

Artigo / Article

A argumentação como ferramenta de análise de práticas dialógicas e monológicas materializadas no discurso de professores de Língua Inglesa

Argumentation as a tool for analyzing dialogic and monologic practices manifested in the discourse of English teachers

Patricia Streppel Hartemink 

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

patty.streppel@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5786-9861>

Luciane Kirchhof Ticks 

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

lkirchhofticks@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0907-7293>

Recebido em: 29/03/2023 | Aprovado em: 26/08/2023

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar de que modo e em que medida a argumentação pode contribuir para a construção do conhecimento durante os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito da disciplina de língua inglesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, utilizamos como recursos analíticos as categorias discursivo-argumentativas de caráter epistêmico (Compiani, 1996; Brum, 2015; Halliday; Matthiessen, 2014), no plano linguístico, bem como as categorias dialógicas e monológicas (Mateus, 2016; De Chiaro; Leitão, 2005) no plano discursivo. Como resultados, concluímos que o processo argumentativo instaurado entre professores e alunos apresenta um caráter argumentativo mais dialógico do que monológico.

Palavras-chave: Processos argumentativos • Construção do conhecimento • Contexto escolar • Ações argumentativas dialógicas e monológicas • Interação professor-aluno

Abstract

This article aims to analyze how and to what extent argumentation can contribute to the construction of knowledge during teaching and learning processes within the English language subject in adult education. For this purpose, we have used

discursive-argumentative categories of epistemic nature (Compiani, 1996; Brum, 2015; Halliday; Matthiessen, 2014), in the linguistic dimension, as well as dialogical and monological categories (Mateus, 2016; De Chiaro; Leitão, 2005), in the discursive dimension, as analytical resources. As a result, we have concluded that the argumentative process established between teachers and students exhibits a more dialogical argumentative nature than a monological one.

Keywords: Argumentative processes • Construction of knowledge • School context • Dialogical and monological argumentative actions • Teacher-student interaction

Introdução

Podemos compreender a relevância dos estudos acerca da argumentação ao longo do desenvolvimento da humanidade. Desde a Antiguidade, filósofos como Platão e Aristóteles refletiam sobre a argumentação. Segundo Oliveira (2002, p. 213), com base em Plantin (1996), os fundadores “que são ligados à argumentação figuram entre os mais antigos, uma vez que remontam ao século V antes de Cristo”. Mais recentemente, podemos observar o crescente interesse de pesquisadores acerca do papel da argumentação na mediação de processos interativos em contextos escolares (De Chiaro; Leitão, 2005, Liberali, 2013; Ninin, 2018, Leitão; Damianovic, 2011). Tais pesquisas buscam demonstrar de que forma a argumentação figura como uma ferramenta teórico-metodológica, na medida em que oferece recursos linguístico-discursivos para a efetivação do processo interativo, em diferentes contextos pedagógicos. Ao tomarmos consciência das escolhas (Halliday; Hasan, 1989) que fazemos ao argumentar, desenvolvemos, em última instância, competências linguístico-discursivas acerca de como a linguagem se organiza dentro do processo argumentativo.

Diversas pesquisas que focalizam a argumentação sob uma ótica crítico-dialógica têm sido realizadas com o objetivo de: a) descrever a relação da argumentação e construção do conhecimento científico (Leitão, 2007), b) examinar se e de que forma as ações discursivas de diferentes participantes (professora e alunos) promovem a instauração da argumentação em situações instrucionais (De Chiaro; Leitão, 2005), c) discutir o aspecto argumentativo de um programa de formação de continuada professores (Ninin, 2016), d) analisar a relação entre argumentação e multimodalidade (Liberali, 2016), e) explorar como o professor direciona as intervenções argumentativas de alunos na educação infantil (Ryckebusch, 2016), f) abordar a mediação docente como ferramenta para a emergência da argumentação e do caráter epistêmico de conteúdos escolares (Leitão; Castro, 2016), g) problematizar o papel das perguntas como recursos argumentativos (Ninin, 2018) investigar a inter-relação entre os processos de argumentação, reflexão e construção do conhecimento (Leitão, 2011), entre outros.

Dessa forma, este artigo procura evidenciar como a argumentação é mobilizada em processos interativos estabelecidos entre professores e alunos em contextos escolares de

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mais especificamente, buscamos analisar de que maneira dois professores de língua inglesa da EJA, participantes de uma investigação de mestrado, medeiam o processo argumentativo desenvolvido com seus alunos em sala de aula, lançando mão de ações argumentativas que apresentam um caráter mais dialógico ou mais monológico. Cabe ressaltar que este artigo reúne parte dos dados da dissertação de Hartemink (2021)¹, sob a orientação da segunda autora. A partir dessa análise, visamos refletir sobre o papel da argumentação na interação professor-aluno em contextos escolares, procurando destacar a importância de os professores se apropriarem desses recursos argumentativos de modo a mediar processos de aprendizagem reflexivos e dialógicos.

1 Fundamentação teórica

1.1 Argumentação em contextos escolares

No âmbito de uma perspectiva argumentativa que enfoca os processos de construção do conhecimento, diversos pesquisadores têm lançado mão de práticas argumentativas que colaborem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e, em última instância, para a efetivação da aprendizagem (Leitão, 2007; Liberali, 2016; Mateus, 2016; De Chiaro; Leitão, 2005; Vargas; Leitão, 2011). Vale ressaltar que a perspectiva adotada por esses pesquisadores se distancia da visão argumentativa como ferramenta linguístico-discursiva utilizada para persuadir ou convencer, e centraliza esforços no processo de resolução de diferenças por meio da negociação de pontos de vista e de significados dentro do processo interativo, especialmente em contextos escolares. Nesse sentido, essa perspectiva argumentativa se constitui pelo seu caráter: a) dialógico, pois implica relações de responsividade entre os participantes; b) linguístico, uma vez que se realiza por meio da linguagem socialmente situada; c) crítico, na medida em que busca problematizar e promover a reflexão sobre significados cristalizados; e d) colaborativo, no sentido de que todos os participantes agem de forma conjunta a fim de alcançar um objetivo comum (Vargas; Leitão, 2011).

Van Eemeren, Grootendorst e Henkemans (2009) apresentam uma proposta que reforça essa natureza dialógica e dialética do processo argumentativo. O pressuposto central da Pragma-Dialética, como os autores a denominam, é o estudo da argumentação como um meio para resolução de opiniões divergentes. Para tanto, os autores utilizam noções advindas da Linguística, a partir de estudos do uso da linguagem, e da Lógica, por meio de contribuições do estudo do diálogo crítico. Nesse âmbito, definem a argumentação como “um fenômeno da comunicação verbal que deve ser estudado como um modo específico do discurso, caracterizado pelo uso da linguagem para resolver a diferença de opinião” (van Eemeren; Grootendorst; Henkemans, 2009, p. 275). Logo, podemos notar que a própria definição apresentada pelos autores já indica uma concepção dialógica, visto que considera o processo

¹ Este artigo é oriundo da dissertação “O processo argumentativo construído em um programa de formação continuada multiletrada com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (Hartemink, 2021).

argumentativo sob um viés discursivo, com a finalidade última de promover transformações por meio da interação argumentativa.

Nesse sentido, a argumentação, particularmente em contextos escolares, pode desempenhar um papel importante como recurso (ou ferramenta) de interação, mediado pela linguagem, no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, na negociação instaurada entre sujeitos, na formação linguístico-crítica e, em última instância, na compreensão e na produção de conhecimento (Santiago, 2016). Partindo desses pressupostos, defendemos que a argumentação se apresenta como um “caminho possível para promover aprendizagem de conteúdos e de formas de raciocínio próprias à atividade científica, tanto como desenvolver o pensamento reflexivo” (Ruiz; Leitão, 2014, p. 82, *apud* Mateus, 2016, p. 50). Dessa forma, a argumentação pode potencializar as práticas de produção de conhecimento por meio do questionamento crítico de pontos de vista e temas que se manifestam em sala de aula. Em outras palavras, tais processos de transformação e de ressignificação do conhecimento podem resultar na expansão das competências cognitivo-sociais do aluno (Vygotsky, 2001).

Nessa mesma direção, a argumentação que se pretende colaborativa “faz as ideias interagirem, colocando-as em contato e, frequentemente, em conflito, para promover a ampliação de conhecimento para todos” (Ryckebusch, 2016, p. 121). É exatamente esse processo argumentativo colaborativo e crítico que possibilita a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs)² mútuas durante o processo de aprendizagem em contextos escolares. Ou seja, práticas dialógico-argumentativas estimulam a produção conjunta e compartilhada de novos significados, tanto por meio da mediação do professor, quanto por meio da interação entre alunos (De Chiaro; Leitão, 2005).

Conforme discutido por Hartemink (2021), no âmbito pedagógico, a maneira como o professor medeia e conduz as ações discursivas com os alunos pode promover novos espaços dialógicos e interativos que, em última análise, contribuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Por outro lado, as escolhas linguístico-argumentativas do professor podem também restringir a interação e estabelecer um ambiente mais monológico. São essas escolhas feitas pelo docente, que o colocam discursivamente em situação de dialogia ou de monologia, quando em interação com seus alunos, que focalizamos neste artigo. Em outras palavras, procuramos focalizar particularmente a premissa metateórica de “socialização” (van Eemeren; Grootendorst; Henkemans, 2009, p. 279), na qual são discriminados os papéis assumidos pelos participantes e como estes colaboram discursivamente no/para o processo interativo.

Hartemink (2021) retoma a discussão proposta por Mateus (2016) de que o professor pode adotar um discurso dialógico, na medida em que procura criar espaços colaborativos e reflexivos em sala de aula. Ao assumir esse posicionamento, os professores “valorizam e

² De acordo com Vygotsky (1978, p. 86), a Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão correntemente em um estado embrionário”.

legitimam a diferença, a empatia e a disposição para transformar” (Mateus, 2016, p. 51). Entre os posicionamentos mencionados por Mateus (2016, p. 51), destacamos: a) examinar os diferentes posicionamentos; b) considerar todas as vozes como legítimas; c) garantir a participação de todos; d) estar empenhado na ampliação das perspectivas e no entendimento de possibilidades alternativas; e) revisar seus próprios posicionamentos; e f) valorizar a diferença. Ao estabelecer um cenário dialógico, o professor acolhe opiniões convergentes e divergentes, uma vez que o processo dialógico valoriza “os modos como negociamos e damos sentidos a diferentes ideologias e posicionamentos culturais” (Mateus, 2016, p. 42).

Por outro lado, esse mesmo professor pode assumir um posicionamento mais monológico. Neste caso, Hartemink (2021) recupera três aspectos que acabam por cercear o processo argumentativo, destacados por De Chiaro e Leitão (2005): 1) o caráter canônico dos temas discutidos em sala de aula; 2) a relação assimétrica entre professor e aluno; e 3) a determinação prévia em relação às conclusões de discussões. O primeiro ponto salienta como temas e conteúdos curriculares podem ser concebidos como conhecimentos legitimados e convencionalizados, e, desse modo, restringem seu questionamento ou problematização. Em outras palavras, “temas que remetem ao canônico não tendem a ser representados como polêmicos” (De Chiaro; Leitão, 2005, p. 351). O segundo ponto tem relação com a posição de autoridade hierarquicamente marcada e adotada pelo professor em sala de aula. Nesses casos, o professor impõe a “aquisição de conceitos, formas de raciocínio e princípios considerados canônicos num certo domínio do conhecimento, não estando suas próprias perspectivas sobre os temas discutidos sujeitas a mudança” (De Chiaro; Leitão, 2005, p. 351). Esse discurso autoritário “tenta forçar um entendimento único e o indivíduo o aceita ou recusa-o por completo; ele é apenas transmitido” (Santiago, 2016, p. 28).

Por fim, quanto ao último aspecto, Hartemink (2021) reflete que alguns dos conteúdos curriculares compreendem noções científicas que são ratificadas e validadas dentro de suas respectivas áreas do conhecimento, sendo, na maioria das vezes, definidos pelos professores, instituições ou, em última instância, por documentos legais e bases curriculares a nível nacional. Como afirmam De Chiaro e Leitão (2005, p. 325), “o que é aceitável como conclusão final de uma discussão está, de antemão, definido pelos objetivos do professor, pelos currículos escolares e, em última instância, pelo conhecimento estabelecido na área”. Tais práticas podem sacrificar o processo argumentativo, na medida em que instituem, na prática, atitudes monológicas por parte do professor em sala de aula.

Ryckebusch (2016) problematiza essas posturas monológicas ao destacar que “num contexto educativo em que a polêmica e a contraposição são pouco valorizadas em função do discurso monológico [...], o ensino torna-se fragilizado” (Ryckebusch, 2016, p. 125-126). Nesse enquadramento, o professor se constitui como único detentor de conhecimento, cabendo a ele o papel de transmissão dos cânones e “tratando esse conhecimento como algo a-histórico, apolítico e distanciado da experiência cotidiana das pessoas” (Ryckebusch, 2016, p. 126).

Em um esforço de análise da natureza do processo interativo, Leitão (2011, p. 31-34), identifica três planos argumentativos: o pragmático, o argumentativo e o epistêmico. No plano pragmático, a autora inclui as ações verbais que criam condições para que o discurso seja argumentativo, isto é, “ações que apresentam o tema como passível de discussão” (De Chiaro; Leitão, 2005, p. 353). Já no plano argumentativo, figuram as ações que valorizam a apresentação e justificação de pontos de vista e a negociação de perspectivas conflitantes. Por último, no plano epistêmico, De Chiaro e Leitão (2005, p. 353) destacam a elaboração de conceitos e definições e a apresentação de metodologias ou formas de raciocínio típicas do discurso científico, características que conferem a epistêmica ao argumento.

Neste artigo, destacamos o plano argumentativo do processo interativo, conforme destacado por De Chiaro e Leitão (2005, p. 353), desencadeado entre professor e alunos da EJA, na medida em que procuramos explicitar de que modo os professores lançam mão de posicionamentos monológicos e/ou dialógicos na construção do conhecimento em sala de aula. A fim de analisarmos esse processo argumentativo mediado por professores em um contexto de sala de aula de língua inglesa, apresentamos, a seguir, o aporte teórico-metodológico que orienta essa investigação.

2 Metodologia

Como aporte teórico-metodológico, adotamos uma abordagem de pesquisa de caráter qualitativo e etnográfico. A perspectiva etnográfica diz respeito ao fato de que a primeira autora acompanhou as aulas dos participantes desta investigação, ao longo de quatro meses de desenvolvimento de uma unidade didática, especificamente planejada para alunos de língua inglesa, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando destacar o posicionamento dos participantes. Complementarmente, o caráter qualitativo se refere ao fato de a investigação procurar se afiliar a uma perspectivaêmica, na medida em que procurou ressaltar o ponto de vista dos participantes, os professores de inglês da EJA. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa, abrange a exploração das “histórias de vida das pessoas ou comportamento cotidiano” (Silverman, 2001, p. 25). Por fim, nos afiliamos à pesquisa crítica de colaboração (PCCol), uma vez que esta procura subsidiar pesquisas que se “propõem a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem” (Magalhães, 2012, p. 13). Dessa forma, nos propusemos a estabelecer relações colaborativas entre todos os participantes envolvidos (professores da EJA, alunos e pesquisadores) para que, em última instância, todos pudessem refletir criticamente acerca de suas escolhas pedagógicas e teórico-metodológicas. Para este recorte de análise, destacamos particularmente as ações argumentativas instauradas por dois professores da EJA em sala de aula, envolvidos na investigação de mestrado (Hartemink, 2021), os quais serão apresentados a seguir.

2.1 Contexto de investigação e participantes da pesquisa

Os participantes são dois professores de língua inglesa da modalidade EJA e seus respectivos alunos, oriundos de duas escolas públicas localizadas em regiões periféricas da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Para fins de identificação, optamos por criar nomes fictícios aos professores participantes. Dessa forma, no contexto A de ensino, temos a professora Mônica; no contexto B, o professor Eduardo.

As duas turmas de EJA selecionadas pelos professores apresentavam perfis distintos. A professora Mônica (contexto A) trabalhava com um público majoritariamente mais velho em sua turma de Ensino Médio (EM) - Totalidade 9, equivalente ao terceiro ano do EM. O professor Eduardo (contexto B) ministrava aulas para uma turma de Ensino Fundamental – EJA, composta, majoritariamente, por adolescentes. A escola A é uma escola estadual, fundada em 1962 e com aproximadamente 350 alunos, enquanto a escola B é uma escola municipal, fundada em 1950 e com aproximadamente 454 alunos.

Ambos os professores participaram de um programa de formação continuada multiletrada para a EJA (Brum, 2019), que visava problematizar as práticas pedagógicas no âmbito dessa modalidade. Tal formação continuada foi embasada nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015). Dessa forma, ao longo do programa de formação, os professores participaram de encontros teóricos e práticos que visavam discutir, refletir e problematizar suas práticas pedagógicas. Como resultado desses encontros e discussões teóricas, os professores elaboraram unidades didáticas que incorporaram as temáticas abordadas durante o programa de formação continuada. Cabe ressaltar que os temas das unidades didáticas foram elencados pelos próprios professores com base nas necessidades e interesse de seu público-alvo, isto é, seus alunos.

2.2 Procedimentos de coleta do corpus

O *corpus* desta pesquisa é composto por aulas de língua inglesa da EJA, que foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas. Nessas aulas, os professores desenvolveram as atividades de uma unidade didática, planejada e elaborada durante os encontros de formação continuada (Brum, 2019). No contexto de ensino A, o tema central desenvolvido na unidade foi “mercado de trabalho”, uma vez que essa turma era composta, majoritariamente, por alunos adultos, já inseridos no mercado de trabalho. No contexto de ensino B, as atividades foram elaboradas com base no filme *Slumdog Millionaire* (Celador Films, Film4 Productions, 2008), *Quem quer ser um milionário?*, em português, devido ao fato de a turma ser composta basicamente por adolescentes.

Ao total, Mônica finalizou a aplicação de sua unidade em 12 aulas de um período enquanto Eduardo concluiu o desenvolvimento de sua unidade didática em 4 aulas de dois períodos. Dessas 16 aulas, 4 foram selecionadas para fins de análise (2 aulas do contexto A e 2

aulas do contexto B), de modo a ilustrar o processo argumentativo desencadeado entre professor e alunos. Estes encontros foram selecionados para explicitar o processo argumentativo, tendo em vista que, nessas aulas, os professores: a) introduziram os gêneros escolhidos previamente, com base na pesquisa de interesses realizada com os alunos; e b) problematizaram as práticas sociais relacionadas aos referidos gêneros. Essas práticas de ensino se mostraram bastante ilustrativas do processo argumentativo desencadeado entre professor e alunos em sala de aula. O Quadro 1 apresenta as 4 aulas elencadas e o dia de gravação de cada uma delas.

Quadro 1. Aulas que compõem o *corpus* e dias de gravação/coleta

Contexto A	Contexto B
Aula 1: 06/04/2018	Aula 1: 04/04/2018
Aula 2: 04/05/2018	Aula 2: 25/04/2018

Fonte: autoria própria.

2.3 Procedimentos e categorias de análise

De acordo com Mateus (2016, p. 51), condutas dialógicas “se fazem em espaços que valorizam e legitimam a diferença, a empatia e a disposição para transformar”. Em razão desse posicionamento, Mateus discute diferentes argumentos que apresentam caráter dialógico, apresentados previamente na revisão da literatura e retomados a seguir (Quadro 2). Em contrapartida, o caráter mais monológico do discurso do professor é discutido por De Chiaro e Leitão (2005), perspectiva também discutida previamente e explicitada no Quadro 2. Esses posicionamentos monológicos e dialógicos se materializam no discurso dos professores e são aqui considerados como categorias analíticas para entendimento do processo argumentativo instaurado em sala de aula.

Quadro 2. Categorias de análise

Práticas dialógicas	Práticas monológicas
- análise dos diferentes posicionamentos/ valorização da diferença;	- determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos;
- estímulo à participação de todos;	- restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta;
- legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia;	- defesa do caráter canônico dos temas discutidos;
- revisão de seus próprios posicionamentos;	- imposição do seu posicionamento;
- estímulo/utilização da língua-alvo;	- falta de estímulo/não utilização da língua-alvo;
- superação da visão de ensino como reprodução e memorização;	- estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização;
- referência a temas relevantes ao contexto do aluno.	- referência a temas irrelevantes ao contexto do aluno.

Fonte: Hartemink (2021), com base em Mateus (2016, p. 51); De Chiaro e Leitão (2005); Leitão (2011).

A seguir, apresentamos os recortes mais relevantes em termos da análise realizada na dissertação de mestrado supracitada.³

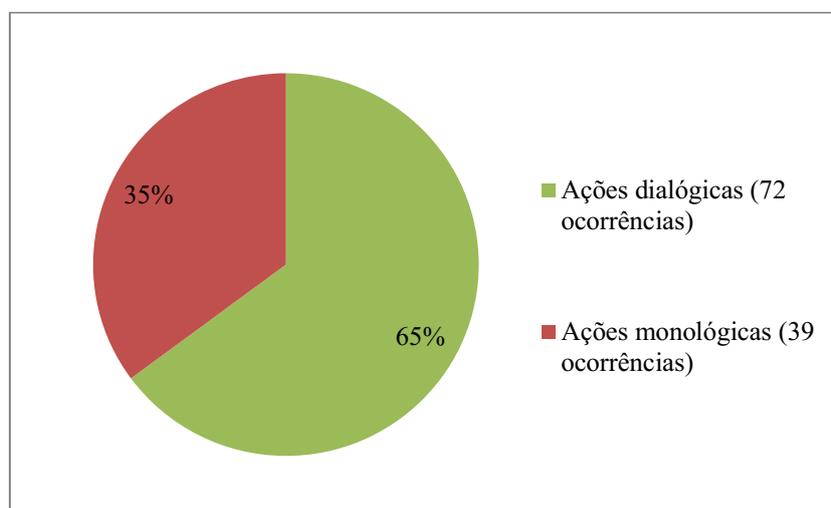
3 Resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados da análise discursivo-argumentativa de aulas de língua inglesa voltadas para o público da EJA. Nesse sentido, procuramos destacar como e em que medida as ações argumentativas de caráter dialógico e/ou monológico constituem a interação entre professores e alunos no referido contexto. De modo geral, antecipamos que os professores apresentaram uma maior afiliação a práticas dialógicas de ensino.

3.1 Mônica: posições conflitivas entre ouvir e restringir a voz dos alunos

Durante o andamento das aulas no contexto A, Mônica adota algumas condutas de caráter monológico, mas a maioria de suas ações se caracteriza como práticas dialógicas. A Figura 1, a seguir, ilustra a contabilização das ocorrências de ações dialógicas e monológicas ao longo dessas aulas.

Figura 1. Contabilização das ações dialógicas e monológicas das aulas de Mônica



Fonte: Hartemink (2021).

No contexto de ensino A, a categoria dialógica com maior número de ocorrências foi a de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, com o total de 30 ocorrências (Quadro 3), seguida pela categoria “estímulo à participação de todos”, com 15

³ Para mais detalhes sobre a investigação do processo argumentativo desenvolvido entre os dois professores e seus alunos, consultar Hartemink (2021).

ocorrências, e, em terceiro lugar, a “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, com 12 ocorrências. Devido às limitações de espaço, detalhamos, com mais minúcia, o processo argumentativo das três categorias mais recorrentes. Em relação às categorias monológicas, destacamos, neste artigo, a de “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, com 29 ocorrências, a “determinação prévia ou supressão de posicionamentos”, com 4 ocorrências e a “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 3 ocorrências.

Observamos que, embora quantitativamente tenhamos computado um número maior de práticas interativas dialógicas do que monológicas, no discurso da professora em interação com seus alunos, a utilização, por ela, da “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta” (29 ocorrências) e da “determinação prévia ou supressão de posicionamentos” (4 ocorrências) entra em conflito justamente com aquelas de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia” (30 ocorrências) e “estímulo à participação de todos” (15 ocorrências), mais recorrentes entre as dialógicas. Nesse sentido, percebemos que a prática argumentativa de Mônica dá mais ênfase à dialogia no que se refere ao estímulo à participação dos alunos e a superação de uma visão mais prescritiva de ensino, bem como ao possibilitar a análise de diferentes pontos de vista. Todavia, podemos perceber que a professora entra em conflito consigo mesma quando se trata de legitimar as diferentes perspectivas presentes na sala de aula, uma vez que faz restrições à participação (29 ocorrências) que apresentam praticamente a mesma recorrência das ações que procuram legitimar essas vozes (30 ocorrências). Para ilustrar como esses posicionamentos se materializam no discurso da professora, a seguir, discutimos as categorias que se mostraram mais recorrentes, trazendo exemplos do *corpus*.

Quadro 3. Ações argumentativas no contexto A

Ações dialógicas	Nº de ocorrências	Ações monológicas	Nº de ocorrências
Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia	30	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta	29
Estímulo à participação de todos	15	Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos	4
Superação da visão de ensino como reprodução e memorização	12	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo	3
Estímulo/utilização da língua-alvo	8	Defesa do caráter canônico dos temas discutidos	2
Análise dos diferentes posicionamentos	6	Estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização	1
Referência a temas relevantes ao contexto do aluno	1		
TOTAL	72		39

Fonte: Hartemink (2021).

No excerto (1), a seguir, chamamos à atenção o momento em que a turma, com o auxílio da professora, realizava uma atividade, cujo enunciado demandava que os alunos analisassem uma peça publicitária contemporânea que explorava o símbolo icônico americano conhecido como *Uncle Sam* (*In your opinion, why the company (in text B) used a similar image from this American symbol?*). A pergunta visava estabelecer uma relação intertextual entre a peça publicitária contemporânea e aquela veiculada durante a Primeira Guerra Mundial, nos Estados Unidos, para recrutar soldados entre a população jovem. O primeiro texto discutia o símbolo americano *Uncle Sam*, retirado da Wikipédia, e o outro era um anúncio de emprego que utilizava uma imagem parecida com a imagem proposta em “Uncle Sam”.

- (1) Aluno B: Ah, essa imagem tem relação com essa primeira frase que tá escrito... “We want you”.
Mônica: **Isso! E também na... No desenho, na imagem né... Na ilustração, mesmo, né.**

A categoria “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, no contexto A, refere-se a momentos em que a professora oportuniza a participação dos alunos ao validar suas contribuições e adicionar entendimentos de modo a dar continuidade ao processo argumentativo desencadeado, tanto por meio de expressões avaliativas positivas (“isso”, *good, exactly*), quanto por meio de intervenções relativas ao tópico em questão. No excerto (1), Mônica busca validar a fala do aluno B (“Isso!”), além de complementá-la ao afirmar que a relação intertextual é estabelecida também pelo uso das próprias imagens, que são parecidas (“E também na... No desenho, na imagem né... Na ilustração, mesmo, né.”).

Em segundo lugar, destacamos a categoria “estímulo à participação de todos”, que apresentou um total de 15 ocorrências. No *corpus*, essa categoria foi materializada, majoritariamente, por perguntas, que visavam ao engajamento dos alunos na interação em aula. Algumas perguntas tinham o papel de desencadear o processo argumentativo e iniciar a discussão (excerto (2)) enquanto outras assumiam a função de obter alguma resposta específica a um determinado questionamento (excerto (3)).

- (2) Mônica: Então diz assim, na número 3: Look at the texts A and B and answer the questions. Letter “A”, a letra “a”, então. What kind of text are these? Justify your answer with elements from the texts. Então vocês vão ter que ir lá na página 4 e olhar pros textos, tá? E identificar em que gênero textual eles se encaixam. **É uma receita, é uma propaganda, é um texto informativo? É um anúncio? É um menu?**
Aluna D: Anúncio.
Mônica: Good! Anúncio de...?
Aluna D: Emprego.
- (3) Mônica: Professora: Good! Anúncio de...?
Aluna D: Emprego.
Mônica: Good! **Todos identificaram? Seriam anúncios de emprego? Sim?**

Nessa direção, entendemos que o ato de perguntar “implica oferecer oportunidades para que o outro manifeste seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de suas experiências individuais e socioculturais a serem compartilhadas” (Ninin, 2018, p. 25). Logo, as perguntas, nesse caso, serviram como uma estratégia para engajar os alunos na interação,

compreender suas interpretações e assegurar a contribuição plena de todos durante o processo de realização das atividades.

Em síntese, concluímos que tais atitudes adotadas pela professora se caracterizam como práticas dialógicas de ensino, uma vez que a argumentação instaurada nesses casos (excertos (2) e (3)) se configura como uma “organização da linguagem que possibilita que diferentes sentidos e significados sejam colocados em embate para a criação do novo” (Santiago, 2016, p. 30), pois objetiva, por meio das perguntas, a manifestação das concepções dos alunos, o que pode, em última instância, promover a produção do conhecimento.

Em terceiro lugar, identificamos 12 ocorrências da categoria “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, conforme podemos observar a seguir.

- (4) Mônica: Então diz assim, na número 3: Look at the texts A and B and answer the questions. Letter “a”, a letra “a”, então. What kind of text are these? Justify your answer with elements from the texts. **Então vocês vão ter que ir lá na página 4 e olhar pros textos, tá? E identificar em que gênero textual eles se encaixam. É uma receita, é uma propaganda, é um texto informativo? É um anúncio? É um menu?**
Aluna D: Anúncio.
Mônica: Good! Anúncio de...?
Aluna D: Emprego.
- (5) Mônica: Na quatro, então, pessoal. Number four. What is the objective of these texts? What words indicate that? Então, qual é o objetivo desses textos? Já tá mais ou men... Vocês até já comentaram, já falaram, né? Então, **por que o texto foi escrito, né? Por que que foi publicado, foi escrito? Qual é o objetivo?** De cada um... Provavelmente vão ser os mesmos objetivos, né?
- (6) Mônica: **Lembrem que todos os textos têm um objetivo né. Ou informar, ou vender um produto ou serviço, né, oferecer vagas de emprego. Sempre tem objetivo.**

Nos excertos (4), (5) e (6), podemos observar que a professora utiliza essa prática argumentativa a fim de promover uma metacoscilência acerca do conceito de objetivo comunicativo de um gênero, por meio de perguntas que estimulassem a turma a refletir sobre essa questão. Nesse sentido, ao partir de uma perspectiva de gênero, Mônica não adota uma visão tradicional de ensino que se baseia em práticas mecanicistas de reprodução, tradução e memorização, mas sim na “compreensão da linguagem em uso em situações específicas de interação” (Pereira; Rodrigues, 2016, p. 39). Logo, podemos concluir que, ao focar na análise do gênero “anúncio de emprego” e em seu objetivo comunicativo, a professora promove uma prática pedagógica socialmente situada, uma vez que a abordagem por meio da perspectiva de gêneros contribui para desenvolver uma compreensão mais profunda e efetiva sobre a organização das diferentes práticas sociais existentes na sociedade, bem como para refletir acerca do uso da linguagem em cada uma dessas práticas sociais.

Em relação às categorias monológicas, destacamos a de “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, que teve o maior número de ocorrências (29, Quadro 3).

- (7) Aluno H: Hein, bota essa resposta na nove?
Mônica: **Não, não. Agora não... A nove já foi né.** Agora, letra “a” [da atividade 10]. In your opinion, why the company (in text B) used a similar image from this American symbol?
- (8) Mônica: Tá certo! I want you...
Aluna E: Fica...?
Mônica: **Want é o verbo querer.**

Essa categoria emergiu em momentos em que Mônica limita ou interrompe a participação dos alunos. No excerto (7), por exemplo, o fluxo argumentativo é cerceado pela professora. Já no excerto (8), ela fornece respostas aos alunos, mais especificamente, traduções a palavras ou frases. Nesse caso, em particular, os alunos não são incentivados a considerar, ponderar e/ou refletir sobre os possíveis significados das palavras e/ou frases em questão. Santiago (2016) denomina a prática em que os significados cristalizados são mantidos de “discurso autoritário”, pois “esse tipo de discurso não permite uma compreensão livre, ele tenta forçar um entendimento único e o indivíduo o aceita ou o recusa por completo; **ele é apenas transmitido**” (Santiago, 2016, p. 28, grifo nosso). Dessa forma, compreendemos que, em situações em que a interação se torna limitada ou interrompida, tanto pela restrição da mediação quanto pelo fornecimento de traduções e/ou respostas pelo professor, a participação dos alunos no processo argumentativo se torna reduzida ou mesmo inexistente.

A segunda categoria monológica mais recorrente foi a de “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos”, com um total de 4 ocorrências. Essa categoria se refere a situações em que a professora define de antemão as possibilidades de resposta das atividades (excerto (9)), fator que inibe o processo reflexivo dos alunos acerca das ideias em pauta e impede o desencadeamento e/ou desenvolvimento das práticas argumentativas durante a aula.

- (9) Mônica: Onde geralmente as pessoas procuram por emprego, tá? Aí nós temos as opções: Magazines, directly at the companies, newspapers, book, internet... Or others e for example. Algum... Algumas dessas opções vocês conhecem? Conhecem as palavras?
Aluno B: Sim, mas procurar trabalho em livro?
Mônica: **Não, mas aí vocês vão escolher aonde geralmente...** Vocês vão marcar, tá? [...] **Aí vocês vão marcar qual é mais comum.** Pode ser mais de uma, né.

Essa predefinição se caracteriza como uma atitude “regressiva no sentido passivo, previsível, conformado e convencional dos contornos culturais” (Mateus, 2016, p. 44), na medida em que não propõe aos alunos o questionamento e a criticidade, mas recai em conclusões baseadas no senso comum. Em outras palavras, a interação e a mediação da professora se configuram como um processo transmissivo, em que ela é concebida como detentora do conhecimento, resultando na “passividade dos estudantes, tratando o conhecimento como algo a-histórico, apolítico e distanciado da experiência cotidiana das pessoas” (Ryckebusch, 2016, p. 126).

A terceira categoria monológica que emergiu do *corpus* foi a “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 3 ocorrências. De forma oposta à categoria dialógica “estímulo/utilização da língua-alvo”, em que a professora buscava utilizar majoritariamente a língua inglesa em seu discurso, a categoria de “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo” demonstra o afastamento do uso da língua inglesa pela professora (excerto (10), em negrito).

- (10) Mônica: Take a look at the texts. Então diz assim, na número 3: Look at the texts A and B and answer the questions. Letter "A", a letra "a", então. What kind of text are these? Justify your answer with elements from the texts. [...]

Aí vocês têm nas opções né [aponta para a folha]. Lá nas opções... Recipe, job advertising, bill, news and menu. Antes de saber... Mesmo que vocês não saibam dizer em inglês... Vocês conseguem identificar o gênero?

Aluno C: Ali pede elementos do texto. Eu posso colocar... Copiar e ver o que eu entendi traduzido? Por exemplo, we want you, nós queremos você, né? Eu coloc... Eu escrevo ali: we want you e coloco "nós queremos você".

Mônica: Pode! Isso! [balançando a cabeça]. **Vocês podem escrever em português as palavras, tá?** [professora faz uma pausa para que os alunos escrevam]

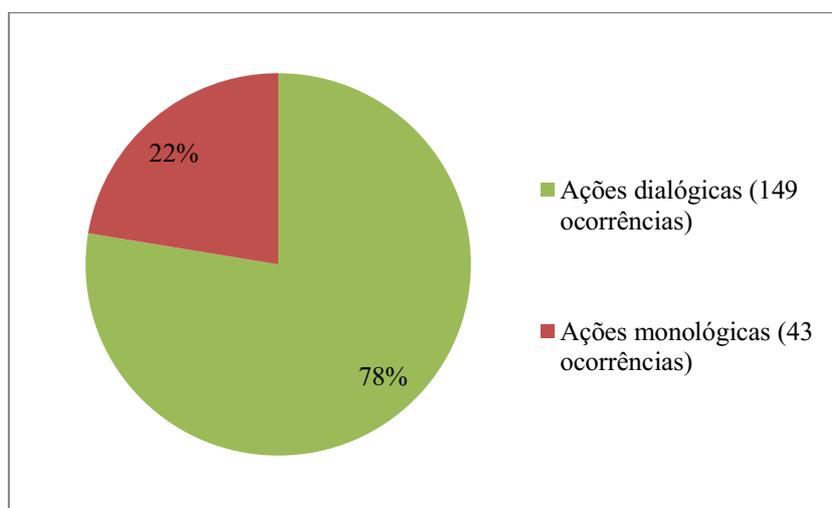
Vamos ver, então, pessoal? Pra passar pra próxima?

Nessa perspectiva, parece haver uma ruptura no processo argumentativo dialógico que estava em curso até o momento, alicerçado pela utilização da língua alvo. Inesperadamente, Mônica deslegitima o uso da língua inglesa ao afirmar que as respostas poderiam ser escritas em português. Destacamos que a prática monológica não se materializa apenas pelo uso da língua materna, uma vez que ela pode ser excelente recurso de aprendizagem dentro de uma perspectiva de ensino translíngua (Garcia; Johnson; Seltzer, 2017), na qual todo o repertório linguístico dos aprendizes é considerado como recurso de aprendizagem de diferentes práticas sociais. Todavia, no excerto em questão, parece haver uma ruptura desse fluxo argumentativo-dialógico que estava sendo construído nas duas línguas pelos participantes, pela orientação de uso da língua materna pela professora. A partir disso, a língua inglesa não aparece mais interligada à materna no processo interativo.

3.2 Eduardo: a linha tênue entre monologia e dialogia

De modo geral, ao longo das aulas no contexto B, a maioria das ações argumentativas desencadeadas por Eduardo se configuram como práticas dialógicas. A Figura 2, a seguir, ilustra a contabilização das ocorrências de ações dialógicas e monológicas durante essas aulas.

Figura 2. Contabilização das ações dialógicas e monológicas das aulas de Eduardo.



Fonte: Hartemink (2021).

No contexto de ensino B, a categoria dialógica com maior número de ocorrências foi a de “estímulo à participação de todos”, com o total de 51 ocorrências (Quadro 4), seguida pela categoria “estímulo/utilização da língua-alvo”, com 46 ocorrências, e pela “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, com 18 ocorrências. Dentre as categorias monológicas, temos “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, com 34 ocorrências, “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 6 ocorrências e, por fim, “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização”, com 2 ocorrências. Vale ressaltar novamente que, devido às limitações de espaço, focaremos na análise das três categorias mais recorrentes.

Quadro 4. Ações argumentativas no contexto B.

Categoria dialógica	Nº de ocorrências	Categoria monológica	Nº de ocorrências
Estímulo à participação de todos	51	Restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta	34
Estímulo/utilização da língua-alvo	46	Falta de estímulo/não utilização da língua-alvo	6
Legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia	18	Estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização	2
Análise dos diferentes posicionamentos	17	Determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos	1
Referência a temas relevantes ao contexto do aluno	11		
Superação da visão de ensino como reprodução e memorização	6		
Total	149		43

Fonte: Hartemink (2021).

Similarmente às ocorrências da categoria “estímulo à participação de todos” manifestadas no contexto A, nesse contexto a categoria também se materializa, majoritariamente, por perguntas. A maioria dessas perguntas são feitas para dar início a algum debate ou instigar e gerar a busca por respostas para o tema em questão. Algumas delas vêm imbuídas nos próprios enunciados das atividades, uma vez que a maioria dessas atividades foram estruturadas em forma de perguntas. Nesse sentido, quando o professor lê as perguntas, desencadeia uma problematização a fim de deliberar, em conjunto com os alunos, acerca do tema da atividade (excerto (11)).

- (11) Eduardo: Esse filme em questão... Esse filme em questão... **Vocês sabem de onde ele vem?**
Aluno C: Não.
Alunos: [falam ao mesmo tempo]
Aluno C: Quem quer ser um milionário? Nunca olhei esse filme.

Logo, as perguntas possuem um caráter dialógico na medida em que “têm poder não porque provocam respostas, mas na medida em que valorizam aqueles que respondem e fomentam suas possibilidades de gerar novas perguntas” (Mateus, 2016, p. 37). Nesse sentido, Eduardo estabelece uma relação dialógica, pois possibilita a expansão de significados ao estimular a participação reflexiva dos alunos. Portanto, concluímos que essa prática dialógica permite a criação de contextos, em que “mais pessoas sejam capazes de pensar criticamente, de refletir cuidadosamente e de se posicionar de forma articulada” (Mateus, 2013, p. 9, *apud* Mateus, 2016, p. 44).

A segunda categoria dialógica que emergiu do *corpus* foi “estímulo/utilização da língua-alvo”, com 46 ocorrências. Diferentemente do contexto A, Eduardo, no contexto B, elaborava intervenções linguísticas na língua alvo com mais frequência. Dessa forma, ele constantemente promovia o contato dos alunos com a língua inglesa e propiciava um processo reflexivo sobre os termos em inglês, na medida em que possibilitava que os alunos atribuíssem significado a esses termos (excerto (12)).

(12) Eduardo: **Western.**

Aluno D: O que que é Western?

Aluno C: Aventura, sei lá, alguma coisa do tipo?

Eduardo: [**desenha uma rosa dos ventos no quadro com os pontos cardeais em inglês**] **O que que é Western?**

Aluno B: Faroeste

Aluno C: Oeste.

Eduardo: [balança a cabeça em forma de confirmação] Very good!

Assim como afirma Sobroza (2008, p. 4), “na maioria das vezes, o espaço em sala de aula é o ambiente em que o aluno mais se vê em contato com a nova língua”. Nessa perspectiva, a estratégia do professor de utilizar um esquema visual da rosa dos ventos, com o objetivo de resgatar o conhecimento dos alunos, representa uma prática dialógica de ensino, uma vez que ele busca conduzir os alunos à elaboração de uma inferência acerca da conexão entre “West”, na rosa dos ventos, e “western movies”, no enunciado do exercício. Ao elaborar esse processo, o professor não traduz, nem fornece a resposta de antemão. Ao invés disso, cria possibilidades para que os alunos ponderem, levantem hipóteses e cheguem a conclusões sobre os significados em pauta.

A terceira categoria dialógica com maior número de ocorrências foi a de “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, com 18 ocorrências. Tal categoria se refere a momentos em que o professor concorda e valida as intervenções dos alunos por meio de reforços positivos (excerto (13)) ou por meio de paráfrases de falas dos alunos como forma de ratificar as ideias destes (excerto (14)).

(13) Eduardo: Ator?

Aluna* e aluno*: [letra] B.

Eduardo: Como é que fala?

Aluno*: Actor.

Eduardo: **Actor! Very good!**

- (14) Aluno C: Ele retornou pra questão final lá... Retornou pra questão final pra tentar responder...
Eduardo: Tá! **Ele volta no outro dia pra responder a questão final...**

Consideramos que o ato de legitimar as contribuições dos alunos é de extrema importância, uma vez que promove “o diálogo colaborativo, orientado para que as diferentes vozes apareçam e sejam ouvidas em sua totalidade” (Ryckebush, 2016, p. 116). Diante disso, cria-se um espaço dialógico seguro, em que os alunos se sentem mais confiantes, haja vista que suas asserções são realmente validadas. Ademais, uma relação de confiança e responsividade é estabelecida entre professor e alunos, uma vez que o professor se coloca na posição de um mediador que assume o “compromisso em considerar como legítimas todas as vozes” (Mateus, 2016, p. 51) e que possui a “disposição em reconhecer o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer” (Mateus, 2016, p. 51).

No que diz respeito às categorias monológicas, “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta” foi a categoria mais recorrente, com o total de 34 ocorrências. Tal categoria está relacionada aos momentos em que o professor adota uma postura mais autoritária, na medida em que não possibilita a abertura ao diálogo (excerto (15)).

- (15) Eduardo: Beleza. Number three [...] Relacione as palavras associadas ao mundo do cinema em português e em inglês. **Vocês têm one minute.**
Aluno*: Oh, sor... Cinema é o “e”?
Aluno B: É! Eu acho que é mesmo, piá!
Eduardo: **Só associar a letra.**

Nesse caso específico, Eduardo perde a chance de instaurar o processo argumentativo dialógico e estabelecer uma interação com os alunos em detrimento da finalização da atividade. Contrariamente, ele poderia ter mediado o processo de realização da atividade, por meio de questionamentos, problematizações e mobilização de conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, é possível que “diferentes sentidos e significados sejam colocados em embate para a criação do novo e para o rompimento de significados cristalizados” (Santiago, 2016, p. 30).

Em segundo lugar, destacamos a categoria de “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, com 6 ocorrências. Essa categoria remete a casos em que parece haver um abandono ou tangenciamento da utilização da língua-alvo e ruptura no processo argumentativo por meio do enfoque e uso da língua portuguesa (excerto (16)).

- (16) Eduardo: Vamos lá! Number two [bate palmas uma vez] Number two [sinaliza o número dois com os dedos] Na página dois. Marque o tipo de filme que você mais assiste. **Os tipos estão em inglês, mas eu acredito que vocês vão reconhecer facilmente.** Ahn... Detalhe...
Eduardo: Romantic comedy...
Aluno B: Comédia romântica, né?
[...]
Eduardo: Action movies.
Aluno C: Ação.
[...]
Eduardo: O último! “Thrillers”. E aqui é uma palavra... Uma palavra que não é cognata. É uma palavra que não se parece com o português. **Thriller são os suspenses.**
Aluno B: Suspense é só pra dar medo no cara, sor. Terror é canal, mas suspense não.

Como podemos observar no excerto (16) acima, Eduardo estava realizando a leitura dos enunciados de uma atividade que requeria aos alunos que estes marcassem as opções de gêneros de filmes que assistiam. Essa leitura foi feita majoritariamente em inglês, uma vez que no início do excerto, o professor afirma que os alunos conseguiriam reconhecer. Eduardo, então, lê as nove opções (“romantic comedies”, “western”, “action movies”, “horror movies”, “dramas”, “adventure movies”, “comedies”, “documentaries” e “thrillers”) da atividade em questão e, em conjunto, a turma levanta hipóteses e deduz possíveis significados dessas palavras. No entanto, ao final do excerto, o professor parece descontinuar o processo (Thriller são os suspenses.) que havia se instaurado até então, em que o foco era a colaboração e o espaço para que os alunos opinassem e se engajassem na atividade.

Nesse sentido, ao fornecer a tradução do gênero “thrillers”, o professor perde a oportunidade de explorar e utilizar efetivamente a língua inglesa ao perguntar se algum aluno já havia ouvido esse termo ou o conhecia de algum outro contexto. Embora Eduardo utilize a metalinguagem e, dessa forma, acione o caráter epistêmico em seu discurso, a criação de conexões com o conhecimento prévio que a turma pode possuir sobre o assunto se torna impossibilitada. Além disso, a recorrência de práticas dessa natureza pode levar o aluno a construir a crença de que não é capaz de entender enunciados ou elaborar respostas em inglês, suposição que vai de encontro ao que Eduardo menciona no início do excerto (Os tipos estão em inglês, mas eu acredito que vocês vão reconhecer facilmente).

Em terceiro lugar, “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização” foi a terceira categoria monológica que emergiu do *corpus*, com 2 ocorrências. Tais ocorrências se referem a situações em que o professor assume uma postura mais tradicional e mecanicista. No excerto (17), a seguir, Eduardo e a turma iniciam a realização da última atividade da unidade didática, em que os alunos deveriam criar um quiz interdisciplinar por meio da plataforma *Kahoot*⁴. A proposta foi dividida em 4 etapas: a) elencar duas disciplinas; b) elaborar 5 questões sobre cada disciplina de múltipla escolha, o que totalizaria 10 questões; c) elaborar a versão em inglês dessas questões, com o auxílio do professor e/ou dicionários; e, por fim d) inserir as questões no site *Kahoot* durante a aula no laboratório de informática da escola para aplicação do quiz para a turma.

(17) Eduardo: Então... Alguns grupos já terminaram de fazer, né... As 10 perguntas sobre duas ou três disciplinas, né... Qualquer disciplina, tá... E a gente tá passando para o site Kahoot. Na sexta-feira, a gente já passou as perguntas do Aluno*, de vocês também [aponta para um grupo], né. Só não sei se vocês tinham...

Aluno*: Falta o []

Eduardo: Conseguiu trazer?

Aluno*: Trouxe, trouxe.

Eduardo: Beleza! Então, nesse primeiro momento, a gente vai terminar de colocar no site e no final, a gente vai... Vai fazer o teste das questões. Se alguém que não estava na aula, quiser participar... Tem as tuas também, né. [aponta para um aluno] Beleza! Ahn... Pessoal, **pra**

⁴ Segundo informações de seu website, o *Kahoot* é definido como uma ferramenta didática e digital baseada em jogos, mais especificamente, *quizes* digitais, isto é, testes de múltipla escolha sobre algum tópico ou disciplina curricular.

facilitar, pra tornar mais rápido, eu mesmo vou... Vou colocar no site. Só preciso que vocês me tragam a folha com as questões. E, no final, acredito que hoje vai dar tempo de fazer tudo, a gente testa todas elas. Okay? Tranquilo? Então, vou pedir pra vocês trazerem [aponta para dois grupos de alunos] as questões e let's go!

Tais práticas que, inicialmente, poderiam ter desenvolvido a autonomia e o letramento digital dos alunos, são minimizadas quando Eduardo toma para si a função de incluir as questões da turma na plataforma *Kahoot*. Dessa forma, o professor não possibilita o contato dos alunos com o meio tecnológico. Em contrapartida, Eduardo adota uma atitude tradicional e monológica, que remete ao professor como figura central da aula, pois todas as tarefas são assumidas por ele. Tal atitude não permite que os alunos se engajem e desenvolvam suas próprias formas de realizar a atividade. Segundo Ryckebush (2016, p. 118), “se a centralidade das decisões [...] e as expectativas do que se quer ensinar-aprender forem mantidos nas mãos dos professores, manter-se-á o cerceamento à participação [...] dos alunos”. Nesse sentido, a participação e a colaboração não são estimuladas, bem como as capacidades dos alunos não são desenvolvidas.

Conclusão

Em síntese, podemos concluir que os professores participantes ancoraram seus processos de ensino, majoritariamente, em práticas dialógicas durante as aulas que compuseram o *corpus* de análise do estudo: 65% (72 ocorrências) no contexto A e 78% (149 ocorrências) no contexto B. Entre as condutas dialógicas adotadas por Mônica (contexto A), temos as três mais recorrentes, a saber, “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, estímulo à participação de todos” e “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”, seguidas pelas demais atitudes dialógicas: “estímulo/utilização da língua-alvo”, “análise dos diferentes posicionamentos” e “referência a temas relevantes ao contexto do aluno”. Entre as atitudes dialógicas assumidas por Eduardo (contexto B), as três mais recorrentes foram “estímulo à participação de todos”, “estímulo/utilização da língua-alvo” e “legitimação de pontos de vista dos alunos com complementação de ideia”, seguidas pelas demais condutas dialógicas: “análise dos diferentes posicionamentos”, “referência a temas relevantes ao contexto do aluno” e “superação da visão de ensino como reprodução e memorização”.

Em contrapartida, entre as ações monológicas de ensino, temos, no contexto A, de Mônica: “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos” e “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo”, como as três posturas mais recorrentes, seguidas pela “defesa do caráter canônico dos temas discutidos”, e pelo “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização”. Já no contexto B, de Eduardo, temos “restrição da mediação e interação, com possível fornecimento de resposta”, “falta de estímulo/não utilização da língua-alvo” e “estímulo à visão de ensino como reprodução e memorização” como as três ações monológicas mais recorrentes, seguidas pela “determinação prévia e/ou supressão de posicionamentos”.

LINHA D'ÁGUA

Nessa direção, argumentamos que a participação desses professores em um programa de formação continuada de caráter crítico-colaborativo reflexivo e multiletrado para EJA (Brum, 2019) pode ter colaborado para revisitarem seus papéis em sala de aula, assumindo posicionamentos mais dialógicos. Vale ressaltar também o papel da etapa de elaboração do material didático no âmbito do programa de formação continuada. É possível afirmar que, uma vez que o material foi elaborado em colaboração, voltado para temáticas do interesse dos alunos e ancorado na perspectiva dos Multiletramentos, que considerou a abordagem de diversos gêneros e conteúdos contextualizados, esse fator pode ter colaborado para o desenvolvimento de práticas argumentativas mais dialógicas em sala de aula. Como defendem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 147), as “pedagogias dos letramentos críticos são organizadas em torno da voz dos alunos” e, nesse sentido, instaurar espaços mais dialógicos de negociação em sala de aula, em última instância, significa afiliar-se a princípios democráticos de ensino que constituem a cidadania.

Financiamento

Patricia Streppel Hartemink agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa “O processo argumentativo construído em um programa de formação continuada multiletrada com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (nº do processo: 88882.427999/2019-01).

Referências

- BRUM, M. H. *Formação continuada de professores de língua inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA*. 2019, 269f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BRUM, M. H. *Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada*. 2015, 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- COMPIANI, M. *As Geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo”*. 1996. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.), M. *The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*. London: Palgrave, 2015.
- DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O Papel do Professor na Construção Discursiva da Argumentação em Sala de Aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300009>.
- GARCIA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LINHA D'ÁGUA

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. New York / London: Routledge, 2014.

HARTEMINK, P. S. *O processo argumentativo construído em um programa de formação continuada multiletrada com professores da educação de jovens e adultos (EJA)*. 2021. 303f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

KATANZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LEITÃO, S.; CASTRO, J. L. G. Argumentação de crianças do Primeiro Ano Fundamental sobre temas curriculares In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 205-237.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, p. 13-46, 2011.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições* (Unicamp), v. 18, p. 75-92, 2007.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 35-61. 2016.

NININ, M. O. *Da Pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. 2 ed. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2018.

NININ, M. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 175-204.

OLIVEIRA, E. G. A argumentação na Antigüidade. *Signum* – Estudos da Linguagem, n. 5, 2002, p. 201-214.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W.; LIMA, S. P.; MOREIRA, T. M. (orgs.) *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 25-46.

PLANTIN, C. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996.

RYCKEBUSH, C. G. “Roda de conversa” na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATHEUS, E.; GUERRA, M. (org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 113-144.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-33.

SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. Great Britain: Sage Publications, 2001.

SOBROZA, L. S. Aquisição x Aprendizagem da língua estrangeira. *Linguagens e Cidadania*, v. 10, n. 1, jan./jun., p. 1-20, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849228276>.

VAN EEMEREN, F. H., GROOTENDORST, R., HENKEMANS, F. S.; A. F., BLAIR, J.A., JOHNSON, R. H., KRABBE, E. C.W. et al. *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2009.

VARGAS, G.; LEITÃO, S. Ações epistêmicas na argumentação entre pares em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na sala de aula: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, p. 153-182, 2011.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978; p. 57

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*, tomo II. 2ed. Madri: Visor, 2001.