1.
3.Ênfase ou acento forte	MAÍUSCULA	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual	205.AA ⁶⁸ : /.../you know what's funny it's that HERE says that YOU should choose the topic that YOU like and since/.../
4.Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	Ver item 1.
5.Silabação	—	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hifens indicando a ocorrência. No caso dessa pesquisa esse recurso é utilizado para palavras que foram soletradas.	33.AD: /.../ teacher how can I write suit? 34.PA: S-U-I-T suit /.../
6.Repetições	Própria letra	Reduplicação da letra ou sílaba	233.PA: /.../ I I don't wanna ah to give you too much homework but I think it's really important they do /.../
7.Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	Eh, ah, oh, ih, mhm, ahã, dentre outros.

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
8. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... Ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está escrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Vide item 3
9. Simulação da fala de terceiros.	“”	O uso de aspas <i>no início e no final</i> de um trecho indica a simulação ou a menção à fala de um terceiro.	PA: ah eu acho que tem muito a ver com eles conseguirem se expressar de forma básica sabe no inglês? e aí chega uma hora que é eu consigo eu consigo me explicar (1) não preciso mais aaaah (3) agora eu consigo me expressar eu não preciso mais deeeeeee (1) aprender mais entendeu? e é uma coisa que eu entendo porque eu já senti isso quando eu comecei a aprender inglês (1) então (1) é (1) até agora que eu tô pegando as turmas de <i>Summit</i> de novo eles ((alunos)) têm muito disso (1) de que “ ah, eu já passei disso então eu não preciso fazer <i>homework</i> eu não preciso me esforçar muito” alguns sentem tipo o <i>gap</i> eles se esforçam muito para aprender mais (1) maaaaas os outros estão no efeito platô tipo “eu tô bem aqui (1) vou continuar aqui”

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marcuschi (1986, p.10-13), em Manzini (2008).

3.5.3 A análise do LD

No caso da quinta etapa que lida com o LD especificamente, fez-se necessário, antes de começar a análise dos exercícios que utilizam a escrita no LD selecionado, investigar os pressupostos norteadores

do próprio MD analisado e o seu contexto de produção, ao considerarmos que este material não foi desenvolvido necessariamente para o contexto de ensino brasileiro, e sim absorvido por ele. Essa descrição dos pressupostos norteadores do LD foi realizada por meio da análise de conteúdo dos seguintes documentos: (a) guia do professor; (b) site da Editora e; (c) entrevista concedida pelos autores a um site destinado a professores de língua inglesa no Japão em 2005⁶⁹. O resultado dessa pesquisa consta na seção de análise de dados.

Finalizada essa parte, passamos a investigar os exercícios que fazem uso da escrita. Para tal foi necessário nos embasarmos na metodologia de coleta de dados aplicada por Ferreira (2011). Em seu artigo intitulado “O livro didático importado de inglês” a autora desenvolve um trabalho semelhante, ao analisar a série *Interchange*, terceira edição, que é amplamente utilizada no Brasil em cursos livres, aulas particulares e até mesmo em algumas instituições de ensino superior⁷⁰. Ferreira (2011) buscou investigar o conceito de escrita e de seu ensino na série analisada.

Para alcançar os objetivos propostos, Ferreira (2011) classificou as atividades da série, definindo-as em cinco tipos distintos: exercícios mecânicos, exercícios mediadores, exercícios que servem como instrumento de treino gramatical ou vocabular, que atuam como instrumento de prática oral e exercícios de escrita em sua natureza. A atividade do tipo mecânica (a)⁷¹ ⁷²não é de escrita em sua natureza, mas exige que se escreva para a sua execução. Um exemplo deste tipo de atividade seria a de preencher lacunas com informações específicas, elaborar perguntas para respostas que constam na tarefa ou ainda fazer anotações em atividades de escuta. Tais atividades não exigem a construção de textos em sua execução e nem de sentidos que exijam uma audiência ou objetivos sociais definidos. Segundo Ferreira (2011), o processo de escrever em tal tipo de tarefa se “estabelece e se inicia na palavra ou na sentença isolada, privad[o] de um contexto social maior; [a escrita] se faz presente somente na coordenação motora e por isso o adjetivo mecânico foi utilizado” (p. 81). Para essa pesquisa,

a atividade mecânica é, em concordância com Ferreira (2011), aquela que tem finalidade em si mesma e não servirá de base para nenhuma outra prática⁷³. A atividade do tipo mediadora (b)⁷⁴ tem como foco o uso da escrita com vistas a facilitar a realização de uma tarefa voltada à oralidade, ou para fixar a pronúncia. Um exemplo desse tipo de atividade seria a possibilidade de o aluno redigir parte de seu diálogo no livro para posteriormente apresentá-lo, o que, segundo Ferreira (2011), é uma prática muito comum em aulas de Língua Estrangeira, especialmente nos primeiros estágios de aprendizagem. Atividades que servem como um instrumento de treino gramatical ou vocabular (c)⁷⁵ almejam a prática de itens gramaticais ou ainda a prática de um determinado grupo de palavras ensinadas na unidade. Todas as atividades nos LD analisados por Ferreira (2011), na ocasião de sua pesquisa, objetivavam tal treino, porém, a pesquisadora decidiu agrupá-las nessa classificação, e não em outra, devido ao seu caráter “primeiro e não subliminar de praticar a gramática” (p. 81). Ainda de acordo com a taxonomia de Ferreira (2011), temos as atividades de escrita propriamente ditas (d)⁷⁶. O maior alvo deste tipo de tarefa é o de promover a escrita em si, embora possa também envolver o treino gramatical ou estar atrelada à prática oral ou auditiva. O enfoque das atividades de escrita propriamente é dado à escrita.

Ao realizar a análise do material, vimos a necessidade de excluir uma das categorias apresentadas por Ferreira que se referia a exercícios utilizados como instrumento de prática oral, por não encontrar atividades que se encaixassem nessa descrição. Foi necessário também o acréscimo de uma nova categoria, nomeada de atividades indefinidas (e)⁷⁷. Classificamos como indefinidas tarefas que façam uso de nomenclaturas em seu enunciado, ou instruções no manual, que direcionem à escrita, porém, não fica claro se essas devem realmente ser feitas de forma escrita ou não⁷⁸. Outra possibilidade que se enquadra nessa categoria é a atividade que, embora envolva escrita de forma explícita, não possui um objetivo claro – seja treino gramatical ou vocabular – ou ainda um propósito ou audiência específicos. Vide

abaixo um resumo das categorias apresentadas até o momento que serviram de base para a análise do LD:

Quadro 6 - Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011)

Tipo de atividades	Descrição
A) Atividades de natureza mecânica.	A tarefa não é de escrita propriamente dita, mas requer do aluno que se escreva para ser realizada.
B) Atividades de natureza mediadora.	A tarefa objetiva utilizar a escrita para facilitar a realização de um exercício oral, ou de fixação de pronúncia. Exemplo: escrever o diálogo antes de sua apresentação.
C) Atividades para treino gramatical ou vocabular.	A tarefa objetiva prioritariamente praticar algum item gramatical ou um conjunto de palavras ensinadas na unidade.
D) Atividades essencialmente de escrita.	O objetivo maior da atividade consiste em promover a escrita propriamente dita.
E) Atividades indefinidas	Embora use nomenclaturas em seu enunciado que direcionem à escrita, não há instruções claras se devem ser feitas de forma escrita ou oral, ou ainda qual o seu propósito.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ferreira (2011).

Após a coleta dos dados referentes às atividades que compõem o LD – no que concerne as atividades de forma isolada, analisamos os dados obtidos inicialmente de forma quantitativa para averiguar: (a) quantas atividades pertencem a qual categoria previamente estabelecida; (b) qual a porcentagem de atividades que fazem uso da escrita em comparação com o total de atividades de cada unidade e; (c) qual categoria é a predominante, uma vez que cada tipologia de atividade evidencia a concepção de escrita e de ensino e aprendizagem da obra. Os dados gerados foram averiguados por meio de testes estatísticos⁷⁹ realizados em parceria com o Professor Assistente Alexandre W. Dasilva⁸⁰, doutorando do departamento de Ciências Psicológicas e Cerebrais de Dartmouth⁸¹, em visita realizada à instituição no Seminário Anual de Pesquisa em Escrita⁸², em 2018.

A averiguação das atividades de forma quantitativa e desconexas gerou a necessidade de observar a seção de escrita da obra especificamente. A razão dessa nova investigação foi a preocupação de perder a essência dessas atividades de escrita ao analisá-las isoladamente. Sentimos a necessidade de averiguar cada uma das sessões de escrita, para entender qual seria a sua proposta macro e como essa pode se concretizar, ou não, por meio dos exercícios já tabulados. Como já exposto anteriormente, cada unidade é composta por uma página voltada ao trabalho exclusivo com a escrita. Acreditamos que essa investigação da seção de escrita de cada unidade como um todo foi necessária para aferir com maior precisão os conceitos subjacentes a esta e a conexão que as atividades possuem entre si. Para isso, descreveremos cada uma das unidades, tendo como base as instruções disponíveis aos professores e as atividades que as compõem, seguindo a divisão da seção proposta pelo LD e buscando entender o foco das atividades dentro da seção de escrita e quais concepções de escrita e seu ensino e concepções de língua as atividades revelam. O foco da análise de cada exercício foi estabelecido com base na leitura das sessões em busca de padrões ao longo das unidades. Vide abaixo as atividades contidas nas sessões de modo geral e qual foi o foco estabelecido para a análise das atividades:

Quadro 7 - Categorias analisadas nas seções de escrita

Divisão da seção	Foco da análise	Perguntas
Introdução do tópico de estudo/de escrita.	Averiguar como é feita a apresentação do conteúdo voltado ao ensino da escrita.	A apresentação foi feita por meio de: (a) modelos; (b) correção de trechos de textos e/ou; (c) discussão de contexto de uso?
Atividade de pré-escrita	Investigar qual o foco da atividade de pré-escrita.	A atividade tem como foco a estrutura da língua? A atividade prioriza aspectos vocabulares? A atividade centra-se em características próprias da atividade de escrever?

Divisão da seção	Foco da análise	Perguntas
Atividade de escrita	Aferir o que foi solicitado em termos de escrita.	O exercício pede a escrita de um texto, de partes específicas de um texto, ou a escrita de parágrafos? A atividade requer a escrita de algum gênero específico? Qual foi a abordagem de processamento de texto adotada? <i>Bottom-up</i> ⁸³ ou <i>Top-down</i> ⁸⁴ ?
Atividade de revisão	Verificar qual a natureza da revisão solicitada	A revisão teve como foco aspectos textuais, gramaticais, ou a criação de ideias?
Atividade de resposta em pares (<i>peer response</i>)	Observar se houve (ou não) a atividade de revisão em pares.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

3.5.4 As entrevistas

O levantamento de dados obtido pelas gravações e análise do LD foram utilizados como base para as entrevistas realizadas com a professora e com o gestor na sétima e na oitava etapa de investigação. A importância dessas etapas é baseada nos pressupostos de Lüdke & André (2008) já citados, no tocante à necessidade de se estar atento às significações e pontos de vistas atribuídos pelos participantes da pesquisa às coisas e às suas próprias vidas. Entende-se a necessidade de dar voz à professora e ao gestor para que estes possam compartilhar suas impressões.

3.5.4.1 A Entrevista com a Professora Ana

A presente pesquisa valeu-se da organização sugerida por Butterfish (1990) para o desenvolvimento dos roteiros de entrevista, através de um sistema de categorização que foi desenvolvido com base nas informações obtidas pela coleta. No caso da professora Ana, a

entrevista foi elaborada com vistas a responder algumas dúvidas que surgiram após a análise do questionário que a professora preencheu⁸⁵ e das aulas observadas, para que se pudesse comparar as diferenças entre a prática declarada pela professora e a prática observada por meio das gravações de aula. Foram criadas perguntas semiestruturadas divididas em duas partes⁸⁶.

Após a realização e transcrição da entrevista, fez-se uma primeira leitura dos dados, onde notou-se a recorrência de temáticas relacionadas às experiências prévias da professora como aluna em diferentes esferas – curso de idiomas, escola regular, cursinho e universidade – bem como a influência de suas preferências pessoais na escolha de tópicos para a aula. Um outro tema recorrente está relacionado ao uso do LD como currículo – também presente na entrevista do gestor. As hipóteses levantadas com base na observação de aulas foram também itens considerados ao se analisar a entrevista, uma vez que a professora fez menção a essas de forma espontânea ao longo da entrevista, e teve a oportunidade de discuti-las de forma explícita ao término. Buscou-se também observar, na transcrição da entrevista, informações que dialogassem com as perguntas de pesquisa, que se referiam às concepções de ensino e aprendizagem de língua inglesa e de escrita, temas que permearam o questionário respondido pela professora e o roteiro de entrevista.

Decidiu-se então criar categorias de análise dos dados obtidos na entrevista à luz da análise temática, definida por Braun e Clarke (2006) como um “método para identificar, analisar e reportar padrões – temas, no caso da presente pesquisa – inerentes a dados coletados” (p. 6), uma vez que é possível organiza-los e descreve-los com riqueza de detalhes. A análise temática difere de outros métodos de análise por não estar atrelada a nenhuma abordagem teórica específica e por poder ser aplicada a diferentes tipos de dados dentro de um mesmo *corpus*. Por não exigir um conhecimento técnico ou teórico profundo de outras abordagens, oferece uma forma de análise mais maleável para aqueles que trabalham com diferentes aportes teóricos, ou ainda ado-

tam diferentes formas de abordar o seu corpo de dados, como é o caso da presente pesquisa. Embora essa abordagem compartilhe a noção de busca de temáticas ou padrões em um *corpus* assim como a análise do discurso (BRAUN; CLARKE, 2006) a análise temática permite que se procure esses mesmos temas dentro de um único item do *corpus*, ou ainda que se empregue diferentes formas de análise em itens distintos de um mesmo *corpus*. Como a presente pesquisa possui um *corpus* variado – LD, sites, questionários, entrevistas semiestruturadas e um documento interno – sentimos a necessidade de adotar uma abordagem de análise que nos permitisse navegar por cada um destes itens do *corpus* de forma maleável, específica e sistemática, adequada ao tipo de dado analisado, a fim de responder às perguntas de pesquisa.

Decidiu-se então criar diferentes códigos para análise dos dados coletados na entrevista da professora de forma sistemática, visando entender todas as temáticas que emergiram de suas colocações. Veja abaixo os códigos gerados para a análise da entrevista e suas definições:

Quadro 8 - Códigos utilizados para a análise da entrevista da Professora Ana

Códigos para análise da entrevista	Descrição	Símbolos e subcategorias
Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio as discussões.	Trechos que comprovem ou neguem o uso da escrita como instrumento de auxílio a discussões orais.	H1+ – Confirmação da hipótese. H1- – Negação da hipótese.
Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não são feitas de forma detalhada.	Trechos que denotem a forma como a escrita era instruída, podendo estes negar ou confirmar a hipótese.	H2+ – Confirmação da hipótese. H2- – Negação da hipótese.
Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula.	Trechos que evidenciem ou processos de preparação de aula, ou de improvisação de procedimentos.	H3+ – Confirmação da hipótese. H3- – Negação da hipótese.
Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares.	Trechos que denotem ou neguem o uso da escrita como instrumento para prática gramatical e/ou vocabular.	H4+ – Confirmação da hipótese. H4- – Negação da hipótese.

Códigos para análise da entrevista	Descrição	Símbolos e subcategorias
Hipótese 5 – A visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral.	Trechos que demonstrem ou neguem a tendência da professora de priorizar a comunicação oral nas aulas.	H5+ – Confirmação da hipótese. H5- – Negação da hipótese.
Suposição 1 – As experiências prévias da professora como aluna moldam sua prática.	Trechos que denotem as experiências prévias da professora como determinantes (ou não) de sua prática pedagógica.	A1+ – Confirmação da suposição. A1- – Negação da suposição.
Suposição 2 – O livro didático se tornou o currículo do curso.	Trechos que denotem a forma como o livro é retratado pela professora como um item determinante em suas aulas, ou que demonstrem como os seus conteúdos moldam o que será ministrado.	A2+ – Confirmação da suposição. A2- – Negação da suposição.
Concepção de Língua.	Frases que ilustrem a visão de ensino e aprendizagem de língua da professora como algo que se aproxima mais de uma abordagem estrutural, cognitiva ou social de língua.	F1 ESTRUTURAL F1 COGNITIVO F1 SOCIAL
Concepção de Ensino	Frases que ilustrem a visão de ensino e aprendizagem de escrita da professora mais ligada aos produtos finais da produção escrita; que revelem os processos de escrita; ou ainda que denotem uma visão mais social de uso da habilidade escrita.	F2 PROCESSO F2 PRODUTO F2 SOCIAL
Outros 1 – Leitura de transcrições.	Turnos de fala nos quais a professora lê trechos das aulas coletadas previamente.	01
Outros 2 – Recordação de aulas.	Trechos nos quais a professora relembra de momentos de aulas passadas ou práticas que costumava ter.	02
Outros 3 – Dificuldades em entender questões da entrevista ou do questionário.	Trechos nos quais a professora expressa dificuldade em entender questões da entrevista ou do questionário que preencheu anteriormente.	03
Outros 4 – Expressões que concordam ou discordam com o que foi previamente informado.	Trechos nos quais a professora demonstra concordar ou discordar de colocações feitas pela pesquisadora por meio de paráfrases ou frases que demonstrem concordância ou discordância.	04+ – Concordância. 04- – Discordância.

Códigos para análise da entrevista	Descrição	Símbolos e subcategorias
Outros 5 – Reformulação de perguntas ou informações dadas previamente.	Trechos nos quais a professora repete palavras ditas pela pesquisadora ou parafraseia suas próprias respostas a perguntas anteriores.	05
Outros 6 – Movimento corporal.	Momentos nos quais a professora demonstra concordar ou discordar de alguma informação ao fazer algum gesto afirmativo ou negativo com seu corpo.	06
Outros 7 – Não relevante.	Trechos que não contêm material expressivo ou relevante, além do acima disposto.	07
Outros 8 – Reflexão/ processo reflexivo.	Trechos nos quais a professora revela processos de reflexão sobre sua própria prática, ou sobre procedimentos de aula.	08

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Foram feitos dois momentos de codificação, isto é, todos os turnos de fala de Ana poderiam ser codificados duas vezes. Contudo, se o turno de fala fosse codificado com um dos códigos pertencentes à categoria “outros”, ele não seria passível de codificação num segundo momento, por não haver se enquadrado em nenhuma das temáticas relevantes num primeiro processo de codificação. Todos os códigos que se referiam às hipóteses, às suposições e à categoria outros inicialmente foram divididos em subcódigos de concordância (+), discordância (-) ou neutro (θ). No entanto, ao longo do processo de codificação percebeu-se que nem todos os códigos precisariam destas subcategorias. Os devidos ajustes foram então feitos de acordo com os dados. Todos os códigos foram analisados quantitativa e qualitativamente.

3.5.4.2 A Entrevista com Douglas, o gestor

Assim como a entrevista realizada com Ana, tanto o roteiro elaborado para a entrevista do gestor quanto as categorias criadas para a análise de dados seguiram os mesmos pressupostos teóricos

(BUTERFISH, 1990; BRAUN; CLARKE, 2008). Uma vez que a entrevista foi transcrita, fez-se uma primeira leitura dos dados, onde notou-se que alguns dos temas que emergiam estavam relacionados aos mesmos tópicos presentes na entrevista da professora. Buscou-se então fazer uma primeira rodada de codificação para aferir se todos os códigos criados para a análise de dados da professora eram aplicáveis à entrevista do gestor. Verificou-se que os assuntos recorrentes em ambas as entrevistas eram: (a) a hipótese de que a visão de ensino e aprendizagem do gestor é voltada à comunicação oral; (b) a suposição de que livro didático se tornou o currículo do curso; (c) as concepções de língua e de ensino de escrita e; (d) a categoria “outros”, com exceção dos itens 2, que em vez de tratar de recordação de aulas, lida com recordações de modo geral, e o item 3 – dificuldades em entender questões da entrevista ou do questionário – que não foi encontrado na entrevista do gestor.

As novas temáticas que emergiram da leitura dos dados lidam com as percepções do gestor sobre sua própria prática, suas habilidades pedagógica e administrativa e suas limitações enquanto profissional; sua visão educacional e sua visão mercadológica.

Na codificação da entrevista da professora, buscou-se por frases que confirmassem ou negassem as temáticas identificadas, por meio de códigos com as subdivisões positiva (+) para os turnos de fala que confirmassem os temas elencados ou negativa (-), para as falas que negassem os mesmos temas. Tentou-se aplicar essa mesma lógica à entrevista do gestor, porém, ao término da segunda rodada de codificação de sua entrevista, aferiu-se que os turnos de fala encontrados faziam menção às temáticas, sem necessariamente confirmá-las ou negá-las. Fez-se então uma terceira rodada de codificação de 1/3 da entrevista, buscando somente os temas, sem a necessidade de classificá-los com as subdivisões positivas ou negativas. Finalizada essa terceira rodada de codificação, comparamos os códigos da segunda e terceira rodada, feitas individualmente. Essa terceira rodada de codificação de parte da entrevista teve uma compatibilidade de 90%

com a segunda rodada de codificação feita na transcrição completa. Os devidos ajustes foram então realizados, de acordo com os dados, e os códigos foram adequados à transcrição do gestor, sem a subdivisão aplicada à entrevista da professora. Todos os códigos aplicados foram analisados quantitativa e qualitativamente. Veja abaixo os códigos gerados para a análise da entrevista e suas definições:

Quadro 9 – Códigos utilizados para a análise da entrevista de Douglas

Códigos para análise da entrevista	Descrição	Símbolos
Hipótese 5 – A visão de ensino e aprendizagem do gestor é voltada à comunicação oral.	Trechos que demonstrem ou neguem a tendência do gestor de priorizar a comunicação oral nas aulas.	H5
Suposição 2 – O livro didático se tornou o currículo do curso.	Trechos que denotem (ou não) a forma como o livro é retratado pelo gestor como um item determinante das aulas, ou que demonstrem como os conteúdos do LD moldam (ou deveriam moldar) o que será ministrado.	A2
Suposição 3 – As percepções do gestor acerca de sua prática, de suas habilidades e de suas limitações enquanto profissional.	Trechos que denotem as percepções ou avaliações do gestor sobre sua prática, suas habilidades e suas limitações enquanto profissional.	A3
Concepção de Língua.	Frases que revelem a visão de ensino e aprendizagem de língua do gestor.	F1
Concepção de Ensino de escrita	Frases que ilustrem a visão de ensino e aprendizagem de escrita do gestor.	F2
Visão Educacional	Frases que indiquem ações tomadas pelo gestor com um cunho educacional, que evidenciem processos de treinamentos, criação e/ou aplicação de procedimentos visando a prática pedagógica.	E
Visão Mercadológica	Frases que indiquem ações tomadas pela escola com um cunho mercadológico e/ou comercial.	M
Outros 1 – Leitura de dados.	Turnos de fala nos quais o gestor lê algum dado dos slides de resultados da pesquisa.	O1
Outros 2 –Lembranças	Trechos nos quais o gestor relembra de histórias da unidade, práticas passadas dos professores, ou interações com pais e alunos.	O2

Códigos para análise da entrevista	Descrição	Símbolos
Outros 3 – Dificuldades em entender questões da entrevista.	Trechos nos quais o gestor expressa dificuldade em entender questões da entrevista.	03
Outros 4 – Expressões que concordam ou discordam com o que foi previamente informado.	Trechos nos quais o gestor demonstra concordar ou discordar de colocações feitas pela pesquisadora por meio de paráfrases ou frases que demonstrem concordância ou discordância.	04
Outros 5 – Reformulação de perguntas ou informações dadas previamente.	Trechos nos quais o gestor repete palavras ditas pela pesquisadora ou parafraseia suas próprias respostas a perguntas anteriores.	05
Outros 6 – Movimento corporal.	Momentos nos quais o gestor demonstra concordar ou discordar com alguma informação ao fazer algum gesto afirmativo ou negativo com seu corpo.	06
Outros 7 – Não relevante.	Trechos que não contêm material expressivo ou relevante, além do acima disposto.	07
Outros 8 – Reflexão/ processo reflexivo.	Trechos nos quais o gestor revela processos de reflexão sobre sua própria prática, ou sobre procedimentos de aula.	08

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

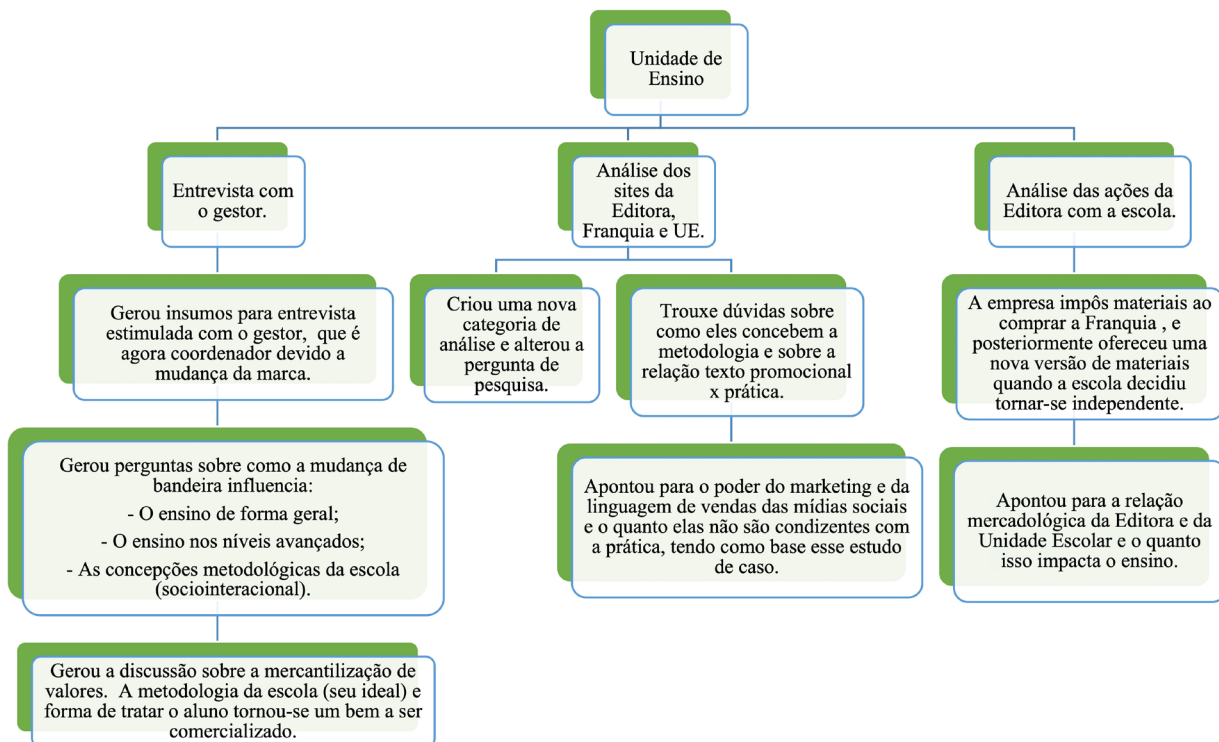
Assim como na entrevista realizada com Ana, foram feitos dois momentos de codificação, isto é, foram aceitos até dois códigos por turno de fala (uma dupla codificação). Porém, se um turno de fala fosse codificado com um dos códigos pertencentes à categoria “outros”, ele não seria passível de um segundo código complementar, por não haver se enquadrado em nenhuma das temáticas relevantes num primeiro processo de codificação. O resultado dessas análises se encontra na seção Análise de Dados dessa pesquisa.

Em relação à organização dos dados na seção de análise, decidiu-se dividir a seção da seguinte forma: (a) a análise dos dados coletados referentes ao contexto escolar, envolvendo seus múltiplos agentes tais como Editora, Franquia, a própria instituição analisada e processos que são inerentes à escola; (b) a análise do material didático, pensando em seu contexto de produção, instruções metodológicas,

investigação quantitativa dos exercícios que fazem uso da escrita, análise qualitativa das seções de escrita e a razão pela qual esse LD permaneceu na instituição, mesmo após o processo de independência da escola; (c) a análise dos dados referentes à prática pedagógica, investigada por meio do questionário respondido pela professora, pelas aulas coletadas e por meio da entrevista conduzida com a profissional; (d) os demais códigos passíveis de análise da professora; (e) a concepção de ensino e aprendizagem de língua de Ana e de Douglas e; (f) a concepção de ensino e aprendizagem de escrita de Ana e Douglas.

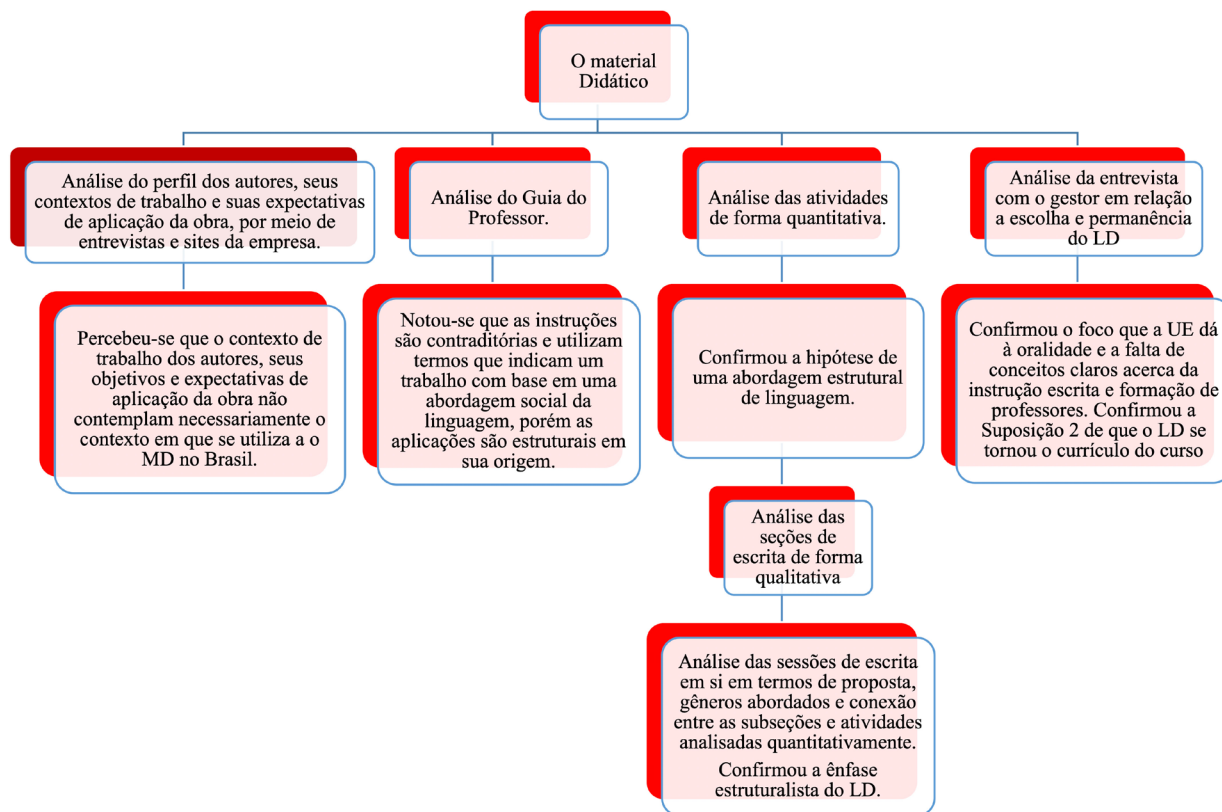
Apresentamos abaixo três quadros que ilustram o uso dos instrumentos de coleta de dados e como eles geraram insumos para a análise. Em seguida, passamos a descrever a análise dos dados propriamente, realizada com base na metodologia disposta na presente seção.

Quadro 10 - Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados – A Unidade de Ensino



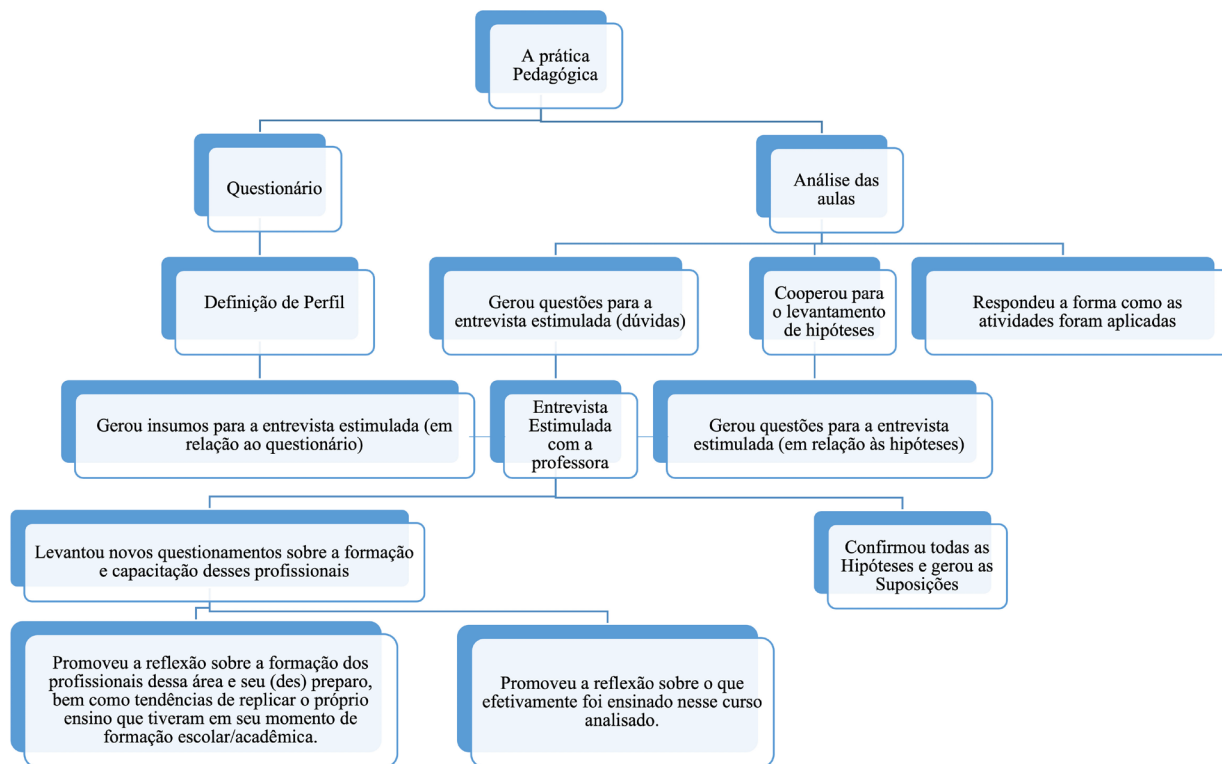
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Quadro 11 - Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados – O Material Didático



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Quadro 12 - Resumo do uso dos instrumentos de coleta de dados – A prática pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.



4

ANÁLISE DE DADOS

4.1 O CONTEXTO ESCOLAR

Para entendermos o contexto em que se dá a pesquisa, conduzi uma análise dos sites da Editora, da Franquia e da própria Unidade de Ensino (UE) para caracterizar o contexto da pesquisa e aferir qual o seu conceito de ensino e aprendizagem de língua e de ensino e aprendizagem de escrita. Analisamos também um documento de integração e entrevistei um dos gestores e os então coordenadores da unidade. Tal investigação foi necessária uma vez que a dinâmica desses três grupos distintos – Editora, Franquia e UE – faz parte da macroatividade pedagógica da professora investigada: a Editora provê o LD que deve ser utilizado em aula, a Franquia tem influência nos métodos de avaliação e, por sua vez, a UE dita a conduta de Ana em sala de aula. Vejamos então o contexto em que se dá a pesquisa.

4.1.1 A Editora

De acordo com site da Editora, as origens desta datam de 1724, quando seu fundador iniciou outra empresa anterior a esta⁸⁷. Contudo, a razão social atual da Editora existe desde 1844, tendo iniciado seu exercício em Yorkshire, no norte da Inglaterra. Na ocasião, a empresa atuava no ramo de construção. Por volta de 1880, esta controlava o desenvolvimento na área dos transportes, comércio e telecomunicações. A empresa mudou de campo de atuação e hoje se auto intitula como a maior entidade mundial no ramo de educação, valendo-se da experiência obtida em seu antigo ramo, como o aproveitamento de novas tecnologias e o respeito às diferentes culturas com as quais teve contato em sua primeira experiência. A Editora já esteve presente em mais de 80 países e contou com mais de 40 mil colaboradores. Atualmente, a empresa declara estar presente em mais de 70 países, com uma estimativa de 35 mil colaboradores⁸⁸, vendo “a jornada do aprendizado

de todos os ângulos no contexto de um mundo que está percebendo rapidamente o poder econômico e o valor social da educação”⁸⁹. Embora ateste estar atenta ao poder econômico da educação, a Editora procura deixar claro em seus informes que a “educação não é qualquer produto, mas sim uma grande responsabilidade”⁹⁰ e afirma desenvolver um trabalho estratégico de alcance global que tenha como foco o aluno. Alega ainda buscar as melhores maneiras de “oferecer acesso à aprendizagem efetiva a pessoas de todos os tipos”⁹¹.

A atuação da Editora no Brasil ocorre desde a década de 70, oferecendo material didático, (de agora em diante MD⁹²) por meio de suas linhas de negócios focadas em Educação Básica, Ensino Superior e Profissional, com vistas a atingir todo o ciclo educacional. Na área de educação básica, a empresa implantou diferentes sistemas de ensino nas áreas pública e privada. Já, no ensino superior e profissional, a Editora possui parceria com universidades e instituições, e conta com um catálogo de livros físicos, conteúdo e recursos tecnológicos, como *e-books* e uma biblioteca virtual, ofertando também soluções para o ensino a distância.

No ensino de idiomas, área de maior destaque da empresa, esta oferece catálogos de livros, conteúdo e recursos tecnológicos, bem como serviços de capacitação de professores, para as suas escolas e institutos de idiomas no Brasil. Mais especificamente em relação à língua inglesa, a empresa se tornou líder, uma vez que controla diversas franquias de escolas de idiomas no país ao comprar um Grupo Líder de Mercado⁹³ detentor de diversas franquias no final de 2013. Esse esforço em conquistar representatividade em nosso país por meio da compra de diversas franquias faz com que o Brasil seja um dos países em que eles mais investem.

Vale salientar que as informações acima reportadas foram obtidas no site da Editora e em informes disponibilizados pela UE e não refletem necessariamente minha visão sobre a instituição, mas sim a forma como a Editora se caracteriza.

4.1.2 A Franquia

Partindo do contexto macro – uma empresa global que oferece produtos de alcance mundial – para um contexto menor, chegamos à Franquia, que atua a mais de 40 anos no mercado de ensino, e conta com mais de 200 unidades e centros de idiomas espalhados pelo território nacional, de acordo com as informações declaradas no site da própria empresa⁹⁴.

A Franquia atua no ensino de oito idiomas, tendo a língua inglesa como principal produto. Em texto promocional, publicado em seu site, a instituição afirma se “consolida [r] no mercado com um modelo de ensino diferenciado, baseado na abordagem comunicativa, qualificando o aluno para que ele possa se comunicar de forma significativa”⁹⁵. A empresa alega possuir MDs permanentemente atualizados, propondo “um ensino de vanguarda e comprovadamente eficaz”⁹⁶.

A Franquia afirma promover o ensino tendo como base as diversas situações do cotidiano, em contextos sociais específicos, oferecendo reflexão sobre as diversidades culturais apresentadas ao longo dos cursos, para que o aprendiz se comunique de forma significativa. Essa iniciativa e tal modelo de trabalho garantiram à empresa “o status de maior rede de ensino de idiomas de São Paulo e uma das maiores do Brasil”, segundo material promocional oferecido na unidade em que se dá a pesquisa⁹⁷.

Premiada pela Associação Brasileira de Franquias (ABF) como uma escola de excelência⁹⁸, a empresa foi adquirida em 2007 pelo Grupo Líder de Mercado que comprou diversas franquias de institutos de idiomas no país, e, como mencionado anteriormente, foi vendido à Editora em 2014.

Faz-se necessário salientar essas mudanças de macrogestão uma vez que elas afetam a Franquia direta ou indiretamente e

consequentemente a UE em questão. Em sua gênese, a empresa buscava seguir um paradigma de ensino e aprendizagem voltado à teoria sociointeracional com uma abordagem comunicativa. A Franquia passou a atuar sob a gestão de um diferente paradigma ao integrar o Grupo Líder de Mercado, uma vez que o carro chefe dessa empresa é uma outra franquia que alega utilizar “técnicas fundamentadas na neurolinguística [para que] o aluno /.../ seja estimulado a falar em um novo idioma desde o primeiro dia de aula”⁹⁹. Isto tem impacto imediato nos treinamentos pedagógicos oficiais da Franquia aqui analisada, que antes eram embasados no paradigma sociointeracional, e, após venda, passam a contar com procedimentos com base no que a empresa Líder de Mercado entende por neurolinguística¹⁰⁰. A mudança resulta, inclusive, na criação e adoção de MDs misturando ambas as teorias na série *Kids*¹⁰¹. Vejam-se esses aspectos nas palavras do diretor pedagógico e gestor, aqui denominado como Douglas¹⁰² da UE:

Quando a marca /.../ passou a fazer parte do grupo /.../ um dos primeiros questionamentos que nós tivemos de franqueados em reuniões de convenção era assim: que [es]tava se perdendo o DNA da marca, que estávamos muito parecidos com a [outra instituição]. E aí numa das discussões de um dos treinamentos que foi inclusive do material do *Kids*, que foi com a /.../ que apresentou o treinamento /.../. Ela desenvolveu o material e ela foi apresentar. Na época ela era a responsável pelo departamento de produção de MD. E aí eu questionei no meio de todo mundo quais eram os princípios pedagógicos do material do *Kids*, porque eu não conseguia encontrar ali uma contextualização. Então, cadê o cognitivismo? Cadê o processo de Vygotsky que [es]tá fazendo o sociointeracionismo? Eu não encontrava. Por que, [em] que mundo estava aquele aluno que ele tinha que entrar dentro do fundo do mar para encontrar um hambúrguer? Então, peixe come hambúrguer? Não faria muito sentido. E aí eu a questionei, inclusive quanto a temas transversais. E na época ela falou na frente de todo mundo, com todas as letras, que eu precisava entender que nem todo mundo tinha a visão que eu tinha pedagógica e que era muito difícil manter uma rede com uma visão sociointeracionista em virtude da qualificação do corpo docente; ‘tem muitos professores que não sabem nem o que é um tema transversal’. E a partir daquela data o plano de aula

também teve /.../ alterações. Então tinha a versão anterior que tinha objetivo situacional, gênero escrito, gênero oral. Esse plano não existe mais. Hoje a gente tem, quais são os focos: se ele é linguístico, se ele é discursivo, se ele é estratégico. Mas alguns critérios, por exemplo, no plano de hoje não aparecem mais pra se colocar tema transversal /.../. Então eles tiraram alguns conceitos, que era[m] da marca, em treinamento¹⁰³ esse conceito é “aplicado” [o entrevistado faz aspás com a mão], porém na hora em que o professor vai pra prática eles não esperam isso do professor, porque eles têm um receio muito grande de que o professor não tenha absorvido. E aí ela me questionou e o argumento que ela usou foi: ‘mas por isso estamos rerepresentando um *teacher’s guide*, o professor tem que seguir o que está no *guide*’. Só que você vai pro *guide*, o *guide* também não é sociointeracionista, ou seja, se perdeu o linear (DOUGLAS, 2016, Entrevista 1)¹⁰⁴.

Após sofrer a influência dessa nova gama de informações e treinamentos a Franquia é novamente vendida, agora à Editora que, por sua vez, impõe a adoção do LD do nível avançado aqui analisado, livro este concebido por dois professores norte-americanos com experiência profissional que não envolve especificamente o Brasil.

No momento da coleta de dados, a Franquia sofria essas diferentes pressões e influências ideológicas, tendo como contraponto a própria unidade na qual se dá a pesquisa que, ao contrário da Franquia, procurou manter-se no paradigma sociointeracionista na qual foi concebida, militando a esse favor em treinamentos nacionais da rede¹⁰⁵. A UE não concordava com as novas diretrizes da Franquia por duas razões: (a) por entender que muitas das mudanças promovidas pela nova gestão não funcionavam na prática e (b) por acreditar que tais pressupostos são contrários ao que a unidade acredita ser a teoria sociointeracionista. Vejamos a argumentação de Douglas, o gestor, a esse respeito:

Em abril [de 2016] eu fui convidado a formar o comitê pedagógico /.../. Este franqueado tem que ser indicado pela marca, pelos próprios colegas /.../ eu não posso me candidatar /.../. Que critério que, segundo o responsável pelo comitê argumentou: fomos escolhidos porque acrescentamos muitas informações

críticas para a marca. De onde eu tiro a informação crítica? De reuniões tidas com o coordenador e com os professores. Então os professores identificam as problemáticas junto com os coordenadores, me trazem, e a gente discute, acha alternativas e eu pontuo para a marca. E aí então já entra até em uma outra questão né? /.../. Eu comprei um *know how*, por isso que eu tenho uma marca /.../, eu não tenho bandeira branca. Então eu não tenho que levar respostas, eu tenho que esperar respostas. Hoje o processo está sendo inverso /.../ porque o que eles me apresentam não resolve [os problemas]. E as alterações que nós fizemos [em um dado problema] passam a ser as alterações para a rede /.../ (Douglas, 2016, entrevista 1)¹⁰⁶.

As instruções e soluções oferecidas pela Franquia eram ineficientes, de acordo com o depoimento do gestor. A UE passou a discutir e resolver inconsistências nas propostas que lhe foram impostas internamente e, em vez de receber as soluções de possíveis dificuldades metodológicas, passou a fornecê-las à Franquia. Este tem sido o ponto de divergência entre UE e Franquia, que por sua vez adota as soluções oferecidas pela UE e as dissemina pela rede. Pode-se inferir que, por um lado, a Franquia tem se mostrado flexível e aberta às mudanças ou, por outro lado, incapaz de gerar soluções que possam ser replicadas à toda rede, deixando a cargo de seus franqueados a criação e padronização de soluções.

4.1.3 A Unidade de Ensino

A UE participante da pesquisa está localizada no extremo sul da cidade de São Paulo. Inaugurada no final de 2003, começou sua atividade oferecendo cursos de inglês e espanhol. A partir de 2009 passou a oferecer outros seis idiomas. Na ocasião de sua inauguração a escola utilizava o seu próprio MD, concebido pela Franquia, seguindo os padrões da abordagem comunicativa e dos pressupostos sociointeracionais. Apenas em 2014 – ano em que a Editora adquiriu a Franquia – é que o LD analisado foi incorporado, após reformulação da grade do curso e da atualização de alguns LDs próprios da Franquia.

A UE mudou de gestão administrativa em 2010. O antigo coordenador pedagógico, Douglas, e um outro professor da unidade compraram a escola. Os dois novos empreendedores possuem formação na área da Educação – especialização em Língua Inglesa e graduação em Pedagogia respectivamente. Douglas, tem experiência como professor em diferentes escolas de idiomas além da UE, no ensino regular das redes pública e privada, e no nível acadêmico, atuando na área de formação de professores, no ensino de língua inglesa e literatura inglesa e norte-americana. O segundo franqueado é atualmente o gestor financeiro, mas trabalhou e desenvolveu projetos com as turmas infantis da unidade por dois anos antes de gerenciar a escola.

A formação de ambos os profissionais se refletiu na escolha dos coordenadores pedagógicos da unidade, que devem possuir formação específica e/ou experiência comprovada no ramo da educação. O penúltimo coordenador contratado, que atuava na unidade no momento de coleta de dados, estava cursando Letras na ocasião e possui experiência em outras redes de ensino, além de ter feito curso de inglês por três anos na *San Francisco City College*¹⁰⁷; o último coordenador estava há quatro anos na unidade e atuava também como professor. Douglas, que se tornou um dos gestores e o diretor pedagógico, busca estar em constante contato com o setor pedagógico, tanto que em 2017 assumiu o controle da coordenação, após a saída dos dois coordenadores pedagógicos.

A escola passou por reformulações em meados de 2016 e se desligou da Franquia, tornando-se 'bandeira branca', isto é, independente. Os novos MD utilizados pela UE são de uma outra linha de produtos oferecidos pela Editora, sendo um deles a série *Top Notch*, produzida pelos mesmos autores do *Summit* (LD aqui analisado). Ainda que UE tenha feito a mudança dos LDs utilizados nesse processo de reformulação, o material do nível avançado – o *Summit* – permaneceu. A UE segue, portanto, utilizando MDs que evidenciem os mesmos pressupostos teóricos do livro aqui investigado, porém com um custo

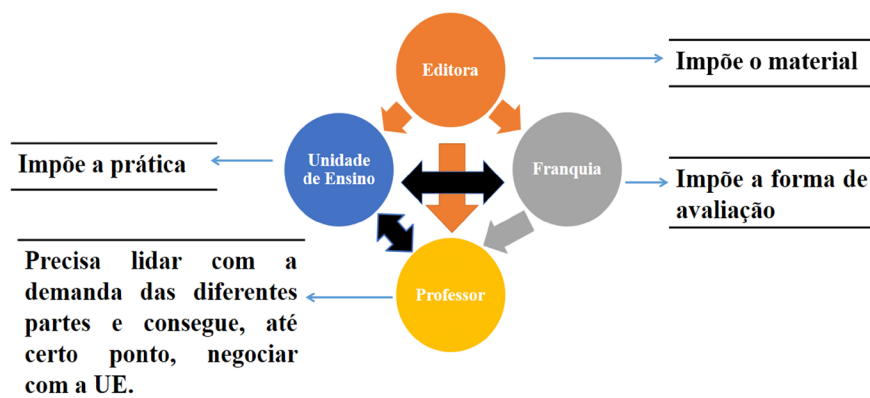
menor, já que a aquisição desses insumos não está mais atrelada à Franquia. A própria UE em seu discurso no novo site alega que se trata de “uma nova marca com a mesma tradição”¹⁰⁸.

A escola passou a compor a investigação, uma vez que foi necessário aferir o impacto das mudanças oriundas da saída Franquia e o quanto isso os desvinculou (ou não) das premissas metodológicas às quais foram expostos por quatorze anos. A pesquisa foi realizada durante esse processo de transição, logo, ainda que a Franquia não faça mais parte direta desse contexto, suas influências ainda podem ser percebidas nos processos pedagógicos.

Douglas, o gestor, se torna uma figura relevante para a pesquisa por ser o responsável pela contratação, formação e acompanhamento de professores em questões pedagógicas e disciplinares¹⁰⁹, prestando atendimento não somente a esses profissionais, mas também aos pais e alunos em possíveis demandas que eles tenham com a instituição¹¹⁰. O gestor também é o responsável pela definição de currículo e pela escolha de MDs e materiais de apoio. Douglas se tornou o elo da seguinte tríade: (a) a prática pedagógica, representada pela professora; (b) o MD, representado pelo LD analisado; e (c) o contexto escolar, representado pela análise conduzida nos sites da Editora, da Franquia e pelas informações dadas pelo gestor sobre a UE.

Vejamos a figura abaixo que demonstra a dinâmica que havia entre as empresas – Editora, Franquia e UE – antes desse processo de independência, e como isso influenciava e ainda influencia o professorado:

Figura 1 - Contexto da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Temos a Editora no topo exercendo influência sobre todos os demais participantes ao impor o MD com o qual todos devem trabalhar – tanto antes quanto depois do momento de transição¹¹¹; a Franquia que, embora não esteja mais diretamente ligada ao contexto de pesquisa criou uma tradição ao definir a forma como os professores devem conduzir as avaliações; a UE que define como deve ser a prática desse professor, e, por fim, o professor, que deve conciliar todas essas demandas que lhe são impostas, entender a proposta do LD e com base em todas essas informações, definir sua prática.

Vejamos mais a fundo quais são os pilares metodológicos que embasam a prática da UE.

4.1.3.1 Concepções teóricas que norteiam a Unidade de Ensino

Todas as fontes analisadas na presente pesquisa (sites, documento de integração, LD e entrevistas), tanto antes como depois da saída da Franquia, informam que a instituição segue os padrões da abordagem comunicativa e os pressupostos sociointeracionais.

Na segunda entrevista realizada com Douglas, ele resgata a história da instituição e tem a oportunidade de esclarecer os pilares que embasam a prática da Nova Escola. Vejamos o excerto abaixo:

1190. PE: /.../ você fala bastante sobre a abordagem que a Franquia pregava (1) qual a abordagem que a Franquia pregava? que abordagem você entende que a Franquia pregava?

1191. GE: a abordagem comunicativa

1192. PE: ok

1193. GE: é em treinamentos pedagógicos a gente via por questões assim abordagem comunicativa é o que nos norteia (1) vamos também ter uma visão da *task based* então (1) ok e ééé nós sempre tivemos uma visão da visão sociointeracionista né que o Vygotsky tanto defende enfim /.../

1194. PE: /.../ como que você entende a abordagem sociointeracionista? você menciona bastante agora a abordagem sociointeracionista (1) o que que você entende como abordagem sociointeracionista? /.../

1197 / 1199 / 1201. GE: /.../ entendo que (1) essa visão sociointeracionista eu preciso entender que quando eu abro a minha sala de aula (1) eu vou receber cidadãos (1) alunos que tem um histórico ééé seja ele educacional seja ele familiar (1) ele é um ser que vem com alguma informação e isso vai vir à tona durante as minhas aulas (1) seja por limitações de baixa ((auto)) estima ééé seja por limitações do ambiente em que ele vive o ambiente cultural se o pai é (1) dá valor ao processo de aprendizagem desse aluno ou não (1) e pensar que eu enquanto professor tenho por obrigação tentar devolver esse aluno pra uma sociedade melhor do que quando eu o recebi /.../ eu tenho por obrigação tentar (1) eu não vou conseguir afirmar que eu consegui mudar esse aluno de uma forma melhor porque isso não depende só de mim depende dessa predisposição desse aluno em ser uma pessoa melhor (1) mas é meu papel pelo menos gerar uma criticidade nesse aluno /.../ o que ele vai fazer com essa informação é (1) por exemplo (1) em muitas das aulas espera-se que o professor trabalhe um tema transversal (1) porque eu quero que esse aluno reflita no que está acontecendo socialmente que ele pense nessa realidade dele e que seja capaz (1) a longo ou a curto prazo mudar a realidade dele

1202. PE: entendi perfeito (1) e hoje a Nova Escola (1) ela continua nesse eixo com abordagem comunicativa com pensando um pouquinho no TBL no *Task Based Learning* no aprendizado com base em tarefas e tendo essa preocupação sociointeracionista?

1203. GE: sim /.../

O gestor informa que a abordagem comunicativa (RICHARD; RODGERS, 2001) e o ensino-aprendizagem baseados em tarefas (TBLT)¹¹² (RICHARD; RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000, NUNAN, 1999) são os pilares teóricos que norteiam a prática da instituição, acompanhadas pelo sociointeracionismo.

Durante a década de 80, as novas ideias trazidas pela abordagem comunicativa centravam-se na comunicação no idioma-alvo, visando tornar o falante linguisticamente competente. A abordagem comunicativa tem como princípio fazer com que o aprendiz se comunique socialmente em diversos contextos situacionais. Tal teoria enfatiza as dimensões semânticas e comunicativas da língua em vez de suas características gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 2001). Para isso, os autores informam que a abordagem comunicativa prioriza o uso da língua como meio de aprendizagem e não somente como objeto de estudo¹¹³. Isto é, a língua em uso é um veículo pelo qual a aprendizagem ocorre e deve ser empregada como meio de comunicação; para a abordagem comunicativa a língua é aprendida em contexto e não isoladamente. O ato comunicativo está associado à função que se espera realizar por meio da língua (e.g. desculpar-se, apresentar-se em diferentes contextos). As funções a serem realizadas, posicionadas dentro de uma situação de comunicação, irão determinar quais aspectos linguísticos devem ser estudados e levarão à especificação e organização do conteúdo em categorias de sentido, em vez de somente elementos gramaticais (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Logo, os princípios que permeiam o ensino com base na abordagem comunicativa são os seguintes: (a) aprendizagem centrada no aluno; (b) foco no sentido, no significado e na interação guiada por um

propósito comunicativo; (c) estudo situado e dirigido ao aprendizado de funções e noções comunicativas, que se tornam o eixo organizativo do currículo (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: INGLÊS, 2008) e; (d) uso da língua como veículo de produção e expressão de sentidos (RICHARDS; RODGERS, 2001; SÃO PAULO, 2011).

A filosofia da abordagem comunicativa tem sido adotada por diferentes métodos de ensino e aprendizagem; não há um modelo rígido ou uma única forma de implementação de seus pressupostos que seja universalmente aceita como via de regra (RICHARD; RODGERS, 2001). Hymes (1972, *apud* RICHARD; RODGERS, 2001) afirma que qualquer teoria de linguagem que a abordagem comunicativa venha a adotar deve ser entendida como parte de uma teoria mais geral, que incorpore o ato comunicativo a questões culturais. Isto é, assim como a abordagem comunicativa não dispõe de um modelo rígido de aplicação, o mesmo ocorre no âmbito da teoria linguística que a embasa: ela não é definida universalmente, ou ainda normativa, mas tem como alvo o ato comunicativo.

A abordagem comunicativa é descrita na literatura como uma abordagem baseada em princípios e não necessariamente em evidências (RICHARD, 2002). Isso significa que, em sua concepção, seu aporte teórico não foi baseado por meio de resultado de análise de dados obtidos em sala de aula, mas em um conjunto de críticas convincentes acerca da inadequação das teorias linguísticas e pedagógicas subjacentes às abordagens baseadas em estudos gramaticais (RICHARD, 2002).

Acerca do ensino baseado em tarefas, Richard e Rodgers afirmam que o TBLT pode ser considerado como uma nova versão da abordagem comunicativa que busca combinar os pressupostos comunicativos às mais novas teorias de aquisição de segunda língua. O TBLT consiste no estudo linguístico por meio da realização de tarefas, que constituem o elemento central da organização do ensino e aprendizagem (RICHARD; RODGERS, 2001). As tarefas são utilizadas como

um veículo pelo qual a aprendizagem ocorre, uma vez que, para a sua realização, se faz necessário o uso da língua para comunicação, por meio da negociação de sentidos e para o engajamento na solução das atividades propostas. O foco em si não é o produto gerado pela execução da tarefa, mas o processo que a realização da atividade propicia. Logo, a aquisição linguística é oriunda da interação que ocorre na realização da tarefa, por meio do uso da língua (RICHARD; RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000). Nessa perspectiva, a língua é entendida como principal forma de produção de sentidos e a ênfase é dada à conversação (assim como na abordagem comunicativa).

Enquanto a abordagem comunicativa centra-se em promover a comunicação por meio do estudo linguístico baseado em situações comunicativas (noções) segmentadas em funções linguísticas (RICHARD; RODGERS, 2001), TBLT prioriza o processo de aprendizagem por meio de tarefas, em vez de conteúdos linguísticos pré-determinados por seu caráter gramatical (RICHARD; RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000, NUNAN, 1999); as tarefas ditarão os conteúdos linguísticos e não o contrário. Tanto a abordagem comunicativa como o TBLT fazem parte de uma visão interpretativa de Educação arraigada à psicologia humanista (NUNAN, 1999). A tradição interpretativa tem como um de seus pressupostos que o processo de ensino e aprendizagem tenha como ponto de partida as experiências do aluno, que deve ter papel ativo ao desenvolver suas habilidades, visando a construção de novos conhecimentos (NUNAN, 1999; LARSEN-FREEMAN, 2000).

É possível inferir que a ênfase dada à oralidade, tanto pelo professorado da UE quanto pela gestão, seja oriunda do desejo de implementar os pressupostos da abordagem comunicativa. Contudo, tanto a análise do LD quanto à prática da professora participante do estudo não demonstra indícios de atividades ou projetos que tenham como base o ensino por meio de tarefas (TBLT).

Faz-se necessário refletir sobre a declaração de que a escola segue os pressupostos sociointeracionais e como isso é vendido

pela Franquia e pela própria UE. Vemos nas entrevistas concedidas pelo diretor pedagógico, Douglas, que a questão metodológica é algo importante para a UE e que eles primam pelo que chamam de visão sociointeracionista. Ao relembra a história da instituição e o período em que a escola fazia parte da Franquia, o gestor menciona um outro episódio em que questiona a esfera sociointeracional e os pressupostos vygotskianos de um dado material¹¹⁴ lançado pela Franquia que, ao seu ver, não contemplava a base teórica da empresa. É possível inferir, por meio das entrevistas e do documento de integração de funcionários, que a UE em questão se considera sociointeracional ao declarar que: (a) este é o DNA da marca, (b) contextualização é importante¹¹⁵, (c) questões sociais são abordadas por meio da discussão de temas transversais e da promoção do respeito “à diversidade cultural do mundo”, item classificado como central pela UE, (d) sua unidade é vista como tendo uma “visão sociointeracional”, (e) o objetivo interacional, gêneros escrito e oral eram itens considerados em preparação de aula antes da aquisição da Franquia pelo grupo líder de mercado¹¹⁶.

Já no final da década de 80 e início da década de 90, algumas redes de ensino basearam-se nas contribuições dos escritos de Vygotsky para a definição de suas propostas curriculares (MAINARDES, 1998). A visão sociointeracional contribui para a abordagem comunicativa ao sugerir que o aprendiz é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido (ROZENO; SIQUEIRA, 2011). Rozeno e Siqueira (2011) afirmam que a interação “acontece dentro de um conjunto de processos: mediação, negociação, atividades colaborativas, o que consequentemente auxilia o indivíduo na aprendizagem” (p.84). O objetivo do professor é o de favorecer a convivência social, estimulando a troca de informações em busca da construção de um conhecimento coletivo e compartilhado. Mencionamos a esfera social por percebermos essa palavra bem marcada no discurso da instituição, por meio de seu site promocional. Vygotsky (1987) salienta a importância da socialização,

do contato com o outro, dentro de uma dada cultura, tempo e espaço para o desenvolvimento cognitivo. Na visão do autor, o indivíduo, de modo geral, é parte de um grupo social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo a partir de interações com os demais elementos do contexto histórico no qual está inserido.

Ainda que Ferreira (2010) não pretenda tecer críticas ou avaliar se determinados estudos que citem Vygotsky estão ou não inseridos numa perspectiva sócio-cultural, a autora informa que “as associações frequentes de Vygotsky com palavras como interação social e com seu conceito mais conhecido – a zona de desenvolvimento proximal – nem sempre denotam compreensão mais profunda da teoria” (p. 39). A esse respeito, Mainardes e Pino (2000) criticam a implementação dos pressupostos do autor em algumas produções nacionais e na definição de propostas curriculares, por acreditarem que não há uma compreensão abrangente das ideias do autor. Vejamos:

As poucas obras de Vigotski disponíveis em português, todas elas traduções de textos americanos soltos, alguns deles incompletos, somado ao fato de serem essas obras de leitura aparentemente fácil e de o leitor frequentemente não atentar à fundamentação marxista que marca o pensamento de Vygotski, explicam a diversidade de leituras que revelam os trabalhos ditos de orientação vigotskiana. A rápida difusão das ideias de Vygotski no Brasil nem sempre vai de par a uma compreensão mais profunda do seu pensamento (p.256)¹¹⁷.

A esse respeito, Rozeno e Siqueira (2011) afirmam que os pressupostos de Vygotsky (1987) somam à abordagem comunicativa ao se considerar conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), processos de negociação e solução de problemas, uso de mediação e interação entre pares e trabalhos em grupos que favoreçam o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Contudo, entendemos que, esses conceitos podem não ser implementados de forma integral, ou mesmo clara, no momento de sua aplicação prática na maioria das propostas educacionais brasileira, sobretudo quando se trata de escolas de idiomas. Em sua entrevista, por exemplo,

Douglas faz uso de termos teóricos comuns à área da educação, mas não apresenta exemplos práticos de implementação das abordagens que menciona. O único momento em que o gestor cita um exemplo tangível de uma possível atividade prática é quando ele menciona o que faria (não o que faz) para melhorar o trabalho realizado com escrita em sua instituição. Vejamos o excerto abaixo:

1402. PE: /.../ como você faz com que a escrita se torne uma realidade ou uma habilidade social? Pensando no sociointeracionismo

1403. GE: eu vou é (1) nesse processo de entrevista está me sendo um processo reflexivo então eu diria o que eu faria não o que eu faço (1) eu estaria enganando porque não é a realidade (1) mas por exemplo inclusive (1) permitir que esse processo de escrita do aluno seja um processo negociado (1) respeitando esse aluno (1) também eu não posso impor pra ele por exemplo que ele me escreva ééé x linhas que ele me escreva uma página porque eu preciso entender que é um processo que vai crescendo nisso então se ele conseguir redigir pra mim um bom parágrafo está ótimo amanhã ele vai conseguir redigir uma boa introdução um bom desenvolvimento e futuramente uma boa conclusão (1) mas eu não posso esperar que ele me faça a introdução desenvolvimento e conclusão se eu não trabalhei isso antes (2) eu acho que aí é esse sócio[interacionismo] é respeitar esse aluno essa limitação (1) e talvez aí sim trazer escolha de temas que sejam pertinentes a uma realidade dele /.../

Essa mesma aplicação de nomenclaturas voltadas à esfera social de ensino que remetem às teorias sociointeracionais são observadas nos textos dispostos no site da empresa. Vejamos o quadro abaixo com alguns trechos encontrados no site da Franquia e quais hipóteses estes suscitam:

Quadro 13 - Hipóteses acerca dos textos promocionais que constam no site da Franquia (CARVALHO, 2019)

Hipótese	Termos	Trecho
O curso em si provê/simula a vivência no idioma	Vivência	Nós temos o curso que você está buscando, com uma metodologia atualizada que faz nossos alunos vivenciarem o idioma todos os dias em sala de aula.
Dominar um idioma traduz-se em produção oral e isto é o suficiente para as demais realizações.	Se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil	Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos.
O curso promove a reflexão sobre assuntos de cunho social e de importância para o desenvolvimento humano	Interação entre parceiros mais competentes	Com uma sólida proposta pedagógica e uma metodologia baseada na interação entre professores e alunos, na Franquia ¹¹⁸ , seu filho vai aprender não só outra língua, mas também a respeitar diversidades e valorizar o ser humano, aprendendo com aulas dinâmicas e educativas, tornando o aprendizado divertido todo dia!
O curso é voltado às necessidades dos alunos. É capaz de dar conta de todas as necessidades existentes	Necessidades do aluno	E para juntar todas as necessidades do aluno em um curso só, a Franquia oferece o curso TEEN, feito especialmente para quem tem entre 10 e 13 anos.
O curso é baseado em situações socialmente situadas. É capaz de prever toda a potencialidade da língua.	Situações de vida real	E para que os alunos consigam compreender o que o inglês proporciona em todos os sentidos, o ensino da Franquia é baseado em situações da vida real, utilizando jogos, atividades e técnicas de aprendizado que promovem a conversação, escrita e leitura.
O curso prevê toda a potencialidade da língua e todos os possíveis contextos de uso	Entender tudo	Aprender na Franquia vai fazer você entender tudo o que o mundo quer te dizer. Matricule-se no curso <i>Teen</i> de inglês e comece a desenvolver suas múltiplas habilidades.

Hipótese	Termos	Trecho
A valorização do repertório linguístico que leva à comunicação com precisão, livre de erros.	Repertório linguístico/ Precisão linguística.	A Franquia oferece um repertório linguístico amplo, que aprimora a capacidade de se comunicar com grande precisão.
Assuntos do meio social do aluno são contemplados em sala.	Vivência do Idioma no contexto escolar	Mais do que trazer o universo cotidiano para o aprendizado, na Franquia o aluno vivencia o idioma dentro da sala de aula.
O curso tem como foco a prática linguística e o desenvolvimento por meio de modelos.	Uso de forma prática / Exercícios gravados por nativos	As atividades têm foco no uso da língua de forma prática, e os alunos contam com exercícios de áudio gravados por falantes nativos para aperfeiçoar sua capacidade de conversação e interação social.
A aquisição de vocábulos garante o sucesso em qualquer contexto social	Ampliação do repertório linguístico	A ampliação do repertório linguístico é um passo fundamental para o sucesso em qualquer contexto social.
As aulas têm como foco a prática linguística, que deve ser estimulada tendo como base contextos de uso e a utilização de gêneros textuais.	Estímulo à prática / Atividade social / Compreensão de contextos sociais / Gêneros textuais	As aulas possuem foco no estímulo da prática em diferentes atividades sociais em Inglês, o curso prepara os alunos para atuarem nas mais diversas situações do dia a dia, a partir do entendimento de contextos sociais variados e fazendo uso de diferentes gêneros textuais.
Foco em situações sociais por meio de discussões e simulações de conversação.	Foco no mundo real	As atividades têm como foco o mundo real e propõem debates em sala de aula para aperfeiçoar as capacidades de discussão e conversação.
A prática em uma modalidade da escola oferece a mesma experiência de interação que num intercâmbio.	Experiência de intercâmbio	Estudando em uma sala com estrutura tecnológica, na aula MultiFranquia as interações são constantes e permitem que alunos de diferentes níveis de conhecimento possam se comunicar, como acontece em qualquer experiência de intercâmbio nos países de língua inglesa .

Hipótese	Termos	Trecho
O estudo na modalidade <i>business</i> promove transformação social/pessoal.	Mudança de vida	E para quem não quer mais perder tempo para alavancar a carreira, a Franquia oferece o curso <i>BUSINESS</i> , feito especialmente para quem precisa do inglês avançado para conseguir novas possibilidades de mudança de vida.
O estudo na modalidade <i>business</i> promove compreensão em todas as áreas profissionais possíveis e desenvolve habilidades orais e escritas	Compreensão em qualquer área profissional. Desenvolvimento efetivo das habilidades de conversação e escrita.	Você vai compreender o inglês em qualquer área profissional e desenvolver de forma efetiva suas habilidades de conversação e escrita, necessárias em seu ambiente de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Observa-se, tanto no discurso da Franquia como no do gestor, que o emprego da palavra “social” está mais voltado à ênfase comunicativa do que aos pressupostos sociointeracionais. A dimensão social que envolve a abordagem comunicativa está mais ligada à adequação de elementos linguísticos (o que se fala, para quem se fala, em qual contexto social), do que a uma visão social mais crítica (qual o momento social, histórico e cultural no qual a produção linguística está inserida e qual impacto ela pode causar aos interlocutores e ao próprio contexto social). Nota-se que os termos “interação”, “contexto social”, “situações cotidianas” “mundo real” são empregados como jargões, de modo a apontar para uma prática social, mas, na verdade, refletem uma teatralização da vida, um ensaio de possíveis situações comunicativas nas quais um falante possa estar inserido, com a prática do possível léxico que será aplicado a esse contexto. Vejamos uma crítica à aplicação do ensino com ênfase comunicativa que Howatt (1984, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001) denominou como uma “versão fraca”¹¹⁹, presente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM):

A orientação de ênfase comunicativa tem como palavra-chave o FAZER. Nela, a língua em uso estava em primeiro plano. As funções comunicativas /.../ tornaram-se o eixo organizativo do currículo. Essas funções, buscavam, em última instância, uma

teatralização da vida, como se todas as realizações comunicativas estivessem previstas e fossem passíveis de reprodução. Além disso, a ênfase comunicativa, apesar de propor o trabalho com as quatro habilidades /.../ colocava a prática oral e o desenvolvimento da fluência no centro das atenções, tratando as demais habilidades como instâncias de prática complementar aos conteúdos apresentados e praticados oralmente. (SÃO PAULO, 2011 p.107)

Nota-se que a proposta da escola se aproxima mais dos pilares da abordagem comunicativa do que dos pressupostos sociointeracionais propriamente à medida em que seu texto promocional sugere que os alunos terão a oportunidade de fazer uso da língua de forma prática no contexto escolar, por meio da ampliação do repertório lexical, da vivência de situações no ambiente escolar – que podem chegar à prática de uma experiência de intercâmbio – e pelo desenvolvimento de suas capacidades conversacionais e de interação através da observação da fala de nativos.

A colocação da Franquia em seu site de que a ampliação do vocabulário é fundamental e se dá por meio do estímulo da prática nos direciona a uma visão tradicional de língua, na qual o foco é o linguístico, disfarçado de conscientização dos aspectos sociais. Acerca da vivência fora do espaço escolar, a UE busca expor os alunos a diferentes situações comunicativas na língua-alvo que vão além da sala de aula, ao oferecer atividades em outros espaços como restaurantes, parques e clubes, nas quais são desenvolvidas atividades orais em inglês. Ainda assim, entendemos que essas atividades também culminem em uma teatralização da vida real, visto que os alunos sempre interagem com os professores e demais colegas de classe em simulações de situações cotidianas, como fazer um pedido num restaurante, por exemplo, no qual o professor passa a atuar como garçom. Mesmo esses eventos, que poderiam ser relacionados à uma aplicação da teoria sociointeracional, estão sendo repensados, de acordo com o gestor pedagógico. Vejamos abaixo:

1487. PE: /.../ nós podemos entender então que é a unidade ela (1) tem uma ênfase na oralidade?

1488/ 1490 / 1506 / 1510. GE: sim (1) sim /.../ ela tem uma ênfase na oralidade ela tem uma ênfase no comportamental que a gente vai mudar um pouquinho para 2019 (1) de que é (1) é uma (1) uma preocupação até talvez um pouco excessiva com o sociointeracionista de melhorar essas pessoas da sociedade (1) eu acho que é muito válido é muito (1) tem o seu louvor (1) ok (1) mas de novo (1) eu estava fazendo um papel que não compete a mim (1) e aí eu estou deixando de fazer aquilo que é de minha competência (1) por exemplo (1) buscar uma questão mais técnica como essa (1) de que não é trabalhada uma das competências tanto como deveria (2) /.../ então a gente tá meio cansado (1) por exemplo eventos da escola (1) o calendário pedagógico está ali (1) 1 evento no primeiro semestre 1 evento no segundo semestre (1) cortei (1) vão ter eventos menores mas em sala de aula *Saint Patricks* /.../ vão ter eventos? vai ter então *Pizza's Night* tá focado na língua que vocês vão pra uma pizzeria em que todo mundo vai se comunicar em inglês (1) vai ter um outro evento no segundo semestre *Thanksgiving Dinner* então eles vão ter que se comunicar em inglês trabalhando a cultura /.../

Em relação à aplicação de áudios gravados por nativos, mencionado no material promocional da instituição, a forma como a prática é citada no material promocional disposto no site da Franquia ¹²⁰ se assemelha aos pilares do método audiolingual, cujo um dos princípios é o ensino do sistema cultural do povo cuja língua se estuda, uma vez que se entende que os significados que as palavras têm para os falantes nativos só podem ser aprendido num contexto linguístico e cultural e não de forma isolada (RIVERS, 1964 p.19-22, *apud* RICHARDS; RODGERS, 2001)¹²¹. Então, estuda-se o áudio para se “aperfeiçoar [a] capacidade de conversação e interação social”¹²², ao observar os modelos de bom uso da língua.

Ainda que o texto promocional faça menção aos gêneros textuais, não há clareza se estes são de natureza oral ou escrita. O enfoque na oralidade é muito presente na concepção de ensino e aprendizagem da unidade e assim como já citado anteriormente na sessão

de justificativa, isso é advindo de uma cultura que prioriza a habilidade oral no estudo de idiomas. Vejamos um trecho do material promocional do site que ilustra essa colocação:

Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos (Franquia¹²³).

De acordo com a colocação da Franquia, reforçada nas atividades da unidade de ensino, dominar um segundo idioma é o mesmo que “falar” essa língua. E comunicar-se oralmente, segundo a visão da empresa, faz com que se tenha acesso às atividades sociais descritas. O meu questionamento nesse ponto é sobre qual o espaço que há para a escrita dentro dessa colocação feita pela Franquia, uma vez que muitas dessas atividades descritas não envolvem única e exclusivamente o uso da habilidade oral.

Esse questionamento é solucionado ao observarmos os mesmos textos promocionais dispostos no site da Franquia que revelam a importância da escrita, numa página destinada aos *teens*, na qual se afirma que o conhecimento é também consolidado “por meio da prática escrita” ¹²⁴ e ainda que “produzir e entender textos mais elaborados são parte da evolução dos alunos no decorrer do curso” ¹²⁵. Tal afirmação acerca da escrita – como instrumento de consolidação de conhecimento – demonstra uma visão de escrita como uma mera ferramenta para a fixação de conteúdos e não como uma forma de agir no mundo. Isso será retomado posteriormente na análise. Mencionamos a visão de escrita na caracterização da UE uma vez que este é um argumento de diferencial da empresa, que afirma possuir cursos elaborados que contemplam as “quatro habilidades linguísticas: ouvir, ler, falar, escrever” ¹²⁶. Como vimos na colocação do gestor apresentada acima, a escrita era uma das habilidades negligenciadas, uma vez que ele declara que não se atentava ao ensino balanceado de todas as habilidades comunicativas.

É possível concluir que, por mais que a UE declara estar embasada nos pressupostos sociointeracionais, isso nem sempre é contemplado nas declarações feitas pelo gestor ou nos materiais promocionais da Franquia e agora da nova escola criada, em especial no tocante a habilidade escrita, nosso foco de pesquisa. A habilidade oral é a priorizada de forma indireta pelas mídias sociais da instituição e pelas declarações do gestor e da professora participante do estudo, trabalhada por meio de uma prática tradicional, seguindo a tendência nacional de concepção de ensino e aprendizagem de línguas, manifestada pelas colocações encontradas nas próprias mídias sociais da instituição.

Vejamos na seção seguinte como o aporte metodológico declarado pela instituição é abordado em treinamentos oferecidos aos professores.

4.1.3.2 Formação de professores na Unidade de Ensino

Buscou-se entender como as concepções teóricas declaradas pela escola materializavam-se (ou não) na prática pedagógica dos professores, em especial nas ações da professora participante da pesquisa. Esse tema foi abordado de forma indireta na primeira entrevista com o gestor – realizada de forma não estruturada – e foi questionado mais a fundo na segunda entrevista. Douglas passou 16% de sua segunda entrevista¹²⁷ discorrendo sobre questões voltadas à sua visão educacional, no tocante à seleção e formação de professores, abordagens e técnicas de ensino utilizadas na instituição e como acredita em uma prática pedagógica que leve em consideração a parte afetiva dos alunos e professores.

Em relação à seleção de professores, Douglas não considera que os profissionais que trabalham em sua instituição e na UE em si reflitam o comportamento geral de profissionais e escolas que atuam no mercado de ensino de idiomas (ELT)¹²⁸. Sua afirmação tem como base a formação diferenciada¹²⁹ que alega oferecer a seus professores,

voltada à uma prática de cunho mais afetivo (discorreremos sobre esse tópico mais adiante). O gestor informa preferir uma equipe diversificada, composta por pessoas em diferentes estágios de suas carreiras – desde professores com baixo nível linguístico até profissionais formados ou em busca de certificações. Douglas acredita que, assim como teve a oportunidade de se desenvolver profissionalmente na instituição, deve promover esse mesmo crescimento aos demais. Vejamos o excerto abaixo:

1350. PE: /.../ qual que é o perfil dos professores da sua escola?

1351. GE: um público um professorado dinâmico jovem então eu tenho professores aqui na faixa etária de 22 eu acho que o mais velho deve estar com os seus 26 (1) é isso? é então é um pessoal mais jovem que eu tenho por preferência que eles se aproximem desse aluno (1) e os professores que atuam com um público mais adulto é um professor um pouco mais sério bem mais rígido tem uma cobrança diferenciada é um professor que faz um alto investimento nele diferenciado está fazendo exames de proficiência fora da escola então é eu tenho um corpo docente bem misto nesse sentido e tenho também por escolhas próprias professores com um nível linguístico muito baixo (1) que atuam hoje como um grupo específico de crianças que estão sendo lapidados esses professores (1) esse professor pra que ele vá numa crescente que é o que eu acredito enquanto formação de profissionais /.../

Quanto à formação de professores, essa ocorre por meio de treinamentos oferecidos na UE. Ainda que o gestor faça uso de termos teóricos comuns à área da educação tais como “processo”, “competência”, “reflex[ão]”, “técnicas e abordagens de ensino”¹³⁰, ele não apresenta formas concretas de implementação das abordagens de ensino e aprendizagem defendidas pela instituição. Douglas afirma que os aportes teóricos que embasam a prática pedagógica da instituição são “mostrado[s]” e “discutido[s]”¹³¹ em reciclagens pedagógicas, porém cabe ao professor entender outras técnicas de ensino que não façam parte das teorias utilizadas pela instituição, e saber justificar seu uso. Vejamos o excerto abaixo, extraído do início de sua segunda

entrevista, na qual ele deveria reagir a algumas palavras relacionadas ao ensino, de forma geral, que foram utilizadas como um estímulo inicial:

1126. PE: /.../ técnicas de ensino (1)

1127. GE: extremamente necessárias é (2) eu não consigo pensar no professor dando uma aula com qualidade sem ele ser reflexivo (1) no seu fazer pedagógico (1) sem ele procurar conhecer (1) técnicas e abordagens de ensino (1) que vão fazer com que ele escolha ah (1) o caminho a ou b (1) mas que ele tenha uma escolha consciente (1) eu já vi muitos professores falando “ó eu aplico tal (1) técnica” (1) ou “eu utilizo tal exercício nesse momento” (1) mas sem me indicar o porquê que ele fez aquela escolha (2) ele se deixou levar por uma escolha pessoal que nem ele sabe (1) /.../

1128. PE: /.../ e essa questão /.../ das escolhas (1) das técnicas de ensino (1) dessa consciência (1) entre abordagens é uma coisa que você trabalha muito na escola?

1129. GE: a gente procura fazer (1) a gente procura (1) sim (1) então a gente tem os processos de reciclagem onde é mostrado pra eles e é muito discutido então (1) hoje em especial a gente tem uma possibilidade de trabalhar mais (1) é (1) com um leque maior de opções (1) que nós não tínhamos enquanto franquia (1) então tinha que seguir um padrão (1) e (1) que muitas vezes eu acreditava que não era funcional para a nossa realidade mas eu tinha que seguir (1) em contrapartida hoje (1) eu sigo o que é (1) real pra esses alunos (1) que é necessário (2) então eu não me prendo se o fato de que a escola x utiliza a visão de ensino y e eu não posso utilizar (1) não (1) e de novo (1) esse professor precisa entender que a escola x, y e z usam assim (1) nós temos uma visão de ensino assada (1) mas que se eu tiver que utilizar a técnica de ensino que é utilizada na escola y aqui (1) não é um problema naquele momento (1) porque existe uma necessidade especial da turma /.../

O gestor não explicita como ocorrem os treinamentos. Em outros pontos de suas entrevistas, Douglas menciona o trabalho que os professores devem realizar com temas transversais¹³² e que espera que os profissionais promovam a interação entre os alunos¹³³, sem mais explicações sobre como essas propostas devem ser executadas. Suas co-

locações tendem a ser generalistas e abstratas, apontando o professor como único responsável por sua própria formação. À escola, de acordo com a fala de Douglas, cabe realizar os processos de reciclagem, mas ao professor é atribuída a função de buscar informação de métodos e técnicas que vão além do praticado pela escola, para melhorar sua atuação profissional e se tornar mais reflexivo e autônomo.

Em um outro ponto da entrevista, ao perguntar sobre o trabalho realizado com a habilidade escrita, busco instigar o gestor, fazendo menção à noção de gêneros textuais, para que ele discorra sobre o tema e explique se isso é tratado em treinamentos. Douglas novamente reforça a cobrança que é feita aos professores, em vez de apresentar formas concretas de implementação de técnicas e métodos de ensino para a instrução da escrita, ou discussões feitas a esse respeito. A ênfase é dada aos materiais e conteúdos passados aos alunos e não à capacitação docente para a realização de suas funções, ainda que a UE tenha uma biblioteca no setor pedagógico que conta com obras como as de Larsen-Freeman (*Techniques and Principles in Language Teaching*, 2000), que traz exemplos de aulas comentadas e demonstra a aplicação de diversas abordagens e métodos, o gestor não apresentou elementos concretos de como se dá o processo de treinamento. Vejamos abaixo:

1416. PE: /.../ e essa questão dessa noção de gênero /.../ isso é uma coisa que é trabalhada com os professores?

1417/1419. GE: já foi mais e tá sendo trabalhado foi retomando (1) a gente tá retomando um processo (1) eu entendo que há um de um ano para cá a escola vem numa crescente pedagógica (1) então de trabalhar esse professor esse olhar do professor (1) esse tipo de cobrança de “que material é esse que você vai apresentar pra um pai?” (1) e não é só uma questão de marketing /.../ mas existe uma questão também “olha o que você está passando para o seu aluno” /.../

Em ambos excertos apresentados, não há clareza sobre como ocorrem os treinamentos pedagógicos para o ensino de inglês ou para

a instrução escrita. O gestor pontua a obrigação dos professores de justificar o uso dos métodos, materiais e conteúdos passados aos alunos, sem muita clareza sobre os aportes teóricos que embasariam a escolha desses elementos.

A utilização de métodos de ensino de diferentes correntes teóricas de modo eclético pressupõe um conhecimento aprofundado de seus pilares, caso contrário teremos o que Widdowson (1990, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 169) definiu como o “uso aleatório e oportunista de qualquer técnica que esteja disponível”¹³⁴ sem criticidade. A esse respeito, Kumaravadivelu (2006) afirma que a maioria dos professores começa sua carreira ensinando por meio de um método, ligado a uma determinada corrente teórica; assim que esses profissionais percebem as limitações do método que empregam, buscam desenvolver sua própria forma eclética de trabalhar, tendo que se apoiar de modo crescente em seu conhecimento pessoal de ensino e aprendizagem ainda em desenvolvimento. O autor sugere que a formação desses professores pode ser oriunda de modelos educacionais que não fazem mais do que transmitir “pacotes prontos de métodos” e conhecimentos puramente arraigados em metodologias (p. 169).¹³⁵ A essa ideia, Kumaravadivelu (2006) acrescenta que programas de formação docente que tem como base o estudo de métodos tendem a não capacitar os professores em pré-serviço com o conhecimento e habilidades necessárias para exercer um ecletismo responsável.¹³⁶

Holmes (2000), por sua vez, pontua como professores enfrentam o conflito entre o que se estabelece como ‘uma metodologia oficial’ e o que de fato é aplicado em sala de aula, embasado na experiência docente (p. 128, 129).¹³⁷ O autor esclarece que esse conhecimento empírico é construído por meio da participação em seminários, congressos e workshops, além da leitura de textos teóricos.

Em relação à cobrança do gestor por posturas mais reflexivas dos professores no tocante ao uso de métodos, Perrenoud (2002) afirma que “uma postura e uma prática reflexivas que sejam a base de

uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos /.../ só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado” (p.47).

As colocações de Kumaravadivelu (2006), Holmes (2000) e Perrenoud (2002) apontam para a necessidade de uma formação docente robusta e assistida, que vá além da discussão superficial de pacotes prontos de métodos e busque promover uma reflexão sobre a prática pedagógica baseada em conhecimentos mais aprofundados. Tal formação docente deve considerar as especificidades do contexto no qual professores e estudantes estão inseridos, bem como suas necessidades e particularidades, razões pelas quais essa deve ser uma formação contínua de professores em serviço, e não somente oferecida aos professores em pré-serviço. Esse processo de formação depende não somente da participação ativa em uma comunidade de prática para o aprofundamento dos conhecimentos teóricos, por meio de eventos tais como seminários, palestras, congressos e afins, mas da criação de espaços de diálogo no local de atuação profissional, que vão além de reciclagens.

No tocante à esfera afetiva, o gestor demonstra ter uma boa relação, tanto com os professores, quanto com os alunos e pais. Douglas descreve o trabalho pedagógico, alunos e professores fazendo uso de adjetivos mais voltados a questões afetivas do que necessariamente pedagógicas. Vejamos o excerto abaixo, extraído novamente da dinâmica realizada no início de sua entrevista, na qual ele deveria reagir a algumas palavras relacionadas ao ensino, de modo geral:

1098 / 1102 / 1112. PE: / .../ a primeira etapa (1) vamos lá então eu te vou mostrar estas plaquinhas e eu quero que você me diga a primeira coisa que vem à mente /.../ prática pedagógica

1113. GE: minha paixão (risos) (1) é (1) prática pedagógica eu acho que é um grande mistério é uma coisa muito gostosa (1) porque você vai ter que levar em consideração que você está lidando com seres humanos pessoas e nada vai ser tão 2+2 são 4 ééé (1) então nessa prática pedagógica você tem que

estar aberto a novas experiências a desafios (1) a conquistas e a fracassos (1) e entender que esse fracasso faz parte do processo /.../

1122. PE: /.../ alunos (1)

1123. GE: ah (suspirando) (2) alunos (2) eu acho que ainda consigo ter este sentimento (1) graças a Deus depois de quase 15 anos aqui na na escola em si (1) ainda é um um elemento que me desperta paixão éééé gosto muito dessa relação (1) mas também tem momentos em que você fala “opa (1) que é que eu faço aqui?” (1) e” até onde é o eu meu limite nesse (1) com esse ser humano?” (1) aqui é o que me compete daqui pra cá (1) não não compete a mim

1124. PE: bacana (1) professor

1125. GE: (3) vai ficar piegas a minha fala mas (1) ainda tá também no meu bloquinho da paixão (1) eu gosto de formar professores de perceber que esse professor chegou com (1) uma característica x e perceber que ao longo do processo o quanto que ele foi se desenvolvendo e ver professores que chegaram aqui supertímidos acanhados (1) sem ter essa autoestima e ver o cara dando uma aula que a gente fala “meu que delícia de aula” /.../

É possível inferir pelas entrevistas realizadas com o gestor que os protocolos de trabalho por ele adotados para lidar com problemas de cunho psicológico e afetivo estão mais consolidados do que aqueles que se referem às questões didáticas, sobretudo quando se trata da instrução escrita. Vejamos os excertos abaixo:

1375. /.../ eu acho que eles [professores] são diferenciados e aí é isso eu conversei muito com meu sócio então pra você entender aonde eu vou chegar com essa resposta (1) nós tínhamos atéééé o ano passado dois coordenadores pedagógicos na escola e eram coordenadores que não tinham muito esse trato com pessoas era muito mais o burocrático de controlar planilha retenção mas esqueciam de que esse processo de ensino e aprendizado se dá por emoção (1) existe afeto nesse fazer pedagógico (1) e por sua vez por ser um um líder né um formador de opinião não trabalhavam isso com os professores (1) Háááá um ano um ano e pouquinho eu estou junto com uma assistente

pedagógica que é muito trato (1) humano “olha vamos entender” (1) “vamos pensar no que que é possível ser feito” cuidando de uma equipe pedagógica (1) e eu vejo esse reflexo nos professores (1) de “olha, eu percebo que o meu aluno hoje não está assim” “Gestor olha precisa entrar em contato com a mãe eu acho que precisa levar ele pra talvez ver uma terapia alguma coisa tá fora do eixo” e nós começamos a descobrir coisas em comportamentos dos alunos (1) que são passíveis de (1) terapia de acompanhamento fora de sala de aula (1) que os pais não tinham cuidado e a escola foi quem sinalizou (1) porque esse professor passou a olhar pro aluno como um ser não só como um “olha você tem que tirar uma nota 7 se você não tirar uma nota 7 eu vou te reprovar está abaixo de média (1) está aqui a prova faz a prova eu quero ver o resultado/.../

e

1470. /.../ GE: você vai afunilando e você vai perceber que [a escrita] não é trabalhada

1471. PE: menos de 10% dos exercícios

1472. GE: e que reflete a prática desse professor onde eu não vejo esse trabalho de escrita acontecendo porque o próprio material não o induz a isso (1) então o professor não vai propor (1) a não ser que ele tenha uma visão de que quão importante é o processo de escrita ele não vai criar uma atividade de escrita porque o material não (1) não te sugere isso

1473. PE: exatamente

1474. GE: não é nem uma impossibilidade mas o material não te sugere não te leva a pensar no processo de escrita

1475. PE: você

1476. GE: e aí (1) é é é muito engraçado (1) o quanto também eu me sinto responsável por esse baixo índice (1) porque não é algo que eu valorizo não é algo que eu me preocupo em ter questionado um professor (1) “escuta os seus alunos estão produzindo? deixa eu olhar em que qualidade” e acrescento (1) eu não estou preparado para fazer uma análise (1) tão quantitativa da produção textual desse aluno (2) então existe uma insegurança minha de como é que eu vou cobrar uma produção textual

desse professor desse aluno onde eu não vou conseguir dar um respaldo (2) /.../

Observemos os dois excertos e como estes demonstram as prioridades do gestor pedagógico em relação a ações que lidem com questões de cunho afetivo e com a instrução escrita. No primeiro trecho apresentado, Douglas informa que os coordenadores anteriores não se atentavam para questões de cunho afetivo, e informa que esse problema foi sanado assim que ele próprio assumiu a coordenação, juntamente com uma assistente pedagógica que compartilha de sua visão de ensino e também prima pela temática comportamental. O gestor salienta como essa mudança refletiu de forma positiva no comportamento do grupo de professores, e, conseqüentemente, beneficiou pais e alunos.

Contudo, ao ser questionado sobre o ensino de escrita, após ter acesso aos resultados da análise quantitativa do LD, Douglas inicialmente relaciona a falta de instrução da habilidade aos professores e ao próprio MD, que, segundo ele, não estimula o trabalho com a escrita. Somente depois é que o gestor se responsabiliza pela falta de atenção a habilidade, admitindo que não se sente “preparado” para “dar um respaldo” ao seu professorado e aos alunos, uma vez que ele mesmo não valoriza a escrita o tanto quanto acredita ser o necessário. Observa-se, novamente, o padrão no qual o professor se torna o único responsável por sua formação e prática pedagógica, trabalhando questões que lhe são mais confortáveis (atividades que priorizam oralidade, no caso de escolas de idiomas, e de cunho gramatical, no ensino público), enquanto a coordenação pedagógica se encarrega de aspectos mais voltados às questões comportamentais dos alunos.

É possível inferir que a preocupação com as questões de cunho afetivo se manifesta mais na esfera comportamental do que necessariamente na linguística. A ênfase no comportamento e suporte psicológico aos alunos pode ter uma motivação de cunho comercial, onde um atendimento personalizado se torna uma mercadoria imaterial. O gestor

menciona em vários momentos de entrevista como buscava atender pais e alunos de forma diferenciada, o que, por um lado auxiliava na retenção de alunos, mas por outro lado, segundo o próprio gestor, des-caracterizava a real função da instituição. Vejamos o excerto abaixo:

1216. PE: /.../ como você vê a sua escola nesse mercado de ensino de inglês?

1217. GE: um grande diferencial (1) um diferencial ainda porque ela olha pra esse aluno como um ser (1) não como um boleto a pagar (1) ainda que esse boleto a pagar é extremamente importante porque ele mantém uma estrutura um corpo docente eu tenho famílias pra alimentar (1) esses profissionais que estão aqui existem famílias (1) então eu dependo desse valor (1) eu não tô aqui pra fazer caridade

1218. PE: aham.

1219. GE: mas o grande diferencial da escola hoje o nosso maior índice ainda de matrícula é porque a gente tem um olhar diferenciado (2)

1220. PE: para o aluno (1) e você acha então que (1) pensando nesse mercado (1) não são todas as escolas que oferecem esse tipo de serviço?

1221/1223. GE: não (1) e aí eu também volto com o conhecimento de causa eu conheço é (1) trabalhos de algumas outras franquias que não tem essa preocupação (2) é ao ponto de eu e o meu sócio agora nesse final de ano ainda montarmos um documento chamado "regulamento interno" /.../ em que a partir de 2019 nós vamos mudar algumas é (2) posicionamentos da escola (1) porque (1) nesse é olhar diferenciado para o aluno existe também uma outraa vertente existe um excesso (1) existe uma atribuição de responsabilidades a nós que que não compete a nós (1) então a partir de agora de janeiro todos os pais da escola (1) todos sem exceção (1) passará por uma reunião (1) com a direção da escola ou com um funcionário designado onde ele vai entender o que é competência e responsabilidade dele o que é competência e responsabilidade do aluno o que é competência e responsabilidade da escola (1) a escola não se exime de nenhum auxílio (1) desde que esse aluno cumpra com a parte dele no processo /.../

O excerto apresentado confirma o uso do tratamento personalizado como um diferencial de mercado que perpassa pela ênfase em questões afetivas. Embora o gestor demonstre incômodo com uma visão mercadológica onde alunos se equiparam a boletos, ele admite que parte das razões de se ter um olhar diferenciado aos alunos está relacionada à fidelização de clientes. De acordo com a fala do gestor, a instituição não conseguiu balancear esse tratamento e suas reais funções pedagógicas, ao ponto de eles decidirem criar um regimento interno entre provedor de serviço e consumidor, esclarecendo os direitos e deveres de cada parte¹³⁸; vale ressaltar que, mesmo o documento que regulamenta as expectativas de pais, alunos e instituição será apresentado de maneira personalizada e individualizada pela empresa.

Mesmo com o disposto acima, é possível concluir que a visão pedagógica de Douglas perpassa por uma esfera mais holística dos alunos e professores, que abrange o seu bem-estar como um todo – intelecto, cognição e emoções. Ao discorrer sobre os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP)¹³⁹, Duarte (2004) afirma que:

Se a visão global do homem – em oposição a uma visão dividida em diferentes facetas – for enfatizada, os sentimentos, assim como as experiências, terão um papel de destaque no desenvolvimento do ser humano. Em situação de sala de aula, a visão global do aluno recupera as emoções, os sentimentos, valorizando o componente afetivo e, conseqüentemente, enriquecendo o relacionamento interpessoal. Essa visão parece ter sido a grande e inegável contribuição de Rogers para a educação, apesar de ter deixado dúvidas – ao menos teóricas, quanto à possibilidade da integração das emoções à dimensão racional. (Duarte, 2004, p. 125)

É importante esclarecer que se espera que o ensino, de modo geral, leve em consideração questões de cunho afetivo, como os apresentados pelo gestor. Como já mencionado, durante o processo de entrevista, Douglas cita diversos episódios nos quais teve intervir e tratar de questões comportamentais e problemas de natureza interpessoal que ocorreram dentro e fora da instituição com pais, alunos e

professores.¹⁴⁰ O gestor explicita os passos que adotou para que os professores, alunos e pais pudessem refletir sobre suas ações. No entanto, como já apontado anteriormente, pouco foi esclarecido acerca de ações que promovessem efetivamente o crescimento didático dos professores, no tocante ao ensino de línguas e à instrução escrita.

Douglas busca estimular o professorado a uma prática de ensino que contemple os aspectos dos pressupostos da Aprendizagem Significativa (ROGERS, 1985, DUARTE, 2003a, 2004). Assim como muitas das ações replicadas por professores em sala de aula são reflexos diretos de suas experiências anteriores como educandos (DUARTE, 2003a), Douglas espera liderar pelo exemplo, ao discorrer sobre como suas atitudes, somadas às da assistente pedagógica, tem influenciado a forma como os professores enxergam seus alunos¹⁴¹. Ele replica esse mesmo pensamento, de forma contrária, ao afirmar que a negligência à instrução escrita que ocorre na instituição está diretamente ligada ao seu sentimento de incapacidade frente à habilidade.

Faz-se necessário reforçar que, a esfera emocional deve caminhar juntamente com o ensino e aprendizagem de inglês. Duarte (2004) admite a dificuldade (não a impossibilidade) de se implementar os pressupostos da Aprendizagem Significativa ao contexto de sala de aula, de modo a mobilizar ideias e sentimentos conjuntamente. Pensando no contexto da presente pesquisa, os dados coletados apontam que a ênfase em demasia nos aspectos emocionais e comportamentais, tanto dos professores quanto dos alunos, acaba por promover um enfraquecimento no ensino efetivo de línguas – função básica da escola de idiomas – ao competir com as ações de natureza pedagógica, em vez de se somar a elas.

Essa ênfase nos aspectos emocionais fica evidente ao término da entrevista, no qual Douglas alega estar passando por um processo reflexivo propiciado por nossa conversa e afirma que: (a) escola acaba tendo uma preocupação exacerbada com questões de natureza social e comportamental, o que tem causado uma distorção do papel que a

UE deve desempenhar; tal comportamento será sanado por meio de reformulações que serão repassadas a pais e alunos em reuniões individuais; (b) alguns pais e alunos têm confundido os serviços oferecidos pela escola, tanto que eventos externos e datas comemorativas serão revistas e reduzidas e; (c) a escola enfatizou a perspectiva sociointeracional de tal forma que acabou abandonando questões mais técnicas e educacionais, como prestar assistência aos professores no tocante ao ensino de escrita.¹⁴²

Ao discorrer sobre os pressupostos sociointeracionais ao longo da entrevista, princípio norteador da prática pedagógica, o gestor tende a explicitar o seu desejo “de devolver pessoas melhores para a sociedade”¹⁴³. É possível inferir que, tanto os pressupostos sociointeracionais defendidos pela escola quanto as questões de cunho afetivo se manifestam mais na esfera comportamental do que necessariamente na linguística. O gestor não apresenta ações concretas para promover essa transformação social em seus alunos, não explicita um plano de formação de professores que conduza a isso e, os ideais sociointeracionais citados por ele aparentemente residem somente no campo as ideias, mas não se manifestam de forma prática no contexto escolar.

Apresentamos anteriormente o histórico das três empresas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem desse contexto de pesquisa, com valores distintos, os pressupostos norteadores da UE e como esses se materializam (ou não) nos treinamentos pedagógicos, uma vez que estes orientam a prática pedagógica da professora participante da pesquisa. Ainda que este não seja o foco da pesquisa, entendemos ser necessário também tratarmos dos conceitos que embasam o próprio MD analisado e o seu contexto de produção, antes de passarmos para a investigação dos exercícios de escrita propriamente, uma vez que este material não foi desenvolvido para o contexto de ensino brasileiro, e sim absorvido por ele.

4.2 O MATERIAL DIDÁTICO

4.2.1 Os autores e o contexto de produção do MD.

A obra, que já se encontra em sua terceira edição¹⁴⁴, foi escrita por Joan Saslow e Allen Ascher. Saslow atua na área de formação de professores e já lecionou em diversos programas no Chile que incluem centros binacionais, programas acadêmicos, programas intensivos de linguagem e programas em empresas. Ela trabalha também nos Estados Unidos, no nível acadêmico, com alunos japoneses que estão estudando no país. Além disso, a mesma participou do Programa de Especialistas em Língua Inglesa no Departamento Boreal de Assuntos Culturais e Educacionais dos Estados Unidos¹⁴⁵, sendo autora de uma variedade de livros voltados ao ensino de inglês, e de um curso voltado à leitura de textos científicos e tecnológicos.¹⁴⁶

O coautor, por sua vez, atuou como professor universitário e na área de formação de professores na China e nos Estados Unidos, trabalhou como instrutor de escrita para alunos intermediários e como diretor acadêmico de um programa intensivo de Inglês em uma faculdade americana. É responsável por uma gama de publicações de textos acerca do Ensino de Língua Inglesa (ELT) como editor, e pela expansão de uma série de cursos de inglês. Atuou também no desenvolvimento parcial de um programa multimídia para treinamento de professores.¹⁴⁷

Os autores apontam algumas de suas crenças concernentes ao desenvolvimento de MDs em uma entrevista que concederam a um site destinado a professores de língua inglesa no Japão em 2005.¹⁴⁸ Na ocasião, Saslow e Ascher pontuaram informações que são válidas para a presente pesquisa, em especial no que se refere ao contexto de veiculação do material, bem como à sua aplicabilidade em diferentes localidades.

Saslow alega se embasar em sua experiência como professora, e em seu contato com aqueles que utilizam o seu material. A experiência profissional descrita na entrevista refere-se ao trabalho realizado com um grupo de alunos japoneses que enfrentavam baixo rendimento. A autora atribui esse baixo rendimento dos alunos a aspectos linguísticos e culturais oriundos da pedagogia de ensino à qual foram expostos. Saslow explica em entrevista que os alunos vinham de uma tradição de ensino muito centrada em regras gramaticais e que por isso tinham dificuldade de se engajar oralmente em discussões devido a aspectos inerentes à sua cultura. O contexto no qual estes alunos estão inseridos no momento da entrevista dada pelos autores é basicamente composto por universidades americanas – salvo a experiência citada por Ascher em aulas de conversação na China, em 1985. Ambos os autores afirmam que teriam dificuldades em criar MDs sem ter tido contato com os seus possíveis usuários, o que inclui professores e alunos, e que constantemente são convidados para participar de congressos e palestras nas quais se comunicam com grupos de professores que utilizam seus materiais¹⁴⁹.

Os autores compartilham da ideia de que LDs precisam ser desenvolvidos e alinhados às necessidades dos alunos e à realidade na qual estão inseridos, seja este um contexto de ensino de Inglês como Língua Estrangeira (EFL) ou de ensino de Inglês como Segunda Língua (ESL), nunca em ambos simultaneamente¹⁵⁰. A proposta, ao criar o material que precede a série *Summit* e que segue a mesma estrutura, era a de prover a alunos e professores de um contexto de ensino de EFL um material específico que lhes permitisse aprender a língua estrangeira e interagir com outros aprendizes de EFL, visto que, para Saslow, as bases de referência para alunos falantes de inglês não são mais os Estados Unidos ou a Grã-Bretanha¹⁵¹. De acordo com os autores, embora muitos materiais publicados sejam voltados a “aulas multiculturais ou multilinguais”, os alunos de EFL estão aprendendo num contexto “monocultural, monolingual” e se preparando para usar o inglês para interagir “com outros falantes não nativos de uma variedade de contextos

familiares, ou não, ao redor do mundo”¹⁵². Esta afirmação concorda com as premissas da Editora do MD, que atesta buscar as melhores maneiras de “oferecer acesso à aprendizagem efetiva a pessoas de todos os tipos”¹⁵³.

Ainda que Saslow e Ascher entendam que o referencial para alunos falantes de inglês não seja mais o inglês restrito ao contexto anglo, e que os aprendizes de EFL estão se preparando para interagir com outros falantes não nativos, há uma contradição em relação à colocação dos autores e o contexto no qual o LD tem como base. É preciso considerar que qualquer autor se torna representante de sua cultura e tende a imprimir seu olhar à sua obra (TÍLIO, 2008).

Guilherme (2007) defende a necessidade do ensino de um inglês global, como uma ferramenta de empoderamento de seus aprendizes e das sociedades das quais estes derivam, visando torná-los cidadãos cosmopolitas com maior capacidade para o sucesso pessoal, social e econômico. A autora reitera que a língua inglesa carrega em si uma herança que está “territorial e cronologicamente relacionada a culturas e territórios específicos e com desenvolvimentos mundiais que a desterritorializaram, mas não a esvaziaram” (GUILHERME, 2007, p.80). Logo, por mais que Saslow and Ascher busquem produzir materiais que atendam a professores e alunos de diversas realidades e contextos, sua própria cultura e visão de mundo estarão sempre presentes e não podem ser apagadas para que a obra em questão se encaixe em diferentes culturas de modo global. Os autores não mencionam a colaboração de agentes de diferentes culturas como possíveis informantes para enriquecer a produção do MD produzido e torná-lo mais diversificado, ou ainda inclusivo.

Yakhontova (2001) ressalta que se espera que os LDs busquem atender às necessidades de seus usuários, adequando-se à sua realidade e seu contexto sociocultural, que nem sempre é respeitado. A esse respeito a autora (2001) afirma que:

Embora a adequação de um livro às necessidades dos alunos e ao seu contexto sociocultural de uso seja um importante requisito pedagógico, ainda existem situações em que esse requisito pode ser negligenciado ou intencionalmente violado. Isso tende a acontecer quando os materiais de ensino são usados para educar alunos cujos objetivos não correspondem inteiramente às metas dos materiais, ou aprendizes que estão estudando em ambientes educacionais e culturais diferentes daqueles inicialmente almeçados pelos autores. A elaboração de materiais de ensino (incluindo os de EAP) direcionados a esses grupos especiais de alunos pode, portanto, ser vista como um objetivo importante, desafiador e pedagogicamente recompensador para linguistas aplicados e professores de inglês (YAKHONTOVA, 2001, p.397-398)¹⁵⁴.

No caso de Saslow e Ascher, sua experiência é prioritariamente com alunos asiáticos no contexto acadêmico americano. Não obstante, os autores informam ter acesso aos professores que possivelmente utilizarão seus materiais para alinhar expectativas e aplicabilidade do material. Ainda que seja claro que os materiais desenvolvidos por editoras internacionais busquem abrangência global e “inserção no contexto geral do sistema educacional, o mercado o qual serve” (CARMAGNANI, 1999b, p. 127), as perguntas que emergem do relato dos autores são as seguintes: (a) como esse MD pode ser adotado num contexto brasileiro de ensino que difere culturalmente das bases utilizadas para sua criação e que não pressupõe esse contato contínuo entre autores e usuários, como sugerido e; (b) como esse MD atende às demandas dos alunos e professores brasileiros, levando em consideração a colocação dos próprios autores de que materiais devem ser pensados de acordo com a realidade dos estudantes, ou ainda, com a variedade de usuários com as quais os estudantes terão contato?

Para responder a essas perguntas, me apoio nas pesquisas apresentadas por Tílio (2008) e Santos (2013), que apontam algumas das vantagens e desvantagens em se utilizar LDs, baseados em outros estudos sobre o tema. De acordo com os autores, as vantagens e desvantagens na implementação de LDs são:

Quadro 14 - Vantagens e desvantagens no uso de LDs apresentadas dos estudos de Tílio (2008) e Santos (2013)

Vantagens	Desvantagens
Apresentam altos padrões de design e são visualmente atraentes (CARMAGNANI, 1999b).	Podem conter informações ultrapassadas (JOHNS, 1997).
São uma fonte de saber institucionalizado (CORACINI, 1999d).	Apresentam a informação de forma autoritária (MYERS, 1992; OHNS, 1997, JOHNS, 1997; HYLAND, 2000).
Promovem uma visão organizada da disciplina (JOHNS, 1997).	Podem limitar o pensamento (Kuhn, 1963).
Facilitam o trabalho do professor, auxiliando o ensino (JOHNS, 1997; HYLAND, 2000).	São reducionistas e superficiais (SANTOS, 2013).
Reforçam o reconhecimento de uma área do conhecimento e ajudam a disseminar conhecimentos dentro de uma disciplina (HYLAND, 2000).	Não promovem experiências diversas que contemplem as diversas necessidades dos alunos e professores (SANTOS, 2013).
É um veículo mais eficiente de apresentação para alunos (RAMOS, 2009).	Frequentemente traz uma linguagem não-autêntica (SANTOS, 2013).
Auxilia os professores na preparação de aulas (SANTOS, 2013).	Advogam uma visão de mundo ideal (SANTOS, 2013).
	Reproduzem estereótipos e ideologias (SANTOS, 2013).
	Posicionam o professor como reprodutor de conhecimento (SANTOS, 2013).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Tílio (2008) e Santos (2013).

Diante do disposto acima sobre as vantagens e desvantagens no uso de LDs (TÍLIO, 2008; SANTOS, 2013) e dos demais dados apresentados, entendemos que a inserção de MDs estrangeiros ao contexto brasileiro só pode ser benéfica se houver algum Tipo De diálogo entre autores e usuários, para a adequação das propostas presentes nos LDs, bem como a promoção de espaços para a formação crítica de professores e troca de experiências acerca uso do material.

Uma solução mais viável à questão da adoção de LDs, mas também limitada, seria a inserção dos pilares da pedagogia Pós-Método ao ensino de línguas estrangeiras, que prevê a preparação e

adequação de materiais. Tal pedagogia passa a ser uma opção ao cenário brasileiro, uma vez que nos compele a rever o ensino que ocorre em sala de aula, em termos de conceitos pedagógicos e ideológicos, ao prover parâmetros norteadores adaptáveis à realidade do contexto educacional, seja ele qual for, por trabalhar com medidas que personalizam o ensino (KUMARAVADIVELU, 2006). Os pilares da pedagogia Pós-Método apresentados por Kumaravadivelu (2006) – Particularidade¹⁵⁵, Praticidade¹⁵⁶ e Possibilidade¹⁵⁷ – têm o potencial de servir de base para organizar a atividade docente e guiar a escolha de MDs. Tais pilares possibilitam a organização dos conteúdos de ensino de forma mais intencional, ao fazer com que os professores reflitam sobre as razões pelas quais se elege determinado conteúdo a ser ensinado e qual o momento propício para abordá-lo, de modo a promover a autonomia e a reflexão sobre a realidade social na qual determinado grupo vive, bem como as limitações que lhes são impostas. A reorganização do ensino de forma intencional, levando em consideração as particularidades do contexto de ensino e aprendizagem, pode promover a reflexão sobre o que, como e quando se trabalhar determinado conteúdo, tendo como base a análise do contexto no qual se está inserido.

4.2.2 Descrição do Material Didático

O MD denominado *Summit* foi criado como sequência de uma série anterior chamada *Top Notch* dos mesmos autores, para desenvolver alunos de inglês confiantes e “culturalmente conscientes, que estejam aptos a navegar em situações sociais, de viagens e profissionais que encontrarão conforme usam o inglês em suas vidas”.¹⁵⁸ A série *Summit* pode ser utilizada após o curso intermediário de qualquer rede de ensino, embora tenha sido desenvolvido para seguir a série *Top Notch* (SASLOW; ASCHER 2012, Tvi¹⁵⁹). O MD é composto por um livro do aluno, um livro de tarefas, a edição do professor com planos de aula e com um livro chamado *Active Teach*, com atividades extras,

um espaço virtual denominado *My English Lab*, testes e programa de áudio para a sala de aula.¹⁶⁰

As instruções do escopo do material didático apontam que os objetivos da obra são os de: a) capacitar o aprendiz pós-intermediário a desenvolver as quatro habilidades comunicativas em inglês de modo “proficiente, confiante e fluente”¹⁶¹, b) promover uma prática gramatical, vocabular e social da linguagem de forma integrada, por meio de uma sequência gramatical imbuída em unidades com componentes comunicativos, e c) desenvolver habilidades essenciais de leitura, de compreensão auditiva, e de escrita, bem como trabalhar “habilidades e estratégias” que favoreçam “o pensamento crítico”¹⁶² voltados à capacitação acadêmica (SASLOW; ASCHER 2012, Tvii).

Segundo os autores, o conteúdo programático do livro busca lidar com aspectos conversacionais, linguísticos e relacionados à escrita (CARVALHO, 2021). Ainda assim, a descrição do escopo do material deixa claro que este tem ênfase comunicativa (CARVALHO, 2021)¹⁶³. As lições foram elaboradas de modo que a cada duas páginas os alunos tenham a oportunidade de se expressar livremente, por meio de exercícios comunicativos que “garantam a prática adequada de habilidades conversacionais”¹⁶⁴. No caso da escrita, existe apenas uma seção ao final de cada unidade que lida com a habilidade de forma explícita.

A estrutura da unidade é desenvolvida de modo a promover a comunicação oral, posicionando a habilidade escrita como a última a ser trabalhada, como de costume na organização de LDs (CARMAGNANI, 1999b), sendo esta abordada em 1/6 das aulas programadas pelo material. Cada unidade prevê 6 encontros, nos quais, haverá o reconhecimento do tema num primeiro momento, intitulado de *Preview Lesson*¹⁶⁵, por meio da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, seguida de reflexão e discussão sobre aquilo que será tratado¹⁶⁶. Tal sequência compõe o primeiro encontro. As lições 1 (um) e 2 (dois) – segundo e terceiro encontro – almejam desenvolver a conversação e o estudo gramatical de forma orientada aos objetivos e baseada em

alcançar resultados¹⁶⁷; ambas as aulas apresentam a nova linguagem para a prática da comunicação, segundo os autores. As lições 3 (três) e 4 (quatro) – quarto e quinto encontro – buscam promover o trabalho com as habilidades de leitura e de compreensão auditiva, devendo promover, como resultado, final alguma manifestação oral por meio de discussões, debates, apresentação de seminários ou de projetos. Por fim temos a última lição – sexto encontro – intitulada *Writing and Review*, que tem como foco a apresentação e aplicação de elementos pertinentes a habilidade escrita e a revisão dos conteúdos estruturais. O sexto encontro, que seria o espaço dedicado à instrução escrita de forma explícita, acaba servindo também como um momento de revisão gramatical com a seção denominada *Review*. A seção *Writing* conta com uma média de três exercícios por unidade (SASLOW; ASCHER 2012, p. Tvii), que são organizados dentre os seguintes tópicos (CARVALHO, 2021):

- a) *Writing* – seção composta de uma breve explicação do tópico da unidade.
- b) *Prewriting* – exercício de natureza preparatória; tem como objetivo central auxiliar o aluno na organização da atividade de escrita proposta.
- c) *Writing* – atividade de escrita em si; contém informações sobre o número de parágrafos e Tipo De textos a ser escrito.
- d) *Self-Check* – tem como objetivo fazer com que os alunos revejam sua produção e avaliem o desenvolvimento de ideias, organização e estrutura dos textos.
- e) *Peer-response* – atividade que tem como objetivo prover aos alunos o feedback de seus pares, por meio da troca e avaliação das produções textuais.

Os autores afirmam que “a escrita é um processo que começa com ideias”¹⁶⁸ (p. Txv), logo, sugestões que enfocam técnicas de pré-escrita são feitas, seguidas da instrução da escrita de um primeiro

rascunho, que deve ser revisado, para então se escrever uma versão final. Estas informações constam na seção *Improving written expression*¹⁶⁹. Segundo a seção de aplicação do método, os exercícios de pré-escrita são empregados para que os alunos organizem as suas ideias, os exercícios de escrita contêm instruções claras acerca do Tipo De escrita esperado e da extensão do texto, e os exercícios de autoanálise, denominados de *Self-Check* têm como intuito fazer com que o aluno volte ao texto, com base nas questões apresentadas pela seção ou pelos pares, para revisar a sua produção. Farei uma análise mais detalhada dessa seção posteriormente.

No tocante ao seu design instrucional, as orientações concernentes ao trabalho com a escrita aparecem na sétima posição, num total de oito tópicos, sendo que o último é um parágrafo de conclusão dos temas já abordados até aquele ponto. A escrita neste momento é apresentada dentro de “um programa de curso sistemático”¹⁷⁰. Observe as especificações nas palavras dos próprios autores:

The *Summit Student's Book* contains a writing syllabus that includes clear models and rigorous practice of important rhetorical and mechanical essay writing skills, such as parallelism, summarizing, and punctuation. Each lesson provides practice in the writing process, from prewriting to revision (SASLOW & ASCHER 2012, Tviii)¹⁷¹.

As instruções metodológicas no guia do professor informam que o objetivo das aulas é capacitar os alunos a se expressarem confiantemente, com proficiência e fluência, de forma escrita e oral, ainda que a ênfase seja na oralidade (CARVALHO, 2021). Esse objetivo deve ser alcançado por meio: (a) da observação ativa de modelos orais e escritos da língua com base na hipótese do *comprehensible input*¹⁷² (KRASHEN, 1981); (b) da repetição balanceada na nova língua através de *drills*; (c) do uso de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos, que devem ser encorajados pelos professores; (d) das atividades colaborativas entre pares e grupos; (e) da correção de erros com propósito claro e na medida certa, sem desestimular os alunos,

embasados nos pressupostos de Brown (2007, *apud* SASLOW; ASCHER 2012); (f) do desenvolvimento ativo da auto expressão; (g) do ensino da leitura e da escrita e; (h) da melhoria da expressão escrita (SASLOW; ASCHER 2012, p. Tviii).

Acerca da melhoria da expressão escrita, que é o foco dessa pesquisa, os autores apontam quatro funções que as tarefas escritas desempenham em uma sala de aula, denominada por eles como comunicativa, sendo estas:

- First, they offer yet another vehicle for students to remember, practice, and consolidate language they are learning, reinforcing vocabulary and grammatical conventions.
- Second, they promote the development of accuracy because students and instructors read and edit the writing; errors are visible and can be meticulously corrected.
- Third, they can prepare students for the real writing they will do in their work and social lives: letters, e-mails, reports, articles, messages, and the like.
- Fourth, tasks based on a writing syllabus can teach students the conventions of standard written expression, such as sentence and paragraph development, use of topic sentences, and written rhetorical devices. These cannot be learned through speaking activities (SASLOW & ASCHER 2012, Txiv ¹⁷³).

Ainda sobre as instruções metodológicas acerca da expressão escrita, os autores argumentam que ao se trabalhar com a habilidade os professores devem: a) encorajar os alunos a fazer uso efetivo das estruturas que aprenderam, uma vez que é esperado que alunos num nível avançado utilizem gramática avançada em seus textos, b) lembrar os aprendizes de fazer uso dos vocábulos aprendidos, c) motivá-los a alternar a forma como se expressam, e d) esperar melhoras qualitativa e quantitativa no desempenho de seus alunos conforme esses desenvolvem as habilidades escritas por meio das atividades propostas (SASLOW; ASCHER, 2012).

Embora os autores declarem ter como objetivo prover uma prática social da linguagem, como visto anteriormente, não há um conceito de audiência ou contexto social de veiculação das atividades produzidas que vão além da sala de aula e os alunos que dela fazem parte (CARVALHO, 2021). As instruções abrem a possibilidade de se compartilhar as produções escritas entre pares ou entre o grupo. Isso é sugerido, não exigido, através do uso da conjunção *if* na frase “*If students share their writing*”¹⁷⁴ (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txiv).

Caso o compartilhamento das atividades ocorra, é requerido do professor que motive os pares ou os grupos a questionar as informações contidas no texto para que os alunos incorporem, ou não, as sugestões feitas ao longo da correção conjunta (SASLOW; ASCHER, 2012). Não são dadas instruções adicionais sobre como esta interação deve ocorrer ou qual a razão de se fazer tais perguntas. Entendemos que seja para que os colegas vejam pontos que podem melhorar, mas isso não é dado nas instruções.

As instruções acerca da correção indicam que o professor só deve dar ênfase a aspectos gramaticais e aos possíveis erros se os alunos tiveram a oportunidade de revisar e melhorar o seu próprio texto. Caso contrário, a atenção deve ser somente ao conteúdo. O professor deve interagir com as ideias que foram expressas no texto, fazendo perguntas que encorajem os alunos a se aprofundarem nas explicações ou a esclarecerem aquilo que tentaram expressar.

As instruções presentes na seção de instruções gerais de testes e avaliações (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv)¹⁷⁵ são igualmente importantes ao revelar as ligações entre as concepções de escrita presentes no LD e a forma como a habilidade deve ser avaliada. Tal seção é dividida em instruções gerais, avaliações orais, avaliações escritas, avaliação global e avaliação periódica da habilidade escrita. Em termos de instruções gerais, os autores esclarecem que não desejam “apresentar uma abordagem exaustiva de testes e avaliações”, mas sim propor alguns princípios (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv)¹⁷⁶. Para

tal, os autores esclarecem que o foco de aulas comunicativas é a habilidade oral e a auditiva. Logo, ambas devem ser trabalhadas de 50% a 75% do tempo de aula. Além disso, os autores explicam que, visto que avaliações orais demandam muito tempo de aula, a maior parte dos programas tendem a adotar testes escritos para avaliar a comunicação oral e a habilidade auditiva de seus estudantes. Segundo os autores:

If we were to “test what we taught” this would require more than 50% of our test items to evaluate listening and speaking. However, oral tests take a lot of time because each student must be tested individually; few programs provide enough time for such testing. For this reason, most programs rely on tests that are largely written (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv).

A colocação dos autores sobre não haver espaço em aula – e consequentemente nas avaliações – para se avaliar exatamente o que se ensina fica evidente no momento da avaliação da habilidade escrita, onde se há a cobrança de uso de elementos textuais e recursos retóricos não ensinados (ou estimulados) em sala de aula, como veremos mais adiante. Faz-se importante salientar que avaliações escritas no contexto disposto acima não se referem à avaliação da habilidade escrita em si, mas à forma como a escrita é empregada para aferir as demais habilidades. Vejamos o excerto abaixo:

“We propose that 80% of the test items be receptive and literal ones. Examples of these item types would include such things as true and false, multiple choice, and cloze sentences with word banks from which to choose items. These items should ‘test’ students’ knowledge of the target vocabulary and grammar they studied in the unit /.../. In turn, 10% of test items should be items that require more thought and more productive responses than those mentioned above. Examples of these items would be an answer to a question, a completion of a conversation response, or cloze sentence in which students have to complete items without benefit of a word bank or set choice. These items should “test” students’ knowledge and use of vocabulary and grammar learned in the unit /.../. The final 10% of the test items should require responses of multiple sentences or paragraphs, etc. that indicate mastery of vocabulary and grammar and that may

require critical thinking, such as inferential understanding of language and ideas in context from Reading passages. These items would typically target the strongest students in the class (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txvi).

Mesmo na descrição da seção de avaliações escritas a habilidade escrita é reduzida à prática gramatical e vocabular, uma vez que a instrução dada é a de que 80% da avaliação escrita seja composta por exercícios de natureza receptiva e literal, tais como atividades de verdadeiro ou falso, de múltipla escolha e de completar as lacunas. Os autores informam que as atividades que exigem um nível de resposta mais complexo (20% das atividades) pressupõem o uso de pensamento crítico e de estratégias tais como o emprego de “compreensão inferencial da linguagem e das ideias presentes nos excertos lidos”¹⁷⁷. Esses exercícios mais complexos são voltados aos “alunos mais capazes”.¹⁷⁸

As instruções finais acerca do ensino da escrita sugerem que os professores busquem ligar as tarefas a alguma habilidade que deva ser aplicada ao texto – e.g. paralelismo, sequenciar ideias – para que os alunos desenvolvam sua escrita segundo as convenções. De acordo com os autores, ao conectar as tarefas às habilidades, os professores estão propiciando uma oportunidade de os alunos praticarem o ponto linguístico aprendido, enquanto se familiarizam com as convenções textuais requeridas em inglês, bem como com variados tipos de texto que devem ser solicitados pelo professor, embora não haja instruções claras sobre quais tipos de textos e qual a frequência que esses devem ser requeridos (SASLOW; ASCHER 2012, Txv).

No tocante as avaliações periódicas da escrita propriamente, os autores sugerem uma análise regular do progresso dos alunos, por meio de atividades feitas em casa, em classe ou através de testes formais aplicados pelo professor. Não há uma indicação exata na obra de quantas vezes o aluno deve ser avaliado¹⁷⁹. No caso de avaliações formais, os seguintes critérios devem ser adotados de forma igualitária:

Quadro 15 - Critérios de avaliação de atividades escritas formais (SASLOW & ASCHER 2012)

Critérios de Avaliação	Perguntas avaliativas
Adequação	O texto está de acordo com o tema proposto?
Compleitude	O estudante desenvolveu o tópico adequadamente?
Adequação gramatical	Foi feito uso de sentenças completas? A gramática, ortografia e pontuação estão corretas? O vocabulário e as expressões idiomáticas utilizadas são significativos?
Clareza	O texto está bem organizado? As ideias estão apresentadas de forma clara e lógica? São utilizados detalhes para esclarecer e ilustrar ideias?
Complexidade	O texto faz uso de variedade de estruturas nas sentenças? O vocabulário é diversificado?

Fonte: Elaborado com base em Saslow e Ascher (2012).

4.2.2.1 Análise da Descrição do Material Didático

Embora a pesquisa tenha como objetivo investigar o ensino da escrita em Inglês por meio dos exercícios que façam uso da habilidade no LD, a forma como este é concebido e suas instruções, não somente as concernentes aos exercícios de escrita, revelam as concepções de língua e de seu ensino, bem como suas premissas acerca da instrução da habilidade escrita.

A ênfase dada à oralidade fica clara ao longo da descrição do escopo da obra, e as instruções acerca da escrita revelam um conceito de língua estrutural em sua aplicação com uma roupagem voltada à perspectiva social. Essa ênfase estruturalista travestida de perspectiva social é observada ao se mencionar o trabalho com aspectos sociais da língua, ou ainda os benefícios oferecidos pela escrita, bem como à fala dos autores sobre como o LD prepara os alunos para situações reais de comunicação (CARVALHO, 2021).

No que refere ao conceito de língua depreendido das instruções, observa-se que os autores partem de uma visão estrutural e almejam chegar a uma esfera social, porém sem sucesso. Ao expor os objetivos da obra, Saslow e Ascher (2012) afirmam que o MD tem como objetivo capacitar o aprendiz a desenvolver as quatro habilidades comunicativas em inglês ao promover uma prática gramatical, vocabular e 'social da linguagem'¹⁸⁰ de forma integrada, por meio de uma sequência gramatical imbuída em unidades com componentes comunicativos. A obra busca fazer um movimento que parte do estrutural para o social.

Por meio dessa colocação, é possível concluir que os autores partem do princípio de que as normas gramaticais ditam a forma como a língua será utilizada, desconsiderando os pressupostos de língua como instrumento ideológico, nos quais a língua passa a ser vista como uma atividade interativa e dialógica, e deixa o status de sistema ou forma ao ser investigada em seu contexto sociointerativo. Bakhtin (2006) muda o foco de reflexão da língua, partindo do contexto em vez do sistema, entendendo linguagem como forma de ação e passível de análise, como atividade e não como estrutura (FARACO, 2005).

A colocação dos autores aproxima-se mais dos pressupostos estruturalista e cognitivista na forma como descrevem a atividade social da língua. Na perspectiva de Chomsky (2006) e Saussure (1969), expoentes dessas perspectivas, a língua “enquanto atividade social e histórica, bem como a produção e a compreensão textual e as atividades discursivas ficam em segundo plano” (MARCUSCHI 2008, p.32). O que se acaba por analisar é um “simulacro” da língua, embasado no sistema, em vez da linguagem e seu funcionamento (MARCUSCHI 2008, p.31).

Como então os autores conseguirão alcançar uma prática social da língua por meio de uma sequência gramatical, ainda que esta esteja imersa em componentes comunicativos? Pela visão dos autores, se parte da gramática em forma crescente até se chegar aos aspectos sociais, porém, a análise dos exercícios voltados à escrita revela a forma superficial pela qual esse aspecto social é trabalhado, remetendo mais

uma vez às práticas sugeridas pelo estruturalismo e o cognitivismo nas quais a esfera social não é ignorada, mas deixada de lado, para se obter um objeto passível de investigação.

Ao analisarmos o quarto benefício concernente às atividades escrita citado pelos autores, vemos que a visão destes acerca das convenções escritas é também voltada ao estruturalismo e embasada no domínio do sistema. Saslow e Ascher (2012) entendem que estudar as convenções da escrita padrão é saber: (a) produzir sentenças; (b) desenvolver parágrafos; (c) usar sentenças tópicas e; (d) aplicar recursos retóricos. Os pressupostos dos autores não chegam sequer a mencionar a esfera ideológica da língua, ou da influência daquilo que lhe é externo em sua constituição. Segundo os pressupostos ideológicos, a verdadeira substância da língua não pode ser constituída por um sistema de estruturas linguísticas ou pela enunciação monológica e isolada, mas sim por sua esfera social da interação verbal, uma vez que a língua subsiste e se desenvolve historicamente na comunicação verbal concreta (BAKHTIN, 2006).

As concepções de ensino de escrita depreendidas na descrição do material apontam a abordagem com o foco no produto, embora se faça uso de nomenclaturas que se refiram à abordagem processual e de outras que indiquem o trabalho com gêneros textuais.

Ao pensarmos nos conceitos de ensino de escrita é possível depreender da descrição do MD que o enfoque dado aos exercícios é um misto da abordagem do produto com as estratégias pertencentes à abordagem processual. O foco na abordagem do produto é evidente ao se afirmar: (a) o uso de “modelos claros” para se oferecer uma amostra do que se é esperado ¹⁸¹; (b) a necessidade de uma prática “rigorosa de aspectos retóricos e mecânicos da habilidade de escrita de essays”; (c) o caráter treineiro atribuído à escrita ao se priorizar o emprego de estruturas e vocabulário estudados, sem a noção de audiência ou contexto social em que essa escrita se situa e; (d) o uso de

tarefas escritas como veículo de consolidação e reforço vocabular e das convenções gramaticais (SASLOW & ASCHER 2012, Tviii).

Como já demonstramos na seção de revisão de literatura, o uso de 'bons modelos' era adotado ao se trabalhar com a abordagem com foco no produto. Tal perspectiva, arraigada no *behaviorismo* (ou comportamentalismo), consistia no desenvolvimento da escrita tendo como base bons modelos de textos que eram aplicados de modo a reforçar a formação de bons hábitos por meio da prática de estruturas gramaticais e estilo, que deveriam ser copiados, imitados e transformados com foco no produto final (NUNAN, 1999).

Na obra investigada, tais modelos são oferecidos para se trabalhar aspectos retóricos e mecânicos da escrita de essays. Ao longo das orientações do guia do professor não são apresentadas definições acerca do que seriam esses aspectos retóricos ou mecânicos, ou ainda o que seria um essay, segundo a visão dos autores. Veremos mais à frente na análise da seção de escrita propriamente que esses aspectos retóricos são compreendidos unicamente como aplicação de técnicas textuais, tais como o uso de paralelismo, sequenciamento de ideias, desconsiderando os conceitos de audiência ou os contextos sociais nos quais os textos seriam escritos.

O caráter treineiro assumido pela escrita e a colocação de que as atividades com a habilidade servem como forma de consolidação e reforço vocabular e gramatical também dialogam com a abordagem voltada ao produto e aos pressupostos da teoria *behaviorista*, nos quais essa perspectiva se baseia. Ferreira (2011) afirma que a escrita nesse paradigma "consiste numa ocasião para a prática de gramática e para a exibição de seu conhecimento" (p. 77).

Outro aspecto que aponta para a abordagem com foco no produto é o modo como os erros são tratados. Segundo as colocações dos autores, conforme os alunos realizam as tarefas escritas os erros são expostos e podem ser, nesse momento, 'meticulosamente'¹⁸²

corrigidos. Na perspectiva com foco no produto os erros também devem ser evitados, por serem caracterizados como um mau hábito que não deve ser reforçado (FERREIRA, 2011).

A ênfase dada à correção de erros torna-se paradoxal, e destoa das instruções acerca da forma como o texto deve ser corrigido. Os autores citam estudos de Brown (2007 *apud* SASLOW; ASCHER, 2012), que afirma que corrigir erros na fala e na escrita dos alunos pode não ser tão eficiente quanto se imagina para se promover o aprendizado de estruturas corretas. Saslow e Ascher (2012) prosseguem as explicações apontando que a correção excessiva pode ser desestimulante ou embaraçosa, e sugerem que os professores procurem balanceá-la ao avaliar a real necessidade de se apontar os erros, uma vez que é preciso fazer com que os alunos não sejam desencorajados e sintam avanços em seus estudos. Os autores sugerem, que ao corrigir os textos, as ideias devem ser primeiramente valorizadas, e que o foco na assertividade gramatical só deve ocorrer após os alunos terem a oportunidade de revisar suas produções.

No entanto, ao retomarmos os benefícios apontados ao se trabalhar com tarefas de escrita em sala, o manual de professores indica que a prática da habilidade expõe os erros, que podem ser rigorosamente corrigidos. Como estes poderão ser corrigidos de tal maneira se não há clareza sobre até que ponto eles devem ser ressaltados? E, se a proposta é valorizar a geração de ideias, porque os erros devem ser tratados de forma meticulosa? Estabelece-se então um conflito.

Ainda que a esta altura esteja claro que o conceito de escrita adotado pelos autores está enraizado na abordagem com foco no produto, Saslow e Ascher (2012) buscam aproximar a escrita de uma atividade social ao sugerir que as tarefas de escrita oferecidas pela obra possam preparar os alunos para o uso real da escrita, elencando alguns dos possíveis gêneros textuais que os alunos abordarão nas aulas – “cartas, e-mails, relatórios, artigos e mensagens, etc.”¹⁸³ –

e ao afirmar que esse Tipo De programa pode instruir os alunos sobre as convenções da escrita padrão.

Embora a obra faça uso de nomenclaturas que indicam o trabalho com gênero textual, a forma como os exercícios são abordados está aquém do que de fato é proposto pela teoria de gênero, revelando uma prática tradicionalista velada. Veremos esta constatação ao se analisar os exercícios propriamente ditos.

Os autores também fazem uso de nomenclaturas que apontam para a abordagem processual, como por exemplo, os passos sugeridos de pré-escrita que vão desde *brainstorming* à aplicação de esquemas para a organização de ideias, a possibilidade de revisão em pares e a análise do texto por parte do aluno, com o intuito de reescrevê-lo ou ainda adequá-lo (SASLOW & ASCHER, 2012). No entanto, ao se analisar os exercícios e suas instruções diretas mais de perto, é possível associá-los com os passos sugeridos por Badger e White (2000) para se escrever na abordagem com ênfase no produto: (a) familiarização–conscientização das características textuais de um texto específico; (b) escrita controlada; (c) escrita guiada – prática de forma controlada a uma forma mais livre – até que se chegue a (d) escrita livre. Veremos na análise da seção de escrita como os exercícios de pré-escrita são similares ao estágio (a) e (b) apresentados por Badger e White (2000) e como as instruções para a escrita são restritivas e se encaixam na etapa (c).

Os critérios para correção de avaliações escritas formais, no entanto, são balanceados, e promovem, através de suas perguntas norteadoras, uma correção que analisa não somente os aspectos gramaticais e estruturais – com perguntas que avaliam assertividade gramatical, variação no uso de vocabulário, ou ainda de sentenças mais complexas – mas também propicia uma reflexão sobre o texto voltada à geração de ideias – com perguntas acerca do desenvolvimento do tópico sobre o qual se deveria escrever, ou ainda acerca da completude ou detalhamento de ideias. Isso reflete uma realidade do ensino: ao longo das aulas a ênfase à gramática e ao produto final é dada sem

focar no processo retórico e de adequação de ideias, porém, estes são requeridos nas avaliações formais.

4.2.3 Análise quantitativa das atividades que fazem uso da escrita

Como já esclarecido na seção de metodologia, as atividades foram tabuladas com base na taxonomia de Ferreira (2011), adaptada e ajustada aos dados da presente pesquisa¹⁸⁴.

Os critérios estabelecidos para análise foram os seguintes:

Quadro 16 - Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011). Versão simplificada¹⁸⁵

Tipo	Descrição
(A)	Atividades de natureza mecânica.
(B)	Atividades de natureza mediadora.
(C)	Atividades para treino gramatical ou vocabular.
(D)	Atividades essencialmente de escrita.
(E)	Atividades indefinidas

Fonte: Elaborada pela autora com base em Ferreira (2011).

Para fins de análise, as tarefas que faziam uso da escrita no livro e as instruções no guia do professor foram consideradas. Para averiguar as que não eram declaradamente de escrita foram observados os verbos utilizados nas instruções do guia do professor e nos enunciados de cada tarefa, a fim de investigar se esses verbos faziam alusão à escrita – e.g. resuma, liste, escreva – mesmo que as atividades em si fossem voltadas à compreensão auditiva, a leitura, oralidade ou treino gramatical. Veja o exemplo abaixo:

Figura 2 - Exemplo de atividade para treino gramatical ou vocabular (Tipo C)

D On a separate sheet of paper, write advice for each person. Use the verbs **stop**, **remember**, and **forget** with gerunds or infinitives. Answers will vary, but may include:

She should stop working so much.

1. Samantha has a demanding job and works long hours. When she finally gets home, she's exhausted. She spends all weekend trying to catch up on housework and shopping.
2. Michael spends most of the day at the computer. Some days he doesn't even get outside except to walk to the bus stop. On the weekends, he just watches a lot of TV. He should remember to exercise every day.
3. Philip is a single father with three kids, and he travels a lot for his company. He feels his kids are growing up so fast that he hardly ever sees them. He shouldn't forget to make time for his kids.
4. Marisa has been using her credit cards a lot lately, and she can't keep up with the monthly payments. And now she's having a hard time keeping up with all her bills. She should stop using her credit cards so much.

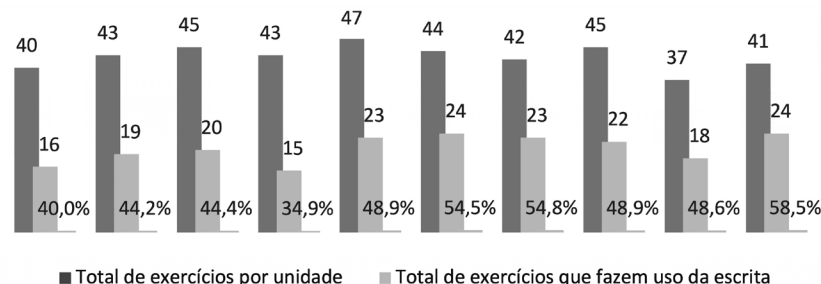
Fonte: Exercício extraído da obra de Saslow e Ascher (2012, p.13).

Embora a tarefa tenha como objetivo a aplicação de estruturas gramaticais – verbos que podem ser seguidos de gerúndio ou do infinitivo – as instruções do exercício pedem que se escreva um conselho. Essa atividade não é de escrita em sua essência, mas faz uso desta para o treino gramatical (Tipo C).

As atividades foram averiguadas levando em consideração a seção na qual se inseriam e a ligação que tinham com as demais tarefas desta seção.

Embora o escopo do material indique que o objetivo da obra seja a capacitação oral e escrita (SASLOW e ASCHER, 2012), vemos que a predominância de exercícios que favorecem a oralidade é maior do que aqueles que promovem a escrita, de forma direta ou indireta.

Gráfico 1 - Total de atividades da unidade versus atividades que fazem uso da escrita

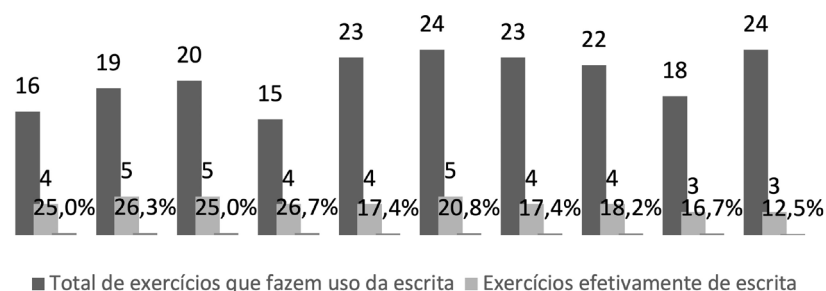


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Comparamos o total de atividades contidas em cada unidade com aquelas que fazem uso da escrita, sejam estas tarefas voltadas à oralidade, à habilidade auditiva, à leitura ou à escrita propriamente dita. Vemos que num total de 10 unidades os exercícios que fazem uso da escrita chegam a uma média de 47,8%, alcançando a máxima de 58% na última unidade e o mínimo de 34,9% na quarta unidade.

Esses valores são bem menores se discriminarmos as tarefas que são de fato voltadas à escrita em comparação com os demais exercícios que fazem uso da habilidade, chegando a cair mais da metade em algumas unidades:

Gráfico 2 - Atividades que fazem uso da escrita versus atividades de escrita

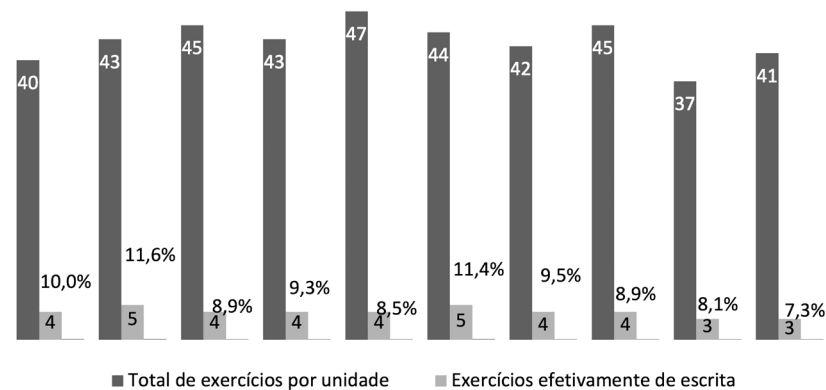


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ao contrapor os exercícios que desenvolvem a habilidade escrita (Tipo D) com as demais categorias elencadas para análise – atividades mecânicas (Tipo A), atividades mediadoras (Tipo B), atividades que servem como instrumento de treino gramatical ou vocabular (Tipo C), e atividades indefinidas (Tipo E) – os exercícios efetivamente de escrita contabilizam uma média de 20,01% dentro da obra, com uma máxima de 26,3% na segunda unidade, e, curiosamente, uma menor ocorrência na unidade que teve um maior número de atividades que fazem uso da escrita: a unidade 10, com um percentual de 12,5%.

Se considerarmos o número total de atividades dentro de cada unidade e os exercícios que efetivamente trabalham com escrita, esses números caem drasticamente. Veja o gráfico:

Gráfico 3 - Total de atividades por unidade versus atividades que fazem efetivamente uso da escrita

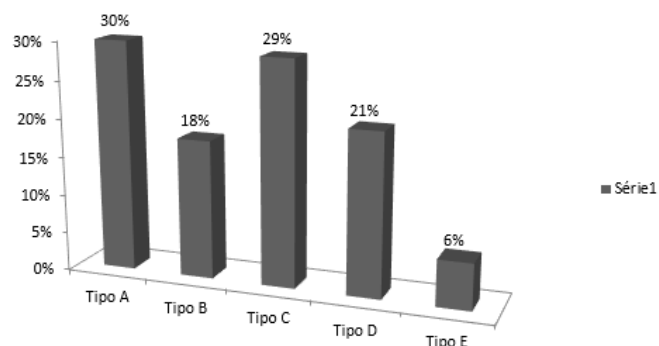


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

A média de tarefas que lidam com a habilidade escrita efetivamente é de 9,4% em relação ao número total de atividades apresentadas em cada unidade, chegando à máxima de 11,6% na unidade dois e a mínima de 7,3% na unidade 10. Esse é um percentual baixo se considerarmos o desejo dos autores de tornar os aprendizes proficientes de forma oral e escrita.

A predominância de exercícios mecânicos (Tipo A) e que priorizam o treino gramatical ou vocabular (Tipo C) fica clara ao compararmos a média de cada uma das categorias ao longo das unidades:

Gráfico 4 - Média das categorias nas unidades



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

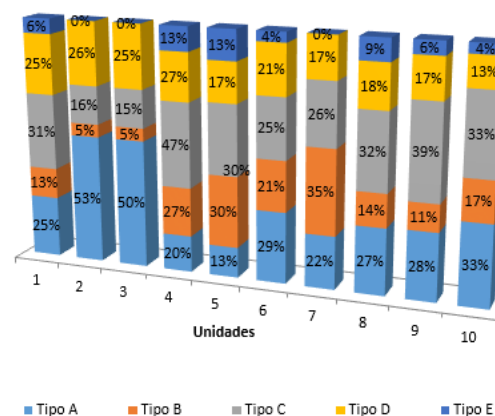
As atividades mecânicas (Tipo A) aparecem em primeira posição com 30%, seguidas daquelas utilizadas para treino gramatical ou vocabular (Tipo C) com 29%. Isso nos revela uma visão estrutural de língua e de seu ensino se considerarmos que 59% das atividades que fazem uso da escrita são de natureza estruturalista e expressam uma visão mecânica da habilidade, voltada às práticas pertencentes à abordagem do produto. Em terceira posição vemos as atividades voltadas à escrita propriamente dita (Tipo D) computando um total de 21%, seguidas de atividades tidas como mediadoras, empregadas no desenvolvimento de alguma outra habilidade (Tipo B), com 18% de ocorrência, e as atividades indefinidas, que somam 6%. Ferreira (2011) informa em sua análise que os exercícios mediadores (Tipo B) não se enquadram a perspectiva alguma de ensino de escrita, “pois concebe[m] a escrita como facilitadora de outras habilidades” (p. 81). As atividades efetivamente de escrita (Tipo D), por sua vez, estão mais ligadas à abordagem de gêneros textuais, porém, a análise da mais detalhada da seção de escrita revela que o emprego dessas atividades não segue esses pressupostos, como veremos mais à frente.

No caso da investigação de Ferreira (2011) notou-se que, embora os exercícios fizessem uso de nomenclaturas que indicavam o trabalho com gêneros textuais, a sua proposta estava aquém do que

de fato é indicado pela teoria de gênero, revelando uma prática estruturalista velada. Como as atividades nessa pesquisa foram analisadas de acordo com as sessões às quais pertenciam, todas as atividades da seção de escrita foram tabuladas como atividades propriamente de escrita. Uma análise de cada tarefa isoladamente revelou que, embora alguns desses exercícios constem nessa seção, sua premissa individual é estruturalista.

Ao analisarmos as unidades de forma geral, percebemos que, embora as atividades de natureza mecânica estejam à frente numa média percentual, a predominância em cada unidade é de fato de atividades de treino gramatical e vocabular (Tipo C):

Gráfico 5 - Categorias em de cada unidade



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

As tarefas para prática gramatical e vocabular (Tipo C) predominam nas unidades 1, 4, 5, 7, e 9, empatando com os exercícios do tipo mecânico (a) na unidade 10. Se somarmos os resultados dos tipos a e c, o enfoque em atividades de natureza estruturalista chega à máxima de 68% na unidade 2 e uma mínima de 43% na unidade 5. Ao fazer essa mesma análise em relação aos exercícios voltados ao ensino efetivo da escrita (Tipo D) temos uma máxima de 27% na unidade 4 e uma mínima de 13% na unidade 10.

A análise revela que, a tendência das atividades averiguadas é o desenvolvimento de uma prática estruturalista e tradicional de escrita que aponta para uma visão também estruturalista de ensino e aprendizagem de línguas. Se considerarmos as definições do escopo do material didático que alegam capacitar os aprendizes a desenvolver as quatro habilidades comunicativas em inglês de modo “proficiente, confiante e fluente”¹⁸⁶, deveríamos encontrar na análise uma divisão mais igualitária, onde cerca de 25% dos exercícios fossem dedicados à instrução de escrita. Seguindo essa mesma lógica, se considerarmos que o LD contém um total de 427 exercícios, ao menos 107 exercícios deveriam ser dedicados ao desenvolvimento da escrita, foco do presente estudo. Sendo assim, cada unidade teria uma média de 11 exercícios dedicados à habilidade escrita.

Ainda que os autores pressuponham que a prática das habilidades comunicativas seja integrada (SASLOW & ASCHER 2012, Tvii) e que, possivelmente, não haja uma necessidade de uma divisão de tempo tão exata, faz-se importante considerar que a instrução escrita explícita é esperada somente em 1/6 das aulas ministradas por unidade, frequência bem abaixo do ideal.

Após a realização de testes estatísticos¹⁸⁷ para confirmar os cálculos realizados com base nos dados coletados, observou-se uma diferença significativa entre os valores ideais predefinidos – uma média de 11 exercícios por unidade – e a ocorrência de exercícios de escrita propriamente, como já demonstrado por meio dos gráficos. A média real, com base na taxonomia aplicada aos exercícios, é de cerca de 4.1 exercícios de escrita do Tipo D por unidade, valor bem abaixo do ideal de 11 atividades que contemplem a habilidade por unidade. Também foram realizados testes T com duas médias amostrais¹⁸⁸, comparando as atividades do Tipo A (de natureza mecânica) combinadas às atividades do Tipo C (desenvolvidas para promover o treino gramatical e/ou vocabular) em comparação com as atividades do Tipo D (atividades propriamente de escrita). Percebeu-se que as atividades do Tipo A+C

combinadas são mais prevalentes do que as atividades do Tipo D, o que confirma a visão estrutural de escrita, uma vez que as atividades do Tipo A e do Tipo C são duas facetas de uma proposta voltada a uma visão estruturalista de ensino de línguas.

Conduzimos mais uma rodada de testes T com uma única media amostral comparando os tipos A+C de exercícios combinados aos valores ideais predefinidos de 11 exercícios de cada habilidade por unidade. Observou-se nesta rodada de testes que essas categorias (A+C) não diferiram substancialmente dos valores predefinidos, o que confirma a tendência à uma visão mais estrutural de ensino e aprendizagem de línguas que conseqüentemente se estende à instrução escrita.

Os resultados da análise quantitativa dos exercícios nos fizeram questionar qual a real natureza das atividades que constam na seção de escrita propriamente, uma vez que elas foram tabuladas como a categoria b somente por fazerem parte da seção de escrita. Fez-se necessário aferir, com maior precisão, os conceitos subjacentes a esta seção para entender qual seria a sua proposta macro e a conexão que as atividades possuem entre si. Vejamos então a análise qualitativa das seções de escrita como um todo.

4.2.4 Análise qualitativa das seções de escrita.

Como vimos na análise apresentada até o momento, ainda que a forma de apresentação dos exercícios sugira um trabalho abrangente com escrita, que prevê os passos de pré-escrita, escrita e revisão (individual e em pares), a investigação realizada mostra que poucas são as unidades que de fato oferecem exercícios para o desenvolvimento da escrita, fora da seção dedicada à habilidade, o que limita seu desenvolvimento (CARVALHO, 2021). As unidades 1, 2, 3, 7 e 8 contém somente um exercício extra fora da seção de escrita¹⁸⁹. A unidade 6 sugere um projeto de escrita, contudo, a descrição do

projeto está no guia do professor, documento ao qual os alunos não têm acesso. Como já mencionado, mesmo a lição que seria dedicada à instrução da escrita não é totalmente voltada à habilidade, já que essa aula também é voltada à revisão gramatical (SASLOW; ASCHER 2012, Txviii-Txix). Com base nos achados referentes à taxonomia, decidimos investigar as seções de escrita de modo qualitativo, devido à preocupação de perder a essência das atividades presentes nesta seção ao analisá-las isoladamente.

Descrevemos abaixo cada uma das unidades tendo como base as instruções disponíveis aos professores no índice do LD e as atividades que compõem as seções de escrita, buscando entender o foco e relação entre as atividades dentro da seção e quais concepções de ensino de escrita e de ensino de língua as atividades revelam. O foco de análise de cada exercício, realizada por meio das categorias criadas, foi estabelecido com base na leitura das seções em busca de palavras-chaves que indicassem as concepções de língua e de instrução de escrita inerentes às atividades apresentadas. Mantive a ordem na qual cada subseção (ou atividade) é apresentada na seção, agrupando somente o texto explicativo (introdução da seção) aos exercícios de escrita propostos. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 17 - Seção *Prewriting* das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.

Foco da seção de <i>Prewriting</i>			
Unidade	Gramática / estrutura	Vocabulário / funções	Aspectos textuais
1	—	—	Estrutura de um parágrafo: revisão.
2	Paralelismo	—	—
3	Advérbios para demonstrar sequenciamento de eventos/ideias.	—	Sequenciamento de eventos: revisão
4	Advérbios para comparar/contrastar e conectivos.	—	Comparar e contrastar: revisão

Unidade	Gramática / estrutura	Vocabulário / funções	Aspectos textuais
5	—	Cumprimentos formais e modos formais de encerrar um texto, de despedir-se	Estrutura de uma carta de reclamação
6	—	Expressões para expressar pontos de vista e opinião de especialistas; como rebater argumentos contrários e concluir argumentos	Persuasão
7	Verbos usados para reportar ações ¹⁹⁰ .	Expressões comuns para reportar ideias.	Resumir e parafrasear a ideia de terceiros
8	Conjunções coordenadas e uso adequado de pontuação (<i>run-on sentences</i> e <i>comma splices</i>) ¹⁹¹ .	—	Escrita livre (<i>Freewriting</i>)
9	Como evitar fragmento de sentenças, de frases e orações dependentes	—	Breve explicação sobre o que é um artigo de notícias.
10	Conectores e palavras para apresentar ideias de forma sequencial.	—	Como expressar e dar embasamento a opiniões de forma clara.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Em relação ao estágio de pré-escrita, Saslow e Ascher (2012) informam que o processo de escrever começa a partir do levantamento de ideias iniciais, logo, os professores devem estimular os alunos a fazer o levantamento de possíveis temas de interesse (*brainstorming*), escrever rascunhos e revisar o seu progresso. Ainda que tais técnicas recursivas apontem para uma visão de escrita que prime pelo processo de escrever (ZAMEL, 1982), as lições de escrita tendem a encorajar a geração de ideias sem levar em consideração o contexto de produção do texto e sua audiência, noções comuns à abordagem com foco no processo¹⁹² (FERREIRA, 2007). A unidade 2, por exemplo, que apresenta a noção de agrupamento de ideias para a geração de temas de escrita e dispõe de um esquema, não traz explicação alguma sobre os motivos pelos quais se sugere fazer tal esquema, somente o modelo do esquema e as instruções de como fazê-lo. Vejamos a atividade abaixo:

Figura 3 -Atividade de pré-escrita da seção de escrita da Unidade 2

A Prewriting. Clustering Ideas.
Look at the idea cluster below. On a separate sheet of paper, create your own idea cluster. Draw a circle and write **ME** inside it. Then write any ideas that come to mind in circles around the main circle. Expand each new idea. Include hobbies, accomplishments, places you have traveled, interests, goals, etc.

Example

B Writing. On a separate sheet of paper, write a paragraph describing yourself, using the information from your cluster. Make sure to use parallel structure.

C Self-Check.

- Did you use parallel structure with pairs or series of nouns, adjectives, and adverbs?
- Did you use parallel structure with the clauses, phrases, and tenses?
- Does the topic sentence introduce the topic of the paragraph?

ERROR CORRECTION Correct the errors.

I have always been a relaxed, passionate, and ~~been~~ ^{meeting} ~~a~~ moody person. I love traveling, ~~to meet~~ new people, and learning about new places. I have been to many interesting places; for example, I have been on top of Mount Kilimanjaro, I have gone ice fishing with Eskimos in Alaska, and ~~rode~~ ^{have ridden} on a camel in Morocco. These were some of

24 UNIT 2

Fonte: Exercício extraído da obra de Saslow e Ascher (2012, p.24).

A própria geração de ideias é feita de forma formulaica. O mesmo ocorre na unidade 4 com a inserção do uso do diagrama Venn¹⁹³ para a organização de ideias: não há nenhuma informação sobre as razões para se utilizar tal diagrama ou quais os benefícios de seu uso.

Ainda sobre a proposta de atividades de pré-escrita para a geração de ideias, a falta de exercícios de escrita livre (*freewriting*) também distanciam os princípios do LD àqueles presentes na abordagem com foco no processo, uma vez que o material conta com somente uma atividade de escrita livre, na unidade 8 (CARVALHO, 2021).

Vejamos a seguir qual Tipo De instrução e quais são as atividades de escrita requeridas nessa seção propriamente:

Quadro 18 - Explicação geral da seção e atividade de escrita das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.

Unidade	Explicação do tópico da seção		Atividade de escrita solicitada		Forma de abordar o texto
	Uso de modelos de escrita	Atividades de correção de erros	Solicita número de parágrafos?	Solicita gênero específico?	Bottom-up ou top down?
1	Sim	No	Sim, 1	Não	Bottom-up
2	No	Sim	Sim, 1	Não.	Bottom-up
3	Sim	Não	Sim, 1	Não	Bottom-up
4	Não	Não	Sim, 2	Não	Bottom-up
5	Sim	Não	Não	Cartas Formais: revisão	Bottom-up
6	Sim	Não	Sim, 1	Não	Bottom-up
7	Sim	Não	Não	Resumo	Bottom-up e top down (instruções sobre a função de um resumo)
8	Não	Sim	Sim, 1	Não	Bottom-up
9	Não	Sim	Não	Artigo de Notícias	Bottom-up
10	Sim	Não	Não	Crítica (não explicado/instruído)	Bottom-up

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

As instruções voltadas ao desenvolvimento da escrita, presentes tanto nos enunciados como nos planos de aula disponibilizados pelos autores,¹⁹⁴ têm prioritariamente como foco aspectos de cunho estrutural, uma vez que as unidades 1,3,5,6,7 e 10 fazem uso de modelos curtos de textos a serem seguidos (geralmente compostos por um parágrafo), e as unidades 2,8 e 9 contam com atividades de correção de erros como forma de instruir o tópico a ser estudado. Metade das unidades solicita a escrita de um parágrafo apenas, a unidade 4 prevê a escrita de dois parágrafos e as unidades 5, 7, 9 e 10 requerem a escrita de um gênero específico.

As explicações sobre a função social dos poucos gêneros solicitados tendem a ser reduzidas a uma frase. Na unidade 5, por exemplo, as cartas formais são apresentadas tendo como base o nível de formalidade na qual devem ser escritas e aspectos estruturais tais como ortografia, regras de pontuação e organização do texto. Sua função social não é problematizada. A unidade 7, que solicita a escrita de um resumo, tem como título “Explique um artigo que você leu” (*Explain an article you read*) (SASLOW; ASCHER 2012, p.84), e a introdução ao gênero é feita de forma breve, informando que “um resumo é uma explicação sucinta das ideias principais de um artigo” (SASLOW; ASCHER 2012, p.84).¹⁹⁵ A explicação do gênero notícia (*News article*), na unidade 9, só é feita na seção de pré-escrita, que informa que uma notícia responde possíveis perguntas sobre um determinado evento (SASLOW; ASCHER 2012, p.108)¹⁹⁶. A explicação da seção, que vem antes do exercício de pré-escrita, tem como foco aspectos estruturais tais como fragmentos de sentenças (*sentence fragments*) e explicações sobre tipos de orações e conjunções, seguidas de exercício de correção de erros, para a fixação do conteúdo. Vejamos abaixo:

Figura 4 - Exemplo de explicação presente nas seções de escrita.

Writing: Write a news article

Avoiding Sentence Fragments

A sentence fragment is a group of words that does not express a complete thought.

Two common fragments are:

- a **dependent clause**: a group of words that contains a subject and a verb but begins with a subordinating conjunction, making it an incomplete thought.
FRAGMENT: After the banker admitted to fraud.
- a **phrase**: a group of words that does not contain a subject and a verb.
FRAGMENT: With his help.
FRAGMENT: At the end of the year.
FRAGMENT: The man giving the speech.

To correct a sentence fragment, do one of the following:

- Attach the fragment to an independent clause to complete the thought.
After the banker admitted to fraud, **the bank was closed down.**
We found the hospital with his help.
- Add a subject and / or a verb to make the fragment into a sentence.
She graduated at the end of the year.
The man giving the speech **needs a microphone.**

An independent clause:

- contains a subject and a verb
- expresses a complete thought

A complete sentence:

- starts with a capital letter
- ends with a period
- expresses a complete thought
- needs at least one independent clause

Subordinating conjunctions

after	since
as soon as	unless
because	until
before	when
even though	whenever
if	while

ERROR CORRECTION Correct the errors.

Benefit to Save Library

Last Wednesday, our town hosted a benefit concert. To help save the old building that used to be the library. Developers announced a plan to tear the building down. Two months ago. Because many people feel a connection to the library. The town decided to raise money to restore the building. The benefit concert was a success. Many local musicians performed, and we raised a lot of money.

Fonte: Exercício extraído da obra de Saslow e Ascher (2012, p.108).

A última unidade, que solicita a escrita de uma crítica, repete o mesmo padrão de instrução das demais unidades, ao explicar em poucas palavras que quando você escreve uma crítica ou comentário sobre as ideias de outrem, você deve informar “suas razões de forma lógica, usando conectores para apresentar e organizar” suas ideias numa sequência lógica (SASLOW; ASCHER 2012, p.120)¹⁹⁷.

De modo geral, as únicas unidades que apresentam gêneros textuais têm uma explicação reducionista do Tipo D de texto, não discutem a função social de se escrever tais textos e não mencionam noções de contexto de produção ou audiência. Vemos uma tendência nos enunciados das atividades de centrar-se nas pequenas partes do discurso e questões estrutural (Bottom-up, NUNAN, 1999) até que se pense na análise do texto de forma completa e complexa (Top-down)¹⁹⁸. Não foram identificadas ações que considerassem o texto de forma completa, além do alerta feito em relação ao nível de formalidade de escrita e tom (unidade 5). Vejamos como a seção de revisão, composta pelos exercícios denominados *Self-check*¹⁹⁹ e *Peer-Review*²⁰⁰ funciona:

Quadro 19 - Seção de revisão das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades.

Foco das atividades de revisão				
Unidade	Revisão de aspectos textuais	Revisão de aspectos gramaticais / estruturais	Revisão de ideias	Atividade de revisão em pares?
1	Se as frases que embasam o argumento relacionam-se com o tópico	Se houve o emprego de tópicos frasais ²⁰¹ .	Não	Não
2	Se os tópicos frasais apresentam o tópico do parágrafo.	Se houve o emprego de paralelismo e tópicos frasais ²⁰² .	Não	Não
3	Se os tópicos frasais apresentam o tópico do parágrafo.	Se houve o emprego de tópicos frasais ²⁰³ e de advérbios para demonstrar sequência de ideias.	Não	Não

Unidade	Revisão de aspectos textuais	Revisão de aspectos gramaticais / estruturais	Revisão de ideias	Atividade de revisão em pares?
4	Não	Se houve o emprego de conectivos para comparar e contrastar e de tópicos frasais ²⁰⁴ .	Não	Não
5	Não	Revisão de ortografia e pontuação.	Se o tom utilizado é apropriado à audiência.	Sim
6	Não	Não	Se o ponto de vista do escritor foi exposto de forma clara, se as visões contrárias foram discutidas e, caso sim, se foi de forma apropriada	Sim
7	Não	Não	Se ideias foram parafraseadas adequadamente, se o escritor incluiu suas próprias ideias.	Não
8	Não	Se houve o uso correto de pontuação (<i>run-on sentences</i> e <i>comma-splices</i> ²⁰⁵)	Se o parágrafo escrito é interessante e quais mudanças poderiam ser feitas para que este ficasse ainda mais interessante.	Não
9	Se há algum tópico frasal ²⁰⁶ e se está claro.	Se há fragmentos de frases	Se o artigo escrito é interessante e se é possível adicionar mais detalhes.	Não
10	Verificação se as parafrases estão adequadas.	Se há advérbios de ligação e se as citações diretas contêm aspas.	Verificação se as ideias foram veiculadas de forma clara.	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

A seção *Self-Check*²⁰⁷ – tem como objetivo fazer com que os alunos revejam sua produção e avaliem o desenvolvimento de ideias, organização e estrutura de sua produção textual. Como já mencionado, os autores sugerem que os alunos analisem seus textos de forma crítica, em especial no tocante à apresentação de ideias, bem como que os reescrevam buscando aprimorar aquilo que foi produzido em sua primeira versão (*first draft*) (SASLOW; ASCHER 2012). É possível observar no quadro acima que os enunciados das atividades de escrita presentes na lição dedicada à habilidade apontam para uma revisão centrada em questões de ordem textual tais como o uso de tópicos frasais, frases que embasem os argumentos, uso adequado de pontuação e de linguagem. Ainda assim, há uma prevalência de revisões focadas em questões gramaticais em quase todas as unidades (exceto as unidades 7 e 8), e somente as unidades finais – da 5 em diante – estimulam a avaliação das ideias dispostas no texto.

Os autores sugerem que os estudantes considerem o *feedback* recebido por seus pares (colegas de sala) conforme eles revisam suas produções textuais. No entanto, tal instrução parece ser contraditória uma vez que os alunos possuem somente dois momentos de revisão em pares, nas unidades 5 e 6 (CARVALHO, 2021). Na unidade 5 o enunciado do exercício de revisão questiona se “o tom e a linguagem presentes na carta [são] apropriados para a audiência” (SASLOW; ASCHER 2012, p.60). Contudo, na atividade de revisão em pares, na sequência, os alunos são instruídos a trocar as cartas produzida com seus colegas de classe, que, por sua vez, devem escrever uma resposta apropriada. (SASLOW; ASCHER 2012).

A menção a uma possível audiência e o *feedback* recebido por meio da resposta que os alunos darão à carta simulam uma prática de ‘faz de conta’. Tais práticas, que simulam possíveis situações de comunicação e não levam em consideração o contexto real de produção e leitura de textos, são contrárias aos princípios da abordagem com foco no processo, que prevê a “rejeição de exercícios artificiais”

(FERREIRA, 2007, p.177). No caso da unidade 6, os alunos devem ler e reagir ao parágrafo uns dos outros sobre direitos animais. Nesse caso, os próprios alunos são a audiência, ainda que isso não seja explicitado no enunciado do exercício de escrita, somente no momento de revisão. Ferreira (2007, 9. 177) informa que um dos princípios da abordagem com foco no processo é o de audiência, sendo esta composta de pessoas “da esfera pública, em vez da interação entre professores e alunos” somente.

Concluímos que os autores não apresentam uma noção clara de audiência ou contexto de produção dos textos, o que não somente exclui a concepção de que o LD trabalhe com a teoria de gêneros textuais ou o uso social da língua, mas também prejudica o próprio processo de instrução da escrita. Há uma clara contradição entre as informações presentes nas explicações iniciais da seção de escrita e o que é de fato exigido que os alunos produzam. Enquanto as instruções de escrita tendem a centrar-se mais em aspectos estruturais e textuais, tais como o uso de tópicos frasais, estruturas paralelas e paráfrase, no momento de correção são observados aspectos adicionais não mencionados anteriormente, tais como a geração e adequação de ideias (se são interessantes, se podem ser mais detalhadas, se são claras).

A abordagem linguística subjacente à seção de escrita, em especial no tocante ao à explicação da seção e ao exercício de escrita propriamente, é estrutural, ao se considerar a ênfase dada a aspectos linguísticos e gramaticais, em detrimento de questões mais amplas como as razões pelas quais se escreve determinado gênero, questões voltadas ao contexto de produção e à audiência que lerá essas produções. O conceito de ensino de escrita é àquele com foco no produto final, em termos do foco de atenção dirigido à essas produções textuais. Novamente, observa-se a ênfase em aspectos de cunho estrutural, e o pouco que se pede em termos de aspectos textuais ou de geração de ideias tem como alvo um texto livre de erros.

Uma vez realizada a análise do LD, fez-se necessário entender as razões pelas quais o gestor pedagógico escolheu manter esse material, mesmo após a escola haver se tornado independente e ter realizado a troca de todos os materiais, exceto por esse. Discorro sobre esse tópico na seção que se segue.

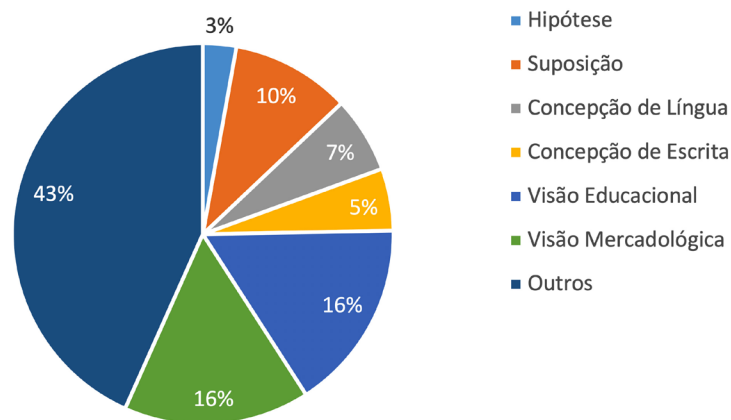
4.2.5 A escolha do material didático e sua permanência

As entrevistas com Douglas, o gestor, buscaram esclarecer a visão da UE sobre o ensino e aprendizagem de língua e de escrita e como esses conceitos influenciavam a prática pedagógica e as escolhas de MDs na unidade. O gestor se torna uma figura relevante por ser o responsável pela definição de currículo e pela escolha dos materiais didáticos que serão utilizados pelos professores.

Na primeira entrevista realizada, que teve como objetivo estabelecer o contexto escolar, Douglas mencionou a decisão da instituição em se tornar independente e o quanto os conflitos teórico-metodológicos dentro da franquia a qual a escola pertencia eram fatores decisivos nesse processo de mudança. Como já apresentado na seção de caracterização da UE, o gestor discorre na primeira entrevista conflitos que teve com a Franquia devido à sua percepção de que eles estavam perdendo o seu DNA, ao misturar conceitos teóricos e práticas de outras correntes teóricas, bem como por inserir no curso oferecido pela escola novos módulos que se distanciavam dos princípios norteadores pelos quais a Franquia se baseava, antes de sua venda para a Editora.²⁰⁸ Percebeu-se então a necessidade de melhor explorar o contexto escolar e esclarecer qual exatamente era o aporte teórico seguido pela escola.²⁰⁹ Como já informado na seção de metodologia, essa primeira entrevista não foi transcrita ou analisada por completo. Parte de seu conteúdo foi utilizado para definir o contexto escolar e consta na análise.

A segunda entrevista, conduzida em dezembro de 2018, visou esclarecer os seguintes tópicos: (a) a escolha e permanência do LD; (b) questões relacionadas à prática da professora participante da pesquisa; (c) como a escola define e materializa suas concepções de língua e escrita; e (d) a perspectiva metodológica declarada na primeira entrevista. Tal entrevista, teve a duração de 1:46 hora com um total de 437 turnos de fala entre o gestor e a pesquisadora, teve dois tipos de estímulos diferentes: na primeira etapa o gestor deveria reagir a palavras-chaves voltadas ao contexto escolar e, na segunda etapa, deveria reagir aos resultados obtidos na análise do LD. Vejamos quais foram os tópicos que emergiram da segunda entrevista:

Gráfico 6 - Tópicos abordados pelo gestor ao longo da entrevista.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ainda que o gestor tenha passado 43% do tempo de entrevista falando sobre tópicos que fazem parte da categoria Outros dos códigos gerados para análise²¹⁰, ele discorre sobre sua visão mercadológica e visão educacional em um total de 32% do tempo de nossa conversa, sendo 16% para cada um dos tópicos. Douglas também menciona sua tendência em focar na comunicação oral quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas em 3% do tempo de nossa entrevista (hipótese), enquanto trata das suposições levantadas de que o livro didático se tornou o currículo do curso e de suas percepções acerca

de sua prática, de suas qualidades e limitações enquanto profissional em 10% do tempo. O gestor faz menção às concepções de ensino e aprendizagem de língua e ensino e aprendizagem de escrita somente em 12% do tempo de entrevista (7% e 5% respectivamente).

Voltemo-nos, nesse momento, aos dados referentes à escolha e permanência do LD. Como já informado, a escola passou a atuar de modo independente no ano de 2016, devido às discordâncias em relação à Franquia, como apontado acima, e também por um desejo de ter maior competitividade de mercado, como veremos a seguir. Algumas das razões da ruptura da UE com a Franquia perpassam pelas seguintes questões: (a) o valor e a qualidade dos MDs oferecidos pela Franquia²¹¹; b) a falta de assistência prestada pela Franquia à UE e; (c) a inadequação de processos pedagógicos promovidos pela Franquia.²¹²

Mesmo com essas questões com a Franquia, que pertence à Editora, a escola decidiu manter o LD aqui analisado, após receber uma proposta para analisar uma outra linha de produtos da empresa que poderia ser condizente à realidade da instituição. Vejamos o excerto abaixo:

1276. PE: /.../ tá e quantas editoras você analisou antes de escolher a Editora²¹³?

1277. GE: uh ah (2) 4 editoras

1278. PE: 4 editoras (1) tá (1) eeeee a Editora veio até você foi até a Editora?

1279. GE: não (1) a Editora foi uma indicação da franqueadora do gestor daaaa (1) é da franqueadora o (3) gerente (1) ele falou “olha Douglas pra vocês saírem daqui de uma forma amigável eu queria fazer um contraponto” (1) porque dentro do contrato eu pagaria multa uma série de coisas que (1) juridicamente eu não pagaria porque (1) se fosse pra levar nessa esfera a gente ia tomar um outro rumo (1) e aí ele me sugeriu (1) que eu analisasse os materiais da Editora que eram materiais muito bons (1) eu falei “tudo bem” e aí veio um consultor me trouxe esses materiais didáticos eu analisei os materiais didáticos (1) e de

fato (1) em termos de metodologia de visão de ensino me atendeu a necessidade

1280. PE: que é essa visão essa abordagem comunicativa

1281. GE: comunicativa uma visão mais sociointeracionista (1) então eu consegui manter isso (1) com o acréscimo aí de valores então uma plataforma online que eu não tinha antes

1282. PE: uhum

1283. GE: e com a (1) o diferencial de que eu não pago mais esses materiais didáticos (1) esse material vem pra mim na quantidade que eu precisar pro meu professor (1) então eu tenho uma série de suporte que eu não tinha antes (1) então cheguei a (1) e como eu havia mencionado também por uma estratégia de marketing (1) eu queria me desvincular da marca [da] Franquia mas tentar ficar próximo da marca [da] Editora porque existe uma outra marca da da (1) dessa franqueadora²¹⁴ que utiliza esse “Editora” by “Editora²¹⁵” como um processo de venda (1) então competitivamente no mercado isso também me agregaria valores /.../

O trecho acima revela que as motivações da empresa em manter o LD aqui analisado e adotar a nova linha de produtos oferecidos pela Editora vão além dos benefícios pedagógicos. A mudança não está relacionada somente à qualidade dos materiais anteriores, mas à necessidade de ter uma maior competitividade de mercado, já que a Editora se torna um diferencial para a instituição. Quanto ao uso de LD importados como uma ferramenta de marketing, Carmagnani (1999b) afirma que:

Quanto aos livros voltados para o ensino de LE, em sua maioria publicados no exterior, salientaríamos o investimento grande que é feito em sua qualidade estética, combinado a uma renovação constante, tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos. Essa preocupação com a parte visual do material acaba por criar uma imagem de “qualidade”, nem sempre verdadeira, mas altamente eficiente se considerarmos o mercado para o qual é dirigido: usuários que constituem um grupo com poder aquisitivo mais alto que podem pagar mais pelo adicional tecnológico. Aliado a isso, as editoras se servem de estratégias mercadológicas altamente

agressivas e bem-sucedidas para atingir aquele público: um maior investimento é feito já que o retorno é garantido. (CARMAGNANI, 1999b, p. 128).

A colocação de Carmagnani (1999b) sobre o potencial mercadológico do LD estrangeiro dialoga com a fala do gestor em relação ao poder de venda do curso atrelado ao nome da Editora e a como a plataforma digital oferecida pela empresa agregou valores à sua escola. Além disso, durante a entrevista o gestor também cita – assim como a autora – a forma como alguns de seus alunos e suas famílias entendem que um curso de inglês lhes rende status.²¹⁶

É interessante observarmos a colocação do gestor acerca da qualidade que ele atribui aos materiais dessa nova linha – que inclui o LD aqui analisado. Carmagnani (1999b) aponta que a estética dos LD estrangeiros pode ser traduzida como sinônimo de qualidade e, de fato, o gestor revela essa mesma visão ao validar os atributos do material, após a análise realizada por ele e por sua equipe pedagógica, afirmando que o LD: (a) está de acordo com os princípios norteadores da instituição em termos de ensino e aprendizagem de línguas²¹⁷; (b) atende às necessidades pedagógicas da escola²¹⁸; (c) facilita o trabalho do professor, por ser um material que eles já conhecem²¹⁹; (d) é um material financeiramente acessível tanto para alunos como para franqueados²²⁰ e, (e) permite a escola ter mais competitividade de mercado devido a seu baixo custo para a escola, em comparação com os materiais da Franquia²²¹.

É possível afirmar, por meio dos dados coletados, que os LDs são tão valorizados, tanto na UE como pela própria Franquia, que assumem o status de eixo organizativo do currículo (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: INGLÊS, 2008; SALAS, 2004 *apud* VILAÇA, 2009). Vejamos o excerto abaixo:

1302 / 1306 / 1308. PE: /.../ você comentou que fez toda uma análise de materiais didático entre a mudança entre franquias aí entre a Franquia e agora a bandeira branca (1) o *Summit* ele

fazia parte do grupo Franquia /.../ sabe o motivo porque o *Summit* foi implantado e substituiu o *Act* e o *Interplus*²²²?

1309/1311 /1317. GE: /.../ ele [LD analisado] substituiu [os antigos MD] porque o material era muito defasado havia muita reclamação do corpo docente do departamento pedagógico de todas as escolas (1) é e eles não tinham o tempo hábil (1) é de criar uma grade nova então na lógica eles queriam criar uma nova grade da marca Franquia mas começando das crianças /.../ então eles [Franquia] foram trocando alguns materiais e mesmo na troca ainda assim falhava muito (1) até chegar no *Act*²²³ eles optaram ao invés de fazer isto trazer o material da Editora e substituir os materiais que eram da Franquia /.../ então nós mantivemos o material *Summit* 1 e *Summit* 2 (1) foram os únicos materiais que nós mantivemos e porque entendemos sentando com o departamento pedagógico que é um material que atende a uma necessidade /.../

e

1254. PE: /.../ mas (1) todo esse padrão (1) é metodológico essa escolha de material como que vai ser a aula como que vai ser a grade foram coisas que você teve que (1) como que foi esse processo?

1255. GE: e aí eu acho que talvez usando (1) toda essa (1) talvez não (1) usando toda essa experiência de 14 anos e pouquinho (1) é a gente conseguiu montar essa grade (1) seguindo um padrão de ensino internacional então seguindo o *Common European Framework* então que material vai atender aqui (1) eu tive o trabalho de conversar com mais de uma editora e buscar “olha esse material aqui não vai atender esse meu aluno” então não esse aqui eu vou descartar é (1) e aí até aí onde nós chegamos na Editora (1) por uma questão também estratégica de marketing (1) quando eu penso na Editora (1) a minha ideia é mostrar pra esse pai que hoje eu não sou a Franquia mas eu continuo dentro de um guarda-chuva de uma marca enquanto editora muito boa (1) enquanto Editora não Franqueadora (2) então eu eu eu rompi um laço com a marca da Franquia (1) mas eu consegui manter um outro vínculo que o pai falou “opa pera um pouquinho” (1) então eu me apropriei desse poder da Editora pra me ajudar nesse primeiro momento (1) e não me arrependo (1) eu tenho um respaldo muito bacana no que eu

preciso deles (1) é e até na questão financeira então hoje eu não compro nenhum material (1) pro professor eu recebo esse material gratuitamente (2) coisa que eu né? (1) franquias é uma coisa que era absurda (1) então é (1) quando eu fui montar essa grade (1) eu já entendia muito bem os materiais que eu tinha anteriormente e quais eram as defasagens deles (1) então quando eu fui escolher eu já fui pensando “que lacuna que eu preciso tapar aqui?” pra não ter o problema que eu tinha lá atrás /.../

Nos excertos acima, o gestor se refere aos MDs como “grade”, fazendo menção ao currículo da escola. Assim como as demais escolas de idiomas, a UE se baseia nos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) para a organização de seu curso. Enquanto as escolas regulares têm a necessidade de produzir documentos norteadores, tais como planejamento escolar, curricular e de ensino (LIBÂNEO, 1994, 2013), os cursos livres, por sua vez, não são regidos pelo MEC, logo, não têm a obrigatoriedade de apresentar documentos que atestem o planejamento escolar a órgãos governamentais.

Ainda que vejamos um movimento na escola no sentido de regulamentar suas práticas por meio da criação de um regimento interno para pais e alunos²²⁴ e do documento denominado Programa de Integração de Novos Funcionários²²⁵, entregue aos novos profissionais como uma carta de boas-vindas, quando se trata do planejamento do curso, este é feito por meio da escolha de LDs e materiais que atenderão às diferentes faixas etárias atendidas pela escola. O gestor informa em sua entrevista como se reuniu com a equipe pedagógica para definir os protocolos tais como o melhor momento para a aplicação de testes escritos e orais²²⁶ e como adaptar os novos MDs à realidade de sua escola. Contudo, a organização do conteúdo programático em si ocorre de forma mais restrita, baseada nos conteúdos propostos pelos LDs. Pode-se afirmar que o currículo é provido pelo próprio LD.

Um dos reflexos desse tipo de organização curricular que gira exclusivamente em torno do livro é o não planejamento ativo de ações

que lidem com as quatro habilidades comunicativas de forma igualitária, ou a discussão de tópicos locais, inerentes ao contexto em que se vive, uma vez que os livros tratam de assuntos de natureza global. Como já demonstrado nas seções anteriores, o LD aqui analisado prioriza o desenvolvimento da comunicação oral em todas suas esferas (instrucional e organizacional), enquanto a instrução da escrita fica restrita à última aula de cada unidade (CARVALHO, 2021). Pontuei que, mesmo a seção dedicada ao desenvolvimento da comunicação escrita é limitante em sua concepção de ensino e aprendizagem de língua e de escrita devido à sua abordagem de ênfase estruturalista (CARVALHO, 2021). Quando questionado sobre as defasagens presentes no LD selecionado e sobre como isso reflete no desenvolvimento da habilidade escrita, o gestor direciona a crítica ao próprio MD. Vejamos o excerto abaixo:

1320. PE: /.../ a filosofia de ensino que você mencionou (1) né? a abordagem comunicativa o ensino por base de tarefas essa visão sociointeracionista (1) né? pensando então na concepção de ensino e na concepção de aprendizagem de língua e de escrita adotado pela escola elas estão presentes neste material que você escolheu do *Summit*? aí falando agora especificamente sobre o *Summit*

1321. GE: tá (1) nunca vai tá 100% (1) e eu não tenho a ilusão de que exista um material que atenda todos os critérios 100% e mais eu entendo que este material dentro do que eu tenho hoje de mercado tá muito mais próximo daquilo que eu preciso né?

1324. PE: /.../ a concepção de língua adotada pela escola está presente no material que você escolheu no *Summit*?

1325. GE: sim (1)

1326. PE: legal e a concepção de escrita adotada pela escola está presente neste material?

1327/1329. GE: aí é eu preciso ser extremamente honesto que eu não sei se eu vou conseguir te responder isto tão é é (3) com tamanha clareza (1) eu entendo que ele tem um processo de escrita (1) que talvez se esperando de um aluno de *Summit* de um aluno de avançado deveria ser mais bem explorado e pra que seja mais bem explorado esse professor tem que fazer

um trabalho extra (1) eu não vejo o material pedindo pra você produzir textos tão elaborados e tão complexos o que se espera de um aluno de *Summit* (1) então um aluno talvez que esteja próximo talvez de fazer um exame de proficiência eu não sei se o material te prepara não sei não eu vou te afirmar o material não te prepara pra um exame de proficiência na parte escrita /.../ ele te dá sim um embasamento é é é estrutura linguística ele te dá a questão conversacional mas na questão de produção textual a ponto de um aluno fazer uma redação perfeitamente não (1) eu não vejo o material cobrando isso

1330. PE: tá então você acha que o material ele não cobra isso?

1331. GE: não mas aí também acrescento ele não cobrar isso também não me incomoda tanto que ele não cobre talvez vá ao encontro da minha visão de que o processo de escrita (1) é um processo (1) é mais árduo ele não é tão dinâmico quanto aquela sala eu acho que é bacana a conversação é a interação de alunos fazer *cooking class* (1) então o processo de escrita é um processo mais (1) éééé (1) pessoal né? é você vai ter que sentar ali você vai ter que refletir é as suas palavras com são as suas escolhas de palavras é a sua escolha de estrutura de língua que você vai ter que fazer ali (1) então eu acho mais complexo nesse sentido

1332. PE: tá então neste sentido o material atende a filosofia da escola?

1333. GE: sim

1334. PE: então não é o foco da escola (1) então o material também não faz esta cobrança

1335. GE: aham

1336. PE: então conversa?

1337. GE: sim /.../

O excerto acima evidencia a visão do gestor, que por sua vez responde pela escola, de que o livro se torna não só o currículo do curso, mas também o guia de práticas pedagógicas (SALAS, 2004 *apud* VILAÇA, 2009). Por mais que no início da entrevista o gestor caracterize

o LD como “uma ferramenta /.../ um norte pra auxiliar [o] professor a ter um ponto de partida e um ponto de chegada”²²⁷, ao longo da entrevista ele revela que, se determinados elementos não estiverem presentes no LD, eles provavelmente não serão ministrados. O gestor afirma que: (a) o material prevê que os professores tenham uma abordagem comunicativa, mas se não houverem exercícios que promovam essa abordagem o trabalho não será efetivo ²²⁸; (b) não vê “o material pedindo pra que [os alunos] produz[am] textos tão elaborados e tão complexos que se espera de um aluno” no nível avançado²²⁹; (c) “não [vê] esse trabalho de escrita acontecendo porque o próprio material não induz a isso, então o professor não vai propor” ²³⁰; e (d) “o material não [te] sugere não [te] leva a pensar no processo de escrita” ²³¹. Seguindo o raciocínio do gestor, se o trabalho com escrita não é promovido pelo material, ele não será realizado pela escola.

Faz-se necessário observar a fala do gestor sobre sua própria percepção acerca da instrução escrita e como isso se estende à concepção da escola a esse respeito. No excerto apresentado acima, ele pontua que o processo de escrita não é tão prazeroso quanto as atividades orais que são, segundo ele, mais interativas e dinâmicas²³². Enquanto a habilidade oral é descrita como um trabalho criativo²³³, dinâmico²³⁴ e “bacana”²³⁵, sendo mais acessível²³⁶ que a escrita, a habilidade escrita é caracterizada como um “processo criativo gostoso”, porém demorado e não dinâmico, algo que não é para todos²³⁷, pouco explorada e não valorizada na instituição²³⁸, “árdua”, “complexa” e “pessoal”²³⁹.

Essa caracterização da escrita feita pelo gestor pode revelar uma percepção da habilidade como um processo que não produz interação verbal²⁴⁰ (BAKHTIN, 2006), por sua descrição da atividade como um processo não interativo e individualizado²⁴¹. Bakhtin (2006) afirma que:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos da fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com

elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. (BAKHTIN, 2006, p. 99).

Pode-se depreender que, na visão do gestor, o ato de escrever não promove comunicação (objetivo central da escola), o que pode ter um impacto significativo na forma como a habilidade é entendida no espaço escolar, tanto por alunos quanto por professores. O gestor alega que:

1395. /.../ talvez /.../ o meu comportamento reflita no comportamento de professores que por sua vez reflita em sala de aula (1) essa não valorização tanto da escrita /.../

e

1411. /.../ GE: eu não sei se eu enxergo o processo de escrita errado (1) [talvez] eu não trabalhe isso de uma forma tão criativa quanto eu trabalho na questão da oralidade (1) eu acho falta criatividade no processo da escrita/.../

e

1470/1472/1474/1475. /.../ GE: você vai afunilando e você vai perceber que [a instrução escrita] não é trabalhada[a]. /.../ e que reflete a prática desse professor onde eu não vejo esse trabalho de escrita acontecendo porque o próprio material não o induz a isso (1) então o professor não vai propor (1) a não ser que ele tenha uma visão de que quão importante é o processo de escrita ele não vai criar uma atividade de escrita porque o material não (1) não te sugere isso /.../ não é nem uma impossibilidade mas o material não te sugere não te leva a pensar no processo de escrita /.../ e aí (1) é é é muito engraçado (1) o quanto também eu me sinto responsável por esse baixo índice [referindo-se aos resultados da análise do LD] (1) porque não é algo que eu valorizo não é algo que eu me preocupo em ter questionado um professor (1) “escuta os seus alunos estão produzindo? deixa eu olhar em que qualidade” e acrescento (1) eu não estou preparado para fazer uma análise (1) tão quantitativa da produção textual desse aluno (2) então existe uma insegurança minha de como é que eu vou cobrar uma produção textual desse professor desse aluno onde eu não vou conseguir dar um respaldo (2) /.../

Os excertos apresentados acima confirmam a forma como o LD se tornou o eixo organizativo do curso e norte pedagógico ao reafirmar o conceito de que se o MD não valoriza ou promove o desenvolvimento da escrita, a escola também não se atentará a isso. Uma outra colocação que vem novamente à tona na fala do gestor é a responsabilização dos professores pela falta de instrução de escrita e por não promoverem sua própria formação: somente professores que promovam sua própria capacitação pedagógica estarão aptos para propor algum tipo de trabalho com escrita, por entender o seu valor. Problematizei na seção anterior a questão da falta de formação de professores e como o gestor espera que os professores manifestem conhecimentos pedagógicos que não foram estimulados na própria instituição de ensino. Por fim, após o processo reflexivo promovido pela entrevista, o gestor admite não se sentir habilitado para dar suporte ao corpo docente e discente no que tange a instrução da habilidade.

Após apresentar o resultado obtido pela análise do LD, questiono se o gestor considerou aspectos voltados ao desenvolvimento da escrita enquanto analisava os materiais didáticos nesse processo de transição vivido pela escola. Vejamos qual foi sua resposta à essa pergunta:

1484/1486. GE: /.../ não /.../mas não porque eu não olhei com esse olhar (2) pra mim isso é muito claro é (1) pelo que o que eu vou buscar material é essa questão sociointeracionista se é um material que tem essa relação com a realidade do aluno uma questão conversacional (1) se é um material que é agradável pro aluno (1) se propicia uma interação desse aluno com os demais em sala de aula (1) esse olhar eu vou pra o material (1) eu não fui com esse olhar da escrita (1) /.../

e

1348. PE: /.../ ok qual a concepção de escrita que a escola tem?

1349. GE: eu acho que ela não está bem elaborada ela não não está tão bem definida ééé isso eu falo por mim e que por sua vez vai pra o corpo docente porque eu não faço esse tipo de cobrança /.../

Os excertos acima evidenciam dois pontos importantes no tocante à relação da escola com a instrução escrita. O primeiro é que a escola, aqui representada por seu gestor, tem clareza sobre qual é a sua expectativa em relação ao ensino e aprendizagem de língua, mas não em relação ao ensino de escrita. Essa ênfase dada à oralidade reflete a visão popular que equipara a aprendizagem de um idioma à habilidade de se comunicar oralmente (SOUZA, 2006; BRITISH COUNCIL, 2014, 2015). Tanto o gestor, quanto a professora participante da pesquisa, como veremos mais à frente, afirmam que sua visão de ensino e aprendizagem de línguas é centrada na comunicação oral.

O segundo ponto de interesse dos excertos apresentados e a reafirmação da ideia de que escrever não é comunicar-se. O gestor revela claramente que, ao analisar os novos materiais, buscou por elementos agradáveis, interativos e que estejam conectados com a realidade do aluno. Podemos inferir que, para o gestor, essas qualidades não condizem com a escrita.

Concluimos que, a escolha e permanência do LD na UE perpassa pela falta de apreço pela escrita, combinada à percepção de que escrever não é se comunicar. É possível inferir que, de acordo com as evidências dispostas até o momento, a escola adote uma política na qual o aluno vai aprender a escrever naturalmente, de forma individual e isolada, simplesmente ao ser exposto ao conteúdo programático disposto no LD e ao praticar o idioma de forma oral.

Apresentamos até o momento a caracterização do contexto escolar, o contexto de produção do material didático e os achados referentes à análise das instruções contidas do guia do professor, nos exercícios que compõe a obra aqui investigada e na seção de escrita. Passamos agora à análise da prática pedagógica, por meio do estudo dos dados obtidos pelo questionário respondido pela Professora Ana, pelo estudo detalhado das aulas coletadas e pela entrevista semiestruturada realizada com a profissional ao término da coleta e análise dos dados obtidos pela gravação de aulas.

4.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A presente pesquisa empregou diferentes instrumentos para investigar a relação entre a concepção de língua e de seu ensino e de ensino-aprendizagem de escrita explicitadas no corpo de atividades do LD que lidem ou façam uso da escrita, nos momentos em a professora participante trabalha com a habilidade, no material promocional e nas declarações feitas pela instituição a esse respeito. Buscou-se entender a complexa dinâmica entre LD, prática pedagógica e a influência dos princípios da UE na instrução da habilidade escrita e na concepção de língua evidenciada pela instituição, uma vez que esses agentes estão inter-relacionados: a instituição precisa de professores que ministrem o seu curso e façam uso do LD (um universo em si mesmo) de acordo com os seus princípios norteadores; os professores, por sua vez, possuem sua própria vivência no tange às suas experiências prévias com o idioma enquanto aprendizes, sua própria formação educacional e seu aporte teórico oriundo de sua vivência em sala de aula (BORG, 2003).

Buscou-se então investigar a complexidade dessas relações e qual o seu impacto na instrução da escrita por meio de diferentes instrumentos e procedimentos. Descrevei os procedimentos adotados em cada uma das etapas da análise dos dados referentes à prática da professora participante, e posteriormente discorreremos sobre a análise em si.

O primeiro instrumento utilizado para delinear o perfil de Ana, a professora participante, foi o questionário inicial aplicado antes do início da gravação das aulas, para que se pudesse averiguar suas concepções de ensino aprendizagem de língua e de escrita, bem como suas próprias experiências com a escrita. Vejamos então os resultados obtidos.

4.3.1 Análise do questionário

Ana, 27, é brasileira e estudou inglês por quatro anos em quatro escolas diferentes – CCAA, *Fisk*, *Wizard* e na Casa de Cultura Britânica, da Universidade Federal do Ceará²⁴² – além de ter contato com o idioma em uma viagem que fez para Orlando, EUA, com sua família. Ela possui o CPE²⁴³ e está atualmente em processo de obtenção do CELTA.²⁴⁴ Ana estudou não só inglês, como também fez um semestre de Árabe na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) na Universidade de São Paulo (USP). Atualmente leciona a língua inglesa na escola de idiomas e em residências.

Ana afirma que o conhecimento básico da língua, a empatia, a aptidão pedagógica e a facilidade no aprendizado são algumas das habilidades que julga ser importantes em um professor de inglês e que, para ensinar o nível avançado é necessário ter um maior domínio linguístico. Informou ainda que o desafio que enfrenta ao ensinar esse nível é a dificuldade dos alunos de saírem da estagnação no aprendizado, isto é, eles não conseguem progredir. Segundo Ana, os alunos de nível avançado demandam maior atenção em comparação aos alunos dos demais níveis uma vez que as aulas exigem mais conversação e atividades práticas. Ela ainda atesta que o número de alunos em sala de aula, o interesse pelo aprendizado e a possibilidade de ter aulas mais flexíveis faz com que haja diferenças entre o professor de idiomas que leciona em cursos livres daqueles que ensinam no ensino regular.

A profissional cursou Pedagogia durante o período da pesquisa. Ela informou que busca preparar-se para as aulas que ministra na escola de idiomas através de sites, que são consultados como um recurso pedagógico, para expandir os assuntos abordados em aula uma vez que para ela, o LD nem sempre contempla tópicos que fazem parte da experiência dos alunos. Ana também participa de treinamentos pedagógicos e congressos oferecidos pela escola na qual trabalha. Afirma ter participado de alguns treinamentos na unidade que abordavam

o ensino da escrita e, embora a escola priorize trabalhos manuscritos, esta não exige o ensino de gêneros textuais específicos, na visão de Ana. A colocação da professora é interessante, se consideramos que, o gestor não deixa claro em sua entrevista como se dá o processo de formação de professores. Ainda assim, ela relata a participação em treinamentos pedagógicos. Não há clareza se esses momentos de formação foram oferecidos pelo gestor em questão, ou pelos coordenadores que o antecederam.²⁴⁵

Ainda que a escola não exija o ensino de gêneros textuais específicos, a professora alega ensinar diferentes tipos de texto, pois, segundo ela, o LD demanda essa prática. Como foi demonstrado anteriormente, na seção que lida com a análise qualitativa das seções de escrita²⁴⁶, os gêneros textuais foram requeridos em 4 das 10 unidades do MD. Para Ana, a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em aula e a forma como é trabalhada está atrelada ao variado nível linguístico dos estudantes, mesmo no nível avançado.

Ao discorrer sobre as técnicas de ensino que emprega em suas aulas, Ana afirma que estas vão da prática de frases curtas à exposição de ideias mais complexas; a professora alega que os exercícios aplicados por ela, que lidam com escrita, envolvem a criação de redações e de diálogos feitos em sala. Ao passar alguma atividade que envolva escrita, Ana alega buscar esclarecer a forma de organizar o texto ao explicitar qual o objetivo da escrita do gênero e quais recursos linguísticos devem ser empregados. Os tipos de textos solicitados dependem, mais uma vez, do nível dos aprendizes e variam entre pequenas sentenças sobre o dia-a-dia a redações, bem como opinar de forma escrita sobre os assuntos abordados em aula.

A professora informa corrigir todos os exercícios de escrita solicitados, verificando todos os erros gramaticais e fazendo uso de critérios que contemplem coerência, vocabulário e a organização do texto; ela alega devolver as atividades corrigidas com comentários, em forma

de *feedback*. Afirma que prepara os alunos para as avaliações, ao promover a prática da escrita como revisão antes das provas.

Ana define escrita como uma “exposição de símbolos de formas de expressão pela língua” ²⁴⁷ e entende que o seu ensino envolve aprender a registrar o que se discute e se pratica em sala de aula. Ana declara que geralmente escreve *fanfictions*²⁴⁸ e que a escrita sempre foi importante em seu cotidiano. A professora explica que foi alfabetizada na escola, iniciando por seu nome e outras palavras e, não deixa claro como foi exatamente o seu processo de aprendizagem em língua materna ao passo que, ao descrever como foi o desenvolvimento da escrita em inglês, afirma que acabou se envolvendo de forma gradual por haver uma audiência ²⁴⁹ definida com assuntos mais abrangentes. Ao ser questionada sobre as técnicas de ensino às quais foi exposta durante sua aprendizagem em língua estrangeira, Ana aponta a organização de pensamento que lhe era requerida antes de escrever.

É importante salientar que os dados apresentados acima lidam com a percepção da professora acerca de sua prática pedagógica, sua concepção de língua e ensino e aprendizagem de escrita declaradas. Veremos mais adiante que, no processo de entrevista, algumas dessas colocações são contestadas com base nos dados obtidos por meio da análise do conteúdo das aulas ministradas.

4.3.2 Análise das transcrições de aula

Após realizado o primeiro reconhecimento acerca da percepção da professora sobre sua prática pedagógica, sobre sua definição dos conceitos de língua e de instrução da escrita, iniciou-se o processo de observação e gravação das aulas referentes ao ensino da habilidade. As gravações, que foram realizadas para obter recortes exatos que demonstrassem as instruções ou aplicação de exercícios de escrita, buscaram ilustrar se a professora:

- a) Apresenta as atividades de escrita oferecidas pelo livro?
 - a. Caso sim, como as apresenta?
- b) Emprega as atividades de escrita oferecidas pelo livro?
 - a. Em caso afirmativo, como o professor emprega as atividades de escrita oferecidas pelo livro?
- c) Modifica/complementa as atividades de escrita oferecidas pelo LD?
 - a. Se sim, como as modifica/complementa?
- d) Cria atividades de escrita?
 - a. Caso o faça, como estas são?

Passamos a descrever a análise das aulas observadas, um total de 18 aulas de 1 hora de duração, que foram coletadas do período de 02 de maio de 2016 a 29 de junho de 2016. Embora o curso ofereça um total de 40 horas semestrais, optamos por observar as últimas aulas por entender que, a essa altura, tanto alunos quanto professores já estariam adaptados à dinâmica de aulas e ao LD em questão. Por se tratar de um LD novo, essa seria a primeira turma a utilizar o MD em questão em vez dos livros antigos²⁵⁰.

Das 18 aulas observadas três foram descartadas imediatamente, por não ter havido o uso do LD uma vez que: (a) uma das aulas consistiu em uma ação comercial que não incluía o uso do LD, (b) uma outra aula, prevista no calendário escolar da unidade, era somente de revisão, novamente, sem o uso do LD e sem instrução escrita (ainda que essa devesse ocorrer nesse encontro, conforme discutido na seção de análise do LD²⁵¹, e, (c) essa terceira aula foi dedicada à confraternização no término do módulo, um momento em que a professora e os alunos fizeram jogos e conversaram sobre os planos para as férias e outros assuntos relacionados. Logo, temos o total de 15 aulas letivas para observação.

Dessas aulas observadas, cinco fazem menção à escrita e foram gravadas. Como as gravações dependiam de um informe prévio por parte da professora de que a habilidade escrita seria abordada, houve uma aula somente em que a instrução escrita foi realizada de forma espontânea. Infelizmente, esse episódio não foi registrado.

Se considerarmos o número de aulas observadas dentro do período proposto, é possível inferir que 1/3 das aulas coletadas foi dedicado ao trabalho com a escrita. Pode-se interpretar esse número como um saldo positivo, se levarmos em consideração que o LD separa 1/6 de suas aulas para o trabalho com escrita²⁵².

Das cinco aulas selecionadas, quatro tiveram o trabalho parcial com a escrita em sala de aula e em todas foram passadas tarefas para casa. Dessas quatro aulas nas quais ocorreu o trabalho com a escrita, uma consistia em apresentação e prática de uma determinada estrutura gramatical por meio da escrita; em uma outra, os alunos responderam a perguntas criadas pela professora de forma escrita, para posteriormente compartilhar com a turma oralmente; e nas duas demais, os alunos responderam a perguntas que constavam no LD, apresentadas pela professora. As indicações do LD sugeriam que essas perguntas fossem discutidas oralmente, porém, os alunos as responderam de forma escrita, em duplas e trios, e depois compartilharam suas respostas com a turma²⁵³.

Foram passadas atividades de escrita para casa em todas as aulas selecionadas. Em uma das aulas, os alunos deveriam tomar notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestiam e o impacto que seu estilo causava nos demais. Numa segunda aula, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma lista de fatores que podem interferir na autoestima. Num terceiro episódio, foi sugerido aos alunos que fizessem as atividades gramaticais extras que constam na seção de atividades gramaticais extras do LD denominada *Grammar Booster*. Num quarto momento, foi-lhes pedido que entrevistassem cinco pessoas, perguntando suas opiniões sobre migração e, na última aula coletada,

os alunos deveriam escrever uma *composition*²⁵⁴ em grupo. Foi-lhes dado um tempo em sala de aula para que estes começassem a desenvolver o esboço de sua redação.

É importante mencionar que, nenhum desses tipos de texto – notas, lista, entrevista e *composition* – foram explorados nos momentos das aulas em termos de suas estruturas ou relevância social, isto é, qual a função desse tipo de texto em determinados contextos. Questionamos a professora a esse respeito no momento da entrevista estimulada e ela me informou não ter trabalhado esses tipos textuais anteriormente e nem mesmo posteriormente à coleta de dados.

Vejamos o contexto dessas aulas e os trechos que demonstram as instruções da professora por meio do quadro abaixo.

Quadro 20 - Resumo das atividades de escrita desenvolvidas pela Professora Ana

Data da aula	Página do Livro	Temática	Trabalho realizado com a escrita	apresenta / emprega / modifica / complementa / cria	Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos
02/05/16	42/43	Caridade - Discussão de experimento social apresentado por meio de vídeo	Alunos devem responder a duas perguntas sobre o tema de forma embasada. Para isso devem argumentar.	Cria	36. PA ²⁵⁵ :/.../Yeah? ok ah I`m going to show you the video and then you`re going to discuss the answers because in your answers I don`t wanna no like one phrase of an answer I want you to create like arguments as to why these things those things are happening /.../
02/05/16	42/43	Caridade - Discussão de experimento social apresentado por meio de vídeo	Alunos devem tomar notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestem e como isso impacta as demais pessoas ao redor.	Cria	67.PA: /.../ I want you to do something for me, and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them /.../
18/05/16	46/47	Beleza – Discussão sobre padrões de beleza e mudanças corporais por meio de procedimentos estéticos e/ou cirúrgicos	Alunos devem fazer uma lista de fatores que interferem a autoestima. O quadro fornecido pelo exercício contém duas categorias: <i>Build self-esteem</i> e <i>interfere with self-esteem</i> ²⁵⁶	Aplica	79. PA: /.../Yeah? So (hesitation) you have to, we have to make a list ²⁵⁷ about how people can build their self-esteem and what can interfere in your self-esteem, ok? And I /.../ 81. PA: /.../ Ok. How to build, how can people build their self-esteem, thinking this, like, I`m not satisfied with my body (...) why? I mean, how can I be satisfied with my body if nobody else is, because I am outside the box after all. /.../ 83. PA: /.../ And what interferes with this (1) ok? It`s a very important homework/.../
23/05/16	40/41/48	Gramática (estrutura comparativa e o uso de quantificadores). Aparência física / Padrões de Beleza	Alunos devem comparar o resultado do <i>photoshop</i> feito em uma foto de uma mulher, de biquíni por pessoas de diferentes nacionalidades. Os alunos devem contrastar os padrões de beleza das diferentes nações, demonstrados pelas mudanças feitas na imagem. Na atividade original os alunos deveriam comparar as preferências de estilo de se vestir de duas pessoas diferentes.	Modifica	98. PA: /.../ so ah I`m going to give you these and as you can see the women in these pictures look very different (1) in your book on page 48 they talk about ah how to make comparisons /.../ we`re not going to compare styles we`re going to compare standards of beauty in each country ok? /.../ so you`re gonna pick the ones that are most different from each other, and using these structures on the page ((pega o livro e virá de modo que os alunos possam ver a página)) ²⁵⁸ , you`re gonna write comparisons about them. Ok? Like each phrase for one comparison. At the end of your comparisons, we`re gonna try to use quantifiers (1) with your comparisons.

Data da aula	Página do Livro	Temática	Trabalho realizado com a escrita	apresenta / emprega / modifica / complementa / cria	Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos
23/05/16	40/41/48	Gramática (estrutura comparativa e o uso de quantificadores). Aparência física / Padrões de Beleza	A professora sugere ao término da aula que os alunos vejam a sessão chamada <i>Grammar Booster</i> do LD, que contém exercícios extras de cunho gramatical. Esses exercícios serão requeridos posteriormente.	Aplica	123. PA: /.../ yeah (hesitation) ahh ... in your book, there are these activities called grammar boosters, you know? So, it's pages G6 and G8 they have activities about quantifiers which I think personally are the most difficult (6) so (1) till then /.../
30/05/16	50	Apresentação de uma nova unidade intitulada <i>Community</i> (unidade 5)	A atividade original seria a de escrever uma carta formal, reclamando de um problema na comunidade. No momento da apresentação, Ana define qual seria o possível problema sobre o qual eles reclamariam, em vez de seguir o LD, que pede que os alunos elenquem problemas que afetam a comunidade.	Apresenta/ Modifica	132. PA: /.../ after that we're gonna learn how to complain like officially how to complain about this things yeah your neighbor your neighbor is listening to funk too loud? Complain in English and send them a letter.
30/05/16	50	Apresentação de uma nova unidade intitulada <i>Community</i>	A atividade do LD apresenta três questões, uma de compreensão textual e duas de cunho pessoal. Essas questões, de acordo com o enunciado, devem ser discutidas pelos alunos, tendo como base as colocações do texto. A professora os questiona sobre o que eles escreveram em suas respostas. Logo, uma atividade de cunho oral passou a ser feita de forma escrita.	Modifica	151. PA: /.../ ok so tell me. What did you write: the disadvantages and your advantages 152. AC ²⁵⁹ : To the country? 153. PA: Yeah just give me one for the rural part I'm curious /.../

Data da aula	Página do Livro	Temática	Trabalho realizado com a escrita	apresenta / emprega / modifica / complementa / cria	Instruções dadas pela Professora. Trechos transcritos
30/05/16	50	Apresentação de uma nova unidade intitulada <i>Community</i>	Professora solicita aos alunos que entrevistem 5 pessoas sobre a temática de migração. Essa atividade não consta no LD.	Cria	154. PA: /.../ I'm gonna ask you to ask five people that you know their opinions on migration (2) do they think is a good thing? do they think is a bad thing? what are the cons the pros? ah have do they know someone who's done it? Have they done it? You know those simple questions what are their opinions on migration (2) and then you bring it to me next class 162. PA: /.../ Ok but I want I want the interviews written ok? Please
15/06/16	58/59	Responsabilidade social, imigração no Brasil, Megacidades e Problemas de nossa cidade.	Os alunos devem ler uma entrevista e responder a três perguntas. Não há indicações se as respostas devem ser escritas. Os alunos decidem escrever as suas respostas.	Aplica	177. AB: /.../we have to ((inaudível)) read it and answer the questions 178. PA: Yep is a as a group 179. AB: as a group /.../
15/06/16	58/59	Responsabilidade social, imigração no Brasil, Megacidades e Problemas de nossa cidade.	Professora solicita que alunos escrevam uma redação em grupo sobre 4 tópicos diferentes – responsabilidade social, imigração no Brasil, megacidades e problemas de nossa cidade. A proposta original é a de escrever uma carta formal, fazendo uma reclamação sobre um problema social.	Modifica	181. PA: /.../ What we need to do is I have a plan and (5) and in this ah I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you this 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me /.../ 187. PA: /.../ Yeah (3) this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil, mega cities and our city's problems /.../

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

É possível inferir pelo quadro acima que, dentro das 5 aulas coletadas, a habilidade escrita foi abordada em 10 momentos. Seguindo o critério de seleção de trechos de aula, para perceber como os exercícios eram apresentados, aferiu-se que a professora apresenta 10% das atividades do livro, aplica 30% das atividades da forma como o LD e suas instruções determinam, modifica 30% das tarefas propostas pelo material e cria 30% das atividades, aproveitando as temáticas das unidades, mas sem necessariamente fazer uso dos recursos do LD.

Podemos considerar que a única apresentação da atividade de escrita (10%) passou por uma certa modificação, ao considerarmos que na proposta original do LD os alunos deveriam elencar os problemas sociais sobre os quais gostariam de escrever uma reclamação. A professora, no entanto, ao apresentar a proposta, já sugere o problema que os alunos deveriam abordar, tendo como base a vivência e particularidade do contexto (jovens com idade média de 15 a 17). Vejamos a proposta de escrita do LD:

Figura 5 - Proposta de escrita da unidade 5 do LD.

A Prewriting. Listing Ideas. Think of a problem in your community that you would like to complain about. List the reasons why it is a problem.

Problem: *trash on side of building*
Reasons: *-unpleasant to look at*
-health hazard

Problem:
Reasons:

B Writing. On a separate sheet of paper, use your notes to write a letter of complaint. State what you intend to do or what you would like to see done. Remember to use the appropriate level of formality.

C Self-Check.

- Did you use the proper salutation and closing?
- Are the tone and language in the letter appropriate for the audience?
- Did you use regular spelling and punctuation and avoid abbreviations?

D Peer Response. Exchange letters with a partner. Write an appropriate response to your partner's letter, as if you were the person to whom it was addressed.

Fonte: Atividade extraída da obra de Saslow e Ascher (2012, p. 60).

Observe novamente a maneira como a professora apresenta a mesma atividade:

132. /.../ after that we're gonna learn how to complain like officially how to complain about these things yeah your neighbor your neighbor is listening to funk too loud? complain in English and send them a letter /.../

É possível concluir que a professora já delimita o escopo da reclamação ao sugerir que os alunos reclamem acerca do vizinho que escuta determinado gênero musical em volume alto, em vez de informar aos alunos que eles poderiam listar problemas que atrapalham sua comunidade e que eles gostariam de reclamar, buscando a solução do problema. É interessante notar a reação dos alunos, que não concordam plenamente com a proposta ao alegar que eles mesmos são o tipo de cidadão que tem essa prática: a de escutar músicas em alto volume. Até mesmo a professora admite que tem o mesmo hábito. Vejamos a reação dos alunos.

133. /.../AA: I can't do this because I hear this

134. PA: he'll be like "what the hell is going on"

135. AB: you just (1) you just like (2) take off their energy

136. AA: actually I can't do that

137. PA: this is kinda criminal ah I prefer if you could like go to the

138. AB: yeah they're also criminals ah they're doing

139. PA: ah no if it's like between ah between ten (a.m.) and ten (p.m.) it's not a crime it's a crime after 10 (p.m.)

140. AB: yeah but there's ...

141. AA: ah I need to do a comment because I live in a condominium so in my condominium if you hear music too loud (1) ah you get like how can I say? a ticket

142. PA: like a warning.

143. AA: yep

144. PA: in mine too but only if it's after ten (2) and you don't get a ticket the neighbor start like punching (1) the wall /.../

Alunos riem

145. AB: /.../ ow

146. PA: it's cool yeah? they don't have to express themselves

147. AB: in my house who does that is me (1) like, play loud music.

148. PA: me too but like only between the tens you know?

149. AA: no

150. PA: after that I can't cause I feel bad (1) cause I listen to music really loud ok after that we're gonna discuss ah social responsibility do you know what it is social responsibility? /.../

Em relação a como os exercícios de escrita foram apresentados pela professora, se considerarmos a porcentagem da apresentação de conteúdo descrita acima (10%) como uma modificação da proposta do exercício, devido à tentativa de personalização por parte da professora, e aliarmos a essa soma as atividades que foram realmente alteradas em sua aplicação (30%) juntamente com as atividades criadas pela professora (30%), teremos um total de 70% de atividades modificadas de alguma forma. Se considerarmos o número de aulas observadas dentro do período proposto (15 aulas), é possível inferir que 1/3 das aulas foi dedicado ao trabalho com a escrita e (cinco aulas). Desse 1/3, somente 30% das atividades de fato refletem a proposta do material, por haverem sido aplicadas tal e qual o LD sugere.

Ao discorrer sobre as limitações do LD, Vilaça (2009) faz um alerta sobre a constante necessidade e possibilidade de se “complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdo” apresentados em um LD, bem como sobre a tendência de se “complementar as práticas pedagógicas” por meio de recursos extras (p. 8). O autor afirma que:

A possível idealização do material didático, em especial do livro didático, que acaba por conferir autoridade (SOUZA, 1999a) ao mesmo, conduz a críticas e insatisfações, ao reconhecer que muitas vezes o material didático deve ou precisa ser complementado ou adaptado (HARMER, 2003; SALAS, 2004; SPRATT *et al*, 2005). (VILAÇA, 2009, p. 8)

Ainda que a adaptação e complementação de MDs seja algo esperado, os altos índices de alteração da proposta do LD por parte da professora põe em xeque a adequação da obra aqui analisada para o curso em questão e evidencia a contradição entre o que a gestão pedagógica e o professorado entendem como adequado para as aulas do nível avançado. Como apresentado na seção que lida com a análise do LD, o gestor, juntamente com sua equipe pedagógica, avaliou e validou a escolha da obra em questão, alegando inclusive que sua permanência tinha como objetivo facilitar o fazer docente, já que a obra aqui investigada já era conhecida dos professores.²⁶⁰ Ainda assim, a professora não só altera 70% da aplicação dos exercícios que lidam com o desenvolvimento da escrita na obra – o que pode ser entendido como um retrabalho para o professor – como alega em seu questionário que “o MD não contempla alguns assuntos ou o background dos alunos”.²⁶¹

Essas e outras contradições observadas entre as práticas declaradas pelo gestor e pela professora participante, bem como as contradições inerentes ao LD, em contraste com as práticas observadas, geraram a necessidade de se conduzir entrevistas com ambas as partes, para que se tivesse maior clareza sobre os achados da pesquisa à luz da percepção do gestor e da professora sobre sua prática. Apresento a seguir a análise da entrevista conduzida com Ana.

4.3.3 Análise da Entrevista

Como já esclarecido na seção de metodologia, a entrevista realizada com Ana foi motivada pela necessidade de esclarecer algumas contradições encontradas entre a prática declarada no

questionário e aquela observada em suas aulas. Os dados apresentados acima não somente revelam a tendência de Ana em modificar a proposta do LD, mas também evidenciaram a forma como ela mesma conceitua o ensino e aprendizagem de língua e de escrita, além de suas tendências metodológicas.

Durante a transcrição e análise das aulas coletadas, alguns padrões que evidenciam as práticas da professora foram observados. Estes foram agrupados e geraram algumas possibilidades de interpretação da prática de Ana. Decidiu-se então realizar uma entrevista semiestruturada, que teve a duração de 2h42, com um total de 855 turnos de fala, fazendo uso do método de Lembrança Estimulada inicialmente desenvolvido por Bloom (1953) visando reativar as lembranças de Ana acerca das aulas ministradas, uma vez que as aulas foram coletadas entre maio e junho de 2016 e a entrevista ocorreu em novembro de 2017. As tendências observadas em suas aulas foram denominadas como hipóteses, pois haveriam de ser confirmadas (ou não) no processo de entrevista.

Foram elaboradas perguntas que abordassem as seguintes categorias: (a) o papel da comunicação em suas aulas; (b) a escrita; (c) a preparação de aula; e (d) as hipóteses previamente levantadas com base na observação de aulas. As perguntas e respostas fornecidas por Ana em seu questionário e as transcrições das aulas coletadas lhe foram apresentadas e serviram como estímulo. Ao final das perguntas do roteiro de entrevista, as hipóteses levantadas com base na análise das aulas lhe foram apresentadas, para que ela tivesse a oportunidade de comentá-las abertamente dizendo o quanto concordava ou não com os achados, esclarecendo aquilo que ela achasse necessário. O intuito era dar voz à professora, para que fosse possível entender a sua interpretação dos achados da pesquisa.

As hipóteses se tornaram códigos pelos quais tanto a transcrição das aulas observadas como a própria entrevista foram codificadas, juntamente com outros temas que emergiram da entrevista em si, e que serão posteriormente apresentados.²⁶²

Apresentaremos nas seções seguintes as hipóteses levantadas com base na observação das gravações, ilustrando-as com trechos das aulas coletadas. Em seguida, discorreremos sobre as colocações da professora a respeito das hipóteses feitas, tanto de modo espontâneo ao longo da entrevista, como ao término, quando os achados da pesquisa sobre sua prática lhe foram apresentados.

4.3.3.1 Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões

Foi possível observar que em alguns momentos o trabalho realizado com escrita não tinha como objetivo principal o desenvolvimento da habilidade em si, mas sim o uso da mesma como uma forma de preparação dos alunos para a prática oral. Nesses casos, a atividade de escrever foi utilizada como uma ferramenta para a organização de ideias, com a finalidade de auxiliar a prática oral. Três episódios da observação de aulas embasaram esta hipótese. Como descrito na seção de análise das aulas coletadas, em três das cinco aulas selecionadas pelo trabalho realizado com escrita os alunos respondem a perguntas passadas pela professora para depois interagirem oralmente e continuarem a discussão inicialmente proposta por meio das perguntas.

Um dos exemplos que ilustra essa hipótese ocorre já na primeira aula observada, em que a professora inicia a aula informando que os alunos farão uma atividade em pequenos grupos. Essa atividade, que não consta no LD analisado, é baseada em um vídeo de experimento social extraído da Internet, que trata da mesma temática da unidade (aparência física e vestimenta adequada). Neste vídeo, um mesmo homem pede dinheiro a estranhos em via pública, num primeiro momento vestido como uma pessoa em situação de rua, e num segundo momento de terno e gravata. As pessoas colaboram mais e são mais cordiais quando o homem está bem vestido. A professora solicita que, com base no vídeo, os alunos desenvolvam sua habilidade de argumentação, justificando suas respostas. Ela os divide em dois grupos e

passa a explicar a atividade: eles devem responder a duas perguntas iniciais, tendo como base o vídeo que será passado à turma. Cada grupo ficará responsável por uma das perguntas.

Vejam a instrução da professora sobre como as perguntas devem ser respondidas:

36. PA: /.../ Yeah? ok ah I`m going to show you the video and then you`re going to discuss the answers because in your answers I don`t wanna no like one phrase of an answer I want you to create like arguments as to why these things those things are happening /.../

Acerca das instruções dadas, uma aluna levanta o seguinte questionamento:

39. AC: /.../ But if this one phrase defines everything that we have to talk about? /.../

E a professora, em resposta diz:

43. PA: /.../ No but you would have to discuss because you have to have actual arguments like to ah corroborate your opinion on why and this is very hard to do it`s like ENEM you can write you can finish ENEM with seven lines but can you? (1) I don`t think so ((risadas)) (1) ((PA faz efeitos sonoros)) pam ((risadas)) yeah that was cool right? (3) /.../

É possível depreender dos excertos acima que a professora está fazendo menção à escrita ao citar o tipo de argumentação que se é feita na parte de redação do ENEM, e ao empregar o uso da palavra 'escrita' aliada à ideia de se ter 'argumentos reais'. Contudo, o uso da palavra 'discutir' remete a ideia de que haverá uma conversa, que pode ser entre o grupo, para definir os argumentos. Embora a proposta de escrita tenha sido apresentada com vistas a trabalhar a argumentação, esta acaba sendo somente uma forma de organização de ideias para a interação oral, como veremos mais adiante.

Vejamos como as questões propostas pela professora são corrigidas:

46. PA: /.../ Ok (2) good who wants to start with the with the answers?

47. AA: their group ((todos os alunos riem)) /.../

48. AD: /.../ Can we start?

49. AB: I think the way he dressed up and his vocabulary because

50. AA: sorry I forgot what you guys' question

51. AB: ah why (1) why the man treated differently when he was wearing a suit

52. PA: pretty singular question (1)

53. AA: yeah

54. PA: what is your answer?

55. AB: I think it`s the way he dressed up and his vocabulary because

56. AD: ((risos)) We think ((risos)) yeah

57. AB: we think yeah ok ((risos)) and it`s also like in the second one he is like dude can you do me a favor and the person was like oh can you please make something for me and that was pretty different ah so the first guy was asking for charity and the second one was asking for a little favor (1) that changes a lot the way that people see

58. AD: yeah

59. PA: yeah? You have any comments on what they said? (1) what about yours? /.../

A resposta do segundo grupo:

61. /.../ AC: ((risos)) our question was why did people prefer to give money to a man who looks rich and we write ((lendo)) because people care about appearance and not about what the

person is going to do with the money they prefer those people dress well or speak makes people think or believe that they`re sorry and they are good people when actually it`s not true

62. PA: wow (1) yeah? It`s very similar the answers right? /.../

A essa correção se segue uma discussão ainda sobre a temática, na qual a professora cruza as respostas dadas pelos alunos, construindo a conclusão acerca do vídeo juntamente com eles. Na sequência, a professora expande o tema ao propor novas perguntas acerca de adequação de vestimenta em diferentes contextos de trabalho. Os alunos interagem com ela de forma oral, compartilhando suas ideias e experiências em um único grupo. A professora também compartilha sua opinião e experiências pessoais.

Conclui-se, nesse episódio, que o uso das perguntas foi um ponto de partida para a discussão sobre o tema e, embora a professora exija um rigor na forma como os alunos devem elaborar essas respostas de forma argumentativa, a avaliação desses argumentos, ou da adequação dos mesmos não é explorada.

Ao término dessa mesma aula uma atividade de escrita é solicitada: os alunos devem tomar notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestem e qual o impacto que seu estilo tem nos demais que os cercam. A razão para solicitar tal atividade é a de que, na próxima aula os alunos iram fazer uma discussão e precisarão ter essas informações registradas de alguma forma. Vejamos a instrução dessa atividade:

68. PA: /.../ ok and like observe it when you`re going home or when you`re coming from ah school or like when you`re watching TV or between your parents and your friends and your family and take notes, I want you to take notes of these because I know there is like this (inaudível) and you`re gonna forget but I want you to remember because we`re going to talk about this ok? /.../

A professora informou no momento da entrevista estimulada que os alunos não foram instruídos sobre como tomar notas.²⁶³ Porém, fica evidente que as anotações não têm como alvo o desenvolvimento

da habilidade de escrever, mas funcionam como uma ferramenta para que os alunos se lembrem da observação feita para que haja insumo para a discussão que ocorrerá na aula seguinte.

Em uma outra aula a professora discute sobre responsabilidade social com os alunos. Ela traz três perguntas referentes ao tópico para que os alunos discutam em grupo (um trio e um par). Não há instrução sobre como os exercícios devem ser feitos (se de forma escrita ou oral). Os alunos começam a fazer a atividade em pequenos grupos e logo passam a discorrer todos juntos sobre a temática. Eles falam sobre a origem de sua família e sobre porque eles migraram para a cidade. Assim que todos compartilham sua história, a professora pede que eles retornem aos pequenos grupos e discutam agora sobre quais as vantagens e desvantagens de se morar na cidade, no campo e nos subúrbios. Novamente, não há instruções se eles devem ou não anotar suas respostas. Os alunos voltam a discutir em grupos e um aluno de cada grupo fica responsável por anotar as respostas. Após alguns instantes, a professora os interrompe e pergunta:

151. PA: /.../ ok so tell me. what did you write: the disadvantages and your advantages/.../

Os alunos compartilham suas respostas, discutidas em grupo, e esclarecem algumas dúvidas de vocabulário. Eles falam sobre como é o local onde moram e descrevem sua vizinhança, enquanto compartilham as vantagens e desvantagem em se viver em subúrbios, no campo e em áreas urbanas.

Mais uma vez, o uso do verbo 'escrever' por parte da professora sugere que, mesmo sem haver uma instrução clara por parte dela sobre como a atividade deveria ser realizada, espera-se uma resposta de forma escrita. E essa resposta, mais uma vez, é um ponto de partida para uma nova discussão.

É possível inferir, por meio dos dados apresentados até o momento, que a escrita para a professora funciona como um apoio às dis-

cussões, como um instrumento de registro do que ocorre em sala de aula, como uma documentação em papel do que aconteceu no campo oral, ou ainda como uma forma de organizar aquilo que se pretende discutir, como já havia sido declarado por ela em seu questionário. Vejamos como Ana apresenta elementos que confirmam tal hipótese ao longo de sua entrevista na seção que se segue.

4.3.3.2 *Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 1.*

Esta hipótese deu base para as questões da entrevista estimulada acerca do papel da escrita e da conversação em suas aulas, e sobre as crenças de Ana acerca do uso da escrita como preparação para discussões orais²⁶⁴. As respostas da professora a essas perguntas, bem como outros comentários espontâneos feitos ao longo da entrevista estimulada sobre esta hipótese foram codificados e serão aqui analisados. Todos esses turnos de fala mencionados geraram os seguintes temas que confirmam a hipótese:

- A escrita assume uma função mediadora.
- Em 3 dos 5 episódios de aulas analisados, a escrita se equipara à fala.
- Os alunos têm resistência em escrever.

Passamos a discutir cada um destes temas e ilustrá-los com excertos da entrevista.

4.3.3.2 A atividade assume uma função mediadora.

A análise da entrevista estimulada indica que, na visão de Ana, a escrita não é vista como uma atividade em si mesma. Ao discorrer sobre o papel da habilidade em suas aulas, as colocações da professora aproximam a escrita do Tipo B da taxonomia de análise dos exercícios que fazem uso da escrita, no qual a habilidade assume uma natureza mediadora e tem como principal objetivo facilitar a realização de um

exercício oral, ou de fixação de pronúncia²⁶⁵. As falas da professora sugerem que escrever: (a) se reduz a uma forma de organizar o pensamento ²⁶⁶; (b) auxilia os alunos em suas atividades orais²⁶⁷ e; (c) é uma forma que a professora encontra de organizar sua própria prática pedagógica²⁶⁸. Vejamos os excertos abaixo:

315. PE: /.../ qual papel da escrita no curso que você ministrou?

318. PA: eu acho que (3) ah na época que eu dei que eu dei o *Summit* 1 e agora acho que não tem muita diferença porque nos dois casos é sobreeeee (2) ah organizar o pensamento de forma escrita (1) porque a gente faz isso na aula de forma oral (2) mas eu sentia falta deles escreverem /.../

e

352. PA: /.../ o ato de escrever (1) alguns alunos eles (1) organizavam melhor (1) as ideias deles se eles escreviam (1) eu lembro que tinha o LD Aluno E que ele sempre escrevia as coisas que ele ia falar outros não precisavam (2) então eu sempre tentava deixar aberto dar uma dica tipo “olha se vocês preferirem escrever pra vocês lembrarem depois beleza mas se não (1) /.../

e

406. PA: /.../ ah (2) eu acho que tem mais sobre aquilo de que eu tava falando de que algumas pessoas precisam organizar as ideias antes de escrever pra mim isso é muito pesado porque minha cabeça está sempre ((faz movimentos com as mãos para demonstrar que o cérebro está sempre trabalhando, que a cabeça está cheia)) uma bagunça (1) então eu sempre preciso organizar minha cabeça /.../

Os excertos acima evidenciam o papel que a atividade de escrever assume nas aulas da professora. Ela faz menção ao uso da escrita como instrumento de organização de ideias de forma espontânea, confirmando a hipótese de que a escrita é utilizada como apoio às discussões. Segundo a professora, o ato de escrever auxiliava, tanto os alunos como a ela mesma, a organizarem as suas ideias para o momento de interação oral. Ou seja, a escrita é realizada como uma

forma de “lembrar” aquilo que se irá falar, remetendo-nos novamente ao Tipo B, no qual a escrita tem um papel mediador.²⁶⁹

De acordo com os excertos acima, o estímulo à escrita como forma de mediação mnemônica é uma prática pessoal de Ana que passa a ser encorajada aos alunos. A professora afirma no questionário que respondeu que uma das técnicas de ensino à qual foi exposta ao aprender inglês era a concepção de língua como organizadora de pensamento.²⁷⁰ Ao comentar sobre sua resposta, ela informa que a qualidade de organizar pensamentos não é somente inerente à língua enquanto expressão oral, mas também à escrita, ao citar que esta é utilizada para “organizar a [sua] cabeça”.

A forma como a professora atribui à escrita o papel de ferramenta de organização de pensamento somente pode ter um caráter limitante, por desprovê-la de suas especificidades e potencialidades. Ana informa que para dar uma aula ela necessita esboçar um plano escrito e ter “tudo bem arrumadinho, planejadinho [e] organizado”²⁷¹, caso contrário ela “se perde”.²⁷² A atividade escrita pode sim ser empregada como uma ferramenta de mediação, se considerarmos que a linguagem é considerada como a mais importante ferramenta de mediação segundo Vygotsky (FERREIRA, 2010; PAVESI, 2020). Lantolf e Thorne (2006) informam que as relações mediadas com o mundo viabilizam o desenvolvimento humano, uma vez que nos permitem “organizar e controlar (mediar) atividades mentais” e fazer com que elas se manifestem na realização “de atividades práticas no mundo material” (LANTOLF; THORNE, 2006, P. 62 *apud* PAVESI, 2020, p. 32).

Pensando na habilidade escrita especificamente, técnicas como *brainstorming*, escrita livre, criação de esquemas e fluxogramas para gerar e agrupar ideias sobre o que se deseja escrever e outras técnicas de pré escrita podem ser entendidas como ferramentas mediadoras. Contudo, o uso da escrita como forma de mediação geralmente é seguido pela atividade de escrever em si, na qual a habilidade é entendida como um meio de produção de significados, como forma

de interação verbal²⁷³ (BAKHTIN, 2006). Ao dizer que a escrita serve somente para organizar o que se deseja comunicar e que a comunicação de ideias em si deve ocorrer de forma oral, a professora expressa a mesma percepção do gestor de que escrever não é um processo que produz comunicação (BAKHTIN, 2006), por ser um processo não interativo e individualizado²⁷⁴, já que a interação só ocorre por meio da comunicação oral. Bakhtin (2006) afirma que a enunciação, ainda que “na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e construída como tal” (p. 99). Contudo, para Ana, a escrita se limita à organização dessa resposta, que será veiculada oralmente.

Um outro aspecto relevante nos excertos apresentados é a falta de evolução do conceito de escrita, desde o momento da observação de aula (entre maio e junho de 2016), até à ocasião da entrevista estimulada (novembro de 2017). A concepção da atividade de escrever nas aulas do nível avançado não teve mudanças de um período a outro. A professora evidencia o conceito de escrita como organizadora de pensamento ao responder o questionário para definir o seu perfil em novembro de 2016, explicita essa mesma ideia nas aulas coletadas (além de utilizar a habilidade como suporte às atividades orais), e mantém o mesmo discurso no momento da entrevista estimulada, no final de 2017. Ainda que esse seja um curto período para uma mudança substancial na forma como a professora concebe o trabalho com escrita, uma habilidade que não é o foco das aulas que ela ministra por se tratar de um curso de inglês geral, a estagnação na formação pedagógica fica evidente.

Ao descrever os processos de formação pedagógica na seção que caracteriza a UE, constatou-se que a instituição não promove uma formação docente que valorize a habilidade escrita²⁷⁵. Contudo, é possível aferir que ao longo do período em que a pesquisa tem sido desenvolvida a professora foi estimulada a pensar na habilidade escrita devido a todo o processo da própria pesquisa: ela precisou responder ao questionário, teve suas aulas observadas e foi entrevistada a esse

respeito. Suas respostas se mostraram consistentes em todo o período. Sinais de reflexão e desejo de mudança de sua prática só foram vistos ao longo da entrevista quando a professora se deparou com contradições e com as hipóteses que lhe foram apresentadas de forma explícita no final. Tratarei deste assunto mais adiante.

Passamos a discorrer com mais detalhes sobre a segunda temática que emergiu dentro da análise da entrevista acerca da hipótese 1, agora demonstrando a dimensão que lida com a utilização da escrita como uma extensão da atividade oral.

4.3.3.2.2 A escrita se equipara à fala

Nas aulas de Ana a escrita se torna uma extensão da atividade oral por não haver uma distinção clara para ela entre o papel da expressão oral e da expressão escrita. A noção de que as duas habilidades estão interligadas e são intercambiáveis fica evidente na entrevista. Vejamos esta afirmação ilustrada nos excertos que se seguem:

361/367. PE: /.../ no seu questionário você declara que a escrita pra você é /.../ “exposição em símbolos de formas de expressão pela língua” /.../

370. PA: /.../ é basicamente isso (risos) pra mim pra mim era é isso é só outra forma de expressão mas usando esses símbolos escritos (1) que as vezes é um pouco diferente porque quando você fala no momento você não fica muito tempo pensando no que vai falar (1) ah embora outras vezes eu já tenha eu já tive alunos que eles (1) escreviam muito rápido (1) ((fazendo o gesto de escrever)) porque eu tinha uma aluna ((nome)) que ela aqui ela tá no *Summit 2* já (1) e que ela escrevia muito e ela escrevia muito rápido que nem ela falava (1) e era muito interessante porque ela cometia vários erros que eu sabia que eram erros que ela ela não cometeria se ela tivesse prestando mais atenção (1) eu tentava conversar isso com ela então depende muito de como você escreve mas às vezes a diferença é só isso uma falada e outra escrevendo

371. PE: usando esses símbolos (1) no papel

372. PA: isso /.../

Ao responder o questionário, a professora define escrita como uma exposição em símbolos, dando ênfase à materialidade e mecânica do ato de escrever pelo emprego de letras. Ao ser indagada sobre a afirmação feita no questionário, ela mantém a mesma ideia de que escrita é o emprego de símbolos registrados no papel e expande sua explicação ao explicitar que, em sua visão, escrita e fala são formas de expressão que diferem somente pela forma de registro. Ela ilustra esse ponto ao citar como a rapidez com que uma de suas alunas escreve é análoga à expressão oral.

Ana não menciona a atividade social que constitui a escrita, conceitos de audiência e de adequação, ou ainda as especificidades inerentes à habilidade (FERREIRA, 2011). Ela enfatiza o exercício mecânico de escrever. A escrita como atividade mecânica foi uma das categorias com maior ocorrência na taxonomia de análise dos exercícios do LD (30%), o que demonstra o alinhamento da visão pessoal da professora, com as tendências do LD, que, como visto nas seções anteriores, assumiu a posição de currículo do curso e se tornou o parâmetro de 'boas práticas'.²⁷⁶

Ao ser questionada diretamente sobre a função da escrita em suas aulas, Ana informa que:

410. PA: /.../ basicamente é (1) eles realmente organizarem as ideias que eles têm até porque é uma coisa que eles vão precisar fazer fora da sala eeee não só em inglês mas em português também e uma coisa auxilia a outra então é bem útil até também pra gente tipo é fechar tipo a discussão na sala? vamos fechar a discussão com vocês me dizendo o que vocês acham sobre isso eu acho que (1) é (1) era legal fazer isso /.../

Novamente, a professora cita a habilidade escrita como organizadora de pensamento, como já discutido anteriormente, agora expandindo esse uso para outros contextos que não sejam a sala de aula, e sendo empregada à utilização da língua materna, uma vez que, em suas palavras, “uma coisa auxilia a outra”. Faz-se importante questionar o uso da escrita como organizadora de pensamento, como

apontado pela profissional, e a possibilidade desse uso em outros contextos que não sejam o de ensino e aprendizagem de inglês. Não vemos a possibilidade de implementação de tais noções ao uso de língua materna (ou mesmo em língua estrangeira) se a escrita não for de fato ensinada no contexto escolar e continuar a ser utilizada somente de forma mecânica na maior parte do tempo.

Além de organizadora de pensamento, a escrita passa a ser descrita como forma de registro final daquilo que foi conversado, sendo útil para “fechar” a discussão em sala. É interessante a escolha verbal de Ana no excerto acima: escrever é “dizer” o que se acha. Segundo a professora, após os alunos discutirem, expressarem o seu ponto de vista e ouvirem a opinião dos demais, eles vão concluir a atividade oral “dizendo” quais foram suas impressões da aula; contudo, farão um registro escrito. A colocação da professora vai ao encontro com a temática levantada de que a escrita se torna uma extensão da atividade oral, sendo uma outra forma de falar, isto é, de comunicar-se oralmente.

Por vezes Ana relaciona a prática da escrita às temáticas discutidas em sala de aula. No questionário respondido por ela, pergunto se Ana ensina escrita aos alunos e que tipos de textos eram solicitados²⁷⁷. A professora não explicita os gêneros que são ensinados, mas sim as condições que influenciam a sua escolha, tais como o nível dos alunos ou a forma como eles praticam a escrita. Busco esclarecer na entrevista essa colocação e apresento à professora uma outra resposta dada sobre o mesmo assunto, na qual ela informa que a prática de escrita “vai de frases sobre o cotidiano a *compositions* artigos de opinião sobre assuntos vistos em classe”²⁷⁸. Ao questioná-la sobre este tópico ela me informa que:

545. PA: /.../ Ah então eu acho que depende muito do (1) do tipo de textos que eu pratiquei com eles em sala que nem eu estava falando como eu que fazia as provas eu praticava o texto com eles (1) pra depois a gente fazer na prova (2) e com alunos com o nível ah (1) ou alunos que estão começando agora (2) ah eu também fazia isso eu praticava o texto com a turma pra depois a gente fazer isso na prova (1) pra que eles não chegassem na prova e fosse uma coisa que eles nunca tinham visto/.../

e

552. PE: /.../ perfeito (1) mas você podia escolher os tipos de teste que (1) os tipos de textos que compunham a prova?

553. PA: sim eu escolhia

554. PE: legal então eu acho que essa pergunta cobre bem isso né como que você definia essas escolhas de texto?

555. PA: dependia muito do que a gente tinha discutido na sala porque eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem (1) ah por exemplo como eu trouxe as fotos das mulheres com *photoshop* (1) ah qual é a visão de mulher? o que que se espera de uma mulher em cada sociedade pra ver como era diferente coisas que eu como pessoa queria que eles discutissem queria trazer isso pra eles porque eles são jovens eles estão vendo o mundo agora eu queria discutir isso com eles (1) e (1) as vezes eles traziam coisas das discussões que eles faziam (1) e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do *Summit* /.../

Por meio desses trechos é possível inferir que, a escrita era baseada no que era discutido em sala, uma forma de registrar as temáticas abordadas oralmente. Ainda que as perguntas se centrassem nos gêneros instruídos em suas aulas, as respostas da professora sempre se voltavam às temáticas que estavam sendo discutidas e como essas ditavam a prática de escrita e leitura. É possível inferir que a centralização de práticas em torno dos assuntos que seriam discutidos corrobora com a hipótese 1, de que a escrita é utilizada como apoio às discussões, evidenciando que não é dada a devida atenção à habilidade escrita. O trecho sugere que, de certa forma, a habilidade escrita, a habilidade auditiva e a leitura trabalham em função do desenvolvimento da comunicação oral, por meio de discussões orais.

Quanto à escolha de temáticas, Ana se embasava nos tópicos apresentados pelo LD e, quando entendia que os conteúdos do livro não eram adequados, buscava materiais extras para suplementar as suas aulas. As análises mais adiante demonstraram como as escolhas de assuntos extras se baseavam em sua preferência pessoal e em sua avaliação de temas que possivelmente interessariam aos alunos e a si mesma.

Os excertos discutidos acima revelam como Ana equipara a escrita à habilidade oral e desconsidera aspectos inerentes à atividade social de escrever nos momentos de instrução. Embora a professora considere fala e escrita como uma mesma atividade que só diferem pela forma de registro, vemos que a relação entre estas é unilateral: a escrita auxilia a oralidade, porém, o contrário não ocorre. A escrita é considerada uma forma de mediação mnemônica para a organização de pensamento e como um instrumento de consolidação e fixação das discussões realizadas.

Na próxima seção discutimos sobre a visão da professora de que escrever não é uma atividade interessante aos alunos e como isso corrobora para que ela empregue a escrita como um suporte às atividades orais.

4.3.3.2.3 Os alunos têm resistência em escrever

Durante a entrevista, tanto a professora como o gestor da unidade expressam sua preferência pela habilidade oral e a justificam ao argumentar que a atividade de escrever não é vista como algo agradável aos alunos. Consequentemente, há uma tendência em tornar a escrita mais “palatável”, transformando-a num instrumento para se registrar o que se discute. Vejamos o trecho abaixo:

373. PE: /.../ você informa no questionário (1) que o ensino da escrita envolve aprender a registrar o que se discute e se pratica em sala de aula (1) na questão 24 (1) ((a professora procura a pergunta no questionário)) aí mesmo né? ((a pesquisadora refere-se à página que a professora tem aberta)) porque a pergunta era “como você entende o ensino de escrita? (1) “ e aí você diz

“que é pôr no papel o que se discute e o que se pratica em sala de aula” (1) e “ que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe” isso você fala na questão 31, então são duas ideias né? registrar o que se discute e se pratica em sala de aula e que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe (1) a questão 31 é “você ensina escrita (1) na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?” então eu juntei essas duas perguntas essas duas informações (1) você pode falar um pouquinho sobre isso? sobre essas colocações feitas acerca da escrita?

376. PA: /.../ na época e ainda hoje também, eu sempre tento passar *composition* atividade de escrita que tem relação sobre o que a gente tá vendo em sala de aula pra que não seja uma coisa muito divergente por exemplo a gente tá vendo ah (1) *finances* e aí eu peço pra eles fazerem uma *composition* so-breeeee *animals* (1) não tem nada a ver e aí é muito mais difícil deles pararem um pouco pra eles escreverem já é difícil pra eles escreverem uma coisa que eles estão envolvidos na sala quando e uma coisa que tipo não tem nada a ver é muito mais difícil então eu sempre tento passar então sempre eu tento passar coisas que tem a ver com o que a gente tá vendo que a gente tá discutindo (2) pra tentar engaja-los a escrever sobre isso.

377. PE: uma extensão da atividade da sala de aula?

378. PA: isso isso eu sempre tento fazer uma extensão até porque eles já têm ideias prontas do que a gente já discutiu na sala e fica até mais fácil pra eles /.../

A professora informa que conectar as atividades escritas aos temas discutidos é uma forma de promover o engajamento dos alunos à tarefa, uma vez que “é muito mais difícil deles pararem um pouco para escrever”. Logo, conectar as atividades escritas às discussões realizadas pode ser visto como um movimento facilitador realizado pela professora, e não necessariamente uma ação limitante. Contudo, se considerarmos que das dez atividades da observação de aula analisadas, somente duas tinham como foco o desenvolvimento da escrita em si²⁷⁹, sendo que estas só foram apresentadas e não há registro de sua realização, a iniciativa da professora em integrar a escrita às dis-

cussões realizadas em sala pode ser interpretada como limitante ao desenvolvimento da habilidade.²⁸⁰

A visão de que os alunos não se interessam por escrita e por isso a professora transforma as atividades escrita em extensão de atividade oral fica evidente no momento em que ela discorre sobre o episódio em que pede para que os alunos tomem notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestem. A professora não é específica sobre como os alunos devem tomar notas, ou ainda qual a finalidade do gênero “notas”. Veja os comentários da professora a seguir:

842. PE: /.../ então neste episódio aqui você os encoraja a tomar notas?

843. PA: sim

844/846. PE: /.../ quanto a esta atividade você os instruiu anteriormente em como essas anotações deveriam ser feitas?

847. PA: não

848. PE: o propósito de fazer anotações?

849. PA: não normalmente quando eu tô conversando com eles eu falo “olha anota porque vocês vão esquecer” (1) e é basicamente essa instrução que eu dou pra eles “anotem porque senão vocês esquecem” e normalmente eu peço pra eles anotarem na hora qual é o *homework* na hora porque se não eles ficam “Ah esqueci o *homework*” “não sabia qual era” essa atividade eu tive sorte porque eles fizeram

850. PE: e como que foi? me conta

851. PA: ah, foi muito engraçado! porque na outra aula e a Aluna A ela falou que ela fez o experimento ela pegou ela tinha um (1) um gorro do Pikachu e aí ela foi pra escola e voltou da escola com esse gorro e ela ficou percebendo como as pessoas ficavam olhando pra ela eeeeeee a AB também chegou e falou sobre como todo mundo usava aquele *animal print* sabe? e aí a gente ficou conversando sobre como as pessoas olhavam pra umas pessoas diferentes por causa do jeito que elas tavam se

vestindo e tal mas foi bem interessante porque eles realmente se envolveram nessa observação

852. PE: tá mas eles fizeram anotações mesmo ou só comentaram?

853. PA: eles só comentaram.

854. PE: eles não fizeram nenhuma parte escrita?

855. PA: não não dificilmente eles fariam alguma coisa escrita (1) mas pelo menos eles lembraram (sorrindo)

856. PE: lembraram (1) bacan (1) eeee você não chegou a explicar “olha se faz anotação por causa disso “ “ é assim que se faz uma anotação”

857. PA: ((informou que não meneando a cabeça))

858. PE: só pediu pra eles anotarem?

859. PA: isso só pedi pra eles anotarem

860. PE: tá então qual era o objetivo dessa atividade fora de aula? (1) acho que você já comentou mas

861. PA: ah é (1) eles observarem como a aparência importa (1) na visão de outras pessoas pra trazer mesmo pra nossa discussão sobre aparências ah e sobre padrões de beleza e tals pra eles observarem como eles observam as pessoas e como as outras pessoas observam eles e umas às outras (1) pra meio que trazer o que eles veem no dia-a-dia pras discussões da sala /.../

No trecho acima a professora esclarece que a atividade escrita solicitada: (a) não foi instruída; (b) tinha como objetivo fazer com que os alunos se lembrassem da tarefa e; (c) gerasse insumos para a discussão em sala de aula. A maior parte de sua explicação sobre a atividade reside na forma como os alunos se engajaram nas discussões e como a prática oral foi bem-sucedida neste episódio. Não havia a expectativa de que os alunos de fato realizassem a atividade de forma escrita, pois “dificilmente eles fariam”. Por entender que escrever não é algo que agrada os alunos, Ana reduz as atividades escritas à prática

de estruturas²⁸¹ ou como forma de suporte à oralidade. O uso da escrita como meio de interação social é desconsiderado, limitando o uso da habilidade à mecanicidade de registrar “símbolos no papel” de tópicos a serem discutidos. A não instrução da atividade pode também denotar que a professora não entende ou não valoriza a noção e potencialidade desse gênero textual, por isso não há razões para explorá-lo.

Passamos a discorrer sobre a segunda hipótese levantada, de que as instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não são feitas de forma detalhada.

4.3.3.3 Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada

Como já mencionado anteriormente, embora a professora solicite tipos específicos de textos – notas, lista, entrevista e *composition*²⁸² – esses gêneros foram pouco explorados nos momentos das aulas. Não se observou instrução sobre (a) a função social e contexto no qual os textos geralmente são produzidos; (b) o conceito de audiência para a qual esses textos se dirigem; (c) a estrutura geral do texto; (d) as características de cada gênero; e (e) a extensão que se espera desses textos. Tais informações relevantes para uma melhor produção do gênero solicitado.

A falta de instrução acerca de como produzir os gêneros sugeridos pelo LD revela a tendência que tanto o gestor quanto a professora têm de presumir que os alunos já sabem como escrever determinados textos, como veremos mais adiante. Esta visão, que reforça a ideia de que a escrita é uma habilidade inata que não precisa ser ensinada, nos remete à visão de língua como uma faculdade inata presente nos pressupostos cognitivistas (LOBATO, 1986. PAIS, 1980, KUMARAVADIVELU, 2006) e à percepção de que “escrever é uma habilidade que não se pode ser ensinada²⁸³” (GRABE; KAPLAN, 1996, apud FERREIRA, 2007) presente nos pilares da abordagem com base no produto.

Vejamos abaixo a descrição de como cada um desses textos solicitados foi trabalhado e os trechos que ilustram as afirmações acima.

4.3.3.3.1 Gênero textual: Notas

No caso da tarefa em que se solicita que os alunos tomem notas, já comentada anteriormente, a professora os instrui a fazer uma atividade para casa, na qual eles devem anotar como as pessoas se vestem. Vejamos como se dá a explicação:

67. PA: /.../ so the homework is this: during today, and tomorrow and the beginning of Wednesday, I want you to do something for me, and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them /.../

e

68. PA: /.../ ok and like observe it when you're going home or when you're coming from ah school or like when you're watching TV or between your parents and your friends and your family and take notes, I want you to take notes of these because I know there is like this (inaudível) and you're gonna forget but I want you to remember because we're going to talk about this ok? (1) for that ah we have ten minutes ((surpresa com a falta de tempo)) open your ah student book on page 32 because I really need to check uh ah this this vocabulary with you because I need you to use it (1) in your notes /.../

No caso do gênero Notas, somente o vocabulário que deveria ser empregado foi apresentado. A forma sobre como se deve fazer anotações – se esse é um texto curto, longo – ou ainda as razões pelas quais alguém decide tomar notas sobre algo não foram exploradas. A professora fez menção aos lugares nos quais os alunos poderiam fazer a observação, mas não à forma como eles deveriam escrever. Como já discutido na seção anterior, tal episódio sugere que a atividade de tomar notas foi empregada para o favorecimento da discussão que ocorreria na aula seguinte e como uma estratégia para se empregar o

vocabulário presente nessa sessão do LD, e não como um modo de se desenvolver a escrita.

4.3.3.3.2 Gênero textual: Listas

No caso do texto Lista, os alunos discutiram ao longo da aula sobre padrões de beleza e tiveram de se posicionar oralmente sobre tópicos relacionados a estereótipo, beleza, limites para ter uma aparência ideal, razões pelas quais as pessoas fazem transformações em sua aparência, até que ponto isso é saudável e qual seria o limite para fazer transformações corporais, sejam cirúrgicas ou não²⁸⁴. Ao término da aula, a professora justifica a discussão e as perguntas apresentadas, instruindo a atividade de escrita da seguinte maneira:

77. PA: /.../ the reason I'm asking is because your homework ah is (hesitation), do you see this *now you can*²⁸⁵ (inaudible)

78. AE: yes

79. PA: yeah? So (hesitation) you have to, we have to make a list²⁸⁶ about how people can build their self-esteem and what can interfere in your self-esteem, ok? and I

80. AB: repeat the question please

81. PA: ok how to build, how can people build their self-esteem, thinking this, like, I'm not satisfied with my body (...) why? I mean, how can I be satisfied with my body if nobody else is, because I am outside the box after all.

82. AE e AB: Ok

83. PA: And what interferes with this (1) ok? It's a very important homework

84. AD: Yeah

85. PA: For ah to save people out there

86. AD: yeah /.../

A atividade em questão, que consta no LD:

Figura 7 - Instruções do Guia do Professor para a Atividade B – *Notepadding*

B Notepadding

- Read the examples on the notepad out loud.
- To model the activity, have a volunteer give an example of one thing that builds self-esteem. Then have another volunteer give an example of one thing that interferes with self-esteem.
- After students write their ideas individually, have them share their notes with the class. Write a list on the board as you get feedback from students. (Possible responses: **Build self-esteem:** getting compliments, feeling intelligent, hearing positive messages in the media, having a good self-image, feeling self-confident; **Interfere with self-esteem:** being criticized all the time, feeling self-pity, feeling self-conscious about one's appearance)

Fonte: Atividade extraída da obra de Saslow & Ascher, 2012, p.T47.

O quadro fornecido pelo exercício contém duas categorias: *Build self-esteem* e *Interfere with self-esteem*.²⁸⁷ O LD contém informações na sessão dos professores sobre como o professor deve conduzir a atividade: (a) ler as categorias em voz alta; (b) modelar a atividade, pedindo aos alunos que deem exemplos sobre como construir a autoestima e interferir na autoestima e; (c) pedir para que os alunos façam sua lista e corrigir em grupo, criando uma listagem conjunta na lousa. Possíveis respostas são apresentadas juntamente com as instruções. Todas essas respostas são compostas por verbos escritos no gerúndio – e.g. *getting compliments*, *feeling intelligent* – que seria uma forma nominal do verbo pertinente a esse tipo de lista, uma vez que a proposta não é ter um verbo na forma imperativa, com a ideia de

obrigatoriedade, como numa lista de afazeres – e.g. *get compliments, feel smart* – mas sim uma lista de sugestões de ações que podem ou não interferir com a autoestima – receber elogios, sentir-se inteligente. No caso dessa lista que expressa sugestões – receber elogios – os verbos viriam na forma nominal, no gerúndio em Inglês.²⁸⁸

A professora, no entanto, não passa instruções sobre as razões pelas quais se faz uma lista (sua função social) ou ainda problematiza esse uso dos verbos no tipo de texto em questão – qual efeito eles desejariam causar com esse texto: uma sugestão de como melhorar a autoestima ou a obrigatoriedade em se fazer o que se está listado o sujeito tenha sua autoestima trabalhada? É importante citar que ela explica a atividade fazendo menção ao tópico que foi problematizado ao longo da aula (como posso me encaixar nessa sociedade se não sigo os seus padrões, se estou “fora da caixa”), mas não explicita necessariamente o modo como a atividade deve ser feita, mesmo havendo a possibilidade de se explorar os diferentes tipos de lista que se podem ser produzidos e as nuances que a variação do tempo verbal pode causar.

4.3.3.3 Gênero textual: Entrevista

No caso do texto “entrevista”, este é solicitado ao término de uma aula em que os alunos tiveram uma discussão sobre imigração, na apresentação da unidade. Vejamos como Ana instrui a atividade:

154. /.../ PA: Ok so I'm gonna give you a homework (1) I was planning for us to do a lot of other things today but we didn't have time so ah your homework is pretty simple I'm gonna ask you to ask five people that you know their opinions on migration (2) do they think is a good thing? do they think is a bad thing? what are the cons the the pros? ah have do they know someone who's done it? have they done it? you know those simple questions what are their opinions on migration (2) and then you bring it to me next class /.../

e

158. PA: /.../ and also ah like the problems in the suburbs in the rural area like what what we've been discussing ok? explain to them what we discussed today and ask their opinion about it /.../

e

162. PA: /.../ ok but I want I want the interviews written ok? Please

163. AC: interviewing what?

164. PA: written the interviews written,

165. AA: oh

166. AB: oh

167. AC: yeah

168. PA: the answers

169. AB: really?

170. PA: yes please

171. AA: it really need to be

172. PA: yeah please please please (algumas alunas riem) /.../

É possível depreender do trecho acima que a professora ampliou a proposta de se fazer uma entrevista ao incluir situações-problemas que podem ocorrer nos subúrbios. Ela descreve a atividade como simples – por duas vezes – e somente nos momentos finais da aula informa aos alunos que a tarefa deve ser feita de forma escrita. É perceptível que os alunos não queriam fazer a atividade de forma escrita, porém, a professora insiste em que esta seja feita dessa forma. As únicas instruções que temos são os tipos de pergunta que podem compor a entrevista. A forma como se estrutura uma entrevista, o público-alvo, a forma de se transcrever ou reportar os achados não são contemplados, embora os alunos tenham lido um texto na mesma aula em formato de entrevista sobre megacidades e seu funcionamento.²⁸⁹

A descrição da tarefa como simples, pode mais uma vez nos remeter à ideia de que escrever não precisa ser ensinado (GRABE; KAPLAN, 1996, apud FERREIRA, 2007); logo, não há problemas em informar nos últimos minutos que essa ou aquela atividade devem ser realizadas de forma escrita. É possível inferir que, como os alunos haviam lido uma entrevista na mesma aula, não havia a necessidade de se explorar o gênero, uma vez que o texto foi indiretamente apresentado. Contudo, esse mesmo texto era passível de problematização. A professora poderia problematizar a função do texto que consta no material, seu formato, se a apresentação de informações na entrevista lida foi ou não eficiente e, a partir disso, solicitar que eles fizessem sua própria entrevista. Ainda assim, averiguou-se que o gênero entrevista não foi trabalhado previamente e nem posteriormente, de acordo com declarações feitas pela professora no momento da entrevista estimulada.

Concluimos que, no caso dessa aula em específico, as potencialidades do LD poderiam ter sido exploradas e sua proposta ampliada para o favorecimento da habilidade escrita, o que não ocorreu.

4.3.3.3.4 Gênero textual: *Composition*

No caso da *composition*, a professora havia trabalhado com os temas responsabilidade social, imigração no Brasil, mega cidades e problemas da cidade ao longo da unidade, pedindo aos alunos uma atividade anterior à escrita da *composition*, que envolvia a leitura e discussão dos conteúdos da entrevista que consta no LD denominada *The Advent of the Megacity*, sobre megacidades e seu funcionamento²⁹⁰. Terminada a leitura e discussão dessa entrevista, a professora passa a apresentar a atividade de escrita em questão. Vejamos:

181. PA: /.../ what we need to do is I have a plan and (5) and and in this ah I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you these 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me

182. AB: Oh God

183. PA: Ok ((inaudível)) be a group thing, ok so ((professora movimenta os braços para definir os grupos))

184. PA: so next class I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you these 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me /.../

e

187. PA: /.../ yeah (3) this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil, mega cities and our city's problems /.../

e

194. PA: /.../ right now I just want you to get together, the three of you and the two of you and to organize your ideas about this, because you need an opinion right? do you still have the paper I gave you about how to write a composition? /.../

e

202. PA: /.../ so right now all I want you to do is organize the arguments you may use so you can write a nice composition (5) it's like free time (2) except you haven't /.../

A professora solicita que os alunos façam uma *composition* em grupo, disponibilizando 15 minutos para que eles organizem os argumentos que podem elencar para os 4 tópicos diferentes. Ao ser questionada sobre o que exatamente entende por *composition* no momento de entrevista, Ana faz menção à redação escolar, sem mais explicações a esse respeito²⁹¹ A professora não especifica para os alunos o que seria exatamente esse tipo de texto, porém ela os questiona sobre uma folha extra que havia lhes entregado em aulas anteriores sobre como escrever esse gênero, o que pode significar que os alunos já haviam trabalhado com esse tipo de texto anteriormente.

Ainda assim, o processo de organização do texto não está claro para eles. Ao ouvir as instruções da professora, um dos alunos questiona se pode escrever em tópicos. Vejamos:

190. AC: /.../ can we write it like in topics?

191. PA: when you are organizing yourselves, of course /.../

A professora esclarece que, a escrita em tópicos pode ser utilizada como um processo de pré escrita para a organização do texto, mas não como o produto final. Não há clareza se o aluno fez esse questionamento em relação à organização textual, ou em relação ao formato do texto.

A professora cita a necessidade de os alunos organizarem suas ideias, formarem uma opinião sobre o assunto, e elencarem os argumentos. Como não tivemos acesso à folha de instrução extra que ela menciona na aula coletada, não é possível afirmar que isso tenha ou não sido trabalhado anteriormente. Ainda assim, no momento da apresentação da tarefa, o modo de realizar essas atividades não é mesmo contemplado.

Como já informado anteriormente, essa atividade é uma mudança da proposta de escrita da unidade 5, na qual os alunos deveriam escrever uma carta formal na qual reclamam sobre um problema social²⁹². A professora, no momento de apresentação da unidade, sugere que os alunos escrevam uma carta reclamando sobre um suposto vizinho que estivesse ouvindo o gênero musical funk brasileiro muito alto. Na ocasião, algumas alunas refutaram a proposta ao alegar que elas mesmas ouviam música em volume alto. A professora então, no momento de execução da proposta, faz uma nova alteração. O LD sugere que os alunos pensem e elejam um problema social sobre o qual eles desejem discutir e propor sugestões. Ela, por sua vez, solicita que os alunos escrevam sobre quatro itens diferentes no que agora passa a ser uma *composition* e não uma carta de reclamação. Essa proposta também não é bem aceita pelos alunos, que em dado momento de aula contestam. Observemos a fala dos alunos a esse respeito:

205. AA: /.../you know what's funny it's that HERE says that YOU should choose the topic that YOU like and since

206. AB: that we CAN'T do that

207. AA: since

208. AC: we can NEVER do that

209. PA: it's a practice

210. AA: that's so wrong (3) it isn't right/.../

As alunas em questão questionam a falta de poder de escolha sobre as atividades que devem fazer, enquanto a professora alega ser uma prática. É importante mencionar que todos os alunos têm uma relação amistosa com a Professora Ana e que em todas as aulas coletadas percebeu-se uma boa relação e um bom clima em classe. Mesmo as alegações acima foram feitas em clima de descontração e brincadeira. A professora, por sua vez, responde da mesma maneira, de modo jocoso, e logo passa a dar informações acerca da atividade. Vejamos:

201. PA: /.../ I'm a dictatorship and as a dictatorship (2) I tell you when you need to think (3) It was a joke but especially what to think (3) it was a ((inaudível)) (2) I like manipulate ((mexendo com as mãos como se estivesse com marionetes.)) (4) ok ((a professor caminha pela sala)) (7) hey you need to think about ah three argumentations (2) and your opinion because the composition is about giving your opinion right? So in this practice I'm giving you a direction so that you think towards (2) to help you organize your ideas ((professor olha para relógio e diz)) in these 10 minutes (3) don't critique me the 10 minutes are for that /.../

Ainda que haja um clima de descontração, não se pode ignorar que houve sim uma reclamação por parte dos alunos sobre suas necessidades e desejos não serem contemplados (ao mencionarem que eles nunca podem escolher como fazer as atividades) e uma justificativa, imbuída em uma brincadeira, de que isso é uma 'prática'. A questão que se levanta acerca desse episódio é a de que prática exatamente seria essa, e o que essa prática revela. Instantes depois desse comentário da professora, um outro grupo de alunos, mais retraídos, voltam a perguntar sobre a extensão da tarefa da seguinte maneira:

215. AD: /.../ did you to put all these topics in one composition?

216. PA: ((olha para o chão por alguns instantes, volta o olhar para o aluno e responde)) Yes.

217. AE: ((aluna olha para o livro, e olha para a professora boquiaberta) teacher

218. PA: you start to take it all in and then when you get to another composition down a composition you will see how easy you are because (2) I push a little to you /.../

O Aluno D pergunta mais uma vez se realmente precisa usar todos os temas na redação e professora justifica dizendo:

219. PA: /.../ you start the difficult way and when you get to another composition you'll see how easy it was because I pushed you a little ((inaudível)) /.../

É importante ressaltar que, os alunos que agora questionam a professora (Alunos D e), são alunos um pouco mais retraídos e menos comunicativos. Nas observações de aula esses alunos em especial se mostraram mais passivos, participaram menos oralmente e se engajaram nas discussões somente quando lhes foi solicitado, diferentemente do primeiro grupo a questionar. No entanto, no caso dessa atividade em especial, os alunos se sentiram compelidos a confirmar se eles de fato haviam entendido as exigências da tarefa. A professora novamente justifica sua prática com frases como “*I pushed a little to you*” ou ainda “*I pushed you a little*”²⁹³.

Se aliarmos essa experiência ao episódio no qual a professora pede aos alunos que respondam às questões de gramática referentes a um semestre letivo no espaço de 5 dias²⁹⁴, podemos inferir que a prática à qual a professora se refere é de natureza estruturalista e conteudista. É possível inferir que, na visão de Ana, o volume de atividades (i.e., 4 tópicos em uma única redação, todos exercícios de gramática das unidades em um curto espaço de tempo) é mais importante do que a qualidade delas (i.e., tempo de instrução em aula para que se tenha um bom resultado). Para a profissional, é possível começar os

estudos num nível mais exigente, ainda que de modo “forçado”, e se habituar ao nível de dificuldade, para se obter um melhor rendimento.

É possível concluir, por meio da análise da aplicação de cada um dos tipos de texto, que embora em alguns momentos a professora tivesse recursos ao seu alcance (como as instruções do LD ou os *handouts* com explicações) as instruções das atividades de escrita propostas não foram feitas de forma detalhada ou explícita, de modo a favorecer o trabalho com a habilidade. Foram apresentadas as potencialidades a serem exploradas em cada gênero textual (de acordo com as informações que constam no LD), bem como os indícios, por parte dos alunos, de que não se havia clareza sobre como a tarefa deveria ser executada.

A prática de solicitar textos e não estimular os alunos a pensarem em suas particularidades reforça a visão de que a escrita é uma habilidade inata, que não se pode ser ensinada²⁹⁵, presente nos pilares da abordagem com base no produto (GRABE; KAPLAN, 1996, apud FERREIRA, 2007). A demanda de se escrever para aplicar dado vocabulário ou estrutura gramatical (como um registro do que se foi discutido em outros momentos) ou simplesmente para estar habituado à escrita (sem pensar nas macroestruturas e funções sociais do texto) sugere que a professora concebe o trabalho com a escrita como uma oportunidade de se demonstrar o conhecimento linguístico apenas, apontando para a abordagem da escrita com alvo no produto final. A diferença é que, como já demonstrado na seção anterior, essa demonstração linguística acaba sempre ocorrendo no âmbito oral.

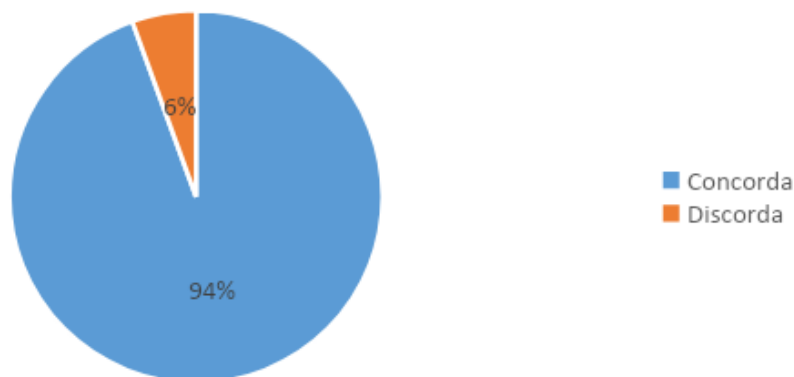
Embora a professora houvesse declarado devolver as atividades aos alunos com *feedback* e corrigir todos os exercícios ministrados, tais práticas não foram observadas nas aulas coletadas. Não houve também nenhuma prática de reescrita de textos, como sugerido pelas instruções do LD. No caso da atividade de escrita de uma *composition*, ela não foi concluída na aula seguinte, pois seguiu-se o período de revisão para a avaliação final.

Vejam na seção seguinte como a professora apresentou evidências que comprovam a hipótese de que as instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada.

4.3.3.4 Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 2.

Como apresentado na seção anterior, ao longo da observação de aulas a professora trabalhou com quatro tipos de texto diferentes – nota, lista, entrevista e *composition* – e nenhum desses foi instruído detalhadamente. Ao longo da entrevista, Ana fez menção à temática da Hipótese 2 por 19 vezes, sendo oito desses turnos de fala espontâneos e 11 estimulados pela apresentação da hipótese à professora ao final da entrevista. Somente esse número de comentários acerca da temática da hipótese já é expressivo, se considerarmos que o foco da pesquisa é o ensino da escrita e toda a coleta de dados feita com a professora (questionário, observação de aulas e entrevista) gira em torno desse assunto. Se considerarmos que Ana possui um total de 396 turnos de fala ao longo da entrevista, o número de menções que lidam com o ensino detalhado de escrita se torna ainda mais relevante. Vejamos no gráfico abaixo o quanto a professora concorda com a Hipótese 2:

Gráfico 7 - Hipótese 2 – As instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não são feitas de forma detalhada.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ana concorda 96% com a hipótese de que não instrui os exercícios de escrita de forma detalhada, com exceção de uma única fala na qual afirma que algumas das instruções são detalhadas até demais.²⁹⁶ Essa colocação, porém, é refutada na sequência, por meio da apresentação de trechos da transcrição da análise de aula, como veremos mais adiante.

Por meio dos comentários da professora acerca da hipótese emergiram dois temas:

- As instruções não eram detalhadas pois ocorriam por meio de *handouts* que deveriam ser estudados em casa.
- A professora não via a necessidade de dar instruções explícitas em sala por haverem os *handouts*.

Passamos a discutir cada um desses temas e ilustrá-los com excertos da entrevista.

4.3.3.4.1 As instruções não eram detalhadas pois ocorriam por meio de handouts que deveriam ser estudados em casa.

Ana menciona na entrevista o uso de materiais extras que suplementavam o ensino de escrita em suas aulas. Ao ser questionada sobre como instruía as atividades voltadas ao desenvolvimento da habilidade, ela informa que produzia *handouts* como uma forma de auxiliar os alunos a entenderem a estrutura dos textos com os quais trabalhariam e ter um melhor desempenho em suas avaliações escritas. Ainda que não tenhamos tido acesso a esses materiais, faz-se necessário investigar a importância dada a esses materiais e seu uso. Vejamos o excerto abaixo:

411/413. PE: /.../ em relação à forma como você ensina escrita agora pensando em suas aulas de em suas de inglês você informou que (1) é a questão 34 [do questionário] (1) você informou que ao passar algum exercício que envolva escrita você busca deixar claro o que quer com o texto qual o objetivo que estru-

turas podem usar como organizar o texto /.../ então sobre isso de que forma você instrua as atividades de escrita exatamente?

414. PA: ah no *Summit* eles tinham (1) um critério de avaliação de escrita (1) então eu sempre mostrava para eles quais eram esses critérios na verdade eu comecei foi foi um aprendizado tipo nos primeiros meses eu não mostrava eu só corrigia e eu achei que era injusto então eu comecei a mostrar pra eles esses critérios “olha eu tô avaliando com isso isso e isso” eu não lembro quais eram os critérios mas eu mostrava tipo eu trabalho tipo “eu eu tô avaliando isso isso e isso (1) pra vocês tomarem cuidado quando vocês tiverem escrevendo (1) porque isso é importante (1) e eu fazia os meus *handouts* éééé até hoje eu tenho alguns (1) é “*how can I write an opinion paragraph*” e aí eu colocava eu pegava na internet e aí eu organizava no *Word* tudo bonitinho e entregava para eles (3) as vezes eu falava “vamos ver isso aqui agora e vamos escrever alguma coisa” mas as vezes eu só entregava pra eles e falava “vocês podem usar isso aqui quando vocês chegarem em casa ou no futuro pra quando vocês precisarem escrever alguma coisa eeee rezar pra eles não jogarem fora /.../”

e

330. PA: /.../ eu sempre pedia de vez enquanto uma *composition* (1) teve uma aula que eu lembro bem que a gente dedicou uma aula inteira para eles construírem uma *composition* (1) e aí eu trazia o que eu fazia (1) eu criava arquivos sabe do *Word* pegando coisas da internet tipo ah “Como criar um *composition*” “como organizar” “coisas que você deve fazer coisas que você não deve fazer” eu entregava pra eles se eles liam ou não (1) não sei (risos) mas eu entregava o material para eles (1) para ajudar /.../”

Os excertos acima revelam o papel dos materiais extras (*handouts*) nas aulas de Ana. Eles serviam como um veículo para a instrução da escrita e modelo de boas práticas. Os trechos acima evidenciam que a atividades de escrever não era realizada como uma forma de participar de uma interação social, mas sim para alcançar os critérios determinados pelo LD. A escrita, nesse contexto, existe para refletir aquilo que Ana define como “importante”, com base em sua per-

cepção do conteúdo do LD, sendo uma ferramenta para treinamento de padrões, e não como meio de comunicação. Esse tema será abordado com mais detalhes ao final desta seção.

O segundo ponto de interesse nos excertos acima é a forma como a professora transfere a instrução da escrita aos *handouts* que produz. Assim como ela apresenta os critérios de avaliação do livro²⁹⁷ e espera que os alunos espontaneamente escrevam de acordo, ela faz o mesmo com os *handouts*: eles são entregues, algumas vezes analisados, e se tornam a base da escrita. Quando há algum tipo de instrução dos *handouts*, ela é feita pela simples leitura do material, explicitada na frase “vamos ver isso aqui agora e vamos escrever alguma coisa”. Quando os *handouts* não são explorados em sala, a instrução é para que os alunos mantenham esse material como base para consulta em caso de atividades futuras. As expressões da professora sobre “rezar para eles [alunos] não jogarem fora” ou ainda sobre não saber se os alunos consultavam os materiais evidenciam a forma como os alunos interagem com o material, como algo de pouca importância²⁹⁸. Ana transfere o uso desse apoio exclusivamente aos alunos: cabe a eles consultarem-no (ou não).

A noção de que entregar o material é o suficiente pode ser exemplificada pela forma como a professora instrui a escrita do gênero *composition*²⁹⁹, analisado na seção anterior. Ao explicar como os alunos devem realizar a atividade, a professora rapidamente os direciona ao uso de *handouts*³⁰⁰. A instrução da atividade se baseia no número de argumentos e opiniões que os alunos devem incorporar à sua proposta de texto. Ela informa estar dando diretrizes para que eles pensem a respeito (“*I’m giving you a direction so that you think towards*”³⁰¹). No entanto, a única diretriz que parece ser a base da atividade é o que está escrito no *handouts*, ao qual não tivemos acesso. É possível depreender que as atividades escritas não precisam de instruções claras ou detalhadas. O simples fato de entregar o *handout* e solicitar que os alunos o consultem deveria ser o suficiente para auxiliá-los

Ainda sobre o uso de *handouts*, ao ser questionada abertamente sobre a hipótese 2 ao término da entrevista, a professora demonstra uma contradição ao afirmar que, algumas vezes instruía os exercícios com riquezas de detalhes. Ao ser apresentada a trechos da transcrição da observação de aulas nos quais não está clara a explicação da atividade em questão (como os excertos dispostos acima), Ana justifica sua prática com o uso dos *handouts* como uma forma de instrução. Vejamos o excerto abaixo:

923. PE: /.../ as hipóteses dos exercícios de escrita as instruções dos exercícios de escrita propriamente não são feitas de forma detalhada foi um pouquinho do que a gente conversou

924. PA: sim algumas vezes dependendo das instruções sim outras são detalhadas até demais.

925. PE: pensando naquela turma lá então olha ((lendo as transcrições da aula))

71. PA: so the homework is this: during today, and tomorrow and the beginning of Wednesday, I want you to do something for me, and write notes about it. (inaudible) and make observations on how people dress, and how you how you ok and be honest how you see them, and how people around you see them /.../

926. PE: então não foi detalhado como que eles deveriam fazer essas anotações

927. PA: não

928. PE: você concorda que

929. PA: sim sim

930. PE: isso é um padrão mesmo? ou você comentou “as vezes sim, as vezes eu explico até demais”

931. PA: às vezes as vezes as vezes (1) ah eu dou o *handout* pra eles e a gente passa alguns minutos passava né ah “olha pra isso aí, dá uma olhada” eu lembro que eu fiz um “*Dos e os Don'ts*” que a gente deu uma olhada eu meio que dei uma olhada com eles mas outras vezes (1) não eu só falava “ó take notes” e (1) segue o barco

932. PE: tá tudo bem (1) aqui eu tenho uma outra frase ó ((lendo as transcrições selecionadas))

181. PA: I'm going to give you we have 15 minutes of class and I'm going to give you these 15 minutes to organize and prepare for a composition that I'm going to ask you to give me /.../

187. PA: (3) this composition has to have these four topics: social responsibility, immigration in Brazil /.../

933. PE: mas você percebe que você vai desdobrando (1) “é uma *composition*” (1) “é um *opinion essay*” “ó você tem que fazer assim mas não assim” não fica claro como que você quer mesmo que eles façam (1) de cara (1) é isso mesmo?

934. PA: normalmente sim (1) sim é isso mesmo /.../

É possível depreender desse trecho que a ação de entregar o material extra devesse ser reconhecida automaticamente como forma de instrução. Podemos depreender o que Ana entende por ensino de escrita ao observar algumas das expressões que utiliza, tais como “passar alguns minutos” tratando do tema, e sugerir possíveis pontos de interesse (“olha pra isso aí, dá uma olhada”). A colocação de Ana também informa sua percepção sobre o papel do professor na instrução da escrita: ele é aquele que “meio que d[á] uma olhada” em pontos a serem desenvolvidos. Quando a instrução, feita em minutos e mediada pelo professor, não ocorre, a ordem é fazer a atividade da forma como se entende e “seguir o barco”.

Ainda sobre o excerto acima, é possível observar o processo de reflexão da professora e a sua percepção de que realmente a instrução às atividades escritas não foram realizadas. Quando o segundo episódio mencionado, no qual Ana instrui uma atividade, lhe é apresentado, eu a indago sobre a falta de clareza nas instruções. É possível observar a sua mudança de atitude ao concordar com a minha colocação de que a instrução à atividade não foi clara com as frases “normalmente sim” e “sim é isso mesmo”. Ana, que até o momento não concordava com a hipótese, demonstra sua mudança de opinião ao informar que

“normalmente é isto mesmo”. É importante mencionar que, mesmo havendo uma boa interação, um clima amistoso e agradável, essa foi uma entrevista longa (2h42min, com um total de 855 turnos de fala) e com perguntas desafiadoras; a essa altura a professora começou a demonstrar sinais de cansaço.

A percepção da ineficiência na instrução ocorre em outro momento da entrevista no qual a professora informa notar que nem sempre os alunos conseguem realizar as atividades escritas satisfatoriamente, o que gera a necessidade de instruções mais detalhada. Vejamos o trecho abaixo:

484. PA: /.../ eu acho que eu percebi que eles tinham necessidade porque ah as vezes eu pedia as coisas e depois eu percebia que eles tinham dificuldade com aquilo que “perai vamos voltar um pouquinho aqui pra gente ver o que é isso aqui ah porque as vezes a gente a gente dá alguma coisa para os alunos a gente acha que eles já sabem disso mas as vezes eles não sabem (1) e aí quando você tem o retorno você percebe que eles não sabem e aí você “ah ok eu tenho que voltar um pouco pra ensinar isso pra eles” e era muito esse o motivo pelo qual eu fazia (1) os meus *handouts* tipo “ah isso aqui é como se escreve *composition*” “isso aqui é como se escreve um *essay*” “ó tem que ter 5 parágrafos” “ó cada parágrafo pode ter isso isso e isso” (2) e era por causa disso porque eu percebia que eles tinham dificuldade (1) e aí eu trazia isso pra eles /.../

Nesse momento da entrevista a professora informa uma nova dimensão para o uso dos materiais suplementares: eles não servem somente como forma de instruir a escrita, mas possuem também um caráter remediador. Tal informação se torna contraditória se a compararmos com a maneira que a professora expressou fazer uso dos materiais até então. Vimos que Ana utilizou os *handouts* como forma de evitar detalhar o modo como as atividades de escrita deveriam ser realizadas, indicando a consulta do material em casa, ou uma consulta de certos pontos em sala de aula, de forma superficial. Agora, ela coloca o *handout* como uma maneira de reforçar conteúdos que não foram bem absorvidos, porém, ainda mantendo a mesma conduta ao dizer

“ah isso aqui é como se escreve *composition*” “isso aqui é como se escreve um *essay*” “ó tem que ter cinco parágrafos” “ó cada parágrafo pode ter isso isso e isso”. Contudo, Ana mantém a mesma abordagem superficial, não trabalhando os conteúdos de forma detalhada.

A produção de *handouts* pode evidenciar a percepção da professora de que, ainda que os critérios apresentados pelo LD devessem ser alcançados, as explicações contidas no MD eram inadequadas para as aulas. Como visto anteriormente na seção de análise das aulas coletadas, a professora alterou 70% da proposta do LD. Pode-se depreender que os *handouts* e atividades extras foram os veículos pelos quais essas alterações ocorreram.

Como demonstrado nas análises apresentadas até o momento, é possível inferir que, nesse contexto de sala de aula, a habilidade escrita é utilizada para refletir aquilo que a professora entende como “importante” com base em sua percepção do conteúdo do LD. A escrita passa a ser empregada como uma ferramenta para treinamento de padrões, e não como meio de comunicação. Nesse sentido, o uso de *handouts* como um meio de instrução pode apontar para o uso de modelos para a escrita de texto, o que se aproxima da abordagem com foco no produto. A professora apresenta os modelos de textos³⁰² (instruções acerca da estrutura do texto contidas no *handout*) e solicita aos alunos que os produzam, de acordo com os critérios dispostos no LD.

A percepção de que os alunos tinham dificuldades em escrever e a aplicação remediadora dos *handouts*, em alguns minutos da aula, ou como material de consulta para casa como visto nos dados apresentados, revelam a falta de espaço que a escrita possui nas aulas de Ana, bem como a ideia, mais uma vez, de que escrever não é algo que precisa ser instruído, basta se ter um modelo em mãos, como veremos na seção seguinte.

A tendência de usar os *handouts* como meio de instrução e não explicar as atividades de escrita de forma detalhada pode ter origem no

próprio tipo de instrução que a professora recebeu enquanto estudante. Quando questionada sobre como dá instrução sobre textos argumentativos – tema muito recorrente em sua fala – a professora demonstra como a sua experiência como aluna (ou a falta dela) molda a sua prática, ao declarar que não saberia como ensinar uma pessoa a argumentar por não haver aprendido isto enquanto aluna. Veja os trechos a seguir:

701/702. PE /.../ ao instruir os alunos a fazer uma atividade que envolvia argumentação você menciona a redação do ENEM /.../ o trabalho com argumentação aqui exposto tinha como objetivo secundário a preparação para o vestibular pelo ENEM?

705. PA: não não é só porque realmente é uma coisa que é muito viva comigo então (1) sempre vinha

706. PE: tranquilo (1) você ensinou os alunos previamente sobre como argumentar em língua inglesa?

707. PA: (2) boa pergunta

708. PE: porque você sempre cita você usa bastante essa palavra “argumentação” “argumentar” “criar argumentos” mas você chegou a a a falar “olha se argumenta assim” a ensinar a argumentar em língua inglesa?

709. PA: eu acho que eu não sei assim ensinar como argumentar pra falar a verdade

710. PE: você não sabe a ensinar como argumentar

711. PA: é eu nunca ensinei como argumentar é algo que eu sempre (1) é algo que eu sempre achei que se aprendia fazendo entendeu? na medida que eles iam expondo a opinião mesmo por isso que eu sempre foquei em opinião (1) “você tem uma opinião sobre isso certo? qual é a sua opinião sobre isso?” e eu sempre tentava focar muito na opinião deles pra que eles criassem os argumentos sozinhos tipo “essa aqui é minha opinião e eu vou defendê-la assim assim e assim” (1) eu nunca tentei ensinar como argumentar eu não eu não saberia fazer pra ser sincera /.../

A influência da experiência da professora enquanto aluna será abordada mais à frente. Vejamos na próxima seção como a professora

acaba não instruindo a habilidade escrita exatamente por fazer uso dos *handouts*.

4.3.3.4.2 A professora não via a necessidade de dar instruções explícitas em sala por haverem *handouts*

Em alguns momentos da entrevista a professora demonstra ter tido dificuldades em responder algumas perguntas do questionário e em entender algumas das perguntas da própria entrevista. Durante esse processo de entrevista, indaguei-a sobre a forma como ela instruía as atividades de escrita, uma vez que suas respostas no questionário foram evasivas³⁰³. Como visto na seção anterior, Ana respondeu essa pergunta informando o uso dos *handouts*. Eu insisti na questão em um outro momento, criando uma situação hipotética, para estimulá-la a comentar sobre como ensina escrita. Vejamos o trecho a seguir:

417. PE: /.../ mas de que forma você (1) esclarecia os objetivos do texto e quais os recursos linguísticos que eles poderiam utilizar?

418. PA: (2) como assim? (2) de que texto?

419. PE: quando você instruía escrita (1) você comentou agora que “ah eu trouxe pra eles um *handout* sobre *opinion paragraph* nós escrevíamos em sala” ou senão “ eu pedia uma *composition*” como você estava comentando você pedia basicamente *compositions*

420. PA: isso

421. PE: né? então mas você chegava a explicar pra eles “olha o objetivo desse texto é” pensando num *opinion paragraph* por exemplo “é expressar a sua opinião” ou um texto argumentativo “é argumentar sobre assunto X” você chegava a esclarecer esses objetivos com eles? como que você esclarecia esses objetivos?

422. PA: eu não lembro se eu esclarecia os objetivos nesse sentido (1) acho que eu não via a necessidade porque (1) ah (1) como a gente estava no meio de uma discussão sobre uma opinião sempre que eu pedia as *compositions* era pra eles darem a opinião deles

423. PE: era implícito

424. PA: é pra mim tava implícito mas eu não lembro se alguma vez surgiu essa questão e eu tentei resolver /.../

A resposta da professora à pergunta sobre como ela instruíra as atividades de escrita propriamente concorda com a temática já discutida na Hipótese 1, de que as atividades escritas eram uma extensão da atividade oral. Ao perguntar sobre como a professora explicava os objetivos dos textos que solicitava, ela responde que as atividades escritas eram oriundas das discussões que estavam sendo feitas, logo, ela “não via a necessidade” de mais explicações, uma vez que os esclarecimentos já foram possivelmente realizados nos momentos das discussões. Ela informa não recordar ter respondido a perguntas feitas pelos alunos sobre dúvidas relacionadas a habilidade escrita propriamente, ainda que já tenha sido demonstrado nas seções anteriores que esses questionamentos existiram e que ela os respondeu informando que o modo como as atividades eram conduzidas se tratavam de uma prática.³⁰⁴

Em minha fala apresentada anteriormente, deduzo que a instrução às atividades de escrita estava, de alguma forma, implícita nos momentos de discussões e comunico essa ideia à professora. Ana concorda com minha colocação. Se pensarmos nas expressões citadas anteriormente pela professora sobre se entregar os *handouts* e rezar para que os alunos leiam e não percam, ou ainda dar instruções com base nos *handouts* e “seguir o barco”, é possível inferir que, se os alunos não tiverem a curiosidade de perguntar sobre o tipo de texto com o qual estão trabalhando e suas especificidades, não há razão para se discutir esses pontos. O conhecimento sobre como escrever os textos solicitados só é questionado quando os resultados não são satisfatórios.

Em um outro episódio, já analisado na seção anterior, Ana solicita aos alunos que tomem notas sobre como as pessoas em seu entorno se vestem. Quanto à instrução da escrita nesse episódio, ela é reduzida ao registro de lição de casa e ao registro de informações

para as interações orais, sendo geralmente informada ao final da aula. No caso do episódio em que a professora solicita uma entrevista sobre migração com pessoas de seu entorno, a instrução se restringe à temática que eles devem abordar ao entrevistar as pessoas. Mais uma vez, a informação de que a atividade deve ser feita de forma escrita é dada ao final da aula, e nada é informado sobre o gênero entrevista ou o seu propósito, somente é dito aos alunos que a entrevista deve ser realizada de forma escrita³⁰⁵. Sobre esse episódio específico a professora informa que:

878. PA: /.../ sabe o que que acontecia? (1) eu lembrava das coisas que eu tinha que fazer na aula e aí eu ia fazendo tipo (inaudível) e aí eu olhava pro plano e aí via que era outra coisa e eu ficava “eita nós» era pra ser escrito (risos) aí eu lembrava no último momento que era pra ser escrito /.../

De acordo com a fala da professora acerca dessa aula, instruir as atividades de escrita se limita a informar que é para ser feito de forma escrita e isto deve ser o suficiente. Vimos na análise da Hipótese 1 que a professora busca manter o seu planejamento de aulas registrado de forma escrita. Mesmo com o plano de aulas em mãos, a instrução da habilidade escrita só é lembrada nos instantes finais da aula.

Acerca da Hipótese 2, buscou-se demonstrar por meio dos excertos apresentados que as instruções dos exercícios de escrita propriamente (Tipo D) não foram feitas de forma detalhada uma vez que, para Ana, o uso de materiais extras (*handout*) cumpre esta função. O entendimento de que as atividades de escrita são uma extensão das atividades orais (Hipótese 1) corrobora à falta de instrução. Como a professora explica as atividades orais, realizar a atividade escrita se traduz em dar continuidade à atividade já instruída oralmente.

Embora a professora percebesse a dificuldade dos alunos com a escrita, não houve uma mudança expressiva em sua prática. Ela fez poucas mudanças no uso de sua ferramenta de trabalho (*handouts*), que se resumiu à dedicação de um tempo extra para a leitura do material em

sala. A maior elaboração das explicações ou o uso de mais atividades que lidassem com o desenvolvimento da escrita não ocorreu.

Essa ação pode se mostrar problemática se consideramos que, como demonstrado até o momento, nem o gestor e nem o LD revelam uma concepção de escrita voltada à sua potencialidade de meio de comunicação que pode refletir o contexto sócio histórico cultural em que se vive, direcionado à uma audiência predefinida e utilizado como forma de participação social. A escola, por meio da figura do gestor, expressa desejar devolver os alunos melhores para a sociedade, para o contexto ao qual pertencem. Contudo, os dados mostram que esse projeto da instituição desconsidera o uso da escrita como um agente transformador. Trataremos na seção de discussão dos dados quais são as possíveis implicações que a postura da instituição em relação à escrita pode acarretar aos alunos.

4.3.3.5 Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula.

É possível depreender de alguns episódios que a professora acaba por improvisar alguns dos procedimentos de aula. É importante esclarecer que o ato de improvisar não é algo necessariamente negativo, até porque o processo de ensino e aprendizagem é algo dinâmico. Ainda assim, buscou-se observar nos dados obtidos por meio da entrevista qual foi a motivação para a adaptação dos procedimentos de aula, se isso foi uma forma de potencializar os momentos de aula e as discussões, ou ainda se tais mudanças foram necessárias.

Como já apresentado na seção que lida com a análise das aulas coletadas³⁰⁶, na primeira aula, a professora propõe uma atividade diferente, fazendo uso de um vídeo que retrata um experimento social no qual as pessoas estão mais dispostas a contribuir financeiramente tendo em vista como o pedinte se veste. Ao instruir a atividade, Ana divide os alunos em dois grupos e propõe duas questões a cada um

dos grupos. Os alunos fazem indagações sobre o número de perguntas que devem responder, alegando que ela sempre muda o número de questões ao propor esse tipo de atividades. Vejamos:

205. PA /.../ This time this time I`m sorry ok this time I have only ah ask two questions ok (1) and I have to

206. AA³⁰⁷: Are you sure? (inaudível)

207. PA: Yes I am (2)

208. AA: Are you very

209. PA: I do like ever (3) I am sure

210. AA: (inaudível) It`s like more for more ((risadas))

211. PA: No like uh it`s three questions ok sorry no it`s two questions ok and I`m going to give one question for each group so I don`t get confused and you don`t get confused cause last time it was kind of a confusion so (1) yeah I`m not gonna make that mistake again so this group you`re going to answer this question /.../

No episódio acima, a aluna questiona a professora se ela trará somente duas perguntas que deverão ser respondidas, ou se ela acrescentará novas questões no percurso da atividade. A própria professora relata que se organizou para que não houvesse o que ela denomina como “confusão”, pois, pode-se inferir pelo relato que a última experiência de aula foi conturbada. Posteriormente, ela acrescenta novas perguntas à discussão, mas somente após os alunos compartilharem suas respostas e opinarem sobre as primeiras perguntas apresentadas.

Nesta mesma atividade inicial – responder a duas perguntas – não fica claro se as questões devem ser respondidas de forma escrita ou oral. Como já apresentado na hipótese 1, em alguns momentos a professora traz questões para que os alunos respondam e estas servem como desencadeadoras de discussões que continuarão no campo oral. Ainda que não fique claro se essas questões devem ser respondidas de forma escrita ou de forma oral, há a cobrança que

os alunos compartilhem o que escreveram posteriormente. Essa falta de clareza nas instruções não ocorre somente nos momentos de prática pedagógica: tal característica é inerente ao LD, o que gerou a necessidade de se criar novas categorias de análise das atividades que constam no material, acrescentando a Categoria E, que se refere às atividades indefinidas.³⁰⁸

No caso da atividade em questão, observa-se a improvisação uma vez que os alunos pedem um momento para anotar questões e começam a perguntar uns aos outros quem teria uma folha para emprestar. Somente nesse instante que a professora define que eles deverão fazer a atividade de forma escrita, sendo uma folha por grupo, isto é, uma pessoa do grupo apenas ficará responsável pelo registro. Vejamos:

7. PA: /.../ No like uh it`s three questions ok sorry no it`s two questions ok and I`m going to give one question for each group so I don`t get confused and you don`t get confused cause last time it was kind of a confusion so (1) yeah I`m not gonna make that mistake again so this group you`re going to answer this question

8. AA: Hold on hold on hold on

9. PA: Ok ok

10. AA: Do we have ah do we have paper to write the answers?

11. PA: (2) Someone? Aluna B? ((sussurrando)) I don`t have paper (1) I don`t

12. AA: Sorry /.../

13. PA: /.../that`s what (2) paper? (3) ah no paper? ((mais de um aluno falando ao mesmo tempo)) (inaudível)

14. AA: (inaudível) Aluna B?

15. PA: She does (3) ok yeah Aluna B is going to distribute her paper

16. AB: I just have three books and I was like (inaudível)

17. PA: Ok (2) one page for the group (1) (inaudível) /.../

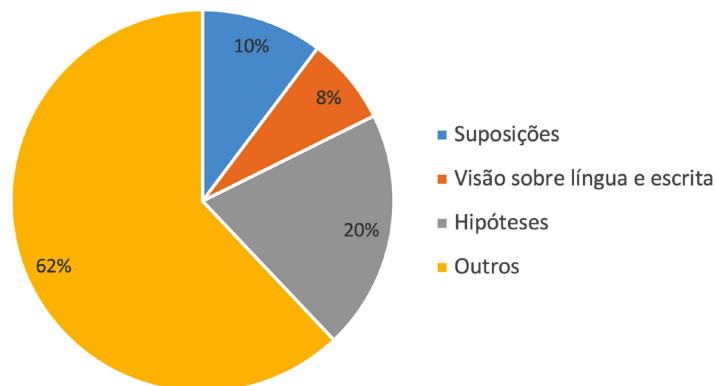
Ainda que haja poucos dados sobre uma possível improvisação, esse tópico foi discutido no período de entrevista. Vejamos qual a percepção da professora acerca desse tema.

4.3.3.6 *Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 3.*

Antes de discorrer sobre como a professora descreveu o processo de improvisação no período de entrevista, faz-se necessário trazer mais informações sobre o processo de entrevista em si e como ele foi sistematicamente analisado e codificado. Como já informado na seção de Análise da Entrevista³⁰⁹, a entrevista realizada com Ana foi motivada pela necessidade de esclarecer algumas contradições encontradas entre a prática declarada no questionário e aquela observada em suas aulas. Esclarecemos como alguns padrões que evidenciavam as práticas da professora foram observados, agrupados e analisados durante a transcrição e análise das aulas coletadas e geraram insumo para a entrevista estimulada.

Contudo, da mesma maneira, o próprio processo de entrevista foi igualmente transcrito, codificado e analisado e, com isso, novos temas e novos códigos emergiram a respeito da prática da professora. Vejamos quais foram todos os tópicos abordados pela professora Ana em seu processo de entrevista:

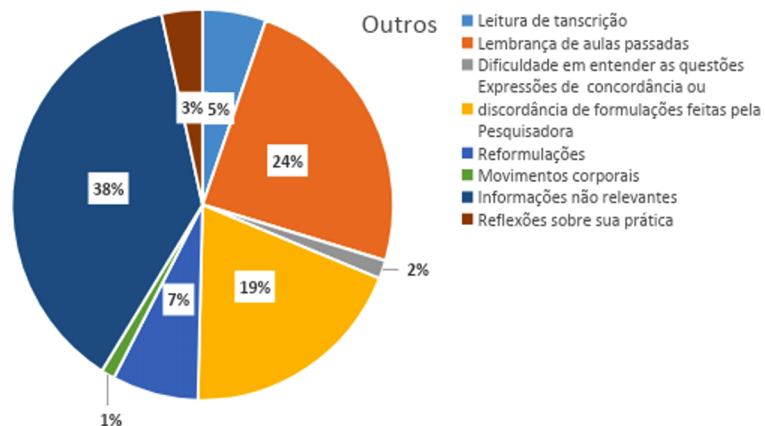
Gráfico 8 - Tópicos abordados pela professora ao longo da entrevista



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

A professora passou 38% do tempo total de entrevista discorrendo sobre: (a) como as suas experiências prévias moldam a sua prática e o do uso do LD como currículo do curso (Suposições) (10%) e; (b) sua visão acerca do ensino e aprendizagem de língua e de escrita (8%); as hipóteses, de forma espontânea, uma vez que essas só lhe foram apresentadas ao término da entrevista e ela pôde comentá-las abertamente (20%). Nos outros 62% da entrevista a professora discorre sobre os seguintes tópicos:

Gráfico 9 - Categoria “Outros” da Entrevista Estimulada com a Professora Ana



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

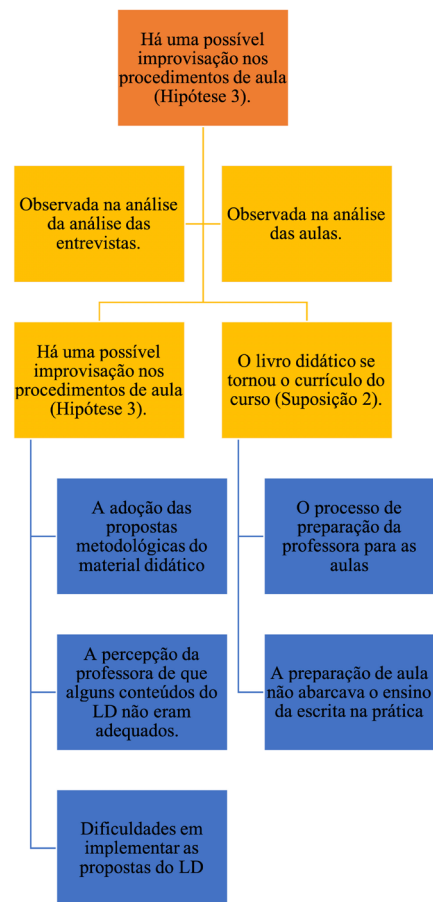
Os insumos gerados pela categoria 'Outros' não foram considerados, mas as novas categorias (suposições sobre a prática da professora e sua visão sobre o ensino e aprendizagem de língua e de escrita) foram analisadas, por se mostrarem importantes para uma melhor compreensão sobre a concepção da professora acerca do ensino de língua e de escrita.

Após a codificação dos dados obtidos na entrevista e a geração de gráficos, foi constatado que a noção de que há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (Hipótese 3) está relacionada à ideia de o LD haver se tornado o currículo do curso (Suposição 2). A possibilidade do LD haver se tornado o currículo do curso já foi discutida na seção 4.1.1 – A escolha do material didático e sua permanência, onde os dados evidenciaram que o gestor responsabilizou o LD pela falta de trabalho com a escrita, alegando que não via o material cobrando esse tipo de trabalho, logo, ele não era feito³¹⁰.

No caso da entrevista com a professora, esses foram os dois tópicos com os quais ela mais discordou (Hipótese 3 e Suposição 2). Tratarei inicialmente da suposição de que a proposta do LD passa a nortear o curso de acordo com a prática da professora, para posteriormente lidar com a possível improvisação nos procedimentos de aula, em especial os que lidam com a instrução de escrita. Essa parece ser a ordem mais adequada de apresentação dos dados uma vez que, a percepção da falta de conexão dos conteúdos do LD com o que a professora entende ser a realidade dos alunos faz com que ela busque recursos extras, o que gera a possível improvisação.

Para fins de organização, apresento o organograma abaixo, com um resumo dos pontos que serão tratados nas próximas seções:

Quadro 24 - Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (Hipótese 3)



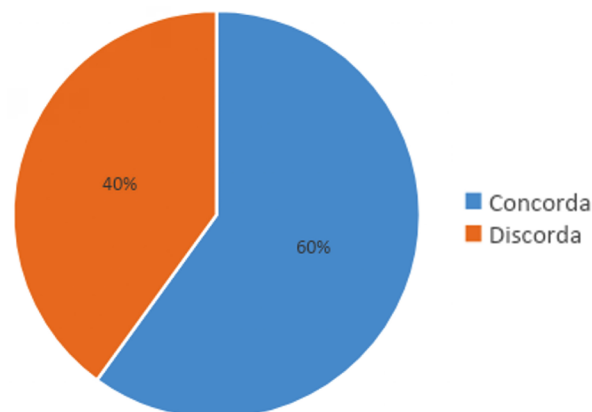
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

4.3.3.7 Suposição 2 – O LD se tornou o currículo do curso.

Conforme discutido anteriormente, após a primeira leitura da entrevista estimulada notou-se a recorrência de trechos que faziam menção ao uso do LD como currículo do curso, seja por frases nas quais a professora revela haver lido o material sistematicamente ao ponto de memorizá-lo, ou ainda frases nas quais ela informa usar os critérios de

avaliação de textos do material rigorosamente³¹¹. Porém, após a análise mais detalhada de todos os trechos codificados sob esse tema, averigui que haviam colocações da professora que sugeriam uma discordância com a suposição. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 10 - Suposição 2 – O livro didático se tornou a grade de ensino do curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ana faz colocações que remetem ao uso do LD como currículo do curso em 60% do tempo em que trata do assunto na entrevista estimulada. Alguns dos trechos analisados sugerem que a professora internalizou as instruções metodológicas do material didático ao ponto de reproduzi-las em seu discurso e em sua prática, mesmo fazendo modificações nas propostas de escrita. Outros trechos, por sua vez, revelam que, ainda que Ana tenha adotado as instruções do livro, ela demonstra dificuldades em implementar os seus padrões observados.

Quanto aos trechos codificados como contrários à suposição (40%), é possível inferir após análise que Ana não revela necessariamente uma visão negativa em relação ao material como possível currículo do curso, mas sim sua percepção de que certos temas não eram condizentes com os interesses dos alunos, momento no qual há a improvisação nos procedimentos de aula. Ainda assim, os dados revelam que a professora mantém as temáticas do livro.

Portanto, os excertos codificados nessa seção apontam para os seguintes temas:

- A adoção das propostas metodológicas do material didático.
- A percepção da professora de que alguns conteúdos do LD não eram adequados.
- Dificuldades em implementar as propostas do LD.

Passamos a discorrer sobre os pontos apresentados acima acerca da suposição 2, ilustrando-os com excertos da entrevista.

4.3.3.7.1 A adoção das propostas metodológicas do material didático

Observou-se ao longo da análise da entrevista com a professora que ela internalizou a proposta metodológica do LD ao passo que ela revela: (a) ter apreço pelo material e sua estrutura; (b) cobrar os critérios de avaliação da produção escrita do LD e pautar suas explicações nesses mesmos critérios e; (c) buscar manter a mesma estrutura do LD em termos de extensão de textos e temática ao definir as atividades de escrita.

Ao longo da entrevista estimulada Ana demonstra o quanto gosta da proposta do LD e de sua estrutura. A professora discorre sobre como o livro possui tópicos interessantes, bem como uma boa apresentação de estruturas gramaticais e vocabulares.³¹² Ela informa também gostar dos materiais suplementares tais como vídeos, banco de questões³¹³ e a seção extra de gramática denominada *Grammar Booster*.³¹⁴ Parte do apreço da professora pelo LD está relacionado à possibilidade de discussão oral dos temas propostos.³¹⁵

A professora aprecia a estrutura do material de tal forma que implementa os critérios de avaliação de textos sugeridos pelo livro³¹⁶, mesmo havendo a possibilidade de flexibilização de atividades e avaliações. Observemos o excerto a seguir:

414. PA: /.../ ah no *Summit* eles tinham (1) um critério de avaliação de escrita (1) então eu sempre mostrava para eles quais eram esses critérios na verdade eu comecei foi um aprendizado tipo nos primeiros meses eu não mostrava eu só corrigia e eu achei que era injusto então eu comecei a mostrar pra eles esses critérios “olha eu tô avaliando com isso isso e isso” eu não lembro quais eram os critérios mas eu mostrava tipo eu trabalho tipo “eu eu tô avaliando isso isso e isso (1) pra vocês tomarem cuidado quando vocês tiverem escrevendo (1) porque isso é importante /.../

É possível observar acima o processo de assimilação e adoção dos critérios de avaliação³¹⁷ do LD à forma como a professora avaliava os textos dos alunos. Ela informa que inicialmente corrigia as produções escritas seguindo as diretivas do LD, consideradas como importantes, sem compartilhar os critérios com os alunos, mas depois passa a apresentar o aporte de regras aos alunos, para que eles adequem sua escrita às expectativas do material. Não há uma negociação com os alunos sobre o que eles consideram relevante ao desenvolver sua escrita, mas sim a imposição daquilo que é tido como o aceitável pelo livro.

Em outro momento da entrevista a professora volta a mencionar a importância dos critérios de avaliação da produção escrita, agora sendo um pouco mais detalhada. Vejamos abaixo:

564/566. PE: /.../ nas perguntas acerca da correção de atividades /.../ você mencionou corrigir todos os exercícios de escrita solicitados verificando “todos os erros gramaticais” e fazendo uso de “critérios que abranjam também coerência, vocabulário, organização do texto”. Você pode falar um pouco mais sobre a razão de corrigir todos os erros gramaticais?

567.PA: ah (2)

568. PE: você chegou a citar já que (1) parte de seus parâmetros partiam do próprio livro

569. PA: ah do livro

570. PE: parte do ENEM do que você achou importante do ENEM e pela sua formação e parte você comentou sobre alguns parâmetros que o livro te dá de correção

571. PA: sim sim sim mas esses parâmetros é (1) é que eu não lembro quais são será que tá aqui ((folheando o livro))

572. PE: eu acredito que tenha se eu não me engano aqui no começo oh (1) tem os parâmetros de escrita (1) aqui quando trabalha ((folheando o livro)) ó *writing review*

573. PA: quando eu peguei o livro eu lembro que eu li isso aqui tudo ((mencionando a parte de instruções de uso do livro contida no *Teacher's Guide*))

574. PE: sim (1) eu sei que logo no começo do livro tem os propósitos do livro (1) como desenvolver a escrita

575. PA: tá aqui achei ((apontando para uma página do livro)) é são esses cinco /.../ mas isso aqui eu achei porque ah (1) veio esse pra mim ((mencionando o *Teacher's Guide* mais o livro)) e o livro de testes (1) que era tipo um livro com várias questões de teste (1) e nesse livro tinha esses parâmetros e aí ah *appropriateness completeness accuracy e clarity complexity* ((lendo do *Teacher's Guide*)) esse *complexity* era que (1) e o *completeness* era o que eu quando eu tava falando com a Aluna A era o que eu falava pra ela (1) sobre argumentos profundos sobre coisas que não sejam rasas (1) e o *accuracy* seriam os erros gramaticais porque é importante e eles erravam em coisas tão pequenas (1) que eu achava essencial pra mostrar pra eles tanto é que a gente tinha um (2) um programa na aula que eu estou fazendo com essa turma também que é o "*grammar minute*" (1) como eu percebi que eles tinham muita dificuldade com coisas que eles já tinham aprendido mas que eles esqueciam (1) toda aula a gente fazia um "*grammar minute*" /.../

Ana passa novamente a demonstrar a importância dos critérios de avaliação, sendo mais específica ao citar quais são e como eles influenciam a sua prática. Ela cita os critérios espontaneamente, já no questionário, e mantém o mesmo discurso ao discorrer sobre o assunto no momento da entrevista estimulada. Eles se tornam norteadores das suas aulas tanto no tocante ao foco gramatical, como referência

para o ensino da escrita. Ela apresenta exemplos de como implementa os critérios de avaliação às suas aulas ao mencionar como sua instrução acerca de argumentação em uma das atividades coletadas estava relacionada ao elemento *completeness*. Nesse episódio, Ana discorre sobre a necessidade de maior elaboração de textos, citando os parâmetros de argumentação do ENEM³¹⁸. A menção da professora a esse episódio revela como os critérios apresentados pelo LD estão internalizados e refletem a sua própria prática: ela direciona a estudante aos parâmetros (“eu falava pra ela”), e não ensina como aplicá-los nos textos. No episódio em questão a professora não dá exemplos à aluna, tampouco faz sugestões de como ela poderia melhorar a sua resposta. Essa prática de direcionar os alunos a diferentes recursos (i.e., *handouts*, parâmetros do ENEM) em vez do ensino ativo do conteúdo é observada e discutida na seção anterior – hipótese 2 – na discussão sobre o uso de *handouts*.

Quanto ao critério ‘*accuracy*’, podemos observar como esse também é detalhado por Ana e permeia sua prática, ao ponto de ela criar uma atividade extra que denomina como *Grammar Minute* com a finalidade de rever conteúdos estruturais em sala. O enfoque nas questões estruturais, com base no critério *accuracy* é observável tanto nas práticas em aula, como nas provas.³¹⁹

Em se tratando da internalização da estrutura metodológica do LD, os dados apontam que a professora os incorporou em sua prática e fala. Ainda que em um momento da entrevista Ana informe somente ler as instruções do guia do professor quando está sem ideias do que trabalhar³²⁰, em outros pontos ela afirma haver lido todas as instruções³²¹ e “saber do livro” por quase o haver “decorado”³²². Essa absorção das diretrizes do material não se refere somente à aplicação dos critérios de correção das atividades escritas formais, mas também às demais instruções metodológicas e à própria estrutura organizacional do LD. O enfoque em aspectos estruturais e a internalização das instruções do

LD são observáveis em uma fala da professora sobre suas expectativas quanto à produção escrita dos alunos. Vejamos o excerto abaixo:

528. PE: /.../ mais uma pergunta ainda sobre os tipos de texto, você informou que a escolha destes textos depende do nível dos aprendizes e a forma como a escrita é trabalhada está atrelada ao variado nível linguístico dos estudantes, mesmo no nível avançado essa é a resposta das questões 31 e 35 (2) então você escolhe os textos de acordo com o nível dos alunos (1) né de acordo com o nível que cada um está mesmo o avançado você pode falar um pouco mais sobre isso? Como você define essas escolhas do tipo de texto a ser trabalhado?

529. PA: por exemplo ah (1) eu tenho aluno do básico 1 que ele faz ah (2) são frases simples (1) this is my house I live with my parents my name is Ana I am 24 years old então frases simples (1) e aí eu tenho textos de *Summit* que são textos de opinião que são textos argumentativos ou até mesmo os textos descritivos mas que eu não espero que eles façam frases simples (1) eu espero que eles façam frases complexas com preposição com coisa ligando coisa com frases mais avançadas com vocabulário diferente (2) é isso que eu quis dizer com “depende do nível” /.../

Ao dar a sua resposta, a professora reproduz parte das instruções metodológicas do LD quando afirma esperar que os alunos façam frases complexas e explorem novos vocábulos. As instruções do livro afirmam que:

- Students should be reminded and encouraged to actively use the language they have learned, and they should try to vary the vocabulary they use and the way they express themselves (p. Txiv).
- Students at post-intermediate and advanced level can cope with challenging writing assignments and they should be expected to use high-level grammatical structures in their writing (p. Txv)³²³.

A colocação da professora está de acordo com a descrição do livro sobre a instrução de escrita e o que se deve esperar dos alunos, até mesmo no tocante ao uso de palavras, como a variação de voca-

bulário. Podemos relacionar a menção de tarefas de escritas desafiadoras ao episódio no qual Ana solicita aos alunos que escrevam uma redação relacionando quatro tópicos distintos.³²⁴

Pode-se notar os princípios metodológicos e estruturais do material mantidos na escolha dos textos que faziam parte das aulas e provas. Ainda que não haja clareza sobre como exatamente a professora fazia a escolha dos textos, ela costumava prescrever textos curtos, com base nas temáticas discutidas em aula e na sua percepção dos princípios do material. Vejamos o excerto abaixo:

514. PE: /.../ ao responder as perguntas sobre o tipo de texto que a escola poderia eventualmente solicitar que você ensinasse /.../ você informou “ensinar diferentes tipos de texto por uma necessidade exigida pelo MD e não necessariamente pela escola” sobre isso (1) você se recorda dos gêneros que ensinou a essa turma? ou ainda se fez adaptações nos gêneros a serem ensinados, para adequá-los à realidade do aluno, assim como informou fazer com os outros conteúdos do LD?

515. PA: É que os textos que o livro pedia são (1) eles são curtos você está com o livro aí pra eu te mostrar /.../ ((após pegar o livro, folheando o livro)) no final de cada unidade (3) deixa eu ver (1) tinhaaaaaa *writing* (2) e na lição também tem isso (1) e aí eles focam em um aspecto (1) e aí normalmente eu tentava usar até hoje eu tento usar um pouco as vezes sempre no contexto que a gente tá vendo na aula pra não ser aquela coisa muito nada a ver (1) normalmente os *writings* eles são no contexto da aula (1) por exemplo se eu não me engano esse aqui também é a 4ª unidade é sobre aparência (1) e aí o texto dessa unidade é pra fazer comparações (1) isso que é o que a gente tinha feito com as moças dos *photoshops* (1) então eu tenho que usar o que tem aqui (1) é assim que eu expando o meu (1) o meu (2) vocabulário de (1) diversidade de textos /.../

O excerto acima ilustra a forma como o LD moldou a prática de Ana. A percepção da professora de que ela tem de ensinar diferentes tipos de texto como uma exigência do material revela o poder que o livro exerce sobre sua prática. Ainda que a escola não impusesse expressamente o ensino de diferentes tipos de texto, ela se sentia com-

pelida a fazê-lo pela força que o próprio material exercia. Ela menciona em sua fala “ter de usar o que tem” no livro, como uma obrigação.

A professora informa ensinar textos curtos e ter como foco um único aspecto do texto como uma forma de manter a estrutura da seção de escrita. Ela também ilustra o modo como tenta articular as modificações que faz nas atividades de escrita para que elas sejam condizentes às temáticas das unidades do livro. Ana relata como buscou conciliar a unidade que trata de aparência com a atividade de escrita que propôs aos alunos, na qual eles devem comparar padrões de beleza de diferentes culturas³²⁵. Por mais que ela tenha feito alterações na proposta de escrita para torna-la mais condizente com o que acredita ser o ideal, a professora mantém a temática da unidade e o foco em um único aspecto (comparações), bem como a extensão do texto (nessa atividade reduzido à escrita de frases)³²⁶. Ainda que ela ilustre a forma como busca articular as mudanças feitas com os padrões do LD, ela não menciona quais os tipos de textos que emergem da proposta do livro, mesmo sendo questionada a esse respeito em diferentes momentos da entrevista. Vemos, porém, a criação de novas formas de se trabalhar estruturas gramaticais, como a proposta de escrita citada.

Ana poderia produzir e alterar não só as atividades, mas também as provas que aplicava aos alunos. Os dados apontam que, mesmo com a liberdade de criar novas propostas, suas escolhas refletiam as temáticas do material didático. Como já apresentado na seção de análise das coletadas, a professora faz alterações em cerca de 70% das tarefas propostas pelo livro, aproveitando as temáticas das unidades, mas sem necessariamente fazer uso dos recursos do LD. Ainda que essas alterações possam ser interpretadas como uma forma de inovação, contrariando à suposição 2 de que o LD se tornou o currículo do curso, ao examinar os dados das aulas coletadas, vemos que os padrões e princípios metodológicos do livro permeiam as mudanças realizadas. É possível inferir que, ao realizar as alterações nas atividades de escrita, a professora busca implementar as propostas do LD

por vias diferentes. Isso se dá tanto nas mudanças das tarefas quanto nas provas. Vejamos esse tópico no excerto a seguir:

554. PE: /.../ como que você definia essas escolhas de texto?

555. PA: dependia muito do que a gente tinha discutido na sala porque eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem /.../ e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do *Summit*

556. PE: dentro daquela temática?

557. PA: é porque são temas bem abrangentes então dá pra você fazer muita coisa com eles

558. PE: legal perfeito você comentou “trazer alguns artigos” artigos curtos de revistas jornal blog?

559. PA: normalmente eram artigos que eu achava da internet então por exemplo eu pesquisava palavras-chaves do tipo quando eu estava quando a gente começou falar sobre gerações que foi a segunda o segundo semestre (2) e aí eu pesquisava artigos olha artigos sobre diferentes gerações (1) ah artigos pequenos mesmo do The Guardian The New York Times ou alguns sites desconhecidos eu lia o artigo achava se o assunto era pertinente e trazia pra sala normalmente como eram artigos ((gesticulando com as mãos)) (1) médios /.../

O excerto acima revela como a professora busca manter os padrões do livro no que concerne as suas temáticas, a extensão do texto e a habilidade do material de promover discussões orais, marca registrada de suas aulas e do LD. As escolhas de textos para as aulas e provas buscavam abarcar os assuntos discutidos em sala, mas também as próprias temáticas do LD, por serem consideradas abrangentes. A professora menciona como busca artigos de revistas que respeitem a

extensão de textos sugeridos pelo LD (“pequenos” ou “médios”) e que promovam discussões em sala, outro foco do LD.

Um outro recurso utilizado pela professora para compor as provas é o banco de questões do próprio material didático³²⁷. Ainda que ela busque demonstrar como pesquisou e montou provas com base em recursos extras, é possível observar que a estrutura do livro é mantida: os alunos deveriam escrever um texto pequeno, com base na temática da unidade que tratava de animais (Unidade 6). Vejamos o excerto abaixo:

493. PE: /.../ tá (1) essas provas não vinham da da Franqueadora?

494. PA: vinham só que (1) eu pra ser bem sincera não gostava das provas que vinham (1) e o Summit ele /.../ tinha um programa pra você fazer as provas (1) e eles te davam eles te davam vários exemplos de (inaudível) tipo ele te dava exemplos de questões (1) eles te davam exemplos de essays temas para essays que você podia usar alguns eu usei a maioria eu pegava na internet (1) tipo eu pegava por exemplo a gente fez *animals* (1) eu lembro que eu peguei porque a discussão era sobre o tratamento de animais (1) é zoológico é uma coisa boa ou ruim (1) e aí um uma das provas eu peguei tipo eu fui na página acho que do (1) do PETA ³²⁸que é um (1) uma organização e aí eu peguei algumas fotos eu peguei eu peguei alguns textos um texto pequeno pra eles fazerem a *composition* com base nesse texto (1) então (1) eu gostava de fazer as provas (1) me dava liberdade então como eu fazia depois das aulas eu sabia exatamente com o que eles tinham dificuldade o que que eu tenho que focar na prova (1) ah qual é o tipo de *composition* que eu posso pedir deles porque aí eu já sabia mais ou menos como é que funcionava /.../

É importante observarmos o processo reflexivo da professora e à sua resistência às provas prontas enviadas pela Franquia. A professora informa que logo que começou a trabalhar na unidade “aceitava” as provas que lhe eram entregues, referentes aos cursos que ministrava. Com o passar do tempo, ela passa a ficar mais crítica e fazer suas próprias avaliações, com o consentimento da coordenação. Ainda que

a professora rejeite as provas prontas, há uma certa contradição sobre como esse movimento se reflete em sua prática. Ana mantém os pressupostos do LD ao confeccionar suas provas e a ênfase às estruturas gramaticais. É possível deduzir que, uma vez que a professora enfatizasse gramática e oralidade em suas aulas (Hipóteses 1, 4 e 5), os reflexos desse processo se veem na intensificação do trabalho pedagógico nessas esferas.

Os excertos acima demonstram como as instruções metodológicas do LD foram absorvidas pela professora e integram o seu discurso e sua prática. Mesmo quando a profissional procura fazer alterações, buscar materiais extras ou ainda questionar as provas que lhe são enviadas pela Franquia, ela ainda mantém os princípios metodológicos e estruturais do LD.

Passamos a discorrer sobre como a professora, em alguns momentos, não achava as temáticas do livro consoantes com os interesses dos alunos, mas, ainda assim as incorporava às suas aulas.

4.3.3.7.2 A percepção da professora de que alguns conteúdos do LD não eram adequados.

Como apresentado anteriormente, embora a professora tivesse adotado as instruções metodológicas do LD e sua estrutura organizacional, isso não significa que ela considerava todas as temáticas do material adequadas. É possível inferir que, como a própria professora descreveu os temas do MD como abrangentes³²⁹, ela acabou resignificando as macrotemáticas do livro e trabalhando-as de forma diferente, o que gera a improvisação.

Ao longo da análise das aulas observou-se dois casos que podem ilustrar a forma como a professora resignificou as temáticas do LD: a proposta de escrita da Unidade 4, na qual os alunos deveriam comparar e contrastar o gosto de moda de duas pessoas diferentes e a professora pediu aos alunos que comparassem e contrastassem padrões de beleza; e na Unidade 5, na qual os alunos deveriam

escrever uma carta de reclamação sobre problemas urbanos e a professora solicitou a escrita de um gênero textual diferente (*composition*) sobre o mesmo tema.

Ao ser questionada sobre as mudanças que realiza nas propostas do LD, a profissional afirma que:

622. PA: /.../ normalmente eu penso nessa mudança (3) eu penso nas coisas que (1) interessaria pra eles discutir sobre porque (1) ah algumas coisas do livro não são coisas dos alunos e como eu já conheço os alunos como a gente conversa muito como eu conheço o bairro eu conheço a região como eu conheço a idade (1) embora faça um pouco de tempo que eu era adolescente mas eu conheço a idade (1) ah (1) eu uso tudo isso pra deixar mais interessante pra eles (1) então (1) eu tento ver o que incomoda mais por exemplo porque eles comentam alunos sempre comentam “ah o vizinho escuta funk muito alto” “ah o vizinho escuta música gospel muito alto” “meu vizinho faz isso meu é vizinho aquilo” (1) então eu sempre tento usar aquilo que (2)

623. PE: que emerge na sala de aula

624. PA: é que está na vida deles e que sai daí /.../

É possível observar que, por mais que a professora informasse que “algumas coisas do livro não são coisas dos alunos”, ao fazer as adequações na proposta da unidade buscou manter as mesmas temáticas, ou estrutura linguística. No caso da atividade da Unidade 4, a professora alterou a temática moda por padrões de beleza, por entender que o segundo tópico era mais relevante aos alunos. Vejamos o excerto abaixo:

55. PA: /.../ eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem (1) ah por exemplo como eu trouxe as fotos das mulheres com photoshop (1) ah qual é a visão de mulher? o que que se espera de uma mulher em cada sociedade pra ver como era diferente coisas que eu como pessoa queria que eles discutissem queria trazer isso pra eles porque eles são jovens eles estão vendo o mundo agora eu queria discutir isso com eles (1) e (1) às vezes eles

traziam coisas das discussões que eles faziam (1) e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do Summit /.../

É possível observar no excerto acima que, ainda que a professora fizesse modificações nas propostas do material, os princípios metodológicos (assuntos que possam ser debatidos oralmente) e estruturais (produção de textos cursos, no caso dessa atividade escrita de frases) eram sempre mantidos. Não há uma ruptura significativa.

No caso da proposta da carta formal de reclamação que foi transformada em *composition*, mas mantendo as mesmas temáticas, a professora fez a alteração dessa proposta porque na apresentação da unidade e do gênero sua proposta não foi bem aceita³³⁰. Contudo, como já apresentado nas seções anteriores, a adequação da proposta para uma *composition*, feita de modo improvisado, também não foi bem aceita³³¹. Ao ser questionada abertamente sobre a possível ineficiência das modificações ao final da entrevista, a professora afirma que:

997. PA: /.../ sim nem sempre é eficiente as vezes funciona as vezes eles realmente ficam interessados por exemplo na na questão de aparência de fazer comparações de criar a pessoa ideal pra você discutir sobre isso (1) funcionou algumas outras vezes também funcionou maaaaas (1) as vezes não funciona o que não significa que com os textos do livro funcionariam (1) mas só queeeee não funcionou com nenhum dos dois então /.../

Quanto a esse excerto, podemos depreender da fala de Ana que a motivação para as mudanças na proposta do LD é a ideia de que alguns dos textos do material não seriam de interesse dos alunos ou engajadores. Ao ser questionada sobre a ineficiência de algumas das alterações que fez, a professora informa que as modificações tinham como objetivo engajar os alunos nas atividades propostas e que muitas vezes isso funcionou. Ainda que Ana argumente que as mudanças feitas na proposta de escrita tinham como objetivo sanar a falta de

conexão dos assuntos do livro com os interesses dos alunos, ela mantém os pressupostos do material (temática, foco gramatical e extensão de texto). Logo, pode-se deduzir dos dados que a professora não estava buscando inovar, mas sim trazer a proposta do livro com uma roupagem diferente.

A próxima seção busca discutir como a professora descreve o material e demonstra a sua dificuldade em implementar algumas das atividades, o que também pode ser entendido como contrário à suposição de que o LD se tornou o currículo do curso e acarretar nas improvisações (Hipótese 3).

4.3.3.7.3 As dificuldades em implementar as propostas do LD

As dificuldades da professora em implementar as propostas do LD estão relacionadas aos conteúdos de ordem estrutural. Ela citou dois casos em que tem dificuldades em cobrir os conteúdos das unidades por eles serem muito extensos ou complexos. Vejamos o primeiro excerto:

783. PA: a unidade 4 foi um pesadelo

784. PE: foi um pesadelo por que que a unidade 4 foi um pesadelo?

785. PA: ai porque tinha muito vocabulário (1) tinha muito vocabulário e eu não consegui usar todos ((folheando o livro)) (1) por exemplo isso daqui ó (1) ((apontando para o livro)) eu não consegui usar porque eu não sabia como colocar isso aqui e (2) é um vocabulário superinteressante mas eu não sabia como colocar isso nas aulas (2) e aí (2) eu não coloquei (risos)

786. PE: tudo bem

787. PA: é são escolhas /.../

No trecho acima a professora revela a sua dificuldade em se adequar às exigências do LD, no tocante à quantidade de vocabulário.

Como já discutido nas seções anteriores, Ana tinha a liberdade de fazer as modificações que julgasse necessárias. Isso incluía não realizar algumas das atividades propostas, da mesma forma como ela não aplicou determinadas provas que lhe foram enviadas por não as considerar adequadas.³³²

Ainda assim, ela busca manter os padrões do LD ao passar parte dessas tarefas como atividades para casa. Embora Ana informe não realizar uma atividade específica pelo excesso de vocábulos no excerto acima, em outro momento da observação das aulas coletadas, ela passa uma atividade para a casa, na qual pede aos alunos que façam uso de uma lista de vocabulário que deveria ter sido trabalhada em classe.³³³ Isso pode ser indicativo de que aquilo que não era possível ser trabalhado em sala era passado para casa. O mesmo ocorre com as atividades gramaticais³³⁴. Podemos deduzir que, embora Ana reconheça a impossibilidade de trabalhar com todos os conteúdos do LD, aquilo que não era visto em sala deveria ser visto em casa. A professora não altera de fato a proposta do material, mas garante a sua execução selecionando o que será visto em classe e o que será estudado individualmente em casa.

Em um outro momento da entrevista Ana discorre sobre o papel da gramática em suas aulas. Nesse processo, ela menciona a proposta do LD e como encontra dificuldades em implementá-la. Vejamos o trecho abaixo:

599. PE: /.../ então qual o espaço que a gramática tem em suas aulas para esse nível? /.../

600. PA: se eu te contar que eu ainda estou descobrindo? (risos)

601. PE: não tudo bem

602. PA: eu ainda estou descobrindo porque (1) eu acho que eu estou cometendo as mesmas coisas que eu fazia fazendo as mesmas coisas que eu fazia com essa turma que é (1) eu estou focando /.../ muito no diálogo (1) mas aí eu tento colocar o *Grammar Minute* pra ((movimentando as mãos)) sabe equali-

zar isso eee também ah (3) eu tô tentando colocar mais porque nessa (1) mesmo eles sendo o avançado mesmo eles sendo *Summit* é importante que que a gramática que a gente aprenda isso é uma coisa que eu demorei muito pra aprender (1) que tenha algum sentido pra eles que não seja uma coisa só colocada porque eu costumava fazer isso com a outra turma eu do Intermediário 2 que é era uma coisa só colocada e você percebe que eles não aprendem quando é uma coisa só colocada (1) eles aprendem quando é uma coisa que tá no contexto que tá no meio da discussão (1) o *Summit* faz muito isso com as estruturas as estruturas sempre estão no contexto do tema isso é muito legal (2) e eu sempre estou tentando fazer os dois juntos mas é é um pouco difícil /.../

Ao discorrer sobre qual o espaço que a gramática tem em suas aulas, Ana explicita sua dificuldade em implementar a proposta do material. Ela explica que parte do entendimento que tem hoje de promover uma prática de gramática contextualizada vem da compreensão de que a própria estrutura do material didático faz isso. O *Grammar Minute* é apresentado como uma de suas tentativas de cumprir o trabalho com gramática sugerido pelo LD.

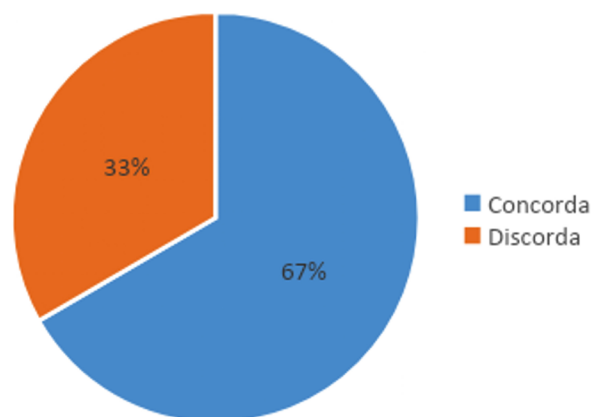
Podemos concluir que, embora a professora demonstre ter dificuldades em realizar a proposta do LD tal qual descrito pelos autores, ela não o contradiz ou o invalida, mas busca implementá-lo da maneira como pode. Tal prática pode configurar o uso do livro como currículo do curso, a mesma tendência explicitada pelo gestor. Seja por sua conduta frente ao material ao aplicar os critérios de avaliação da produção escrita em suas aulas, seja por meio das mudanças nas propostas de escrita ou nas provas, seja pela adoção de estratégias para se trabalhar os conteúdos como o *Grammar Minute* ou por passar aquilo que não pôde ser trabalhado em sala como lição de casa, a professora busca manter as estruturas e temáticas do material, ainda que, em sua percepção, elas lhe pareçam desafiadoras.

Vejam os dados dessa dificuldade em implementação que gera a improvisação nos procedimentos de aula, em especial nas práticas voltadas ao ensino de escrita.

4.3.3.8 Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula (entrevista)

Como informado anteriormente, tanto a Suposição 2 quanto a Hipótese 3 foram os dois itens com os quais Ana mais discordou. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 11 - Hipótese 3 – Há uma possível improvisação nos procedimentos de aula



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

As colocações de Ana que foram codificadas como contrárias à Hipótese 3 informam os processos de preparação de aula da professora e de pesquisa de materiais extras para lidar com a temática do LD de forma diferenciada. É possível inferir, por meio da seção anterior, que a percepção da professora de que alguns dos conteúdos do LD não se relacionavam à realidade e interesse dos alunos a levaram a buscar outras fontes e, conseqüentemente, improvisar nesse processo.

Os temas que emergem das falas codificadas dentro dessa seção indicam:

- O processo de preparação de aulas da professora.
- A preparação de aula não abarcava o ensino da escrita na prática.

Espera-se demonstrar na análise a seguir esse movimento de improvisação nos procedimentos de aula e como eles afetam a instrução da escrita.

4.3.3.8.1 O processo de preparação da professora para as aulas.

Como discutido na seção anterior, Ana estudou as instruções metodológicas do LD a ponto de assimilar parte de sua estrutura e princípios. A professora declarou haver lido o material³³⁵ e decorado as suas instruções.³³⁶ Ela informou passar “horas pesquisando” recursos extras³³⁷, estudar as unidades do LD de forma completa para verificar se poderia agrupar conteúdo³³⁸, pesquisar textos para compor suas provas³³⁹ e conduzir pesquisas em sites de busca por meio de palavras-chaves³⁴⁰ como forma de preparar suas aulas e materiais suplementares (*handouts*). O planejamento não se limitou à busca de materiais extras, já que a professora afirma iniciar todas as suas aulas com uma retomada das aulas anteriores³⁴¹. Ana informa que para dar uma aula ela necessita esboçar um plano escrito e ter “tudo bem arrumadinho, planejadinho [e] organizado”³⁴², observando todos os itens apresentados na unidade.

Ainda que houvesse uma preparação de aula, o registro das atividades a serem feitas por meio de planos de ensino, e uma certa rotina nos procedimentos de aula (discussão de temas e o sequenciamento de atividades ao se retomar o que se foi tratado anteriormente³⁴³), os dados revelam que tais cuidados não impediram a improvisação dos procedimentos de aula, em especial aqueles que lidam com a instrução da escrita, como veremos na seção a seguir.

4.3.3.8.2 A preparação de aula não abarcava o ensino da escrita na prática

Ainda que a professora verificasse todo o conteúdo da unidade antes de ensinar, fizesse modificações nas propostas do LD, pesquisasse materiais suplementares e buscasse ter uma aula coesa, pouco dessa preparação se refletia no momento de se desenvolver o trabalho com a habilidade escrita. Os dados apontam que: (a) havia uma preparação das aulas e escrita de planos de aula; (b) os planos de aula priorizavam a oralidade, (c) as atividades de escrita eram instruídas ao final da aula, de acordo com o andamento das atividades orais; e (d) as atividades de escrita eram construídas ao passo que eram informadas aos alunos, quase que simultaneamente.

Vejamos alguns trechos da entrevista que evidenciam as colocações acima:

373. PE: /.../ você informa no questionário (1) que o ensino da escrita envolve aprender a registrar o que se discute e se pratica em sala de aula (1) na questão 24 /.../ a pergunta era “como você entende o ensino de escrita? (1)” e aí você diz “que é pôr no papel o que se discute e o que se pratica em sala de aula” (1) e “que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe” isso você fala na questão 31, então são duas ideias né? registrar o que se discute e se pratica em sala de aula e que a escrita dos alunos é um reflexo daquilo que foi visto em classe (1) a questão 31 é “você ensina escrita (1) na escola de idiomas em que se dá a pesquisa?” então eu juntei essas duas perguntas essas duas informações (1) você pode falar um pouquinho sobre isso? sobre essas colocações feitas acerca da escrita?

374. PA: ah (3)

375. PE: você entendeu a pergunta?

376. PA: entendi entendi éééé (6) na época e ainda hoje também, eu sempre tento passar *composition* atividade de escrita que tem relação sobre o que a gente tá vendo em sala de aula pra que não seja uma coisa muito divergente por exemplo a gente tá vendo ah (1) *finances* e aí eu peço pra eles fazerem

uma *composition* sobreeeee *animals* (1) não tem nada a ver /.../
então eu sempre tento passar então sempre eu tento passar
coisas que tem a ver com o que a gente tá vendo que a gente tá
discutindo (2) pra tentar engaja-los a escrever sobre isso.

377. PE: uma extensão da atividade da sala de aula?

378. PA: isso isso eu sempre tento fazer uma extensão até por-
que eles já têm ideias prontas do que a gente já discutiu na sala
e fica até mais fácil pra eles.

379. PE: eles têm insumo já porque eles já receberam a informa-
ção agora (1) é escrever

380. PA: isso

381. PE: legal Ana (2) e quanto a escrita de gêneros diferentes
(1) que são requeridos fora da sala de aula?

382. PA: isso é uma coisa que eu tenho pensado muito porque
nunca foi algo que eu foquei nas minhas aula eu acho que e
uma coisa que eu falho (1) porque eu nunca parei pra pensar
“vou escrever sobre isso vou escrever sobre isso” ah eu sempre
tento focar muito na *composition* em geral essas de cinco pa-
rágrafos ah é aquela *opinion paragraphs* eu sei eu lembro que
eu tenho um arquivo sobre *opinion paragraphs* que tipo você
tem que colocar sua opinião em um parágrafo (1) ah eu já fiz
atividades sobre *letters* (2) mas nunca tipo focando no que você
deve aprender quando estiver escrevendo uma carta em inglês
(2) eu acho que isso e uma coisa que eu falho (1) mas porque
eu sempre foquei muito nas *compositions* (1) eu sempre achei
que eles eles que seria mais fácil pra eles e também seria mais
importante (1) ah eu considero uma falha (1) tenho pensado
muito nisso ultimamente.

383. PE: Fique tranquila fique tranquila

384. PA: mas é até bom pra que eu refli[ta] ah faça uma reflexão
(risos) /.../

O excerto acima apresenta alguns pontos de interesse. O pri-
meiro é a constante necessidade que a professora aponta de trabalhar
com a escrita atrelada àquilo que se discute em sala, à habilidade
oral. Ana sempre menciona a importância da discussão de temáticas

em suas aulas. Porém, a professora não estende essa mesma contextualização a diferentes gêneros textuais. Ainda que ela mencione as palavras *composition*, redação, parágrafos de opinião e a cartas, ela acaba sempre solicitando a '*composition*', definida por ela como "a famigerada redação que a gente praticava na escola"³⁴⁴. A variedade de temáticas discutidas não é refletida na variedade de textos ensinados.

Quando questionada sobre os gêneros textuais que ela solicitava que os alunos escrevessem fora de sala de aula, a professora revela um processo reflexivo no qual informa: (a) não focar muito no ensino de escrita em suas aulas e; (b) não se ater ao que os alunos devem aprender quando estiverem escrevendo determinados tipos de texto. Essa falta de apreço pela escrita pode ser a responsável pelo empobrecimento das propostas do LD e pela possível improvisação dos procedimentos de aula: ainda que a professora apresente propostas que pareçam manter as características do material, a execução da instrução escrita é sempre empobrecida.

Vejamos no excerto que se segue como a professora planeja as suas aulas e como ocorrem as improvisações na instrução às atividades de escrita:

754. PE: /.../ você sempre lê as instruções do guia do professor?

755. PA: as vezes /.../

758. PE: tudo bem pelo que você comentou você checa o livro mas não necessariamente o guia do professor?

759. PA: é essa parte aqui ((apontando para as anotações do guia do professor enquanto folheia o livro)) quando eu tô sem ideia (1) eu olho mas quando eu já tenho quando eu já sei o que eu quero fazer aí eu não olho

760. PE: tá (1) você chegou a executar algum dos projetos de escrita que estão no no guia do professor?

761. PA: (1) não que eu me lembre acho que não ((folheando o livro)) eu acho que eu não fiz nenhum (1) são esses daqui? esse daqui ((apontando para uma folha do livro))

762. PE: não ééé tem esses que são é a sessão de escrita (1) e por exemplo na página 69 o TG³⁴⁵ tem um projeto na página 69 ((espera enquanto a professora localiza a página)) (3) você conhecia esses projetos já aqui tem um projeto?

763. PA: (2) não (1) eu acho que se eu tiver lido eu não usei

764. PE: tá (3) você segue os planos de ensino fielmente ou você faz adaptações improvisações conforme o caminhar da aula?

765. PA: (1) eu improviso muito

766. PE: e como que isso é feito?

767. PA: ah depende muito da resposta que os alunos têm para o momento da aula entende? as vezes se eu percebo que não tá rolando eu tento mudar eu tento fazer alguma outra coisa as vezes funciona (1) as vezes não funciona tentativa e erro (risos)

768. PE: tranquilo (1) é possível perceber nas aulas coletadas que você traz perguntas para que os alunos discorram e conforme eles respondem você gera novas perguntas

769. PA: dependendo das respostas deles eu faço novas perguntas

770. PE: isso pra aprofundar no tema proposto

771. PA: uhum

772. PE: essas novas perguntas são preparadas previamente ou são feitas de acordo com o andamento da aula com o *feeling* da aula?

773. PA: na hora /.../

776. PE: tudo bem (1) não eu pergunto porque eu vi que em um dos planos você tinha várias perguntas que você tinha um dos planos tinham perguntas já escritas

777. PA: sim a hora que eu tava as vezes na hora que eu tô escrevendo ((os planos)) me vem perguntas novas mas ou as vezes eu não uso ou eu ensino novas porqueee as vezes não cabe as vezes não tem nada a ver você entendeu aí?

778. PE; tá tá legal perfeito

779. PA: as vezes eu uso /.../

Podemos observar no excerto acima a atenção que é dada à habilidade oral e à habilidade escrita. Embora a professora tenha assimilado as instruções metodológicas do LD e as execute de forma implícita, ela informa consultar o MD esporadicamente, ou ainda quando está sem ideias do que trabalhar. A professora esclarece não se recordar ou utilizar os projetos extras que trabalham com a habilidade escrita e não seguir completamente os planos que esboça ou os planos de aula sugeridos pelo LD. As colocações acima evidenciam que a instrução de escrita não faz parte do planejamento de aulas da professora.

As aulas são dirigidas pelas discussões orais e pela forma que os alunos se engajam nas discussões, momento onde ocorrem as improvisações. A improvisação da professora ocorre no momento em que a resposta dos alunos à aula não é positiva. Isto é, se os alunos não se engajam oralmente, a professora propõe novas perguntas para que eles se envolvam com o tema, o que a faz improvisar. Podemos deduzir, por meio do excerto acima, que toda a preparação de aula tinha como foco o desenvolvimento da habilidade oral. O desenvolvimento da escrita deveria ocorrer de forma não planejada, como consequência das discussões e registros.

Quanto à adequação das atividades, elas são moldadas com vistas a produzir interação oral. Como a professora não distingue oralidade de escrita³⁴⁶, a interação oral é o crivo utilizado para a seleção de atividades. A noção do que é uma prática social para Ana tem como base a visão que ela tem dos alunos, isto é, daquilo que ela entende que é interessante para eles discutirem. Assim, a prática social só se refere à sua visão de organização da sala de aula e de momentos de

interação oral com os alunos. Logo, a improvisação ocorre como uma forma de sintonizar as temáticas do LD àquilo que soa interessante para os alunos discutirem oralmente, já que escrever não é algo interessante a eles. Isso explica o planejamento voltado ao desenvolvimento da oralidade por meio das discussões e a improvisação na instrução de escrita.

Um exemplo do empobrecimento do ensino da escrita que culmina na improvisação de procedimentos é o episódio no qual a professora solicita que os alunos conduzam uma entrevista. Eles devem entrevistar pessoas próximas de si, questionando-as sobre migração e a vida nos subúrbios. Vejamos o momento da entrevista estimulada no qual conversamos sobre essa atividade:

862/868. PE: /.../ em uma outra aula observada você solicitou aos alunos que entrevistem 5 pessoas (1) perguntando suas opiniões sobre a migração e viver nos subúrbios /.../ ((procurando o episódio nas transcrições)) aqui você fala

869/154/158. PA: ((lendo sua fala nas transcrições e rindo)) "I was planning for us to do a lot of other things today but we didn't have time so" [...] I'm gonna ask you to ask five people that you know their opinions on migration (2) do they think is a good thing? do they think is a bad thing? what are the cons the the pros? ah have do they know someone who's done it? have they done it? you know those simple questions what are their opinions on migration (2) and then you bring it to me next class [...] and also ah like the problems in the suburbs in the rural area like what what we've been discussing ok? explain to them what we discussed today and ask their opinion about it

873. PE: você estendeu a atividade

874. PA: uhum (meneando a cabeça)

875/877 / 162. PE: né aí /.../aí pelo fim ao término você fala ((lendo a transcrição)) "ok but I want I want the interviews written ok? please"

878. PA: sabe o que que acontecia? (1) eu lembrava das coisas que eu tinha que fazer na aula e aí eu ia fazendo tipo (inaudível)

e aí eu olhava pro plano e aí via que era outra coisa e eu ficava “eita nos” era pra ser escrito (risos) aí eu lembrava no último momento que era pra ser escrito

879. PE: tá que era essa a pergunta mesmo “era essa a proposta original fazer uma entrevista escrita mas você esqueceu e citou no final?”

880. PA: era (1) normalmente eu fazia muito isso (1) eu não sei porque eu sempre esquecia as coisas eu sempre tava com o plano aqui ó ((apontando para perto de si)) (1) porque como acontecia muita coisa e a minha memória não é a das melhores

881. PE: tá (1) tudo bem você os instruiu em algum outro momento sobre como fazer uma entrevista escrita?

882. PA: não (2) não never

883. PE: tá (1) tudo bem

884. PA: never never never /.../

Pode-se destacar dois aspectos na fala da professora: a forma como ela conduzia a sua aula e a falta de planejamento no ensino da escrita. Quanto à forma como a professora conduzia a sua aula, ainda que o excerto revele que havia um plano de aula com o registro das atividades que deveriam ser realizadas, observa-se que a aula nem sempre seguia o cronograma de atividades planejadas. Ao longo da entrevista a professora menciona não ter tido tempo de fazer todas as atividades a que se propôs em algumas aulas³⁴⁷ e chega a brincar com a falta de tempo informando que fará uma camiseta com os dizeres “surpresa com a falta de tempo”, por vivenciar isso em suas aulas constantemente³⁴⁸. Ela ainda informa o modo como ocorria uma certa improvisação ao dizer que “lembrava das coisas que tinha que fazer na aula /.../ ia fazendo /.../e aí olhava para o plano e via que era outra coisa”. Logo, embora houvesse um planejamento, a professora não o seguia inteiramente, deixando a aula seguir o seu curso de acordo com o momento. Ela informa que isso era uma prática frequente, pois “normalmente [eu] fazia muito isso”.

Um dos possíveis motivos para que a professora não seguisse o plano de aula de forma rígida pode residir na ênfase dada às atividades orais. Como já apresentado anteriormente, conforme os alunos se engajavam em discussões, a professora os estimulava com mais e mais perguntas³⁴⁹. É possível que o foco nas atividades de comunicação oral acabasse por tomar o tempo da instrução escrita.

Podemos depreender do excerto acima que, embora houvesse uma preparação de aulas, essa não abarcava o ensino detalhado de escrita, que era feito de forma improvisada. É possível observar a construção da proposta da atividade escrita é feita no momento de sua apresentação, com base na discussão que foi feita em aula, sempre acrescentando uma nova informação até chegar ao ponto de avisar aos alunos que a tarefa deve ser feita de forma escrita, nos últimos instantes da aula. Ensinar como se fazer uma entrevista escrita não era o alvo da atividade³⁵⁰. Ela simplesmente usa o termo “entrevista escrita” como forma de dizer ‘tragam suas anotações’ para continuarmos as nossas discussões. O pedido da atividade escrita não foi planejado, mas sim improvisado.

Ainda sobre o uso do gênero entrevista, questiono a professora sobre a forma como ela instrui escrita num outro momento de nossa conversa, fazendo menção ao gênero entrevista novamente, agora como um exemplo. Vejamos o excerto abaixo:

889. PE: /.../ legal você comentou agora que considerava as discussões que poderiam ser uteis para a vida deles fora do contexto escolar

890. PA: isso

891. PE: pra vida social deles na escolha da escrita você também tinha essa consideração de pensar na particularidade ou na possibilidade “o que esses alunos vão precisar lá fora?”

892. PA: sim

893. PE: você chegava a praticar isso na questão dos textos escritos? olha “o que que eles vão precisar escrever o que a sociedade vai demandar desses alunos como que eu posso criar um pacto social aqui dentro lá fora daqui da escola para que seja útil pra eles lá fora em questão dos textos escritos?” (1) “como que eu posso prepara-los para a vida social por meio dos textos escritos?” isso era considerado?

894. PA: sempre

895. PE: por exemplo “aluno falou que quer ser jornalista então ele precisa entender como fazer uma entrevista

896. PA: uhum

897. PE: vou trazer esse gênero pra que ele trabalhe

898. PA: uhum (1) isso acontecia mais no sentido da reflexão mesmo (1) porque eu trazia mais *composition* (1) então isso acontecia nas reflexões sobre sobre o mundo sobre a opiniões e a dos outros sobre “como é que eu posso expor a minha opinião da melhor forma possível” ahhhh mas eu gostaria de ter tido essa ideia de trazer entrevista e esse tipo de coisa mas não aconteceu /.../

Nesse momento da entrevista, a professora está discorrendo sobre o quanto permitia que os alunos participassem na escolha das temáticas com as quais eles trabalhavam em sala e o quanto as necessidades deles eram consideradas nas escolhas dos textos a serem ensinados. A professora informa que, a preparação que provê em aula é muito mais voltada ao campo da reflexão do que da instrução escrita propriamente: segundo a profissional, os alunos são estimulados a compartilharem sua visão de mundo e opinião por meio de discussões orais, de modo coerente e eficaz. Ela informa não haver pensado em trazer aos alunos exemplos mais concretos de textos que emulassem as possíveis demandas que eles encontrariam fora de sala de aula, além das *compositions*.

Ao término da entrevista eu pergunto à professora se ela considerava que improvisava os procedimentos de aulas, apresentando um

episódio da observação de aulas no qual uma aluna a questiona sobre o número de questões que eles irão discutir, já que a professora sempre acrescenta novas perguntas. Quanto a essa colocação da aluna Ana me responde que:

962. PA: /.../ as vezes eu falava ((aos alunos)) ah “I have two questions” e aí na hora que eu tava fazendo eu falava “nossa mas essa outra pergunta é muito interessante I Have three questions”” aí eu ficava crescendo as perguntas e as vezes eu não contava direito as coisas aí eles ficavam “are you sure?” (1) “teacher do you know how to count” /.../

e

967. PA: /.../ sim sim sim eu improvisava muito /.../

Quanto ao trecho acima, podemos observar que uma das motivações para se improvisar os procedimentos reside no engajamento dos alunos e da própria professora nas discussões. Podemos observar essa tendência na atividade de entrevista que a professora solicita que os alunos realizem, uma vez que ela se torna o fruto de uma aula em que eles tiveram uma boa discussão, tanto que a professora pede aos alunos que compartilhem o que foi tratado em sala com os entrevistados como uma forma de motivá-los a se engajarem com as perguntas que teriam de responder.³⁵¹ O tema foi tão bem aceito que vemos que ele culminou em uma outra atividade, a *composition*, ao término da unidade.³⁵²

É possível afirmar, por meio dos dados apresentados, que as ações da professora eram tentativas de adequar as propostas do LD à realidade dos alunos (Suposição 2), o que por sua vez gerava não somente a improvisação (Hipótese 3), mas a negligência do ensino da escrita, que, mais uma vez, ou era vista como a extensão das atividades orais (Hipótese 1), ou era abordada como uma forma reflexão, por meio das discussões orais, e não de modo prático.

Os excertos apresentados até o momento evidenciam que a instrução da escrita se resumia ao registro do que se discutia oralmente.

Não há a preocupação em abordar a produção de um texto de forma crítica e analítica. Tanto que, o planejamento não abarcava o ensino detalhado de escrita – momento onde ocorre a improvisação nos procedimentos voltados à sua instrução. As propostas de escrita eram apresentadas sem muito planejamento: ora eram criadas de acordo com o desenrolar da aula, como forma de adaptar as atividades de escrita ao tópico da aula e ora eram utilizadas como uma forma de reforço gramatical, como apresentaremos na análise da próxima hipótese. Se a tentativa de trabalho com a escrita fosse frustrada, bastava mudar a proposta no momento da aula.

4.3.3.9 Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares.

Foi possível observar que algumas das propostas de escrita foram implementadas de forma a priorizar a prática de dado vocabulário ou determinada estrutura gramatical em detrimento do estudo do tipo de texto e de sua relevância social, como já citado anteriormente. Tal prática reflete os pressupostos da abordagem com foco no produto ao ilustrar um de seus pilares, o de que a proficiência gramatical levaria automaticamente a uma boa escrita (ZAMEL, 1976). Vejamos então alguns trechos de aula que ilustram tal hipótese especificamente.

Um episódio já mencionado anteriormente na Hipótese 2, lida com o tipo de texto Notas, no qual os alunos devem anotar a forma como as pessoas se vestem e que impacto causam nos demais. Foi possível observar pelos dados apresentados que a professora não explorou a estrutura textual ou função social do gênero, mas centrou-se no vocabulário apresentado pelo LD que deveria ser aplicado nessa atividade³⁵³. Segundo a descrição da atividade, a professora: (a) apresenta os novos vocábulos acerca de diferentes estilos de vestimenta³⁵⁴; (b) solicita que os alunos descrevam imagens de pessoas com diferentes estilos de roupas e cortes de cabelo em pares, fazendo uso dos novos vocábulos (adjetivos)³⁵⁵ e, (c) ao término, apresenta mais

uma lista de palavras às quais os alunos podem consultar para fazer a atividade para casa. Vejamos as falas da professora acerca da instrução a essa atividade:

68. PA: /.../ ok and like observe it when you're going home or when you're coming from ah school or like when you're watching TV or between your parents and your friends and your family and take notes, I want you to take notes of these because I know there is like this (inaudível) and you're gonna forget but I want you to remember because we're going to talk about this ok? (1) for that ah we have ten minutes ((surpresa com a falta de tempo)) open your ah student book on page 32³⁵⁶ because I really need to check uh ah this vocabulary with you because I need you to use it (1) in your notes

e

73. PA: So ah in your observations use this vocabulary and there's a very small vocabulary in the *Now you can* ((*vocabulário acerca de vestimenta e adjetivos que descrevem o estilo de uma pessoa*³⁵⁷)), you can (inaudível) in the *Now you can* but there's a very small vocabulary here that (inaudível) will help you (1) ah also I should (inaudível) speak of the relevance of you doing the homework /.../

Ainda que Ana faça menção aos lugares nos quais os alunos poderiam fazer a observação, o que pode remeter aos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos, a relevância em se fazer a atividade não é discutida. Os dados evidenciam que a atividade de tomar notas foi empregada somente para o favorecimento da discussão que ocorreria na aula seguinte, ou como uma estratégia para se empregar o vocabulário presente nessa sessão do LD, nenhum desses objetivos sendo relacionados com o desenvolvimento da escrita em si.

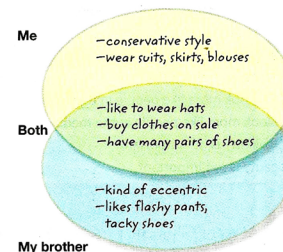
Em um outro episódio, a professora adequa uma atividade propriamente de escrita para que seja feito um treino das estruturas gramaticais ensinadas na atividade anterior. Os alunos leram o texto da página 40 sobre código de vestimenta e uso de roupas casuais em ambiente de trabalho³⁵⁸ e responderam a uma atividade sobre o tópico

gramatical apresentado nesse ponto do LD – quantificadores. Terminada a atividade, a professora começa a instruir a próxima tarefa, que é o foco da presente análise. Na atividade original os alunos deveriam comparar as preferências de estilo e de vestimenta de duas diferentes pessoas³⁵⁹. A professora modifica a atividade ao alterar a temática para as questões de padrões de beleza, aproveitando os conteúdos gramaticais apresentados na seção de escrita (conectores) com um outro ponto gramatical trabalhado em um outro momento do LD, os quantificadores. Em vez de escreverem dois parágrafos concentrados nos contrastes e comparações sobre modas, seguindo as instruções dadas pelo LD, os alunos escreveram frases comparando as imagens apresentadas relacionadas a padrões de beleza. Veja abaixo a atividade original proposta pelo LD:

Figura 8 - Proposta de escrita da unidade 4. Prewriting. Organizing Ideas³⁶⁰

A Prewriting. Organizing Ideas.

Choose a topic and draw a diagram similar to the one on the right. Label the circles with the topics you are comparing and write **Both** in the middle. List the differences in each circle and the similarities in the middle.



Topics

- Compare and contrast your fashion style with that of someone you know.
- Compare and contrast fashion today with fashion five, ten, or twenty years ago.

B Writing. Write two paragraphs comparing and contrasting ideas, referring to the notes in your diagram. In your first paragraph, write about the differences. In your second paragraph, write about the similarities. Use connecting words and include a topic sentence for each paragraph.

C Self-Check.

- Did you correctly use connecting words for comparing?
- Did you correctly use connecting words for contrasting?
- Does each paragraph have a topic sentence?

Fonte: Atividade extraída da obra de Saslow & Ascher, 2012, p.48.

As instruções no Guia do Professor direcionam para o trabalho com os conectivos em inglês e suas regras de pontuação. O livro também apresenta o diagrama de Venn, uma estratégia para facilitar as relações de união e intersecção entre conjuntos, utilizado para organizar dados coletados em pesquisas, e aqui aplicado para a organização do texto, das comparações e contrastes entre os estilos de vestimenta.³⁶¹

A sugestão de escrita do LD envolve o desenvolvimento de dois parágrafos comparando e contrastando as ideias, com base nas informações levantadas previamente por meio da aplicação do diagrama. O livro ainda solicita que o aluno escreva um tópico frasal para cada um dos parágrafos.

Vejamos como a atividade de fato é instruída:

94/. PA: /.../ ok so I'm going to divide you into unequal groups and I'm going to give you this paper you have seen already I have shown you already [...] do you know what is this? [...] as you can see the women in these pictures look very different (1) in your book on page 48 they talk about ah how to make comparisons (1) compare styles we're not going to compare styles we're going to compare standards of beauty in each country ok? /.../ so you're gonna pick the ones that are most different from each other, and using these structures on the page ((pega o livro e virá de modo que os alunos possam ver a página))³⁶², you're gonna write comparisons about them. Ok? Like each phrase for one comparison. At the end of your comparisons, we're gonna try to use quantifiers (1) with your comparisons. For example (hesitation) ah "each of this woman have been have been ah photoshoped"/.../

O trabalho com o diagrama, para que os alunos pudessem relacionar ideias não foi contemplado. Os alunos questionam se devem ou não utilizar o ponto gramatical estudado antes da atividade de escrita de frases. Vejamos:

107. AE: /.../ teacher, should we use the grammar point?

108. PA: if you feel like, if you can use too yeah /.../

A fala do aluno demonstra que não houve clareza sobre como realizar a atividade. Os resultados apresentados pelos alunos também foram diferentes. Um grupo cria frases, fazendo uso dos vocábulos apresentados pelo exercício da página 48³⁶³ enquanto o outro grupo escreve um pequeno parágrafo, aproximando-se mais da atividade proposta pelo LD. A professora e os demais alunos fazem comentários, para finalizar a discussão do tópico, após a leitura das comparações

feitas. Não são realizadas correções quanto a erros gramaticais ou de pronúncia, ainda que a proposta do material sugira uma autoavaliação (Self Check) na qual os alunos deveriam verificar se: (a) fizeram uso dos conectores para estabelecer as comparações; (b) fizeram uso dos conectores para demonstrar contraste e; (c) cada parágrafo continha um tópico frasal – conteúdo não ensinado ou exigido.

Algumas das falas da professora demonstram a preocupação que ela tinha em trabalhar com a gramática. Em alguns momentos a professora apresenta o trabalho com gramática como algo que eles devem obrigatoriamente realizar para que não haja um “peso em sua consciência”. Vejamos a fala a esse respeito:

87. PA: /.../ok, next class ah I'm thinking ah of doing half discussion but also doing ah a little bit of grammar cause we've been neglecting a little ah yeah you're (inaudível) I know but we (1) we've been neglecting a little and after and now we're always worried (1) when we'll do that? So I'm going to try to ah mix these into our discussion so we come maybe a little into it ok? just do your homework /.../

e

88. PA: /.../ Now we're going to the second part I know I'm interrupting most of your activities I'm sorry (1) but now we're going to the second part and now that you have seen this sort of a practice [se referindo ao estudo da gramática, realizado na aula anterior] and my conscience is kinda clean (1) about it /.../

E a fala da professora ao término da aula em que o trabalho com gramática foi realizado:

117. PA: /.../ ahhh do you have any questions on those things that we discussed today? The quantifiers, ah (hesitation) the vocabulary? Is unit four for good? yeah? ok! /.../

É possível depreender dos trechos acima que, na visão da professora, eles estão negligenciando o ensino ao priorizar discussões e não necessariamente o estudo gramatical. Os dados acima revelam visão estrutural de língua e de escrita, no qual ambas são aplicadas

de forma treineira. A proposta de escrita da unidade descrita no excerto acima não propunha o uso de quantificadores. A página anterior à da atividade de escrita, que foi trabalhada em sala, por sua vez, continha uma atividade de escrita com o uso deste ponto gramatical (sessão *Grammar Practice*³⁶⁴). Entendemos que esta foi uma tentativa de economizar tempo e aplicar duas propostas de escrita em uma. As características inerentes às propostas de escrita de um modo geral (i.e., organização dos textos apresentados pelo LD, como escrever um tópico frasal, como fazer o diagrama de Venn) não foram contempladas. Isso se confirma na forma como a professora finaliza a unidade com os alunos ao indagá-los sobre possíveis dúvidas estruturais que eles ainda tenham, antes que ela dê a unidade por encerrada.

Ainda sobre o tratamento dado à gramática ao longo das aulas, notou-se que a professora sempre indica a utilização da sessão *Grammar Booster*, como exigência para suprir esta chamada negligência que ela entende haver em sua prática. Ela tende a recomendar a realização das atividades dessa seção ao término de todas as aulas. Vejamos como ela faz essas recomendações:

123. /.../ yeah (hesitation) ah ... in your book, there are these activities called Grammar Boosters, you know? So, it is pages G6 and G8 they have activities about quantifiers which I think personally are the most difficult (6) so (1) till then /.../

e

222. PA: /.../ ah in your workbook ah in your workbook in the end of each unit you have an activity called Grammar Booster /.../

223. AA: why are you still repeating that? We'all know this

224. PA: because ((em voz bem baixa)) you forget about it (2) Aluna E can I have your workbook? ((professor pega o livro de atividades da aluna)) thanks you have it in your workbook (2) at the end of each unit you have an exercise called Grammar Booster. I want you to do the grammar booster for unit five ((inaudible))

225. AB: Five what?

226. PA: (...) So it's like two pages ok; I want you to try to do this Grammar Booster so I can correct next class.

227. AB: which page?

228. AA: unit?

229. PA: ah, this one is from unit 2 (5) ah If you can do everything (hesitation) is just I want you to keep doing ok? Like until next week, so I can correct everything and I can like get to my vacation with my conscience clean, because /.../

230. PA: /.../ until five (2) But you can keep it like (2) you can keep doing it till next week like do slowly ok? I don't wanna ah to give you too much homework but I think it's really important they do /.../

Novamente nota-se a preocupação da professora em se fazer as atividades de gramática para que se tenha a “consciência limpa”. Ela solicita que os alunos façam as atividades de gramática da Unidade 2 até a Unidade 5, praticamente o conteúdo do semestre letivo. A aula seguinte, que seria de finalização da proposta de escrita tornou-se em uma revisão e correção desses exercícios solicitados.

Os dados apresentados até o momento demonstram que há um aparente conflito entre a ênfase dada à oralidade e a preocupação em se trabalhar com questões de ordem gramatical e vocabular, como se essas não fossem contempladas por meio das discussões desenvolvidas. Essa ênfase dada à comunicação nas aulas de Ana é oriunda do próprio LD, que foi desenvolvido para promover a comunicação oral³⁶⁵, mesmo em detrimento das demais habilidades linguísticas. Como já mencionado, o LD foi desenvolvido de modo que a cada duas páginas os alunos tenham a oportunidade de se expressar livremente, através de exercícios que “garantam a prática adequada de habilidades conversacionais” (SASLOW & ASCHER 2012, p. Tvii)³⁶⁶. Os dados apresentados até o momento revelam que essa ênfase na oralidade também é defendida pelo gestor.³⁶⁷

Quando se trata da instrução da escrita, há somente uma sessão ao final de cada unidade que lida com a habilidade de forma explícita (SASLOW & ASCHER 2012, p. Tvii). Essa preocupação em se trabalhar com a gramática faz com que as poucas propostas de desenvolvimento da escrita se tornem oportunidades para o treino gramatical, deixando a escrita, agora pela prática pedagógica, desprestigiada no momento das aulas. Como já mencionado, esse tratamento dado à escrita, como um meio para fixação de conteúdos gramaticais e vocabulares, revela uma visão estruturalista de língua por parte da professora, uma vez que estudar o idioma se resume a falar e corrigir essa fala por meio do treino controlado das estruturas que a compõe, por meio da escrita (HARMER,2007).

Ao preencher o questionário, a professora declara que instruir a escrita envolve explicar a estrutura do texto e os recursos linguísticos que devem ser empregados³⁶⁸. Ela não menciona a esfera social na qual o texto é produzido e qual será a audiência que o lerá, ainda que ela cite o conceito de audiência ao se referir ao seu próprio processo de escrita³⁶⁹. Tal declaração combinada às observações feitas até o momento nos remetem à forma como a língua era estudada pelos estruturalistas, que priorizavam o seu funcionamento, tendo como foco de análise o sistema e a forma, desconsiderando os aspectos de ocorrência na fala (CAMARA, 1977; MARCUSCHI, 2008). Ao considerarmos os dados apresentados até o momento, os pressupostos da abordagem do produto aparecem como os mais adequados, ao se observar a ênfase no estudo gramatical, o que Zamel (1976) classifica como o caminho para um bom desempenho da habilidade de escrita.

Vejamos, na seção a seguir, como a professora discorre sobre esse mesmo tema no processo de entrevista.

4.3.3.10 Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 4.

Ao longo da entrevista estimulada, Ana teceu 15 comentários que confirmaram a hipótese de que algumas das propostas de escrita do LD foram implementadas de forma a priorizar a prática gramatical e vocabular. Após a análise dos trechos da entrevista codificados sob a Hipótese 4, os dados apontaram que a professora promovia uma prática limitante de escrita visando o domínio gramatical. Passamos a discorrer sobre o tema, ilustrando-o com alguns dos excertos da entrevista.

4.3.3.10.1 A professora promovia uma prática limitante de escrita visando o domínio gramatical.

Vemos ao longo das análises dos instrumentos utilizados para a coleta de dados da professora Ana – questionário, aulas e entrevista estimulada – que sua prática pedagógica tem como foco o desenvolvimento oral e gramatical. Ela promove atividades visando o desenvolvimento desses dois itens e a escrita se torna um dos veículos para alcançar os seus objetivos. A ênfase gramatical é oriunda da preocupação que Ana tinha com a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, e do baixo rendimento que eles tinham em avaliações formais. Vejamos alguns excertos que ilustram essas colocações:

1019/1025. PA: /.../ principalmente com essa turma eu sentia muito que a gente não focava na gramática o tanto que a gente deveria focar (1) e eu via o resultado disso as vezes nas provas (1) que eles ah eles não conseguiam entender aquela estrutura que a gente tava vendo e eu ficava “putz preciso focar mais nisso” /.../ é eu senti que era uma coisa queeee eles precisavam que (1) que tivesse mais ênfase /.../.

e

427. PE: /.../ você instruía que estruturas eles podem usar

428. PA: isso isso

429. PE: como que você fazia isso?

430. PA: ahhhh porque em cada lesson normalmente tinham algumas estruturas para eles reverem ou aprenderem /.../ antigamente eu fazia muito eu colocava “olha, eu quero que vocês usem essas estruturas”

431. PE: Essas expressões idiomáticas, essas frases, esse ponto gramatical

432. PA: isso (1) e nas provas eu também fazia isso tipo “olha (1) vocês têm que usar pelo menos 5 frases usando essas estruturas que isso vai valer ponto” porque era uma forma que eu tentava pra eles saírem do efeito platô deles terem que usar isso aqui em outro lugar pra eles se acostumarem a usar (1) eu não sei se valia muito (1) mas eu tentava /.../

A percepção da professora de que o trabalho com gramática não era suficiente a levou a promover o estudo de estruturas linguísticas em todas as aulas por meio de discussões, bem como fazer revisões periódicas antes das avaliações. No excerto acima Ana esclarece que limitava o tipo de estrutura gramatical e número de frases que os alunos tinham que produzir. As técnicas aplicadas por ela resumiam o ensino de escrita à prática de frases curtas para treino gramatical. Vejamos o excerto abaixo:

433. PE: /.../ quanto as técnicas pra se ensinar escrita você menciona na entrevista no no questionário perdão que essas englobavam “da prática de frases curtas a exposição de opiniões mais complexas” (2) essa é a questão 32 né? você se lembra de outras técnicas que compõe, porque você trouxe assim (1) “de frases curtas a opiniões mais complexas” então o começo e o fim (1) você se lembra de outras técnicas que compõe esse escopo de coisas que você fazia? (2) quais outras técnicas compunham esse meio aí de um para outro?

434/443. PA: (7) as frases curtas normalmente eram as frases aaaaah (1) limitadas ééé a gente está limitado nesse assunto usando essas estruturas vamos escrever frases sobre isso (1) aquela coisa bem fechada mesmo (1) a gente usava normalmente assim que a gente começava a ver alguma estrutura a gente usava começava mais ou menos dessa forma (2) tô tentando lembrar /.../ é uma situação bem fechada usando essas

frases curtas pra eles se acostumarem pra depois sair uma coisa mais complexa (1) no futuro /.../

Ao ser questionada sobre quais as técnicas de ensino de escrita que utilizava, Ana somente se recorda do uso de frases curtas³⁷⁰. Essa prática controlada nos remete aos pressupostos da Apresentação, Prática e Produção (PPP), técnica comum na abordagem Audiolingual (HARMER, 2007), presente também nas instruções metodológicas do LD (CARVALHO, 2021). A abordagem PPP de linguagem consiste na apresentação de um contexto situacional – e.g. ir ao restaurante – no qual o professor demonstra como a língua deve ser empregada. A essa etapa se segue a Prática, que deve ser controlada até que os aprendizes dominem o conteúdo proposto. O estágio de Produção, no qual os alunos personalizam suas falas, mencionando suas próprias experiências e preferências dentro do contexto sugerido inicia assim que os alunos consigam produzir as estruturas apresentadas de forma mais fluída (HARMER, 2007, pg. 49, 50).

Ana informa promover uma prática de escrita controlada (PPP) até que os alunos atinjam um nível mais avançado e consigam produzir textos completos. Ela busca modificar a instrução da escrita ao mencionar iniciar por conteúdos mais complexos, porém isso é monitorado pela precisão gramatical. Zamel (1976) pontua que os professores, de modo geral, se preocupam com a qualidade da produção escrita dos alunos, o que os leva a adotar abordagens que tendem a ter um controle maior sobre o que e como se escreve por acreditarem que, uma vez que os estágios de imitação de modelos forem dominados, a expressão livre irá ocorrer automaticamente (pg.70). A autora alega que os professores de Inglês como Segunda Língua (ESL) têm a difícil tarefa de escolher uma abordagem para o ensino de escrita dentre tantas, e que eles podem empregar procedimentos que vão do controle total a uma prática livre. Vejamos o quadro abaixo a esse respeito:

Quadro 25 - Atividades pertinentes a abordagens de escrita, com base em Zamel (1976, pg.70)

Controle total	(Aumento de complexidade)	Redação livre
Substituição, manipulação ou transformação de frases e padrões	Imitação e diferenciação de padrões estilísticos	Frequência. Prática de escrita sem nenhum tipo de controle por parte do professor.

Fonte: Elaborado com base em Zamel (1976, p.70).

Contudo, a análise revela que a prática menos controlada não ocorre de fato nas aulas da professora, devido à sua cobrança por uma produção escrita sem erros estruturais, o que nos remete à abordagem com base no produto, influenciada pela teoria Behaviorista³⁷¹. Vejamos o excerto abaixo:

451/455. PA: /.../ acho que era mais a gente começava por essas frases curtas as vezes nem começava as vezes a gente começava por uma coisa bem complexa e depois a gente focava nas frases curtas se eu percebesse que eles não estavam utilizando as estruturas do jeito que eu queria que eles usassem ah (2) mas era esse interim era mais com conversa discussão uma coisa mais oral /.../ era mais isso tipo (1) frases pequenas numa situação bem fechada pra depois eles meio que juntarem tudo isso pra uma coisa mais aberta né? /.../

O excerto acima revela a forma como a professora instrua escrita e o seu uso efetivo. Ana explicita que a escrita era: (a) instruída de modo indutivo por meio de discussões (SASLOW & ASCHER 2012, p. Tvii); (b) apresentada como uma solução às dificuldades dos alunos em aprender determinadas estruturas e; (c) utilizada como uma forma de remediar o mal desempenho em prova.³⁷² Ainda que Ana alegue adotar a prática de frases curtas somente nos momentos em que os alunos apresentavam dificuldades gramaticais, ela também utiliza essa técnica para consolidação de aprendizagem³⁷³.

O ensino de escrita não ocorre devido a abordagem de ensino de língua que a professora adota, voltada às pequenas partes do

discurso (Bottom-up, NUNAN, 1999) até que se chegue ao estudo do texto completo (Top-down)³⁷⁴, de modo mais complexo. É possível observarmos esse mesmo padrão no LD, ao verificarmos a parte do LD dedicada ao desenvolvimento da escrita propriamente. Como já apresentado na seção de análise qualitativa das seções de escrita³⁷⁵, quatro das dez unidades solicitam a escrita de um único parágrafo e uma unidade solicita a escrita de dois³⁷⁶ de forma crescente. Os gêneros textuais propriamente só são introduzidos a partir da unidade 5, e ainda assim suas explicações também são apresentadas de modo crescente, tendo como foco partes mínimas do discurso em todas as etapas da escrita (pré-escrita, escrita e pós escrita)³⁷⁷.

A professora define o trabalho com gramática como essencial para um bom desempenho linguístico³⁷⁸. Para desenvolver o conhecimento gramatical dos alunos, ela cria atividades para ensinar e revisar questões estruturais, tanto dentro como fora de sala de aula. Durante suas aulas, ela realiza o *Grammar Minute* para rever conteúdos estruturais. Para casa, Ana solicita aos alunos que realizem todos os exercícios da seção do livro denominada *Grammar Booster*. O uso desses exercícios extras visa estimular o estudo gramatical e melhorar os resultados dos alunos nas avaliações. Vejamos o excerto abaixo:

592. PA: /.../ nos livros do *Summit* eles tem o *Grammar Booster* que é maravilhoso /.../ é muito bom (1) aqui ó *Grammar Booster* ((apontando para o livro)) (1) e é tipo eles dão uma explicação e aí eles usam e eles aprofundam também a gramática que eles explicam nas unidades /.../

e

1068. PA: /.../ no caso do *Grammar Booster* é mais sobreeeee (1) como eu percebia a dificuldade que eles tinham com as novas estruturas então eu sempre lembrava "ó a gente tem o *Grammar Booster* que é muito legal façam!" "gente faz o *Grammar Booster* pra eu dar uma olhada" "gente" toda aula eu falava isso praticamente e (1) mas era por isso porque eu realmente achava que quanto mais exercícios eles fizessem quanto mais praticassem esses exercícios (1) melhor! mas eu não sei se é uma

visão quantitativa eu acho que sou meio a meio (1) eu acho que vale muito sim a quantidade, porque quanto mais você pratica melhor quanto mais você fala inglês fora de aula melhor mas também tem que ((tentando mostrar igualdade com as duas mãos)) não pode ficar só na quantidade entendeu? tem que ter um pouquinho de qualidade também (1) não pode ser uma coisa feita nas coxas do tipo “ ah eu fiz um monte tá aqui” tem que ser bem feito /.../

Como apresentado nos excertos acima, Ana fazia uso dos exercícios do *Grammar Booster* como uma forma de compensar a falta de trabalho com gramática em sala de aula, devido ao excesso de atividades orais³⁷⁹. O enfoque nas questões estruturais é observável tanto nas práticas em aula, como nas provas. Nos momentos que antecedem as provas, Ana revisa os conteúdos gramaticais que serão exigidos nas provas. Vejamos o excerto abaixo:

492. PA: /.../ aaah a prova no geral a gente fazia uma revisão (1) um dia antes é uma revisão bem focada na gramática (1) porque nas minhas provas eu focava muito na gramática (2) ah porque eu gosto muito de gramática é uma coisa pessoal (risos) /.../.

Ana alega focar em aspectos gramaticais não somente pela percepção de que os alunos precisam de maior instrução a esse respeito, mas também por uma preferência pessoal. No entanto, Chun & Morgan (2019) explicam que os professores de línguas (em especial a inglesa) ainda demonstram uma certa tendência em tratar o ensino de línguas “como um sistema de formas e estruturas descontextualizadas – um conduíte neutro de significados da mente e de objetos no mundo” (p. 4)³⁸⁰. As práticas esboçadas por Ana são condizentes a uma visão estrutural de língua e refletem uma tradição no ensino de línguas, que prioriza o estudo linguístico por si mesmo (LEROY, 1971), sem considerar o contexto social no qual a língua é produzida. A prática do Estruturalismo Formal prevê um estudo linguístico sincrônico focado no sistema e na forma, limitado ao estudo das unidades mínimas do sistema, sendo desconsiderados aspectos de ocorrência na fala (MARCUSCHI, 2008, p.27-28; PAIS, 1980). Ana acaba fazendo esse

mesmo tipo de escolha ao priorizar práticas limitantes, centradas no nível da sentença³⁸¹.

Vale a pena ressaltar que, ainda que Ana informe ao longo da entrevista produzir as provas poucos dias antes de sua aplicação, ela demonstra ter clareza sobre quais elementos estruturais os alunos devem produzir em suas avaliações, tanto que ela promove revisões gramaticais antes do momento de prova. Porém, ela não demonstra a mesma clareza quanto as propostas de escrita que comporão suas provas, o que pode apontar para a forma como a escrita era preterida. Mesmo que Ana afirme trabalhar com redações e textos de opinião³⁸², o ensino de escrita tem como base a gramática que deve ser contemplada na unidade do livro³⁸³.

Como já apresentado nas seções anteriores, a professora emprega a habilidade escrita como instrumento de mediação para a organização de pensamento, equiparando-a muitas vezes à fala e utilizando-a como uma extensão das atividades orais (Hipótese 1)³⁸⁴. As práticas de escrita com o foco gramatical seguem a mesma lógica, a de melhorar o desempenho oral dos alunos. A criação da atividade denominada *Grammar Minute*, realizada em sala de aula, teve como objetivo auxiliar os alunos na correção de erros gramaticais cometidos no momento da fala e em atividades para casa³⁸⁵. Vejamos o excerto abaixo:

575. PA: /.../ toda aula a gente fazia um *Grammar Minute* que na verdade eram cinco minutos (1) que eu focava em uma coisa da gramática qualquer coisa que as vezes nem era relacionada com o que a gente estava vendo no dia (1) mas eu tipo eu parava a aula "vamos fazer um *Grammar Minute* /.../

e

582/584: /.../ PE: a questão de corrigir todos os erros gramaticais /.../ o quanto que você corrige esses mesmos erros quando eles são feitos oralmente?

585. PA. Eu uso o *Grammar Minute* (3) ah as vezes eu cometi o erro de corrigir ah porque as vezes eles falam e eles olham

pra você e ficam “teacher” e aí eu corrijo (1) mas quando eles estão falando ((movimentando as mãos)) eu tento não interromper porque eles estão falando eu não interrompo muito o *flow* deles então eu tento não interromper então as vezes eles falam alguma coisa e eu repito aí eu repito de outro jeito entendeu? Do jeito que seria melhor (1) as vezes eles percebem as vezes eles não percebem mas eu não queria chegar tipo “tá errado muda” eu me sinto mal (1) então prefiro não mas normalmente eu uso o *Grammar Minute* o *Grammar Minute* é mais pra coisas que eles falam mas as vezes coisas que eu vejo quanto eu estava corrigindo os homework /.../.

Os excertos acima ilustram como a professora criou um espaço em suas aulas para lidar com questões gramaticais. Como veremos na seção seguinte, Ana fazia uso da fala para aferir e consolidar o aprendizado gramatical dos alunos e, quando essa técnica se mostrava infrutífera, ela trabalhava as questões gramaticais por meio da escrita³⁸⁶. O *Grammar Minute* era destinado à correção de problemas percebidos sobretudo na fala dos alunos. Ela também utilizava o espaço para a correção de erros percebidos na lição de casa e nas provas. Ana informa que, quando se trata da oralidade, o *Grammar Minute* permite o estudo de “qualquer coisa que às vezes nem era relacionada com o que [eles] estava[m] vendo no dia”. Ela alega utilizar o “*Grammar Minute* pra /.../ equalizar” suas aulas³⁸⁷.

Assim como observado nos trechos que descrevem a prática da professora, na seção anterior, há uma clara contradição sobre como a professora descreve o trabalho realizado com gramática, em relação ao trabalho realizado com a oralidade e com a escrita. Ainda que a professora informe que não haja necessidade de contextualização quando se trata do *Grammar Minute*, em outros trechos da entrevista ela afirma que o estudo gramatical, por meio da oralidade, deve sim ser contextualizado, para que seja algo significativo para os alunos³⁸⁸. Ana entende que o aprendizado de estruturas ocorre quando os tópicos estudados estão “no contexto /.../ no meio da discussão”³⁸⁹, discussão essa realizada de forma oral. Ainda assim, a professora acredita não dar a devida atenção para as questões estruturais por enfatizar a

oralidade³⁹⁰. Assim como identificado nos excertos acerca da prática pedagógica de Ana apresentados na seção anterior, pode-se concluir que há esse embate entre o quanto se trabalhar oralidade e o quanto se trabalhar gramática. A escrita se torna uma ferramenta que serve a esse ou àquele propósito.

Ana trata a oralidade e a escrita de modo distinto no tocante ao ensino de estruturas. Ela informa corrigir todos os erros gramaticais realizados em exercícios escritos no questionário respondido, e pontua como a prática de escrever tinha de estar relacionada com o que se discutia em aula “pra que não [fosse] uma coisa muito divergente³⁹¹”. Contudo, quando os alunos cometem erros gramaticais durante momentos de conversação, ela busca ser mais seletiva para não interromper a produção oral dos alunos e emprega o *Grammar Minute* para erros pontuais, que não precisam estar necessariamente contextualizados.

O uso da escrita como forma de consolidação de conteúdos gramaticais é questionado abertamente no processo de entrevista estimulada. Vejamos o excerto abaixo:

968. PE: /.../ a escrita é vista com um pretexto para o uso de estruturas gramaticais? /.../

969/979. PA: sim sim sim /.../ às vezes (1) as vezes era

980. PE: você meio que na explicação (1) você (1) não tá falando com eles “eu preciso que você escreva esse tipo de texto” ou “esse tipo” (1) assim claro tem tal parágrafo tem que usar tal estrutura tem que usar tal vocabulário

981. PA: sim sim sim, as vezes é isso mesmo que acontece

982. PE: /.../ eu não sei se fiz uma leitura errada mas o escrever acabava sendo uma forma de treinar aquilo que eles aprenderam na unidade em termos de estrutura de gramática de vocabulário

983. PA: sim

984. PE: e não necessariamente um macro do que olha é uma *composition opinion essay* é uma *interview*

985. PA: sim sim sim é um acessório para as estruturas para as discussões da sala sim as vezes (1) sim /.../.

A professora confirma a hipótese de uso da escrita como um pretexto para o uso de estruturas gramaticais, referindo-se à escrita como um “acessório” e não como um meio de comunicação com características próprias. Mais uma vez, conclui-se, por meio dos dados, que a escrita é vista e utilizada de modo reducionista.

Passamos a discorrer na próxima seção sobre como as aulas de Ana tinham como foco a produção oral em detrimento do ensino da habilidade escrita.

4.3.3.11 Hipótese 5– A visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral

A ideia de que a visão de ensino e aprendizagem da professora seja voltada à comunicação oral (Hipótese 5) permeia todas as hipóteses apresentadas até o momento. Tanto a forma como o LD é concebido e selecionado pela instituição, bem como a prática pedagógica a ele aplicada revelam uma visão de ensino e aprendizado que prioriza a comunicação oral. A forma como a UE e seus diferentes agentes prestigiam a comunicação oral vai ao encontro à forma como ela é valorizada no contexto nacional, onde estudar um idioma é equivalente a aprender a “falar” nessa língua. Vemos no próprio site da Franquia essa priorização da habilidade oral, uma vez que estes afirmam que é por meio do idioma que você pode “falar e ser compreendido em qualquer canto do mundo, seja qual for seu propósito”³⁹². De acordo com a colocação da Franquia, se expressar oralmente em inglês automaticamente se traduz em ter fácil acesso a atividades sociais. Vejamos a colocação da Franquia a esse respeito:

Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àquela vaga de emprego dos sonhos (Franquia³⁹³).

Como demonstrado na seção 4.2.2., que descreve o MD, a própria estrutura da unidade é projetada de modo a promover a comunicação oral, posicionando a habilidade escrita como a última a ser trabalhada, em 1/6 das aulas ministradas³⁹⁴. Ao observar a forma como o MD é organizado e sua distribuição de conteúdo, conclui-se que, em cada unidade, cerca de 1h33min deva ser dedicado ao trabalho com a escrita³⁹⁵.

Faz-se importante refletir sobre a estrutura do material para entendermos a prática pedagógica da Professora Ana, que precisa cobrir os conteúdos contemplados no LD ao longo de suas aulas. A ênfase que a professora dá à oralidade e ao trabalho com a gramática são compreensíveis quando levamos em consideração a estrutura do curso como um todo bem como sua experiência educacional como aluna: ela estudou em quatro cursos de idiomas, sendo três desses em institutos de línguas que seguem abordagens semelhantes ao local em que trabalhava e em um instituto federal.³⁹⁶

A professora declarou inicialmente no questionário aplicado que, para ela, o ensino da escrita consistia em “pôr no papel aquilo que se discute/pratica em sala de aula” e que sua prática de ensino era sempre um reflexo do que foi visto em sala de aula³⁹⁷. Podemos depreender dessas declarações de que a escrita nesse contexto representa o resultado, o produto daquilo que se trabalhou no campo oral. Logo, o foco é dado à comunicação oral.

Como já informado na seção de análise das transcrições de aula³⁹⁸, das 15 aulas elegíveis para análise, somente 5 desenvolveram algum tipo de trabalho com a escrita. Os dados revelaram que essas aulas não foram totalmente dedicadas à habilidade escrita em si:

a maior parte do tempo foi dedicado à discussão de temas variados, com algum tipo de atividade que envolvia a escrita. O trabalho com a escrita foi realizado ou no início da aula, como apoio as discussões que haveriam em classe (4 vezes ao todo), ou ao término, em forma de tarefa ou lição de casa (em todas as aulas analisadas).

Vimos também na seção anterior o conflito que a professora vive ao se sentir obrigada a trabalhar com a gramática. Ela descreve sua prática como negligente e alega estar constantemente preocupada por entender que não dedicava tempo suficiente ao estudo gramatical e vocabular³⁹⁹. A professora alega que, para facilitar o trabalho com gramática, ela buscava dividir sua aula entre discussão oral e “um pouquinho de gramática”⁴⁰⁰, ao “misturar ambos na discussão”, visando cobrir os itens gramaticais, ainda que “um pouquinho”⁴⁰¹.

É possível inferir, por meio dos dados coletados, que: (a) o desenvolvimento da comunicação oral é a norma, ao ponto de a professora ter de alertar os alunos sobre aulas em que outras habilidades serão o foco e; (b) a professora tem uma visão de língua compartimentada, ao não reconhecer que o trabalho que realiza por meio de discussões orais se constitui também num trabalho linguístico, no qual estruturas gramaticais e vocabulares são estudadas em uso.

Um exemplo dessa pressão sentida pela professora em ensinar questões estruturais se encontra em uma das aulas coletadas, na qual a ela dedica um maior tempo de aula ao trabalho com a gramática. Ela solicita que os alunos releiam um texto e respondam à uma atividade estrutural, fazendo uma breve explicação sobre o tópico gramatical apresentado nesse ponto do LD – os quantificadores. Na aula em questão, a professora dá alguns minutos para que os alunos completem o exercício, enquanto circula pela sala, verificando se todos compreenderam a proposta e dando mais explicações sobre o que deve ser feito àqueles alunos com mais dificuldades. O desconforto da professora com esse modelo de aula no qual os alunos estão concentrados em uma atividade e não necessariamente interagindo oralmente

é notório, tanto que ela passa a interromper os alunos constantemente ao questionar se entenderam a proposta da atividade e apontando o tempo que falta para o término da atividade. A própria professora pede desculpas pelas interrupções. Vejamos:

88. PA: /.../ Now we're going to the second part I know I'm interrupting most of your activities I'm sorry (1) but now we're going to the second part and now that you have seen this sort of a practice and my conscience is kinda clean (1) about it (inaudível) I'm going to divide you again into unequal groups ((referindo-se ao número ímpar de alunos))

Observa-se que a mudança na dinâmica de aula – alunos concentrados em uma atividade, sem interação oral – incomoda a professora que tende a assumir um papel central nas aulas ao (a) fomentar conversas, (b) dirigir perguntas a pessoas específicas para que elas interajam oralmente e; (c) compartilhar suas experiências e estimular os alunos a fazerem o mesmo. Mesmo na segunda atividade descrita no excerto acima, que também exige o trabalho concentrado por parte dos alunos, a professora passa a maior parte do tempo conversando com eles e desenvolvendo ideias sobre a temática de forma oral com um grupo específico de alunos, mesmo quando segundo as instruções dadas por ela mesma, os alunos deveriam estar criando comparações em grupo. A conversa chega a um ponto em que uma das alunas questiona a sua colega de classe se elas não deveriam estar escrevendo em vez de estarem conversando com a professora⁴⁰².

Por meio dos dados apresentados ao longo de toda a análise, é possível afirmar que, para Ana, uma aula produtiva é uma aula na qual tanto os alunos quanto ela mesma estão se comunicando oralmente. Qualquer outro trabalho feito que não envolva a oralidade é ou acelerado (para ter curta duração) ou modificado. Observa-se que na maior parte das atividades que a professora aplica, ela automaticamente passa a discuti-las, ou a faze-la com os alunos, não lhes dando tempo de se organizar em grupo, de conversar sobre o assunto, de formular ideias por si mesmos ou ainda registrá-las de forma escrita com um

tempo adequado para isso⁴⁰³. Em grande parte das aulas observadas, nota-se que, enquanto a professora conversa com um grupo, o outro grupo produz, e vice-versa.

Conclui-se, portanto, que a visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral, devido a toda uma cultura linguística instaurada no Brasil por meio dos cursos de idiomas, devido ao formato dos próprios MDs e à visão de que aprender uma língua é aprender a falar nesse idioma.

Vejamos, na próxima seção, como a professora se posiciona a esse respeito no processo de entrevista estimulada.

4.3.3.12 *Dados obtidos na entrevista acerca da Hipótese 5.*

As falas da professora no processo de entrevista sobre a noção de que suas aulas eram voltadas a oralidade sugerem os seguintes temas:

- A comunicação oral era central nas aulas.
- A professora buscava cobrir o conteúdo do livro de forma oral.

Vejamos como a professora confirmou a hipótese de que a oralidade era o foco de suas aulas por meio dos excertos da entrevista.

4.3.3.12.1 A comunicação oral era central nas aulas.

Ana declara que a habilidade oral tem 70% de importância em suas aulas⁴⁰⁴. Algumas das razões pelas quais a oralidade assume esse papel central estão relacionadas à percepção da professora de que: (a) os alunos preferem a habilidade oral; (b) os alunos não têm outros espaços para comunicação além da sala de aula e; (c) ela pode avaliar a assimilação que os alunos têm das estruturas gramaticais mais facilmente por meio de atividades orais.

Vejam alguns trechos da entrevista que lidam com a preferência dos alunos pela comunicação oral:

340. PA: /.../ aquela turma era muito boa porqueee eles não tinham medo de falar (1) entendeu? tinha um aluno ou outro que eles ficavam meio fechados aí eu ((fazendo movimento com a mão simulando uma aceleração)) “você fala agora você vai fala” (1) mas de resto eles gostavam muito de falar e eles tinham opiniões muito interessantes sobre as coisas então ajudava/.../

e

995. PA: /.../ eu acho que falar é mais fácil que escrever (1) e aiiiii é isso (1) eles preferem o mais fácil (1) que no caso é falar eles preferem tipo entre uma aula que a gente só fala e uma aula que a gente precisa parar pensar e escrever um texto, eles preferem falar /.../

Ao discorrer sobre o papel da comunicação oral em suas aulas, a professora reafirma a preferência dos alunos pela habilidade oral alegando que “dificilmente [os alunos] fariam alguma coisa escrita”.⁴⁰⁵ A colocação da professora está alinhada à percepção de que a fala deve ser priorizada em cursos de idiomas, seguida pela habilidade auditiva (BRITISH COUNCIL, 2014). As discussões nas aulas de Ana não só promoviam o engajamento dos alunos nas atividades⁴⁰⁶, bem como lhes dava a oportunidade de praticar a conversação, uma vez que, segundo a professora, esse era um dos poucos espaços que eles tinham disponível para essa prática. Vejamos o excerto abaixo:

337. PE: /.../ foi possível perceber nas aulas observadas a ênfase na comunicação oral que você realmente colocava eles para conversar para discutir (1) né? você pode falar um pouco sobre isso? qual que é o papel da conversação e da discussão nas suas aulas? eu acho que você já mencionou um pouquinho

338. PA: é é central principalmente nas aulas de *Summit* porque eu penso já que eles conseguem falar já que eles são confortáveis em falar eu vou colocar eles pra falarem (1) até porque muitas vezes esse é o único momento em que eles conseguem falar inglês com outras pessoas que também falam em inglês (1) na na semana deles porque alguns escutam música em inglês

outros cantam músicas em inglês outros leem coisas em inglês mas conversar com outra pessoa já é outra coisa (1) e aí é pra mim era sempre central eu sempre colocava muito eles pra falarem eu tentava trazer temas que eram atuais /.../

No excerto acima a professora declara que a habilidade oral é central em suas aulas⁴⁰⁷, uma vez que os alunos não praticam em outros espaços. De acordo com Ana, as atividades orais se tornam o momento em que os alunos aplicam os conhecimentos que adquirem fora da sala de aula, por meio de seu estudo individual (i.e., leituras, música). Ana também informa utilizar os momentos de prática oral para discutir temáticas atuais com os alunos. Em outros momentos da entrevista ela explica como busca promover momentos de conversação para que possa aferir problemas no uso de estruturas gramaticais enquanto os alunos dialogam. Vejamos o excerto abaixo:

307. PE: /.../ você acha que (1) os alunos [do nível avançado] precisam de mais atividade de conversação e atividades práticas?

308. PA: aaah sim porque até até porque a parte da gramática eles cometem erros muito pequenos eles já conseguem se expressar usando as estruturas da gramática presente, passado, futuro eles já sabem como usar (1) eeee eu acho na conversação essas dificuldades pequenas elas aparecem mais (1) e nas práticas eu não sei o que eu quis dizer quando escrevi em prática mas eu acho que é como eu posso usar essas novas estruturas /.../

No excerto acima Ana informa fazer uso das atividades de conversação para avaliar o quanto os alunos assimilaram as estruturas gramaticais e vocabulares trabalhadas e promover práticas para consolidação gramatical por meio da oralidade. Contudo, ela não explicita como se dá essa prática oral precisamente.

Ao discorrer sobre o seu processo de aprendizagem de inglês, a professora descreve como se centrou na leitura e na escuta de músicas para gradualmente começar a escrever⁴⁰⁸. É possível que ela aplique essa mesma visão ao aprendizado de línguas dos alunos, ao

estimular o trabalho com as habilidades receptivas para casa e reservar o espaço de aula para as habilidades produtivas. Enquanto o alto volume de lições de casa e de exercícios de gramática podem ser interpretados como uma forma de prover os alunos com uma gama de informações – *comprehensible input* (KRASHEN 1981; ASHER, 2012), as atividades orais podem ser entendidas como um modo de ativar as habilidades produtivas em sala – *comprehensible output* (SWAIN, 1985). Como esse grupo de alunos está na modalidade avançada, é possível que Ana se concentre mais na conversação e estimule uma maior produção oral (*output*), por entender que eles já passaram pelo processo de armazenar informações, e podem dar sequência ao estudo individual em casa (*input*). Infelizmente esse processo de estímulo à produção e externalização de conhecimentos não se estende à escrita.

Passamos a discorrer como a professora fazia uso dos momentos de conversação dos alunos para lidar não somente com questões de ordem gramatical, mas também com as temáticas da unidade.

4.3.3.12.2 A professora buscava cobrir o conteúdo do livro de forma oral

Podemos conectar parte da discussão de que a visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral (Hipótese 5) ao modo como a escrita assumiu uma função mediadora ao dar suporte à produção oral (Hipótese 1). Ana busca empregar a habilidade oral tanto para cobrir as temáticas da unidade como para tratar de questões gramaticais, como discutido anteriormente. Quando esse método se mostra infrutífero, a professora recorre à escrita para sanar as possíveis debilidades dos alunos. Ana informa trabalhar muito com a oralidade⁴⁰⁹, ao ponto de demonstrar preocupação com a distribuição do tempo de aula. Vejamos o excerto abaixo:

749. PA: /.../ isso isso acontecia muitas vezes durante as aulas a gente tava discutindo um tema e aiiii surgia alguma discussão outra (1) e a gente acabava perdendo o tempo da aula perdendo assim ((fazendo sinal de aspas com os dedos)) perdendo

o tempo da aula discutindo sobre isso (1) isso era uma coisa que eu costumava fazer muito hoje em dia eu tô um pouco mais rígida mas eu costumava fazer muito /.../

No excerto anterior Ana demonstra uma certa preocupação com a distribuição do tempo de aula ao informar que está “mais rígida”. Há uma contradição, pois, em outros trechos da entrevista ela afirma focar muito em atividades práticas por acredita que isso melhore o desempenho dos alunos ⁴¹⁰. A professora tem como foco a quantidade de prática, porém também alega a necessidade dessa prática ter qualidade. Ainda que haja uma preocupação com a distribuição de tempo, há uma tendência em priorizar a quantidade da prática oral em suas aulas.

Podemos observar como as temáticas a serem discutidas dominam não somente o tempo de aula, mas também são um critério de escolha de materiais no excerto abaixo:

622/624. PA: /.../ normalmente eu penso /.../ nas coisas que (1) interessariam pra eles discutir sobre /.../ então eu sempre tento usar aquilo que /.../ é que está na vida deles e que sai daí (1) e sobre as fontes (1) eu joga no Google (risos) isso eu pego as palavras-chaves por exemplo tem um tema que é (3) eu vou contar pela aparências porque esse está na minha memória (2) eu pego aparências eu vejo sobre as estruturas que eu tenho que usar o vocabulário penso comigo “ah isso daria uma discussão muito legal sobre padrões de beleza” /.../

625. PE: legal (1) essa busca é pela temática pela palavra-chave?

626. PA: isso

627. PE: e quando você chega no texto você (1) observa a parte estrutural pra ver se casa com o conteúdo que você quer abordar ou isso não é

628/630. PA: não é essencial /.../ isso é secundário normalmente eu me foco mais no tema

631. PE: no tema?

632. PA: isso

633. PE: e como que você faz você comentou que você olha a temática da unidade as estruturas aquilo que a unidade exige que seja trabalhado (1) como que você contempla essa outra parte?

634. PA: na discussão

635. PE: na discussão você tenta encaixar o item gramatical o item lexical que é importante que a unidade propõe?

636/638. PA: isso /.../ por que eu uso os textos mais como um *jump-start* sabe? (1) pra (1) assim como os vídeos pra fazer com que eles acordem pro tema /.../

Os dados apresentados até o momento revelam que um dos critérios de escolha de textos para compor as aulas de Ana era o quanto o assunto poderia ser debatido oralmente. As análises realizadas nas seções anteriores também evidenciam que mesmo ao fazer modificações na proposta metodológica a professora procurava manter as temáticas das unidades. Ana explicita no excerto acima que a oralidade em sala de aula tem como objetivo tratar das temáticas do LD, aferir e consolidar a aprendizagem de estruturas gramaticais. A professora explicita que a própria escrita era instruída por meio de conversas⁴¹¹. Sua prática, nesse sentido, se limita à discussão dos temas. Vejamos o excerto a seguir:

889. PE: /.../ legal você comentou agora que considerava as discussões que poderiam ser uteis para a vida deles fora do contexto escolar

890. PA: isso

891. PE: /.../ na escolha da escrita você também tinha essa consideração de pensar na particularidade ou na possibilidade “o que esses alunos vão precisar lá fora?”

892. PA: sim

893. PE: você chegava a praticar isso na questão dos textos escritos? olha “o que que eles vão precisar escrever o que a sociedade vai demandar desses alunos como que eu posso criar um pacto social aqui dentro lá fora daqui da escola para que seja útil pra eles lá fora em questão dos textos escritos?”

(1) “como que eu posso prepara-los para a vida social por meio dos textos escritos?” isso era considerado?

894. PA: sempre

895. PE: por exemplo “aluno falou que quer ser jornalista então ele precisa entender como fazer uma entrevista

896. PA: uhum

897. PE: vou trazer esse gênero pra que ele trabalhe’

898. PA: uhum (1) isso acontecia mais no sentido da reflexão mesmo (1) porque eu trazia mais *composition* (1) então isso acontecia nas reflexões sobre sobre o mundo sobre as opiniões e a dos outros sobre “como e que eu posso expor a minha opinião da melhor forma possível” ahhhh mas eu gostaria de ter tido essa ideia de trazer entrevista e esse tipo de coisa mas não aconteceu /.../

O trecho acima explicita que a professora instrua somente o gênero *composition*. Qualquer instrução à escrita que passasse do gênero *composition* era abordada somente de forma oral, por meio de reflexões. Até esse momento da entrevista, Ana não havia deixado explícito como de fato ocorria o ensino da escrita, além da menção dos *handouts* e atividades de cunho gramatical. Na verdade, toda essa extensão de dados revela que a instrução da escrita não ocorria na prática. O excerto acima revela como todos os aspectos da aula giram em torno da oralidade. Toda e qualquer ação pedagógica centra-se na promoção do desenvolvimento oral. Somente ao término da entrevista é que a professora se dá conta de que o trabalho efetivo de instrução escrita não ocorre e que sua prática está centrada na comunicação oral. A professora informa que:

1000. PE: /.../ a visão de ensino e aprendizagem da professora e voltada a comunicação” ((lendo as hipóteses projetadas))

1001. PA: sim

1002. PE: precisamos ver trechos ou?

1003. PA: não precisa ((sorrindo e meneando a cabeça)) que é uma coisa que eu levo até hoje eu foco muito na comunicação

1004. PE: se você tivesse que dar um percentual aí de quanto a comunicação e quanto a escrita e importante?

1005. PA: 70%

1006. PE: comunicação?

1007. PA: ((concorda meneando a cabeça))

1008. PE: ok

1009. PA: eu não sei se é uma coisa boa ou ruim mas é a verdade /.../

Vejamos na próxima seção como as experiências da professora moldam sua prática pedagógica.

4.4 DEMAIS CÓDIGOS DA ENTREVISTA PASSÍVEIS DE ANÁLISE.

Ainda que todos os códigos gerados sejam passíveis de análise, tanto aqueles que dizem respeito à entrevista da professora quanto aqueles utilizados para a codificação da entrevista do gestor, os dados que lidam com as experiências prévias da professora como aluna e como essas moldam sua prática (Suposição 1), além daqueles que explicitam a visão da professora e do gestor acerca de suas concepções de língua e de escrita merecem espaço nesse processo de análise, por complementarem o que já foi apresentado até o momento e responderem, de forma direta, as perguntas de pesquisa.

Vejamos então as seções que se seguem e como esses dados podem acrescentar à análise feita até o momento.

4.4.1 Suposição 1 – As experiências prévias da professora como aluna moldam sua prática.

A professora passa 10% da entrevista falando espontaneamente sobre como as suas experiências anteriores como aluna e suas preferências pessoais moldam sua prática. Da análise dos trechos codificados sob esse tema, emergiram as seguintes hipóteses:

- As experiências de alfabetização e preparação para o vestibular influenciaram sua prática pedagógica.
- Sua predileção por gramática e por determinados temas influenciavam a organização das aulas.

Passamos a discutir cada um destes temas e ilustrá-los com excertos da entrevista.

4.4.1.1 As experiências de alfabetização e preparação para o vestibular influenciaram sua prática pedagógica.

Os dados apresentados na seção 4.3.3.9, sobre o uso da escrita para a prática de estruturas gramaticais, apontam para a pressão que a professora sofria por parte de seus professores no período de preparação para o vestibular e que acabava a impor a si mesma em relação ao trabalho com gramática e vocabulário. Podemos inferir que isto se dá ao passo que ela compara – consciente ou inconscientemente – sua vivência como estudante à sua percepção de baixo rendimento de seus alunos. Vejamos alguns trechos que lidam com o processo de aprendizagem de línguas da professora:

394. PA: /.../ não que foi uma coisa que aprendi na escola mais que foi uma coisa que eu aprendi por causa da escola que foi (1) é (1) quando eu tava na quinta série eu aprendi que se eu falasse a palavra bem devagar eu conseguia escrever a palavra (2) tinha uma que era (1) eu acho que era meningite (1) eu não conseguia escrever essa palavra e ai eu falava bem devagarinho (1) e isso

é uma coisa que até hoje eu ensino para os meus alunos por exemplo “interesting” que às vezes eles não conseguem falar e aí eu coloco “fala bem devagarinho” porque eu falava bem devagarinho “oh this is very IN-TE-RES-TING” (1) aí o que eu aprendia a escrever eu aprendia a falar então isso é uma estratégia que eu usava /.../

401: PA: /.../ como que se deu essa gradação no seu aprendizado de escrita em língua inglesa porque você comenta que você aprendeu de forma bem gradual (1) como que foi essa gradação?

402. PA: ah (3) da escrita foi um pouco mais difícil do que da fala por incrível que pareça primeiro eu aprendi a falar depois eu aprendi a escrever /.../ porqueeee quando você escreve Fan Fic normalmente você tem que pensar na Fan Fic antes (1) e aí eu fazia isso (1) quando eu comecei escrever em inglês eu pensava na Fan Fic em inglês porque as séries que eu assistia os filmes que eu assistia os livros que eu lia todos eles eram em inglês /.../ tipo e as músicas também me ajudavam e aí quando eu sentia vontade sentia a necessidade de começar a escrever em inglês ficou mais fácil porque eu já sabia algumas coisas (1) eu tinha um blog quando eu era eu tinha uns 15, 16 anos e aí nesse blog eu sempre escrevi em português e às vezes quando eu tava escrevendo no meio do flow, sabe? vinha umas coisas em inglês porque tipo eu ouvia muita música em inglês eu pensava muito em inglês, tipo, era uma coisa bem igual (3) e aí eu escrevia as coisas em inglês (1) e foi isso foi bem gradual mesmo tipo de eu escrever um texto em português e uma frase em inglês de eu escrever um texto inteiro em inglês então foi aos pouquinhos e aí (1) as Fan Fics eram drabbles que é tipo são Fan Fics assim sem palavras (3) e hoje em dia eu escrevo Fan Fics de 9 mil palavras (1) mais porque (1) eu tô acostumada (1) então foi aos poucos mesmo /.../

Os trechos acima ilustram parte do processo de aprendizagem de escrita da professora. Ao citar as técnicas de ensino às quais foi exposta em seu período escolar, ela menciona sua tendência em se concentrar nas menores unidades de sentido do discurso – fonemas e morfemas – passando posteriormente à palavra, iniciando da fala para chegar até a escrita. O processo de escrita passa por esse mesmo

sistema de gradação: Ana informa que, ao aprender a escrever em inglês, ela gradualmente aumentou o nível de dificuldade e extensão de textos, que foram da escrita de uma à de 9 mil⁴¹² palavras em inglês.

Essa ênfase às partes mínimas do discurso nos remete à abordagem Bottom-up de processamento da linguagem (NUNAN, 1999), que tem como foco as partes mínimas do texto, em vez de considerar uma produção textual em sua totalidade, de forma holística⁴¹³, posicionada no tempo e no espaço, direcionada a uma audiência específica e orientada de acordo com o seu contexto histórico e social de produção.

Ana reforça a aplicação da abordagem Bottom-up em seu aprendizado, ao descrever como desenvolveu a escrita de forma gradual também em seu período de preparação para a faculdade, bem como no contexto universitário. Vejamos os excertos abaixo:

406. PA: /.../na época em que eu realmente comecei a aprender inglês quando eu tinha uns 17 anos que eu fazia o curso éééé na UFC na Universidade do Ceará aaaah foi a mesma época em que eu estava estudando pro ENEM e tinha aquela coisa da redação que você tinha que planejar bem e etc. eeeee eu trazia a mesma coisa pro inglês “eu tenho que planejar o que eu vou escrever” às vezes eu não planejava porque as vezes eu só ((fazendo movimentos como se estivesse digitando)) só vinha (1) eu escrevia (3) mas (1) na escrita em inglês tipo (1) formal oficial até hoje eu faço isso eu penso muito antes de escrever eu dou uma jogadinha no Google tradutor pra ver se não tem nenhuma palavra errada e depois eu passo pra pessoa pra quem eu estou escrevendo então (2) eu sempre tenho muito esse cuidado de saber o que eu estou escrevendo pra não escrever nada errado checar passar antes pra deixar bem organizado (2) eu acho que é por causa desse vício que a minha escola tinha com o ENEM que aí eu passei dois anos ((a professora estica a mão esquerda de modo horizontal e passa a desferir pequenos e rápidos golpes nesta com a mão direita esticada na posição vertical))

407. PE: a sua escola era bem (1) restrita na questão do ENEM? porque você cita mesmo o ENEM em uma das aulas

408. PA: é era bem restrita era bem focada até porque o ENEM era a única forma de entrar na UFC (2) que eu estudava em Fortaleza e era uma escola aquelas escolas de gado sabe? todo mundo vai ter que aprender para entrar isso isso e isso pra passar no vestibular e *tananá* então (1) até hoje eu sou bem (1) na hora que eu estou escrevendo eu não repito palavra eu tenho que checar tudo pra ver se está bonitinho e tal (1) então eu fiquei muito traumatizada com essas coisas /.../

e

472. PA: /.../ mas era basicamente isso como eu cresci com essa ideia de ENEM /.../ e também é uma coisa que eu aprendi na faculdade porque eu fazia isso na faculdade (1) os meus textos de faculdade eles eram muito curtos e o professor falava “ah desenvolva mais” e eu ficava “ah, isso é encher linguiça” mas não é exatamente encher linguiça é mais tipo construir mesmo o seu argumento não ser uma coisa (1) sem base entendeu? /.../

Os excertos acima revelam a forma como a professora aprendeu inglês, em especial como ela desenvolveu sua escrita em inglês, desde sua juventude até o período universitário. É possível depreender dos trechos apresentados até o momento que a professora: (a) se concentrou na fala primeiramente e depois desenvolveu a escrita; (b) partiu do estudo de partes mínimas (morfemas e fonemas) para posteriormente produzir textos mais complexo (9 mil palavras e textos argumentativos); (c) se beneficiava das demais habilidades comunicativas para enriquecer seu processo de escrita (leituras e músicas); (d) fazia uso de recursos tecnológicos (tradutores e blogs) e; (e) tinha alguma noção de audiência.

A professora demonstra ênfase nas habilidades receptivas (leitura e audição) tanto na forma como explica ler e ouvir músicas para depois começar a escrever, de forma gradual, na forma como migra da fala para escrita, da língua materna para a língua estrangeira e da escrita de uma palavra à escrita de textos de 9.000 palavras (*Fan Fictions*)⁴¹⁴ e textos argumentativos⁴¹⁵ gradualmente. A ênfase nas habilidades receptivas (leitura e audição) como forma de iniciar o processo

de aprendizagem é uma das práticas adotadas no ensino e aprendizagem de segunda língua (ESL) ou ainda línguas estrangeiras (EFL) e adicionais. Asher (2012) sugere que, no aprendizado de línguas adicionais, é importante ter como foco inicial a compreensão, para posteriormente desenvolver a produção na língua alvo.⁴¹⁶ É possível deduzir que, a relação que a professora estabelece entre fala e escrita revela a integração das habilidades comunicativas, porém, como apresentado nas seções anteriores⁴¹⁷, os dados revelam que a escrita era prioritariamente utilizada como uma ferramenta que auxiliava à fala (Hipótese 1)⁴¹⁸; o contrário não ocorre.

Ao discorrer sobre a sua aprendizagem, Ana esclarece a importância que o conteúdo programático e acurácia gramatical têm em sua prática de escrita. Ela descreve a pressão sofrida na preparação para o ENEM, informando como seus estudos eram restritos e focados, buscando a aquisição de um conteúdo específico. Ela informa que o processo de escrita a qual foi exposta nesse período a levava a produzir textos num determinado padrão (sem repetição de palavras e livre de erros).⁴¹⁹ Essa tendência à produção de textos nos padrões do ENEM a acompanhou até o nível universitário.

Como apresentado anteriormente, a professora possuía uma noção de audiência e contexto de produção escrita de Ana. Vejamos o excerto abaixo:

395. PE: /.../ ao mencionar como você aprendeu a escrever em inglês aí você cita (1) /.../ que “acabou se envolvendo no processo de aprendizado de forma gradual por haver uma audiência definida com assuntos mais abrangentes (1) né? então na pergunta 29 aí você fala que tinha uma audiência definida um público né? definido assuntos que eram mais abrangentes você pode comentar um pouco mais sobre isso?

396. PA: ããã porque em inglês é muito mais fácil você se conectar com outras pessoas de outros países com outras ideias e ah o português me limitava muito então quando eu comecei a me jogar na internet era mais fácil eu usar o inglês e as pessoas usavam o inglês porque era mais fácil para elas se comunicar

por exemplo “ah eu sou da Argentina” “eu sou da Índia” “eu sou da França” “ e eu sou do Brasil” e a gente quer conversar a gente usa o inglês (1) então pra mim era bem mais fácil quando eu entrei no Tumblr era (1) que é um site todo mundo lá usa o inglês então eu vou usar o inglês também e aí depois eu descobri que as fanfics em inglês são mais legais do que as fanfics em português (1) então (2) eu tive que aprender pra poder ler as fanfics que eu queria ler /.../

No excerto acima Ana informa que sua motivação para aprender a escrever em inglês e em qual contexto inicial. A audiência da professora era composta tanto pelas pessoas com as quais ela se comunicava no Tumblr⁴²⁰, quanto as possíveis pessoas que acessavam o seu blog pessoal, onde ela postava as *Fan Fictions*⁴²¹ que produzia. Logo, a professora tinha uma audiência em mente e um meio de circulação para os seus textos.

A professora menciona no processo de entrevista que sentia que seus alunos estavam estagnados e entraram no ‘efeito platô’⁴²², que ela descreve como o efeito de estagnação da vontade do aluno de estudar, o que pode fazer com que a aprendizagem não evolua. Ana informa compreender a dificuldade dos alunos em avançar em seu aprendizado, por já haver estado na mesma situação enquanto aprendiz⁴²³. Os dados acima revelam como a professora agia de forma autônoma enquanto estudante: mesmo citando instituições de ensino e professores, ela demonstra traços de autonomia ao mencionar como desenvolveu técnicas próprias para aprender escrever palavras que julgava difíceis⁴²⁴, ou como buscava escrever textos de sua autoria⁴²⁵. É possível deduzir que, uma vez que a professora não visse a mesma motivação em seus alunos e notasse as suas dificuldades de aprendizagem, ela buscasse aplicar exercícios extras como uma forma de compensar a falta de trabalho estrutural em sala de aula, estimulando-os ao estudo individual, assim como ela costumava fazer.

Pode-se também observar a forma como a professora replica o tipo de ensino ao qual foi exposta e as técnicas que desenvolveu para

sua aprendizagem de escrita. Ela informa aplicar a mesma técnica de dividir palavras em sílabas para aprender a pronúncia-las e escrevê-las nas aulas em que ministra⁴²⁶, assim como estimular a escrita de frases curtas para a aprendizagem gradual de escrita.⁴²⁷

Contudo, há algumas contradições entre a prática pessoal da professora e a forma como ela ensina escrita aos alunos: ainda que ela mantenha a abordagem de ensino que empregou em seu próprio aprendizado de língua (foco no trabalho com as partes mínimas do texto por meio de frases curtas), a ênfase em acurácia gramatical e a pressão de cobrir o conteúdo programático (como discutido em seções anteriores) ela não explora as noções de audiência e de contexto de produção. Podemos inferir que isso ocorra devido ao valor que a professora atribui à gramática e à produção de textos livres de erros. A experiência da professora em começar sua produção textual com uma palavra e posteriormente expandir sua produção escrita, por exemplo, pode apontar para sua tendência em restringir os alunos à prática controlada (RICHARDS & RODGERS, 2001; HARMER, 2007) visando o aumento gradativo, ao passo que eles demonstrem o domínio das estruturas propostas.

Quanto ao uso de frases curtas, a professora afirma que:

433. PE: /.../ ótimo (2) agora quanto as técnicas pra se ensinar escrita você menciona na entrevista no no questionário perdão que essas englobavam “da prática de frases curtas a exposição de opiniões mais complexas” (2) essa é a questão 32 né? você se lembra de outras técnicas que compõe, porque você trouxe assim (1) “de frases curtas a opiniões mais complexas” então o começo e o fim (1) você se lembra de outras técnicas que compõe esse escopo de coisas que você fazia? (2) quais outras técnicas compunham esse meio aí de um para outro?

434/443/451. PA: (7) as frases curtas normalmente eram as frases aaaaah (1) limitadas ééé a gente está limitado nesse assunto usando essas estruturas vamos escrever frases sobre isso (1) aquela coisa bem fechada mesmo (1) a gente usava normalmente assim que a gente começava a ver alguma estrutura a gente

usava começava mais ou menos dessa forma (2) tô tentando lembrar⁴²⁸/.../ é uma situação bem fechada usando essas frases curtas pra eles se acostumarem pra depois sair uma coisa mais complexa (1) no futuro /.../⁴²⁹ acho que era mais a gente começava por essas frases curtas as vezes nem começava as vezes a gente começava por uma coisa bem complexa e depois a gente focava nas frases curtas se eu percebesse que eles não estavam utilizando as estruturas do jeito que eu queria que eles usassem ah (2) mas era esse interim era mais com conversa discussão uma coisa mais oral /.../

Ao ser questionada sobre outras possíveis técnicas que seriam utilizadas para o ensino de escrita, a professora reafirma o que foi dito em seu questionário, não demonstrando grandes mudanças em sua prática. Pelo contrário, ela explicita o foco em atividades orais, mesmo ao ser questionada sobre escrita. A professora informa implementar sua técnica de escrita pessoal no nível de palavras à sua prática de ensino, e amplia a aplicação dessa estratégia à escrita de frases controladas, mesmo que isto signifique mudar a proposta do LD. Um exemplo desta prática controlada nas aulas coletadas é o episódio no qual a professora reduz a proposta de escrita de dois parágrafos para expressar semelhanças e contrastes do livro, à prática de frases comparativas para o treino gramatical.⁴³⁰

A prática controlada de frases para treinamento de estruturas gramaticais nos remete ao método audiolingual (RICHARDS & RODGERS, 2001) e aos procedimentos mais atuais denominados como PPP (*Presentation, Practice and Production*⁴³¹) fortemente arraigados nos princípios audiolinguais (HARMER, 2007). Segundo os pressupostos do método audiolingual no que concerne à escrita, a proposta é que os estudantes “escrevam variações de itens estruturais que eles tenham praticado ou pequenos textos” limitados a certos tópicos que direcionarão o uso da língua⁴³² (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 65), assim como o informado pela professora ao instruir escrita⁴³³. Os procedimentos de implementação do PPP por sua vez, sugerem a apresentação do contexto para o uso da língua promovendo uma prática

controlada de estruturas, que, uma vez assimiladas serão usadas de forma mais livre e personalizada, de acordo com a realidade dos alunos (HARMER, 2007, p. 50)⁴³⁴. Isto pode explicar seu foco nas estruturas gramaticais e vocabulário e evidenciar a uma visão estrutural da língua (SAUSSURE, 1969) e com foco no produto final, em termos de ensino e aprendizagem de escrita (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011).

No excerto apresentado anteriormente, a professora expressa o desejo de fazer com que os alunos escrevam textos mais complexos⁴³⁵. Contudo, a análise de dados demonstra que o único gênero textual que a professora solicitou que os alunos escrevessem foi a *composition*⁴³⁶. Ao questionar a professora sobre os seus padrões de exigência de escrita e o motivo pelo qual corrigia todos os exercícios de gramática, ela informa que:

583. PA: /.../ eu acho que eram mais padrões meus porque eu sou chata pra corrigir texto (1) é uma coisa minha (1) ah porque se o aluno está escrevendo ok eu falava isso pra eles “ok eu entendo o que vocês escreveram mas (1) ah você vai mandar um texto por exemplo pra uma empresa (1) um texto acadêmico e você comete erros gramaticais a pessoa vai perceber isso (1) então por mais que a pessoa consiga te entender é pra isso que eu estou aqui é pra vocês serem 100% e é isso que eu quero” então eu tinha eu falava pra eles que eu tinha esse ideal que eles fossem 100% porque ninguém vai conseguir chegar a 100% nunca (1) sim mas a gente tentava /.../

Ana esclarece seus objetivos em relação à produção escrita dos alunos: ela alega ter padrões de correção que são exigentes em termos gramaticais, para que os alunos alcancem os ideais que ela estabeleceu para eles. Sua prática, que pode ser oriunda de sua experiência com os padrões do ENEM, aprendidos em seu período escolar, novamente se assemelha à abordagem de escrita com foco no produto final (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011) na abordagem processual (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; CAMPBELL;

BARNARD, 2005; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011). Assim como se espera na abordagem com foco no produto, a professora deseja que a produção textual dos alunos seja livre de erros e impecável. O nível de cobrança que ela tem em relação às produções dos alunos, pode denotar um dos motivos pelos quais estes nunca chegaram à produção de textos mais complexos, por não demonstrarem uma produção satisfatória a ela, que mantinha a prática de escrita ao nível de escrita de frases até que houvessem melhores resultados.

Quando questionada sobre como instrui textos argumentativos – tema muito recorrente em sua fala – a professora demonstra mais uma vez como a sua experiência como aluna – ou no caso falta dela – molda a sua prática, ao declarar que não foi ensinada a argumentar por seus professores, logo não saberia instruir seus alunos a esse respeito. Vejamos os trechos a seguir:

701/702. PE /.../ ao instruir os alunos a fazer uma atividade que envolvia argumentação você menciona a redação do ENEM /.../ o trabalho com argumentação aqui exposto tinha como objetivo secundário a preparação para o vestibular pelo ENEM? /.../

705. PA: /.../ não não é só porque realmente é uma coisa que é muito viva comigo então (1) sempre vinha

706. PE: tranquilo (1) você ensinou os alunos previamente sobre como argumentar em língua inglesa?

707. PA: (2) boa pergunta

708. PE: porque você sempre cita você usa bastante essa palavra “argumentação” “argumentar” “criar argumentos” mas você chegou a falar “olha se argumenta assim” a ensinar a argumentar em língua inglesa?

709. PA: eu acho que eu não sei assim ensinar como argumentar pra falar a verdade

710. PE: você não sabe a ensinar como argumentar

711. PA: é eu nunca ensinei como argumentar é algo que eu sempre (1) é algo que eu sempre achei que se aprendia fazendo

entendeu? na medida que eles iam expondo a opinião mesmo por isso que eu sempre foquei em opinião (1) “você tem uma opinião sobre isso certo? qual é a sua opinião sobre isso?” e eu sempre tentava focar muito na opinião deles pra que eles criassem os argumentos sozinhos tipo “essa aqui é minha opinião e eu vou defende-la assim assim e assim” (1) eu nunca tentei ensinar como argumentar eu não eu não saberia fazer pra ser sincera /.../

Ao discorrer sobre a importância do ENEM em suas aulas e sobre argumentação, a professora explica sua relação com a escrita e com argumentação como aluna em diferentes esferas, demonstrando que esta preparação para a escrita de textos lhe foi exigida ao prestar o vestibular⁴³⁷ e em seu período como aluna universitária. É possível inferir pelos excertos apresentados que ela teve que desenvolver estratégias de aprendizagem de escrita por si mesma, uma vez que ela esclarece que não recebeu instruções claras por parte de seus professores acerca de argumentação⁴³⁸. No momento em que ela, enquanto professora, se depara com a escrita de seus alunos, ela percebe a importância daquilo que lhe era exigido enquanto aluna e replica o mesmo tipo de ensino que teve, isto é, sugerindo aos alunos que desenvolvam mais suas ideias ao escrever, apontando para os padrões do ENEM como ideias de escrita, e fazendo o mesmo tipo de cobrança que recebia⁴³⁹. Quando questionada sobre isto, ela reduz a sua resposta ao fato de não haver sido instruída. Logo, isto significa que ela não sabe como ensinar. Sua experiência pessoal, neste caso, define sua prática como professora, ao validar a não instrução de escrita além da esfera sintática, uma vez que ela replica aquilo que aprendeu enquanto aluna. Ela tenta aconselhar aos alunos sobre as estratégias que ela percebe dar certo, voltadas às escolhas semânticas ou estruturais. Veja os trechos abaixo:

461. PA: /.../ às vezes (3) ah normalmente é porque eu sou bem ENEM based então eu sempre tentava tipo “ah não coloca muito I think” “não coloca muito in my opinion” mas (1) podia colocar também (1) então (11) eu tentava muito fazer com que eles construíssem um argumento eu focava muito nisso principalmente nas *compositions* das provas /.../

e

712. PE: /.../ mas você acha que [argumentação] é uma coisa ensinável?

715. PA: eu não (1) eu acho que é uma coisa que pode ser (1) praticada com afinco “use essas expressões aqui aqui e aqui que melhora a sua argumentação em inglês maaaass (2) eu acho que esse é o limite na minha experiência eu não saberia ensinar o aluno como argumentar em inglês porque não foi algo que me ensinaram então não sei /.../

Como ilustrado nos trechos acima, a instrução da professora em termos de escrita se limita ao ensino de expressões, provavelmente por ter seus textos corrigidos neste sentido, ou, por realmente não haver sido ensinada, como ela informa ao dizer que este é o “limite de [sua] experiência”. A professora também evidencia sua vivência como aluna ao fazer uso de uma frase semelhante a que ouvia de seus professores: enquanto seus professores lhe pediam para “desenvolver mais”⁴⁴⁰ seus textos, ela solicita a seus alunos que elaborem mais os seus argumentos, tanto orais quanto escritos ⁴⁴¹, ao fazer ao usar o verbo *elaborate* em inglês.

Os dados apresentados até o momento evidenciam não só como as experiências prévias da professora como aluna moldam sua prática, mas sua tendência em centrar-se em questões estruturais, impondo aos alunos os mesmos padrões que impôs a si mesma e que lhe foram impostos.

Passamos a descrever como as preferências da professora também são um fator determinante na escolha de temáticas e conteúdo a serem estudados, a ponto de serem mais valorizadas do que os interesses dos próprios alunos em dados momentos.

4.4.1.2 Sua predileção por gramática e por determinados temas influenciavam a organização das aulas.

Essa temática em especial emergiu de alguns trechos da entrevista nos quais a professora revela: (a) trazer temáticas que ela considerava importantes de serem discutidas com os alunos, mesmo que para isso ela tivesse que mudar a proposta do MD; (b) ter uma predileção pelo trabalho com gramática, ainda que isso não fosse agradável aos alunos e; (c) limitar a participação dos alunos nas escolhas de temáticas.

Vejamos alguns dos excertos que ilustram o primeiro tópico, sobre a preferência da professora por determinadas temáticas:

554. PE: /.../ como que você definia essas escolhas de texto?

555. PA: /.../ eu sempre me baseava muito no que eles estavam falando (1) pra que as vezes eu trazia ideias novas (1) coisa que eu como pessoa gostaria que eles discutissem (1) ah por exemplo como eu trouxe as fotos das mulheres com *photoshop* (1) ah qual é a visão de mulher? o que que se espera de uma mulher em cada sociedade pra ver como era diferente coisas que eu como pessoa queria que eles discutissem queria trazer isso pra eles porque eles são jovens eles estão vendo o mundo agora eu queria discutir isso com eles (1) e (1) as vezes eles traziam coisas das discussões que eles faziam (1) e aí quando eu pegava os artigos que eu levava pra sala os vídeos e os artigos das provas dos textos que eu colocava nas provas (1) vinha disso das discussões que a gente tinha em sala ou das coisas que eu achava que era importante que eles discutissem (1) o tema do *Summit* /.../

e

622/624/650. PA: /.../ normalmente eu penso nessa mudança (3) eu penso nas coisas que (1) interessariam pra eles discutir sobre porque (1) ah algumas coisas do livro não são coisas dos alunos e como eu já conheço os alunos como a gente conversa muito como eu conheço o bairro eu conheço a região como eu conheço a idade (1) embora faça um pouco de tempo que eu era

adolescente mas eu conheço a idade (1) ah (1) eu uso tudo isso pra deixar mais interessante pra eles (1) então (1) eu tento ver o que incomoda mais por exemplo porque eles comentam alunos sempre comentam “ah o vizinho escuta funk muito alto” “ah o vizinho escuta música gospel muito alto” “meu vizinho faz isso meu é vizinho aquilo” (1) então eu sempre tento usar aquilo que /.../ é que está na vida deles e que sai daí (1) e sobre as fontes (1) eu jogo no Google (risos) isso eu pego as palavras-chaves por exemplo tem um tema que é (3) eu vou contar pela aparências porque esse está na minha memória (2) eu pego aparências eu vejo sobre as estruturas que eu tenho que usar o vocabulário penso comigo “ah isso daria uma discussão muito legal sobre padrões de beleza” (1) porque eu como pessoa acho que seria uma discussão muito legal de trazer para os alunos padrão de beleza e pra eles discutirem sobre isso principalmente porque tem muita porque na época as meninas eram adolescentes ainda só tinha o Aluno E de menino então tinham mais meninas (2) então eu achei que fosse uma coisa interessante porque também pra mim era uma coisa muito importante pra discutir porque era um assunto que me tocava também /.../ eu sempre tentava pegar o assunto que era atual e que eu como pessoa achava que fosse ser interessante pra discutir na sala. /.../

e

526. PE: /.../ Ok (1) é uma opção também né [não trabalhar um dos gêneros do texto]? eu acho (1) não é uma coisa ruim né tipo “ah eu não fiz”

527. PA: ah eu considero ruim porque eu acho que seria importante ah eles (1) eles aprenderem sobre isso até porque quando eu aprendi sobre isso na (1) no curso de inglês foi muito importante porque eu uso hoje em dia (1) então por isso eu acho que esses temas valem eles deviam ter visto mas eu acho que na época não (1) não pareceu importante /.../

Os trechos acima descrevem como era feita a seleção e exclusão de temáticas e textos que seriam utilizados em sala de aula. Ana explica que os temas que eram escolhidos para sua aula evidenciavam não necessariamente as preferências dos alunos, mas sim temáticas que eram de seu interesse “como pessoa”, que refletissem coisas que ela considerava importante, e tópicos que pudessem ser debatidos oralmente.

Sua motivação era deixar as discussões em aula mais interessantes para os alunos. Vemos a confirmação da preferência da professora por determinados temas ao passo que ela cita a discussão que teve com os alunos sobre beleza. Apesar do assunto ser relevante aos alunos pelo número de meninas em sala de aula (quatro alunas e somente um aluno), ela informa como a temática “era uma coisa muito importante [de se] discutir porque era um assunto que [lhe] tocava também”.⁴⁴²

Ao mencionar uma das atividades do livro que não realizou, ela discorre sobre a relevância do gênero excluído: foi algo que ela aprendeu e que utiliza até hoje. Pode-se depreender que, nessa ocasião, sua experiência molda sua prática ao evidenciar a falta de atenção dada a um gênero relevante. A professora informa que os temas que não trabalhou eram importantes, mas foram deixados de lado por sua avaliação prévia, o que pode ser interpretado como a forma como suas preferências a influenciavam no momento de planejamento.

Quanto a aplicação das propostas de escrita nas aulas, e a forma como tal aplicação está atrelada as temáticas de interesse da professora, vemos nos trechos apresentados anteriormente⁴⁴³ que há uma contradição no uso dessas atividades. Nos excertos acima, a professora está discorrendo sobre o processo de modificação das propostas de escrita do LD. Para que ela comente sobre o assunto, apresentamos um exemplo de suas aulas, no qual Ana introduz uma proposta de escrita aos alunos que é diferente do exercício do livro, ao iniciar a Unidade 5. Sua proposta não é bem aceita. Pergunto a Ana quais são os recursos que ela utiliza para a realização da mudança da atividade do livro. Ela inicia sua fala comentando sobre a escolha dos temas e explicita como faz a busca online de materiais extras. Ao discorrer sobre os recursos que emprega para a mudança das propostas de escrita, a professora se contradiz ao informar que:

- a) Inicia a sua busca ao consultar as estruturas e o vocabulário. Não fica claro se essa consulta está relacionada à temática que escolheu ou aos tópicos do LD;⁴⁴⁴

- b) Considera o quanto o assunto pode render uma boa discussão;⁴⁴⁵
- c) Faz uma busca com base nas palavras-chaves que emergiram da análise das estruturas, do vocabulário, e da capacidade de discussão do tema. Se não surgirem materiais interessantes, a ideia pode ser revista;⁴⁴⁶
- d) Informa que as estruturas gramaticais e vocabulares não são essenciais⁴⁴⁷, já que a temática é o foco principal;⁴⁴⁸
- e) Trabalha com itens estruturais por meio das discussões orais;⁴⁴⁹
- f) Informa que os textos encontrados, que inicialmente seriam utilizados como base para a atividade de escrita, se tornam temas geradores de discussão.⁴⁵⁰

Pode-se deduzir que a seleção de tópicos era realizada não só de acordo com as preferências da professora, mas também de sua percepção daquilo que seria bom para os alunos discutirem, pensando em seu contexto social. Contudo, pouco é demonstrado sobre o quanto os alunos de fato se interessavam por estes tópicos.

Quando questionada abertamente sobre a participação dos alunos na escolha dos temas de aula, as respostas variam entre a falta de engajamento dos alunos nas aulas, a não comunicação de tópicos de interesse por parte deles, ou a falta de tempo para levar em consideração aquilo que eles apresentavam. O controle está centrado na professora e no que ela acredita ser relevante. Vejamos os excertos abaixo:

647. PE: /.../ você percebe essa necessidade dos alunos (1) em algum momento você discute com eles sobre o que eles queriam estudar que temas que eles gostariam de abordar ou aquilo que eles porque eles estão estudando inglês e como que isso vai ter um impacto na vida deles se na parte social

648. PA: normalmente esse tipo de discussão aparece entre as aulas tipo entre as outras discussões entendeu? (1) aí você conhece mais o seu aluno por exemplo quando eles estão fazendo um exercício aí ele fala ele conta alguma coisa sobre a vida

dele (1) ah ou então quando você está discutindo mesmo sobre determinados assuntos aí ele fala “ah eu quero ser jornalista quando eu crescer por causa disso disso e disso” e você tenta aprofundar a conversa (1) e (1) sobre os assuntos que eles queriam ver eu tentei fazer isso com eles aaah no começo do ano (1) no começo do livro (1) mas sempre que eu perguntava eles ficavam meio “ah eu não sei” (1) “ah eu não sei” aí eu falei “ah quer saber? Pois eu vou trazer então” (1) e aí eu tentava trazer algo que eu achava que ia ser interessante pra eles (1) porque (1) e eu tentava tipo ler sabe o rosto deles ler essas expressões ver como eles reagiam pra ver se realmente era interessante pra eles e toda reunião de pais eu tentava eu falava pra eles “olha eu quero que vocês me deem sugestões eu quero que vocês me deem reclamações pra que eu possa melhorar o meu trabalho eu sempre faço isso com todos os meus alunos o que nunca funciona eu fico chateada porque nunca funciona mas eu tento (1) então (1) eu tentei fazer isso com eles então (1) funcionou

649. PE: não surtiu efeito /.../

e

885/887. PE: /.../ você comentou bastante sobre a questão da particularidade da turma /.../ que você considerava as particularidades da turma ao escolher o conteúdo ao escolher as temáticas (1) essa decisão era sempre feita por você ou você deixava-os (1) é (1) influir nisso? eu já te perguntei isso de certa forma...

888. PA: depende, depende da situação por exemplo ah na situação que eles tinham que escrever sobre os temas que eu dei (1) aí eu não contava com a opinião deles (1) porque eu queria que eles discutissem sobre aquilo ah outras situações por exemplo na prova oral deles eraaaaa eu limitei um assunto que eles podiam falar era uma apresentação eu limitei o assunto sobre qual eles poderiam falar maaaaas o que eles falavam dentro desse assunto era com eles, então as vezes eu ia com o que eles queriam eu sempre levava em conta o tipo de pessoas que eles eram a idade deles o que eles gostavam de fazer que tipos de situações eles gostariam de discutir que tipo de coisa seria bom pra vida deles que tipos discussões seriam bom pra eles (1) mas dependia da situação se eu via que tava apertado vai do meu jeito /.../

Ao ser questionada sobre o quanto os alunos podiam exercer a sua agência e escolher os temas que gostariam de discutir ou escrever, a professora informa que: (a) não conseguiu fazer uma análise de necessidades dos alunos que lhe parecia satisfatória e; (b) as preferências dos alunos eram levadas em consideração se houvesse tempo hábil. Acerca da análise de necessidades dos alunos, Ana informa que essa ocorria ao longo das discussões em classe, nas quais os alunos revelavam tópicos de interesse e não no início do semestre, no momento de planejamento do semestre, devido à dificuldade dos estudantes em comunicar o que gostariam de estudar. A professora explicita que buscava observar as reações dos alunos durante as aulas, além de conversar com seus pais em reuniões pedagógicas pedindo algum tipo de *feedback* para que ela pudesse melhorar sua prática. Como ela não tinha um retorno que considerasse satisfatório, ela começou a operar num sistema de tentativa e erro (ou acerto), trazendo aquilo que julgava importante e que também fosse de seu interesse pessoal.

Faz-se importante observar que o conceito de análise de necessidades da professora se mostra superficial, se contarmos que as aulas que ela ministra partem da perspectiva comunicativa, que valoriza a identificação de necessidades dos alunos. A este respeito Nunan (1999) afirma que:

Proponents of [communicative approaches to language teaching] argued that the content of language courses should reflect the purposes for which the students were learning the language in the first place. Rather than fitting students to courses, courses should be designed to fit students (NUNAN, 1999, p148).

Podemos inferir que o conceito de análise de necessidade é mais complexo do que a identificação de temas de interesse para discussão, uma vez que entender as necessidades dos alunos envolve entender os motivos que os levaram a ingressar num curso de inglês. É possível deduzir que esses motivos estarão vinculados à sua prática social e aos possíveis locais ou situações nas quais os alunos precisavam (ou precisarão) fazer uso da língua.

A esse respeito, os dados apresentados demonstram que os alunos expressavam sim suas necessidades, e que algumas vezes suas vontades não eram levadas em consideração. Vejamos alguns dos excertos abaixo:

205. AA: /.../you know what's funny it's that HERE says that YOU should choose the topic that YOU like and since

206. AB: that we CAN'T do that

207. AA: since

208. AC: we can NEVER do that

209. PA: it's a practice

210. AA: that's so wrong (3) it isn't right/.../

e

215. AD: /.../ did you to put all these topics in one composition?

216. PA: ((olha para o chão por alguns instantes, volta o olhar para o aluno e responde)) Yes.

217. AE: ((aluna olha para o livro, e olha para a professora boquiaberta) teacher

218. PA: you start to take it all in and then when you get to another composition down a composition you will see how easy you are because (2) I push a little to you /.../

Nesse episódio no qual os alunos questionam a professora sobre a atividade, ela pede aos alunos que escrevam uma *composition* mesclando as quatro temáticas apresentadas na unidade⁴⁵¹. Como já apresentado nas seções anteriores, a seção de escrita do LD da unidade em questão pedia aos alunos que escrevessem uma carta formal de reclamação, fazendo menção à algum problema social que os incomodasse. A professora sugeriu uma mudança da proposta ao apresentar a unidade e os alunos não reagiram bem. No momento da aplicação da atividade, a professora fez uma nova mudança, ao solicitar a escrita de

uma *composition* que reunisse todos os temas discutidos na unidade. Os alunos, mais uma vez, não aceitaram bem a proposta e questionaram a professora, que dessa vez manteve a proposta de atividade ao informar que essa é uma forma de fazê-los se acostumarem com o processo de escrita⁴⁵².

Ao ser questionada acerca desse episódio e da insistência em manter a atividade, mesmo a contragosto dos alunos, a professora afirma que:

825/827. PA: /.../ aaah eu tava tentando colocar os tópicos da unidade mesmo da temática de *communities* que é a unidade 5 (1) se eu pedisse pra eles colocarem qualquer tema que eles quisessem primeiro que eles iam demorar muito pra decidir e segundo que às vezes ia sair do que a gente tava discutindo /.../ então eu decidi limitar os tópicos, porque quando eu falo pra eles que eu puxei um pouquinho agora e depois fica mais fácil, é porque agora eles vão escrever sobre coisas que não os interessam, mas um dia quando eles forem escrever sobre coisas que os interessam vai ficar mais fácil por eles já escreverem sobre coisas que não os interessam e são coisas queeeee não são importantes (1) e dois a gente tava discutindo na aula então foi por isso que eu forcei tanto para que eles fizessem (1) e fui chata com eles pra eles fazerem. /.../

Em relação à atividade da escrita da *composition*, é possível afirmar pelos excertos acima que a professora agiu de forma autoritária e restritiva, com o intuito de fazer com que os alunos se adequassem e cumprissem a atividade proposta. O uso do termo autoritário aqui aponta para a forma como a professora não deu poder de escolha aos alunos, mesmo que eles questionassem sua decisão de exigir a escrita de uma redação com quatro tópicos diferentes⁴⁵³. Ainda que a professora converse com os alunos de forma leve e descontraída, ela os informa que eles irão começar do modo mais difícil, ao lidar com todos os temas de uma só vez, pois, isto fará com que eles se acostumem, se adaptem à escrita.⁴⁵⁴ Ainda que se possa deduzir que essa era a última redação do semestre, por se tratar de uma das últimas aulas antes da revisão para a prova, esse tipo de prática de escrita se prova

descontextualizada ao passo que os alunos são levados a escrever sobre temas que não sejam de seu interesse, com o pretexto que isto os preparará para o momento em que eles de fato precisem escrever sobre temas que lhe sejam interessantes.

A promoção de uma prática escrita descontextualizada, visando que os alunos se adaptem à atividade, nos remete aos pressupostos da teoria Behaviorista e da prática de escrita voltada a um produto final (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011). Nunan (1999) informa que a teoria Behaviorista, pertencente ao campo da psicologia, centra-se no estudo do comportamento humano. O Behaviorismo entende que é possível moldar hábitos (ou ainda criar novos hábitos) por meio dos processos de estímulo e resposta (sendo essas positivas ou negativas). Segundo o autor, essa lógica se estende à aquisição linguística (NUNAN, 1999). A teoria Behaviorista pode elucidar parte do comportamento da professora em estimular a prática controlada de frases curtas⁴⁵⁵, bem como a forma como ela instrui a atividade descrita acima, informando que se trata de um processo adaptativo ao qual os alunos devem se submeter.

Ao descrever um caminho lógico para o desenvolvimento da escrita dentro dos pressupostos da abordagem com foco no produto, Badger e White (2000) sugerem os seguintes passos: (a) familiarização–conscientização das características textuais de um texto específico; (b) escrita controlada; (c) escrita guiada, que consiste na prática de forma controlada a uma forma mais livre até que se chegue a; (d) escrita livre. Podemos inferir que a insistência da professora em manter a atividade descrita acima, bem como suas colocações sobre a forma como os alunos se adaptariam à escrita, pode estar vinculada ao item (a) dos passos sugeridos por Badger e White (2000). Podemos também entender o modo como ela prescreve a atividade escrita como uma tentativa de implementação dos itens (b) e (c).

Quanto à colocação feita por Ana de considerar as preferências dos alunos se houvesse tempo hábil, apresentada nos excertos

anteriores, é possível observar que isso não se aplica à comunicação oral, ou ainda ao estudo gramatical. Ana tinha a liberdade de planejar suas aulas e definir a distribuição do tempo de aula. Ao longo da entrevista a professora alega deixar as discussões fluírem⁴⁵⁶ e informa priorizar aspectos estruturais em seu planejamento⁴⁵⁷ se perceber que não conseguirá trabalhar com todo o conteúdo presente na unidade. Os excertos evidenciam que a professora priorizava aquilo que lhe interessava, tanto nas discussões quanto nas atividades de produção escrita. A autonomia dos alunos se limita a esboçar sua opinião dentro de alguma temática previamente estabelecida pela professora.⁴⁵⁸

As preferências da professora também são observadas em relação ao trabalho realizado com gramática e vocabulário. Vejamos os excertos abaixo:

592. PA: /.../ nos livros do *Summit* eles tem o *Grammar Booster* que é maravilhoso /.../ é muito bom /.../ e eu ficava muito (inaudível) porque eles não faziam (1) por conta do efeito platô (1) ah eles não faziam eles não achavam que era importante (1) e como eu focava muito nas discussões às vezes eu sentia que eu não dava importância pra gramática.

593. PE: você sentia que você não dava importância pra gramática?

594. PA: é e aí eu me sentia um pouco mal porque eu gosto muito de gramática é uma coisa minha (1) eu gosto (1) de inglês da gramática de inglês (1) eeee aí por isso que eu focava muito nisso /.../

e

1012.PE: /.../”o trabalho com gramática é visto como algo desagradável porém necessário para manter a consciência limpa”

1013/1015. PA: é desagradável pra eles as vezes maaaa não pra mim /.../porque eu gosto /.../

Os excertos acima demonstram qual era a relação pessoal da professora com a gramática. Como demonstrado na seção 4.3.3.9., que

lida com o uso da escrita para consolidação de estruturas gramaticais e vocabulares, em alguns momentos a professora descreve o ensino de gramática como algo com que se preocupa, e define sua prática como negligente nesse sentido. Ao ser questionada sobre a possibilidade de o trabalho com questões estruturais ser algo desagradável, pela forma como ela se refere a isto na transcrição de aulas, a professora informa que isso pode ser desagradável para os alunos, mas não para ela, por ser algo que ela goste. Seu apreço por gramática pode explicar sua tendência em centrar-se em aspectos estruturais fora da sala de aula, por meio de atividades para casa. A professora explica que, como suas aulas eram voltadas à comunicação oral, a forma que ela encontrava de compensar o trabalho com escrita e estruturas linguísticas era por meio das atividades de gramática passadas para a casa.

Os dados analisados até o momento demonstraram a ênfase dada à oralidade, que, segundo Ana, deveria ocupar 70% do tempo de aula⁴⁵⁹. Esta pode ser uma das razões pela qual ela afirma em seu questionário corrigir todos os exercícios de escrita e todos os erros gramaticais⁴⁶⁰, instaurar o que chamou de *Grammar Minute* ao longo de suas aulas enfatizando o estudo gramatical⁴⁶¹, bem como solicitar que os alunos façam todas as atividades do livro de gramática intitulado *Grammar Booster*. Ela informa que lembrava os alunos das atividades do *Grammar Booster* em quase todas as suas aulas⁴⁶² (o que causava irritação a alguns alunos em dados momentos⁴⁶³), e explica que sentia um déficit no trabalho com as estruturas, em especial nos resultados das provas, o que a compelia a se concentrar mais em atividades estruturais. Faz-se importante lembrar que os dados coletados demonstram que a professora tinha a liberdade de criar as provas de acordo com os conteúdos que havia trabalhado em sala de aula e não havia uma cobrança ou supervisão a esse respeito⁴⁶⁴.

É possível inferir que a ênfase dada às questões estruturais não ocorria somente pelo déficit dos alunos, mas também por se tratar de algo que era agradável e conhecido à professora.

Os dados apresentados nessa seção reforçam a visão de que a escrita era utilizada como um apoio para as discussões realizadas em aula (Hipótese 1), aulas essas que priorizavam a oralidade (Hipótese 6), conduzidas com base em temas de interesse da professora. Pode-se também inferir que a escrita era utilizada como um pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares (Hipótese 4) pois viabilizava a prática de frases curtas, prática essa que a professora implementou em seu próprio aprendizado.

A forma como a professora lida com o ensino de língua e escrita, de acordo com suas experiências prévias, nos remete à uma visão centrada no sistema linguístico, estruturalista e descontextualizada (ainda que haja menção à temáticas de relevância social) e com foco em uma produção livre de erros, partindo das partes mínimas do discurso, mais próxima aos princípios presentes na visão estruturalista de língua (SAUSSURE, 1969) e da abordagem com foco no produto final (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011).

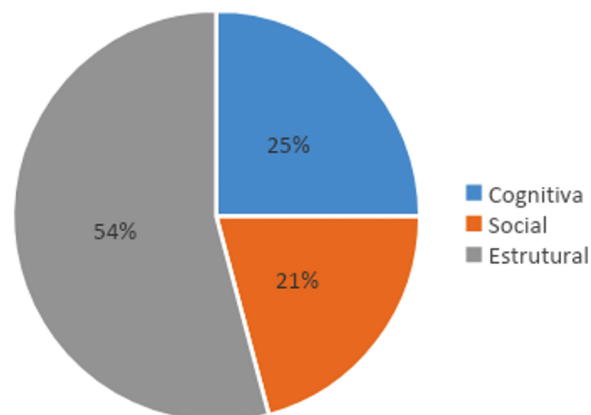
Vejamos na seção seguinte como a professora cita suas concepções de língua e de escrita no processo de entrevista.

4.4.2 A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Ana

Ao longo das análises apresentadas até o momento, é possível depreender que Ana tem uma concepção de língua estrutural, voltada ao estudo gramatical e vocabular. O tipo de estudo proposto por ela é realizado por meio de exercícios mais controlados que visam a prática das estruturas linguísticas apresentadas pelo LD.

Ao longo da entrevista estimulada Ana teve um total de 396 turnos de fala, que correspondem a 41% de sua interação⁴⁶⁵. Desses turnos de fala, 24 apenas foram codificados como referentes à concepção de língua da professora⁴⁶⁶. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Concepções de língua esboçadas pela Professora Ana



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Após a análise dos trechos que lidam com a concepção de língua de Ana, foi possível observar as seguintes temáticas:

- Os excertos codificados como “concepção sócio cultural de língua”, lidam com questões metodológicas, e não refletem necessariamente sua visão de língua.
- Os excertos codificados como “concepção cognitiva de língua” apontam para uma visão de língua como inata e não passível de ensino.
- Os excertos codificados como “concepção estrutural de língua” têm como foco a estrutura da língua.

Passamos a discorrer sobre cada uma das categorias apresentadas acima, ilustrando-as com os excertos da entrevista.

4.4.2.1 *Concepção sócio cultural de língua segundo Ana*

Somente cinco excertos foram codificados sob esta categoria. Percentualmente, a professora abordou a ideia de língua como uma prática social em 1,26% do seu tempo de fala na entrevista. As suas falas a

esse respeito se referem à sua definição de aprendizagem e ao que ela prioriza ao buscar textos para as suas aulas, que servirão como base de interação com os alunos. Vejamos os excertos abaixo extraídos do início da entrevista, no qual apresentamos à professora algumas palavras para que ela comentasse o que lhe viesse à mente, como uma forma de quebrar o gelo e prepará-la para as perguntas mais específicas:

269. PE: /.../ Aprendizagem

270. PA: (10) é porque vem imagens na cabeça aí eu tô tentando passar para palavras éé (2) grupos não sei eu penso em grupos aprendizagem eu penso em grupos

271. PE: ótimo (1) perfeito

272. PA: é porque é mais fácil você aprender em conjunto do que sozinho /.../

e

291. PE: /.../ Técnicas de Ensino ou Estratégias de ensino

292. PA: aaaah (1) metodologias (3) práticas (1) conjunto (inaudível) essa palavra na minha cabeça eee sala de aula /.../

Ao definir aprendizagem, Ana fez menção a grupos e a aprendizagem como algo que ocorre na interação. A professora já havia reagido às palavras “Língua” e “Ensino”. Suas respostas refletem os treinamentos pedagógicos dos quais participou na unidade, mesmo que tenha sido demonstrado pelo processo de análise que a escola não tenha treinamentos específicos que aprofundem questões teóricas, ou que lidem com a instrução da escrita.⁴⁶⁷ A escola na qual Ana trabalha se denomina sociocultural e seu construto teórico – não prático – está embasado nos pressupostos da abordagem comunicativa de ensino.⁴⁶⁸ Parte das técnicas de ensino incentivadas em treinamentos lidam com o trabalho em dupla e em grupo. Durante as gravações de aulas é possível observar que as salas são organizadas em formato de semicírculo, e quando os alunos são divididos em pequenos grupos eles devem fazer círculos, ou quando trabalham em duplas devem

posicionar as cadeiras um de frente para o outro. Todas essas técnicas fazem parte da organização sugerida para aulas com base na abordagem comunicativa (LARSEN-FREEMAN, 2000).⁴⁶⁹ Logo, a resposta da professora reflete esse aporte teórico obtido por meio de treinamentos realizados em seu local de trabalho e não necessariamente à sua concepção de língua, ainda que sua fala tenha sido codificada sob o código “sociocultural”.

Vejam o próximo excerto, já apresentado anteriormente ao longo da análise das Hipóteses, sobre o trabalho baseado em temáticas:

622. PE: /.../ que recursos que você mais utiliza (1)

623/625. PA: normalmente eu penso nessa mudança (3) eu penso nas coisas que (1) interessaria pra eles discutir sobre porque (1) ah algumas coisas do livro não são coisas dos alunos e como eu já conheço os alunos como a gente conversa muito como eu conheço o bairro eu conheço a região como eu conheço a idade (1) embora faça um pouco de tempo que eu era adolescente mas eu conheço a idade (1) ah (1) eu uso tudo isso pra deixar mais interessante pra eles (1) /.../ então eu sempre tento usar aquilo que (2) /.../

é que está na vida deles e que sai daí (1) /.../ eu pego as palavras-chaves por exemplo tem um tema que é (3) eu vou contar pela aparências porque esse está na minha memória (2) eu pego aparências eu vejo sobre as estruturas que eu tenho que usar o vocabulário penso comigo “ah isso daria uma discussão muito legal sobre padrões de beleza” (1) porque eu como pessoa acho que seria uma discussão muito legal de trazer para os alunos padrão de beleza e pra eles discutirem sobre isso principalmente porque tem muita porque na época as meninas eram adolescentes ainda só tinha o Aluno E de menino então tinham mais meninas (2) então eu achei que fosse uma coisa interessante porque também pra mim era uma coisa muito importante pra discutir porque era um assunto que me tocava também (1) e aí (1) eu pego isso jogo palavra-chave (1) no Google (1) pesquiso né? aí eu vou vendo o que eu encontro né? as vezes eu encontro coisas interessantes as vezes não as vezes eu tenho que mudar a palavra-chave mudar de ideia

626. PE: legal (1) essa busca é pela temática pela palavra-chave?

627. PA: isso

628. PE: e quando você chega no texto você (1) observa a parte estrutural pra ver se casa com o conteúdo que você quer abordar ou isso não é

629. PA: não é essencial

630. PE: é secundário?

631. PA: isso é secundário normalmente eu me foco mais no tema /.../

A forma como Ana escolhe os textos que compõem suas aulas nem sempre segue um padrão. Ora ela menciona os interesses e contexto social de seus alunos como motivadores de sua seleção de textos, ora ela escolhe assuntos que são importantes para a ela, como discutido na Suposição 1; ora ela prioriza as temáticas como ponto principal, e em outros momentos ela informa basear-se nas estruturas e vocabulário presentes nas unidades, para então decidir se o texto rende uma boa discussão (ou não). Ainda que ela informe levar em conta o contexto dos alunos e os temas que emergem em sala de aula, ela deixa claro que questões como tempo e conteúdos também são determinantes na escolha dos temas.⁴⁷⁰

Vemos que as menções da professora de palavras-chaves que remetem aos pressupostos socioculturais (grupos, conjuntos, contexto social) referem-se ao campo teórico, tanto no que diz respeito à metodologia empregada em suas aulas, como em sua visão em relação ao que interessa aos alunos, isto é, na forma como os assuntos a serem discutidos são selecionados. Porém, como vimos nas análises anteriores, no momento da prática linguística Ana tende a centrar-se na abordagem tradicional de ensino de línguas com o foco nas estruturas do idioma, avaliadas por meio de atividades de conversação.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento reflexivo do professor, Liberali (1997a) alerta para a importância do coordenador pedagógico nesse processo e menciona os três tipos de conhecimento que

integram o processo de conscientização da ação docente: o declarativo, o procedimental e o metacognitivo (PARIS; LIPSON; WIXON, 1983, *apud* LIBERALI, 1997a).⁴⁷¹ A autora afirma que:

Somente através da tomada de consciência destes três tipos de conhecimentos, o (a) professor (a) se tornaria reflexivo e teria a chance de entender e de transformar a sua prática, tornando-se, assim, senhor de suas próprias ações.

É importante notar também que o problema da incoerência entre os conhecimentos declarativo e procedimental pode ser resultado de uma diferença de momento no desenvolvimento ou de uma inadequação do conceito no nível declarativo. Quanto ao primeiro, o aprendiz pode estar num momento em que consegue falar sobre os conceitos, porém não consegue colocá-los em prática. No segundo, o aprendiz pode ter sentidos (não socializados) embasando seu conhecimento declarativo. Isto é, um indivíduo pode se dizer socioconstrutivista e ter uma prática não coerente por uma conceituação de socioconstrutivismo não pertinente aos significados cristalizados. Neste caso, sua ação é pertinente às intenções que estão embasadas em seu conhecimento declarativo (LIBERALI, 1997a, p.22).

Podemos inferir que tanto a professora quanto o próprio gestor vivenciam a incoerência descrita por Liberali (1997a). Como já apresentado anteriormente, Ferreira (2010) explica que “as associações frequentes de Vygotsky com palavras como interação social /.../ nem sempre denotam compreensão mais profunda da teoria” (p. 39). Mainardes e Pino (2000), por sua vez criticam a implementação dos pressupostos vygotkianos na definição de propostas curriculares, por acreditarem que não há uma compreensão abrangente das ideias do autor. A análise de dados evidenciou que tanto o gestor quanto a professora possuem um conhecimento dos pressupostos sociointeracionais não socializados, isto é, não pertinentes aos significados cristalizados, e, no caso de Ana, não há a oportunidade de se desenvolver esses conceitos de forma crítica e reflexiva por não haver espaço para isso na instituição. Citamos o caso de Ana, pois o gestor poderia promover esses momentos de formação. Os profissionais (professora

e gestor) verbalizam aquilo que aprenderam em treinamentos realizados com a Franquia e em reuniões internas, seguindo os pressupostos aprendidos com a Franquia. Contudo, como já mencionado, não se identificou espaços para a educação formativa e para momentos de reflexão sobre a prática, utilizando a própria prática.

Observemos, na seção seguinte, como os excertos referentes à abordagem cognitiva de língua apontam para uma visão de língua inata e não passível de ensino.

4.4.2.2 *Concepção cognitivista de língua segundo Ana*

É importante salientar que a abordagem cognitiva de língua (CHOMSKY, 2006; CAMARA, 1977; PETTER, 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; SCARPA, 2012) não aparece nos excertos analisados. As falas que foram codificadas sob essa temática se referem, na verdade, à visão de que: (a) a professora partia do pressuposto de que os alunos tinham conhecimento de determinados conteúdos por si só e; (b) a língua não é passível de ensino. Após a análise dos dados e a releitura da seção de aporte teórico, notou-se que esses elementos não refletem diretamente a concepção cognitiva de língua. Contudo, decidiu-se manter a seção e os excertos à nível de conhecimento e como uma forma de registrar uma das limitações de pesquisa. Vejamos os excertos abaixo:

483.PE: /.../ sobre ainda *composition* em algumas aulas você menciona o material suplementar que entregou aos alunos sobre como escrever uma *composition* (1) e em um de seus planos de ensino que eu coletei você menciona uma discussão sobre um *essay* que você passou em uma avaliação /.../ você se lembra o porquê você aplicou esse material? por que que você deu esse material a eles? você comentou um pouco já, né?

484. PA: eu acho que eu percebi que eles tinham necessidade porque ah as vezes eu pedia as coisas e depois eu percebia que eles tinham dificuldade com aquilo que “peraí vamos voltar um pouquinho aqui pra gente ver o que é isso aqui ah porque as

vezes a gente a gente dá alguma coisa para os alunos a gente acha que eles já sabem disso mas as vezes eles não sabem (1) e aí quando você tem o retorno você percebe que eles não sabem e aí você “ah ok eu tenho que voltar um pouco pra ensinar isso pra eles” e era muito esse o motivo pelo qual eu fazia (1) os meus *handouts* tipo “ah isso aqui é como se escreve *composition*” “isso aqui é como se escreve um *essay*” “ó tem que ter 5 parágrafos” “ó cada parágrafo pode ter isso e isso” (2) e era por causa disso porque eu percebia que eles tinham dificuldade (1) e aí eu trazia isso pra eles /.../

O excerto acima foi classificado como cognitivo no momento de codificação pela forma como a professora descreve o ensino de línguas. Ana revela partir do pressuposto que os alunos têm um determinado conhecimento linguístico. Ela afirma “acha[r] que eles já sabem” determinados conteúdos. As instruções (por meio de *handouts*) ocorre somente quando a professora identifica que os não dominam os conteúdos esperados.⁴⁷² Tanto no momento de coleta de dados das aulas da professora, quanto na entrevista observou-se que algumas das escolhas didáticas da professora partiam do pressuposto de que os alunos sabiam – ou deveriam saber – determinados conteúdos, em especial como escrever. Tal percepção, no momento da coleta das aulas, gerou a Hipótese 3 de que os procedimentos de aula eram improvisados. Como a professora não previa o ensino da escrita por acreditar que os alunos já dominavam determinadas estruturas, ela acabava improvisando alguns procedimentos de aula. Essa hipótese foi confirmada tanto com elementos coletados nas aulas, como por meio de colocações da professora no momento da entrevista.

Ana explica que certos recursos linguísticos, como a argumentação, não poderiam ser ensinados. Vejamos o excerto abaixo:

706. PE: /.../ você ensinou os alunos previamente sobre como argumentar em língua inglesa?

707. PA: (2) boa pergunta

708. PE: porque você sempre cita você usa bastante essa palavra “argumentação” “argumentar” “criar argumentos” mas você

chegou a a a falar “olha se argumenta assim” a ensinar a argumentar em língua inglesa?

709. PA: eu acho que eu não sei assim ensinar como argumentar pra falar a verdade

710. PE: você não sabe a ensinar como argumentar

711. PA: é eu nunca ensinei como argumentar é algo que eu sempre (1) é algo que eu sempre achei que se aprendia fazendo entendeu? na medida que eles iam expondo a opinião mesmo por isso que eu sempre foquei em opinião (1) “você tem uma opinião sobre isso certo? qual é a sua opinião sobre isso?” e eu sempre tentava focar muito na opinião deles pra que eles criassem os argumentos sozinhos tipo “essa aqui é minha opinião e eu vou defende-la assim assim e assim” (1) eu nunca tentei ensinar como argumentar eu não eu não saberia fazer pra ser sincera

712. PE: mas você acha que é uma coisa ensinável?

713. PA: ahhh

714. PE: ou que é como você comentou que acontece de forma natural?

715. PA: eu não (1) eu acho que é uma coisa que pode ser (1) praticada com afinco “use essas expressões aqui aqui e aqui que melhora a sua argumentação em inglês maaaass (2) eu acho que esse é o limite na minha experiência eu não saberia ensinar o aluno como argumentar em inglês porque não foi algo que me ensinaram então não sei /.../

Discutimos na Suposição 1 como a professora acaba reproduzindo o mesmo tipo de ensino ao qual foi exposta e como suas experiências prévias moldam sua prática. Ana tende a enfatizar a necessidade de saber argumentar e dar opinião em inglês, no entanto, ela não ensina como fazê-lo. A professora acredita que o uso da língua-alvo levará naturalmente ao domínio desses conteúdos, como se a prática em sala de aula, por si só, sem um estudo centrado nesses temas fosse garantir a aprendizagem e fazer com que os alunos os ativem naturalmente. Ao responder sobre a forma como poderia ensinar esses recursos

linguísticos, a professora enfatiza a prática rigorosa de expressões, novamente fazendo menção ao estudo controlado e formação de bons hábitos, como na teoria Behaviorista (RICHARDS & RODGERS, 2001; HARMER, 2007) (RICHARDS & RODGERS, 2001; HARMER, 2007).

Assim como a concepção social de ensino de línguas, os excertos codificados como cognitivos (CHOMSKY, 2006; CAMARA, 1977; PETTER, 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; SCARPA, 2012) fazem menção ao ensino como algo teórico e abstrato, mas pouco revelam a prática efetiva de Ana.

Vejamos como a professora faz menção da abordagem estruturalista na entrevista estimulada.

4.4.2.3 *Concepção estruturalista de língua segundo Ana*

Como amplamente discutido ao longo da análise, a prática pedagógica de Ana revela uma visão estruturalista de língua, com elementos da abordagem comunicativa. Por vezes, a professora faz menção à prática gramatical e vocabular quando questionada sobre prática linguística, ou sobre comunicação oral e escrita. Vejamos o excerto abaixo:

305. PE: /.../ é devido a essa possível estagnação dos alunos que você comentou o efeito platô (1) que você entende que os alunos de nível avançado precisam de mais atividades de conversação e atividades práticas? /.../

308/314. PA: aaah sim porque até até porque a parte da gramática eles cometem erros muito pequenos eles já conseguem se expressar usando as estruturas da gramática presente, passado, futuro eles já sabem como usar (1) eeee eu acho na conversação essas dificuldades pequenas elas aparecem mais (1) e nas práticas eu não sei o que eu quis dizer quando escrevi em prática mas eu acho que é como eu posso usar essas novas estruturas /.../ é mais ou menos isso porque precisa mais de como que eu vou usar essa nova estrutura como ela pode fazer ser o diferencial entre o que eu já sabia e o que eu vou saber agora /.../

A definição de atividade prática para Ana se resume em como os alunos podem empregar as novas estruturas que aprendem. A conversação se torna o meio pelo qual ela pode aferir a assimilação de conteúdos de cunho gramatical. Como já apresentado em seções anteriores, parte desse comportamento pode ser justificado pelo sentimento da professora em não trabalhar com gramática o suficiente. Vejamos o excerto abaixo:

593. PE: você sentia que você não dava importância pra gramática?

594. PA: é e aí eu me sentia um pouco mal porque eu gosto muito de gramática é uma coisa minha (1) eu gosto (1) de inglês da gramática de inglês (1) eeee aí por isso que eu focava muito nisso /.../ eu queria que eles aprendessem a usar aquelas estruturas (1) não só é importante que eles praticassem a fala mas pra mim também era importante que eles fizessem isso junto com a gramática e enfim (3) eu sempre estou tentando métodos novos pra colocar isso junto com eles pra eles as vezes funciona as vezes não funciona (1)

595. PE: /.../ você comentou qual que é a sua visão acerca do trabalho com a gramática (1) acho que você já comentou que é importante

596. PA: é eu acho importante quando (1) primeiro é importante pra você (1) se entender entender o que você está falando porque as vezes (1) ah quando você não entende muito da gramática você comete uns erros que atrapalham o entendimento da outra pessoa (1) isso acontece muito já vi acontecer com alguns alunos (1) ah (1) no caso do *Summit* não atrapalhava o entendimento (1) mas (1) sabe fica aquela coisa na cabeça 'eu sei que eles estão bons mas eles podem melhorar' eu sei que pode ser melhor do que tá agora /.../

De acordo com o excerto acima, Ana afirma que parte de uma comunicação efetiva no idioma-alvo depende de acurácia. Segundo ela, dominar as estruturas é vital para uma comunicação inteligível: essa é a razão pela qual ela tenta combinar a comunicação oral com o estudo gramatical. Para isso, as temáticas e estruturas do livro são

priorizadas no momento de preparação de aula. Atividades que envolvam o desenvolvimento escrito, por exemplo, são preteridas ou só ocorrem quando há tempo livre.⁴⁷³

Ana informa que a organização das aulas é realizada com base no conteúdo programático das unidades. Quando há tempo, o planejamento gira em torno do que ela gostaria de trabalhar.⁴⁷⁴ A professora busca seguir o LD como o currículo do curso, como visto anteriormente. Logo, sua organização se baseia nos temas – comunicação oral – e nas estruturas presentes no livro. Ademais, ela informa em outros momentos da entrevista buscar discutir temas que considerava de interesse dos alunos e privilegiar o trabalho gramatical por ser algo que lhe agrada.⁴⁷⁵

Sua visão de língua aproxima-se da concepção estrutural de ensino, novamente pela ênfase dada à gramática e à necessidade de lidar com as menores partes do discurso, para então avançar para um ensino mais focado no todo (NUNAN, 1999; RICHARDS; RODGERS, 2001; HARMER, 2007). O objetivo central da prática estruturalista é obter um objeto passível de análise (CAMARA, 1977; MARCUSCHI, 2008) por entender que a língua pode ser estudada em si e por si mesma (MARCUSCHI, 2008, p.27; CANAGARAJAH, 2015).

Vejamos na próxima sessão qual a concepção de escrita evidenciada pela entrevista estimulada.

4.4.3 A concepção de escrita de Ana

Os excertos referentes à concepção de língua e de escrita da professora Ana seriam considerados os mais importantes para responder às perguntas de pesquisa que são voltadas a esses temas. Porém, esses foram os dois assuntos menos comentados de forma direta na entrevista. Muitas das informações que fazem menção às perguntas de pesquisa foram obtidas de forma indireta, por meio dos outros códigos

analisados. A ausência de citações diretas aos conceitos de língua e de escrita se mostra relevante ao evidenciar que a professora não tem clareza sobre as razões que motivam sua prática.

No caso dos códigos referentes à sua visão de escrita, as ocorrências foram de somente sete excertos, sendo seis destes voltados à abordagem com foco no produto e um somente referente a abordagem do processo. Nenhum trecho da entrevista foi codificado como sendo pertencente à concepção sociocultural de escrita.

Ainda que não haja muitos dados para análise – em comparação com os demais códigos gerados, os seguintes temas emergiram:

- A visão da abordagem processual de Ana se limita ao tempo de aula dedicado à escrita em grupo.
- A abordagem com foco no produto tem como prerrogativa o treino gramatical.

Passamos a discorrer sobre cada uma das categorias apresentadas acima, ilustrando-as com os excertos da entrevista.

4.4.3.1 A abordagem com foco no processo segundo Ana

Como mencionado anteriormente, o único excerto que faz alusão à abordagem com foco no processo (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; CAMPBELL; BARNARD, 2005; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011) lida com o tempo de aula dedicado à escrita em grupo. Vejamos o trecho abaixo:

330. PA: /.../ eu sempre pedia de vez enquanto uma *composition* (1) teve uma aula que eu lembro bem que a gente dedicou uma aula inteira para eles construírem uma *composition* (1) e aí eu trazia o que eu fazia (1) eu criava arquivos sabe do *Word* pegando coisas da internet tipo ah “Como criar um *composition*” “como organizar” “coisas que você deve fazer coisas que você não deve fazer” eu entregava pra eles se eles liam ou não (1)

não sei (risos) mas eu entregava o material para eles (1) para ajudar e aí tevee (1) acho que foi uma aula inteira ou foram duas que a gente ficou tipo eles tavam em grupos eu dei uns temas para eles e eles tinham que fazer um composition juntos sobre esse tema (1) ee foi legal (risos) eu não lembro mais os resultados é uma pena que eu não tenho mais as coisas deles /.../

No excerto acima Ana faz menção a uma das aulas coletadas na qual ela sugere aos alunos que escrevam uma *composition* sobre quatro tópicos diferentes.⁴⁷⁶ Esse trecho faz menção à abordagem com foco no processo pelo modo como a professora descreve dedicar uma ou duas aulas para que os alunos produzissem o texto em grupo. No entanto, discorro na Hipótese 2 sobre como a professora não desenvolve um trabalho palpável com a escrita, mas somente direciona os alunos aos *handouts*, que acabam sendo a única fonte de instrução que os alunos têm para escrever. A forma como Ana retrata a instrução escrita no excerto acima indica a forma como ela se exclui do processo de ensinar escrita ao informar que a ela cabia entregar o material e dar os temas, enquanto os alunos deveriam ler o material ofertado, estar em grupo e fazer a redação juntos.

Ainda que Ana informe estimular os alunos a darem suas opiniões e alegue trabalhar com temas que sejam do interesse dos estudantes, em outros pontos da entrevista, não foram observados momentos de escrita livre ou foco na criatividade, práticas presentes na abordagem com foco no processo (FERREIRA, 2007).⁴⁷⁷

Vejamos como a abordagem com foco no Produto se fez presente nas falas de Ana.

4.4.3.2 A abordagem com foco no produto segundo Ana

Os excertos codificados sob o código da abordagem com foco no produto focam na prática de estruturas gramaticais de modo controlado. A professora informa que em todas as lições haviam conteúdos gramaticais⁴⁷⁸, que eram também cobrados em suas avaliações⁴⁷⁹. A es-

crita era reduzida à prática de frases. Segundo Ana, os alunos deveriam produzir frases pequenas, em contextos fechados, até que tivessem condições de produzir textos menos controlados⁴⁸⁰. Ana mantinha essa prática centrada na gramática devido à sua expectativa de que os alunos tivessem uma performance impecável. Vejamos o excerto abaixo:

582. PE: /.../ a questão de corrigir todos os erros gramaticais (1) então você acha que a razão era por uma questão dos padrões mesmo do livro?

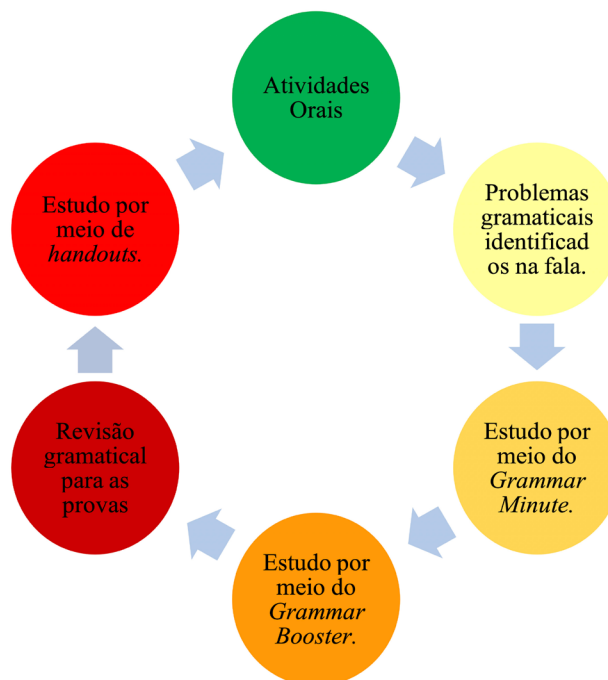
583. PA: eu acho que eram mais padrões meus porque eu sou chata pra corrigir texto (1) é uma coisa minha (1) ah porque se o aluno está escrevendo ok eu falava isso pra eles "ok eu entendo o que vocês escreveram mas (1) ah você vai mandar um texto por exemplo pra uma empresa (1) um texto acadêmico e você comete erros gramaticais a pessoa vai perceber isso (1) então por mais que a pessoa consiga te entender é pra isso que eu estou aqui é pra vocês serem 100% e é isso que eu quero" então eu tinha eu falava pra eles que eu tinha esse ideal que eles fossem 100% porque ninguém vai conseguir chegar a 100% nunca (1) sim mas a gente tentava /.../

Como discutido na Suposição 1, as experiências de Ana como aluna e seu apreço por gramática a levaram a ter uma postura exigente, que se traduz em uma alta demanda de atividades para casa, foco em exercícios estruturais e uma prática de escrita artificial e livre de erros. Podemos depreender do trecho acima que a visão de ensino de escrita de Ana se equipara à Abordagem com foco no Produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011), influenciada pela teoria Behaviorista (NUNAN, 1999). A ênfase na abordagem com foco no produto final ocorre ao passo que a professora reduz a instrução da escrita ao ensino de estruturas e frases curtas devido seu foco na gramática, e não utiliza a escrita como um instrumento de comunicação e veiculação de ideias. A ênfase dada à gramática acabava tornando a escrita uma atividade restritiva e controlada, impedindo os alunos de avançar em sua produção textual.

De acordo com a abordagem com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011), a escrita é vista como formação de hábito, na qual a correção e a revisão devem ser trabalhadas continuamente (ZAMEL, 1976). Zamel (1976) pontua que grande parte das abordagens de Ensino de Inglês como Segunda Língua (ESL) se embasam no ensino de gramática, porém, a autora esclarece que exercícios gramaticais não contribuem com o ensino de escrita e desconsideram o seu processo criativo (p. 72). Zamel (1976) afirma que o trabalho que se centra puramente na análise de padrões linguísticos acaba por restringir o processo de escrita: escrever se torna sinônimo de domínio de estruturas gramaticais e das regras de uso da língua (p. 70). A ênfase em exercícios gramaticais tem como pressuposto que esse tipo de prática auxiliará os alunos a escreverem melhor. Nessa perspectiva, aprender gramática se traduz implicitamente na habilidade em escrever (ZAMEL, 1976, p. 69).

Vemos uma diferença de tratamento no que se refere à fala, ao trabalho com gramática e à escrita. Em suma, quando se trata do desenvolvimento da oralidade, a professora buscava criar espaços em sala de aula para que os alunos pudessem se desenvolver. Uma vez que os problemas gramaticais eram identificados na fala dos alunos, Ana usava o espaço que denominou como *Grammar Minute* para revisões gramaticais orais. Se esse processo se mostrasse infrutífero, a prática gramatical controlada por meio da escrita, combinada com os exercícios da seção *Grammar Booster* era exigida, seguida de revisão para as provas. Ao corrigir as provas, Ana percebia que os alunos ainda estavam com dificuldades de ordem gramatical e com uma produção escrita insatisfatória. Esse era o momento em que o trabalho com escrita por meio do estudo dos *handouts* entrava em cena. Ainda assim, Ana não ensinava os alunos como escrever: ela discutia o domínio da escrita de modo teórico pela leitura dos *handouts*, mas não realizava atividades concretas com os alunos. Eles deveriam realizar as tarefas por si mesmos. Vejamos o diagrama abaixo:

Figura 9 - Estágios do Ensino da Professora Ana



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

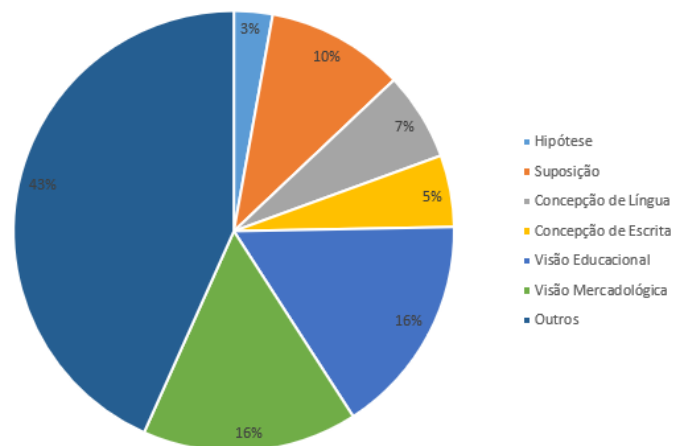
Podemos inferir que Ana define a atividade de escrever de três modos distintos: como extensão da fala, como atividade mecânica para treino de elementos estruturais e como atividade social para expressão de ideias. Porém, ainda que ela declare que haja um uso social da escrita, sua prática não abarca esse ensino. Ela somente discute esse uso e apresenta materiais que lidam com essa esfera da escrita – os *handouts*.

4.4.4 A concepção de ensino e aprendizagem de Douglas

Como informado na seção de metodologia⁴⁸¹, a codificação da entrevista do gestor precisou ser adaptada aos dados apresentados, o que gerou a necessidade de adequação dos códigos gerados para

a entrevista da professora a categorias mais gerais. Vejamos abaixo quais são os temas que emergiram da entrevista do gestor:

Gráfico 6 - Tópicos abordados pelo gestor ao longo da entrevista



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Ainda que o gestor tenha passado 43% do tempo de entrevista⁴⁸² falando sobre tópicos que fazem parte da categoria Outros dos códigos gerados para análise⁴⁸³, ele discorre sobre sua visão mercadológica e visão educacional em um total de 32% do tempo de nossa conversa, sendo 16% para cada um dos tópicos. Douglas também menciona sua tendência em focar na comunicação oral quando se trata de ensino e aprendizagem de línguas em 3% do tempo de nossa entrevista (Hipótese), enquanto trata das suposições levantadas de que o livro didático se tornou o currículo do curso e de suas percepções acerca de sua prática, de suas habilidades e de suas limitações enquanto profissional em 10% do tempo. O gestor faz menção às concepções de ensino e aprendizagem de língua e ensino e aprendizagem de escrita somente em 12% do tempo de entrevista (7% e 5% respectivamente).

Os turnos de fala que faziam menção às concepções de ensino e aprendizagem de língua e de escrita de Douglas (foco dessa

seção) foram codificados sem fazer alusão a uma teoria específica, diferentemente da entrevista da professora que possuía subcódigos que conectavam os turnos de fala diretamente a uma ou outra teoria. Os excertos tabulados sob os códigos Língua lidam com a forma como o gestor citou a noção de interação, e à ideia de que o aprendizado de língua está atrelado ao aprendizado de uma cultura. Os códigos que fazem menção à atividade de escrita relacionam-se à forma como o gestor descreve a escrita negativamente (em comparação com a fala), como ele discorre sobre os aportes teóricos relacionados à escrita, mas não os aplica (LIBERALI, 1997a), e como o processo de entrevista promoveu um momento de reflexão sobre sua prática enquanto gestor.

Vejamos os excertos que ilustram as temáticas apresentadas acima nas seções que se seguem.

4.4.4.1 *A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Douglas*

O estímulo inicial, utilizado na segunda entrevista com o gestor, consistia no uso de palavras-chaves voltadas ao contexto escolar. Ele deveria interagir com cada um dos termos⁴⁸⁴, dizendo a primeira coisa que lhe viesse à mente, como uma forma de quebrar o gelo e prepará-lo para questões mais específicas. Foi nesse primeiro momento que o gestor apresentou algumas de suas concepções acerca do ensino de modo geral. Vejamos os excertos abaixo:

1098. /.../ vamos lá então eu te vou mostrar estas plaquinhas e eu quero que você me diga a primeira coisa que vem à mente (1) a plaquinha é “língua”

1099. GE: cultura

1100. PE: cultura

1101. GE: eu acho que você não consegue pensar no ensino aprendizagem de língua (1) que ele não esteja atrelado ao ensino e aprendizagem de uma cultura (1)

1102. legal (1) segunda plaquinha (2) ensino

1103 / 1105. GE: ensino aí é eu talvez (1) não sei se vai cair um pouquinho na questão de língua ensino e aprendizagem mas eu penso no ensino que é um processo que está dentro de sala de aula esse trocar de informações tanto do professor levando pra esse aluno uma informação talvez um conteúdo novo como recebendo desse aluno também algo que o aluno já tenha adquirido (1) essa troca de experiência mesmo /.../ é na verdade é (1) ooo “ensino” agora que você me mostrou talvez é (1) é algo que talvez seja muito (1) intrínseco um ao outro então “ensino” e “língua” na minha realidade né? (1) eu não consigo desassociar o ensino da língua e a língua do ensino só que pra mim o ensino está muito mais atrelado à sala de aula (1) prática professor aluno (1) uma relação professor/aluno /.../

1108. PE: /.../ aprendizagem

1109. GE: a aprendizagem para mim está num contexto deee quais são as competências que cada aluno tem (1) aquilo que ele é possível te entregar naquele momento e aquilo que é possível o professor explorar respeitando a limitação do aluno (1) né? e quando eu falo a aprendizagem eu entendo que a aprendizagem também parte (1) do aluno mas parte do professor o aluno aprende também nesse processo em sala de aula (2) claro quando eu falo processo em sala de aula não que o ensino/ aprendido se dê só num espaço fechado das quatro paredes (1) ele acontece (1) dentro e fora da sala de aula

1110. PE: quando você diz que o aluno aprende sozinho mas a aprendizagem também depende do professor

1111. GE: depende do professor no sentido de que ele também aprende (1) é é (1) então eu não posso imaginar que esse professor se ache (1) autossuficiente (1) que ele sabe tudo (1) e que ele não vai aprender nada com esse aluno (2) na minha visão de ensino (1) claro ele tem que estar preparado para atender às necessidades desse aluno (1) mas ele também vai aprender com o aluno alguma coisa (1) seja (1) tecnicamente ou comportamentalmente /.../

Ainda que o gestor faça menção a algumas expressões que podem ser consideradas relevantes no contexto de ensino e aprendizado,

tais como a noção da aprendizagem de línguas estar atrelada ao aprendizado de uma cultura e não estar restrita ao espaço escolar, ou ainda em relação à dinâmica entre professor e alunos na construção do conhecimento (interação), é possível inferir, por meio dos dados analisados, que o gestor não tem clareza sobre quais são os conceitos de ensino e aprendizagem de línguas e de escrita que regem a sua nova instituição. É possível que parte dessa indefinição esteja relacionada à longa participação da UE em um sistema de franquias e à adoção de LDs como currículo do curso, uma vez que esses materiais tendem a apresentar os seus próprios conceitos de ensino e aprendizado às escolas e tais noções geralmente não são questionadas, pois vem de fontes relativamente confiáveis – em sua maioria editoras estrangeiras (CARMAGNANI, 1999b, VILAÇA, 2009).

Quanto a questão do período no qual o gestor fez parte de uma franquia, ele alega em sua primeira entrevista que parte de sua motivação de deixar a franquia à qual pertencia era o não comprometimento ao aporte teórico que seguiam, decorrente da compra da franquia pela Editora. É possível afirmar que, os conceitos de ensino e aprendizagem de língua e de escrita do gestor eram oriundos dos treinamentos oferecidos pela franquia e dos materiais fornecidos por ela, incluindo seus guias do professor. Mesmo havendo a fusão das empresas, o gestor mantinha o aporte teórico da franquia e questionava a mudança de paradigma em reuniões. Vejamos o excerto abaixo que:

Quando a marca /.../ passou a fazer parte do grupo /.../ um dos primeiros questionamentos que nós tivemos de franqueados em reuniões de convenção era assim: que [es]tava se perdendo o DNA da marca, que estávamos muito parecidos com a [outra instituição]. E aí numa das discussões de um dos treinamentos /.../ eu questionei no meio de todo mundo quais eram os princípios pedagógicos do material do *Kids*, porque eu não conseguia encontrar ali uma contextualização. Então, cadê o cognitivismo? Cadê o processo de Vygotsky que [es]tá fazendo o sociointeracionismo? Eu não encontrava /.../ E aí eu a questionei, inclusive quanto a temas transversais. E na época ela falou na frente de todo mundo, com todas as letras, que eu

precisava entender que nem todo mundo tinha a visão que eu tinha pedagógica e que era muito difícil manter uma rede com uma visão sociointeracionista em virtude da qualificação do corpo docente; 'tem muitos professores que não sabem nem o que é um tema transversal'. E a partir daquela data o plano de aula também teve /.../ alterações. Então tinha a versão anterior que tinha objetivo situacional, gênero escrito, gênero oral. Esse plano não existe mais. Hoje a gente tem, quais são os focos: se ele é linguístico, se ele é discursivo, se ele é estratégico. /.../ E aí ela me questionou e o argumento que ela usou foi: 'mas por isso estamos rerepresentando um *teacher's guide*, o professor tem que seguir o que está no *guide*'. Só que você vai pro *guide*, o *guide* também não é sociointeracionista, ou seja, se perdeu o linear (Douglas, 2016, entrevista 1).⁴⁸⁵

No excerto apresentado acima, o gestor menciona alguns conceitos norteadores de sua prática: (a) o plano de aula, que contém palavras-chaves que apontam tanto para a abordagem sociointeracional (uso de temas transversais, gênero escrito e oral) quanto a abordagem comunicativa (objetivo situacional), os guias do professor, apresentados como solução para aqueles que não tenham um conhecimento tão aprofundado no embasamento teórico da Franquia e; (c) conceitos teóricos que regiam a Franquia a qual pertencia antes da fusão. Quanto ao uso de guias do professor, Vilaça (2009) afirma que "não é raro ouvir que o método é o livro e que basta que o professor siga o livro para estar de acordo com o método" (p. 10). Essa é uma noção relevante à presente análise uma vez que evidencia que, nos momentos de reunião com os responsáveis da franquia, Douglas demonstra ter clareza dos conceitos que, segundo ele, são o DNA de sua escola e que deveriam estar presentes no material do *Kids*, mas quando questionado abertamente a esse respeito em nossa entrevista, não consegue definir os conceitos com clareza quando se trata da escrita, uma vez que a instrução da escrita não é relevante no universo de escolas de idiomas⁴⁸⁶, já que, como amplamente discutido, a oralidade é a habilidade privilegiada. Vejamos o excerto abaixo:

1338. PE: qual que é a concepção de língua que a escola tem ou que você tem ou responde pela escola?

1339. GE: é (1) é eu acho que eu vou responder por mim que depois se perpassa pelos professores uma vez eu procuro cuidar do departamento pedagógico (1) língua está atrelada a cultura e está atrelada ao ato comunicativo (1) e as suas variantes né? então eu saber respeitar a questão éééé de diferentes acentos acentos ó diferentes sotaques essa questão cultural éé está muito mais atrelado a isso que vai para um professor em sala de aula mas também tem que estar atrelado a uma estrutura (1) então eu não posso pensar nesse aluno tendo um contato com diferentes variantes em termos de ééé Fonética ééé (1) queria usar o termo meu Deus ((com os olhos fechados pensando)) (2)

1340. PE: accent

1341. GE: accent mas eu também não posso esquecer que ele precisa dominar uma escolha linguística estrutural (1) ele tem que saber porque ele utilizou um *past perfect* um *present perfect* e não o *simple past*

1342. PE: ok qual a concepção de escrita que a escola tem?

1343. GE: eu acho que ela não está bem elaborada ela não está tão bem definida ééé isso eu falo por mim e que por sua vez vai pra o corpo docente porque eu não faço esse tipo de cobrança

O excerto demonstra a definição que o gestor faz de língua, ora mencionando termos que fazem menção às abordagens que norteiam a prática da escola e ora demonstrando o que a escola de fato pratica. Ainda que o gestor descreva língua como um ato comunicativo socialmente construído (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988; BAKHTIN, 2006) atrelado a um contexto (a uma cultura), ele rapidamente passa a descrever como a instrução deve ocorrer por meio do estudo fonético e gramatical (SAUSSURE, 1969). Os dados apresentados acima nos remetem às colocações feitas por Liberali (1997a) sobre a incoerência entre as práticas declaradas e as práticas observadas, descritas na seção anterior.⁴⁸⁷ Por mais que o gestor expresse o seu desejo de contribuir com a formação social dos estudantes ao esperar que os professores promovam um tipo de ensino que faça com que os aprendizes “reflita[m] no que está acontecendo socialmente que ele[s] pense[m]

nessa realidade dele[s] e que seja[m] capaz[es] a longo ou a curto prazo mudar a realidade dele [s]”⁴⁸⁸, na prática observa-se o foco nas partes mínimas do discurso, assim com a professora.⁴⁸⁹

Mesmo a menção recorrente que o gestor faz ao estudo de línguas atrelado ao aprendizado de uma cultura pode ser entendida como um descompasso, ao passo que as interações que os alunos têm com questões culturais ou são advindas de sua interação com o LD, ou com práticas artificiais, como uma espécie de teatralização.

Quanto a interação dos aprendizes com o LD para aprender sobre aspectos culturais, Vilaça (2009) discorre sobre a forma como os LDs estrangeiros tendem a generalizar a cultura do aluno-alvo em sua concepção, alertando para o perigo desses materiais se tornarem uma fonte de referência, uma vez que sua valorização no contexto nacional pode ser “perigosa e, de certa forma preconceituosa, uma vez que possibilita a construção e transmissão de uma visão segundo a qual os materiais /.../ desenvolvidos por professores não-nativos da língua-alvo seriam de qualidade inferior” (p.9). O autor ainda alerta para as consequências práticas dessa valorização e adoção de LDs estrangeiros sem criticidade, uma vez que esses podem ser incompatíveis com o contexto no qual serão utilizados e endossar ideologias vigentes, ao reforçar a ideia de que a cultura que deve ser valorizada é a da língua-alvo, uma vez que essa é considerada de primeiro mundo. Carmagnani (1999), por sua vez, ao comparar o uso de LDs estrangeiros e LDs nacionais alega que os parâmetros de produção desses materiais são diferentes, ao passo que nos materiais de língua estrangeira “o autor é o representante da cultura estrangeira /.../ enquanto que, no de língua materna, o autor tem um conhecimento maior de seu interlocutor tendo em vista que pertence à mesma cultura e compartilha uma mesma língua” (p. 128). Logo, conclui-se que tem de haver muita criticidade ao adotar LD no que se relaciona à aprendizagem de questões culturais e que o ideal seria que essa não fosse a única fonte de instrução.

Quanto a aprendizagem de aspectos culturais advindos das experiências que os alunos têm no espaço escolar, vemos que as propostas da UE a esse respeito são artificiais e podem ser entendidas como uma teatralização de situações comunicativas, nas quais o aprendizado linguístico se torne um simulacro. Vejamos o excerto abaixo:

1500/1506/1510. GE: /.../ então (1) o que que a gente estava fazendo (1) pensando nesse mercado (1) de que eu preciso né? (1) agradar cliente (1) mas eu estou errando (1) estou muito mais preocupado em formar esse cara como cidadão do que falar “escuta ó estudar as vezes dói (1) estudar você senta a bunda e vai vai cansar tua mão (3) /.../ então a gente tá meio cansado (1) por exemplo eventos da escola (1) o calendário pedagógico está ali (1) 1 evento no primeiro semestre 1 evento no segundo semestre (1) cortei (1) vão ter eventos menores mas em sala de aula *Saint Patricks* (1) éééé dia das mães /.../ vão ter eventos? Vai ter então *Pizza’s Night* tá focado na língua que vocês vão pra uma pizzaria em que todo mundo vai se comunicar em inglês (1) vai ter um outro evento no segundo semestre *Thanksgiving Dinner* então eles vão ter que se comunicar em inglês trabalhando a cultura /.../

Os excertos acima revelam que a dimensão que a palavra cultura assume nesse contexto é a de apresentar feriados e curiosidades de outros países somente. Algumas das atividades são oportunidades de simulação de atividades do mundo real, como ir a uma pizzaria ou a um jantar de Ação de Graças, mas de forma artificial. Os dados apontam para uma prática artificial uma vez que o gestor esclareça que, por mais que os alunos se dirijam a uma pizzaria do bairro, seus professores serão os responsáveis por anotar seus pedidos e intermediar a comunicação entre alunos e pizzaria (informação verbal).⁴⁹⁰ O mesmo ocorre com os demais eventos que ocorrem no ambiente escolar.

A tentativa de promover esse ensino linguístico atrelado a questões culturais pode estar ligada à incorporação do que o gestor acredita ser a teoria sociointeracional, aplicada em nível institucional. Isto é, o gestor acredita que os alunos que passam por sua instituição devam ter algum tipo de desenvolvimento humano e social ao ponto de se

tornar uma “pessoa melhor”, com pensamento crítico⁴⁹¹, ao término do curso. Para isso, ele promove essas vivências sociais. Contudo, vemos que as práticas declaradas e as observadas não são condizentes por serem realizadas de forma artificial e por meio de materiais que estimulam uma prática voltada a noções mais tradicionais e estruturalistas de língua, ou ainda pela visão mercadológica demonstrada pelo gestor, que acaba por tratar o ensino e essas mesmas atividades como um diferencial de mercado.⁴⁹²

É possível afirmar que os pressupostos sociointeracionais aparentemente são mais voltados a uma visão e desejo do gestor, de forma mais abstrata, do que necessariamente aplicáveis na esfera educacional propriamente, por meio de práticas concretas. Ferreira (2010), Mainardes e Pino (2000) alertam para a apropriação apressada e superficial (em alguns casos) das teorias de Vygotsky no contexto brasileiro de ensino. Pode-se conectar essa noção às colocações feitas por Liberali (1997a) entre o descompasso entre as práticas declaradas e as práticas procedimentais.

É possível concluir, por meio dos dados apresentados, que o gestor possui uma visão de língua voltada aos pressupostos estruturais em sua prática (SAUSSURE, 1969; LEROY, 1971; CAMARA, 1977; PAIS, 1980; LOBATO, 1986; MENDONÇA, 2001; PETTER 2002; MARCUSCHI, 2008; CANAGARAJAH, 2015), ainda que suas declarações façam menção às teorias nas quais a língua é entendida como uma prática social e como um instrumento ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988 *apud* MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011).

4.4.4.2 A concepção de ensino e aprendizagem de escrita de Douglas

As colocações feitas pelo gestor ao longo da entrevista estão relacionadas ao modo como ele descreve a atividade de escrever de forma negativa, mesmo demonstrando conhecimento sobre diferentes abordagens de ensino de escrita, e como ele passa por um processo reflexivo por meio da entrevista.

Como já apresentado na seção que lida com a permanência do LD na instituição de ensino, o gestor demonstra um grande apreço pela comunicação oral, em detrimento da instrução da escrita. Ao longo de suas colocações na entrevista, ele descreve o processo de escrever como: (a) não tão prazeroso quanto a oralidade; (b) não interativo; (c) não dinâmico⁴⁹³; (d) demorado; (e) árduo; (f) complexo; (g) pessoal⁴⁹⁴; (h) algo que não é para todos⁴⁹⁵, (i) pouco explorado e não valorizado na instituição⁴⁹⁶. Em tempo, o gestor também caracteriza a escrita como um “processo criativo gostoso”.⁴⁹⁷

As falas do gestor demonstram a insegurança e o desconforto que ele tem em relação ao tema. Ele cita em sua entrevista não confiar em sua própria habilidade linguística para dar suporte a professores e alunos nesse sentido. Por mais que ele alegue que escrever seja um processo criativo prazeroso, em todos os momentos ele declara não se sentir à vontade para trabalhar com sua instrução. A forma como o gestor qualifica a atividade escrita pode revelar uma percepção de que escrever não produz interação verbal⁴⁹⁸ (BAKHTIN, 2006), como já apresentado na seção de análise do LD e de sua permanência na UE.⁴⁹⁹ Pode-se depreender que, na visão do gestor, o ato de escrever não promove comunicação (PENNYCOOK, 2017) (objetivo central da escola), o que pode ter um impacto significativo na forma como a habilidade é entendida no espaço escolar, tanto por alunos quanto por professores.

Ainda que o gestor demonstre uma falta de apreço pela escrita, ao término da entrevista, ao ser apresentado aos dados referentes à

análise do LD por meio da taxonomia criada com base em Ferreira (2007), ele mostra indícios que apontam para seu conhecimento acerca de algumas das abordagens que lidam com o ensino e aprendizagem da escrita. Vejamos alguns excertos abaixo:

1480. GE: é isso que eu ia falar não [o LD] enxerga a escrita como um processo mas só como um fim (1) não é um

1481. PE: um produto né?

1482. GE: é (1) é um produto eu não estou trabalhando para chegar a esse resultado (1) não eu já quero o resultado pronto (2) /.../

O mesmo acontece quando o gestor é questionado sobre a forma que implementaria os pressupostos sociointeracionais ao ensino de escrita. Vejamos:

1403/1409/1411. GE: /.../ eu vou é (1) nesse processo de entrevista está me sendo um processo reflexivo então eu diria o que eu faria o que eu faço (1) eu estaria enganando porque não é a realidade (1) mas por exemplo inclusive (1) permitir que esse processo de escrita do aluno seja um processo negociado (1) respeitando esse aluno (1) também eu não posso impor pra ele por exemplo que ele me escreva ééé x linhas que ele me escreva uma página porque eu preciso entender que é um processo que vai crescendo nisso então se ele conseguir redigir pra mim um bom parágrafo está ótimo amanhã ele vai conseguir redigir uma boa introdução um bom desenvolvimento e futuramente uma boa conclusão (1) mas eu não posso esperar que ele me faça a introdução desenvolvimento e conclusão se eu não trabalhei isso antes (2) eu acho que aí é esse sócio[interacionismo] é respeitar esse aluno essa limitação (1) e talvez aí sim trazer escolha de temas que sejam pertinentes a uma realidade dele /.../ é e aí entra uma questão de gênero (1) e aí eu entendo eu que sim a gente até trabalhe (1) de novo é um processo muito reflexivo essa nossa conversa /.../ porque sim em alguns momentos ela é praticada se eu fizer uma análise de gênero (1) então se eu escrever um e-mail (1) que é um processo de escrita né um desenvolvimento de escrita ele segue alguns padrões sociais ele segue ele é um gênero (1) então eu trabalho com que esse aluno que eu não posso escrever um e-mail da mesma maneira

que eu escrevo uma carta pra um um bilhete pro meu colega (1) são gêneros distintos (1) mas o que eu talvez não não (1) e eu não sei se eu enxergo o processo de escrita errado (1) eu não trabalhe isso de uma forma tão criativa quanto eu trabalho na questão da oralidade (1) eu acho que falta criatividade no processo da escrita /.../

e

1513. PE: /.../ como que esses resultados (1) voltando a questão do livro didático eles influenciam as futuras escolhas da sua escola ou as futuras ações a serem tomadas pela escola?

1514. GE: primeira dela eu me auto policiar eu procurar entender quais são minhas defasagens nessa questão de produção escrita (1) talvez rever o contato contato com materiais lá da pós-graduação (1) e (1) sentar com os professores de *Summit* não só *Summit* mas já do intermediário avançado (1) intermediário (1) “vamos começar a criar (1) algumas produções a mais que o material não está pedindo? (1) como é que eu posso trabalhar isso” e claro preparar um treinamento pra chegar nesses tópicos com os professores (1) de uma forma “como é que eu trabalho isso com um (1) parágrafo ou nem que seja uma sentença mas bem estruturada (1) respeitando a limitação do aluno a criatividade do aluno ou o conhecimento de mundo que ele tem? é (2) eu acho que é extremamente importante (1) porque eu não posso permitir que esse aluno escreva um e-mail mal redigido (1) se eu não estou cumprindo o meu papel enquanto escola (2) eu não posso permitir que ele mande uma carta para a empresa ou faça qualquer coisa (1) ou faço uma carta de (1) é (1) para entrar no (1) processo de intercâmbio ou estudar no (1)

1515. PE: carta de apresentação?

1516. GE: é carta de apresentação (1) má mal redigida (1) e aí é a parcela de culpa é minha nesse contexto (1) porque eu não estou trabalhando esses critérios no aluno (1) então como é que eu vou esperar que ele faça uma carta de apresentação bem-feita (1) se eu não trabalhei isso? (1) ah então ele sabe se apresentar oralmente mas se ele tiver de escrever não? (2) então aí eu preciso rever esse conceito aí /.../

É possível inferir pelas informações declaradas pelo gestor e pela prática da professora que, ainda que houvesse uma certa consciência da dimensão social da língua (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988 *apud* MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011) e uma abordagem social de instrução à escrita (SWALES, 1990; LEA; STREET; 2006; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008; WINGATE; TRIBBLE, 2012), isso não se materializou na prática observada na unidade em diferentes esferas, mas se manifestou apenas no nível do discurso.

Em seu processo reflexivo, ao longo da entrevista, o gestor teceu alguns comentários que remetem as potencialidades transformadoras do estudo linguístico e da instrução da escrita, bem como remetem a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico. Contudo, as ações que favorecem o desenvolvimento dessas potencialidades não ocorriam via o ensino de língua inglesa ou da instrução da escrita.

Como os dados demonstram, o gestor não apresentou aspectos discutidos em treinamentos teóricos ou ações institucionais implementadas na unidade para desenvolver esse pensamento crítico com os seus profissionais e alunos, exceto na resolução de problemas que ocorriam na unidade. Quando ocorria algum problema, como por exemplo o relato do gestor em relação a um professor que criou uma atividade para uma feira cultural que não refletia os valores da escola⁵⁰⁰, o gestor questionou a habilidade do profissional em aplicar o seu pensamento crítico e não a formação pedagógica oferecida pela unidade, ou ainda a necessidade de esclarecer as expectativas que a instituição tem em relação ao desempenho dos professores.

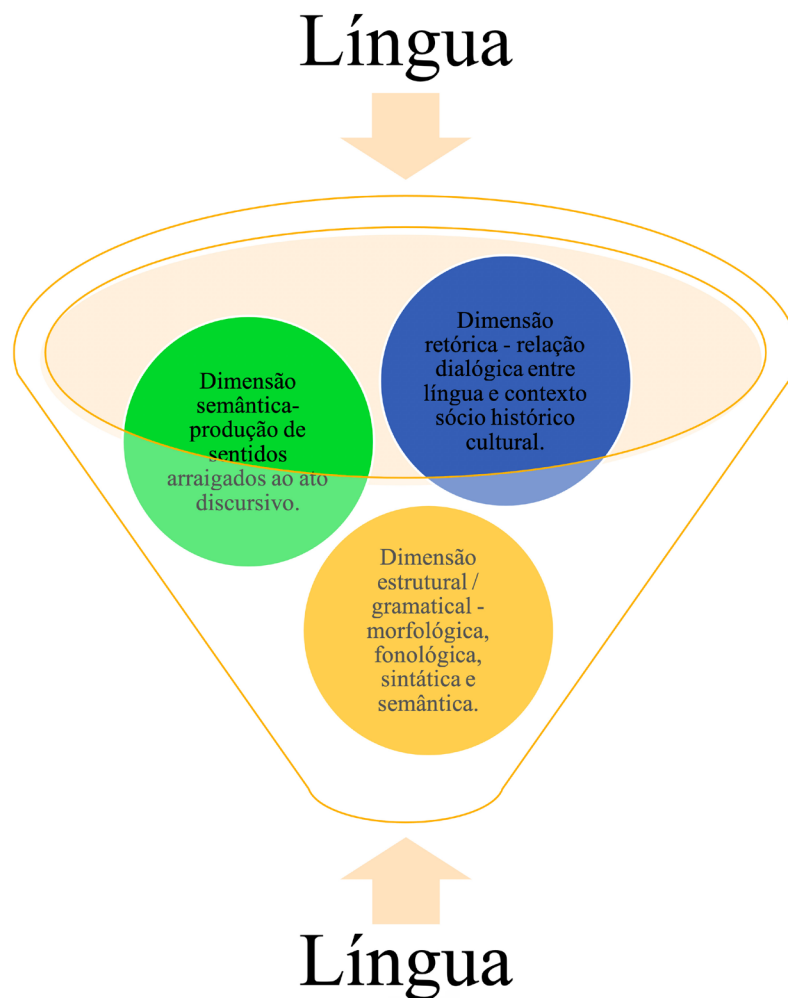
As falas do gestor sobre o embasamento teórico que norteia a unidade se resumem às discussões feitas em treinamentos pedagógicos, ao dever dos professores de viabilizar a aplicação desses conceitos, sem um caminho prático explícito, e como espera-se que o LD tenha os elementos necessários para realizar atividades práticas

que possibilitem a aplicação dos conceitos norteadores da unidade. Logo, entende-se que, se o trabalho pedagógico não contemplou as questões teóricas apresentadas como pilares da unidade, isso ocorreu por uma falha na escolha do material didático, e não necessariamente por uma falta de formação pedagógica. E esses fatores impactam a instrução escrita.

No caso da prática da Professora Ana, as atividades observadas pendem mais para uma dimensão estrutural (SAUSSURE, 1969; LEROY, 1971; CAMARA, 1977; PAIS, 1980; LOBATO, 1986; MENDONÇA, 2001; PETTER 2002; MARCUSCHI, 2008; CANAGARAJAH, 2015), porém comunicativa de ensino e aprendizagem de língua, e uma instrução escrita voltada à abordagem com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011). Não houveram atividades de escrita que contemplassem a dimensão social da língua, apenas discussões.

Conclui-se que, ainda que a instituição tenha a consciência da dimensão social de língua, que conseqüentemente se estende à atividade de escrever, essa noção não ocorre de forma concreta e intencional, via estudo linguístico, mas sim por meio de discussões paralelas não atreladas ao ensino e aprendizagem propriamente. Ainda que a instituição tenha noção das dimensões estruturais, semânticas e retóricas da língua, aparentemente eles não conseguem cruzar os limites da primeira. Vejamos a figura abaixo que representa essa relação:

Figura 10 - Dimensões presentes em uma língua



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.



5

CONSIDERAÇÕES
FINAIS

Nessa seção apresentaremos o processo de construção da pesquisa, a discussão dos dados, suas possíveis contribuições e limitações.

5.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O foco da presente pesquisa era investigar o ensino da escrita em Inglês no nível avançado de uma escola de idiomas. Uma vez que a forma como concebemos a língua tem impacto no modo como lidamos com a escrita (MENDONÇA; 2001; MARCUSCHI, 2008; LEFFA, 2012), decidiu-se explorar a relação entre a concepção de língua e de seu ensino e de ensino-aprendizagem de escrita.

Inicialmente, optou-se por investigar as concepções de ensino-aprendizagem de língua e de escrita explicitadas no corpo de atividades do LD que abordassem ou fizessem uso da escrita, bem como nos momentos em que a professora participante trabalhava com a habilidade. Contudo, ao longo do processo de coleta e análise de dados, percebeu-se que para responder as perguntas de pesquisa de modo integral seria necessário estender a investigação às instruções metodológicas e às seções de escrita do LD, bem como expandir a análise para o contexto escolar, uma vez que era notável a influência da instituição tanto na escolha do LD, quanto na prática da professora.

Decidiu-se então direcionar a análise para a instituição por meio da investigação de sua complexa trajetória, que perpassa por duas grandes mudanças de paradigma: (a) a compra da Franquia pela Editora e; (b) o processo de independência, pelo rompimento com a Franquia, mas não com a Editora. A análise também considerou a forma como a instituição se valia de seus materiais promocionais, pela análise dos sites das três instituições (Editora, Franquia e UE), e o modo

como a atual escola definia os princípios norteadores de sua prática, seus processos de formação de professores e de escolha de materiais didáticos, por meio da figura do gestor.

Assim, formou-se o quadro de participantes da pesquisa que nos auxiliariam a responder às seguintes perguntas:

1. Qual a concepção de língua e de seu ensino explicitadas pelo LD, pela professora que faz uso do material e pela Unidade Escolar?
2. Qual o conceito de ensino-aprendizagem de escrita subjacente às atividades que fazem uso da escrita no LD analisado⁵⁰¹, à prática da professora ao ensinar escrita e ao contexto escolar?

Em vez de adotarmos um único aporte teórico como base para a análise dos dados referente as concepções de língua e de escrita presentes no LD, na UE e na prática pedagógica, optamos por averiguar a quais teorias as práticas declaradas e observadas se aproximavam mais, dentro de um escopo preestabelecido. Para isso, no tocante às concepções de língua, nos baseamos nos pressupostos Estruturalista (SAUSSURE, 1969; LEROY, 1971; CAMARA, 1977; PAIS, 1980; LOBATO, 1986; MENDONÇA, 2001; PETTER 2002; MARCUSCHI, 2008; CANAGARAJAH, 2015), Cognitivista (CHOMSKY, 2006; CAMARA, 1977; PETTER 2002; KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI 2008; SCARPA, 2012), e na perspectiva de Língua como Instrumento Ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988, MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011).

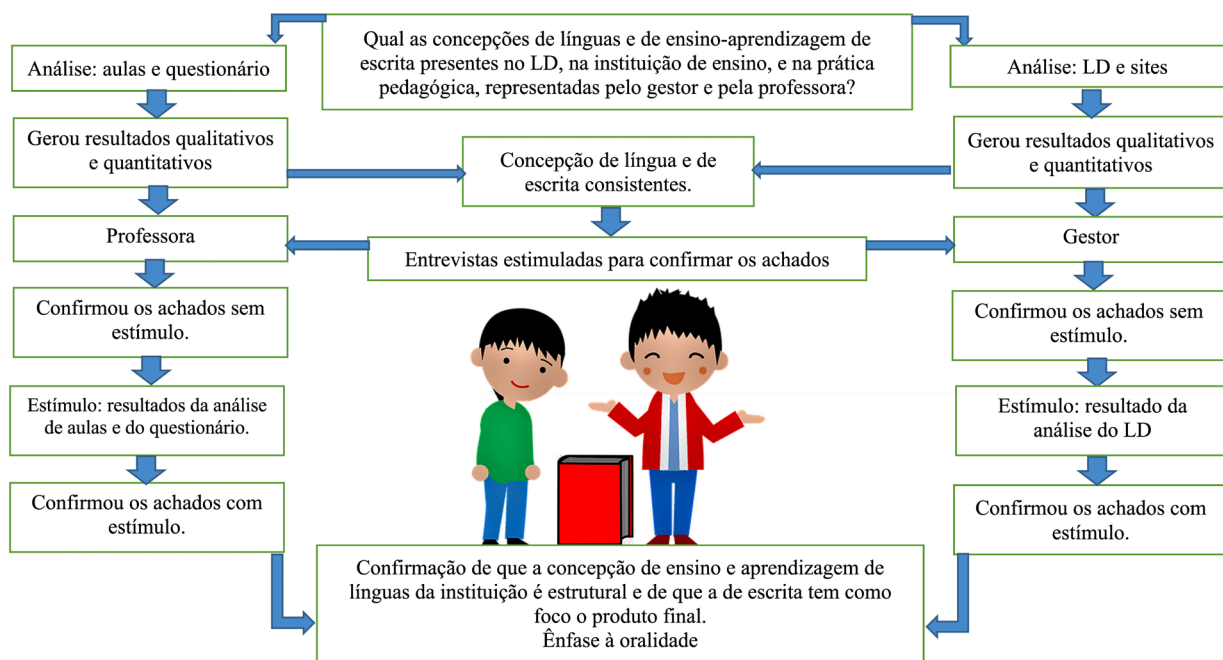
Para tratar da dimensão da instrução escrita, apoiamo-nos nas perspectivas presentes na abordagem com foco no produto (BADGER; WHITE, 2000; ZAMEL, 1976, 1982; NUNAN, 1999; FERREIRA, 2007, 2011) na abordagem com foco no processo (ELBOW, 1981; FLOWER; HAYES, 1981; NUNAN, 1999; TRIBBLE, 1996; CAMPBELL; BARNARD, 2005; HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007, 2011), na abordagem social para a instrução da escrita (SWALES, 1990; LEA; STREET; 2006;

HYLAND, 2007; FERREIRA, 2007; MARCUSCHI, 2008; WINGATE; TRIBBLE, 2012), nas propostas dos Letramentos Acadêmicos (LA) (LEA; STREET; 2006; WINGATE; TRIBBLE, 2012) e do Inglês para Propósito Acadêmico (EAP) (SWALES, 2004; FERREIRA 2007; MARCUSCHI, 2008). As perspectivas que lidam com o LA foram consideradas por haver menções no LD que sugerissem o trabalho nessa esfera.

Buscou-se também fazer uma breve descrição do domínio da escrita como um instrumento para manutenção de relações de poder (OCEM 2006; MARCUSCHI, 2008; KALANTZIS e COPE 2012), e apresentar a definição de Inglês como Língua Global (GUILHERME 2003; GUILHERME, KEATING; HOPPE, 2010).

Vejamos a figura abaixo que demonstra de forma resumida a dinâmica da pesquisa, em termos de coleta, análise e confirmação de dados:

Figura 11 - Dinâmica da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Esse formato de pesquisa foi escolhido para que se pudesse compreender os diferentes elementos que poderiam influenciar o ensino e aprendizagem de escrita nessa instituição, já que se trata de um estudo de caso. Vilaça (2009) afirma que poucos são os estudos e pesquisas que têm como foco o LD. Ainda assim, entendíamos que somente analisar o LD não seria suficiente para compreender como ocorria a instrução da escrita nesse contexto escolar, uma vez que não se sabia como esse material era (ou não) utilizado. O mesmo poderia ocorrer com o estudo da prática pedagógica de forma isolada: qualquer problema identificado na análise poderia ser atribuído ao LD, ou a alguma deficiência em termos de formação de professores na instituição. Incluiu-se a UE na investigação, para que se tivesse a imagem completa do contexto escolar e suas especificidades. Segundo nossa pesquisa nos principais bancos de dados⁵⁰², a tríade “escrita, livro didático e prática pedagógica” conectada a um contexto de ensino-aprendizagem específico não havia sido investigada conjuntamente antes de iniciarmos o presente estudo. Notou-se a necessidade de se analisar esses elementos em grupo, visto que estão correlacionados.

É de suma importância pontuar a receptividade com a qual o projeto de pesquisa foi aceito na instituição, e como tanto o gestor quanto a professora se mostraram participativos e abertos a esse processo de investigação. Ambos demonstraram grande paixão pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas e em todo o momento se mostraram disponíveis e abertos à discussão e à reflexão. A ideia de apresentar os achados das análises aos participantes esteve presente no projeto de pesquisa desde sua concepção. Buscou-se dar voz aos participantes e permitir que eles tivessem um papel ativo do processo de construção de conhecimento dessa pesquisa, uma vez que gostaríamos de colaborar com esse contexto ativamente e produzir algo que estivesse em consonância com aqueles que fizeram parte dessa jornada. Foi muito gratificante observar como, mesmo ao serem apresentados a resultados um tanto duros, ambos os participantes se mostraram receptivos e tiveram a tranquilidade de comentar os achados

com honestidade. Eles não se esquivaram em momento algum, pelo contrário, sua humildade em se expor e se permitir refletir sobre tudo que lhes foi apresentado com genuíno interesse foi tocante.

A professora foi questionada ao término de sua entrevista sobre suas impressões acerca dos dados apresentados e como eles poderiam contribuir com sua prática. Vejamos o excerto abaixo:

1079. PE: /.../ como você acha que esse projeto que /.../ ver hoje (1) nossa entrevista (1) trechos da aula até as hipóteses que foram levantadas por uma pessoa externa né? que no caso sou eu como você acha que isso pode contribuir com sua prática daqui pra frente? depois eu vou escrever tudo eu quero ter dar né o uma cópia pra você ler

1080/1082/1082. PA: eu acho que ajuda muito sabe? Porqueeee (1) quando a gente dá aula a gente sempre a gente comete vários erros (1) durante no meio eeeee é muito bom a gente ver o olhar de uma pessoa sobre o que a gente fez pra meio que pensar “ah, será que isso é realmente a melhor maneira de fazer? será que existe outra maneira que eu possa fazer melhor? Então (1) eu acho massa /.../ eu queria agradecer por você me dar o retorno porque as vezes até eu quando faço estágio a gente não dá o retorno pro professores porque a gente tem medo do que eles vão achar e tal mas (1) é muito bom ter o retorno /.../ porque você fica “tá mas será que” porque como sou só eu o que eu acho do que eu fiz? beleza mas o que você acha do que eu fiz o que fulano acha do que eu fiz eu acho superimportante

1085. PE: mas essa é a ideia /.../ eu queria ter a tua visão porque assim eu não acho justo e aí a ideia da terceira etapa ser uma entrevista é exatamente isso dar voz ao professor porque eu não acho justo /.../ eu parto de um outro contexto por mais que eu entenda o contexto aqui tudo mas eu parto de um outro contexto de uma outra perspectiva né que é um trabalho universitário da pesquisa eu venho analiso e digo “olha é isso e é aquilo ela fez isso e fez aquilo” (1) sem voltar pra você e dizer “foi isso mesmo que você fez?” “eu entendi direito?” /.../

1088. PA: sim sim na verdade a gente vê muito isso nos estágios (1) ah e é uma coisa que (1) na medida que você começa a ser professor você começa a entender o lado do professor (1) quando você começa a fazer estágio você começa “ah o professor

fez isso isso e isso achei horrível” daí quando você começa a trabalhar você pensa “tá mas porque que ele fez isso?” (1) “qual o motivo?” então (1) é (1) é importante mostrar este outro lado isso fez eu mudar porque quando eu começar o estágio agora então (1) thank you /.../

Foi muito gratificante perceber que pudemos proporcionar, tanto a professora quanto ao gestor, esse espaço para refletir sobre suas ações, questionar suas escolhas e repensar sua prática. Ainda que eles tenham formação específica na área da Educação (ele pós-graduação lato sensu em Estudos Avançados em Inglês; e ela em Pedagogia), acreditamos que o espaço gerado por meio das entrevistas permitiu aos participantes pensarem sobre questões ligadas à formação docente. Vejamos o exceto abaixo:

1513. PE: /.../ como que esses resultados (1) voltando a questão do livro didático eles influenciam as futuras escolhas da sua escola ou as futuras ações a serem tomadas pela escola?

1514. GE: primeira dela eu me auto policiar eu procurar entender quais são minhas defasagens nessa questão de produção escrita (1) talvez rever o contato contato com materiais lá da pós-graduação (1) e (1) sentar com os professores de *Summit* não só *Summit* mas já do intermediário avançado (1) intermediário (1) “vamos começar a criar (1) algumas produções a mais que o material não está pedindo? (1) como é que eu posso trabalhar isso” e claro preparar um treinamento pra chegar nesses tópicos com os professores (1) de uma forma “como é que eu trabalho isso com um (1) parágrafo ou nem que seja uma sentença mas bem estruturada (1) respeitando a limitação do aluno a criatividade do aluno ou o conhecimento de mundo que ele tem? é (2) eu acho que é extremamente importante (1) porque eu não posso permitir que esse aluno escreva um e-mail mal redigido (1) se eu não estou cumprindo o meu papel enquanto escola /.../

Todo esse processo também nos permitiu refletir sobre nossa própria prática no nível acadêmico, ao lançar luz sobre o que acontece

no universo de escolas de idiomas e nos permitir explorar como se dá (ou não) o ensino da escrita nesse contexto que é de tão difícil acesso. Vejamos a próxima seção que lida com a discussão dos dados e achados de pesquisa.

5.2 DISCUSSÃO DOS DADOS

O primeiro alerta levantado pela presente pesquisa está relacionado à falta de conceitos teóricos claros por parte do gestor, que representa o contexto escolar, e pela professora, que, por sua vez, representa a prática pedagógica. Por mais que ambos possuam formação na área da Educação, é possível afirmar que seu ethos é oriundo de sua prática, e pouco reflete sua formação. Por vezes, tivemos dificuldade de definir de forma precisa quais eram as concepções que embasavam suas práticas e colocações. Ora, suas falas eram genéricas e não se aproximavam claramente de uma ou outra teoria, ora identificava-se que suas colocações não eram suas propriamente, mas excertos do LD sendo recitados. É possível que esse comportamento seja oriundo da adoção do LD como currículo, e, conseqüentemente, como método (VILAÇA, 2009). Tílio (2008) revela o *status* de manual que o LD ocupa em nível nacional, o que faz com que ele seja seguido e não questionado.

Quanto a influência do LD, a análise evidenciou a força que o material tem nesse contexto específico, e que pode indicar sua influência no ensino e aprendizagem de línguas no país. Carmagnani (1999b) afirma que o LD é a fonte mais utilizada no ensino de línguas, por seu *status* de saber institucionalizado. A autora explica que a influência que as editoras exercem junto ao contexto educacional é validada por suas estratégias de marketing ofensivas e pelas negociações feitas junto às direções das escolas – como foi o caso com a UE. Carmagnani (1999b) esclarece que o poder de persuasão das editoras não está relacionado à quali-

dade dos materiais, ou com sua adequação ao contexto nacional, mas está ligado ao investimento que é feito em termos de apelo visual e de constantes renovações oferecidas por esses grandes conglomerados (i.e., plataformas digitais), “tendo em vista o potencial mercadológico e a concorrência crescente nos últimos anos” (p. 128).

As colocações de Carmagnani (1999b) são pontuais no caso da presente pesquisa, uma vez que os dados revelaram que a permanência desse material na instituição de ensino estava intimamente ligada: (a) ao apelo mercadológico oriundo do poder de marketing contido no nome da Editora; (b) ao valor agregado por meio da plataforma online oferecida pela Editora, e pela gratuidade dos guias dos professores e materiais suplementares, o que se configurava como uma grande economia para a UE, uma vez que esses materiais possuem um alto custo; (c) à ênfase dada à comunicação oral presente no material, que refletia os princípios da instituição e; (d) à negociação feita entre a instituição e a Editora, para que a escola não pagasse uma multa por abandonar a Franquia.

A força do LD também fica evidente nas colocações da professora, que, como já mencionado, tende a expressar conceitos das instruções do guia do professor como sendo seus. Tílio (2008, 2009) ressalta que a voz do livro didático e a voz da instituição de ensino podem tirar a voz do professor. Isto é, o que o professor expressa pode não ser a sua voz real, mas a do local onde trabalha ou a do LD que utiliza, material esse geralmente escolhido pela instituição, e não pelo professor, como ocorre na presente pesquisa. Tílio (2008) afirma que o fenômeno no qual a voz do professor reflete a voz do livro, pode ser um indicativo da “autoridade que o LD possui na educação” (p. 123).

O segundo alerta levantado pelo presente estudo está relacionado à ênfase dada à comunicação oral, e ao estudo gramatical. Ainda que a presente pesquisa seja um estudo de caso, o foco na oralidade reflete uma realidade no ensino de línguas no país, reforçada pelo uso de LDs, que também priorizam a habilidades oral (CARMAGNANI, 1999b; TILIO,

2008), e pelo próprio sistema de escolas de idiomas. Demonstramos, por meio dos dados, como os materiais promocionais da Editora, da Franquia e da própria UE revelam uma propaganda massiva que difunde a visão de que aprender um idioma é aprender a comunicar-se oralmente em todas as esferas sociais possíveis e que, ao dominar um segundo idioma, o aprendiz estará apto a navegar em todos os contextos que desejar. Vejamos novamente um excerto a esse respeito:

Dominar um segundo idioma aumenta suas chances de conquistar tudo o que você precisa. Isso quer dizer que, se você consegue falar inglês, tudo fica mais fácil: viajar a turismo, estudar, realizar negócios no exterior ou até mesmo concorrer àque-la vaga de emprego dos sonhos.⁵⁰³

Uma evidência desse pensamento de que aprender inglês é aprender a falar o idioma reside na forma como uma outra empresa, que não tem ligação com a Franquia, plagiou esse mesmo trecho acima e o colocou em seu site promocional⁵⁰⁴, o que demonstra o poder desse tipo de discurso. A ênfase dada à oralidade por parte da professora é tanta que, os dados evidenciaram que ela acabava passando a maior parte do tempo de aula se expressando oralmente, mais do que os próprios alunos. Foi possível observar que, nos momentos em que os alunos praticavam em duplas ou em grupos, sem sua participação, a professora demonstrava certo desconforto e acabava se engajando nas conversas com os grupos⁵⁰⁵. Ana passou a atuar como o centro das discussões ao falar a maior parte do tempo e direcionar a conversa, decidindo quem se expressava, em qual momento e sobre quais assuntos, ao monopolizar a escolha de temáticas quando os alunos não se mostravam participativos. Por sua vez, quando os alunos pontuavam suas preferências, eles nem sempre eram ouvidos.

A visão de que aprender um idioma é aprender a expressar-se oralmente pode justificar o comportamento da professora, ao tratar fala e escrita como uma coisa única. Os dados demonstraram como a professora, por vezes, não diferenciava a comunicação oral da comunicação escrita, e as definia como intercambiáveis. Contrários a essa

visão estão os postulados de Vygotsky (1934), que afirma que o desenvolvimento da expressão escrita em nada se relaciona com o desenvolvimento da expressão oral, tema muito recorrente nas análises. O autor afirma que:

Research indicates that the development of written speech does not reproduce that of oral speech. Any similarity that exists between the two processes is external and symptomatic rather than essential. Otherwise, we would expect that once these mechanisms of written speech were learned, written speech would be as rich and developed as oral speech; the two would be as similar as the translation is to the original. This is not the case, however. Written speech is an entirely unique speech function [...] Written speech is the most expanded form of speech. The second basic characteristic of written speech (i.e., its greater consciousness) is closely linked with its volitional nature. Wundt noted that the intentional and conscious nature of written speech is among the most important features that distinguishes it from oral speech [...] we can say that the mental functions which form written speech are fundamentally different from those which form oral speech. Written speech is the algebra of speech. It is a more difficult and a more complex form of intentional and conscious speech activity. (VYGOTSKY, 1934, 200).

A ênfase dada à oralidade pode explicar a forma como a produção escrita é preterida, tanto pelo gestor que a descreve negativamente, quanto pela professora que afirma priorizar a habilidade oral em 70% do seu tempo de aula, como também pelo LD, que deixa a instrução escrita para o final das unidades, onde essa atua como mais uma possibilidade de fixação de exercícios orais (CARMAGNANI, 1999b; TILIO, 2008).

Acerca da instrução da escrita, as falas do gestor demonstram o desconforto e insegurança que ele tem em relação ao tema. Por mais que ele alegue que escrever seja um processo criativo prazeroso, em todos os momentos ele declara não se sentir à vontade para trabalhar com sua instrução. Mesmo no final do processo da entrevista, a forma que ele retrata esse novo modelo de formação que desenvolverá em sua instituição é reducionista. O gestor descreve a forma como

buscará um aporte teórico para trabalhar com a escrita, por meio dos materiais aos quais teve acesso em sua pós-graduação, e o modo como promoverá momentos de formação na instituição voltadas a essa necessidade. Contudo, ele indica que a formação voltada à escrita será ofertada somente àqueles que ministram aulas aos níveis intermediários e avançados, excluindo assim o processo de escrever dos níveis básicos. O processo de instrução empregado nessa futura formação de professores, segundo o gestor, será voltado à noção de desenvolvimento das partes mínimas do discurso novamente (NUNAN, 1999; RICHARDS; RODGERS, 2001; HARMER, 2007), em nível frasal, contemplando micro partes do texto.

No caso da professora, os dados revelam dois extremos: num primeiro momento, um apreço pela escrita, automotivação para escrever, para desenvolver estratégias de aprendizado, uma produção escrita contextualizada, com audiência definida e com espaço de circulação de textos; num segundo momento, a descrição de uma experiência escolar “traumática”⁵⁰⁶ e restritiva, que a faz encarar o processo de escrita como algo voltado a regras tais como não repetir palavras, não usar determinadas expressões em seus textos, “não encher linguiça”⁵⁰⁷ e não produzir textos com erros, o que a faz recorrer ao uso de tradutores para conferir a acuidade de seus textos. Ferreira (2011) alerta para a forma como a experiência com um ensino estrutural e descontextualizado pode prejudicar futuros profissionais na área do ensino. A autora afirma que:

O aluno que vivencia tal aprendizagem compromete sua formação de futuro professor: aprende a língua como sentença isolada, prática gramatical e vocabular, escrita como uma atividade asocial, para depois se exigir dele que a ensine como prática social da forma sugerida nos documentos oficiais como PCNs e OCNs. (FERREIRA, 2011, p. 86).

Essa pressão imposta pela necessidade de tirar uma boa nota no ENEM e entrar na universidade, por participar de uma escola descrita por ela como “escola de gado”⁵⁰⁸, pode ser a razão pela qual a

professora acabou reproduzindo esse mesmo tipo de ensino restritivo, voltado às micro partes do texto. Carmagnani (1999b) informa que a escrita, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, é utilizada como uma forma de fixação de conteúdos de ordem gramatical ou vocabular. Entende-se que a escrita só será desenvolvida se outros conteúdos também o forem (estudo de gramática, exercícios com sinônimos, análise morfológica).

Por mais que o gestor afirme em sua entrevista que nem os professores que trabalham em sua escola nem sua instituição são representativos do mercado de ensino de inglês no Brasil, devido ao olhar diferenciado que eles têm em relação aos alunos⁵⁰⁹, é possível afirmar que a escola pode sim ser representativa do cenário atual de ensino de inglês no Brasil. Os dados analisados revelam que o tratamento individualizado citado pelo gestor como um diferencial de mercado não alcançava a dimensão de ensino e aprendizagem de línguas propriamente, mas se manifestava muito mais numa esfera comportamental. Logo, é possível deduzir que a escola em nada difere das demais, segundo os parâmetros sugeridos pelo gestor. Esse é um caso típico do tipo de ensino que vemos no Brasil, onde práticas arraigadas em modelos tradicionais se revestem de roupagens atuais, mas permanecem estruturais em sua essência (FERREIRA, 2011).

No início do processo de delineamento de pesquisa, buscamos fazer um paralelo entre o tipo de ensino de língua inglesa que se oferece em escolas regulares e o que ocorre no âmbito das escolas de idiomas. Mesmo que não tenhamos seguido essa linha, faz-se importante notar que a escola regular ainda pode se beneficiar das exigências que são feitas em termos de formação acadêmica básica, formação continuada, documentos teóricos que norteiam sua prática e seu currículo (LIBÂNEO, 1994, 2013), desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996⁵¹⁰ e as reformulações feitas no PNLD em 2011 e em 2017.⁵¹¹ As escolas de idiomas, por sua vez, não são regulamentadas pelo MEC, logo, não têm a necessidade de produzir documentos norteadores, tais como o plane-

jamento escolar, o curricular, ou ainda o de ensino. Tudo ocorre via LD, que se torna o eixo organizativo do curso oferecido.

Ainda que todas as exigências dispostas acima não garantam um padrão de qualidade de ensino público, acreditamos ser importante refletir sobre a falta de parâmetros de qualidade que auxiliem o consumidor a avaliar se esta ou aquela escola seguem um determinado padrão de qualidade de ensino, algum tipo de selo que ateste o serviço prestado pela instituição. Por mais que o gestor e a professora se mostrem extremamente bem-intencionados e dedicados ao trabalho que fazem, os dados demonstram que a UE estava cumprindo o seu papel de ensinar de modo parcial, ao negligenciar o ensino da escrita, a habilidade que investigamos. Não podemos aqui discorrer sobre o ensino de leitura e compreensão auditiva, por exemplo. É possível que, por haver uma tendência em se integrar as quatro habilidades comunicativas no ensino e aprendizagem (TENUTA; OLIVEIRA, 2012), se alegue que desenvolver uma ou outra habilidade tenha impacto direto no desenvolvimento da escrita. O presente estudo não defende o trabalho com as habilidades de forma segmentada, mas também alerta para o perigo de se negligenciar o trabalho com uma ou outra habilidade sob o argumento de se estar realizando um estudo integrado. Faz-se necessário contemplar as quatro habilidades de modo balanceado, ainda que de forma integrada.

O grande questionamento que esse estudo de caso suscita é: o que de fato foi ensinado acerca de língua inglesa e escrita em língua inglesa a esses alunos, de forma geral, e quais são as consequências disso. Ainda que a professora tenha uma grande preocupação em discutir assuntos de cunho social, alguns deles apresentados pelo LD e outros adaptados e trazidos por ela, essas discussões acabam como um fim em si mesmas e não culminam em realizações práticas, seja linguisticamente, educacionalmente ou ainda socialmente. A troca de informações culturais, opiniões e curiosidades é o que prevalece, sendo seguida pela aplicação de atividades do LD, ou

propostas de atividades adaptadas, sem grandes aprofundamentos. Não é possível mensurar o quanto os alunos aprenderam, uma vez que o estudo não contemplou dados obtidos dos alunos por uma questão de recorte de pesquisa. Contudo, pode-se dizer que as aulas poderiam ser organizadas de modo mais intencional (KUMARAVADIVELU, 2006), para que os estudantes tivessem maior proveito, tanto oralmente como em termos de desenvolvimento escrito.

Nesse sentido, o terceiro alerta desse estudo de caso é a necessidade de se reavaliar o que de fato é ensinado nesse tipo de curso livre – e conseqüentemente nesses LDs estrangeiros – e o quanto essa instituição pode ser representativa do cenário brasileiro de ensino de inglês. Ferreira (2011) questiona quais são as conseqüências do estudo de escrita de modo estrutural e asocial, ao término de um estudo similar no qual avaliava o uso de LDs estrangeiros no contexto brasileiro. Faz-se necessário fazer esse tipo de questionamento uma vez que as escolas de idiomas são um espaço consagrado no país para a aprendizagem de línguas (BRITISH COUNCIL, 2014, 2015), e mantêm um grande mercado editorial. No entanto, se levarmos em consideração os dados aqui analisados, podemos afirmar que a sala de aula de inglês tornou-se um espaço arbitrário de bate-papo, que opera com uma teatralização daquilo que parece ser uma língua e uma produção escrita. Usamos o termo arbitrário, uma vez que os temas a serem discutidos nesse espaço são escolhidos arbitrariamente, com alguma participação dos alunos, quando há tempo.

Esse *status* de sala de bate-papo pode ou não ser um problema. Contudo, ele deve estar claro àqueles que contratam esse tipo de serviço. Se pensarmos na experiência relatada por Folse (2006) em uma escola de conversação em inglês na qual ele trabalhou no Japão, onde o ensino era visto como um hobby para muitos japoneses, o *status* de lugar para conversas informais é adequado, e até preferido. Segundo Folse (2006), essa é uma prática comum no país, já que muitos adultos frequentam aulas de inglês como forma de socialização e de *status*. No contexto descrito pelo autor, os alunos querem se socializar em

inglês, cabendo ao professor somente provê-los com o maior número de oportunidades possíveis para interações orais com temas divertidos e de interesse. Nas palavras do autor “os alunos não queriam estudar conversação em Inglês ou aprender conversação em inglês”; o que eles mais queriam era conversar em inglês (FOLSE, 2006 p. 17).⁵¹²

Entretanto, em outros contextos, esse mesmo tipo de tratamento dado às aulas de inglês não seria adequado, em especial no tocante ao uso da escrita como meio de consolidação de conteúdos estruturais somente, ou como extensão da comunicação oral. Cito a experiência pessoal da presente pesquisadora durante o período de desenvolvimento desse estudo. Nesse período, a pesquisadora teve a oportunidade de participar de um curso de verão e do doutorado sanduíche nos EUA entre 2018 e 2020, onde teve de usar a comunicação oral e escrita extensivamente. A pesquisadora precisou muito mais da habilidade escrita para poder ingressar no mestrado, no doutorado direto e nos cursos mencionados, ao produzir gêneros textuais que vão desde um teste de proficiência para a seleção do mestrado – sem contar os gêneros oclusos descritos por Swales (2004) que produzimos na academia – até contratos de moradia e de plano de saúde no exterior. A habilidade oral também foi requerida e avaliada por meio de dois testes de proficiência (TOEFL). Contudo, esses testes de proficiência, que são mais voltados à capacidade de leitura e interpretação de textos escritos e orais, só foram necessários uma vez que os projetos de concessão de bolsa de estudo e subsídios haviam sido aprovados pelos órgãos competentes. Antes que a pesquisadora pudesse ter a oportunidade de se expressar oralmente nesses contextos, ela teve de produzir diversos textos. Nesse contexto, participar de aulas que se constituem como uma sala de bate-papo seria um grande problema, devido às demandas das atividades educacionais e profissionais exercidas pela pesquisadora.

A esse respeito, Nunan (1999) afirma que aulas que partem de uma perspectiva comunicativa deveriam valorizar as necessidades dos

alunos refletir os seus propósitos. De acordo com o autor, os cursos deveriam se adequar as necessidades dos alunos e não o contrário. Pensando nas possíveis demandas impostas pela participação no mercado de trabalho e no contexto acadêmico – sem mencionar a esfera turística – os dados do presente estudo de caso apontam para o fato de que o modelo de ensino de inglês como língua estrangeira (EFL) que praticamos em nosso país está muito distante de suprir as necessidades geradas pelo uso do inglês como meio de instrução (EMI) e para fins acadêmicos (EAP) (FERREIRA, 2018). Parte disto pode ter origem na forma como buscamos aplicar parâmetros que se embasam no ensino de inglês como segunda língua (ESL) e não encontramos ainda nosso lugar enquanto professores de EFL.

Logo, a consequência em tratarmos os momentos de instrução linguística como aulas de bate-papo, inadvertidamente, é a falta de preparo linguístico dos brasileiros para a participação em âmbito global. Se considerarmos que 95% da população brasileira não fala inglês fluentemente (BRITISH COUNCIL, 2014) e que o país se encontra na 59ª posição em um ranking de 100 países (EF-EPI, 2019), podemos deduzir que quando praticamos essa lógica de ensino que trabalha com a falta – há sempre um curso novo, um material novo, uma modalidade nova e uma eterna lacuna de conhecimento – estamos, na verdade, negando a participação global e o desenvolvimento financeiro da população brasileira, num mundo cada vez mais conectado (RIZVI; LINGARD, 2010 *apud* SÃO PAULO 2016, p. 11) .

Em um de seus estudos, Brandt (2018) concluiu que o domínio da escrita em inglês no contexto profissional conferiu aos participantes maiores níveis educacionais e empregos com melhores salários do que a população geral. Ao discorrer sobre o contexto americano, a autora afirma que:

In contemporary workplaces, writing is both a means and an end of production. Particularly as the country's economic base has shifted over the last seventy years away from the manufacturing of things and toward the providing of services, writing has become a

dominant form of labor for millions of Americans. In many public and private concerns, written texts are the only products made. But, in these conditions, access to instruction, opportunity, and reward for writing are stratified as a matter of economic principle—dependent on one's position in the production process—and also highly susceptible to disruption, change, and, of course, cessation, as workplaces adapt (or not) to shifting economic, technological, and political conditions (BRANDT, 2018, p. 250).

Podemos inferir, por meio das colocações de Brandt (2018), que a escrita está vinculada ao acúmulo de riquezas e não escrever é privar as pessoas de ter um melhor desenvolvimento financeiro, mantendo seu *status quo*⁵¹³. Considerando o contexto brasileiro especificamente, a demanda para se aprender inglês no contexto profissional e acadêmico está aumentando, uma vez que as pessoas estão em busca de melhores oportunidades de emprego e avanço acadêmico (CARVALHO, 2021). Pesquisas apontam que 48% dos brasileiros que estudaram a língua inglesa no país buscavam melhores oportunidades de emprego, e 82% das pessoas que ainda não estudaram o idioma gostariam de fazê-lo visando melhores chances no mercado de trabalho (BRITISH COUNCIL, 2014 e 2015). Ainda que os brasileiros vejam a comunicação oral em inglês como principal alvo de seus estudos linguísticos, a escrita é tão necessária quanto a fala nas áreas de Tecnologia da Informação (TI), Finanças, e no setor de Recursos Humanos (BRITISH COUNCIL, 2014).

Além disso, no âmbito acadêmico, temos o crescente movimento de internacionalização por parte das instituições de ensino superior. Segundo o relatório “A internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do Questionário Aplicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)”⁵¹⁴, o processo de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil, tem um papel crescente para os avanços científicos por meio da troca de conhecimentos acadêmicos, uma vez que o avanço da ciência propicia a “construção de capacidades sociais e econômicas” (DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 2017, p. 4)⁵¹⁵. Essa troca de saberes

geralmente é propagada por meio da publicação de periódicos e participações em congressos científicos, além do contato entre docentes e discentes de diferentes países. Tais atividades dependem da boa articulação da escrita em inglês (para a submissão de artigos e resumos e projetos de pesquisa) e da língua inglesa em si (o idioma mais utilizado em publicações internacionais). Para que o processo de internacionalização das instituições de ensino superior ocorra de forma mais eficiente, é necessário nos atentarmos a esses dois itens, cada vez mais indispensáveis: a escrita em inglês e o inglês propriamente. Esse processo de internacionalização nos pressiona a não só dominar a língua inglesa minimamente para ter acesso aos programas de pós-graduação, como também nos insta a participar de congressos internacionais e a buscar oportunidades de publicar em inglês, como forma de galgar espaço em nossas comunidades de prática. Pennycook (2017) problematiza esse movimento de internacionalização de modo geral, ao questionar quem são aqueles que estão viajando nesse processo de mobilidade global, quais são as mídias que estão se espalhando globalmente e qual é a língua, e conseqüentemente a cultura, que está se solidificando cada vez mais nesse âmbito global.⁵¹⁶ O autor afirma que:

A more extensive exploration of international relations suggests they need to be understood in terms of the massive inequalities that exist between different regions of the world and in ways that go beyond a simple dichotomy between nationalism and internationalism. There are moral, social, cultural, economic and political questions to be pursued here, dealing with poverty, starvation, tourism, pollution, migration, multinational companies, the global diffusion of certain forms of knowledge and culture and much more between the nation and the world. (PENNYCOOK, 2017, 40).

As colocações e questionamentos feitos por Pennycook (2017) são de extrema importância para nós brasileiros e perpassam pelo estudo linguístico. Abordar as relações de poder e “a difusão de certas formas de conhecimento e cultura” de forma crítica em nossas salas de aula de inglês é crucial para o nosso crescimento como nação. A esse respeito, Ferreira (2011) pontua que o perigo de se ensinar escrita

“como uma atividade asocial, adiscursiva e calcada numa visão de língua como estrutura” é o possível reforço de um papel de “subordinação (se não for econômica pelo menos linguística) de países periféricos em relação aos países do centro” (p. 85).

Nesse sentido, as aulas de língua inglesa poderiam ter um papel central ao problematizar essas e outras temáticas de forma crítica por meio do uso do EMI, proporcionando aos alunos um espaço para não só aprender a cultura do outro, mas também entender e valorizar a sua própria cultura (OCEM, 2006). Contudo, essas possibilidades dificilmente se tornaram realidades se continuarmos a tratar esse espaço como uma mera sala de bate-papo.

Logo, entendemos que ao não prover um ensino de qualidade, essa e outras instituições de ensino estão sim negando a participação global e o desenvolvimento financeiro da população brasileira. A pergunta que fica é: será que eles têm consciência disso? Queremos acreditar que não.

5.3. POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

A primeira contribuição que entendemos que o presente estudo traz é o espaço para o diálogo e reflexão sobre a importância da escrita em língua inglesa no âmbito nacional. Se considerarmos que há somente duas escolas de idiomas em São Paulo que oferecem cursos preparatórios para o desenvolvimento da habilidade⁵¹⁷, e que na esfera acadêmica as universidades, tais como a Universidade de São Paulo (USP), tendem a oferecer disciplinas de escrita de modo eletivo e optativo e não obrigatório⁵¹⁸, vemos a importância de discussão dessa temática.

Quando pensamos na escrita em inglês para o mercado de trabalho, há uma tendência em deduzir que os profissionais naturalmente desenvolverão a escrita ao longo da profissão exercida. A presente

pesquisa se mostra inovadora ao apresentar uma metodologia que engloba diferentes teorias e agentes e que poderia ser replicada (ou adaptada) à análise de cursos de inglês para negócios, visando investigar o quanto a habilidade escrita é de fato desenvolvida nesse segmento de mercado.

Pensando no contexto acadêmico, segundo o relatório produzido pela Capes mencionado anteriormente, percebe-se a necessidade de fazer com que o processo de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras seja mais eficiente, ainda que avanços tenham ocorrido nos últimos anos (DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 2017)⁵¹⁹. O relatório prevê que:

A proposta é que as IES definam seus parceiros nacionais e internacionais e apresentem suas propostas de internacionalização. Essas deverão contar com infraestrutura para internacionalização, utilização de idiomas estrangeiros, escritório de relações internacionais, projetos para receber estudantes/pesquisadores estrangeiros, treinamento da sua equipe técnica, apropriação do conhecimento adquirido pelo bolsista após o retorno ao país, entre outras ações, que vão além da mobilidade ativa e passiva de docentes e discentes, construindo um ambiente internacional no dia a dia da Universidade. (DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS, 2017, p. 7).

O acesso à melhor capacitação linguística, tanto para receber alunos e professores estrangeiros, quanto para enviar docentes e discentes para programas no exterior é fundamental nesse processo. A esse respeito, concordamos com as colocações feitas por Ferreira (2018) que alerta para a falta de “condições materiais para auxiliar a comunidade acadêmica a escrever e publicar em inglês” e alega que “reflexões sobre a internacionalização não reconhecem a necessidade da comunidade acadêmica de melhorar suas habilidades de escrita em inglês” (p. 221). Precisamos estabelecer ações institucionalizadas que promovam a preparação da comunidade acadêmica para esse processo de internacionalização, o que implica em conhecimento linguístico (comunicação oral e escrita em inglês) para a participação

efetiva na comunidade discursiva de prática de cada área do conhecimento e para a publicação internacional. Isso só é possível por meio de estabelecimento de políticas institucionalizadas e de financiamentos voltados a essas ações.

Entendemos que a presente pesquisa busque, de algum modo, contribuir para o preenchimento dessa lacuna ao evidenciar a falta de preparo em um nível anterior ao acadêmico. Atualmente, as disciplinas de letramento acadêmico em inglês tendem a ser de caráter eletivo e opcional (como ocorre na USP, a maior universidade da América Latina⁵²⁰) centralizadas em diferentes departamentos, além de não serem institucionalizadas. As disciplinas e cursos oferecidos nesse contexto se constituem em ações rápidas para lidar com as demandas da internacionalização e com a pressão da publicação em língua inglesa. A esse respeito Ferreira (2018, p. 222, 223) informa que:

Em breve levantamento nos sites das universidades brasileiras, foi possível encontrar três caminhos para lidar com o desafio de se escrever em inglês: (1) oficinas (*workshops*) de publicação em inglês geralmente patrocinadas pela biblioteca da universidade e/ou por uma editora de renome internacional;⁵²¹ (2) serviços de tradução e edição de textos custeados pela universidade – essa medida foi adotada pela Universidade de Campinas (Unicamp) –; e (3) serviços de auxílio para o desenvolvimento do texto em inglês como os oferecidos pelo Laboratório de Escrita Acadêmica em Língua Materna e Línguas Estrangeiras /.../ na Universidade de São Paulo (USP).

Logo, o presente estudo se torna importante ao passo que pode contribuir tanto para a área de Letramento Acadêmico (LA), bem como para a área de formação de professores de inglês. As possíveis contribuições à área de LA relacionam-se aos dados analisados e como esses podem revelar as concepções de escrita e de ensino-aprendizagem de línguas às quais os ingressantes na educação superior são expostos nessas modalidades de curso de idiomas. Os achados da presente pesquisa podem auxiliar os professores universitários na criação de atividades e ações que auxiliem os alunos a transformar o

conhecimento que já possuem em habilidades transferíveis para esse novo contexto de uso da língua. Tais dados poderiam ser norteadores para a criação de cursos de escrita de caráter preparatório e não remedial, e de propostas de disciplinas que contemplem a escrita de forma institucionalizada, por todo o currículo, prática comum em universidades no exterior.

As possíveis contribuições para a área de Formação de Professores dizem respeito a melhor capacitação dos profissionais que atuarão na área de letramento, seja este acadêmico ou não, guiados pelos achados da investigação. Poucos são os cursos de Letras, por exemplo, que oferecem preparação para o ensino da escrita em inglês, em especial em cursos de idiomas.

A discussão acerca desse movimento de mercado, onde editoras têm comprado franquias de escola de idiomas e estabelecido seus MDs é também uma possível contribuição para a área de formação de professores. Desde 2011, com a reformulação do PNLD, temos a oferta de materiais especializados para a rede pública de ensino. A escolha desses materiais conta com especialistas e equipes que estabelecem critérios específicos para cada uma das então compreendidas habilidades comunicativas (TENUTA; OLIVEIRA, 2012). A disputa por esse grande cliente – o Governo – aqueceu o mercado editorial, que passou a produzir materiais que contemplem as exigências de produção, dispostas em editais lançados a cada três anos⁵²². Uma possível contribuição dessa pesquisa poderia ser o uso do mesmo aporte metodológico aplicado nesse estudo a averiguação dessas obras selecionadas pelo PNLD combinada à análise da prática pedagógica, replicando (ou adaptando) esse mesmo modelo de estudo ao contexto do ensino público.

Um possível desdobramento desse estudo poderia ser a criação de uma pesquisa de intervenção no contexto escolar analisado. Nesse sentido buscaríamos promover momentos de educação continuada com esses professores e de criação de propostas de ensino, adequadas a esse contexto e que dialoguem com as necessidades dos alu-

nos, numa perspectiva crítica de ensino-aprendizagem embasada nos pilares da pedagogia Pós-Método ao ensino de línguas estrangeiras (KUMARAVADIVELU, 2006), na perspectiva de Língua como Instrumento Ideológico (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV 1988; MENDONÇA, 2001; MENDONÇA, 2001; FARACO, 2005; BAKHTIN, 2006; KROSKRITY, 2000; *apud* KUMARAVADIVELU, 2006; MARCUSCHI, 2008; PASSINI, 2011), e nas teorias de Borg (2003) acerca das dimensões da cognição dos professores.

Como já apresentado em seções anteriores, a pedagogia Pós-Método, por meio de seus pressupostos de Particularidade⁵²³, Praticidade⁵²⁴ e Possibilidade⁵²⁵, tem o potencial de embasar a atividade docente e guiar a escolha de materiais de modo mais intencional, ao promover a reflexão sobre os motivos pelos quais esse ou aquele conteúdo deve ser considerado relevante ao contexto de ensino e como os tópicos escolhidos podem promover desenvolvimento social e autonomia (KUMARAVADIVELU, 2006). A reorganização do ensino-aprendizagem de forma intencional, tendo em mente as particularidades e possibilidades inerentes ao contexto no qual os alunos estão inseridos, pode promover a reflexão sobre o que, como e quando se trabalhar determinadas habilidades.

Para alcançar esse objetivo, faz-se necessário criar um espaço para uma formação crítica de professores, que contemple questões relacionadas ao seu desenvolvimento reflexivo (LIBERALI, 1997a) e cognitivo (BORG, 2003). Borg (2003) define a cognição do professor como “o que ele sabe, acredita e pensa” (p. 81). A cognição do professor tem sido alvo de pesquisas que revelam a forma como os professores avaliam os eventos, atividades e interações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem e o modo que essas interpretações e avaliações podem auxiliá-los a enriquecer seu conhecimento, e eventualmente habilitá-los se tornarem indivíduos auto direcionados (KUMARAVADIVELU, 2006). Essas pesquisas também apontam para os “fatores contextuais – por exemplo institucionais, sociais, instrucionais e físicos

– que modelam o que o professor faz” (BORG, 2003, p.106). Tais fatores são centrais para um entendimento mais profundo das relações entre a cognição e a prática (KUMARAVADIVELU, 2006). A pedagogia pós-método prevê que ao longo do tempo esse conhecimento pessoal que os professores desenvolvem os levará a construir suas próprias teorias acerca da prática (KUMARAVADIVELU, 2006). Mas, para isso, faz-se necessário a criação de espaços para que esse processo formativo ocorra. Nesse sentido, uma pesquisa de intervenção no contexto de ensino poderia ser de grande valia ao promover esse momento de desenvolvimento reflexivo dos professores, voltado à prática contextualizada e assistida. Um outro desdobramento dessa pesquisa de intervenção poderia ser a análise conjunta dos materiais que compõe hoje o currículo da instituição, envolvendo coordenação e professores nesse processo, em busca da criação de um plano de curso coletivo, crítico e voltado a uma formação cidadã.

5.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Destacamos aqui as três limitações da pesquisa. A primeira está relacionada à falta da voz ativa dos alunos e de sua perspectiva sobre as aulas coletadas e suas produções escritas. A falta da voz dos alunos sobre sua visão de aprendizagem de língua e de escrita em inglês produz uma lacuna sobre a outra ponta do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que só investigamos a prática da professora e pudemos inferir o posicionamento dos alunos sobre os questionamentos levantados de forma periférica, por meio dos dados coletados.

A impossibilidade de se analisar os demais dados coletados dos outros professores também se constitui como uma limitação do estudo, uma vez que esses poderiam revelar outras tendências em termos de prática pedagógica. Ainda que o LD estudado tenha o mesmo escopo e organização do livro 2 da coleção, seria interessante ter

estendido a análise aos exercícios e seções de escrita desse outro material, para averiguar se haveria alguma alteração significativa em relação ao desenvolvimento da escrita.

A terceira imitação da presente pesquisa está ligada à falta de indícios encontradas no que se refere à concepção de língua baseada nos pressupostos cognitivistas, ainda que houvesse sido realizada uma codificação a esse respeito. Faz-se necessário fazer novas leituras acerca das teorias que embasam essa perspectiva e repensar nos instrumentos de coleta e análise de dados a esse respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADGER, R.; WHITE, G. **A process genre approach to teaching writing**. *ELT journal*, v. 54, n. 2, p. 153-160, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem** (problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem). São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição–2006- HUCITEC
- BARNARD, R.; CAMPBELL, L. **Sociocultural theory and the teaching of process writing: The scaffolding of learning in a university context**. 2005.
- BORG, S. **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do**. *Language Teaching*, 36, pp 81109 doi:10.1017/S0261444803001903 (2003)
- BRANDT, D. **Writing Development and Life-Course Development: The Case of Working Adults**. In Bazerman *et al.* *The Lifespan Development of Writing*. NCTE Press, 2018. GRACE
- BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**. Terceiro e Quarto Ciclos. 1998.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101.2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**. São Paulo, 2014.
- _____. **English in Brazil**. An examination of policy, perceptions and influencing factors. 2015.
- CAMARA, J. M. **Princípios de Linguística Geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa**. Padrão, Livraria Editora, 1977.
- CAMPOS, I. C. Z.; SOUZA, O. **A língua inglesa no cotidiano dos alunos de uma escola de idiomas**. Universidade Regional De Blumenau. Programa De Pós - Graduação Em Educação. 2010
- CANAGARAJAH, A. S. **Clarifying the relationship between translingual practice and L2 writing: addressing learner identities**. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 4, p. 415-440, 2015.
- _____. **A geopolitics of academic writing**. University of Pittsburgh Press, 2002.

_____. **The End of Second Language Writing?** *Journal of Second Language Writing*, v. 22, n. 4, p. 440-441, 2013.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. *In: CORACINI, M. J. R.F. Org.). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1ed. Campinas: Pontes, 1999, v. 1, p. 127-133.

CARVALHO, D. C. J. O ensino de escrita em inglês e a escola de idiomas: local ideal ou idealizado? *In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PEDRO, A. M.; OLIVEIRA, A. S. S.; MARQUES SILVA, A.; ISOLA-LANZONI, G.; KOBAYASHI, S. M.; WEISS, W. (Orgs.). Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso*. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 119-134. ISBN: 978-85-7506-391-0.

_____. English writing instruction in a language course in Brazil: a case study. *In: FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. (org.). Pesquisas sobre letramento em contexto universitário: a produção do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP*. Araraquara: Letraria, 202. ISBN: 978-65-86562-36-1.

CHIARO, T. R. P. **O aluno adulto e suas representações acerca do saber e aprender: uma investigação em um contexto de ensino de Inglês para fins específicos**. 2009. 160p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHOMSKY, N. **Language and Mind**. *Massachusetts Institute of Technology*. 3rd Edition. ISBN:9780521858199. Cambridge University Press. 2006. Available: <https://www.ugr.es/~fmanjon/Language%20and%20Mind.pdf>.

CHUN, C.; MORGAN, B. Critical research in English language teaching. *In: GAO, A. (Ed.). The Springer Second Handbook of English Language Teaching*. Norwell, MA: Springer Publishers, 2019.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Literacies**. Cambridge University Press 2012.

DANTAS, W. M. **Erros de escrita em inglês por brasileiros: identificação, classificação e variação entre níveis**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012

SILVA, H. G. L. UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. *In: XVI CNLF – CIFEFIL. Cadernos do CNLF, 2012*. v. XVI. 2012. Rio de Janeiro. p. 2015-2028.

DIERSMANN, D. **A concepção sociointeracionista no ensino do inglês: o professor e o livro didático**. *Roteiro*, v. 35, n. 1, p. 23-52, 2010.

DUARTE, V.L.C. (2003a). Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem-sucedida. *In: CELANI, M.A.A. (org.). Professores e formadores em mudança*. Campinas, Mercado das Letras.

DUARTE, V. C. **Relações interpessoais: professor e aluno em cena.** *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 19, p. 119-142, dez. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso 09/02/2021.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.* Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, p. 31-43, 2004. *In:* BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006.

ELBOW, P. **Writing with power.** Oxford and New York: Oxford University Press. 1981.

EF.EDU. **EF English Proficiency Index - A Comprehensive Ranking Of Countries By English Skills.** [online]. 2019. Available at: <<https://www.ef.com/ca/epi/downloads/>> [Accessed 18 June 2020].

FALCÃO, D.; GILBERT, J. **Método da lembrança estimulada: uma ferramenta de investigação sobre aprendizagem em museus de ciências.** *Hist. ciênc. saúde-Manguinhos*, v. 12, n. supl, p. 93-115, 2005.

FARACO, C.A. **Interação e linguagem: balanço e perspectivas.** *Calidoscópio*, vol.3, n.3. Unisinos. 2005.

FERREIRA, M. M. Approaches to L2 writing instruction. *In:* MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (Org.). **Ensino da língua inglesa: contribuições da linguística aplicada.** 1 ed. Campo Grande: Unaes, 2007.

_____. **A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento.** *Intercâmbio*, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: Revista LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

_____. **O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita.** *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 50, n. 1, p. 75-95, 2011.

_____. **Uma proposta pedagógica pluriteórica para o ensino de escrita acadêmica em inglês para publicação** *In:* FERREIRA, FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. R. *Redação acadêmica: múltiplos olhares para o ensino da escrita acadêmica em português e línguas estrangeiras.* [S.l.: s.n.], 2018.

FLOWER, L., & HAYES, J. **A cognitive process theory of writing.** *College Composition and Communication*, v. 32, p. 365-387. 1981.

FOLSE, K.S. (2006). **The art of teaching speaking: Research and pedagogy for the ESL/ EFL classroom.** Ann Arbor, MI: Michigan University Press.

GIL, C. **A incidência do princípio idiomático e do princípio da escolha aberta na produção escrita de alunos brasileiros de inglês como língua estrangeira.** 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GOODWIN, A. L. **Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching.** *Teaching Education*, v. 21, n. 1, p. 19-32, 2010.

GUILHERME, M. Multiculturalismo e educação: carta aos professores brasileiros, segundo inspiração de Paulo Freire. Em O. Sopelsa & J. V. Trevisol (eds.). **Currículo, Diversidade e Políticas Públicas**, p. 45-50, 2009.

GUILHERME, M., Keating, C. & Hoppe D. English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. Em: **Language and Intercultural Communication**, 7:1, p. 77-94, 2010.

HARTSE, J. H.; KUBOTA, R. **Pluralizing English? Variation in high-stakes academic texts and challenges of copyediting.** *Journal of Second Language Writing*, v. 24, p. 71-82, 2014.

HORNER, B. *et al.* **Language difference in writing: Toward a translingual approach.** *College English*, p. 303-321, 2011.

HYLAND, K. **Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction.** *Journal of second language writing*, v. 16, n. 3, p. 148-164, 2007.

KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning.* Oxford. Pergamon Press. ISBN 0-08-025338-5. 1st online edition in 2002. http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf.

KROSKRITY, P. V. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. In P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of language* (pp. 1–34). Sante Fe, NM: School of American Research Press. In KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to post-method.** London: Routledge; Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to post-method.** London: Routledge; Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.

LA MADELEINE, B. L. Lost in translation. English is the language of science. So to what extent are researchers who are non-native English speakers at a disadvantage? *Nature* 445: 454 f, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Second Edition. Oxford: Oxford University Press. Journal of English Studies, ISSN 1576-6357, Nº 3, 2001-2002, pags. 277-281. 3. 10.18172/jes.83, 2000.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The "academic literacies" model: Theory and applications**. Theory into practice, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

_____. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013

LIBERALI, F. C. **O Desenvolvimento Reflexivo de Professor**. The Specialist (17.1). 1997a.

_____. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais**. 1ª Ed. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 2008.

LÚCIO, D. D. **A variação entre textos argumentativos e o material didático de inglês: aplicações da análise multidimensional e do Corpus Internacional de Aprendizes de Inglês (ICLE)**. 2013. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAINARDES, J.; PINO, A. **Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 71, p. 255-269, July 2000. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07/01/2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000200012>.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. *In: A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. (Material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2008. Disponível em <https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf>. Acesso em 27/11/2017.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J. **Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality.** Deakin, Victoria, Australia: Deakin University Press. 1985. In NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

MÉDIO, ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. **Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica,** v. 1, 2006.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. 2001. Em MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística–domínios e fronteiras.** 8 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2012.

MILLER, C. **Genre as social action.** Quaterly journal of speech, v. 70, p. 151-167. 1984.

MORATO, E.M. Neurolinguística. Em: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** V.2. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

MURRAY, D. M. **Writing as process: how writing finds its own meaning.** In Donovan, T. & McClelland, B. (Eds.), Eight approaches to teaching composition. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1980. p. 3-20.

NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning.** Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVEIRA, A. L. A. M. **Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil.** *Trab. linguist. apl.* [online]. 2012, vol.51, n.2, pp.305-317.

OLIVEIRA, B. M. A. **Produção de narrativa ficcional por alunos de um curso de inglês.** 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1998.

ORNELLAS, L. L. H. **Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I.** São Paulo. 2010.

PARIS, S. G; M. Y. LIPSON & K.K WIXON (1983) Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8: 293-316. In: LIBERALI, F. C. O **Desenvolvimento Reflexivo de Professor.** The Specialist (17.1). 1997a.

PASSINI, M. T. **Do abstrato ao concreto: a presença bakhtiniana no ensino de língua estrangeira.** *Signo*, v. 35, p. 40-54, 2011.

PAVESI, G. S. **Writing is a journey**: a study of post-graduate students' perceptions of academic writing in English. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.8.2020.tde-05082020-182517. Acesso em: 2021-04-25.

PENNYCOOK, A. (2017). **The Cultural Politics of English as an International Language**. 10.4324/9781315225593.

PETTER, M. **Linguagem, língua, lingüística**. Introdução à lingüística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 11-24, 2002

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICHARDS, J. (2002). **Theories of Teaching in Language Teaching**. In J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (Cambridge Professional Learning, pp. 19-26). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667190.004

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIZVI, F.; LINGARD, B. Globalizing education policy. New York: Routledge, 2010. Em: SÃO PAULO. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/ COPED, 2016.

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. DELTA, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502007000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de setembro de 2017.

ROJO, R. **Relatório Científico: VIII SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: Diálogos no Estudo de Gêneros Textuais/ Discursivos - Uma escola brasileira?** Anpoll – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), out. 2015. Disponível em <http://anpoll.org.br/gt/generos-textuais-discursivos/wp-content/uploads/sites/15/2013/03/VIII-SIGET_Relatório-Científico.pdf>. Acesso em: em 25/11/2016.

ROLAND, M. C. **Publish and perish**. EMBO reports, v. 8, n. 5, p. 424-428, 2007.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p.

_____. **PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: INGLÊS.**

Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SANTOS, M. S. **A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: Uma Perspectiva Crítica.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 239 f. Dissertação de mestrado.

SASLOW, J.; ASCHER, A. **Summit 1 – Teacher’s Edition.** 2 Ed. Pearson Education ESL.2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

SCARPA E. M. Aquisição da Linguagem. *In:* MUSSALIM, F; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.** V.2. 8 ed. São Paulo: Cortez. 2012.

SWALES, J. **Research genres: Explorations and applications.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TENUTA, A.M. e OLIVEIRA, A.L.A.M. **Livros Didáticos e Ensino de Línguas Estrangeiras: a produção escrita no PNLD-2011/LEM.** Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, 14.2 (2012): 315-336.

TILIO, R. **O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. v.VII, p.117 - 144, 2008. <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/33/71>

TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. **As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I.** *Trab. linguist. apl.* [online]. 2009, vol.48, n.2, pp.295-315.

TILIO, R. C. **Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios.** Educação & Realidade, v. 39, n. 3, 2014.

TRIBBLE, C. **Writing.** Oxford: Oxford University Press. 1996.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 7º Ed. São Paulo. 2014.

VIANA, J. P. **As concepções de ensino-aprendizagem de uma professora de inglês: uma relação entre prescrição e ação.** 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. S. (1987). **The collected works of LS Vygotsky (Vol.1).** Springe

WARSCHAUER, M. **The Changing Global Economy and the Future of English Teaching.** TESOL Quarterly, 34, 511-535. 2000.

WHITE, R; ARNDT, V. Process Writing. London: Longman, 1991. *In*: NUNAN, D. **Second Language Teaching & Learning**. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978, 1999.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C. **The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy**. *Studies in Higher Education*, v. 37, n. 4, p. 481-495, 2012.

YAKHONTOVA, T. **Textbooks, contexts and learners. English for Specific Purposes**. *Ann Arbor*, vol. 20, p. 397-415, 2001.

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. **O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês?**. *Trab. linguist. apl. Campinas*, v. 47, n. 1, p. 65-89, Junho de 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de Outubro de 2017.

SOBRE A AUTORA

Daniela Cleusa de Jesus Carvalho

Doutora em Letras pelo Programa de Língua Inglesa da Universidade de São Paulo (USP). Tutora e pesquisadora de escrita acadêmica filiada ao Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC), alocado na FFLCH/USP. Participou do Doutorado Sanduíche oferecido pelo Programa PRINT/CAPES na Universidade da Califórnia, Santa Barbara (UCSB). Possui Especialização em Língua Inglesa, pela Universidade Ibero Americana (UNIBERO). Graduada em Letras - português e inglês e respectivas literaturas pela Universidade Paulista (2005). Tem experiência em docência no ensino superior na área de Letras, com ênfase em estudos linguísticos em inglês e formação de professores; em docência escolar no ensino fundamental e médio; em docência em cursos de idiomas na esfera pública e privada e em cursos de inglês para propósitos específicos e para propósitos acadêmicos. Atualmente trabalha como professora no Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão e no Liceo Santo Amaro Abade, ministrando aulas no nível de graduação, cursos técnicos e no ensino médio integrado.

'NOTAS DE FIM'

- 1 Trecho original: "First, globalization will result in the further spread of English as an international language [...]. Increasingly, nonnative speakers will need to use the language daily for presentation of complex ideas, international collaboration and negotiation, and location and critical interpretation of rapidly changing information". Tradução nossa. Ressaltamos que todas as traduções de trechos originais feitas nessa pesquisa são de nossa autoria.
- 2 A pesquisa apontada é prioritariamente voltada à análise da necessidade do idioma para o mercado de trabalho e não para fins acadêmicos, porém alguns dos dados apresentados são válidos no contexto do presente estudo.
- 3 Informação extraída do site: <<http://www.suafranquia.com/noticias/escolas-de-idiomas/2016/01/apesar-da-crise-setor-de-idiomas-continua-sendo-um-mercado-promissor-no-brasil.html>>. Acesso em 24/12/2016.
- 4 Informação extraída do site: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/entenda-importancia-dominio-ingles-pos-graduacao-878420.shtml>>. Acesso em 07/10/2017.
- 5 Informação extraída do site: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/pos-graduacao/entenda-importancia-dominio-ingles-pos-graduacao-878420.shtml>>. Acesso em 07/10/2017.
- 6 Ao consultar as bases de dados da Capes e da Scielo encontrei somente um artigo que lide diretamente com a análise da escrita no material didático de cursos livres, o artigo de Ferreira sobre *O livro importado de inglês e o ensino da escrita* (2011), referenciado nesse trabalho. A base de dados de tese da USP e a PUC ainda serão consultadas de forma mais completa. Esses dados não são conclusivos.
- 7 Numa pesquisa realizada em sites de busca em 2018 com as palavras curso de inglês, escrita em inglês, curso de idiomas, São Paulo, constatei que somente três escolas de idiomas possuíam programas específicos para a instrução da escrita no estado de SP (Cultura Inglesa, com workshop de writing, Alumni e CCAA). Fazendo essa mesma busca no ano de 2021, encontrei os mesmos cursos na alumini, que oferece treinamento de habilidades específicas. <http://alumni.org.br/Cursos/Carreira/Avançada/>, e no CCAA <https://www.ccaa.com.br/cursos/ingles/writing/>. Acesso em 19/04/2021
- 8 Embora haja muitos escritos acerca do papel do Inglês como Língua Franca, eu concordo com a definição adotada por Guilherme de Inglês como Língua Global. A autora defende que o conceito de franco é ilusório e argumenta não ser possível existir uma língua franca, isto é, uma língua sem restrições ou isenta de valores, uma vez que a língua inglesa carrega em si uma herança que está "territorialmente e cronologicamente relacionada a culturas e territórios específicos (Guilherme, 2003) e com desenvolvimentos mundiais que a *desterritorializaram*, mas não a esvaziaram" (Guilherme, Keating; Hoppe, 2010, p.80).
- 9 Letramentos acadêmicos, doravante LA, refere-se à tradução do termo *Academic Literacies*, empregado para designar o movimento iniciado no Reino Unido que abordaremos mais adiante.
- 10 Segundo Marcuschi (2008) é importante haver uma revisão dos postulados de Saussure (1969) à luz dos novos escritos publicados que indicam que esse enfoque único e exclusivamente no sistema e na forma foi na verdade um recorte para o *Curso*, e não refletem necessariamente a posição do teórico. A esse respeito cf. Marcuschi (2008). MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, p. 26-45, 2008.
- 11 Trecho original: Chomsky (1959, 1965, and elsewhere) began by pointing out certain fundamental facts about language as system. First and foremost, all adult native speakers of a language are able to produce and understand myriad sentences that they have never said or heard before. In other words, an infinite number of sentences can be produced using a finite number of grammatical rules (KUMARAVADIVELU, 2006 p. 5). Tradução nossa.
- 12 V. N. Volochínov publicou duas edições sucessivas com sua assinatura em Leningrado, 1929-1930, sob o título de *Markisizm i filossófia iaziká* (Marxismo e Filosofia da Linguagem). No entanto, descobriu-se que o livro em questão foi escrito por Bakhtin (1895-

1975). A razão seria a de que Bakhtin "recusava-se a fazer concessões à fraseologia da época e a certos dogmas que eram impostos aos autores". Seus adeptos e discípulos, em especial Volochínov, retocaram o texto e o título visando preservar a essência da obra, mas torná-la publicável (BAKHTIN, 2006, p. 10). Calos Alberto Faraco afirma que V. N. Volochínov é o autor da obra, porém na edição norte-americana só consta M. Bakhtin (MARCUSCHI, 2008). Para as citações extraídas da obra de Marcuschi ou Mendonça manterei o nome de ambos os autores e para as citações extraídas diretamente da edição de 2006 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, somente o nome de Bakhtin, como consta na obra.

- 13 Farei uso da definição de Marcuschi de enunciado. O autor define enunciado como "unidade concreta e real da atividade comunicativa entre os indivíduos situados em contextos sociais sempre reais" (2008, p.21).
- 14 Trecho original: "Reconcile slaves to their fate in an unequal social order". (KALANTZIS e COPE 2012, p.30).
- 15 Segundo Nunan (1999) a abordagem *bottom-up* (de baixo para cima) entende a leitura como um processo de decodificação de símbolos escritos para os seus equivalentes aurais de forma linear.
- 16 Trecho original: (a) the focus on creativity and personal expression of ideas rather than on rhetoric or form (for example, in the form of logs or journals), (b) topics of students' interest, (c) allowance for free flow of ideas and emotions, (d) rejection of artificial exercises in rhetorical textbooks, (e) focus on poetry, (f) great stimulation for students to write, (g) indirect (implicit) instead of direct (explicit) instruction, (h) the absence of the teacher's intervention in the students' writing, (i) an audience constituted of the public sphere rather than of the teacher-student interaction, and (j) teacher-student conferences in which more focus on rhetoric, and rephrasing takes place (FERREIRA 2007, p. 177).
- 17 O dicionário Michaelis traduz o termo *brainstorm* como "tempestade de ideias: procedimento utilizado para encontrar solução para um problema por intermédio de uma série de ideias". <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=1&f=1&t=0&palavra=brainstorm>>. Acesso em 29/11/2016.
- 18 O dicionário Michaelis traduz o termo *feedback* como "retroinformação: comentários e informações sobre algo que já foi feito com o objetivo de avaliação". <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=1&f=1&t=0&palavra=feedback>>. Acesso em 29/11/2016.
- 19 Valhemo-nos da colocação de Marcuschi (2008) em relação à pertinência do termo "*gênero textual*" ou "*gênero do discurso*". Concordamos com a posição adotada pelo autor em sua obra, na qual este alega que "todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente salvo naqueles momentos em que se pretende de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico" (p. 154), o que não é o caso dessa pesquisa, que tem como alvo a escrita e não necessariamente os termos textual ou discursivo e suas nuances.
- 20 Segundo Marcuschi (2008), a gramática sistêmico-funcional "propõe um funcionalismo baseado em formas regulares relacionando o contexto social e forma linguística com base nas funções da linguagem e na sua realização nos mais variados registros e gêneros textuais" (p 34).
- 21 Trecho original: "genre is language doing the job appropriate to that class of social happenings" (HALLIDAY & HASAN 1985, *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012 p. 486).
- 22 Trecho original: "Form of social action which enables and constraints choice at the level of register, lexis, grammar and phonology" (MARTIN 1992, PALTRIDGE 1996 *apud* WINGATE; TRIBBLE, 2012, p. 486).
- 23 Texto original: "Proponents of the 'New Rhetoric' approach to genre [...] argue that writing is always part of the goals and occasions that bring it about, and it cannot be learnt in the inauthentic context of the classroom" (DIAS & PARE 2000. FREEDMAN & MEDWAY, 1994, *apud* HYLAND, 2007, p. 151).
- 24 Letramentos acadêmicos (LA) se refere à tradução do termo *Academic Literacies* empregado para designar o movimento iniciado no Reino Unido que abordarei mais adiante.

- 25 Versão em português: "Habilidades e estratégias acadêmicas". Todas as versões realizadas nessa pesquisa são de nossa autoria.
- 26 Ver Anexo 5.
- 27 Trecho original: "Each unit in the Summit course contains exercises that build key reading, listening, writing, and critical thinking" (SASLOW & ASCHER, 2012)
- 28 Trecho original: "The literacy practices of academic disciplines can be viewed as varied social practices associated with different communities" LEA E STREET 2006, p. 368).
- 29 Trecho original: "in which writing and Reading are understood as social and context-dependent practices that are influenced by factors such as power relation, the epistemologies of specific disciplines and students' identities" (BARTON 1994; STREET 1984 *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 482).
- 30 Trecho original: "Empowering students as writers" (TRIBBLE 2009, p. 403).
- 31 Para mais informações acerca destes modelos sugiro o texto "The 'academic literacies' model: Theory and applications" de LEA, M.; STREET, B. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.
- 32 Wingate e Tribble (2012) definem os "alunos tradicionais" como os alunos nativos que já entram no contexto acadêmico sem grandes dificuldades em sua escrita, uma vez que se presumia que eles já sabiam escrever por haverem passado em exames de admissão rigorosos (p.482); os "alunos internacionais" seriam aqueles que vêm de um outro país no qual o inglês é a "segunda língua ou língua adicional" (p. 484); e os "alunos não tradicionais" seria composta dessa nova geração que está adentrando o mundo acadêmico com mais deficiências de aprendizado, os "alunos deficientes" (p. 483).
- 33 SWALES, J. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- 34 Trecho original: "Since the mid-1990's, EAP researchers have rejected a teaching approach which relies on 'authoritative texts for students to imitate or adapt'". (TRIBBLE 1996; *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 490).
- 35 Trecho original: "One view is that it merely involves students 'picking up' writing conventions implicitly 'as part of their studies without any specific teaching or practice' (LILLIS 2006 *apud* WINGATE; TRIBBLE 2012, p. 487).
- 36 Obra: SASLOW, J.; ASCHER, A. *Summit 1 – Teacher's Edition*. 2 Ed. Pearson Education ESL. 2012.
- 37 Para fins de pesquisa utilizaremos o termo "Editora" para nos dirigir à empresa que produziu o material didático analisado.
- 38 Para fins de pesquisa utilizaremos o termo "Franquia" para dirigir-nos à empresa que rege as escolas sob essa bandeira, das quais a UE é participante.
- 39 Para fins de pesquisa utilizaremos o termo "Unidade de Ensino" (UE) para fazer menção à escola na qual se dá a pesquisa.
- 40 < <https://br.pearson.com> > .
- 41 < <https://www.pearson.com> >
- 42 Os coordenadores pedagógicos deixaram seus cargos no período de pesquisa, sendo substituídos por um dos gestores.
- 43 Tais mudanças são descritas na seção de Análise de Dados.
- 44 O estudo inicialmente contaria com a participação de quatro professores, porém, devido à extensão de dados obtidos, optou-se por realizar um estudo de caso com a participação de somente um dos professores.
- 45 CPE é o acrônimo de *Cambridge English: Proficiency*, um exame de proficiência em língua inglesa. Para mais informações, acesse: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/proficiency/>. Acesso em 09/04/2021.
- 46 CELTA é o acrônimo de *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* um exame de proficiência em língua inglesa para professores. Para mais informações, acesse: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>. Acesso em 09/04/2021.

- 47 Segundo Douglas, a escola foi inaugurada em dezembro de 2003 e ele começou a trabalhar na unidade em março de 2004. Vide turno 1137 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 48 Informações obtidas por meio de Pesquisa de Satisfação que é aplicada anualmente pela UE e foi-me concedido acesso.
- 49 A pesquisa não fez uso de planos de aulas ou de atividades extras utilizadas pelos participantes, mas ao comunicar a pesquisa aos professores achei necessário englobar o maior número de recursos possíveis para, caso precisasse utilizá-los, já tivesse a autorização.
- 50 Ver Anexo 1.
- 51 Em algumas aulas observadas notou-se a dificuldade do participante de recordar certas palavras em português e a troca de experiência com os alunos, perguntando como se diz determinadas palavras em nosso idioma.
- 52 Algumas das câmeras ficam na mesma parede que a lousa, permitindo a visualização das costas dos professores somente. Nesses casos os demais recursos foram empregados para garantir a qualidade da gravação.
- 53 A ação de o próprio professor entrar com a aparelhagem e a posicionar, sem a presença do pesquisador, fez com que o equipamento se tornasse parte da aula, sendo introduzido pelo professor e não por uma pessoa externa.
- 54 <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition.html>>. Acesso em 19/12/2016.
- 55 Observou-se em algumas poucas aulas que os professores fazem uso desse material em sala de aula. Nesses momentos apenas o livro será referenciado, visto que o uso é esporádico.
- 56 No trecho original: *Teacher's Guide*.
- 57 Um exemplo deste tipo de atividade é o um projeto de escrita na unidade 8 no qual os alunos devem conduzir uma pesquisa e escrever um parágrafo sobre alguma nova onda (*new trend*) de sua preferência. Em sua escrita eles devem fazer uso do ponto gramatical solicitado e, posteriormente devem ler seu parágrafo aos demais colegas de classe. Não há menção desse projeto de escrita no LD dos alunos, somente no manual dos professores (p. T89).
- 58 Um exemplo desse tipo de atividade se encontra na unidade 8 na seção *Listen and Summarize* (Ouça e Resuma), na qual os alunos devem ouvir o áudio e fazer anotações para responder as perguntas do exercício (p.92). Esse é um exercício auditivo em sua natureza mas envolve a escrita para sua realização.
- 59 O exemplo acima ilustra o critério. Embora o exercício fosse auditivo as instruções explicitavam o uso da escrita.
- 60 Algumas respostas foram inconclusivas e demandavam mais esclarecimentos, como por exemplo, o processo de aprendizagem de escrita em língua materna. Todos os professores deram respostas simples, sem grandes detalhamentos.
- 61 Perguntas flexíveis por não serem de natureza fechada, sendo introduzidas e editadas de acordo com a reação de cada participante.
- 62 A entrevista estimulada foi realizada na sala multimídia da UE, que conta com computador, projetor e lousa interativa, que funciona também como tela de projeção.
- 63 Ver Anexo 23.
- 64 A primeira entrevista foi uma entrevista não estruturada realizada com o gestor e com os dois coordenadores da atuantes na ocasião para definir o contexto da pesquisa. As partes mais relevantes desse primeiro contato constam na seção de análise dos dados.
- 65 Ver Anexo 24.
- 66 Ver Anexo 2.
- 67 MANZINI, E.J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. (Material utilizado para obtenção do título de Livre-docência em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Marília. Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2008. Disponível em < https://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf>. Acesso em 27/11/2017.

- 68 Para referir-me aos alunos utilizarei o termo A, para aluno e aluna, e letras do alfabeto que os representa, eg. AA, para a Aluna A.
- 69 Informação extraída do site: <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html>. Acesso em 17/09/2016.
- 70 A Universidade de Santo Amaro (UNISA), por exemplo, conta com a série em sua bibliografia básica nas disciplinas de Língua Inglesa.
- 71 Vide Anexo 6.
- 72 Ferreira (2011) em sua taxonomia utiliza a nomenclatura “exercício”. Na presente pesquisa preferi a expressão “atividade” para compor minha taxonomia.
- 73 Um exemplo de exercício mecânico que consta no exercício está na página 93 do livro do aluno e do manual, no qual os alunos devem ouvir um áudio e fazer anotações para preencher colunas. Embora estas anotações serão utilizadas posteriormente para fazer uma descrição, os alunos não as fizeram nesse momento para mediar uma conversa posterior (como uma preparação). Eles somente repetirão pontos do áudio, copiarão o que está em uma tabela para outra, novamente, de forma mecânica.
- 74 Vide Anexo 7.
- 75 Vide Anexo 8.
- 76 Vide Anexo 9.
- 77 Vide Anexo 10.
- 78 Tomamos como exemplo uma das atividades que consta no LD com o seguinte enunciado: “*Summarize. First, in your own words, summarize each person’s life-changing experience. Then discuss which person’s experience you identify with the most. Explain why*” (p.10). Embora o verbo utilizado direcione a um gênero textual (*summarize=summary*) não fica claro pelo enunciado se o exercício deve ou não ser feito de forma escrita, e nem mesmo nas orientações dos professores que sugere um tempo de 10 minutos para execução do exercício, requerendo que os alunos resumam as experiências de vida, expliquem com qual experiência se identificam mais e compartilhem suas respostas com a turma.
- 79 Teste T com uma e duas médias amostrais. Para mais informações sobre os testes estatísticos visite o site: <https://anovabr.github.io/mqt/teste-t.html>. Acesso em 03/04/2021.
- 80 <https://pbs.dartmouth.edu/people/alexander-w-dasilva>. Acesso em 03/04/2021.
- 81 Department of Psychological and Brain Sciences. <https://pbs.dartmouth.edu>. Acesso em 03/04/2021.
- 82 Annual Summer Seminar for Composition Research at Dartmouth College – Hanover-New Hampshire/USA (2018). <https://writing-speech.dartmouth.edu/news/2018/08/2018-dartmouth-summer-seminar-composition>. Acesso em 03/04/2021.
- 83 A abordagem *Bottom-up* de processamento de linguagem é voltada às partes mínimas do texto, entendendo o processamento como um processo linear (NUNAN, 1999).
- 84 A abordagem *Top-Down* de processamento de linguagem considera o significado do texto como um todo como o último estágio do processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).
- 85 Algumas respostas foram inconclusivas e demandavam mais esclarecimentos, como por exemplo, o processo de aprendizagem de escrita em língua materna. A professora forneceu respostas simples, sem grandes detalhamentos.
- 86 Vide a seção de Metodologia de Coleta de Dados para uma descrição detalhada da construção do roteiro da entrevista estimulada da professora Ana.
- 87 Ainda que sejam duas razões sociais distintas, as marcas se complementam e possuem parceria em determinados serviços.
- 88 Informação extraída do site <https://br.pearson.com/sobre-nos.html>. Acesso em 28/01/2021.
- 89 Informação extraída do site <<https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>>. Acesso em 17/09/2016.
- 90 Informação extraída do site <<https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>> Acesso em 17/09/2016.
- 91 Informação extraída do site <<https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>>. Acesso em 17/09/2016.

- 92 Nesta pesquisa o termo Material Didático (MD) é empregado ao se referir a todo e qualquer material que seja empregado na ação de ensinar, seja ele o Livro Didático (LD), exercícios extras impressos ou virtuais, jogos, softwares ou qualquer outro material que seja empregado com vistas de promover o ensino.
- 93 Para fins de pesquisa utilizaremos o termo "Grupo líder de mercado" para fazer menção à empresa que comprou a franquia de idiomas no Brasil e controlava esse mercado antes de vender todas essas empresas à editora já mencionada.
- 94 Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/sobre>>. Acesso em 29/09/2016.
- 95 Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/sobre>>. Acesso em 29/09/2016
- 96 Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/sobre>>. Acesso em 29/09/2016
- 97 Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/sobre>>. Acesso em 29/09/2016
- 98 Informação extraída de informe oferecido pela UE aos novos funcionários. Vide Anexo 4.
- 99 Informação extraída do site <<http://wizardsaopaulo.com.br/a-wizard.php?link=Metodologia%7C>>. Acesso em 29/09/2016.
- 100 Morato (2012) em seu artigo denominado Neolinguística informa que as "demarcações do campo, as definições e as descrições concernentes ao interesse teórico e metodológico da Neolinguística encontradas na literatura da área revelam que as fronteiras que delimitam seu objeto – as relações entre a linguagem, cérebro e cognição – são de fato moveáveis (2012, p. 167). Após apresentar uma gama de autores que tratam de um aspecto da área, a pesquisadora afirma que "todos esses autores não deixam de considerar que os estudos sobre as condições de linguagem e de comunicação após algum comprometimento neuropsicológico constituem, provavelmente, a investigação neurolinguística mais corrente e prolifera" (p. 168). Acerca da teoria de linguagem e aprendizagem, Richards & Rodgers (2001) afirmam que aqueles que fazem uso da "Programação Neurolinguística afirmam estarem aptos a desprogramar e programar os comportamentos dos clientes com uma precisão que se assemelha a programação de um computador" (p. 126).
- 101 O material denominado Kids era composto de quatro volumes denominados Kids 1,2,3, e 4, implementado no ano de 2012. Saiu de circulação em 2014 com a compra da editora. Informações obtidas em entrevista com um dos gestores da UE.
- 102 Douglas é um nome fictício.
- 103 Aqui o gestor faz menção a treinamentos oficiais oferecidos pela franquia de um modo geral a todas as escolas de idiomas dessa bandeira. Existem treinamentos locais feitos nas unidades de ensino pelos coordenadores pedagógicos de modo personalizado à realidade e demandas locais.
- 104 DOUGLAS. Entrevista concedida a mim no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.
- 105 Colocamos essa afirmação por havermos entrevistado um dos gestores da empresa.
- 106 DOUGLAS. Entrevista concedida a mim no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.
- 107 Mantenho tal informação acerca do antigo coordenador, pois ele se desligou da empresa em meados de outubro de 2017. Até esse período ele participou da pesquisa como um facilitador, permitindo meu acesso às salas, às gravações do sistema e fazendo a ponte entre os professores e eu para coleta de documentos ou das gravações.
- 108 Informação extraída do site: <<http://onixidiomas.com.br/home.html>>. Acesso em 29/12/2017.
- 109 Douglas menciona como um de seus professores criou uma atividade com seus alunos inadequada e que instigava à violência para exibição em uma das feiras realizadas na escola. Ele explana na entrevista sobre como tentou criar um momento de reflexão com o profissional e levá-lo a pensar em como solucionar o problema, oferecendo-se para auxiliá-lo na resolução. Vide o turno de fala 1367, na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 110 Vide os turnos de fala 1227 a 1235 e 1496 a 1498 nos quais Douglas menciona situações nas quais teve de interagir e resolver situações com os pais na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

- 111 A continuidade das relações entre UE e Editora não se deu somente pela qualidade dos serviços prestados pela Editora, mas por um comum acordo entre as instituições para uma saída pacífica da Franquia sem custos adicionais à UE. Ao manter a compra de MDs com a Editora, a UE foi eximida de pagamento de taxas de quebra de contrato. Vide turnos de fala 1279 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 112 A sigla TBLT aqui utilizada refere-se à nomenclatura do ensino baseado em tarefas em inglês, onde se lê Task-Based Learning and Teaching (RICHARD AND RODGERS, 2001;
- 113 Termos originais: learning to use e using English to learn it (HOWATT, 1984 p. 279 *apud* RICHARD; RODGERS, 2011 P. 155)
- 114 Veja transcrição da entrevista na página 103.
- 115 Coloco o item contextualização, tendo em vista que contextualizar é, de acordo com o dicionário Aulete "Vinculação do conhecimento à sua origem e aplicação". Vincular o conhecimento com o tempo e espaço no qual esse foi produzido ou será empregado, a realidade histórico-social por trás desse contexto. Definição extraída em <<http://www.aulete.com.br/contextualização>>. Acesso em 27/12/17.
- 116 Veja Anexo 4 sobre a integração de funcionários e o trecho mencionado da Entrevista 1 com o gestor na página 368.
- 117 No artigo em questão, Mainardes e Pino (2000) referem-se ao autor como 'Vigotski'. Mantive a mesma grafia.
- 118 Empreguei neste quadro o termo Franquia, em vez do nome da empresa, para manter o sigilo.
- 119 Termo original: weak version (HOWATT, 1984 *apud* RICHARD; RODGERS, 2011 P. 155).
- 120 Vide Quadro 6 – Hipóteses acerca dos textos promocionais que constam no site da Franquia.
- 121 Trecho original: The meanings that the words of a language have for the native speaker can be learned only in a linguistic and cultural context and not in isolation. Teaching a language thus involves teaching aspects of the cultural system of the people who speak the language (RIVERS, 1964 p.19-22, *apud* RICHARDS & RODGERS, 2001 p. 51).
- 122 Informação extraída do site: < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/adults>>. Acesso em 28/12/2017.
- 123 Informação extraída do site: < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/kids>>. Acesso em 08/12/2017.
- 124 Informação extraída do site: <<http://www.skill.com.br/cursos/ingles/teens>>. Acesso em 14/12/2016.
- 125 Informação extraída do site: <<http://www.skill.com.br/cursos/ingles/teens>>. Acesso em 14/12/2016
- 126 Informação extraída do site: <<http://www.skill.com.br/cursos/ingles/adults>>. Acesso em 28/12/2017.
- 127 Vide gráfico 8 sobre tópicos abordados pela professora ao longo da entrevista, na página 228.
- 128 Vide turnos de fala 1217 e 1372 a 1379 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 129 Vide turno de fala 1219 e 1375 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 130 Vide turnos de fala 1126 a 1127 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 131 Vide turno de fala 1129 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 132 Turno de fala 1201 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 133 Turno de fala 1351 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 134 Trecho original: Widdowson (1990) observed, "if by eclecticism is meant the random and expedient use of whatever technique comes most readily to hand, then it has no merit whatever" (WIDDOWSON 1990, p.50, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 169).
- 135 Trecho original: Teachers find it difficult to develop a "valuable, internally-derived sense of coherence" about language teaching in part, because the transmission model of teacher

education they may have undergone does little more than passing on to them a ready-made package of methods and methods-related body of knowledge (KUMARAVADIVELU, 2006, P.169).

- 136 Trecho original: As can be expected, methods-based, teacher-education programs do not make any sustained and systematic effort to develop in prospective teachers the knowledge and skill necessary to be responsibly eclectic (KUMARAVADIVELU, 2006, 170).
- 137 Trecho original: For many people, a 'methodology' seems to mean a set of 'correct' principles to be followed. For example, in Brazilian EAP these principles were built up by consensus, through seminars, conferences, published papers, and workshops, over the years. Later on, many already experienced teachers who came into the project seemed to experience a conflict between what was taught by the 'official' channels and what themselves had found to be successful in years of practice. Thus, at recent conferences it often seems as if teachers have two professional systems: a personal 'classroom' methodology, built up from experience, and an 'official' methodology, linked to the syllabus, the textbook and the profession.
- 138 Vide os turnos de fala 1221 a 1223 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 139 A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) descreve atividades desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento humano e tem como princípio norteador a perspectiva humanista, cujo foco é o ser humano, seja ele considerado um cliente, se pensarmos na prática de terapia, ou um estudante, se pensarmos na esfera de ensino. Carl Rogers designou essa nomenclatura para referir-se à experiência que teve com psicoterapia, mas que pode ser estendida a outras áreas do conhecimento humano. Seus princípios norteadores centralizam a atenção no desenvolvimento propício do ser humano por meio do relacionamento interpessoal adequado. A premissa central da ACP é a de que em todo ser humano há uma tendência atualizadora inerente que o impulsiona a crescer, a se desenvolver e atualizar suas potencialidades, num processo natural à manutenção do organismo. Rogers descreve algumas atitudes psicológicas que podem ser fatores facilitadores na interação interpessoal e podem contribuir com a liberação da tendência atualizadora tais como a congruência, a aceitação e a empatia (DUARTE, 2003a, 2004).
- 140 Um dos elementos codificados como 'Outros' lida com lembranças de episódios ocorridos no contexto escolar. Douglas passa 14% do tempo de entrevista, dentre os trechos tabulados como Outros, fazendo menção a momentos de conversa que teve com os seus professores e situações em que teve que interagir com os pais e alunos.
- 141 Ver turnos de fala 1372 a 1379 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 142 Ver turnos de fala 1490 e de 1496 a 1516 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 143 O gestor faz a seguinte colocação: "Eu tenho por obrigação tentar eu não vou conseguir afirmar que eu consegui mudar esse aluno de uma forma melhor porque isso não depende só de mim depende dessa predisposição desse aluno em ser uma pessoa melhor mas é meu papel pelo menos gerar uma criticidade nesse aluno /.../ o que ele vai fazer com essa informação é por exemplo em muitas das aulas espera-se que o professor trabalhe um tema transversal porque eu quero que esse aluno reflita no que está acontecendo socialmente que ele pense nessa realidade dele e que seja capaz a longo ou a curto prazo mudar a realidade dele". Vide os turnos de fala 1199 a 1201 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28)
- 144 Embora a obra esteja na terceira edição, para fins de análise será utilizada a segunda edição do material, que era a utilizada pela UE no momento da coleta de dados.
- 145 Trecho original: "English Language Specialist Program in the US Department of State's Bureau of Educational and Cultural Affairs."
- 146 Informações extraídas do site: <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition/authors.html>> e <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html>. Acesso em 19/12/2016.

- 147 Informações extraídas dos sites: <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition/authors.html>> e <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html>. Acesso em 19/12/2016.
- 148 Informações extraídas do site: <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html>. Acesso em 17/09/2016.
- 149 Informações extraídas do site: <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html>. Acesso em 17/09/2016.
- 150 Website consultado: <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html>. Acesso em 09/17/2016.
- 151 <http://www.eltnews.com/features/interviews/2005/12/interview_with_joan_saslow_and.html>. Acesso em 17/09/2016.
- 152 Trecho original: If you look at the content of most published textbook series, you can see immediately that they are directed to a multi-cultural, multi-lingual class [...] However students in the EFL setting are learning in mono-cultural, monolingual classes and preparing to use English to communicate largely with other non-native speakers from a variety of both familiar and unfamiliar cultures around the world. Acesso em 17/09/2016.
- 153 Informações extraídas do site: <<https://br.pearson.com/sobre-nos/historia.html>>. Acesso em 17/09/2016.
- 154 Texto original: Although the appropriateness of a textbook to learners' needs and to the socio-cultural context of its use is an important and standard pedagogical requirement, there remain situations where this requirement can be neglected or intentionally violated. This tends to happen most commonly when teaching materials are used to educate learners whose objectives do not entirely match the materials' goals, or who are studying in educational and cultural settings different from those initially targeted by the authors. The elaboration of teaching materials (including those in EAP) targeted toward these special groups of learners may thus be viewed as an important, challenging and pedagogically rewarding objective for applied linguists and English teachers (YAKHONTOVA, 2001, p.397-398). Texto disponível em https://www.academia.edu/36296478/Textbooks_contexts_and_learners. Acesso em 31/03/2021.
- 155 Uma das características mais importantes da Pedagogia Pós-Método tem a ver com a particularidade do ensino. O parâmetro da Particularidade está relacionado à compreensão de que cada sala de aula está alocada num determinado tempo e espaço, com uma determinada realidade social que é construída não somente pelo espaço geográfico político no qual essa aula se dá, mas também está ligada a cada um de seus componentes. Cada aluno reflete uma realidade social.
- 156 Kumaravadivelu (2006) afirma que o parâmetro da praticidade está ligado à capacidade do professor de gerar conhecimento e não somente consumir, por meio de especialistas e teóricos que ditam métodos. Logo, o parâmetro da praticidade prevê que o professor se sinta apto a teorizar sobre sua sala de aula e colocar essas teorias em prática, avaliando sua efetividade. O autor alega que os professores devem ser capazes de "teorizar sobre a prática e praticar o que teorizam" (2006, p. 173).
- 157 O parâmetro da possibilidade, desenvolvido por Kumaravadivelu (2001, 2006) inspirado nos escritos de Paulo Freire, está ligado às possíveis transformações sociais que podem ocorrer por meio do ensino linguístico. Tal parâmetro aponta para as relações existentes entre ensino e poder, bem como para a valorização da identidade e das experiências trazidas pelos alunos, que são moldadas não somente em sala de aula, mas também por seu contexto social.
- 158 Trecho original: "It develops confident, culturally-aware English speakers who are able to navigate the social, travel, and professional situations they will encounter as they use English in their lives". Informações extraídas do site: <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition.html>>. Acesso em 19/12/2016.
- 159 Tvi refere-se à paginação da edição dos professores. "T" para teacher, uma vez que é o guia do professor, seguido de um número romano. Todas as páginas das orientações metodológicas farão uso desse padrão de numeração.

- 160 Informações extraídas do site: <<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/topnotch/summit-thirdedition.html>>. Acesso em 19/12/2016.
- 161 Trecho original: The goal of any post-intermediate communicative language course should be to enable students to express themselves confidently, accurately, and fluently in speaking and writing.
- 162 Trecho original: Each unit in the Summit course contains exercises that build key reading, listening, writing, and critical thinking skills and strategies (Saslow & Ascher 2012, Tvii).
- 163 Os autores alegam que o programa seja conversacional e embasado em um *conversational syllabus*.
- 164 Trecho original: In addition to conversational practice and extension, Summit concludes every-two-page lesson with free communication activities to ensure adequate practice of speaking skills (SASLOW; ASCHER 2012, Tvii).
- 165 Ver Anexo 24.
- 166 O livro descreve esse momento de reflexão e discussão por parte dos alunos como “*getting students thinking and talking*” (SASLOW; ASCHER 2012, Txviii).
- 167 Termos originais: Goal oriented and achievement based” (Saslow & Ascher 2012, Txviii).
- 168 Trecho original: Writing is a process that begins with ideas.
- 169 Versão em português: Melhorando a expressão escrita.
- 170 Trecho original: “A systematic writing syllabus” (SASLOW & ASCHER 2012, Tviii).
- 171 Versão em português: “O Livro do Aluno do *Summit* contém um programa de escrita que inclui modelos claros e prática rigorosa de importantes habilidades retóricas e mecânicas de escrita de *essays*” tais como paralelismo, como resumir e pontuação. Cada lição provê a prática no processo de escrita, da pré-escrita à revisão” (SASLOW & ASCHER 2012, p. Tviii).
- 172 Hipótese do *input* compreensível. Krashen (1981) atesta que o *input* compreensível “refere-se às expressões ou manifestações linguísticas que os aprendizes entendem baseadas no contexto no qual essas são utilizadas e ao tipo de linguagem na qual esta é produzida, que deve ser compreensível pelo interlocutor” (RICHARDS & RODGERS 2001, p. 182).
- 173 Ver Anexo 5.
- 174 Versão em português: Se os alunos compartilharem seus escritos/textos.
- 175 Sessão denominada *Commonsense Testing and Evaluation* (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv).
- 176 Trecho original: “One of a teacher’s most difficult challenges is to construct tests that fairly evaluate global students progress. Without pretending to present an exhaustive approach to testing and evaluation, we offer a few principles” (SASLOW; ASCHER 2012, p. Txv).
- 177 Colocar excerto
- 178 Trecho original:
- 179 A Franquia tem dois testes oficiais estipulados. A UE por sua vez instituiu mais dois testes intermediários por conta. Informação extraída de entrevista com o diretor da UE. DOUGLAS. Entrevista concedida a mim no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.
- 180 Grifo nosso.
- 181 Trecho original: The book [...] includes clear models and rigorous practice of important rhetorical and mechanical essay writing skills (SASLOW & ASCHER 2012, Tviii).
- 182 Grifo nosso.
- 183 Trecho original: Letters, e-mails, reports, articles, messages, and the like. Grifo nosso.
- 184 Ver página 95.
- 185 Para tabela completa ver página 97X.
- 186 Trecho original: The goal of any post-intermediate communicative language course should be to enable students to express themselves confidently, accurately, and fluently in speaking and writing.
- 187 Testes T com uma média amostral (T-test with one sample unit).
- 188 Two sample T test.
- 189 As atividades mencionadas se enquadram no Tipo D da taxonomia, dedicadas ao desenvolvimento da escrita propriamente.
- 190 Tradução nossa. Reporting Verbs.

- 191 Segundo Saslow e Ascher (2012, p.96) *run-on sentences* refere-se à ligação de orações sem o uso adequado de pontuação, e *comma splices* refere-se à combinação de duas orações fazendo o uso de vírgulas, sem a conjunção adequada.
- 192 Vide os princípios da abordagem com foco no processo na seção 2.3.2 da Revisão de Literatura.
- 193 O diagrama de Venn, também conhecido como diagrama de Venn-Euler, é uma forma de representar um conjunto graficamente, para isso faz-se uso uma linha fechada que não possui auto intersecção e representa-se os elementos do conjunto no interior dessa linha. Tal diagrama tem como função principal facilitar o entendimento nas operações básicas de conjuntos. Para mais informações sobre o assunto consulte <https://brasile scola.uol.com.br/matematica/diagrama-de-venn.htm> Acesso em .06/04/2021.
- 194 Todas as páginas do LD contam com um plano de aula presente página a página do livro, com explicações de cada atividade.
- 195 Trecho original: "A summary is a shortened explanation of the main ideas of an article" (SASLOW; ASCHER 2012, p.84).
- 196 Trecho original: "A news article usually answers information questions about an event" (SASLOW; ASCHER 2012, p.108).
- 197 Trecho original: " When you write to critique or comment on another's spoken or written ideas, presente your reasons logically, using connecting words to give reasons and to sequence your ideas" (SASLOW; ASCHER 2012, p.120).
- 198 A abordagem Bottom-up de processamento de linguagem considera o significado do texto como um todo como o último estágio do processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).
- 199 Pode ser traduzido como auto revisão (tradução nossa).
- 200 Pode ser traduzido como revisão em pares (tradução nossa).
- 201 Topic Sentences (tradução nossa).
- 202 Topic Sentences (tradução nossa).
- 203 Topic Sentences (tradução nossa).
- 204 Topic Sentences (tradução nossa).
- 205 Segundo Saslow e Ascher (2012, p.96) *run-on sentences* refere-se à ligação de orações sem o uso adequado de pontuação, e *comma splices* refere-se à combinação de duas orações fazendo o uso de vírgulas, sem a conjunção adequada.
- 206 Topic Sentences (tradução nossa).
- 207 Pode ser traduzido como auto revisão (tradução nossa).
- 208 Vide a seção 4.21. A Franquia.
- 209 Discurso sobre as teorias que norteiam a UE na seção 4.1.3.1, Concepções teóricas que norteiam a Unidade de Ensino.
- 210 Vide o Quadro 8: Códigos utilizados para a análise da entrevista de Douglas, na seção de Metodologia.
- 211 Vide turno de fala 1311 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28)
- 212 Vide o relato do gestor a esse respeito no trecho da Entrevista 1.
- 213 Faz-se importante lembrar que, o termo Editora, em maiúsculo, faz menção ao conglomerado que comprou a Franquia à qual a UE pertencia, portanto, a empresa é descrita em letra maiúscula.
- 214 Na verdade, aqui o Gestor faz menção a uma outra marca pertencente à Editora, que foi comprada juntamente quando a Editora comprou diversas franquias ao comprar o Grupo que possuía um conglomerado no ensino de línguas no Brasil (1)
- 215 Mencionando o nome da Editora (1)
- 216 Vide turno de fala 1224 e 1225 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 217 Vide turno de fala 1309 a 1321 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 218 Vide turno de fala 1319 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

- 219 Vide turno de fala 1321 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 220 Vide turno de fala 1315 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 221 Vide turno de fala 1255 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 222 *Act* e *Interplus* eram os livros utilizados anteriormente nos níveis intermediário e avançado.
- 223 O livro *Act* é o livro da própria Franquia, que foi substituído pelo *Summit*.
- 224 Vide turno de fala 1223 da Transcrição na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 225 Vide anexo 4.
- 226 Vide turno de fala 1264 a 1275 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 227 Vide turno de fala 1121 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 228 Vide turno de fala 1179 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 229 Vide turno de fala 1329 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 230 Vide turno de fala 1472 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 231 Vide turno de fala 1472 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 232 Vide turno de fala 1115 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 233 Vide turno de fala 1411 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 234 Vide turno de fala 1115 e 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 235 Vide turno de fala 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 236 Vide turno de fala 1118 e 1119 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 237 Vide turno de fala 1115 e 1117 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 238 Vide turno de fala 1327 e 1395 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 239 Vide turno de fala 1331 da Transcrição na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 240 O autor afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. /.../ A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2006, p. 125,127).
- 241 Vide turno de fala 1115 e 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 242 Informação extraída do site: < <http://www.culturabritanica.ufc.br/cursos-oferecidos>>. Acesso em 07/12/2016.
- 243 CPE é o acrônimo de *Cambridge English: Proficiency*, um exame de proficiência em língua inglesa. Para mais informações, acesse: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/proficiency/>. Acesso em 09/04/2021.
- 244 CELTA é o acrônimo de *Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages* um exame de proficiência em língua inglesa para professores. Para mais informações,

acesse: <https://www.cambridgeenglish.org/br/teaching-english/teaching-qualifications/celta/>. Acesso em 09/04/2021.

- 245 Vide a seção 4.1.3 – A unidade de ensino, que discorre sobre os coordenadores pedagógicos que antecederam Douglas, o gestor.
- 246 Vide seção 4.2.4. Análise qualitativa das seções de escrita.
- 247 Questionário sobre o perfil e formação dos professores de inglês participantes da pesquisa. Anexo 2
- 248 Ficções escritas por fãs. São **histórias ficcionais embasadas em personagens e enredos** que pertencem aos produtos midiáticos, tais como filmes, séries e etc. Informação extraída do site: < <https://www.significados.com.br/fanfic/>>. Acesso em 05/12/2016.
- 249 A professora não especifica qual o conceito de audiência a que se refere. Esse é um dos pontos a ser explorado em entrevista.
- 250 O material aqui analisado havia sido implementado à grade de livros da escola antes dessa data, porém, essa foi a primeira turma a fazer uso desse MD após sua adoção. Esse é também um dos motivos pelos quais somente o *Summit 1* foi investigado nessa pesquisa, uma vez que o segundo livro da série não havia ainda sido utilizado em sala de aula; a outra razão seria o fato do *Summit 2* possuir a mesma estrutura e disposição do primeiro (CARVALHO, 2021).
- 251 A última lição de cada unidade é intitulada *Writing and Review*. Essa aula tem como foco a apresentação e aplicação de elementos pertinentes a habilidade escrita e a revisão dos conteúdos estruturais. Vide a seção 4.2.2 Descrição do Material Didático, para a explicação completa de cada uma das lições da Unidade.
- 252 A estrutura da unidade é desenvolvida de modo a promover a comunicação oral, posicionando a habilidade escrita como a última a ser trabalhada, como de costume na organização de LDs (CARMAGNANI, 1999b), sendo esta abordada em 1/6 das aulas programadas pelo material. Vide Anexo 24.
- 253 Vide o Quadro 20: Resumo das atividades de escrita desenvolvidas pela Professora Ana para uma descrição completa de todas as atividades.
- 254 A professora faz uso do termo para referir-se à redação escolar. Vide turno de fala 482 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 255 Utilizarei o termo PA para me referir à Professora Ana.
- 256 Em Português: Construir a autoestima e interferir com a autoestima, respectivamente.
- 257 Grifo nosso
- 258 Ver Anexo 19.
- 259 Para referir-me aos alunos utilizarei o termo A, para aluno e aluna, e letras do alfabeto que os representa, eg. AA, para a Aluna A.
- 260 Vide turno de fala 1321 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 261 Vide Anexo 25, Questionário respondido pela Professora Ana.
- 262 Vide o Quadro 8: Códigos utilizados para a análise da entrevista da Professora Ana, na seção de Metodologia, com todos os códigos utilizados para a análise da entrevista, bem como suas definições.
- 263 Vide turnos de fala 842 a 849 na Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).
- 264 Vide Anexo 23 com o Roteiro de Entrevista Estimulada com a Professora Ana, onde constam todas as perguntas da entrevista.
- 265 Vide Quadro 6: Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011).
- 266 Vide turno de fala 315 e 318 na Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).
- 267 Vide turno de fala 325 da Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).
- 268 Vide turno de fala 355, 356 e 406 da Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).
- 269 Vide Quadro 6: Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011).
- 270 Vide Anexo 25.
- 271 Vide turno de fala 356 da Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).
- 272 Vide turno de fala 356 da Transcrição da Entrevista da Professora Ana (Anexo 26).

- 273 O autor afirma que "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. /.../ A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2006, p. 125,127).
- 274 Vide turno de fala 1115 e 1331 Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28)
- 275 Vide a seção 4.1.3 – A unidade de ensino.
- 276 Vide seção 4.2 sobre o MD, em especial a seção 4.2.5, denominada 'A escolha do material didático e sua permanência', onde se discorre a posição de currículo que o MD assumiu.
- 277 Questões 31 e 35 do questionário. Vide Anexo 25.
- 278 Questão 35 do questionário. Vide Anexo 25.
- 279 Embora quatro dos episódios analisados lidavam com tipos de texto específicos - notas, lista, entrevista e redação - somente dois desses faziam parte de uma proposta de atividade escrita. O uso de notas ou a realização de uma lista foram realizados para dar suporte às discussões. Veja a análise da hipótese dois que consta na seção "Análise das transcrições de aula – Professora Ana".
- 280 Das dez atividades analisadas da observação de aula, duas tinham como foco o trabalho com itens gramaticais, seis tinham como foco o uso da escrita para suporte as discussões e somente duas trabalhavam com a instrução escrita propriamente.
- 281 Tema discutido na análise da hipótese 4, que lida com o uso da escrita como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares.
- 282 A professora define o termo *composition* como uma redação, fazendo menção ao tipo de texto comumente solicitado no contexto de ensino regular, "a famigerada redação que [se] praticava na escola. Vide os turnos de fala 477 a 482 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 283 Trecho original: Writing is an unteachable skill (GRABE; KAPLAN, 1996).
- 284 Vide os turnos de fala 76 a 87, referente à aula ministrada no dia 18/05/2016, no Anexo 11 denominado Transcrição das aulas da Professora Ana.
- 285 Ver anexo 15.
- 286 Grifo nosso
- 287 Em português: Construir a autoestima e interferir com a autoestima, respectivamente.
- 288 Para mais informações a esse respeito (padrões verbais) confira o site <<http://www.solinguainglesa.com.br/conteudo/Gerund1.php>>. Acesso em 31/12/2017.
- 289 Ver Anexo 21.
- 290 Ver Anexo 21.
- 291 A professora faz uso do termo para referir-se à redação escolar. Vide turno de fala 482 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 292 Ver Anexo 22.
- 293 Traduzido aqui como: "eu forcei um pouco em vocês" e "eu os forcei um pouco".
- 294 Vide os turnos de fala 220 a 233 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 295 Trecho original: Writing is an unteachable skill (GRABE, KAPLAN, 1996 apud FERREIRA, 2007).
- 296 Vide turno de fala 924 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 297 Vide Quadro 15: Critérios de avaliação de atividades escritas formais (SASLOW & ASCHER 2012) e vide turnos de fala 411 a 414 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 298 Vide os turnos de fala 194 a 198 nos quais a professora se mostra frustrada porque os alunos a informam que perderam o handouts sobre como fazer uma redação, até que uma

das alunas encontra e ela dá o caso por resolvido, na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).

- 299 A professora define o termo *composition* como uma redação, fazendo menção ao tipo de texto comumente solicitado no contexto de ensino regular, “a famigerada redação que [se] praticava na escola. Vide os turnos de fala 477 a 482 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 300 Vide os turnos de fala 194 a 213 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).
- 301 Vide os turnos de fala 201 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).
- 302 O uso de *handouts* como um modelo de boas práticas pode ser visto no turno de fala 414 no qual a professora alega dizer aos alunos: “vamos ver isso aqui agora e vamos escrever alguma coisa”.
- 303 Vide Questionário respondido pela Professora Ana (Anexo 25).
- 304 Vide os turnos de fala 205 a 210 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).
- 305 Vide turno de fala 162 no Anexo 11 Transcrição das aulas coletadas da Professora Ana e também a seção 4.3.3.1. Gênero textual: Notas.
- 306 Vide seção 4.3.2. Análise das transcrições de aula.
- 307 Para referir-me aos alunos utilizarei o termo A, para aluno e aluna, e letras do alfabeto que os representa, eg. AA, para a Aluna A.
- 308 As atividades não definidas, são as atividades nas quais não se há clareza sobre como essa deva ser respondida, seja de modo escrito ou oral. Vide Quadro 6: Taxonomia de classificação de atividades baseada em Ferreira (2011).
- 309 Vide seção 4.3.3. Análise de entrevista.
- 310 Vide turno de fala 1327 a 1329 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 311 Vide o turno de fala 414 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 312 Vide os turnos de fala 338 a 340 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 313 Vide o turno de fala 504 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 314 Vide o turno de fala 592 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 315 Vide os turnos de fala 338 a 340 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 316 Vide o quadro Quadro 15: Critérios de avaliação de atividades escritas formais. (SASLOW & ASCHER 2012).
- 317 Vide o quadro Quadro 15: Critérios de avaliação de atividades escritas formais. (SASLOW & ASCHER 2012).
- 318 Vide turnos de fala 43 e 211 na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 319 Vide os turnos de fala 489 a 492 da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 320 Vide os turnos de fala 754 a 760 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 321 Vide turno de fala 573 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 322 Vide turno de fala 463 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 323 Tradução nossa: Os alunos devem ser lembrados e encorajados a usar os conteúdos linguísticos que já aprenderam ativamente, e eles devem tentar variar o vocabulário que utilizam e se expressar (p Txiv). Os alunos nos níveis pós-intermediários e avançados podem lidar com tarefas de escritas desafiadoras e espera-se que eles utilizem estruturas gramaticais de alto nível em sua escrita (p. Txv).
- 324 Vide turnos de fala 181 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11). Como informado na análise da hipótese 2, a professora propõe aos alunos a escrita de uma *composition* com quatro tópicos diferentes – responsabilidade social, imigração no Brasil, megacidades e os problemas da cidade. A professora não esclarece exatamente qual o tipo de texto que os alunos devem produzir e alega que a combinação dos temas é “uma prática”. Segundo a professora,

o objetivo dessa atividade é que os alunos comecem com uma tarefa com um alto grau de dificuldade e se adaptem à escrita desse tipo de texto, denominado por ela como *composition*.

- 325 Vide turno de fala 98 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 326 Vide turno de fala 98 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 327 Vide os turnos de fala 493 a 506, e 547 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 328 PETA "People for Ethical Treatment of Animals". Fonte: <https://www.peta.org>. Acesso em 21/04/2019.
- 329 Vide turno de fala 557 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 330 Vide turno de fala 132 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 331 Vide turno de fala 181 em diante sobre o episódio mencionado, na Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 332 Vide os turnos de fala 493 a 494 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 333 Vide turno de fala 67 e 68 da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 334 Discorreremos na hipótese 4 sobre como a professora pedia aos alunos em todas as suas aulas que fizessem as atividades do *Grammar Booster* em casa, ao ponto de solicitar unidades inteiras.
- 335 Vide turno de fala 573 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 336 Vide turno de fala 463 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 337 Vide os turnos de fala 341 a 346 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 338 Vide turno de fala 813 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 339 Vide turnos de fala 493 a 494 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 340 Vide o turno de fala 559 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26), no qual ela menciona o modo como conduzia buscas na Internet.
- 341 Vide os turnos de fala 485 a 486 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 342 Vide turno de fala 356 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 343 Vide turno de fala 486 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 344 Vide turno de fala 482 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 345 TG = Teacher's guide. O guia do professor (tradução nossa).
- 346 Vide os turnos de fala 373 a 379 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 347 Vide turno de fala 869 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 348 Vide turnos de fala 836 a 838 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 349 Vide turnos de fala 205 a 211 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 350 A professora afirma nunca haver instruído os alunos sobre como fazer uma entrevista. Vide os turnos de fala 881 a 884 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo26).
- 351 Vide turno 154 em diante da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 352 Vide turno 181 em diante da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 353 Vide a seção 4.3.3.2.1. Gênero textual: Notas.
- 354 Ver Anexo 12.
- 355 Ver Anexo 13.
- 356 A página correta é a 42, a professora informa na sequência da transcrição.
- 357 Ver Anexo 13.
- 358 Ver Anexo 17.
- 359 Ver anexo 19.
- 360 Para visualizar a atividade completa – o tópico estrutural atrelado à atividade – ver anexo 19.

- 361 Para mais informações sobre o diagrama de Venn, sugiro o seguinte link: < <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/matematica/aplicacoes-dos-diagramas-venn.htm> >. Acesso em 07/12/2017.
- 362 Ver Anexo 19.
- 363 Ver Anexo 19.
- 364 Ver anexo 18.
- 365 Os autores alegam que o programa seja conversacional e embasado em um *conversational syllabus*.
- 366 Trecho original: “In addition to conversational practice and extension, Summit concludes every-two-page lesson with free communication activities to ensure adequate practice of speaking skills (SASLOW & ASCHER 2012, Tvii).
- 367 O gestor descreve a habilidade oral como um trabalho criativo, dinâmico e “bacana”, sendo mais acessível que a escrita, ao passo que ele descreve a escrita como um “processo criativo gostoso”, porém demorado e não dinâmico, algo que não é para todos, pouco explorada e não valorizada na instituição, “árdua”, “complexa” e “pessoal”.
- 368 Vide questões 32 a 35 do Questionário respondido pela Professora Ana (Anexo 25).
- 369 Vide questão 29 do Questionário respondido pela Professora Ana (Anexo 25).
- 370 A mesma abordagem também é apresentada no turno de fala 394 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 371 Colocar referências
- 372 A professora argumenta que nos momentos de avaliação percebia que os alunos não haviam assimilado determinadas estruturas gramaticais, o que a levava a concluir que ela precisava centrar-se mais no estudo gramatical em suas aulas. Vide o turno de fala 1019 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 373 Vide episódio no qual a professora pede aos alunos para escreverem frases comparando diferentes tipos de padrões de beleza ao redor do mundo. Vide turno de fala 98 em diante da Transcrição das Aulas Coletadas da Professora Ana (Anexo 11).
- 374 A abordagem Top-Down de processamento de linguagem considera o significado do texto como um todo como o último estágio do processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).
- 375 Vide seção 4.5.
- 376 Vide Quadro 14: Explicação geral da seção e atividade de escrita das unidades.
- 377 Vide Quadro 14: Explicação geral da seção e atividade de escrita das unidades e Quadro 15: Seção de revisão das páginas dedicadas ao desenvolvimento da escrita nas unidades na seção 4.2.4. Análise qualitativa das seções de escrita.
- 378 Discutimos essa temática na análise da Suposição 2, de que o livro se tornou o currículo para o curso. Vide o turno de fala 575 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 379 Ana alega focar muito no diálogo. Vide o turno de fala 602 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 380 Tradução nossa. Excerto original: “It is a question critical practitioners are often asked, and it infereces the still prevalent tendency in LTE and ELT towards [...] the tendency to treat language as a system of decontextualized structures and forms – a neutral conduit of meanings in the mind and objects in the world” (CHUN & MORGAN, 2019, p.4).
- 381 A professora prioriza a escrita de frases, curtas e concentradas em determinadas estruturas, em detrimento da escrita de textos, ou ainda parágrafos – tipo de exercício previsto no LD. Vide turnos de fala 434, 443, 455 e 751 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 382 A professora informa que “nunca par[ou] pra pensar “vou escrever sobre isso vou escrever sobre isso” ah [ela] sempre tent[a] focar muito na *composition* em geral essas de cinco parágrafos ah e aquela *opinion paragraphs*”. Ela alega não refletir sobre o “que você deve aprender quando estiver escrevendo uma carta”, por exemplo. Vide o turno de fala 382 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 383 Vide turnos de fala 514 a 517 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

- 384 Vide a seção 4.3.3.1. Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões.
- 385 Vide os turnos de fala 582 a 586 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 386 Vide seção 4.3.3.5. Hipótese 5– A visão de ensino e aprendizagem da professora é voltada à comunicação oral
- 387 Vide turno de fala 602 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 388 Vide turno de fala 602 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 389 Vide turno de fala 602 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 390 A professora afirma que “como [ela] focava muito nas discussões as vezes [ela] sentia que [ela] não dava importância pra gramática”. Vide turno de fala 592 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 391 Vide turnos de fala 376 e 555 da Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26)
- 392 Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/kids>>. Acesso em 08/12/2017.
- 393 Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/kids>>. Acesso em 08/12/2017.
- 394 Vide seção 4.2.2. Descrição do material didático.
- 395 Cheguei nesses números considerando o total de horas ofertadas pelos alunos semestralmente (80h) e dividindo-as pelo número de unidades trabalhadas dentro desse período (5 unidades/80). O resultado foi também dividido pelo número de aulas esperado em cada unidade (6) e esse resultado dividido por 2, se considerarmos que metade da aula destinada à escrita é dividida com a revisão de conteúdos, logo 1h33.
- 396 Tal informação consta no questionário respondido pela Professora Ana (questão 4). Ver Anexo 25.
- 397 Tal informação consta no questionário respondido pela Professora Ana (questão 24 e 31). Ver Anexo 25.
- 398 Vide seção 4.3.2. Análise das transcrições de aula.
- 399 Vide turno de fala 87 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).
- 400 No trecho original: little bit of grammar, na fala 87, presente na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).
- 401 Vide turno de fala 148 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).
- 402 Vide turno de fala 106 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).
- 403 Salvo em uma das aulas observadas em que a professora, durante alguns minutos permite que os alunos trabalhem em grupo sem interrompe-los. Nas demais aulas é perceptível que a professora a) solicita as atividades e passa a fazê-las junto com os alunos ou b) anda impacientemente pela sala, fazendo comentários aleatórios com os alunos até que esses passem a fazer a atividade em grupo.
- 404 Vide turnos de fala 1000 a 1009 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 405 Vide turno de fala 855 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 406 Vide também o turno de fala 749 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26). Pontuamos na Suposição 1 como esse engajamento nas discussões estavam mais relacionadas à preferência da professora por determinadas temáticas mais do que necessariamente um interesse por parte dos alunos.
- 407 Ana faz essa afirmação em outros momentos da entrevista, vide turnos de fala 347 a 348 e 1000 a 1009 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 408 Vide turnos de fala 395 a 406 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 409 Vide turnos de fala 592 e 602 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 410 A professora informa que “quanto mais exercícios eles [alunos] fizessem quanto mais praticassem esses exercícios melhor /.../ quanto mais você pratica melhor, quanto mais você fala inglês fora de aula melhor. Vide turno de fala 1068 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 411 Vide turnos de fala 433 a 451 da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 412 Vide turnos de fala 395 a 396 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

- 413 A abordagem Bottom-up de processamento de linguagem considera o significado do texto como um todo como o último estágio do processo de aprendizagem (NUNAN, 1999).
- 414 Vide os turnos de fala 402 e 406 da Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 415 Vide o turno de fala 472 da Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 416 Asher (2012) sugere a abordagem de ensino de línguas baseado no ensino de língua materna. Tal abordagem favorece o trabalho com as habilidades receptivas nos estágios iniciais. Asher (2012) compara o aprendizado de línguas adicionais ao aprendizado de língua materna. Ele sugere que os adultos deveriam ser expostos a um sistema de aprendizagem similar àquele a que foram submetidos ao aprender a língua materna, voltado à exposição de linguagem similar. O autor acredita que o uso de verbos (em especial na forma imperativa) é central à organização do ensino e aprendizagem. Asher (2012) propõe três princípios com base em seu entendimento de aquisição de língua materna: (1) nos níveis iniciais de aprendizagem deve-se ter como foco a compreensão e não a produção linguística. Não se deve exigir que os alunos em estágios iniciais escrevam ou falem; (2) a linguagem ensinada deve estar conectada com elementos que estejam presentes no ambiente de aprendizagem, itens concretos; (3) os aprendizes devem demonstrar que compreendem aquilo a que são expostos ao ouvir/ler comandos no idioma alvo e realizá-los.
- 417 Vide seção 4.3.3.1 - Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões.
- 418 Vide seção 4.3.3.1. Hipótese 1 – Nas aulas observadas a escrita é utilizada como apoio às discussões.
- 419 Vide os turnos de fala 406 a 408 da Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 420 Tumblr é uma plataforma de *blogging* que permite a seus usuários publicarem imagens, vídeos, textos, links, citações, áudio e “diálogos”. <https://www.tumblr.com/#Fácil%20de%20usar>. Acesso: 15/04/2021.
- 421 Segundo Tais Stein, “Fan fic ou fan fiction são ficções criada por fãs, que utilizam uma história ou personagens de um determinado trabalho já existente para criar sua própria história baseada nele”. Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/fanfic/>. Acesso em 15/04/2021.
- 422 Vide turnos de fala 297 a 298 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 423 Vide turnos de fala 297 a 298 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 424 Vide o turno de fala 394 acima ou 408 na entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 425 Vide turnos de fala 394 a 402 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 426 Vide o turno de fala 394 acima ou 408 na entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 427 Vide os turnos de fala 433 a 451 na entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 428 Grifo nosso.
- 429 Grifo nosso.
- 430 Vide o item 4.3.3.9. Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares, para uma análise completa da atividade mencionada.
- 431 Apresentação, prática e produção (tradução nossa).
- 432 Trecho original: At the beginning level, writing is purely imitative and consists of little more than copying pure sentences that have been practiced. As proficiency levels, students may write out variations of structural items they have practiced or write short compositions on given topics with the help of framing questions, which will guide their use of language (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 65).
- 433 Vide o turno de fala 888 da entrevista da professora no qual a professora informa como delimitava os tópicos de escrita dos alunos em atividades e avaliações.

- 434 Informação com base no seguinte trecho: In PPP lessons or sequences, the teacher presents the context and situation for the language [...] and both explains and demonstrates the meaning and form of the new language /.../ The students then practice making sentences with [the language] [...] before going on to the production stage in which they talk more freely about themselves [...] or other people in the real world. (p. 50)
- 435 Vide o turno de fala 451 acima.
- 436 Vide seção 4.3.3.3.4. Tipo de texto: *Composition*.
- 437 Vide os turnos 407 e 408 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 438 Vide o turno de fala 411 acima.
- 439 Vide turnos 370, 463, 472, 575, e 596 nos quais a professora informa dar instruções superficiais aos alunos ao corrigir os seus textos, pede aos alunos que desenvolvam mais seus textos, ou ainda revela sua percepção de baixa performance dos alunos por eles não terem clareza de noções gramaticais. Trechos disponíveis na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 440 Vide turno 427 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 441 Vide turnos 370, 463, 472, 575, e 596 com a mesma temática, na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 442 Vide turno de fala 624 acima.
- 443 Vide turnos de fala 622 a 640 acima e na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 444 Vide turno de fala 624 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 445 Vide turno de fala 624 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 446 Vide turno de fala 624 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 447 Vide turno de fala 628 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 448 Vide turno de fala 628 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 449 Vide turnos de fala 633 e 634 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 450 Vide turnos de fala 638 e 639 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 451 Vide as seções 4.3.3.2.4. Tipo de texto: *Composition*.
- 452 Vide turno de fala 209 na Transcrição das aulas da Professora online Ana (Anexo 11).
- 453 Vide a seção 4.3.3.2.4. Tipo de texto: *Composition*.
- 454 Vide a seção 4.3.3.2.4. Tipo de texto: *Composition*.
- 455 Vide a seção 4.3.3.10.1 A professora promovia uma prática limitante de escrita visando o domínio gramatical.
- 456 No turno de fala 709 a professora informa que "isso isso acontecia muitas vezes durante as aulas a gente tava discutindo um tema e aííí surgia alguma discussão outra (1) e a gente acabava perdendo o tempo da aula perdendo assim ((fazendo sinal de aspas com os dedos)) perdendo o tempo da aula discutindo sobre isso (1) isso era uma coisa que eu costumava fazer muito".
- 457 Ao ser questionada sobre como relaciona os conteúdos à sua preparação de aula, a professora informa que "depende muito do tema do livro", do tipo de estrutura linguística que está envolvida e do tempo que tem disponível dentro de seu planejamento. Vide fala completa no turno de fala 751 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 458 Vide fala completa nos turnos de fala 885 a 887, na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 459 Vide turno de fala 1005 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).

- 460 Resposta dada à questão 37 do questionário respondido pela professora. Vide Questionário respondido pela Professora Ana (Anexo 25).
- 461 De acordo com a professora o Grammar minute era uma espécie de revisão gramatical de cinco minutos de pontos que os alunos demonstraram dificuldades durante suas atividades orais ou tarefas para casa. Veja as linhas 575, 581, 585 da entrevista da professora para uma descrição completa da estratégia (Anexo 26).
- 462 Vide turno de fala 1059 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 463 Em uma das aulas uma aluna, aparentemente irritada com o informe, diz à professora: "Why are you still repeating that? We'all know this". Vide turno de fala 223 na Transcrição das aulas da Professora Ana (Anexo 11).
- 464 Vide turnos de fala 490 a 513 nos quais a professora descreve o processo de criação de avaliações, tendo como base o banco de dados oferecido pela Editora, no Anexo 26 na Entrevista Estimulada com a Professora Ana
- 465 A professora interagiu 41% do tempo, a pesquisadora 48% do tempo e 11% do tempo foi dedicado à leitura de excertos das aulas coletadas.
- 466 É importante lembrar que os trechos poderiam ser codificados duas vezes. Logo, alguns dos excertos presentes nessa seção já foram apresentados em seções anteriores, e agora são vistos sobre uma nova ótica.
- 467 Vide seção 4.1.3. A Unidade de Ensino.
- 468 Na primeira entrevista realizada com o gestor ele problematiza a fusão da franquia à qual pertencia com outras franquias com bases teóricas distintas, questiona a fundamentação teórica de um dos materiais didáticos desenvolvidos para crianças por não conseguir identificar elementos socioculturais no material e afirma que a franquia estava perdendo o seu DNA. Vide seção 4.1.3. A Unidade de Ensino, onde se encontram os trechos da entrevista.
- 469 Larsen-Freeman (2000) esclarece as atividades realizadas com base na abordagem comunicativa tendem a ser feitas em pequenos grupos, como forma de favorecer a comunicação e maximizar o tempo designado para que cada aluno se comunique. Daí vem a prática de trabalhos em grupos, salas organizadas em círculos e semicírculos e alunos sentados de frente um para o outro, quando há o trabalho em duplas, para favorecer a comunicação.
- 470 Vide seção 4.3.3.5.2.1.2- Sua predileção por gramática e por determinados temas influenciavam a organização das aulas.
- 471 Com base nos estudos de Paris, Lipson e Wixon (1983, *apud* LIBERALI, 1997a), a autora afirma que "o conhecimento declarativo estaria relacionado àquilo que o sujeito diz saber, ou seja, ao "o que" /.../. O conhecimento procedimental, por sua vez, está relacionado ao conhecimento do processo, do "como"/.../. Finalmente, o conhecimento condicional (metacognitivo) é responsável pelo entendimento do "porquê" e "quando" agir de uma determinada forma" (LIBERALI, 1997a, p.22).
- 472 Não foram feitas perguntas acerca de avaliação diagnóstica no questionário e tampouco na entrevista estimulada. A professora também não fez menção a nenhum tipo de atividade de visasse a análise de necessidades dos alunos.
- 473 Vide os turnos de fala 750 a 751 na Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 474 Vide a seção 4.3.3.9. Hipótese 4 – A escrita é vista como pretexto para o uso de estruturas gramaticais e vocabulares, sobre a predileção da professora por gramática e por determinados temas.
- 475 Ana informa que o trabalho com gramática pode até ser desagradável para os alunos, mas não para ela. Vide os turnos de fala 1013 e 1015 da Transcrição da Entrevista Estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 476 Na ocasião a professora pediu aos alunos para escrever uma redação que tratasse dos seguintes temas: responsabilidade social, imigração no Brasil, megacidades e os problemas de nossa cidade. Vide turnos de fala 187 em diante no Anexo 11 – Transcrição das aulas coletadas da Professora Ana.

- 477 Ferreira (2007) informa que algumas das características presentes na abordagem processual incluem (a) foco na criatividade e na expressão de ideias; (b) tópicos de interesse dos alunos; (c) escrita livre de ideias e emoções; (d) rejeição de exercícios artificiais advindos de livros didáticos; (e) atividades que enfoquem poesia; (f) atividades que estimulem os alunos a escrever; (g) instrução indireta (implícita); (h) a não intervenção na escrita dos alunos por parte dos professores; (i) audiência constituída da esfera pública em vez de somente o professor; e (j) reuniões entre professor e aluno com maior foco em aspectos retóricos e textuais (p. 177).
- 478 A professora afirma que em todas as aulas trabalhava com elementos estruturais, seja por meio de revisão de conteúdo, ou ensino de novos tópicos gramaticais. Vide turno de fala 430 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 479 A professora informa fazer revisões de cunho gramatical antes das avaliações e definir quais as estruturas e número de frases que os alunos deveriam escrever nos momentos de prova, valendo pontos. Vide os turnos de fala 432 e 492 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 480 Ana afirma que estimula os alunos a produzir “frases pequenas numa situação bem fechada pra depois eles meio que juntarem tudo isso pra uma coisa mais aberta”. Turno de fala 455 na Entrevista Estimulada com a professora Ana (Anexo 26).
- 481 Vide seção 3.4.4.2. A Entrevista com Douglas, o gestor.
- 482 A segunda entrevista de Douglas, conduzida em dezembro de 2018, teve a duração de 1:46 horas, com um total de 437 turnos de fala entre o gestor e a pesquisadora.
- 483 Vide Quadro 8: Códigos utilizados para a análise da entrevista de Douglas na seção 3.4.4.2. A Entrevista com Douglas, o gestor.
- 484 As palavras-chaves voltadas ao contexto escolar eram: língua, ensino, aprendizagem, prática pedagógica, escrita, livro didático, professor, aluno, técnicas de ensino. Para mais informações sobre a razão pela qual essas palavras específicas foram selecionadas, vide a Seção 3.4.4. As entrevistas.
- 485 DOUGLAS. Entrevista concedida no dia 06/10/2016. São Paulo, 2016. 2 arquivos em vídeo de 22 minutos.
- 486 Numa pesquisa realizada em sites de busca em 2018 com as palavras curso de inglês, escrita em inglês, curso de idiomas, São Paulo, constatei que somente três escolas de idiomas possuíam programas específicos para a instrução da escrita no estado de SP (Cultura Inglesa, com workshop de writing, Alumni e CCAA). Fazendo essa mesma busca no ano de 2021, encontrei os mesmos cursos na alumini, que oferece treinamento de habilidades específicas. <http://alumni.org.br/Cursos/Carreira/Avancada/>, e no CCAA <https://www.ccaa.com.br/cursos/ingles/writing/>. Acesso em 19/04/2021.
- 487 Liberali (1997a) afirma que existe o problema da incoerência entre os conhecimentos declarativo e procedimental (observado) que pode ser resultado de uma diferença de momento no desenvolvimento ou de uma inadequação do conceito no nível declarativo. A autora afirma que é possível que o indivíduo consiga falar sobre conceitos, porém não consiga colocá-los em prática, ou possa ter sentidos (não socializados) embasando seu conhecimento declarativo.
- 488 Vide o turno de fala 1201, Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 489 Vide Seção 4.4.2. A concepção de ensino e aprendizagem de língua de Ana, sobre a visão de língua da professora.
- 490 Além de esclarecer esse ponto com o gestor em conversa informal, tenho contato com a escola há anos e sei como essa e as demais atividades são organizadas.
- 491 Vide turno de fala
- 492 Colocar onde isso é discutido, nas seções anteriores
- 493 Vide turno de fala 1115 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 494 Vide turno de fala 1331 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).

- 495 Vide turno de fala 1115 e 1117 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 496 Vide turno de fala 1327 e 1395 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 497 Vide turno de fala 1115 e 1117 na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 498 O autor afirma que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. /.../ A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 2006, p. 125,127).
- 499 Vide Seção 4.2.5. A escolha do material didático e sua permanência.
- 500 Douglas menciona como um de seus professores criou uma atividade com seus alunos inadequada e que instigava à violência para exibição em uma das feiras realizadas na escola. Ele explana na entrevista sobre como tentou criar um momento de reflexão com o profissional e levá-lo a pensar em como solucionaria o problema, oferecendo-se para auxiliá-lo na resolução. Vide o turno de fala 1367, na Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 501 Obra: SASLOW, J.; ASCHER, A. Summit 1 – Teacher’s Edition.2 Ed. Pearson Education ESL.2012.
- 502 Para desenvolver a presente pesquisa, as bases de dados da Capes, Scielo, Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foram consultadas. Vide o Quadro 1: Busca de palavras-chave relevantes à pesquisa em bancos de dados para uma visão completa de todas as pesquisas que contemplam um ou outro item da tríade apresentada acima.
- 503 Informação extraída do site < <http://www.skill.com.br/cursos/ingles/kids>>. Acesso em 08/12/2017.
- 504 <https://www.skill.com.br/cursos/ingles/adults>. Acesso em 19/04/2021. No processo de escrita da discussão, fizemos uma nova busca sobre o texto acima, e descobrimos que uma outra empresa copiou o texto tal e qual em seu site institucional <https://www.accomplishschool.com.br/ingles#:~:text=Dominar%20um%20segundo%20idioma%20aumenta,vaga%20de%20emprego%20dos%20sonhos>. Acesso em 19/04/2021.
- 505 Vide turnos de fala 746 a 749 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 506 Vide turno de fala 408 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 507 Vide turno de fala 472 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 508 Vide turno de fala 408 na Transcrição da entrevista estimulada com a Professora Ana (Anexo 26).
- 509 Vide os turnos de fala 1366 a 1367 Transcrição da entrevista estimulada com Douglas, o gestor (Anexo 28).
- 510 A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996. Informação obtida em <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo#:~:text=A%20Lei%20de%20Diretrizes%20de,nas%20transformações%20ocorridas%20desde%20então>. Acesso em 20/04/2021.
- 511 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Informação obtida em <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 20/04/2021.
- 512 Trecho original: “Students didn’t want to *study* English conversation or *learn* English conversation as much as *do* English conversation (FOLSE, 2006 p. 17).

- 513 <https://blog.nubank.com.br/status-quo-o-que-e/>. Acesso em 21/04/2021.
- 514 Informação obtida em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em 08/03/2019.
- 515 Informação obtida em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em 08/03/2019.
- 516 Trecho original: Rather than assuming that 'the world', 'global', or 'international' are unproblematic constructs, I believe we need to develop careful understandings of how culture, language and discourse operate within global relations of power. What does not seem to get asked here is: Who is doing the travelling? Whose media are expanding across the globe? What is the language of international travel and global media? (PENNYCOOK, 2017, 38-39).
- 517 Numa pesquisa realizada em sites de busca em 2018 com as palavras curso de inglês, escrita em inglês, curso de idiomas, São Paulo, constatei que somente três escolas de idiomas possuíam programas específicos para a instrução da escrita no estado de SP (Cultura Inglesa, com workshop de writing, Alumni e CCAA). Fazendo essa mesma busca no ano de 2021, encontrei os mesmos cursos na alumini, que oferece treinamento de habilidades específicas. <http://alumni.org.br/Cursos/Carreira/Avancada/>, e no CCAA <https://www.ccaa.com.br/cursos/ingles/writing/>. Acesso em 19/04/2021
- 518 Usamos como exemplo uma pesquisa informal realizada no banco de disciplinas da Universidade de São Paulo (USP), onde não se encontrou disciplinas obrigatórias de ensino de escrita em inglês, no curso de Letras.
- 519 Informação obtida em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>. Acesso em 08/03/2019.
- 520 De acordo com o The World University Rank (THE <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-south-america>). Acesso em 8 de Agosto de 2019.
- 521 C.f. Toledo (2012)
- 522 <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 20/04/2021.
- 523 Uma das características mais importantes da Pedagogia Pós-Método tem a ver com a particularidade do ensino. O parâmetro da Particularidade está relacionado à compreensão de que cada sala de aula está alocada num determinado tempo e espaço, com uma determinada realidade social que é construída não somente pelo espaço geográfico político no qual essa aula se dá, mas também está ligada a cada um de seus componentes. Cada aluno reflete uma realidade social.
- 524 Kumaravadivelu (2006) afirma que o parâmetro da praticidade está ligado à capacidade do professor de gerar conhecimento e não somente consumir, por meio de especialistas e teóricos que ditam métodos. Logo, o parâmetro da praticidade prevê que o professor se sinta apto a teorizar sobre sua sala de aula e colocar essas teorias em prática, avaliando sua efetividade. O autor alega que os professores devem ser capazes de "teorizar sobre a prática e praticar o que teorizam" (2006, p. 173).
- 525 O parâmetro da possibilidade, desenvolvido por Kumaravadivelu (2001, 2006) inspirado nos escritos de Paulo Freire, está ligado às possíveis transformações sociais que podem ocorrer por meio do ensino linguístico. Tal parâmetro aponta para as relações existentes entre ensino e poder, bem como para a valorização da identidade e das experiências trazidas pelos alunos, que são moldadas não somente em sala de aula, mas também por seu contexto social.

ÍNDICE REMISSIVO

A

aluno 18, 19, 24, 46, 51, 56, 67, 79, 80, 96, 97, 98, 104, 105, 107, 110, 111, 112, 118, 120, 124, 125, 126, 127, 135, 137, 138, 142, 148, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 198, 220, 222, 238, 248, 249, 269, 274, 293, 298, 305, 308, 311, 314, 315, 318, 331, 337, 342, 345, 346, 350, 351, 362, 367, 383, 384, 396, 399, 400, 404, 406, 412, 413, 415

aprendizagem 8, 15, 16, 23, 26, 27, 28, 51, 56, 59, 62, 63, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 80, 83, 85, 87, 88, 90, 95, 96, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 115, 117, 118, 121, 128, 129, 132, 135, 138, 155, 156, 166, 167, 168, 170, 173, 178, 179, 182, 193, 205, 236, 240, 241, 282, 288, 292, 294, 295, 297, 298, 300, 301, 304, 305, 306, 308, 310, 323, 325, 331, 339, 340, 341, 342, 343, 346, 347, 349, 350, 353, 356, 357, 360, 363, 367, 368, 369, 370, 377, 379, 380, 382, 384, 388, 389, 395, 396, 397, 402, 408, 409, 410, 413

B

behaviorista 44, 146

C

classe social 41, 48

codificação 86, 87, 88, 89, 241, 299, 330, 339, 381

cognitivismo 36, 46, 98, 145, 343

comunidade 18, 34, 41, 50, 122, 187, 190, 376, 377

conhecimento 16, 18, 25, 26, 29, 37, 44, 47, 51, 52, 69, 83, 108, 112, 116, 121, 126, 134, 136, 146, 180, 223, 234, 283, 327, 328, 329, 330, 343, 344, 346, 349, 350,

351, 360, 362, 372, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 398, 399, 400, 412, 413, 415

conversação 107, 111, 112, 113, 115, 131, 136, 174, 180, 199, 287, 293, 294, 295, 327, 332, 333, 370, 371

criatividade 46, 47, 176, 336, 351, 362, 413

cultura 40, 43, 49, 53, 54, 109, 115, 116, 131, 132, 292, 341, 343, 345, 346, 347, 374, 375

E

educação 16, 95, 96, 101, 110, 118, 127, 329, 364, 377, 378, 385

empresa 16, 18, 19, 29, 31, 60, 95, 96, 97, 98, 108, 110, 116, 127, 168, 169, 170, 308, 337, 351, 365, 394, 397, 398, 402, 414

ensino-aprendizagem 23, 26, 27, 59, 62, 73, 105, 179, 356, 357, 360, 377, 379, 389

ensino fundamental 22, 23, 391

escola 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 48, 52, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 71, 73, 83, 88, 89, 90, 97, 100, 101, 102, 107, 108, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 126, 128, 129, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 208, 209, 236, 249, 261, 263, 269, 297, 300, 302, 303, 325, 344, 345, 347, 349, 351, 352, 356, 357, 362, 364, 367, 368, 369, 370, 378, 382, 383, 388, 394, 395, 397, 404, 405, 406, 413, 414

escrita 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 95, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 120, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150,

151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166,
167, 168, 173, 174, 175, 176, 177, 178,
179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187,
188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197,
198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205,
206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 217,
218, 220, 223, 224, 225, 226, 227, 228,
229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236,
237, 238, 240, 241, 243, 244, 245, 246,
247, 248, 250, 251, 253, 254, 255, 256,
258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265,
266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273,
274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282,
283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292,
293, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302,
303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311,
314, 315, 318, 319, 320, 321, 322, 323,
325, 330, 332, 334, 335, 336, 337, 338,
339, 340, 341, 343, 344, 345, 349, 350,
351, 352, 353, 356, 357, 358, 360, 362,
363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371,
372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 380,
381, 383, 384, 385, 389, 391, 392, 393,
394, 395, 396, 401, 404, 405, 406, 407,
408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415
estruturalista 29, 33, 34, 36, 39, 143, 144,
153, 154, 155, 156, 173, 222, 278, 323,
332, 334

F

faculdade 29, 33, 34, 36, 130, 211, 302, 303
familiarização–conscientização 45, 148, 320
formação básica 16

G

gênero 20, 22, 26, 41, 42, 43, 48, 49, 50,
52, 53, 82, 99, 120, 148, 154, 160, 161,
165, 181, 190, 209, 211, 212, 218, 219,
220, 223, 227, 235, 254, 255, 268, 269,
271, 298, 308, 314, 344, 350, 393, 396
gerativo–transformacional 39

gramática 20, 22, 39, 44, 49, 79, 139, 143,
144, 146, 148, 222, 244, 253, 257, 258,
275, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 284,
285, 286, 287, 289, 290, 294, 295, 300,
306, 308, 312, 321, 322, 332, 333, 334,
337, 338, 368, 393, 409, 412

H

história 35, 39, 41, 72, 104, 108, 198, 410

I

idiomas 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
26, 28, 52, 59, 60, 61, 83, 96, 97, 100, 101,
109, 116, 117, 125, 128, 172, 180, 208,
261, 289, 292, 293, 344, 356, 363, 365,
368, 370, 375, 376, 377, 378, 382, 383,
391, 392, 397, 413, 415
inglês 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 28, 33, 52, 60, 61, 62, 77,
78, 100, 101, 111, 113, 114, 115, 116, 121,
126, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 136,
142, 144, 155, 170, 180, 182, 201, 202,
204, 205, 225, 262, 273, 284, 288, 289,
293, 294, 301, 302, 303, 304, 305, 311,
313, 315, 317, 321, 331, 333, 347, 365,
368, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376,
377, 378, 380, 382, 383, 384, 385, 386,
387, 389, 390, 391, 392, 394, 398, 404,
409, 413, 415
internacionalização 373, 374, 376, 377

L

LD 8, 19, 20, 21, 28, 29, 31, 52, 59, 61, 66,
67, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81,
82, 83, 84, 88, 90, 95, 99, 100, 101, 102,
103, 107, 125, 132, 140, 143, 155, 157,
159, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171,
172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180,
181, 183, 184, 187, 188, 189, 191, 192,
193, 194, 200, 204, 207, 211, 213, 214,
215, 218, 220, 223, 226, 227, 231, 236,
238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247,
248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255,

256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 265,
266, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277,
279, 281, 283, 288, 289, 290, 297, 307,
314, 315, 318, 323, 334, 346, 349, 350,
352, 356, 357, 358, 360, 363, 364, 366,
369, 370, 380, 395, 396, 397, 402, 408
leitura 18, 43, 52, 54, 81, 83, 87, 109, 111,
121, 130, 136, 137, 139, 149, 151, 157,
164, 206, 218, 227, 235, 242, 274, 287,
294, 303, 338, 369, 371, 393, 412
letramento 22, 25, 52, 53, 54, 377, 378, 383
língua estrangeira 15, 16, 23, 24, 26, 28,
109, 131, 182, 205, 303, 346, 368, 372,
384, 385, 387, 389
linguagem 15, 20, 27, 29, 32, 33, 36, 37,
40, 42, 48, 49, 51, 56, 60, 106, 130, 134,
136, 137, 140, 142, 144, 164, 201, 281,
302, 382, 384, 389, 393, 396, 397, 401,
402, 408, 410
livro didático 20, 21, 22, 23, 25, 28, 70, 72,
78, 85, 87, 88, 167, 192, 243, 340, 351,
360, 362, 364, 383, 384, 389, 390, 413

M
MEC 17, 172, 368, 382, 384
mercadológica 25, 87, 127, 167, 340, 348
monocultural 131
monolíngua 131, 400

P
paradigma 31, 32, 42, 46, 98, 99, 146, 343,
356
paralelismo 142, 146, 162, 401
pedagógica 19, 20, 21, 28, 29, 31, 59, 60,
61, 70, 72, 75, 85, 87, 88, 90, 93, 95, 98,
102, 111, 117, 118, 120, 122, 124, 125,
127, 128, 129, 166, 170, 172, 177, 178,
179, 180, 182, 192, 200, 202, 238, 278,
279, 287, 288, 289, 298, 299, 300, 332,
344, 352, 353, 357, 360, 363, 378, 380,
384, 413
PNLD 20, 23, 28, 368, 378, 387, 389, 414

professores 16, 24, 26, 27, 29, 31, 59, 61,
62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 78,
81, 88, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 111,
114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123,
124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 135, 138, 139, 142, 147, 157,
158, 165, 166, 175, 176, 177, 179, 181,
183, 192, 215, 281, 284, 300, 305, 309,
310, 311, 344, 345, 346, 347, 349, 351,
352, 357, 360, 361, 362, 364, 367, 368,
372, 376, 377, 378, 379, 380, 384, 385,
387, 391, 394, 395, 396, 397, 399, 400,
403, 404, 413, 414, 415
psicofisiológico 40, 403, 405, 414

R

reducionista 162, 288, 366

S

ser humano 36, 111, 123, 127, 399
sistêmico-funcional 48, 393
sociocultural 132, 133, 325, 326, 335
sociointeracional 29, 40, 98, 108, 114, 129,
344, 347
sociointeracionista 98, 99, 104, 105, 115,
169, 173, 177, 344, 383

T

taxonomia 68, 79, 149, 155, 157, 199, 204,
350, 396, 401
teatralização 113, 114, 346, 347, 370
transversal 98, 99, 104, 344, 399

V

vocabular 78, 79, 80, 84, 136, 142, 144,
146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
277, 279, 290, 323, 332, 367, 368

COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

www.pimentacultural.com

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS EM UM CURSO DE IDIOMAS

um estudo de caso

