



Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas

CONFLITOS COMO FONTE DE DESENVOLVIMENTO: ANÁLISE DE UM PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS

Conflicts as a source of development: an analysis of an EFL material designing process

Rubens Fernando de Souza LOPES (IFSP)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo principal realizar discussões teóricas e apontar, por meio de análise de dados, como conflitos (percebidos por meio de discordâncias, opiniões divergentes, contrastes de conceitos), em um processo interacional para elaboração de material didático para ensino de inglês, podem servir como fonte de desenvolvimento cognitivo. O contexto apresenta um professor-pesquisador e sua orientadora de mestrado em uma sessão de orientação. Este é um recorte de uma Pesquisa-Ação Colaborativa que se mostra pertinente para a compreensão do tema central deste artigo, pois, por meio da análise de dados, é possível notar como conflitos conceituais sobre leitura e linguagem surgem em meio a discussões dos participantes, resultando em ressignificações. Os pilares teóricos desta investigação se encontram em Bakhtin (1997, 2004), Vygotsky (2007, 1987); e em documentos oficiais como os PCN-LE (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para Ensino da Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2007).

Palavras-Chave: conflitos; ressignificações; material didático; inglês

ABSTRACT

This article's main objective is to carry out theoretical discussions and to point out, through data analysis, how conflicts (perceived through disagreements, divergent opinions, contrasts of concepts), in an interactional process to design EFL material can serve as a source of cognitive development. The context presents a teacher-researcher and his graduate program advisor in an orientation session. This Collaborative Action Research is pertinent to the understanding of the central theme of this article because, through data analysis, it is possible to notice how conceptual conflicts about reading and language arise amid the participants' discussions, resulting in resignifications. The theoretical pillars of this research are found in Bakhtin (1997, 2004), Vygotsky (2007, 1987); and in official documents such as the National Curriculum Parameters for the Teaching of Foreign Languages (BRAZIL, 1998) and the Curriculum Guidelines for the Teaching of English (SÃO PAULO, 2007).

Keywords: *conflicts; resignification; didactic material, English*

1. Introdução

Neste trabalho, tenho por objetivo realizar discussões teóricas e apontar, por meio de análise de dados, como conflitos (percebidos por meio de discordâncias, opiniões divergentes, contrastes de conceitos) entre participantes de uma sessão de orientação de mestrado podem servir como fonte de desenvolvimento cognitivo. Na intenção de exemplificar a questão em cena, lanço mão de um recorte de minha dissertação (LOPES, 2009). Com isso, além de compreendermos melhor como ressignificações podem ocorrer diante de conflitos, podemos também repensar questões concernentes a leitura e linguagem, pois foi em discussões sobre esses temas que o estudo se desdobrou.

A investigação supracitada, uma Pesquisa-Ação Colaborativa, ocorreu entre os anos de 2008 e 2009 e teve como objetivo central analisar como eu¹, no papel de professor-pesquisador, ressignifiquei meus conceitos sobre ensino-aprendizagem², leitura e linguagem em meio a um processo de elaboração de unidades didáticas para ensino de língua inglesa numa ONG que atende crianças e adolescentes em situação de risco na cidade de Jacareí – SP. A justificativa prática para a realização dessa pesquisa surgiu de minha inquietação de elaborar um material didático que fosse ao encontro das reais necessidades e expectativas de tais alunos.

Mesmo que, por um lado, houve uma concentração de ações para preparar esses alunos para um futuro exame de seleção em universidades, por outro, houve a intenção de analisar minhas transformações de conceitos e práticas como pesquisador-professor. Para a compreensão dessas mudanças, no entanto, é necessário compreender os temas centrais da pesquisa realizada. Por isso, este artigo apresentará, primeiramente, discussões sobre ensino-aprendizagem, leitura e linguagem embasadas por Bakhtin (1997, 2004), Vygotsky (2007, 1987), Leontiev (2019), Daniels (2003) e em documentos oficiais como os PCN-LE (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para Ensino da Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2007). Em um segundo momento, essas discussões serão abordadas novamente junto a uma análise de dados onde é possível perceber, por meio da linguagem, tais transformações.

2. Discussão teórica

¹ É importante notar que durante a elaboração deste artigo ora me refiro a mim na primeira pessoa no singular ora realizo a discussão na terceira pessoa do singular (por exemplo: “O professor-pesquisador argumenta que...”). A escolha por esta última se dá em momentos em que preciso me afastar da situação imediata para, por uma perspectiva mais ampla, criticá-la e analisá-la. Freire (2006, p. 44) menciona que o afastamento de um fenômeno faz-se necessário para melhor conhecê-lo.

² Apesar de analisar minhas ressignificações sobre ensino-aprendizagem em minha dissertação de mestrado, aqui, no entanto, para respeitar o limite de páginas, focaremos na ressignificações sobre leitura e linguagem.

Para melhor compreender minhas ressignificações em relação a leitura e linguagem, é importante que esses temas sejam abordados. Sem intenção de exaurir essas questões, abaixo, apresento algumas compreensões sobre elas. Primeiramente, no entanto, realizo uma discussão sobre a abordagem sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem por ser essa a que fundamenta este trabalho e também por ampliar a compreensão do conceito de conflito.

2.1. A abordagem sócio-histórico-cultural e conflitos

A abordagem sócio-histórico-cultural, hoje amplamente discutida, tem Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997) como seus precursores. Aqui, no entanto, a ênfase recai sobre as teorias de Vygotsky e de outros autores que expandem sua discussão. Em comum, suas discussões levam-nos a entender melhor o papel da interação no processo de ensino-aprendizagem e como o homem se desenvolve em relação com seu meio.

De acordo com as teorias de Vygotsky, cientista materialista dialético, o homem, ao longo de sua história, desenvolve-se na interação com o meio sociocultural. No entanto, essa interação pode não ocorrer diretamente, ou seja, o homem, em atividade, pode agir sobre um objeto por meio de ferramentas mediadoras – instrumentos, caracterizando, assim, uma ação mediada.

Rego (2007, p. 50), após fazer um estudo aprofundado das teorias de Vygotsky, afirma que

Compreender a questão da *mediação*, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. (REGO, 2007, p. 50, grifo da autora).

Vygotsky (1930) afirma que é esse uso de ferramentas mediadoras que nos leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, libertando-nos da função psicológica elementar – que compreende somente os “reflexos e os processos conscientes espontâneos, rudimentares” (DANIELS, 2003, p. 66). Segundo as teorias vygotskianas, quando nos apropriamos de uma ferramenta mediadora, nossas operações psicológicas são alteradas e passamos a reorganizar o nosso pensamento com auxílio da nova ferramenta. Essas funções psicológicas, agora modificadas, conseguem enxergar novas atividades em que podem ser utilizadas; assim, a gama de atividades de que podemos participar se amplia. Para o autor, a mediação pela linguagem é, essencialmente, a característica do humano.

Ao discutir o desenvolvimento mental, Vygotsky (2007) elabora o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e evidencia a importância da interação nesse processo. Nas palavras do autor, a ZPD é definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

O autor afirma que assim “podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e se desenvolver.” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

As afirmações anteriores e outras do mesmo autor parecem indicar que o papel da escola é atuar no desenvolvimento³ que ainda está em vias de ser despertado. Ao contrário de outras teorias de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, a linha de aprendizagem procura estar à frente da linha de desenvolvimento. Não é a maturação do aluno que determina o que ele pode aprender. A aprendizagem deve ir além desse ponto e, sob orientação de um par mais experiente, adiantar aquilo que um dia ele, possivelmente, dependendo de elementos socioculturais, conseguirá fazer sozinho.

Ainda em relação à ZDP, as Orientações Pedagógicas de Inglês (SÃO PAULO, 2007) trazem ainda outro enfoque sobre esse conceito e de grande relevância para este artigo – o conflito existente na construção colaborativa de significados. A atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal pressupõe a interação de indivíduos em uma atividade de criação de significados; porém, essa interação, muitas vezes, conta com divergências entre os seus participantes para que haja desenvolvimento daquilo que está em questão:

O enfoque sobre a ZDP pressupõe que as pessoas trabalhem juntas para construir contextos em que a aprendizagem seja co-construída. Estaria então relacionada à construção colaborativa e **conflituosa** de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas potencialidades. Essa zona seria um espaço de conflito na qual conceitos científicos e cotidianos se cruzam e se integram para propiciar a aprendizagem como propulsora de desenvolvimento (SÃO PAULO, 2007, p. 37, grifo meu).

Ainda que Vygotsky não tenha se aprofundado muito nas questões dos conflitos, outros teóricos da psicologia sócio-histórica-cultural continuaram suas discussões e trazem essa questão para uma dimensão mais ampla quando tratam da Teoria da Atividade.⁴

³ Quando falamos de desenvolvimento, podemos nos questionar sobre o verdadeiro sentido dessa palavra para Vygotsky e o que realmente queria dizer com esse conceito. Leontiev (1992 apud BAQUERO, 1998, p. 35) ajuda-nos nessa compreensão, quando diz que, para Vygotsky, os determinantes da evolução psíquica são provenientes do trabalho do homem com ajuda de instrumentos. O ponto central está na aquisição de instrumentos: a sua apropriação ou domínio é o que proporciona desenvolvimento.

⁴ Definida por Engeström e Miettinen (1999, p.8) como “uma abordagem ampla que engloba uma nova perspectiva e desenvolve novas ferramentas conceituais para lidar com muitas das questões metodológicas e teóricas que cruzam as ciências sociais hoje

Daniels (2003, p. 124), baseado nas teorias de Engeström, mostra que uma atividade é vista como um sistema e que seus elementos constitutivos (discriminados na Figura 1 abaixo) não são estáveis, mas se inter-relacionam e se transformam. De acordo com Leontiev (2019), quando o ser humano se envolve em atividade, compreende-se que está à procura da satisfação de uma de suas necessidades, e para isso um objeto precisa ser alcançado – o seu motivo.

Nota-se, porém, que nesse processo, a inter-relação dos elementos da atividade nem sempre ocorre de forma harmoniosa, mas apresenta conflitos e contradições⁵. São estes que servem de fonte de desenvolvimento da atividade. Schaffer (2002, p. 321) assevera que “**somente** as interações sociais que contêm um elemento de conflito serão eficientes” (grifo meu).

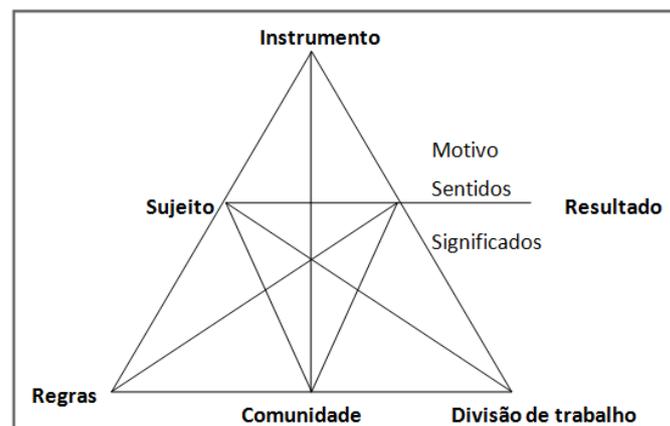


Figura 1: Modelo de um sistema de atividade proposto por Engeström (1999, p. 31).

Ninin (2009) reforça a ideia de que toda atividade é caracterizada por conflitos e contradições, e explica que isso se dá pelo fato de que seus sujeitos participantes possuem historicidades diferentes, construídas por meio de experiências peculiares que cada um construiu durante sua trajetória de vida. Nas palavras da autora:

em dia”. Asbahr (2005, p. 108) pontua que essa abordagem surgiu com o movimento de alguns psicólogos soviéticos na tentativa de explicar o desenvolvimento do psiquismo.

⁵ Engeström (1999, p. 46) para detalhar os conflitos existentes numa atividade, realiza uma discussão sobre contradições. O autor descreve quatro tipos delas. A primeira se refere aos conflitos que surgem entre o valor de troca e valor de uso dentro de cada ponta do triângulo da atividade. A contradição de ordem secundária é aquela que ocorre entre os elementos que constituem essas pontas. A de ordem terciária, e, presumivelmente, aquela que compreende a maioria dos conflitos percebidos na análise de dados deste artigo, é aquela que surge quando um representante da cultura (um professor, por exemplo) apresenta o objeto e motivo de uma forma culturalmente mais avançada da atividade central à forma dominante da atividade central. Um exemplo de contradição dessa ordem (ibid, p. 185) é percebido quando um novo instrumento é apresentado aos participantes da atividade para a realização de suas tarefas. Esses sujeitos encontrarão intensos conflitos entre as antigas e novas maneiras de fazer e pensar essas tarefas. A contradição de quarta ordem é compreendida somente quando as ‘atividades vizinhas’ são levadas em consideração, pois delas depende o funcionamento da atividade central.

Tal atividade não se caracteriza, portanto, pela estabilidade nem tampouco por momentos de harmonia e tranquilidade e sim, pela forte presença de conflitos e contradições que podem ser justificados se pensarmos que os envolvidos têm histórias diferentes e as construíram com base em diferentes visões de mundo e relações interpessoais. Os sujeitos, num sistema de atividade, tanto são responsáveis por estabelecerem momentos de conflito quanto por lidar com esses conflitos, buscando fazer deles impulsos para aprendizagem e desenvolvimento. (NININ, 2009, p. 354).

Ainda no trecho supracitado, é importante notar que a autora destaca que existem aprendizagem e desenvolvimento na atividade a partir do momento em que aqueles que são dela participantes se responsabilizam pelo levantamento e tratamento de conflitos. Engeström (1999) pontua que o papel mais importante de uma pesquisa não é apenas registrar esses conflitos, mas sua tarefa essencial está em encontrar e analisar soluções para tais, pois aí está a criação do novo.

Seguindo esse pensamento, Ninin (2009), ao discorrer sobre observações em sala de aula, enfatiza a necessidade de realizar negociações diante dos conflitos levantados, pois é nesse espaço que ocorrem as mediações e a internalização dos conceitos científicos para o indivíduo.

Feita essa discussão, percebemos que, na teoria sócio-histórico-cultural, considera-se que a apropriação de ferramentas é de essencial importância para o desenvolvimento do ser humano e que isso ocorre somente em contato com o meio e com outros indivíduos. Quando isso ocorre, possibilita-se “o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum.” (REGO, 2007, p. 110).

Neste artigo, já que anteriormente discutimos, mesmo que brevemente, a Teoria da Atividade, abordaremos o desenvolvimento da linguagem a partir dela.

2.2. Linguagem

A Teoria da Atividade parte do princípio que todo ser humano se envolve em atividade motivado por suas necessidades. Essas que são de natureza ampla, relacionadas às questões fisiológicas, emocionais, intelectuais, e outras, de acordo com Leontiev (2019), na gênese⁶, não são conhecidas pelo sujeito. O que existe é um momento de inquietação que leva o sujeito a movimentos sem direção, e, quando nesse período, o sujeito é colocado diante de um objeto que satisfaz a sua necessidade, pode-se dizer que os movimentos sem direção tornam-se objetivados. É nesse instante que o sujeito se encontra em atividade. Nas palavras do autor:

⁶ A palavra gênese aqui refere-se ao ser humano no início de sua vida, nos primeiros dias de sua existência.

Primeiramente, a necessidade aparece apenas como uma condição da necessidade do organismo e não é capaz, por si mesma, de evocar qualquer tipo de atividade dirigida positivamente; sua função é limitada à ativação da função biológica apropriada e à inquietação da esfera motora aparente em movimentos de procura sem direção. Apenas quando a necessidade encontra o objeto que a satisfaz ela se torna capaz de direcionar e regular a atividade.⁷ (LEONTIEV, 2019, p.39).

Por essa perspectiva, podemos dizer que toda atividade é orientada ao objeto, e ainda acrescentar, baseados em Vygotsky (2007, p. 55), que a ação sobre o objetos não é direta, mas é realizada por instrumentos. Na mesma perspectiva, as Orientações Curriculares para o Ensino da Língua Inglesa no ciclo II mencionam que “a **língua** torna-se uma ferramenta especificamente desenhada e produzida no fazer da atividade social, o meio e a própria forma de agir no mundo.” (SÃO PAULO, 2007, p. 33, grifo meu). A linguagem, no entanto, como um termo mais amplo que abarca gestos, sinais e língua, é um dos instrumentos psicológicos que o homem utiliza para alcançar seus objetivos.

Uma vez que consideramos que o desenvolvimento da linguagem é de natureza social, é preciso notar a importância de outros indivíduos nesse processo. Vygotsky (2007, p. 58) afirma que todas as funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem, originam-se das relações reais entre seres humanos. Explica que o processo de internalização reconstrói internamente uma operação externa. Em outras palavras, podemos dizer que tudo que aprendemos é primeiramente construído em uma relação com outras pessoas (processo interpessoal), e posteriormente em um processo de reflexão subjetiva (intrapessoal).

Nessa mesma direção, Bakhtin fala sobre os processos internos e externos específicos da linguagem. Para tal autor, o centro organizador e formador da linguagem se situa no exterior e não no interior, pois afirma que “[a] situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.” (BAKHTIN, 2004, p. 114).

De acordo com Bakhtin (1997), a situação social imediata determina a linguagem que usamos porque cada contexto em que estamos inseridos nos oferece possibilidades limitadas de enunciados, com conteúdo temático, estilo e construção composicional, com os quais podemos alcançar nossos propósitos comunicativos. Bakhtin (1997, p. 279) caracteriza esses enunciados como sendo “relativamente estáveis” e os define como “gêneros”; ainda, explica a dependência que temos deles:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua

⁷ Tradução nossa. No original: “*In the first place, need appears only as a condition of the need of the organism and is in itself not capable of evoking any kind of positively directed activity; its function is limited to the activation of appropriate biological function and general excitation of the motor sphere apparent in nondirected seeking movements. Only as a result of its “meeting” with an object that answers it does it first become capable of directing and regulating activity*”.

⁸ De acordo com a Teoria da Atividade, objeto é aquilo que motiva e nomeia a atividade, é aquilo que leva o sujeito a agir.

individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. (BAKHTIN, 1997, p. 301, grifo do autor).

O gênero, que se concretiza em textos orais ou escritos, de acordo com Bakhtin (1997, p. 279), é constituído por três elementos que se fundem indissolivelmente no todo do enunciado, interrelacionando-se e se definindo pela esfera social em que circulam. São eles: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Dentro da visão bakhtiniana de linguagem, o ser humano ao falar não se preocupa exclusivamente com as normas da língua, mas com estruturas que viabilizem a expressão, de forma adequada, dos signos linguísticos em um dado contexto comunicativo. Segundo Bakhtin (2004, p. 94), é necessário que os métodos utilizados na escola, para ensino de uma língua estrangeira, familiarizem “o aprendiz com cada forma da língua inserida num **contexto** e numa **situação** concretas” (grifos meus). O autor é contra a memorização de listas de palavras com seus significados dissociados do contexto de produção, mostrando, ainda, que mesmo quando a palavra está em uma oração, o seu real significado pode não alcançar toda sua completitude. Para ele, a compreensão de uma palavra depende de sua colocação em um enunciado.

A oração, assim como a palavra, possui completitude em sua significação, completitude na sua forma *gramatical*, mas a completitude de sua significação é de natureza abstrata, sendo precisamente isso que a deixa tão clara, é a completitude característica do *elemento* e não o acabamento do *todo*. (BAKHTIN, 1997, p. 307, grifo do autor).

Apesar de o conceito de gênero ser algo ainda consideravelmente recente, a história do sistema escolar brasileiro nos mostra que sempre houve uma preocupação voltada para o uso de textos. Em um resgate histórico do uso do texto na escola desde 1980, Rojo e Cordeiro (2004, p. 8) percebem algumas fases. Constataram que, primeiramente, o texto foi tomado como objeto empírico que “propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística”, assumindo papel de objeto de uso e não de ensino. Mais tardiamente, passou a ser usado para ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual: “começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 8). Outra fase refere-se ao ensino de algumas propriedades dos textos, ou seja, as suas formas mais globais, suas estruturas. As estruturas mais enfatizadas eram a narração, a descrição e a dissertação; analisavam-se suas formas junto com a análise epilinguística e metalinguística. Nesse período, de acordo com as autoras, o texto passa “a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 9).

A seguir, o foco está em discutir algumas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de leitura.

2.3. Leitura

Baquero (1998), baseado em Vygotsky, diz que o ensino de leitura e escrita precisa atender às verdadeiras necessidades das crianças. Muitos educadores esperam a “idade adequada” para dar oportunidade para o desenvolvimento da leitura, e com isso, muitas vezes, não percebem os momentos em que, para a criança, o saber ler faz sentido. A leitura deixa de ser abordada nos momentos em que se relaciona com a vida social, de forma natural, para mais tarde ser abordada, muitas vezes, sistemicamente e desconectada das tarefas diárias.

O trabalho com leitura precisa desenvolver essa habilidade de forma que ela se relacione com atividades sociais, ou seja, buscando uma prática que dê oportunidade ao aluno de poder compreender como a dinâmica em sala de aula se relaciona com a vida cotidiana. Os PCN-LE (BRASIL, 1998) caminham nesse sentido quando compreendem que a leitura é uma construção social que vai além de atividades centradas em aspectos de decodificação, no conhecimento sistêmico da língua e na concepção de que o significado é inerente ao texto. Em relação ao conhecimento sistêmico, indicam que, em aulas de leitura, o tipo de conhecimento requerido do aluno está mais em nível de reconhecimento do que de produção. Em outras palavras, o aluno precisa saber reconhecer os aspectos gramaticais no texto, mas não precisa se envolver exaustivamente em atividades cujo foco está em análise e produção gramatical da língua.

Os parâmetros oferecidos também descartam tarefas que compreendem leitura como “procurar no texto as respostas das perguntas dadas”, tarefas que acabam minimizando o envolvimento do aluno na construção de significados e o impedem de desenvolver seu lado crítico, no sentido de que ao ler, ele pode ter atitudes questionadoras, comparativas, criativas, que promovem transformação, não apenas de si mesmo, mas também daquilo que está ao seu redor.

Resumidamente, a proposta é de seguir alguns estágios na leitura de gêneros: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Com esses estágios, os alunos têm a possibilidade de utilizar três tipos de conhecimento: de mundo, de organização textual e o sistêmico; e, conseqüentemente, construir significado. Assim fazendo, ou seja, abordando os aspectos macros da linguagem e seguindo em direção aos micros, alunos conseguem compreender que o significado de um texto não está inerente às palavras que o compõem. Reconhecem que a compreensão depende, como nos mostra Bakhtin (2004), de todos os fatores do meio social (como história, cultura, ideologias) em que ele foi produzido.

3. Metodologia

A metodologia utilizada durante esta investigação foi a Pesquisa-Ação-Colaborativa (LOPES, 2009), pois, ao vivenciar um problema social, aqueles inseridos na situação – pesquisador e participantes da pesquisa – assumem um papel ativo, coletivamente refletindo sobre ela e nela agindo. Ainda, esse tipo de pesquisa, durante seu processo, possibilita intervenções e construção de conhecimentos em diversos momentos e *loci*: entre professor-pesquisador e alunos em sala de aula, entre professor-pesquisador e outros pesquisadores na academia, e professor-pesquisador consigo mesmo em seus espaços reflexivos.

3.1. Coleta e análise de dados

Neste artigo, iremos limitar-nos apenas à análise da sessão de orientação entre o professor-pesquisador e sua orientadora para perceber os conflitos que surgem em meio a sua interação e como eles são ressignificados. Para discutir os dados da sessão de orientação, utilizei Conteúdo Temático⁹ (BRONCKART, 2003) como categoria de análise. Sendo assim, para realizar a análise de um discurso, selecionei os itens lexicais da fala do agente-produtor que melhor exemplificavam suas representações, e, com base nessa seleção, elaborei, em síntese, uma proposição que indica suas intenções. Ainda, fiz uso de marcadores linguísticos que demonstraram conflitos e ressignificações de conceitos nas falas dos participantes do discurso. A interpretação de dados foi realizada por meio das teorias aqui também já discutidas.

3.2. Transcrição dos dados

Marcuschi (2006) explica que, ao transcrever, é necessário que o analista de dados conheça os seus objetivos, pois isso irá determinar como a transcrição precisa ser feita. Os símbolos a serem utilizados estão em função do objetivo da transcrição, daquilo que queremos analisar nos dados. Segundo o autor, a transcrição precisa ser limpa e legível.

Seguindo as orientações de Marcuschi, decidi fazer uma transcrição corrida das falas, sem muitos símbolos, pelo fato de que isso me permitiu perceber, nos dados, as concepções e ressignificações sobre leitura e linguagem dos participantes do discurso, mais especificamente, as minhas. Por isso, não foram

⁹ Definido como o conjunto das informações que são explicitamente apresentadas em um texto, as quais “são representações construídas pelo agente-produtor” (BRONCKART, 2003, p. 97).

utilizados alguns símbolos especiais que representam características que não são relevantes para esta análise, tais como pausas com minutos contados, colchetes duplos para falas simultâneas e dois pontos para indicar alongamento de vogal.

4. Análise de dados: Sessão de Orientação

Para a análise de dados, exponho um excerto de uma de minhas sessões de orientação realizadas com minha orientadora. O objeto de discussão foi uma unidade didática, por mim elaborada, que seria a primeira a ser utilizada com meus alunos da ONG, por isso, denominei-a Unidade Piloto. Essa unidade, cujo tema é ‘música’, foi criada a partir do resultado da análise de necessidades e expectativas dos alunos e as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e leitura que eu tinha no início da pesquisa. Percebemos, no geral, que o material voltou-se para um trabalho prescritivo da língua inglesa. O excerto abaixo inicia-se a partir do turno 33 de nossa discussão, e foi escolhido por demonstrar, em poucos turnos, já no início da orientação, como conflitos podem conduzir ao desenvolvimento.

No quadro abaixo, conseguimos perceber um conflito criado a partir do confronto do que minha orientadora e eu pensamos sobre leitura, e, logo em seguida, uma resignificação no âmbito do conhecimento sistêmico é realizada.

Quadro 1: Conflito e Resignificação na Visão de Leitura

TURNO	PART.	REALIZAÇÕES LINGUÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
33.	PP	Era da... Eu peguei duas biografias.	<p>Professor-pesquisador – critério para a seleção de textos para leitura deve basear-se no passado (tempo verbal – gramática).</p> <p>Orientadora – leitura não deve se restringir ao ensino de gramática.</p>
34.	O	De quem?	
35.	PP	Eu peguei uma do Michael Jackson e uma do Elvis.	
36.	O	Eles gostam do Michael Jackson?	
37.	PP	Eu peguei Michael Jackson porque ele que começou com música <i>black</i> na verdade. Começou... E daí eu trouxe isso pra eles. E o Elvis Presley também, por ter misturado os ritmos é que chegou nas músicas que nós vemos hoje.	
38.	O	Então. Mas você gosta e você entende, será que eles gostam?	
39.	PP	Não. Se for pra pegar o que eles gostam mesmo são outros cantores, daí tem que fazer uma pesquisa com eles.	
40.	O	Você não vai ensinar sobre tipos de música, o objetivo é ensinar como ler um texto em inglês.	
41.	PP	Eles me deram o nome das músicas que eles ouvem. Na verdade eu peguei Michael Jackson também porque duas ou três pessoas falaram que a música favorita deles em inglês é aquela “ <i>We are the world</i> ” e foi o Michael Jackson que escreveu com mais um cantor, né? Daí como eu não... Eu queria pegar alguns aspectos do passado , como trabalhar o passado com eles dentro daquela música e não achei nada. Então achei interessante trazer a biografia do Michael Jackson pra eles trabalharem.	
42.	O	Então. Mas não precisa trabalhar só com passado.	

43.	PP	É, agora que veio...Trabalhando só com leitura a gente não precisa trabalhar com os...	Professor-pesquisador – trabalhar com leitura não significa trabalhar somente com o passado (tempo verbal).
-----	----	--	--

4.1. Conflito na Visão de Leitura

A discussão nesse quadro é iniciada quando a orientadora questiona os tipos de textos que o professor-pesquisador colocou em uma das seções da Unidade Piloto.

No turno 41, conseguimos perceber que um dos fatores que influenciaram o professor-pesquisador a escolher biografias de dois cantores, provavelmente não os mais apreciados pelos alunos, foi que esses textos possuíam aspectos gramaticais com os quais ele gostaria de trabalhar em sala: **“Eu queria pegar alguns aspectos do passado, como trabalhar o passado com eles dentro daquela música e não achei nada. Então achei interessante trazer a biografia do Michael Jackson”**.

Esse posicionamento do professor-pesquisador parece apontar para a criação de um conflito nas falas dos participantes. No turno seguinte (42), a orientadora utiliza o *então* para demarcar seu posicionamento, e logo após, estabelece o conflito usando o adversativo *mas*: **“Então. Mas não precisa trabalhar só com passado”**. As escolhas lexicais utilizadas para levantamento do Conteúdo Temático (C.T.) desse turno podem indicar que ela não concorda que a escolha de texto deva estar em função somente da gramática, ou seja, que leitura não significa trabalho com aspectos gramaticais apenas.

Comparativamente, a visão de leitura do professor-pesquisador parece estar mais ancorada em uma abordagem estruturalista, na qual o texto é utilizado como objeto de uso e não de ensino mais amplo: o que importa no texto não é a discussão do tema abordado e nem fazer com que alunos desenvolvam criticidade sobre o que leem, mas a análise linguística das orações. Enquanto o professor-pesquisador procura relacionar o processo de leitura ao ensino de gramática, a orientadora procura mostrar que esse não é o único aspecto que precisa ser trabalhado.

4.1.2. Resignificação

Nos turnos 42 e 43, podemos dizer que há uma resignificação de conceitos por parte do professor-pesquisador. Após a orientadora ter dito que não é necessário apenas abordar gramática quando trabalhamos com leitura, o professor-pesquisador considera o que foi dito e parece assumir a mesma opinião.

No turno 43, ao retomar a fala, o professor-pesquisador utiliza o *é*, que pode significar que ele concorda com o que a orientadora acabou de dizer, que não é necessário trabalhar só com passado. Ao continuar sua fala no turno, diz o seguinte: “[...] agora que veio...”, o que pode ser interpretado como: “agora compreendi”. Logo em seguida, continua dizendo: “Trabalhando **só** com leitura a gente não precisa trabalhar com os...”. Apesar da interrupção do turno, pode-se inferir a continuação da frase com “... tempos verbais, com o passado”. O uso do *só*, no sentido de especificamente, parece indicar que o professor-pesquisador percebeu que o trabalho de leitura não exige única e necessariamente ênfase em tempos verbais.

De acordo com os PCN-LE (BRASIL, 1998) o trabalho de leitura é voltado mais para reconhecimento do que para produção, quando se trata do conhecimento sistêmico. A questão gramatical é abordada com mais profundidade quando os alunos reconhecem que alguma estrutura no texto não encontra nenhum referencial em sua língua materna e sua devida explicação é essencial para a compreensão do que se lê.

Verificamos então que, por intermédio de um conflito, parece sofrer alguma modificação a visão do professor-pesquisador (PP) de como o conhecimento sistêmico deve ser desenvolvido em trabalho de leitura; ou seja, o PP percebe que a ênfase não precisa estar exclusivamente na gramática. A seguir, verificamos outro conflito quando o tema é linguagem.

Quadro 2: Conflito e Ressignificação na Visão de Linguagem

TURNOS	PART.	REALIZAÇÕES LINGÜÍSTICAS	CONTEÚDO TEMÁTICO
87.	PP	E não focar os verbos no passado né!	<p>Professor-pesquisador – compreensão do texto se dá a partir da classificação (gramatical) do léxico.</p> <p>Orientadora – compreensão se dá com ajuda de outras pessoas.</p>
88.	O	Não.	
89.	PP	Porque aqui eu até peguei uma música, daí eu comecei a abordar de forma diferente. Que nem aqui olha, comecei com a música da Beyoncé.	
90.	O	Vamos ver.	
91.	PP	Isso aqui é uma competição que eles gostam de fazer, que eu falo, tiro algumas palavrinhas e coloco a música, daí eles escutam, a hora que eles escutam a palavra, como tem dois grupos, o grupo que escuta primeiro grita <i>rá</i> , e o outro fala <i>nú</i> , então quem fala <i>rá</i> primeiro fala a palavra que escutou que estava faltando na letra. Daí eu fiz essa competição, depois pedi pra escutar de novo e daí eles tinham que preencher com a palavra. Aqui é só pra reconhecer a parte de listening, entendeu? Depois aqui já cá pra questão de... Porque como eu queria discutir aspectos ideológicos da música, meu receio era de eles não entenderem o que estava escrito na música, então por isso que eu coloquei esses substantivos, verbos, adjetivos – pra que eles pelo menos conseguissem entender a história da música.	
92.	O	Mas eles conseguem entender não é porque eles sabem que é substantivo, verbo, adjetivo, eles conseguem entender porque algumas palavras eles compreendem com a sua ajuda , sem saber se é verbo ou substantivo. Você pergunta o que entendeu do que leu, é porque é adjetivo ou verbo? Não. Compreendem porque compreendem, isso aqui é uma metalinguagem. Eu acho que a gente discutiu isso em sala de aula. Quando a gente está discutindo gramática a gente tá fazendo teorização sobre uma linguagem. Então, até que pode no final você dá uma enxugada, olha, você pode fazer isso aqui com as palavras cognatas (incompreensível).	
93.	PP	Então eu posso começar assim e depois, ao invés de fazer com isso aqui, eu trabalho com cognatos.	

94.	O	Se você trabalhou já com verbos: Você vê que é verbos, vamos achar então aqueles verbos, quem é que vai achar aqui aqueles verbos que a gente já viu? Então, quem achar primeiro, sei lá o que. Vai ler, daí sublinha os verbos que vocês acharam. Então, lembra? Ele está no passado, ele é regular ou irregular? Você vai trabalhando. Não tem problema nenhum. É que isso daqui é absolutamente gramatical, e, pra mim, pra compreensão de leitura, não faz a menor diferença saber se é adjetivo ou substantivo.	Orientadora – compreensão se dá sem necessidade de classificação (gramatical) do léxico.
95.	PP	Não. Não é isso que vai te ajudar a entender, se é substantivo, se é adjetivo.	

4.2. Conflito na Visão de Linguagem

No quadro acima, vemos que o professor-pesquisador trouxe novamente a questão do desenvolvimento do conhecimento sistêmico. Ao tentar explicar que compreendia linguagem como prática social, e que não enfatizava gramática o tempo todo, aponta para uma atividade da Unidade Piloto que possivelmente ilustraria isso e começa a explicá-la. No momento da explicação, percebeu que a atividade, na verdade, não era adequada para exemplificar sua nova concepção. Essa percepção ocorre no turno 91 quando diz: “Depois aqui já caí pra questão de...”. É interessante notar uma pausa, indicada aqui pelo uso de reticências: tal hesitação sugere que o professor-pesquisador iria falar explicitamente que “caiu” novamente para a questão da gramática, marcando o momento em que se dá conta da contradição ou de que ainda precisava repensar sobre o tema.

Após essa pausa vemos, ainda no turno 91, que o professor-pesquisador sente, então, a necessidade de justificar o seu trabalho com a gramática; diz que queria que os alunos compreendessem os aspectos ideológicos da música e por isso eles precisavam classificar gramaticalmente algumas palavras: “[...] **meu receio era de eles não entenderem o que estava escrito** na música, então **por isso que eu coloquei esses substantivos, verbos, adjetivos – pra que eles pelo menos conseguissem entender a história** da música”.

Ao se posicionar na discussão, a orientadora, no turno 92, utiliza o adversativo mas, indicando que sua opinião sobre linguagem iria divergir daquela em que o professor-pesquisador se embasou para elaborar a atividade: “[...] eles conseguem entender não é porque eles sabem que é substantivo, verbo, adjetivo, **eles conseguem entender porque algumas palavras eles compreendem com a sua ajuda, sem saber se é verbo ou substantivo.**”

No final do turno 94, a orientadora expõe, novamente, sua visão de linguagem: “É que isso daqui é absolutamente gramatical e pra mim **pra compreensão de leitura não faz a menor diferença saber se é adjetivo ou substantivo**”. Quando diz: “[...] isso daqui [...]” está apontando para a atividade na unidade que

ressalta a visão estruturalista que o professor-pesquisador tinha quando elaborou a Unidade Piloto. O uso do *absolutamente* parece reforçar ainda mais o conflito existente entre os participantes do discurso.

Então, por meio das seleções lexicais nos turnos acima, percebemos que o professor-pesquisador parece demonstrar a concepção de língua como sistema no qual palavras possuem significação própria. Tal posicionamento entra em conflito com a concepção que a orientadora defende, qual seja a de que a língua é entendida não porque a descrevemos, mas porque a utilizamos em colaboração com outras pessoas. Sua concepção parece ir ao encontro dos conceitos bakhtinianos e vygotskyanos, pelos quais a compreensão se dá quando nos inserimos em determinado contexto de produção, onde também podemos contar com a colaboração de um par mais experiente (atuação na ZPD).

4.2.1. Resignificação

Percebemos que no turno 95 existe uma resignificação de conceitos por parte do professor-pesquisador quando diz: “**Não. Não** é isso que vai te ajudar a entender, se é substantivo, se é adjetivo.” O primeiro e o segundo não de sua fala entram em concordância com o não anteriormente utilizado no turno 94 de sua orientadora: “[...] pra mim, pra compreensão de leitura, **não** faz a menor diferença saber se é adjetivo ou substantivo”. O pronome *isso* que o professor-pesquisador utiliza se refere ao “*saber se é adjetivo ou substantivo*” na fala da orientadora, e que depois é confirmado na sua própria fala no turno 95: “[...] se é substantivo, se é adjetivo”. Partindo dessa comparação e da relação entre as duas falas, podemos dizer que o professor-pesquisador admite que saber classificar as palavras não indica entendimento do texto. Nesse sentido, ao que parece, o professor está resignificando o conceito de que palavras possuem significação própria fora de seu contexto de produção.

Após a análise dos dados selecionados, algumas considerações precisam ser realizadas para que possamos compreender como as discussões aqui presentes podem ser associadas às práticas de sala de aula.

5. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo não somente *discutir* como conflitos podem resultar em resignificações de conceitos, mas trazer um exemplo prático, por meio de análise, de como isso ocorre. Indissociavelmente, ainda que sucintamente, houve a discussão sobre leitura e linguagem, pois foram as minhas concepções sobre esses temas que foram selecionadas para a análise.

Ao contemplarmos a discussão realizada, algumas reflexões sobre práticas em sala de aula parecem ser inevitáveis – podemos pensar sobre a importância de propor atividades que abram espaços para que haja interação entre sujeitos (aluno-aluno, professor-aluno, aluno-palestrante), pois, conforme exposto, quando indivíduos trabalham em função de um objetivo em comum e, para isso, comunicam-se, é que ideias, percepções, experiências e conceitos são trazidos à tona. Quando isso ocorre, possivelmente, conflitos irão surgir e, estes, quando abordados, isto é, recebem a devida atenção, tornam-se uma fonte de desenvolvimento, pois tornam possível a criação de significados – novas ferramentas para a ação em uma atividade. Para que isso ocorra, vemos a necessidade de nos desviarmos de uma educação calcada na concepção comportamentalista de que o professor é o único detentor do conhecimento e o aluno uma “tábula” rasa, um simples receptor de informações. Observamos, por meio da análise de dados, que transformações conceituais ocorreram porque tanto eu quanto minha orientadora construímos um ambiente que ambos encontraram-se à vontade para tratar do tema que estava em pauta, o que pôde ser visto por meio da possibilidade de realização de questionamentos, de oferecimento de respostas, e a alternância de turnos entre nós.

Vale pontuar que, no recorte dos dados que realizei, mesmo tendo evidenciado somente ressignificações por minha parte, compreendo, segundo Lopes (2017, p. 36, grifo meu), que nesse processo interativo

[...] **todos** podem avançar em seu estado de desenvolvimento – o mais e o menos experiente – em relação ao objeto de estudo, e o avanço de cada um ocorre primordialmente por meio de instrumentos mediadores criados e recriados por eles mesmos, sendo a linguagem o principal deles.

Nesse sentido, Magalhães (2016, p. 42-43, grifo meu), ao definir o termo ‘colaboração’, afirma que para haver produção de significados é necessário haver uma participação mútua e interdependente dos participantes nesse processo e que “**todos** estariam responsáveis por escutar e apoiar uns aos outros, e isso ocorre por meio de ações discursivas que promovem divergências, mas que também incluem contribuição e elaboração de conceitos.”

Portanto, é importante que os participantes do processo de ensino-aprendizagem tenham a possibilidade de criar espaços de apoio onde tenham a chance de se engajar em atividades significativas que demandam exposição de ideias, comparações, questionamentos, e os envolvam em discussões nas quais, com seus pares, possam fazer avançar a compreensão daquilo que discutem e, com isso, consigam criar novas ferramentas para suas ações em práticas sociais.

Referências

- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**. n.29, p. 108-118. maio/jun/jul/ago, 2005.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem**. Porto Alegre: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ENGSTRÖM, Y. **Learning by expanding: ten years after**. Introduction to the German edition of Learning by Expanding, published under the title of Lernen durch expansion. Marburg: BdWi-Verlag. 1999a.
- ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Activity theory: a well-kept secret. In: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. In: **Perspectives on activity theory**. Cambridge University Press, 1999. p. 1-17.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. 2019. Disponível em <<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>. Acesso em: 29/05/2019.
- LOPES, R. F. S. **A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.
- _____. **A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico**. 2017. pp. 176. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.
- MAGALHÃES, M. C. C. Intervention Research in a Public Elementary School: A Critical-Collaborative Teacher Education Project on Reading and Writing. **Outlines - Critical Practice Studies**, vol. 17, No. 1, p. 39-61, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **D.E.L.T.A.**, 25:2, p. 347-400, 2009.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.
- SÃO PAULO (Município). **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II: língua inglesa**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SCHAFFER, H. R. Episódios de envolvimento conjunto como contexto para o desenvolvimento. In: Daniels, Harry. **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola. 2002, p. 293 – 326.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 1. New York: Plenum, 1987.

_____. (1930) Internalização das Funções Superiores. In: COLE, Michael.; JOHN-STEINER, Vera.; SCRIBNER, Sylvia.; SOUBERMAN, Ellen. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 51-58.

_____. (1933) Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, Michael.; JOHN-STEINER, Vera.; SCRIBNER, Sylvia.; SOUBERMAN, Ellen. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 87-105.

_____. (1934) **Construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001.